

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК І ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Колективна монографія

Укладачі:

*О. Л. Кононко, Н. П. Пихтіна,
С. І. Матвієнко, А. М. Аніщук,
Л. В. Бобро, О. В. Лісовець*

За загальною редакцією О. Л. Кононко

Ніжин
2020

УДК 373.2.051.31:17.022:316.42
С69

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 9 від 30.01.2020 р.

Рецензенти:

Бєленька Г. В. – завідувач кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних
наук, професор;

Шелестова Л. В. – провідний науковий співробітник Інституту
педагогіки НАПН, доктор педагогічних наук

Соціально-моральний розвиток і виховання дітей
С69 дошкільного віку: колективна монографія / укл.: О. Л. Кононко,
Н. П. Пихтіна, С. І. Матвієнко, А. М. Аніщук, Л. В. Бобро,
О. В. Лісовець; за заг. ред. О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ
ім. М. Гоголя, 2020. 287 с.

ISBN 978-617-527-221-3

Монографію присвячено актуальній проблемі дошкільної педаго-
гіки, розв'язання якої сприятиме гармонійному входженню зростаючої
особистості в соціум, налагодженню її конструктивних стосунків з
оточуючими, забезпеченню балансу внутрішніх та зовнішніх умов
оптимізації виховного процесу, спрямованого на соціально-моральний
розвиток дитини дошкільного віку.

Розрахована на студентів, магістрантів, аспірантів усіх педагогіч-
них спеціальностей та викладачів, які здійснюють керівництво диплома-
ними, магістерськими та дисертаційними роботами означеного
напряму.

УДК 373.2.051.31:17.022:316.42

© О. Л. Кононко, Н. П. Пихтіна,
С. І. Матвієнко та ін., укладання, 2020

© О. Л. Кононко, загальна редакція

ISBN 978-617-527-221-3 © НДУ ім. М. Гоголя, 2020

ЗМІСТ

Вступ.....	4
I. Теоретичні аспекти соціально-морального розвитку і виховання дитини дошкільного віку (Кононко О. Л.)	7
II. Самостійність та її значення для соціально-моральної вихованості дитини 3–6/7 років (Лісовець О. В.)	58
III. Культура самовираження дитини та умови її формування у комунікативній діяльності (Аніщук А. М.)	87
IV. Совість: феноменологія, вектори дослідження, особливості розвитку в ранньому онтогенезі (Кононко О. Л.)	121
V. Специфіка патріотичного виховання у дошкільному дитинстві (Матвієнко С. І.)	169
VI. Відхилення в поведінці дітей дошкільного віку: характеристика, чинники виникнення та стратегія усунення (Пихтіна Н. П.)	198
VII. Уміння долати страх як показник соціально-моральної зрілості дитини дошкільного віку (Бобро Л. В.)	256
Післямова	285

ВСТУП

Матеріали монографії присвячено одній з актуальних проблем дошкільної педагогіки – соціально-моральному розвитку та вихованню дітей від трьох до семи років. Її актуальність визначається дефіцитом вітчизняних досліджень означеного напрямку та високою затребуваністю педагогічною практикою: з одного боку, чітких критеріїв і показників соціально-морального розвитку дитини 3–7 років, з іншого – технологій його ефективного виховання.

З огляду на кардинальні зміни у житті українського суспільства, трансформацію цінностей, прагматизацію життєвих установок людей різного віку, розширення інформаційного поля, посилення конкурентних тенденцій, суттєвого розшарування населення, плінності й невизначеності перспектив *соціальні та моральні* цінності набувають сьогодні особливого значення для освітян та студентської молоді – майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Соціально-моральне виховання відіграє значну роль у системі цілісного розвитку особистості дитини дошкільного віку. Це обумовлене впливом даного напрямку виховної роботи на культуру спілкування, поведінки, діяльності дошкільника, на формування образу себе та оточуючого світу, визначення свого місця в ньому. Соціально-моральне виховання тісно пов'язане з пізнавальним, емоційним, вольовим розвитком дитини 3–6 (7) років.

Сучасна дитина дошкільного віку суттєво відрізняється від своїх однолітків минулого століття: вона більш прагматична, незалежна, вибіркова, розкута, краще за своїх попередників поінформована. Водночас, як зазначають сучасні фахівці, більшість маленьких сучасників не стільки прагнуть зрозуміти суть явищ, переробити одержану інформацію, скільки *зафіксувати та накопичити* її. Формалізувалися стосунки дітей з рідними, близькими та незнайомими людьми, ділове спілкування сьогодні домінує над особистісним. Клаптеві й суперечливі враження від життя відбиваються у свідомості, визначають строкатість знань та плінність поведінки старших дошкільників. Конкурентні та змагальні тенденції в житті та освіті, надмірно галасливе середовище, порівняння між собою досягнень різних за здібностями, ціннісними орієнтаціями, життєвим досвідом дітей спричиняють зростання кількості імпульсивних, нервових,

агресивних, недовірливих дошкільників, які складно налагоджують взаємодію з однолітками, входять у широкий соціум.

Вищесказане актуалізує необхідність створення освітянами сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості у дошкільному дитинстві, забезпечення балансу індивідуального та соціального в ній, формування емоційної сприйнятливості та чуйності як провідної особистісної якості, що засвідчує соціально-моральну зрілість, попередження байдужості, індивідуального ставлення дитини до подій, явищ, людей, вчинків, результатів діяльності, знецінення життя.

Призначення монографії – привернути увагу освітян до складних й актуальних на сьогодні аспектів соціально-морального розвитку та виховання дитини дошкільного віку; розширити й поглибити знання про зміст провідних категорій; розкрити закономірності та схарактеризувати динаміку змін, що відбуваються упродовж дошкільного дитинства у соціально-моральному розвитку; визначити педагогічні умови оптимізації виховного процесу означеної спрямованості.

Монографія структурована за сімома розділами, кожний з яких відрізняється своєю специфікою та оригінальним викладом матеріалів. Спільним для усіх розділів є, по-перше, висвітлення підходів різних фахівців до провідної категорії, визначення концептуальних засад дослідження наукового напрямку; по-друге, аналіз даних досліджень провідними науковцями особистостей прояву схарактеризованого явища у дошкільному дитинстві; по-третє, визначення педагогічних умов ефективного виховання конкретного явища, якості, уміння.

Послідовність викладу матеріалів монографії обумовлена об'єктивною науковою логікою, доцільністю поступового висвітлення провідних для соціально-морального розвитку і виховання дошкільників категорій.

Перший розділ присвячено розкриттю **"Теоретичних аспектів соціально-морального розвитку і виховання в ранньому онтогенезі"** (О. Кононко). У ньому визначено актуальне коло проблем, зміст провідних категорій, концептуальний підхід автора до вивчення означеної проблеми.

Другий розділ – **"Самостійність та її значення для соціально-моральної вихованості дитини 3–7 років"** (О. Лісовець) містить визначення змісту й структури самостійності як базової якості особистості та аналіз існуючих підходів до її дослідження.

У третьому розділі **"Культура самовираження дитини та умови її формування у комунікативній діяльності"** розкрито

суть однієї з найскладніших психолого-педагогічних категорій, схарактеризовано стан її розробки науковцями, сформульовано основні педагогічні умови, сприятливі для формування у дошкільників культури самовираження.

У четвертому розділі **"Совість: феноменологія, вектори дослідження, особливості розвитку та виховання у дошкільному віці"** (О. Кононко) міститься огляд підходів філософів, психологів та педагогів до совісті як внутрішньої етичної інстанції, визначаються умови ефективного виховання здорової совісті у дошкільників.

П'ятий розділ **"Особливості патріотичного виховання дитини дошкільного віку"** (С. Матвієнко) присвячено визначенню специфіки почуття патріотизму та аналізу особливостей його формування в дошкільному дитинстві, характеристиці умов створення у дошкільному закладі розвивального середовища.

Матеріали щостого розділу **"Порушення поведінки дітей дошкільного віку: характеристика, чинники виникнення та стратегія усунення"** (Н. Пихтіна), на відміну від попередніх, акцентують увагу на проблемі "відхилень" у соціально-моральному розвитку дошкільника та актуалізує важливість формування в них емоційно-вольової сфери.

Сьомий розділ **"Уміння долати страх як показник соціально-моральної зрілості дитини дошкільного віку"** (Л. Бобро) розкриває суть категорії "уміння долати страх", засвідчує її недостатню розробленість у дошкільній педагогіці, характеризує підходи до вирішення проблеми різними фахівцями, визначає умови оптимізації виховного процесу означеної спрямованості.

Список літературних джерел подається кожним автором окремо в кінці свого розділу, що спрощує користувачеві орієнтацію у науковій темі, скорочує шлях визначення концептуальних засад дослідження, дозволяє зосередитись на певному аспекті соціально-морального виховання як широкій, складній та багатофакторній проблемі, уможлиблює процес подальшого поглиблення й розширення користувачами системи знань з обраного напряму дослідно-експериментальної роботи.

Матеріали завершуються заключенням, яким підводиться підсумок теоретичного аналізу наукових джерел з проблеми соціально-морального розвитку і виховання дітей дошкільного віку, засвідчується зв'язок з матеріалами навчально-методичного посібника як важливої складової комплекту, фіксується нерозривна єдність теоретико-методичних аспектів зазначеної проблеми.

1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ І ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність проблеми

Інтегративна категорія "соціально-моральний розвиток" широко вживана у психолого-педагогічній літературі. Проте досі її доводиться кваліфікувати як недостатньо чітко визначену й обґрунтовану. Науковцями використовується як розширене, так і звужене тлумачення змісту цього поняття. Подекуди, оперуючи даною категорією, фахівці характеризують переважно її моральну складову; значно частіше дослідження присвячуються окремо соціальному та моральному розвитку дошкільників; переважають публікації практиків з досвіду роботи та публіцистичні матеріали. До сьогоднішньої вітчизняної педагогіки бракує праць теоретично-експериментальної спрямованості з проблеми соціально-морального розвитку і виховання дітей дошкільного віку.

Існує неоднозначність у визначенні змісту поняття "соціалізація", важливого для вивчення специфіки входження дитини дошкільного віку в соціум, особливостей формування в неї соціальних емоцій і почуттів та виховання соціальних якостей. Більшість вчених під *соціалізацією* розуміє процес оволодіння дитиною правилами і нормами, необхідними для повноцінного функціонування у соціальному довіллі, проте подекуди процеси "соціалізація" та "виховання" використовуються як синоніми, хоча перший характеризується переважно спонтанністю, а другий – цілеспрямованою організацією.

У різних сенсах фахівцями використовується поняття "моральний": з одного боку, як *зовнішні прояви* дитини – її поведінка, вчинки, що відповідають правилам моралі, засвідчують дотримання нею необхідних норм та вимог і позитивно оцінюються дорослими. З іншого – вказаним поняттям дослідники позначають внутрішнє, душевне, засноване на особистісних цінностях та елементарних переконаннях ставлення дошкільника до оточуючих людей та правил моралі. На часі чітка диференціація цих відмінних і водночас

взаємопов'язаних понять. На жаль, у більшості наукових праць зовнішня та внутрішня характеристики позначаються одним словом "моральний", хоча доцільне уведення в обіг категорії "моральнісний".

Це визначає актуальність матеріалів, присвячених особливостям соціально-морального розвитку і виховання в ранньому онтогенезі. Аналіз доробку вітчизняних та зарубіжних фахівців з означеної проблеми здійснюється у такій послідовності: аналізуються праці, присвячені проблемі соціального, потім – морального, наприкінці – соціально-морального розвитку і виховання як особистісного феномена. Відповідно матеріали розділу систематизуються за вказаними трьома блоками.

Аналізуючи праці провідних фахівців з означеної проблеми, виходимо з розуміння, що *соціально-моральний розвиток* дитини дошкільного віку взагалі та кожна його складова зокрема є *результатом* соціально-морального *виховання* та зростання *власних сутнісних сил особистості*. Отже, точкою відліку нашого концептуального підходу до аналізу вітчизняного та зарубіжного доробку слугує ідея про *органічну єдність особистості та соціуму, синтез зовнішніх та внутрішніх умов становлення і розвитку дошкільника, інтеграцію індивідуального і колективного начал*.

Сучасна соціальна реальність: особливості трансформації та наслідки для особистості

Поняттям "соціальний" фахівці позначають усе, що стосується життя дитини в соціумі. За даними психологів і педагогів, воно тісно пов'язане з поняттями *соціалізація* (І. Кон), *соціальний розвиток* (В. Зеньковський), *соціальна компетентність* (О. Кононко). Оперуючи поняттям *соціальний*, фахівці мають на увазі сукупність соціальних процесів, завдяки яким дитина дошкільного віку засвоює і відтворює певну систему знань, норм, цінностей, зразків поведінки, які дозволяють їй функціонувати як повноцінному члену суспільства. *Соціальне* проявляється скрізь, де дія дитини зіставляється з дією інших людей – дорослих та однолітків, акумулює знання, досвід, традиції, здібності, виражає характер використання соціальних резервів суспільства, колективу, групи й особи для свого оптимального розвитку.

Як зазначають фахівці, специфіку соціального становлять такі основні риси: *інтеграція* (індивідів, груп, соціальних спільнот); *стан*, спричинений суспільними відносинами; *стосунки* індивідів і

груп між собою; *ставлення* до свого місця у суспільстві, до явищ і процесів суспільного життя; *спільна діяльність* індивідів, яка виявляється у спілкуванні та взаємодії і виражається у культурі, оцінках, орієнтаціях, поведінці, діяльності, способі життя; *зміст і характер взаємодії* суб'єктів, виконання ними різних *соціальних ролей*.

Отже, категорія "*соціальне*" слугує, перш за все, для виявлення та відображення сутності суспільного життя дитини, оптимізації процесів її функціонування та розвитку. У широкому сенсі поняття "*соціальне*" тотожне поняттю "*суспільне*" і означає усе, що належить до суспільства. У вузькому значенні слова "*соціальне*" означає тільки ті аспекти "*суспільного*", які визначаються місцем людей у соціальній структурі, відносинами між соціальними групами та її членами. Отже, "*суспільне*" є більш широким поняттям порівняно із "*соціальним*".

Розкриття суті поняття "соціально-моральний розвиток" передбачає необхідність уточнення змісту категорії "соціальний" взагалі, "соціальна реальність" зокрема. Як засвідчує аналіз вітчизняних та зарубіжних праць, науковці у своїх дослідженнях з означеної вище проблеми використовують низку близьких, проте не синонімічних понять: "соціум", "соціальне буття", "суспільство", "соціальна дійсність", "спільна життєдіяльність", "соціальна реальність", "соціальне життя". Зупинимо увагу на понятті "*соціальна реальність*" як важливого для розкриття суті соціально-морального розвитку та виховання в ранньому онтогенезі.

Як зазначає Є. Армер, соціальна реальність презентує соціальну форму явищ світу, не зводиться до суми частин, є сукупним утворенням, яке засвідчує сумісну життєдіяльність суб'єктів буття і відображається свідомістю у "картині соціальної реальності". Під картиною соціальної реальності автор розуміє системний погляд особистості на суспільство, систему її знань, яка забезпечує включення у культурний контекст, визначає проблеми та вибір засобів їх розв'язання. Картина соціальної реальності виступає частиною загальнонаукової картини світу.

Продовжуючи свою думку, Є. Армер підкреслює, що картина соціальної реальності починає формуватися тоді, коли дитина перетворюється на активного суб'єкта, який не лише сприймає соціальний світ збоку, а й створює свій індивідуальний образ соціального довкілля, бере активну участь у соціальному житті. Як зазначає фахівець, картина соціальної реальності тісно пов'язана з світоглядом особистості – сукупністю її поглядів на світ та своє місце в ньому. Саме вони обумовлюють основні життєві принципи

життєдіяльності і (цінності, норми, ідеали, переконання) та почуття. Картина соціальної реальності формується у процесі соціалізації, вплетена у соціальне життя. Світогляд є свого роду "окулярами", крізь які особистість дивиться на соціальний світ – соціальні явища, події, процеси, об'єкти [6].

На думку Д. Леонтьєва, дитина – активний учасник процесу створення суб'єктивної картини соціальної реальності, розповідаючи про неї, вона розповідає про саму себе, про своє власне соціальне буття. Отже, знання дитини дошкільного віку про світ і суспільство – особлива реальність, яка формується у процесі пізнання, соціальної життєдіяльності і комунікації. Картина соціальної реальності є складним конструктом, створеним особистістю, за допомогою якого вона визначає життєві вектори, орієнтири своєї поведінки [40].

П. Бергер, Т. Лукман виділяють такі характерні риси картини соціальної реальності особистості, як:

- її *конструктивний характер* (вона є певною схематизацією соціальної реальності, її спрощенням, виділенням найбільш суттєвих моментів, особливостей, зв'язків; створюється з допомогою мови, символів, знаків);
- *динамічність* (вона змінюється, трансформується, збагачується з віком, набуттям особистісного досвіду);
- *придатність*, корисність набутих знань та уявлень, їх життєстійкість.

Зазначені вище автори підкреслюють: картина соціальної реальності є ідеальним конструктом, необхідним для систематизації та упорядкування знань про неї та своє місце в соціумі [10].

Характеризуючи структуру сучасної соціальної реальності, філософ З. Комарова та соціолог М. Говорухіна виділяють в ній *колективний* та *індивідуальний елементи* і пояснюють соціальний розвиток особистості крізь призму їх взаємодії. Вони зазначають, що домінування одного з елементів розриває зв'язки особистості і суспільства; підкреслюють важливість їх гармонії та необхідність попередження дисгармонії соціального розвитку індивіду.

З. Комарова зазначає: словосполучення "соціальна реальність" переважно більшістю науковців використовується як синонім термінів "суспільство", "соціальне буття", "соціальне життя", "соціум", "соціальна дійсність". Інтегральним терміном позначається спільна життєдіяльність людей різних епох. Його розповсюдженість пов'язана з тим, що сучасна соціальність змінює форму свого буття. На думку З. Комарової, поняттям "соціальна реальність" фіксується

сучасний стан соціальності, який вирізняється перехідним характером, комунікативною непередбачуваністю, відсутністю стабільності. Дане поняття відображає високу швидкість соціальних змін, властивих плинній сучасності. Авторка привертає увагу до того, що домінуючими формами буття сучасної соціальності виступають глобалізація, індивідуалізація, інфантилізація, ігроізація, віртуалізація, міфологізація [32].

М. Говорухіна у своїх дослідженнях зазначає, що усі основні елементи життєвого світу особистості напряму або опосередковано пов'язані з діями інших людей і сформовані відповідно до особистісного досвіду. Досвід як схема усього пережитого є результатом включення особистості у соціальне життя. Цей процес залежить від того, які вибори здійснював соціальний індивід, і на які зовнішні чинники реагував. Реакція особистості на зовнішню необхідність виражається в її діях. Авторка акцентує увагу на тому, що все те, що відбувається щодня, звичайні події є повсякденністю, яка упорядковується і регулюється відповідно індивідуального досвіду. Продуктом внутрішньої необхідності виступають правила, які значущі для особистості, вписані у процес її життєдіяльності [20].

Переважає більшість фахівців аналізують та характеризують зміни, що відбуваються у соціальній реальності, а отже і в її картині. О. Тихонов пов'язує зміни, що відбуваються у соціальній реальності, а отже і в її картині, з підвищенням ролі окремої особистості у сучасному соціальному житті. Автор розглядає структуру соціальності не як сукупність основних сфер життя суспільства, а як систему зв'язків, механізмів *взаємодії особистості і суспільства*. Він визначає комунікацію як процес, що забезпечує існування соціальної реальності.

Звертаючи увагу на особливості, що відбуваються у суспільному житті, О. Тихонов підкреслює його нестабільність, плинність комунікації, розмивання порядку під впливом швидких інформаційних потоків, недовірливість у певних ситуаціях соціальних стандартів та моральних норм. Вони акцентують увагу на тому, що діалогічний спосіб комунікації поступово змінюється на полілогічний, усе більшу роль у ній починають відігравати суб'єктивні моменти – належність особистості до певної культури, соціального прошарку, відмінності світоглядної позиції та системи цінностей, певний психологічний стан особистості.

Наслідками зростаючого впливу на комунікацію кожної окремої особистості, як наголошують соціологи Р. Леньков, О. Тихонов, є посилення у суспільному житті індивідуалізму, комунікативної

непередбачуваності, формалізація взаємин, переважання ділового спілкування над особистісним. Це актуалізує питання гармонійного поєднання індивідуального та колективного в соціальному розвитку, перетворення соціальної групи на єдність самодостатніх особистостей, які беруть до уваги спільний інтерес та інтереси кожного учасника [75].

З огляду на сказане, змінюється характер соціальності, тип спільного буття людей; їх адаптація до соціальної реальності відбувається в умовах швидких соціальних змін. Як зазначає О. Воннерук, сучасна соціальна реальність є потоком безкінечних ситуацій, з якими особистість ідентифікує або відрізняє, виокремлює себе. В якості основного елемента структури соціальної реальності автор визначає *середовище ідентифікації* як сукупність ситуацій та можливостей реалізувати в них своє Я. У такий спосіб автор акцентує увагу на індивідуальному способі включення особистості у соціальний світ.

Вказаний автор визначає соціальну реальність як об'єктивну систему соціальних відносин, до структури якої входять різні утворення суспільства: як великі і малі групи, соціальні інститути, так і поведінка окремих груп та соціальних індивідів. Як і попередні фахівці, даний науковець підкреслює: сучасна соціальна реальність характеризується нестабільністю, зростанням ризиків, появою тривожних станів, зміною соціальних ролей і норм, розмиванням субкультур під впливом глобалізації, зростанням тривалості соціалізації особистості, стиранням видимих вікових меж між життям дитини і дорослих. На думку О. Воннерук, для сучасної соціальної реальності характерні процеси ігроізації, міфологізації, карнавалізації, інфантилізації, підвищення ролі в ній віртуальної реальності.

Заслугує на увагу дані дослідження вказаної вище авторки, якими підкреслено важливість формування в особистості з перших років життя розуміння і невикривленої сутності соціальних явищ та подій. Авторка оперує поняттями "кризовий соціум", "дезорганізоване суспільне життя" і зазначає: індивідуалізм виникає внаслідок розмивання сутності суспільства, втрати молодим поколінням відчуття дійсності, стабільності. На її думку, тільки існування особистості володіє справжністю, є реальним, не викликає сумнівів [18].

За даними Е. Андрєєва, інтенсивний потік інформації унеможливорює зупинку суспільства у безперервному русі, ускладнює процес упорядкування та стабілізації його життя, гальмує оформлення соціальності у суспільство. Автор звертає увагу на те, що раніше соціальність тлумачилася як родова властивість людини,

універсальний спосіб існування, який вирізняв кожного члена суспільства; тепер соціальність використовується у новому значенні – як *форма спільної життєдіяльності*, означення саме спільної дії. Підкреслюючи, що сучасний світ відрізняється від попередніх часів, Е. Андрєєв характеризує дві основні відмінності. *З одного боку*, він вказує на надзвичайно масштабні, глобальні і швидкі темпи змін; зазначає, що соціальна реальність стає усе більш складною і різноманітною, неоднозначною і невизначеною, вразливою і небезпечною; актуалізує проблему безпеки та життєздатності суспільства й особистості; підкреслює невідповідність соціальних знань і практичних дій сучасним реаліям. *З іншого боку*, автор наголошує на підвищенні ролі суб'єктності, внутрішнього духовного світу особистості як важливого джерела суспільного розвитку; актуалізує необхідність формування у сучасному глобалізованому та індивідуалізованому світі нового світогляду; підкреслює важливість орієнтації на духовну культуру [5].

Трансформація сучасного соціуму не може не позначитися на свідомості (картині соціальної реальності) та поведінці дитини дошкільного віку, для якої взірцем є життя дорослої людини. А вона сьогодні живе складним, з невизначеними перспективами, надто інтенсивним життям. В агресивному соціумі, в якому домінують конкурентні тенденції, формалізовані взаємини, жива комунікація підміняється лаконічним обміном інформацією по гаджету. Це викликає побоювання, що з часом сучасник може перетворитися на "смартфонопітека", який усе менше потребує живої комунікації, довірливих та щирих взаємин з оточуючими людьми.

У цих умовах проблема соціально-морального розвитку дитини дошкільного віку набуває особливої значущості, вимагає від освітян необхідності брати до уваги особливості сучасного соціуму, який повсякчас формує дитячі образи, впливає на систему знань та уявлень, визначає життєві установки, систему цінностей, світогляд. А отже, і характер соціальної поведінки, соціальні емоції, соціальні якості її особистості.

Соціальний розвиток і виховання дитини дошкільного віку

Аналізуючи процеси соціального розвитку та соціального виховання дитини дошкільного віку, Л. Венгер та В. Мухіна констатують, що вона володіє обмеженим ступенем особистого контролю над власним соціальним життям порівняно з іншими віковими групами.

Водночас відомі фахівці підкреслюють, що поступово дошкільникові надається усе більше можливостей для власного вибору ігор, занять, товаришів по спільній діяльності. Завдяки цьому дитина 5–7 років має власні плани, усвідомлює, що залежить від неї самої, визначається із своїм вільним часом, надає комусь із дорослих та однолітків переваги, комусь відмовляє у прихильності.

Л. Венгер і В. Мухіна зазначають, паралельно із зростанням самостійності у дітей дошкільного віку зберігається прагнення бути схожими на когось, наслідувати чиюсь поведінку, тип ставлення, стиль діяльності, мовленнєві конструкти, манеру вдягатися тощо. Це прагнення поєднується з намаганням дошкільників час від часу примушувати інших людей робити те, що потрібно їм, тобто, самим впливати на оточуючих. Йдеться про *соціальний вплив*, зміни, що відбуваються з особистістю внаслідок впливу на неї інших та її самої на них. Посісти певне положення в суспільстві означає для зростаючої особистості брати участь у процесах "соціального обміну", бути вплетеною у соціальний контекст, який наповнює сенсом її життя [17].

У контексті сказаного заслугоує на увагу дослідження В. Абраменкової, в якому схарактеризовано феномен дитинства, дитяча спільність як важлива компонента соціального життя. Автор визначає соціальну психологію дитинства як міждисциплінарну сферу, розглядає дитинство як особливу психосоціокультурну категорію, предметом якої є відносини, опосередковані взаємодією дошкільника із світом, з іншими людьми. В. Абраменкова кваліфікує відносини як багатовимірну ієрархічну систему зв'язків дитини з оточуючим світом, які розвиваються у часі і просторі.

У колі інтересів В. Абраменкової знаходяться поняття "соціальна позиція дитини", "особистий вибір у спільній діяльності", "дитяча картина світу", "побудова дитиною простору власних стосунків з соціальним світом", "асиміляція соціального досвіду". Значне місце автором приділене розкриттю основних функцій дитячої субкультури. До основних з них автор відносить: соціалізуючи, самореалізацій, психотерапевтичну, культууроохоронну та прагматичну (готовність до розв'язання проблем у майбутньому). Аналізуючи феномен дитинства крізь призму культури, вказаний фахівець центрує увагу на проблемі соціального розвитку особистості, гармонійного співіснування дитячої та дорослої субкультур [1].

Характеризуючи особливості розвитку соціальності на етапі дошкільного дитинства, фахівці особливу увагу приділяють таким аспектам проблеми, як *адаптація* та *соціалізація*.

Процес *адаптації* – пристосування організму та особистості дитини до характеру окремих впливів, до нових умов та вимог життя пов'язаний з оновленням навичок, звичок, якостей, які сприяють адекватній взаємодії особистості і соціуму. Згідно підходу В. Бондаренка, процес адаптації характеризується подвійністю – в ньому дитина набуває нових можливостей і одночасно перебудовує існуючі. Здатність до адаптації проявляється не лише у пристосуванні дошкільника до нових обставин, але й у виробленні фіксованих способів поведінки в соціумі, які дозволяють йому долати труднощі. Якщо дитячий колектив забезпечує кожному члену своєї групи нормальні умови діяльності, то його можна вважати адаптованим, а характеристику групи – нормою адаптації. Отже, адаптація є цілісною системою реакцій особистості, яка має цілеспрямований характер, сприяє підтримці рівноваги, забезпечує можливість соціального розвитку дитини у конкретних умовах життя [14].

В рамках гуманістичної педагогіки проблема адаптації розглядається в контексті положень про оптимальну взаємодію особистості і середовища. А. Маслоу кваліфікує адаптацію як динамічний процес взаємодії особистості і соціального середовища. Вказаний автор в якості основного критерію адаптованості особистості висуває *ступінь її інтегрованості з середовищем*. Фундаментальні питання соціальної адаптації особистості висвітлено у працях Г. Балла, В. Березіна, Л. Божович, А. Налчаджяна, А. Петровського, В. Петровського, М. Сарджвеладзе, Е. Еріксона та інших.

Г. Балл аргументовано доводить, що категорія "адаптація" має відношення до аналізу процесу розвитку особистості, спрямована на досягнення нею рівноваги у взаєминах з соціумом. На думку вченого, адаптація є процесом, спрямованим не лише на збереження і відтворення певного ставлення, але і на вихід за рамки наявної ситуації. Автор вважає, що адаптація є процесом встановлення оптимальної відповідності особистості й соціального середовища в ході її активної діяльності. Завдяки адаптації особистість задовольняє актуальні потреби, реалізує значущі цілі, зберігає своє здоров'я, забезпечує відповідність діяльності й поведінки вимогам соціального середовища, відіграє важливу роль у підтримці їхніх адекватних відносин [9].

Як наголошує Л. Божович, характер адаптації залежить від стадії онтогенезу. У ранньому та молодшому дошкільному віці соціальні якості вникають завдяки пристосуванню дитини до вимог оточуючого середовища. З дорослішанням дитини вони набувають самостійного значення, починають самі впливати на її розвиток,

визначати її внутрішню позицію. У процесі формування свідомої регуляції поведінки дитина з особи, що засвоює накопичений людством соціальний досвід, поступово перетворюється на його творця [13].

Досліджуючи феномен *адаптованості* як результат процесу адаптації, О. Налчаджян увів в обіг поняття "*адаптивні комплекси*", за допомогою яких особистість пристосовується до складних, проблемних ситуацій. Завдяки періодичному використанню дитиною цих комплексів у схожих соціальних ситуаціях, вони закріплюються як підструктури її характеру. Вказаний автор розробив класифікацію різновидів соціальної адаптації особистості, до складу якої увійшли: нормальна, девіантна та патологічна. До *нормальної* віднесено дітей зі стійкою адаптованістю у типових проблемних соціальних ситуаціях, яка не змінює норм соціальної групи, до якої вони входять. *Девіантна адаптація* характеризує особистість, яка задовольняє свої актуальні потреби у незвичний спосіб, який не виправдовує очікувань інших членів соціальної групи.

Патологічна адаптація засвідчується деструктивними формами активності особистості і супроводжується невротичними синдромами [50].

В. Петровський виділяє три фази розвитку особистості під час її входження у соціум – адаптація, індивідуалізація та інтеграція. Як зазначає фахівець, у процесі *адаптації* вона освоює соціальні норми, засвоює прийоми і засоби діяльності, форми поведінки, цінності соціальної групи. Лише за цих умов зростаюча особистість може реалізувати свої потреби, проявити свої можливості. Автор наголошує: ефективна адаптація досягається за рахунок втрати суб'єктом певних індивідуальних властивостей. Протиріччя між виникненням у дитини прагнення до максимальної персоналізації та бажанням залишатися членом певного соціального угруповання породжує процес *індивідуалізації*. Із зростанням у дитини посилюється прагнення бути ідеально представленою в інших людях за умови прийняття соціальною групою її індивідуальних якостей, відповідних їхнім цінностям. Як зазначає В. Петровський, про *інтеграцію* можна говорити у випадку, коли не лише особистість приводить у відповідність свою потребу у персоналізації потребам спільності, але й спільність трансформує свої потреби відповідно до її потреб. В. Петровський увів в обіг поняття "*неадаптованість*". Воно не пов'язується з хворобливими відхиленнями від норми, а кваліфікується автором як феномен зростання особистості. На думку фахівця, адаптивність передбачає узгодженість цілей і

результатів діяльності, фіксує наявність суперечності між метою та результатами, задумом – та його втіленням. В. Петровський пропонує вважати, що суб'єктна активність утворює ядро особистості, яка розвивається [58].

Досліджуючи взаємодію особистості з соціальним середовищем, вказані вище автори виділили такі сторони системи "особистість-соціум": модальність, джерело, спосіб взаємодії. Як зазначає автор, *модальність* має відношення до задачі, яку належить розв'язати особистості, і включає адаптацію і перетворення. Вони розповсюджуються на міжособистні стосунки і зачіпають середовище та власне "Я" особистості. Автор надає значення процесу самоадаптації, в якому формуються соціальна та особистісна ідентичність.

Заслугує на увагу підхід Е. Еріксона, який висунув положення про взаємний неперервний процес пристосування особистості і суспільства. Процес адаптації він описує формулою: тривога-захисні реакції особи та середовища – гармонійна рівновага або конфлікт. Автор розглядає конфлікт як один з можливих наслідків взаємодії особистості та середовища у тому випадку, коли захисні реакції особи і поступки середовища виявляються недостатніми для відновлення рівноваги [80].

Аналіз наукової літератури засвідчив відсутність однозначного визначення поняття "соціальна адаптація", яке враховує складності й суперечності цього процесу. У ньому складно відділити психологічний аспект від соціального, оскільки адаптація – комплексний феномен. У реальному житті різні види адаптації неможливо ізолювати один від одного внаслідок їх взаємозв'язку. В основному поняття "соціальна адаптація" відображає окремі сторони взаємодії дитини з соціальним середовищем, а фахівці зупиняють увагу на окремих аспектах проблеми. Проблему соціальної адаптації можна кваліфікувати як окремий випадок соціальної регуляції поведінки особистості в цілому.

За даними Б. Ананьева, на характер соціальної адаптації дитини дошкільного віку впливає тип ВНД, міра пізнавальної активності, досвід спілкування. Він зазначає: швидше адаптуються у новому середовищі діти з сильним врівноваженим типом, з високим рівнем розвитку пізнавальних процесів, які володіють комунікативними уміннями, здатні спілкуватися не лише з членами родини, але й з ширшим колом людей. У зв'язку з цим Б. Ананєв виділяє дві групи дітей: які мають досвід спілкування лише з близьким оточенням, і які володіють досвідом спілкування не лише з батьками. Вказаний фахівець надає великого значення своєчасному формуванню у

дітей дошкільного віку досвіду спілкування з широким контингентом людей [4].

Як зазначає О. Запорожець, на процес соціальної адаптації дошкільників впливають дорослі та однолітки. Автор підкреслює, що співпраця з ними у процесі діяльності сприяє розвитку у дитини перших семи років життя соціальних почуттів, мотивів та якостей. Адже дорослий, за його висловом, є носієм суспільного досвіду та цінностей. Саме тому відомий фахівець приділяв важливу увагу знанню вихователями змісту потреб дитини у спілкуванні особливо в період її адаптації до умов та вимог дошкільного закладу.

За даними О. Запорожця, процес соціалізації є процесом оволодіння особистістю знаннями правил і норм співжиття, умінням входити у національну культуру, знайомитися з традиціями, оволодівати рідною мовою, усвідомлювати себе саму, конструктивно співпрацювати з оточуючими людьми. Як зазначає автор, дитина залучається до духовної та матеріальної культури світу та своєї країни активно, у процесі діяльності та спілкування, від характеру яких багато у чому залежить процес формування її особистості. По суті, автор говорить про базове формування у дошкільному віці елементарної культури [27].

Предметом уваги вітчизняних та зарубіжних дослідників виступають педагогічні умови, сприятливі для ефективної соціальної адаптації. Як зазначає Я. Коломинський, діяльність сприяє накопиченню знань дитини про соціальний світ, розвитку соціальних емоцій і почуттів, формуванню адекватного ставлення до оточуючих людей та самої себе. Участь у різноманітних видах діяльності позитивно позначається на гармонійному пристосуванні до нових умов та вимог життя. За даними досліджень вказаного фахівця, успіх соціальної адаптації значною мірою визначається взаєминами між дітьми в групі дошкільного закладу.

Вивчаючи особливості спілкування дітей дошкільного віку, Я. Коломинський виділяє такі типи відносин: стабільно-позитивні, нестабільно-позитивні, пасивно-позитивні та пасивно-негативні. На думку вказаного фахівця, найбільш сприятливим для емоційного благополуччя, гармонійної адаптації до нових умов життя, впевненості у собі є стабільно-позитивний тип спілкування. Атмосфера турботи, товарищескості, довіри сприяє швидкій адаптації дитини до нових умов життя. Якщо норми групової моралі не відповідають особистісним установкам та очікуванням, у дитини виникає стан емоційного дискомфорту. Як зазначає Я. Коломинський, через контакти з однолітками у дитини дошкільного віку формується

уміння сприймати та адекватно оцінювати себе та інших, що є необхідною умовою адаптації у соціальній групі [30].

Я. Коломинським аналізуються навички соціальної взаємодії дошкільника з групою однолітків, уміння заводити друзів. Автор визначає зміст поняття "взаємовідносини" і кваліфікує його як взаємну позицію однієї особистості по відношенню до іншої, зазначає, що вони народжуються між дітьми у спільній діяльності – ігровій, трудовій, навчальній. Характерною рисою взаємовідносин старших дошкільників є те, що товариські стосунки засновуються, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин та випадкових інтересів – живуть поряд, разом малюють тощо. Свідомість дитини старшого дошкільного віку ще не досягла того рівня, щоб обирати друзів за якимись істотними якостями особистості, хоча вони в них вже орієнтуються [31].

У дослідженні А. Растигеєва характеризуються процеси соціальної адаптації і соціальної активності особистості. Як зазначає фахівець, соціальна активність особистості є необхідною умовою її успішної соціальної адаптації. На думку автора, соціальна адаптація і соціальна відповідальність є взаємопов'язаними та взаємообумовленими сторонами діяльності особистості в соціумі, основу яких складає необхідність узгодження особистого інтересу із суспільним. Вказаний фахівець вказує на схожість функцій соціальної адаптації та соціальної відповідальності – орієнтовна, регулятивна, комунікативна та виховна. А. Растигеєв вважає важливим фактором соціальної адаптації світогляд, оскільки він визначає самосвідомість та рефлексію особистості [63].

Як засвідчує аналіз психолого-педагогічної літератури, соціальну адаптацію деякі фахівці розглядають у межах соціалізації. Це актуалізує необхідність чіткої диференціації понять "соціальна адаптація" та "соціалізація". Згідно підходу І. Кона, соціалізація є засвоєнням дитиною соціальних норм, визначається як входження особистості у соціальну систему, пристосування та освоєння соціальних функцій [33].

Розкриваючи сутність соціалізації, В. Слободчиков, І. Ісаєв привертають увагу до таких складових цього процесу, як соціальна типізація та автономність, незалежність, неповторна індивідуальність. Соціальна типізація проявляється у соціальних стереотипах – групових, етнічних, професійних, які виступають зразками роліової поведінки і засвоюються дитиною в процесі входження у соціальне середовище. Як зазначають вказані фахівці, складовими соціальної типізації є адаптація та інтеграція. Вони зазначають: внаслідок своєї

природної активності особистість проявляє прагнення до автономності, незалежності, свободи. Ця тенденція знаходить своє відображення у процесах самовираження, самореалізації, саморозвитку і призводить до розвитку індивідуального досвіду дитини. Вказані автори зазначають, що соціальна адаптація як постійний процес активного пристосування до умов соціального середовища є одним з основних механізмів соціалізації особистості. Отже, у ході соціальної адаптації дитина бере участь у двоєдиному процесі: зазнає впливів соціального середовища і активно на нього впливає.

В. Слободчиков та І. Ісаєв оперують поняттям "спільність". На думку авторів, термін "подія" відображає сплетеність, взаємозв'язок, внутрішню єдність та протилежність особистості та спільності. Як зазначають вказані фахівці, саме подія визначає справжню ситуацію розвитку, в якій зароджуються здібності, розвивається суб'єктність, формується здатність дитини практично ставитися до власної життєдіяльності [67].

І. Котова та Є. Шиянов зазначають, що соціалізація створює передумови для соціальної адаптації. Вони підкреслюють, що соціалізацію та соціальну адаптацію не можна ототожнювати. На думку вказаних авторів, термін "соціалізація" більш пізнього походження, ніж соціальна адаптація, і виражає процес становлення особистості. Порівнюючи між собою ці два поняття, І. Котова та Є. Шиянов підкреслюють двосторонній характер соціалізації і визначають її як єдність процесів адаптації особистості до суспільства та її самореалізація та саморозвиток [38].

Соціальна адаптація та соціалізація спрямовані на соціальний розвиток дитини в онтогенезі. Досліджуючи особливості соціального розвитку особистості в дошкільному дитинстві, В. Зеньковський має на увазі кількісні та якісні зміни особистісних структур у процесі соціалізації і виховання у певному соціальному середовищі. Визначаючи зміст вказаної категорії, автор базується на понятті "*соціальні сили в душі дитини*", тим самим підкреслюючи важливість суб'єктної активності дитини перших років життя. Фахівець приділяє особливу увагу проблемі розвитку на етапі дошкільного дитинства соціального спілкування і зазначає, що його види відрізняються стійкістю й глибиною. В. Зеньковський підкреслює, що мова є могутнім чинником соціального спілкування, проте не стільки створює соціальної єдності, скільки *виражає* її.

Зазначений вище дослідник акцентує увагу на тому, що соціальні зв'язки встановлюються або руйнуються залежно від емоційної близькості партнерів – чим вона глибша, тим продуктивніше

соціальне спілкування. В. Зеньковський підкреслює, що соціальне зближення визначається емоційною чуйністю партнерів по спілкуванню, *емоційним резонансом*. Автор акцентує увагу на важливості виховання у дошкільників *сприйнятливості*, попередження байдужості [27].

А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, С. Курінна, І. Печенко, досліджуючи проблему соціального розвитку дошкільника, оперують такими поняттями, як "феномен дитинства", "статус дитинства в суспільстві", "охорона дитинства", "дитяча субкультура", "соціально-комунікативна компетентність" тощо. Вказані автори актуалізують проблему моделювання виховного простору у закладі дошкільної освіти, спрямованого на забезпечення самовизначення особистості й створення умов для її духовного становлення. Фахівці привертають увагу до характеру взаємодії дитячого і дорослого світів, характеризують дитячу субкультуру як фактор соціалізації дошкільників, вважають комфортність важливим показником гармонійного входження дитини у широкий світ [21].

За даними досліджень В. Мухіної, соціальна адаптація дитини дошкільного віку відбувається у трьох сферах – свідомості, діяльності й спілкуванні. Розвинена *сфера свідомості* засвідчується сформованістю її образу "Я", себе як суб'єкта життєдіяльності, осмисленістю своїх соціальних ролей, формуванням на шостому-сьомому роках життя більш-менш адекватної самооцінки та домагання визнання. *Сфера діяльності* передбачає урізноманітнення та ускладнення видів діяльності дитини, володіння відповідними практичними вміннями, здатністю виконувати її у різних умовах. Показниками розвиненої *сфери спілкування* виступають розширення кола спілкування, поглиблення якості його змісту, володіння дошкільником загальноприйнятими нормами і правилами поведінки, вміння використовувати різні його форми і види.

В. Мухіна зазначає: якщо під час входження дитини до групи однолітків не виникають конфлікти між загальноприйнятими соціальними стандартами та її індивідуальними особливостями, це засвідчує гармонійний характер соціальної адаптації. Якщо така гармонія порушується, у дошкільника виникають замкненість, невпевненість у собі, агресивність, недовірливе ставлення до соціального довкілля. Прояви соціальної дезадаптації, соціальної поведінки можуть провокуватися фізичними та психологічними чинниками, негативним впливом середовища, характерологічними особливостями особистості. Такі діти потребують психологічної допомоги або соціальної реабілітації [48].

Проблему статево-рольової соціалізації досліджує Т. Репіна. Як засвідчили її дослідження, існує яскраво виражена статева диференціація у спілкуванні, міжособистісних взаєминах і взаємному оцінюванні дітей дошкільного віку. Авторка підкреслює: процес статево-рольової соціалізації включає у себе три компонента: когнітивний, емоційний та поведінковий. За визначенням Т. Репіної, *когнітивний компонент* передбачає формування статевої самосвідомості, уявлення про себе як представника певної статі та про зміст типової рольової поведінки; *емоційний компонент* – це виникнення статево-рольових переваг, ціннісних орієнтацій, типових для статі потреб і мотивів, пов'язаних з моральним розвитком; *поведінковий компонент* – це засвоєння дитиною типових для представників тієї чи іншої статі поведінки та реалізація їх у житті [64].

Важливим показником прогресивного соціального руху дитини, її гармонійного пристосування до соціуму є вміння спілкуватися з дорослими та однолітками. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема спілкування є однією з найбільш досліджених. Специфіку розвитку спілкування у дошкільному віці вивчали: Н. Авдєєва, М. Єлагіна, Ж. О. Запорожець, Я. Коломінський, М. Лісіна, С. Мещерякова, А. Рузьська, О. Смирнова, В. Щур, С. Якобсон та інші фахівці.

Зокрема, О. Запорожець і М. Лісіна зазначають, що не будь-яку взаємодію дітей слід вважати спілкуванням. Автори під спілкуванням розуміють цілеспрямований процес, який розв'язує задачу узгодження дій декількох учасників з метою налагодження відносин і досягнення спільного результату. Вони підкреслюють, що початковою формою є предметне спілкування дошкільників, безпосередньо пов'язане із спільною практичною діяльністю. На її основі й у нерозривному зв'язку з нею виникає духовне спілкування – обмін враженнями, думками, почуттями. Основна зміна перетворення спілкування у дошкільному дитинстві полягає саме у тому, що поряд із спілкуванням, спрямованим на узгодження дій дітей для досягнення практичного результату, з'являються акти комунікації, які прямо не розв'язують ділові завдання – духовне спілкування [59].

Загальні проблеми розвитку спілкування дошкільників з однолітками вивчали М. Лісіна, А. Рузьська, О. Смирнова. Вони оперують поняттям "форма спілкування", зауважуючи, що ним позначається певний етап розвитку комунікативної діяльності. Термін "форма" був обраний для того, щоб підкреслити структурно завершене, стійке і цілісне співвіднесення провідних параметрів комунікативної діяльності на кожному етапі генезису спілкування. До провідних

параметрів вказаними фахівцями віднесено: зміст комунікативних потреб, провідні мотиви та засоби спілкування. Згідно даної позиції віділення форм спілкування передбачає розуміння розвитку комунікативної діяльності як процесу якісних перетворень, а не кількісного накопичення [41].

Вивчаючи умови розвитку спілкування дошкільників з однолітками та вплив спілкування на розвиток особистості, Н. Авдєєва, М. Єлагіна, С. Мещерякова та В. Щур акцентують увагу на тому, що спілкування, як будь-яка інша діяльність, завершується результатом. Оскільки особистість, на думку авторів, виступає в якості специфічного об'єкта комунікативної діяльності, специфічним продуктом спілкування слід вважати перш за все образ іншої людини, образ самого себе, а також взаємовідносини, які виникають між дітьми внаслідок повторюваних комунікативних актів [2].

Досліджуючи вплив умов життя і виховання дошкільників на їхнє спілкування, С. Якобсон та І. Залисна констатують, що вони є однією з найважливіших проблем. Автори вивчають такі соціокультурні чинники, як ставлення до певних етичних, релігійних, соціальних груп. Серед чинників, які впливають на переваги дітей. Називається досвід попереднього спілкування з дорослими, старшими і молодшими братами та сестрами. Основа авторського підходу полягає у тому, що спілкування з однолітками виникає на фоні спілкування з дорослим, яке вже склалося [81].

З огляду на інтерес до особливостей соціального розвитку в ранньому онтогенезі, оперуватимемо категоріями, властивими дошкільному дитинству. Згідно з визначенням В. Зеньковського, **соціальний розвиток** є процесом накопичення дошкільником досвіду *суспільного життя, соціальної діяльності, схвалюваних та прийнятних форм соціальної поведінки, соціальних здібностей, почуттів, якостей*. Автор підкреслює важливість забезпечення балансу *індивідуальних та групових* інтересів, розвитку *соціальних сил душі* дитини та її потреби у *солідарності* з іншими.

Згідно з підходом В. Зеньковського, для повноцінного соціального розвитку дошкільника важливого значення набуває збалансованість індивідуальності з впливами колективу. На думку автора, існування цих двох полюсів відіграє важливу роль у процесі розвитку особистості. Як зазначає В. Зеньковський, особистість зростатиме однобокою, якщо один полюс розвиватиметься за рахунок іншого. Завдання виховання полягає у тому, щоб соціальні умови не пригнічували, а підживлювали особистість; щоб особистість проявляла себе не грубим самоствердженням, а справжньою

співпрацею з іншими людьми. В. Зеньковський підкреслює: розвиток *солідарності*, яка не пригнічує особистість, а пов'язує її у тісній взаємодії з соціальним середовищем – не лише соціальний ідеал, але й вимога життя [27, с. 316].

Усвідомлюючи важливість аналізу соціального руху зростаючої особистості в онтогенезі, базуючись на узагальненнях В. Зеньковського, О. Запорожця, М. Лісіної, А. Рузької, у таблиці ми узагальнили дані щодо динаміки соціального розвитку дитини від народження до 6–7 років.

Таблиця 1

Етапи соціального розвитку дитини

Вік	Особливості соціального розвитку
<i>Немовля</i>	За допомогою рідних дорослих малюк осягає ази спілкування, використовує такі засоби, як рухи, міміку та звуки.
<i>6 місяців – 2 роки</i>	Спілкування дитини набуває характеру практичної взаємодії з дорослим; дитина звертається за допомогою, спільно з ним діє.
<i>3 роки</i>	Дитина прагне спілкуватися з однолітками, входить у дитяче середовище, приймає його норми і правила. Рідні дорослі підказують, як слід вчиняти, пояснюють, чому не слід брати чужого, виявляти жадібність, ображати дітей; навчають бути терплячими, ввічливими, товариськими.
<i>4–5 років</i>	Дитина задає безліч запитань про усе на світі; спілкування емоційно забарвлене, спрямовується на пізнання нового. Основним засобом спілкування стає мовлення.
<i>6–7 років</i>	Період важливий для становлення особистості та громадянськості дитини. Комунікація набуває особистісної форми, дитина потребує багатьох життєво важливих для неї пояснень, порад, підтримки, розуміння та схвалення дорослих як зразків для наслідування стилю спілкування. Починає розвиватися індивідуальність.

Погляд на онтогенетичний розвиток крізь призму соціального руху, на думку Д. Фельдштейна, сприяє пошуку резервів особистісного становлення. На думку автора, соціальне дорослішання вирізняється своїм характером, рівнями розвитку, інтегрує усі інші досягнення онтогенезу, оскільки у соціальній зрілості найбільш повно відображається зрілість особистості, її соціальна позиція.

Д. Фельдштейн вичленовує два типи існуючих позицій дитини по відношенню до суспільства "я в суспільстві" та "я і суспільство", розглядає їх складні взаємозв'язки та взаємотрансформації. Саме позиція, на думку автора, відображає результати соціального розвитку в онтогенезі. Обидва типи позиції фахівець пов'язує з певними етапами, періодами онтогенезу. Позиція "я в суспільстві" пов'язана з освоєнням дитиною предметно-практичної сторони діяльності – знарядь, знаків, соціальних дій, способів поведінки і постає як процес її соціалізації. Позиція "я і суспільство" пов'язана з діяльністю, спрямованою на засвоєння норм людських взаємин і, як зазначає фахівець, забезпечує індивідуалізацію особистості. Згідно підходу Д. Фельдштейна, позиція "я в суспільстві" формується в ранньому дитинстві (1–3 роки), молодшому шкільному (6–9 років) та старшому шкільному віці (15–17 років); позиція "я і суспільство" найбільш активно розгортається у дошкільному (3–6 років) та підлітковому віці. Чергування різних позицій засвідчує існування двох типів соціального розвитку особистості, які названі автором "проміжними" (1 рік, 6 і 15 років) та "вузловими" (3 роки, 10 і 17 років) [77, с. 208].

У контексті соціального розвитку дошкільника заслуговує на увагу праця М. Осоріної, присвячена аналізу дитячих традицій "обживання" широкого світу, дослідження і освоєння його простору, вибудовування поряд з дорослим свого власного секретного світу, своєї екологічної ніши. Як зазначає авторка, у такий спосіб діти дошкільного віку навчаються жити у злагоді з іншими та згоді з собою, оволодівають необхідними для виходу у світ дорослого життя соціальними уміннями та навичками. М. Осоріна описує феноменологію дитячої територіальної поведінки, розкриває форми життя світу дітей та їхньої субкультури, характеризує психологічні закономірності та пояснює причини різних подій дитячого життя [51].

Як зазначає А. Рузька, упродовж дошкільного віку спілкування дітей один з одним змінюється за змістом, потребами, мотивами і засобами. Авторка характеризує два переломні моменти у цих змінах. Перший вона пов'язує з чотирирічним віком, коли суттєво зростає інтерес дитини до однолітків; другий – із старшим

дошкільним віком, з появою вибіркової прихильності, товаришування, виникненням більш стійких і глибоких відносин між дітьми. Авторка зазначає, що у цей віковий період зберігаються конкретні, змагальні тенденції; формується здатність бачити та брати до уваги бажання і настрої партнера по спільній діяльності; розвиваються бажання й уміння розповідати один одному про себе та різні події, звертатися із запитаннями; зростає кількість мовленнєвих контактів [60].

На особливий інтерес заслуговують дані вивчення О. Запорожцем та Я. Неверович особливостей становлення і розвитку соціальних емоцій у дошкільному віці. Відомі фахівці зазначають, що зміни в емоційно-мотиваційній сфері дошкільника розвиваються під впливом досвіду спілкування в колективній діяльності. Вони розкривають психологічні закономірності виникнення у дітей співпереживання, співчуття, співдії однолітку, які виступають основою моральних почуттів і якостей особистості, а також уміння ставати емоційно на точку зору іншої людини.

О. Запорожець та Я. Неверович визначають умови і способи формування у дітей свідомої регуляції своєї поведінки і діяльності – важливої складової особистісного розвитку. Автори уводять у науковий обіг такі категорії, як "емоційне передчуття" та "емоційне передбачення" і підкреслюють: емоційне передбачення – це не лише здатність дошкільників завчасно передчувати майбутні результати та наслідки своїх дій, але й відчувати, який особистісний смисл матимуть вони для них самих та інших людей. Завдяки цьому у дітей утворюються афективно-гностичні компоненти, своєрідні емоційні образи, завдяки яким здійснюватиметься мотиваційно-сміслова регуляція життєдіяльності [61].

Виділення фахівцями типів соціальної зрілості дитини, характеристика їх змісту через особливості її позицій по відношенню до оточуючих людей слугує основою виховних заходів, спрямованих на розвиток соціальної активності особистості. Різні типи соціальної зрілості потребують суттєво відмінних підходів, урахування специфіки кожного. Це уможливорюється у процесі соціального виховання дошкільників.

Фіксуючи факт відсутності сучасної теорії соціального виховання, А. Мудрик обумовлює це не лише багаторівневістю і різноманітністю фрагментів дійсності, які відносяться до соціального виховання, але й нестачею надійної емпіричної бази, необхідної для адекватного аналізу феномену. На думку А. Мудрика, соціальне виховання визначається одним з трьох видів виховання –

сімейного, релігійного, соціального. Ці три види виховання мають принципові відмінності у принципах, цілях, задачах, змісті та засобах. При цьому *соціальне виховання* розуміється автором як плано-мірне створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку особистості в процесі її соціалізації; як єдність освіти, організації соціального досвіду особистості та надання їй індивідуальної допомоги [47, с. 56–57].

Т. Ромм у своєму дослідженні констатує, що духовно-ціннісна орієнтація сучасної педагогіки дозволяє кваліфікувати соціальне виховання як процес різнобічного розвитку особистості, спрямований на: забезпечення балансу колективного та індивідуального; визнання значущості емоційного контексту розв'язання задач соціального становлення особистості; розвиток моральності як громадянськості; формування здатності особи до активної поведінки у соціально значущій діяльності; гуманізація міжособистісних взаємин, інтересів, потреб. Як підкреслює Т. Ромм, на часі формування у дитини готовності до життя у реальних соціальних умовах, діяльної участі в житті суспільства, розвиток почуття соціальної співпричетності, ціннісного ставлення до інших та самої себе [65, с. 310].

Важливим показником і результатом соціального виховання є *соціальна компетентність* особистості. У дослідженнях О. Аліфанової, Н. Белоцерківець, О. Брушлинського, О. Кононко, І. Кудасва, Л. Парамонової та інших фахівців розкрито сутність соціальної компетентності дитини дошкільного віку, визначено умови її розвитку в системі дошкільної освіти.

Під соціальною компетентністю вказані автори розуміють відносини "Я"-суспільство, уміння обрати правильні соціальні орієнтири та відповідно до них організувати свою діяльність. Автори пропонують кваліфікувати соціальну компетентність дошкільника як адаптаційне явище і наголошує, що вона визначає рівень адаптації дитини до ефективного виконання соціальних ролей. Вони використовують поняття "соціальна компетентність" та "соціальна зрілість" як синоніми і вважають, що вони є орієнтацією особистості на співпрацю, кооперацію спільних зусиль, на гармонійне поєднання інтересів.

Зазначені вище фахівці кваліфікують соціальну компетентність як здатність дитини ефективно та адекватно розв'язувати проблемні ситуації, як ефективність особистості у взаємодії з соціальним довкіллям, як досягнення нею соціальних цілей у певних соціальних умовах з використанням відповідних засобів. По суті, йдеться про здатність дитини дошкільного віку використовувати ресурси соці-

ального оточення та особистісні ресурси з метою досягнення позитивних результатів. Отже, соціальна компетентність тлумачиться як інтегральна якість особистості, яка уможливорює, з одного боку, розуміння своєї унікальності та здатності до саморозвитку, а з іншого – усвідомлення себе часткою соціальної групи та уміння вибудовувати відносини з іншими людьми, враховувати їхні інтереси, орієнтуватися на загальнолюдські та національні цінності. Автори зазначають, що до складу соціальної компетентності входить, зокрема, комунікативна.

Заслуговує на увагу підхід до визначення структури та рівнів соціальної компетентності і О. Бадхена і В. Кагана. На їхню думку, рівень сформованості соціальної компетентності визначається ступенем розвитку необхідних для соціальної адаптації особистісних новоутворень. Як зазначають вказані автори, стійкий рівень передбачає досягнення стійкого розвитку усіх особистісних новоутворень віку, які забезпечують успіх соціальної діяльності, високі показники розвитку усіх найважливіших складових соціальної компетентності [8].

Визначаючи структуру соціальної компетентності, вказані фахівці підкреслюють, що до її складу входить сукупність соціальних знань, умінь і навичок, використовуваних особистістю в основних видах діяльності та сферах життєдіяльності. Цим підходом, на нашу думку, суттєво звужено зміст означеної категорії внаслідок недооцінки ролі в ньому системи цінностей, втілених у базових якостях особистості.

Характеризуючи інтегративну якість особистості дошкільника, О. Кононко привертає увагу до того, що соціальна компетентність:

- засвідчує зрілість дошкільника як соціальної істоти;
- за змістом синонімічна поняттю "соціальна досвідченість";
- є інтегральною властивістю особистості, єдністю соціальних знань, умінь, навичок, звичок та базових якостей, що засвідчують її систему цінностей;
- виражається уміньми діяти активно, адекватно ситуації, використовувати соціально прийнятні засоби та прийоми, досягати позитивних соціальних результатів;
- виявляється у соціальних почуттях та якостях – сприйнятливості, людяності, справедливості, небайдужому ставленні до подій, ситуацій, вчинків оточуючих;
- проявляється у прагненнях дитини до самореалізації, саморозвитку та самозбереженні у соціальному середовищі та налагодженні конструктивних взаємин з оточуючими;

- засвідчується здатністю орієнтуватися, пристосовуватися до нового та позитивно впливати на соціальне довкілля [37, с.12–13].

Таким чином, у широкому розумінні слова виховання соціально компетентного дошкільника є процесом привласнення ним досвіду людської взаємодії і, відповідно, становлення особистості як носія культури та члена суспільства. Основним завданням соціального виховання дошкільників є розвиток "смаку" до соціальної діяльності, виховання здатності підніматися над своїми егоїстичними інтересами.

Моральний розвиток і виховання дошкільника

За визначенням філософа О. Разіна, *мораль* – це загально-прийняті у суспільстві уявлення про хороше і погане, правильне і неправильне, добро і зло, а також сукупність норм поведінки, що витікають з цих уявлень. Мораль є суспільним явищем, яке включає у себе норми і правила, що визначають і обмежують поведінку особистості в суспільстві, у конкретній соціальній ситуації. У суспільстві мораль виконує функцію *соціального регулятора*, за допомогою якого координується поведінка людей та зберігається життєздатність соціальної системи в цілому. Відповідальність є формою морального контролю держави та особистості. Оперуючи поняттям *моральність*, більшість фахівців мають на увазі відповідність поведінки дошкільника нормам моралі, спрямованість його особистості, переконання й засновану на них активність. Говорячи про *етику*, розумітимемо під даною категорією вчення про мораль як систему норм і правил, про соціально прийнятну й схвалювану поведінку у суспільстві. Отже, виховання етичних норм поведінки кваліфікується як *моральна проблема соціального значення* [62].

По суті, мораль визначається у філософії як *загальна ціннісна основа культури*, яка спрямовує активність на утвердження самоцінності особистості та рівності людей у праві на повноцінне життя та реалізацію себе в ньому. Згідно позиції О. Дробницького, в суспільстві виникає потреба у створенні особливих норм, систем приписів і обмежень, спонук і заборон, а також соціальних санкцій, призначення яких – узгодження поведінки особистості з суспільними потребами, індивідуальних інтересів з суспільними. Таким засобом виступають норми моралі, тобто вимоги до поведінки особи в суспільстві, засновані на авторитеті суспільної думки і звернені до моральної свідомості особистості. Автор наголошує, що у

моральних вимогах проявляється імперативність і одночасно спрямованість на усвідомлення особистістю їх суті та доцільності [23].

За висловом Р. Буре, мораль як система норм і цінністю орієнтує особистість на благо інших, звернені до них, вимагають не лише добродійних і справедливих дій, але й того, щоб вони були навмисними, вільними та безкорисними. Мораль як соціальне явище породжується необхідністю узгодження поведінки кожної окремої особи з інтересами інших людей та суспільства. Таке визначення філософів, на думку автора, обґрунтовує роль моралі як теоретичної основи морального виховання [16].

Ідею необхідності формування моральності поширював у своїх працях український філософ-просвітитель Г. Сковорода. Одним із головних завдань морального виховання він вбачав у формуванні шляхетності та вдячності підростаючого покоління. У його поглядах визначалися основні напрями прогресивної педагогіки: демократизм, гуманізм, моральність, любов до рідного краю, Батьківщини та народу.

С. Русова надавала особливого значення системі національного виховання дітей, яка має спиратися на національні традиції та рідну мову. Авторка розглядала родину як важливе джерело процесу морального виховання дитини. Її ідеалом слугувала свідомо рівноправна спілка, в якій батько, мати, діти відповідально виконують свої обов'язки, свою працю, докладають для цього вольових зусиль, об'єднані одним спільним шуканням добра та правди. С. Русова підкреслює: моральне виховання – це не відокремлений від інших напрям педагогічної роботи. Згідно її підходу, моральне виховання має пронизувати все навчання, все життя дитини. Важливу виховну роль авторка відводила народним традиціям, зокрема, проведенню народних свят, наголошуючи, що в кожному святі важливо єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним, естетичним, емоційно піднесеним.

Педагогіка В. Сухомлинського повністю підтверджувала той факт, що моральна свідомість як духовна сторона моралі базується на осмисленні проблеми, а у взаємодії з моральною діяльністю і моральними стосунками утворюється мораль як системна цілісність. Аналіз праць В. Сухомлинського дозволяє говорити, що значну увагу він приділяв проблемі формування у дітей любові та поваги до своїх батьків. Він зазначає, що найбільшою помилкою батьків є невміння любити власних дітей [72].

Наукова педагогічна думка зосереджувалася на дослідженні багатьох аспектів проблеми морального виховання дітей

дошкільного віку. Нею накопичено чималий доробок, який слугує основою сучасних теоретико-експериментальних досліджень. Психологічні аспекти морального виховання розкрито у працях І. Беґа, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, І. Когана, О. Кононко, Г. Люблінської, Р. Павелківа, Т. Титаренко, П. Якобсон та інших фахівців; педагогічні – у працях Л. Артемової, В. Білоусової, Р. Буре, Р. Жуковської, Г. Кошелевої, В. Кузя, Т. Маркової, Д. Менджерницької, Т. Поніманської та інших.

Як зазначала Л. Божович, формування особистості полягає в поступовому її звільненні від безпосереднього впливу середовища, що уможливорює свідоме перетворення середовища й самої себе. Згідно з підходом авторки, особистість характеризується активною, а не пасивною формою поведінки, у процесі спільної з дорослим і самостійної діяльності в неї закріплюються певні прояви моральної поведінки, які згодом відображаються в її свідомості. На думку Л. Божович, моральна поведінка засвідчує єдність мотиву та дії. Вона зазначає: метою морального виховання дошкільників є моральна вихованість, яка передбачає сформованість елементарної системи моральних знань, умінь, навичок, цінностей, почуттів, переконань, поглядів, норм, якостей. Авторка зазначає, що боротьба мотивів повинна закінчитися такою перебудовою, за якої мотиви обов'язку, необхідності стають свідомими, значущими, емоційно привабливими. Моральні форми розвитку особистості неможливі шляхом примусу [13].

Один з провідних вітчизняних дослідників проблеми морального виховання І. Беґ акцентує увагу на різних її аспектах, зокрема на осмисленні морального розвитку особистості в історико-педагогічному ракурсі; на важливості формування духовних цінностей; вихованні, миролюбності як актуальної для сьогодення моральної якості; прищепленні дитині моральної культури. На думку І. Беґа, моральність є формою суспільної свідомості відносно двох сфер – світу людей і світу речей, може виступати і як суб'єкт-суб'єктне, і як суб'єкт-об'єктне ставлення. Вказаний фахівець вважає, що для морального виховання особистості необхідний комплексний вплив на особистість, який передбачає формування єдності моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки [11, с. 272].

Характеризуючи психологічні аспекти морального виховання дошкільників, І. Коган під ним розуміє засвоєння дітьми норм моральної поведінки. Процес морального виховання вона кваліфікує як перш за все виховання духовне, яке враховує не лише нормативний, поведінковий аспект, а й аспект внутрішній, смисловий,

мотиваційний. Фахівець підкреслює: процес морального виховання безпосередньо пов'язаний з соціальною адаптацією дитини у світі. Існування гострих суперечностей між людиною і сучасним суспільством обумовлює духовно-моральні проблеми, зростання кількості випадків відхиленої поведінки. Як зазначає у своїх лекціях з педагогіки І. Коган, в ідеалі цінності і норми суспільства мають узгоджуватися із законами розвитку особистості. Якщо це не відбувається, то говорити про засвоєння дитиною норм і цінностей суспільства важко. При цьому автор наголошує, що витoki морального начала людини лежать не стільки у сфері соціальних відносин, скільки *всередині самої людини*. Тому виховання не має зводитися до словесної проповіді, а демонструвати дитині моральний спосіб життя.

Р. Павелків зазначає: оцінюючи поведінку однокласника, порівнюючи себе з ним, прислухаючись до оцінок своїх учинків дорослими і товаришами, дошкільник наближається до адекватної самооцінки. Автор наголошує, що у старшому дошкільному віці дитина все частіше виявляє не прагматичну поведінку, коли моральний учинок пов'язаний з вигодою для себе, а безкорисливу, яка не залежить від зовнішнього контролю, мотивом якої є моральна самооцінка. Отже, дитина поступово переходить від стихійної моральності до свідомої, коли моральна норма починає регулювати взаємини з людьми; коли вона розуміє, що дотримання норми є передумовою успішної колективної діяльності. Це позбавляє необхідності зовнішнього контролю за дотриманням дітьми моральних норм, їхня поведінка стає моральною навіть за відсутності дорослого, коли дитина, впевнена у безкарності свого вчинку і не бачить вигоди для себе.

Вказаний вище фахівець акцентує увагу на тому, що головне у моральному розвитку – створити умови, за яких норма моралі почне регулювати поведінку дитини, тобто встановити зв'язок між її моральною свідомістю і моральною поведінкою. За таких умов норма стає мотивом поведінки, дитина дотримується її, тому що не може чинити інакше. Р. Павелків підкреслює, що взаємозв'язок моральної свідомості і поведінки встановлюється внаслідок вправлення дитини у моральних учинках, коли у ситуації морального вибору вона сама вирішує, як діяти. Роблячи вибір на користь дотримання норми, переборюючи миттєві бажання і поступаючись власними інтересами на користь іншого, дитина отримує задоволення від того, що вчинила правильно. Поступово така поведінка стає звичною, і виникає потреба дотримуватись норми [52].

Зв'язок добра і свободи як необхідну умову морального становлення дитини досліджував В. Зеньківський. На його думку, лише

правильне розуміння свободи дає силу добру. Він підкреслює, що "звільнити" дитину означає надати їй сили *самовладання*, можливість піднятися над ситуативними бажаннями. В. Зеньківський зазначає, якщо не можна сформулювати задачу виховання поза зв'язком із сферою смислів, то тим більше не можна розвивати свободу, не забезпечуючи її зв'язок з добром. Він підкреслює, що добро має стати власною внутрішньою дорогою, вільно обраною дитиною темою для життя. На думку автора, добро не можна "вкласти" – завчені правила, залякування не можуть укорінити добро, перетворити його на моральну звичку. Не можна забувати про *центральність* теми добра у вихованні. Забезпечення зв'язку добра і свободи має складати мету виховання, об'єктивувати безмежну віру в дитину, її сутнісні сили. Автор підкреслює: створювальною силою виховання оволодіває лише тоді, коли воно запалює серце [26].

О. Кононко відносить людяність до базових якостей особистості і визначає її як уміння дошкільника брати до уваги інших людей, рахуватися з їхніми бажаннями та можливостями, приймати відмінну від власної точку зору, визнавати переваги та чесноти інших, ставати на їхнє місце, співпереживати їм та підтримувати в ситуації неспіху, прощати за образи, ініціювати допомогу слабшим, вчиняти по-доброму, не розраховуючи на винагороду. До важливих моральних чеснот авторка відносить сприйнятливність дитини та совісність [36].

Дослідження Т. Титаренко присвячене розкриттю змісту і форм морального виховання дошкільників. Серед інших питань автор привертає увагу до того, що під час формування моральної поведінки дітей дошкільного віку слід враховувати особливості розвитку в них супідрядності мотивів, сформованості уміння диференціювати поняття "хочу" і "потрібно", відмовлятися від бажаного на користь необхідного [74].

Заслужують на увагу дані дослідження Є. Суботського, яким зафіксовано зв'язок морального виховання з незалежною поведінкою дошкільника. Незалежною автор називає поведінку, яка здійснюється дитиною на основі засвоєного раніше досвіду, коли він не співпадає з поведінкою або думкою іншої людини. Характеризуючи партнерство дошкільників, Є. Суботський розрізняє прагматичне (егоїстичне) та альтруїстичне (інтереси партнера на першому місці) спілкування [70]. Вказаний вище науковець зазначає, що за умови демократичного стилю поведінки обидві сторони володіють рівним правом контролю, реалізують принцип реципрокності ("добро за

добро, зло за зло"). Фахівець зазначає: суспільна цінність виховання у дитини незалежної поведінки полягає у розвитку творчої активності, зміні форми засвоєння дитиною суспільного досвіду, переході від наслідування усіх соціальних впливів до вибіркового засвоєння того, що відповідає моральним нормам, здатності чинити опір ситуативним нормам впливу, які не відповідають цим нормам [69].

Аналізуючи особливості морального розвитку і виховання дитини дошкільного віку, варто згадати висловлювання К. Ушинського, який підкреслював, що засвоєння нею моральних категорій повинне йти паралельно з формуванням добрих звичок. На його думку, добра звичка – це моральний капітал, уміння використовувати силу свідомої волі. Він підкреслює, що умовами вироблення звичок є періодичність, час і поступовість. Говорячи про викорінювання шкідливих звичок, К. Ушинський зазначає, якщо дорослі, викорінюючи шкідливу звичку, не пропонують дитині водночас корисної діяльності, така тактика означатиме, що вони діють по-старому. Наголошуючи на особливій важливості звичок для формування характеру дитини, відомий педагог зазначав: звичка, що сформувалася, повинна мати для неї практичне значення, оскільки вона прокладає шлях до виховання нових звичок. К. Ушинський рекомендував у процесі формування корисних звичок дотримуватися таких правил:

- слід сприяти укоріненню звички повторенням дій, забезпечувати баланс активної діяльності та відпочинку, відновлення сил;
- доцільно пояснювати дитині новий спосіб дій просто, ясно, коротко і вимагати від неї обов'язкового виконання цього правила;
- правил одночасно має бути якомога менше, щоб вихованцю було легко їх виконувати;
- недоцільно встановлювати правил, виконання яких дорослий не може проконтролювати;
- дитину варто привчити виконувати спочатку 2–3 прості вимоги дорослого, не обмежувати її самостійності ані кількістю, ані складністю;
- якщо обмежити дитину одночасно завеликою кількістю правил, це провокуватиме їх порушення, ускладнить укорінення корисної звички, а отже і процес морального виховання в цілому [76].

Л. Артемова розкриває актуальні аспекти морального виховання дітей дошкільного віку у процесі спілкування. Вона актуалізує необхідність відмови освітян від нормативного підходу до даної проблеми, реалізації ідей гуманістичної педагогіки, пошуку оптимальних способів залучення зростаючої особистості до соціально цінного морального змісту, його практичного освоєння нею;

усвідомлення дорослими активної ролі самих вихованців у педагогічному процесі, надання їм права на прийняття самостійних рішень та аналіз їх наслідків. Лише в процесі самостійної різноманітної діяльності дитина навчається використовувати відомі їй правила як засоби регуляції відносин з однолітками [7, с. 208–209].

Як зазначають Р. Жуковська, Т. Маркова, В. Нечаєва, дитина дошкільного віку характеризується підвищеною сприйнятливістю до моральних правил, норм, оцінок та обмежень, реагує на них у різний спосіб – у соціально схвалюваний, прийнятний і неприйнятний способи. Механізм морального становлення та розвитку особистості включає у себе такі компоненти: знання і уявлення, мотиви, почуття і ставлення, уміння, навички і звички, вчинки і поведінку, моральні якості.

Вказані фахівці визначили завдання, зміст і методи морального виховання дітей раннього і дошкільного віку. Особливу увагу концентровано на проблемі формування особистості дитини на усіх етапах дошкільного дитинства, враховуючи закономірності розвитку, специфіку взаємин з дорослими та однолітками, провідні види діяльності. Р. Жуковська, Т. Маркова, В. Нечаєва підкреслюють необхідність тісного зв'язку дошкільного закладу із сім'єю у вихованні моральної свідомості, моральних почуттів, моральної поведінки та корисних звичок [49].

За твердженням Г. Люблінської, система моральних стосунків формується протягом усього життя, а започатковується тоді, коли дитина вступає у різні за змістом та організацією форми спілкування з дорослими і ровесниками. Це підтверджують експериментальні дані, згідно з якими упродовж дошкільного дитинства процес засвоєння моральних цінностей суттєво змінюється. За даними авторки, на етапі старшого дошкільного віку відбувається перехід від безпосередньо емоційного ставлення, заснованого на засвоєнні моральних оцінок поведінки, до саморегуляції емоційної сфери [44, с. 213].

Р. Буре розробила теорію й методику морального виховання на всіх видах занять, довела можливість формування морально-вольових якостей у дітей у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Комплексний характер психології дослідження дозволив автору обґрунтувати доцільність колективного характеру діяльності дітей; виділити відмінності в структурі діяльності дітей залежно від завдань, їх змісту, можливостей об'єднання дошкільників; розробити технологію організації педагогічної роботи, спрямованої на дошкільників.

Дослідження С. Якобсон доводять, що у старшому дошкільному віці моральні оцінки дій і вчинків перетворюються із зовнішніх вимог на власні оцінки і входять до складу комплексу ставлень до дій і вчинків, які дитина переживає. Автор зазначає, що засвоєння моральних цінностей є процесом утворення у свідомості дитини їх структури, що складається з трьох елементів: більш глибоке розуміння морального смислу вчинків, їх оціночну сторону та емоційне ставлення до них [82].

Аналіз праць з проблеми моральності засвідчує, що поняття "моральне виховання" в педагогічній науці широко вживане, але недостатньо чітко визначене. Здебільшого воно тлумачиться як цілеспрямований процес організації та стимулювання різнобічної діяльності дошкільника, спрямований на оволодіння моральною культурою, культурним ставленням до навколишнього світу". Такої думки дотримуються, наприклад, Г. Кошелева, Л. Лохвицька, Н. Мікляєва, О. Смирнова, Т. Поніманська, Т. Репіна, О. Рояк та інші фахівці.

За визначенням Т. Поніманської, з позиції гуманістичної свідомості основою особистості є саме моральний розвиток, який виявляється у сповідванні нею системи поглядів, уявлень, норм оцінок, що регулюють її поведінку. На етапі дошкільного дитинства моральне виховання набуває особливого значення. Авторка зазначає, що успішність процесу становлення моральності залежить від єдності моральної свідомості і поведінки. Визначальною у ньому є роль дорослого як "соціального провідника", зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

Вказана вище авторка наголошує, що однією з найважливіших форм вияву моральної поведінки дитини є її діяльність, зумовлена різноманітними мотивами і регламентована певними правилами. Як зазначає Т. Поніманська, підпорядкування правилам вимагає від дитини свідомого ставлення до моральних норм, розуміння їх доцільності, вміння регулювати свою поведінку й формує вищі форми довільного управління нею [54].

Як підкреслює Л. Лохвицька, дошкільне дитинство є чутливим для формування основ особистості періодом. Елементарні моральні уявлення і почуття, найпростіші навички поведінки, збагачення стихійного морального досвіду з дорослішанням дитини стають усе більш культурними, становлять основу фундаменту для розвитку нових форм поведінки, освоєння правил і норм. Авторка актуалізує важливість таких моральних чеснот дошкільників, як справедливість, безкорисливість, стриманість, почуття власної

гідності, шанобливість, почуття обов'язку, чесність і правдивість, турботливість, вимогливість, поміркованість, щирість [43].

О. Смирнова зазначає, що моральні норми містять у собі не зміст конкретних вчинків, а загальний тип поведінки, спосіб дій, які регулюють ставлення дитини до людей, природи, предметного світу, самої себе. Ці ставлення проявляються в гуманізмі, культурі поведінки, відповідальності за наслідки своїх вчинків, усвідомленості та добровільності намірів і дій. З огляду на конкретність мислення дошкільники не можуть освоїти норми в абстрактній формі. Дорослий конкретизує норми моралі, збагачує досвід вчинків, відповідних їм. Особливу роль у моральній регуляції набуває формування здатності дитини дошкільного віку відносно самостійно визначати і спрямовувати свою лінію поведінки за відсутності зовнішнього контролю, орієнтуючись на совість як внутрішню етичну інстанцію.

Зазначаючи важливу роль морального виховання, вказаний автор кваліфікує його як організовану міжособистісну взаємодію педагога з вихованцем на основі норм і принципів гуманізму. Під гуманізацією виховання вони розуміють освоєння відносин, які створюють морально-емоційну атмосферу взаємного розуміння, поваги й турботи, сприяють безкорисливому ставленню до партнера. Авторка підкреслювала важливість сприйняття дитиною самої себе та іншої людини як вищої цінності. На її думку, суть морального виховання полягає в утвердженні особистістю своєї природної схильності до добра та готовності відстоювати його у різних життєвих ситуаціях. О. Смирнова зазначає, що моральне виховання спрямоване на засвоєння норм співжиття універсального, загальнолюдського характеру, які виступають необхідним елементом людяності [68].

Н. Мікляєва моральне виховання розглядає як спеціально організовану міжособистісну взаємодію педагога з вихованцями на основі норм і принципів гуманізму. На думку авторки, мета морального виховання – формування *моральної вихованості*, яка передбачає систему моральних знань, умінь, навичок, переконань, поглядів, норм, якостей. Дослідниця підкреслює, що завдання морального виховання визначаються процесом трансформації суспільно значущих норм, принципів, регулюючих взаємовідносини, загальнолюдських моральних цінностей в індивідуальні надбання, формуванням на цій основі відповідних моральних якостей. Н. Мікляєва зазначає, що моральна вихованість є однією з найважливіших характеристик особистості, основу яких становлять домінуючі цінності [45].

Вихованню людяності дошкільника як важливої моральної якості присвячена праця Т. Поніманської, Т. Козлюк, Г. Марчук, у якій зазначено: метою виховання людяності є формування у дітей дошкільного віку здатності виділити себе як носія гуманного ставлення до оточуючого світу. Визначаючи структуру людяності, вказані автори виділяють пізнавальний, ціннісний, емоційний, оцінний та поведінковий компоненти [55, с. 8–9].

Зміст морального виховання представлено у програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", в освітніх лініях "Розвиток особистості" та "Дитина у соціумі". До основних аспектів змісту віднесено гуманізацію взаємин особистості з людським довкіллям – дорослими та дітьми різного віку, статевої належності, спорідненості; розвиток совісті як внутрішньої етичної інстанції; формування моральних базових якостей, зокрема чуйності, людяності, працелюбності, справедливості, відповідальності, патріотизму; закладання основ цілісного дитячого світогляду, адекватного образу сучасного світу та самих себе; збалансованість індивідуального і колективного начал в особистості [67].

Соціально-моральний розвиток і виховання дитини 3–6/7 років

Поняття "соціально-моральний" – інтегральне за своїм характером, ширше за два попередні, актуалізує одночасно два вектори виховної роботи: з одного боку, вона спрямовується на соціум, міжособистісну та ділову взаємодію з оточуючими людьми; з іншого – на нормативи, що орієнтують, регламентують та контролюють активність осіб та соціальних угруповань.

Згідно підходу провідних фахівців, методологічну основу соціально-морального розвитку і виховання дітей дошкільного віку складають: філософське вчення про мораль, її функції, походження; розуміння соціального і морального розвитку як процесу входження дитини у культуру; теорія розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності; уявлення про провідну роль виховання у соціально-моральному розвитку особистості.

Як наголошує В. Петровський, не слід підмінити ідею розвитку ідеєю формування, оскільки в останньому випадку випадає момент спонтанності, зростання особистості інтерпретується як керований ззовні, що суперечить суті розвитку як саморуху. Зведення процесів формування особистості до інтеріоризації соціальних і моральних норм фактично скасовує комічність буття людини, його злитість з

природою, мікрокосм її самості. В. Петровський підкреслює, що розвиток особистості є процесом становлення особливої форми цілісності, яка включає у себе чотири форми суб'єктності: суб'єкт вітального ставлення до світу, суб'єкт предметного ставлення, суб'єкт спілкування, суб'єкт самосвідомості [58].

Теоретичні основи соціально-морального виховання дошкільників заклали Р. Буре, О. Виноградова, Г. Годіна, О. Демурова, О. Запорожець, О. Суровцева, Т. Маркова, В. Нечаєва, Л. Пен'євська, які виділили чотири етапи формування особистості в процесі морального виховання:

I етап – формування соціальних емоцій і моральних почуттів;

II етап – накопичення знань та формування моральних уявлень;

III етап – перехід знань у переконання, формування на цій основі світогляду та ціннісних орієнтацій;

IV етап – перетворення переконань на моральну поведінку.

Відповідно до виділених етапів вказані вище фахівці виділяють такі задачі соціально-морального виховання:

- розвиток моральної свідомості;
- виховання соціальних емоцій, моральних почуттів і ставлень до себе та оточуючої дійсності;
- плекання моральних якостей, активного їх прояву у діяльності та вчинках;
- формування доброзичливих взаємин, зачатків колективізму;
- закладання основ корисних навичок і звичок.

За визначенням С. Буре, соціально-моральне виховання є активним цілеспрямованим процесом входження дитини у соціальне середовище, засвоєння моральних норм і цінностей, формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів та звичок поведінки. Результатом соціально-морального виховання є соціально-моральний розвиток дитини, динаміка поступальних змін у сфері моральності. Вказаний автор підкреслює: соціально-моральний розвиток – важлива складова особистісного розвитку дитини дошкільного віку, якою засвідчується міра її культури – сукупність знань про оточуючий світ і себе, почуттів, умінь, навичок, способів дій [16].

Вказані вище фахівці соціально-моральне виховання розглядають як процес створення сприятливого середовища для реалізації дитиною свого природного потенціалу, самовираження, залучення до виробленої суспільством культури, розвитку системи цінностей, свідомого ставлення до життя, соціально-моральних якостей,

ціннісного ставлення до себе та довкілля, соціально схвалюваних та прийнятних форм поведінки. Одним із завдань даного напрямку виховної роботи є створення сприятливих умов для засвоєння дітьми дошкільного віку *норм і цінностей*, прийнятих в українському суспільстві, включаючи *моральні цінності*

Як зазначають науковці, зміст соціально-морального виховання дошкільників включає формування *соціально-моральної культури особистості* в усіх її компонентах – *когнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінкового*. Дані компоненти утворюють єдину систему виховної роботи, орієнтованої на певну програму розвитку дитини дошкільного віку.

До *результатів* соціально-морального виховання вказані вище фахівці відносять:

- *соціально та моральні почуття* – переживання дошкільників, пов'язані із задоволенням прагнення дотримуватися вимог суспільного життя моральних норм, які виникають на основі соціальних емоцій завдяки зразкам поведінки та оцінним судженням дорослих (сором, провина, співчуття, совість, обов'язок, любов тощо);

- *соціально-моральну культуру* – ступінь сприйняття зростаючою особистістю культури суспільства, міра пізнання нею гуманних норм і принципів моралі, підкорення своєї поведінки моральним правилам і суспільним вимогам, надавати перевагу моральним вчинкам, виявляти культуру почуттів і поведінки;

- *соціально-моральні якості* – складні соціально та біологічно обумовлені компоненти особистості, які визначають стійкий характер моральної поведінки у різних життєвих ситуаціях, соціально схвалювані та прийнятні форми її самовираження;

- *соціально-моральні цінності* – орієнтири у соціальній поведінці особистості, які дозволяють оцінити явища, дії, вчинки, уявлення про добро і зло.

Як зазначає С. Миронова, для людини, що живе в соціумі, усе соціально, соціально-моральне тісно пов'язане з поняттям "соціалізація". На думку авторки, соціально-моральне виховання є сукупністю соціальних процесів, завдяки яким дитина засвоює і відтворює систему знань, цінностей і норм, які дозволяють їй повноцінно функціонувати. Завдання педагога, який опікується соціально-моральним вихованням дошкільника, полягає у переведенні моральних норм у правила, які слугують йому регуляторами поведінки [46].

Як зазначає О. Кошелева, важливу роль у соціально-моральному вихованні відіграє *емоційний розвиток* дошкільника, його

сприйнятливості до зовнішніх впливів, уміння регулювати свій стан і настрої. На думку авторки, відчуття емоційного комфорту, уміння долати емоційний дискомфорт, здатність утримуватися від негативних переживань – запорука оптимістичного світобачення зростаючої особистості. Г. Кошелєва підкреслює, що емоційна сфера дошкільника є важливою системою, яка впливає на його життя, поведінку, здоров'я. Авторка оперує поняттям "емоційне світовідчуття", характеризує його як складне почуття. У контексті соціально-морального розвитку дитини відомий фахівець вдається до поняття "спосіб життя", розкриває його когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Значну увагу Г. Кошелєва приділяє проблемі емоційної регуляції, визначає рівні її сформованості, кваліфікує її як фундаментальний внутрішній чинник, який визначає соціальне благополуччя та моральну спрямованість особистості [39; 79].

Значення емоційно-вольової регуляції поведінки у соціально-моральному вихованні дошкільника підкреслював О. Запорожець. Автор, зокрема, акцентує увагу на важливості формування у дитини здатності передбачати результат реалізації свого наміру. О. Запорожець підкреслював, що передчуття й передбачення майбутнього результату відіграють чималу роль у досягненні дитиною успіху, умінні оцінювати його смисл для себе та оточуючих людей. Отже, дослідження відомого фахівця розкривають значну роль у вихованні дошкільника соціальних емоцій і почуттів як механізмів емоційної корекції поведінки. Їх сформованість сприяє розвитку у дитини здатності самостійно обирати дії і вчинки, взаємини з однолітками, відповідні нормам моралі, вихованню морально-вольових якостей [25].

Підкреслюючи роль емоцій у соціально-моральному розвитку дошкільника, В. Зеньківський зазначає, що таємниця соціального зближення дітей знаходиться в їхній *емоційній чуйності*, яку автор кваліфікує як "емоційний резонанс". Вказуючи на значення у налагодженні контактів дошкільників допитливості, інтересу, привабливості іншої дитини, В. Зеньківський пише: сила й міцність соціальних зв'язків безпосередньо залежить від сили почуттів дітей [27, с. 310].

Вказаний вище автор зазначає, що одним з важливих показників соціально-моральної вихованості дошкільника є розвиток його *самосвідомості*; усвідомлення особистої значущості вчинків, відповідних соціальним нормам поведінки; здатність виражати свою думку у вигляді оцінних суджень з приводу якостей, вчинків, результатів діяльності (власних та інших людей).

В. Зеньківський наголошує на необхідності забезпечення балансу *індивідуального* та *соціального* начал, інтересів особистості та дитячого колективу. Згідно його позиції, індивідуальна самосвідомість міцнішає саме в міру розширення соціальних зв'язків: чим вони ширші, тим більш вільною і незалежною стає особистість. З посиленням соціальних зв'язків дитина змушена підкорятися усе більшій кількості соціальних впливів, проте саме цей факт вивільнює її індивідуальність, яка стає усе більш різносторонньою, багатою і незалежною. Отже, благо індивідуальності полягає у посиленні та розширенні моральної за змістом та активної за характером соціальної діяльності [27, с. 312–313].

Підкреслюючи роль у соціально-моральному розвитку дошкільника системи його виховання в сім'ї та дошкільному закладі, В. Мухіна акцентує увагу на важливості прояву ним свого характеру, соціально-моральних якостей, уміння позиціонувати себе як громадянина. Це відбувається у процесі трудової діяльності, виховання патріотичних почуттів, у рамках суспільного життя та взаємодії у дитячому колективі [48].

О. Бодальов підкреслює, що в процесі виховання освітянам слід брати до уваги, що у спілкуванні чітко виділяються три важливі компоненти: пізнання партнерами один одного, їхнє ставлення один до одного (емоційний відгук) та звернення один до одного. Фахівець під виховуваністю розуміє підготовленість особистості до порівняно швидкого формування нових для неї пізнавальних, емоційних та поведінкових відповідей на зовнішні впливи. О. Бодальов зазначає, що виховуваність не буває однаковою: у кожний момент розвитку особистості вона вибіркова. Це означає, що з дорослішанням дитини від педагога вимагається більш тонкий, наполегливий та систематичний інструментальний вплив. На думку фахівця, наука про виховання має відповісти на питання: по відношенню до чого, коли і, головне, за яких умов виховуваність є більшою або меншою [12]. Однією з важливих аспектів проблеми є *зміст* соціально-морального виховання, який включає формування соціально-моральної *культури особистості* та її окремих компонентів: формування мотиваційно-поведінкового, емоційно-чуттєвого і когнітивного компонентів. Як зазначає С. Козлова, означені компоненти формуються і складаються в єдину систему в ході систематичної виховної та навчальної діяльності педагога. Їх зміст підбирається відповідно до програмних вимог щодо соціального та морального розвитку й виховання дітей дошкільного віку [34].

За визначенням Р. Буре, дитина старшого дошкільного віку усвідомлює об'єктивну доцільність та справедливість моральних норм, розуміє їх значущість у ситуаціях вибору. У зв'язку з цим автор акцентує увагу на необхідності вдосконалення методів і засобів сприяння соціальному становленню особистості, її розвитку в якості суб'єкта реалізації своїх потреб, інтересів і устремлень. Актуалізується потреба внесення змін у спрямованість впливів дорослого, який має пред'являти дитині моральні норми крізь її особистісне сприймання.

Згідно даних дослідження Р. Буре, результатом виховних впливів педагогів стає розвиток у дошкільника соціальних почуттів – задоволення, власної гідності, незадоволеності собою, сорому, совісті. Дитина починає оцінювати себе з позиції "Я серед людей", "Я разом з людьми", завдяки чому методи морального виховання спрямовуються не на передачу моральних норм, а на формування власного практичного досвіду. Для цього слід поставити дитину в умови, за яких вчинок, що відповідає моральній нормі, стає для неї особистісно значущим, набуває сенсу. Це уможливорюється в ході тісної взаємодії дітей з педагогом, яка допускає і враховує наявність у них власних суджень, пропозицій, незгоди [16].

Соціально-моральна безпека і здоров'я дошкільника

Проблемі формування у дошкільників безпечної поведінки у соціальному довіллі присвячене дослідження Л. Карнаух. Нею визначено зміст поняття "безпечна поведінка особистості в соціумі"; розроблено критерії, показники та рівні сформованості у дітей старшого дошкільного віку безпечної поведінки в оточенні людей; запропоновано ефективні форми і методи педагогізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі "дорослий – дитина". Л. Карнаух зафіксовано недостатню міру володіння дошкільниками навичками безпечної поведінки та залежність такого стану речей від досвіду розв'язання дітьми небезпечних ситуацій [29].

Згідно підходу до зазначеної проблеми О. Садретдинової, у дошкільній освіті проблема безпеки життєдіяльності сьогодні вкрай актуальна і є міждисциплінарною, оскільки знаходиться на стику екології, культурології, психології і педагогіки. Авторка привертає увагу освітян до необхідності формування у старшому дошкільному віці свідомого ставлення до власної безпеки та безпеки оточуючих людей; наголошує на важливості прищеплення дітям навичок

безпечної поведінки у зв'язку з небезпеками соціального характеру, зокрема під час спілкування з незнайомими людьми або в освітньому процесі під дією негативних соціальних чинників (образ, утисків, несправедливих оцінок, психологічного насилля тощо). Дослідниця розкриває шляхи формування у дітей безпечного мислення і поведінки, заохочення інтересу і потреби у безпечній поведінці. В основу проектування безпечного середовища авторка закладає культурологічний та діяльнісний підходи, ґроєнтується на підвищення рівнів сформованості у дошкільників культури безпеки життєдіяльності [66].

Як зазначає С. Тимофєєва, важливим аспектом виховної роботи з означеного напрямку є формування духовно-морального здоров'я зростаючої особистості, її здатності в міру вікових можливостей перетворювати себе і оточуючий світ на принципах Добра, Взаєморозуміння, Любові, Краси, Істини. Суспільство сприяє входженню особистості в культуру, реалізації нею свого природного потенціалу, потреби і здатності до саморозвитку. Проблема формування у соціальному середовищі духовно-морального здоров'я актуальна для етики, психології, педагогії [73].

За даними дослідження Г. Пеліхової, особливим аспектом соціально-морального виховання дітей дошкільного віку є забезпечення в сім'ї та дошкільному закладі соціальної безпеки. Авторка зазначає, що безпека – важлива умова особистісного зростання, самореалізації дитини. Її відсутність деформує розвиток особистості як індивідуальності та соціальної істоти, спричиняє страхи, фобії, звуження кола спілкування, культурне зубожіння. Слід зазначити, що внаслідок своїх соціальних і психологічних особливостей діти 3–6/7 років виявляються у цьому сенсі найбільш вразливою категорією: більшість з них характеризується надмірною емоційністю, недостатньою готовністю до самозбереження й самопідтримки, об'єктивного аналізу стресогенної ситуації, прогнозування наслідків своїх дій [53].

З урахуванням перерахованих вище особливостей дітей дошкільного віку видається своєчасною розробка Н. Авдєєвою, О. Князевою, Р. Стьоркіною посібника, спрямованого на збагачення їхніх знань та формування практичних умінь поводитись безпечно, в тому числі й у соціальному довікллі. Автори пропонують освітянам різні форми розвитку – творчі завдання, ігри, вірші, загадки, бесіди, дискусії, тренінги, які можна використати у вихованні правильної поведінки дитини під час контактів з незнайомими людьми, в небезпечних соціальних ситуаціях, в якості психотерапії дитячих

страхів. Позитивної оцінки заслуговує орієнтованість матеріалів посібників на активну діяльність самих дошкільників. Важливим є положення, згідно з яким моральні норми та соціальні оцінки мають усвідомлюватися і прийматися дитиною, щоб слугувати регуляторами її соціальної поведінки [3].

Заслуговує на увагу розроблена Н. Чипєвою виховна програма, адресована учням початкової школи "Абетка самозбереження, або Від знання небезпек до безпечного світу". Авторка оперує такими поняттями, як цінність, ставлення, позиція, життєвий досвід, ситуація соціального ризику, що засвідчує ціннісно-смыслову орієнтацію програми. Н. Чипєва актуалізує необхідність розширення і поглиблення знань дітей про оточуючий світ – соціальний, природний, предметний; характеризує необхідні для соціальної безпеки уміння і навички дітей 6–10 років. До них фахівчиня відносить, зокрема, уміння самостійно знаходити пошук рішення проблемної соціальної ситуації, сформованість мотивів самозбережувальної поведінки, критичність до власної аутодеструктивної поведінки та діяльності [78].

Соціальне здоров'я, безпека і благополуччя дитини в соціумі, почуття задоволеності, рівноваги, захищеності – важливі чинники її самореалізації, налагодження взаємодії з оточуючими людьми, комфортного самопочуття та світобачення. У підтримці загального рівня соціального благополуччя певну роль відіграє держава, її соціальні інститути, відповідальні за розвиток, виховання і навчання дітей дошкільного віку. У статті 1 Конституції сказано, що Україна є "... соціальною державою", а у статті 3 зазначено, що "людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю".

У контексті означеної проблеми доцільно акцентувати увагу на сутності поняття "*соціальне здоров'я*". Як зазначає Р. Дружинін, технологізація соціуму вимагає нових підходів до осмислення змісту та форм соціального розвитку дитини. На думку автора, її благополуччя забезпечується через сприяння самореалізації та особистісному зростанню, гармонійному поєднанню індивідуального та соціального компонентів. Дослідник підкреслює необхідність оптимізації власних зусиль особистості, спрямованих на розв'язання соціальних проблем, збереження соціального здоров'я, генерацію життєвих сил. Р. Дружинін характеризує соціальне здоров'я через певний рівень розвитку прийнятної, толерантної взаємодії особистості і соціуму, забезпечення соціальної ідентичності, суб'єктності, безпечного існування [24].

Вивчаючи феномен соціального здоров'я, І. Гурвич, В. Дорофєєв, Б. Мецєряков, П. Павленок, О. Соколов розглядають його як повноту життєвих проявів особистості, стан її повного духовного і соціального благополуччя, врівноважену взаємодію з соціумом, широту та тривалість соціальної активності, оптимістичність соціального буття, його продуктивність – кількість та якість досягнень. Інтегрованим критерієм оцінки соціального здоров'я особистості автори називають *суб'єктність*, проявлену нею в процесі соціалізації. У дослідженні виділено умови збереження соціального здоров'я, до яких віднесено: включеність особистості у різні соціальні середовища, їх відповідність, освоєння нею соціальних норм, потреба у стабільності, соціальна компетентність, реалізація здібностей, задоволеність основних потреб, толерантне ставлення до соціального довкілля.

На думку вказаних вище фахівців, соціальне здоров'я є станом особистості, який відповідає нормі з точки зору усіх статусних параметрів – психологічного, сімейного, соціального, культурного, етнічного, економічного. Оперуючи, як і попередні фахівці, інтегрованим визначенням, автори актуалізують важливість для соціального здоров'я досягнення особистістю певного соціального статусу. Згідно підходу вказаних вище фахівців, соціальне здоров'я засвідчує певний рівень розвитку, сформованості і досконалості форм і способів взаємодії особистості із зовнішнім середовищем. Пріоритетом для соціально здорових дітей є *нестресовий стиль життя*. Автори акцентують увагу на уміннях соціального індивіда пристосовуватися, поводитися врівноважено, регулювати свої емоційні стани та поведінку, виявляти індивідуальний стиль поведінки та діяльності.

Близькою до останньої є позиція О. Кононко, якою засвідчується важливість для гармонійного входження дитини дошкільного віку в соціум комплексу умінь, до яких фахівчиня відносить: *уміння орієнтуватися* у соціальному просторі; *аналізувати* його, виділяти головне і другорядне; *самовизначатися*, виявляти свою індивідуальність; *пристосовуватися* до вимог та умов соціуму; адекватно на них *реагувати*; конструктивно *впливати* на довкілля та себе; *реалізовувати* свої здібності, *задовольняти потреби*; відстоювати гідність, підтримувати себе у складних ситуаціях, у соціально прийнятний спосіб *захиститися* від руйнівного зовнішнього тиску. Авторка підкреслює важливість закладання у дошкільному дитинстві основ уміння бути у згоді з собою та у злагоді із соціальним довкіллям [36].

Досліджуючи феномен соціального здоров'я, О. Приступа розглядає його з точки зору моралі, характеризує через ціннісний зміст діяльності, її спрямованість на самовизначення та самостворення, через емоційно-образне реагування, активно-довірливу соціалізацію, прагнення до духовного розвитку та вдосконалення, формування етичних, громадянських та естетичних ідеалів. Визначаючи суть категорії, фахівець акцентує увагу на сформованості соціально прийнятної, морально нормативного досвіду взаємодії дитини з соціумом, який засвідчується саморегуляцією поведінки, умінням знаходитися у згоді з собою та інтеграції у соціум. На думку автора, в основі формування соціального здоров'я дитини знаходяться процеси адаптації, соціалізації, інкультурації, соціального виховання [56].

Соціальне здоров'я дитини дошкільного віку, її соціальна компетентність формуються у процесі виховання завдяки конструктивним впливам дорослих людей та актуалізації її сутнісних суб'єктних сил. За даними дослідження О. Садретдинової, важливо своєчасно формувати у зростаючої особистості уявлення про небезпечні для неї життєві ситуації, плекати безпечні способи її соціальної поведінки. Фахівчиня підкреслює, що відчуття безпеки в соціумі – важлива умова особистісного зростання, самореалізації, а її відсутність продукує страхи, фобії, акцентуації, звуження кола спілкування, духовне і культурне зубожіння. Сформованість у зростаючої особистості уявлень про небезпечні для неї життєві ситуації, плекання безпечних способів її соціальної поведінки – запорука її соціального благополуччя [66].

Як зазначає С. Братченко, в контексті проблеми соціально-морального здоров'я актуальною є проблема захисту дитини від дидактогеній – негативних наслідків педагогічних помилок, які виникають не лише під дією принижень та прихованих маніпуляцій, але й під впливом педагогічної експансії – інтенсифікації освітнього процесу, зростання вимог, ускладнення завдань, розширення інформаційного простору, посилення конкурентних тенденцій, галасливості оточуючого середовища, неможливості усамітнитися, побути наодинці з собою. Автор говорить про *екологію особистості*, підкреслює важливість співвіднесення педагогами дитячих досягнень та їх *особистісної ціни*.

Згідно з визначенням С. Братченка, моральне здоров'я є своєрідною одиницею виміру духовного стану особистості та колективу, результатом прояву глибоких почуттів та усвідомлення власних вчинків. До компонентів морального здоров'я автор

відносить: *моральні почуття, моральну позицію* (етичні погляди, моральну спрямованість життєвих цілей, совість, обов'язок), *моральні звички* (діяльні способи моральної поведінки як показник соціально-моральної вихованості), *моральний самоконтроль* (самооцінку, самовладання, самовідданість). Фахівець підкреслює, що моральне здоров'я сприяє виконанню особистістю своїх соціальних ролей у різних сферах життя. Чи повноцінніше моральне здоров'я особистості, тим благородніше її ставлення до людей, активніше проявляється соціальна солідарність у суспільстві. І навпаки, моральна ущербність неминуче призводить до моральної ерозії. І відбивається на морально-духовних якостях, основними з яких є здатність особистості діяти самостійно й наполегливо, здійснювати вільний вибір, відчувати довіру та прихильність до людей, виявляти впевненість у собі, диференціювати добро і зло, володіти адекватною самооцінкою, відстоювати власну гідність, прогнозувати наслідки і оцінки дій, володіти відчуттям часу, відчувати красу і дивуватися їй, проявляти творчість, володіти почуттям гумору, розуміти свою особливість та значущість, почуватися щасливою, розуміти переживання інших та адекватно на них реагувати.

Вказаний вище автор зазначає, що під час формування соціального і морально-духовного здоров'я особливе значення має становлення самосвідомості, яку засвідчують елементарні у дошкільному дитинстві уявлення про свої ідеали, цінності, мотиви поведінки, чесноти і недоліки. Отже, підкреслюється важливість процесу пізнання себе, самооцінки особистістю результатів своєї діяльності. Неадекватна, тобто завищена або занижена самооцінка, а також нестійка самооцінка деформує внутрішній світ особистості, перешкоджає психічному і соціальному здоров'ю. Якщо самооцінка вища за оцінки оточуючих, то така розбіжність може призвести до конфлікту, до порушення здоров'я. Фахівець підкреслює, що для виховання позитивної самооцінки у дітей необхідна доброзичливість, розумна вимогливість і схвалення, аргументованість судження дорослого [15].

За даними зазначених вище науковців, компонентом соціального здоров'я виступає моральність зростаючої особистості. Вони виділяють моральність не просто як складову частину здоров'я, а розглядають її як основний аспект у валеологічній структурі особистості. До моральності фахівцями віднесено сукупність морально-етичних якостей, ідеалів, ціннісних орієнтацій та установок, які особистість вважає для себе найважливішими. Моральність виявляє якості духовності соціальної особи. У моральності відбивається

переважно гуманістичний аспект її соціального здоров'я. Вказаний вище автор зазначає, що моральне нездоров'я особистості може довго не проявлятися, якщо вона свої негідні вчинки приховує від оточуючих. Подвійне життя спричиняє стрес, рано чи пізно проявляє себе в тих чи інших розладах нервово-психічного і фізичного здоров'я.

А. Виноградова, як і інші фахівці, засвідчує, що діти дошкільного віку є найбільш вразливою категорією населення, в якій здатність до самозбереження, уміння аналізувати соціальну ситуацію, прогнозувати наслідки своїх дій лише закладаються. Саме тому гострі соціальні проблеми позначаються на них особливим чином. Ускладнюють ситуацію різні форми насилля, агресивність середовища, конфлікти з дорослими та однолітками, емоційна зацькованість, ігнорування однолітками, порушення прав дитини, незадоволеність нею своїх основних індивідуальних та соціальних потреб [19].

До найбільш типових для дошкільного віку соціальних небезпек вказані вище науковці відносять: психологічне насилля, агресію, порушення прав дитини дорослими та однолітками; її неприйняття, відторгнення значущими людьми; її занедбаність, незадоволеність базових потреб. З метою підтримки належного життєзабезпечення й гармонійного соціально-морального розвитку дитини, пропонує посилити увагу до таких аспектів виховної роботи, як вправлення дітей в уміннях розв'язувати проблемні задачі і ситуації, ефективно знаходити рішення; розвиток соціально-психологічних якостей, сприятливих для самозбереження – адекватної самооцінки, здатності до самоаналізу ситуації, прогнозування наслідків своїх соціальних дій, самостійності, відповідальності, спостережливості й обережності. Усі вони сприяють формуванню безпечної поведінки дошкільника у соціальному довіллі.

У контексті соціально-морального виховання дошкільників актуальне поняття "емоційне неблагополуччя", яке характеризується фахівцями як стійкий негативний емоційний стан, який складно змінити. На думку М. Лісіної, таке явище у дошкільному віці спостерігається досить рідко, значно частіше діти відчувають, за визначенням авторки, ситуативний емоційний дискомфорт, який легше піддається корекції та усуненню. Водночас М. Лісіна підкреслює, що такий результат можливий лише за умови, що зміст спілкування з педагогом відповідає потребі, яку відчуває дитина у даний момент [42].

Дослідження О. Сухова присвячено проблемі соціально-психологічної безпеки / небезпеки особистості, аналізу соціально-психологічних аспектів безпечної поведінки. Автор характеризує основи соціальної, інформаційної, організаційної безпеки; аналізує різні види соціальної безпеки, описує способи її забезпечення, актуалізує питання безпеки життєдіяльності особистості, піднімає питання конфліктології. За визначенням О. Сухова, конфлікт – це гострий спосіб розв'язання суперечностей у поглядах, цілях, інтересах, які виникають у соціальній взаємодії і супроводжуються негативними емоціями. Як зазначає автор, якщо протистояння виходить за межі соціальних норм і правил, виникає соціальний конфлікт. Вказаний фахівець актуалізує питання зародження, виникнення, розвитку і завершення конфлікту, додання труднощів спілкування, уміння управляти конфліктом, нейтралізувати його, виходити з нього у мирний спосіб [71].

Соціальна небезпека засвідчується станом напруженості, роздратованості, незадоволення, імпульсивності емоцій і поведінки; соціальна безпека – станом емоційної рівноваги, піднесеності, емоційного благополуччя, комфорту, оптимістичного самопочуття. Згідно з узагальненням соціальна безпека – це захищеність життєво важливих інтересів громадянина і суспільства, за якої забезпечуються соціальний прогрес і економічний розвиток, своєчасне виявлення, запобігання і нейтралізація реальних та потенційних загроз у соціальній сфері. На думку вказаного вище автора, регулювання соціальної сфери життєдіяльності потребує уваги до таких важливих аспектів взаємодії особистості з оточуючими людьми, як *справедливість* та *солідарність*. За визначенням автора, поняття "справедливість" тісно пов'язане з поняттями "свобода", "соціальна відповідальність", "рівність", що складають основу соціальної держави [71].

Існує чимало визначень соціальної безпеки: стан захищеності соціальних інтересів особи (О. Новікова); стан життєдіяльності, убезпечений комплексом організаційно-правових та економічних заходів (П.Шевчук); стан гарантованої захищеності життєво важливих інтересів особи від зовнішніх та внутрішніх загроз (Т. Русанова, В. Скуратівський, О. Хомра); забезпечення необхідного рівня соціальних умов, що визначають якість життя (Б. Мінін); стан захищеності від загроз соціальним інтересам, результат реалізації соціальної політики (Е. Лібанова) та інші.

Узагальнення визначень різних фахівців дозволяє кваліфікувати соціальну безпеку як *захищеність життєво важливих інтересів*

особи; своєчасне виявлення, запобігання і нейтралізація загроз її інтересам у соціальній сфері, за якої забезпечується належний рівень життя, розвиток особистості та соціальний прогрес.

До основних умов оптимізації процесу соціально-морального виховання дитини дошкільного віку, забезпечення дошкільникові відчуття захищеності, попередження його емоційного неблагополуччя провідні фахівці відносять:

- *організацію життєдіяльності на основі особистісно орієнтованої моделі, тісної взаємодії дітей з педагогом, заснованої на повазі її суджень, бажань, пропозицій, її рішень (Г. Балл, І. Бех, О. Кононко, Т. Титаренко);*

- *сприяння процесу реалізації дитиною свого природного потенціалу, потреби у самовираженні; залучення до виробленої суспільством культури, розвитку ціннісного ставлення до себе та довкілля, розвитку почуття власної гідності, честі, правдивості (А. Аніщук, І. Онищук, Н. Чиренко, Р. Шакурів);*

- *підтримка самостійної діяльності дитини, самостійного визначення і спрямування нею лінії своєї поведінки у суспільстві без повсякчасного зовнішнього контролю, з опорою на совість як внутрішню етичну інстанцію; заохочення саморегуляції поведінки та діяльності (О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, М. Снайдер);*

- *плекання творчих здібностей, креативності як базової якості особистості (Н. Гавриш, О. Дронова, О. Кононко);*

- *розвиток емоційної сприйнятливості, чутливості, на базі яких формуються толерантність, людяність, уміння рахуватися з іншими (В. Зеньковський, О. Козлюк, Г. Марчук, Т. Поніманська);*

- *інтеграція соціально-морального виховання в інші напрями виховної діяльності, зокрема трудове, патріотичне, статеве, екологічне (Р. Бочарова, Р. Буре, Т. Маркова);*

- *спрямованість виховної роботи на забезпечення балансу індивідуального та колективного начал у поведінці та діяльності дошкільника (В. Зеньковський, В. Сухомлинський);*

- *вправлення у практичному володінні дитиною мімікою, жестами, пантомімікою та мовленнєвими засобами спілкування (А. Аніщук, Н. Гавриш, Т. Піроженко).*

Кожна з перерахованих вище педагогічних умов важлива сама по собі, проте оптимізація виховного процесу передбачає застосування їх комплексу, в якому кожна умова доповнює та збагачує попередню. Шляхи, методи, форми і засоби упровадження вказаних вище педагогічних умов в освітній процес дошкільного закладу, спрямований на соціально-моральний розвиток і виховання дітей

дошкільного віку, розкриватиметься у відповідному розділі навчально-методичного посібника "Соціально-моральне виховання дошкільника: технологічні аспекти".

ЛІТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. Воронеж: МОДЭК, 2000. 416 с.
2. Авдеева Н. Н., Елагина М. Г., Мещерякова С. Ю., Щур В. Г. Развитие образа себя, образа сверстника и взаимоотношений детей в процессе общения. *Развитие общения дошкольников со сверстниками* / под ред. А. Г. Рузской. Москва: Педагогика, 1989. С.166–186.
3. Авдеева Н., Князева О., Стеркина Р. Основы безопасности детей дошкольного возраста. *Программа для дошкольных учреждений*. Москва: Карапуз, 1997. 302 с.
4. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Москва: Директмедиа Пабблишинг, 2008. 134 с.
5. Андреев Е. М. Новая социальная реальность: методологические проблемы интегративного социально-философского и социологического анализа. *Общество и право*. 2009. № 5 (27). С.13–20.
6. Армер Е. В. Картина мира и картина социальной реальности: социально-конструктивистский поход. *Вестник Томского госуд. ун-та*. 2013. № 366. С. 24–27.
7. Артемова Л. В. Нравственное воспитание детей в процессе общения. *Воспитание детей дошкольного возраста* / под ред. Л. Н. Прокопиенко. Киев: Рад. школа, 1991. С. 208–245.
8. Бадхен А., Каган В. Новая психология и духовное измерение. Санкт-Петербург: Гармония, 1995. 120 с.
9. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2. С. 3–11.
10. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва: Медиум, 1995. 323 с.
11. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
12. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
13. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 460 с.

14. Бондаренко В. А. Психологическая помощь при социально-проблемном поведении: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2000. 20 с.
15. Братченко С. Л. Введение в гуманистическую экспертизу образования (психологические аспекты). Москва: Смысл, 1999. 137 с.
16. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольника. Москва: Мозаика-синтез, 2011. 298 с.
17. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология. Москва: Просвещение, 1988. 336 с.
18. Вопнерук Е. А. Влияние личностных особенностей на восприятие социальной реальности. *Психологический вестник Урал. гос. ун-та*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. Вып. 6. С. 30–51.
19. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / под ред. А. М. Виноградовой. Москва: Просвещение, 1989. 96 с.
20. Говорухина М. Ю. Социальное конструирование реальности: правила или нормы? *Общественные и гуманитарные науки*. 2012. С. 66–70.
21. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
22. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т. А. Репиной. Москва: Педагогика, 1987. 190 с.
23. Дробницкий О. Г. Проблема нравственности. Москва: Наука, 1977. 333 с.
24. Дружинин В. Е. Психология эмоций, чувств, воли. Москва: ТЦ Сфера, 2003. 95 с.
25. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии*. Москва: Институт практической психологии, 1996. С. 84–86.
26. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Москва: Свято-Владимирское братство, 1993. 224 с.
27. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути. *Психология детства*. Екатеринбург: Деловая книга, 1995. С. 294–344.
28. Каган В. Искусство жить. Москва: Смысл. Альпина нон-фикшн, 2010. 420 с.

29. Карнаух Л. Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.
30. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск, 1976. С. 199.
31. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Минск: Народная асвета, 1984. 240 с.
32. Комарова З. Понятие "социальная реальность" в современном отечественном научном и философском дискурсе". *Учен. зап. Орловского гос. ун-та. Серия "Гуманитарные и социальные науки"*. 2012. С. 111–115.
33. Кон И. С. Ребенок и общество. Москва: Наука, 1988. 271 с.
34. Козлова С. А. Мой мир: приобщение ребенка к социальному миру. *Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками*. Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. 224 с.
35. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). Київ: Освіта, 1998. 255 с.
36. Кононко О. Л. Характеристика дошкільника як суб'єкта взаємовідносин. *Психологічні основи особистісного становлення дошкільника*. Київ: Стило, 2000. С. 133–170.
37. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. Київ: Світлич, 2009. 208 с.
38. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Социализация и воспитание. Ростов-на-Дону, 1997. 112 с.
39. Кошелева А. Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка в детской практической психологии. *Психолог в детском саду*. 2000. № 2. С. 2–3.
40. Леонтьев Д. А. Мировоззрение. *Человек: философско-энциклопедический словарь* / под ред. И. Т. Фролова. Москва: Наука, 2000. С.193–194.
41. Лисина М. И., Рузская А. Г., Смирнова Е. О. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. Москва: Педагогика, 1989. С. 144–165.
42. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.
43. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку "Скарбниця моралі". Тернопіль: Мандрівець, 2014. 128 с.
44. Люблинская А. А. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. Москва: Просвещение, 1971. 415 с.

45. Микляева Н. В. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Москва: ТЦ Сфера, 2013. 176 с.
46. Миронова С. А. Социально-нравственное воспитание в детском саду и семье. *Молодой ученый*. 2016. № 22. С. 247–248.
47. Мудрик А. В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи. *Новые ценности образования*. Москва, 1995. № 3. С. 56–57.
48. Мухина В. В. К проблеме социального развития ребенка. *Психологический журнал*. 1980. № 5. Т. 1. С. 73–77.
49. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптація личности. Ереван: Изд-во АН Армении, 1988. 69 с.
50. Нечаева В. Г., Маркова Т. А., Жуковская Р. И. Нравственное воспитание в детском саду. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1984. 272 с.
51. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 276 с.
52. Павелків Р. В. Розвиток моральної поведінки у дошкільному віці. *Дитяча психологія*: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2015. 400 с.
53. Пелихова А. В. Педагогическое сопровождение семьи в обеспечении социальной безопасности ребенка дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. 2011. 20 с.
54. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1993. 111 с.
55. Поніманська Т., Козлюк О., Марчук Г. Виховання людяності: метод. посіб. Київ: Міленіум, 2008. 138 с.
56. Приступа Е. Н. Теоретико-методические основы индивидуального социального здоровья детей школьного возраста: социально-педагогический аспект: монографія. Москва, 2007. 139 с.
57. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (нова редакція): у 2 ч. / наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ "МЦФЕР Україна", 2014. Ч. II: Від трьох до шести (семи) років. 452 с.
58. Психология воспитания: пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования / под ред. В. А. Петровского. 2-е изд. Москва: Аспект-Пресс, 1995. 152 с.
59. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. Москва: Педагогика, 1974. 288 с.
60. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Рузской. Москва: Педагогика, 1989. 216 с.
61. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. С. Неверович. Москва: Педагогика, 1986. 176 с.

62. Разин А. А. Современная мораль и ее философские основания. *Этическая мысль*. 2012. № 12. С. 33–44.
63. Растигеев А. П. Социальная адаптация и вопросы нравственного воспитания личности. Барнаул: БГПИ, 1984. 122 с.
64. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. Москва: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. 288 с.
65. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск: Наука, 2007. 380 с.
66. Садретдинова А. И. Педагогическое проектирование образовательной среды, формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 181 с.
67. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Введение в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1996. 384 с.
68. Смирнова Е. О. Моральное и нравственное развитие дошкольника. Москва: Педагогический ун-т "Первое сентября", 2006. 52 с.
69. Субботский Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников. Москва: Изд-во МГУ, 1976. 144 с.
70. Субботский Е. В. Психологические основы нравственного развития личности дошкольника: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Тбилиси, 1984. С. 48.
71. Сухов А. Н. Социальная психология безопасности: учебное пособие. Москва: Академия, 2004. 256 с.
72. Сухомлинский В. О. Методика виховання колективу. Київ: Радянська школа, 1971. 208 с.
73. Тимофеева С. В. О необходимости формирования духовно-нравственного здоровья развивающейся личности. *Вестник Красноярского госуд. ун-та. Серия "Психологические науки"*. 2009. № 4. С. 228–232.
74. Титаренко Т. М. Нравственное воспитание дошкольников в семье. Киев: Радянська школа, 1985. 85 с.
75. Тихонов О. В., Леньков Р. В. Роль института высшего образования в решении проблем социокультурной модернизации регионов. *Экономические и социальные перемены: факты, традиции, прогноз*. 2017. Т. 10, № 5. С. 158–168.
76. Ушинский К. Д. Избранные труды: в 4 кн. Москва: Дрофа, 2005. Кн. 4: Человек как предмет воспитания / Опыт педагогической антропологии. С. 541.

77. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*-1985. № 6. – С. 12–15.

78. Чипеева Н. А. Социальная безопасность и младший школьник. *Основы безопасности жизнедеятельности*. 2008. № 8. С. 29–34.

79. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателя / под ред. А. Д. Кошелевой. Москва: Просвещение, 1985. 176 с.

80. Эриксон Эрик. Детство и общество. Санкт-Петербург: Питер, 1996. 448 с.

81. Якобсон С. Г., Залысна И. А. Влияние условий жизни и воспитания дошкольников на их общение со сверстниками. *Развитие общения дошкольников со сверстниками* / под ред. А. Г. Рузской. Москва: Педагогика, 1989. С. 187–199.

82. Якобсон С. Г. Моральное воспитание в детском саду. Москва: Изд. дом "Воспитание дошкольников", 2003. 112 с.

II. САМОСТІЙНІСТЬ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНОСТІ ДИТИНИ 3–6/7 РОКІВ

Актуальність проблеми

Виховання самостійності підростаючого покоління належить до першочергових завдань держави в галузі освіти, починаючи з першої, дошкільної ланки. Уже з перших років життя дитини мають створюватись умови для становлення активної, творчої, самостійної особистості, здатної здійснювати власні вибори, покладати на себе відповідальність, приймати значущі рішення, визначати шлях свого розвитку. Закони України "Про освіту" і "Про дошкільну освіту", Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепція дошкільного виховання в Україні, Базовий компонент дошкільної освіти України, Освітня програма "Впевнений старт" для дітей старшого дошкільного віку, інші нормативні й інструктивні документи орієнтують освітян на розвиток самостійної особистості з активною життєвою позицією. Це особливо актуально з огляду на ті виклики, які ставить сьогоднішня перед кожною людиною: необхідність бути конкурентоздатною, ініціативною, цілеспрямованою, креативною в постійно змінюваних умовах соціуму та всезростаючому темпі життя. У цих умовах потребують значного оновлення науково-методичні підходи до змісту і технологій взаємодії з сучасними дошкільниками, у яких все більше простежується дефіцит довільності, самостійності у подоланні труднощів, а також з їх батьками, рівень педагогічної культури яких, на жаль, теж залишається далеким від достатнього.

Розкриттю особливостей виховання самостійності у дошкільному віці присвячені сучасні психолого-педагогічні дослідження В. Аванесова, Н. Аксаріної, Г. Биховець, Т. Власової, Г. Годіної, З. Гуриної, Т. Гуськової, Ю. Демидової, З. Єлісеєвої, О. Зимоніної, О. Кононко, С. Марутян, В. Маршицької, М. Савченко, М. Сілаєва, Є. Суботського, І. Тельнюк та ін. Вказані фахівці наголошують на впливі умов виховання та навчання на становлення самостійності дітей, вказують на статеворольові особливості самостійності, досліджують роль дорослого у вихованні самостійності дошкільника. Проте недостатньо дослідженими залишаються особливості прояву

самостійності дітьми 3–7 років у різних видах та умовах організації діяльності; вплив віку та систем сімейного та суспільного виховання на розвиток самостійності дошкільників різної статі; оптимальні організаційно-педагогічні умови виховання самостійності у хлопчиків та дівчаток вказаного віку в різних соціальних інститутах.

Проблема самостійності в історичному ракурсі

Дослідження самостійності є актуальною проблемою дошкільної освіти і розпочинати його доречно з ретроспективного аналізу наукових джерел та літератури, в яких простежується генезис підходів щодо проблеми самостійності особистості, і, зокрема, щодо її виховання у дітей дошкільного віку.

Уже в античній період ученими (Аристотель, Сократ, Платон) обґрунтовувалась думка, що розвиток мислення людини може успішно протікати тільки в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості і розвиток її здібностей – у процесі самопізнання. Самостійна діяльність приносить дитині радість і задоволення і виключає пасивність у набутті нових знань. Так, *Сократ* приділяв особливу увагу спеціальному керівництву пізнавальною активністю і самостійністю у дітей, яке передбачає попередню підготовку запитань і завдань (т. зв. евристична бесіда) [30, с. 78]. *Аристотель* говорив про важливість раннього виховання маленьких дітей, про необхідність раннього привчання до самостійності [3]. А *Платон* прямо вказував, що самостійність – це здатність бути джерелом власного руху [30].

Ці положення подальший розвиток отримують у висловлюваннях і поглядах мислителів XVI–XIX ст., які, розглядаючи самостійність у різних ракурсах (особистісно-вольовому, когнітивному, дидактичному), вимагали навчати дитину самостійності, виховувати в ній вдумливу, критично-мислячу людину.

Так, М. Монтень вважав, що дітям важливо долучатися до знань і формувати моральні переконання самостійно, без будь-якої допомоги. Мішель закликав наставників змушувати дітей просівати всі знання мов через сито, і нічого не втовкмачувати їм, спираючись лише на свій авторитет і вплив. Філософ писав, що наставник "від початку, погодившись з душевними нахилами довіреної йому дитини, має надати їй можливість вільно виявляти ці схильності, пропонуючи пізнати смак різних речей, вибирати між ними і розрізняти їх самостійно, іноді вказуючи їй шлях, іноді, навпаки, дозволяючи відшукувати дорогу їй самій. Я не хочу, щоб наставник один все

вирішував і тільки один говорив; я хочу, щоб він слухав також свого вихованця" [31].

Д. Локк закликав розвивати природні здібності дітей, їх самостійність, уважно враховуючи при цьому їх індивідуальні здібності. "Думайте про дітей як вам завгодно, але їм також хочеться показати, що вони вільні, що їх добрі вчинки виходять від них самих, що вони самостійні і незалежні, як це хочеться найбільш гордому з вас, дорослих людей" [27, с. 466].

Одним з найголовніших завдань виховання Г. Гегель вважав виховання людини моральної, котра усвідомлює свій борг і обов'язки перед суспільством і державою. Інше завдання виховання, що впливає з першого, полягає в тому, щоб виховувати у дітей самостійність, готувати їх до самостійного життя і діяльності. Вчений наголошував, що виховання має на меті зробити людину самостійною істотою, тобто істотою з вільною волею [10, с. 31]. Кінцевим результатом самостійності суб'єкта і його пізнання форм пізнання стає збіг субстанції пізнаючого суб'єкта і суб'єктивних форм пізнання субстанції, внутрішнього духовного начала суб'єкта і оточуючої його матерії, які збігаються як абсолютна ідеальна сутність – Абсолютна ідея [10].

У пізніших філософських дослідженнях питання самостійності розглядаються в руслі проблем особистості, активності, діяльності, взаємодії особистості і суспільства. Акцентуючи увагу на тому, що соціальна цінність самостійності полягає в її спрямованості і рівні активності людини як суб'єкта відносин і діяльності.

Наприклад, Е. Фромм у своїх працях пов'язував самостійність людини зі свободою, а також при цьому зазначав, що людина сама визначає міру своєї самостійності, при цьому виходячи з наявної "позитивної свободи", "свободи для", які є головною умовою, пов'язаних з ростом і розвитком людини. Самостійність купується не тільки одним якимось актом вибору, але також визначається системою подібних актів протягом усього життя. Саме тому одні виростають самостійними, а інші – ні [55].

Ретроспективний аналіз власне *педагогічних досліджень* показує, що розвитку самостійності в навчанні, пізнавальній самостійності і самостійності мислення відводилось одне з провідних місць у загальній системі виховання особистості в працях зарубіжних та вітчизняних педагогів минулого. Звертаючись до їх спадщини, можемо простежити, що історія педагогіки поступово збагачувалася і теоріями виховання та навчання дошкільників, у центрі яких були ідеї про необхідність розвитку з раннього віку у дітей умінь

самостійно мислити, застосовувати отримані знання і вміння в різних ситуаціях. Так, видатний чеський педагог Я.-А. Коменський зазначає, що на першому році достатньо механічного вміння, якщо діти навчатся відкривати ротика для їжі, тримати прямо голову, повертати очі, брати що-небудь рукою, сидіти, стояти та ін. Все це буде радше справою природи, ніж вправи. Слід дозволяти дітям діяти більше того, при нагоді показувати їм як діяти [19].

Великий внесок у розвиток самостійності зробив і швейцарський педагог-новатор Й.-Г. Песталоцці, який зазначав, що пізнання самого себе є центральним пунктом, з якого має виходити все навчання і виховання. Проте пізнання самого себе є подвійним: 1) це пізнання своєї фізичної природи; 2) це пізнання своєї внутрішньої самостійності, усвідомлення своєї волі, самому досягати власного благополуччя, усвідомлення свого обов'язку залишатися вірним власним поглядам [18, с. 331].

Ж.-Ж. Руссо був прихильником теорії вільного виховання і вважав, що двигуном розвитку дитини є інтерес до діяльності та пізнання навколишнього світу. У свою чергу опора на інтерес дитини до діяльності дозволяє педагогу стимулювати самостійність. Саме самостійне накопичення життєвого досвіду він вважав найкращим вихованням [18, с. 197].

Німецький педагог Ф. Фребель вважав, що дитина потребує різнобічного розвитку на перших етапах становлення особистості, висуваючи вимоги до предметного середовища, в якому дитина могла б самостійно розвиватися повніше, розглядаючи роль ігор та занять. Ф. Фребель наголошував на важливості розвитку самостійності дитини у пізнанні. На його думку, дорослий не повинен давати прямі й повні відповіді на всі дитячі запитання. Це робить мислення дитини неактивним, незацікавленим, лінивим. Самостійний пошук відповіді є набагато ціннішим, ніж повна відповідь дорослого, яку малюк "наполовину почує й наполовину зрозуміє". Із цією метою дорослі мають створювати такі виховні умови, у яких дитина зможе сама знайти відповідь, спираючись на раніше набутий досвід і знання [54, с. 207].

Особливе місце у формуванні самостійності дитини відведено в педагогічній системі М. Монтессорі, яка розробляла теорію самовиховання і самонавчання, вивчаючи незалежність і самостійність як біологічні якості людини. Вона стверджувала, що природа дала людям можливість розвивати ці якості для формування всіх необхідних умінь, оволодіння знаннями, реалізації здібностей. Всі кроки розвитку дитини – від набутої вмілості в рухах, умінь сидіти,

повзати, перевертатися, ходити до сформованих соціально-комунікативних умінь і реакцій (мова, жести, поведінкові аспекти, інтонації) – це крок дитини до незалежності від дорослих [32, с. 98]. Девіз її педагогічної системи "Допоможи мені зробити це самому" обґрунтовується тим, що вже перші активні прояви індивідуальної свободи дитини повинні бути спрямовані так, щоб в цій активності формувалась її самостійність. Адже маленькі діти починають вимагати самостійності уже з моменту відлучення від грудей [32, с. 15]. М. Монтесорі засновувала свій метод на створенні умов для самовираження і вільного розвитку індивідуальності дитини, зводячи до мінімуму явне педагогічне керівництво цим процесом і виключаючи будь-який примус і насильство над дітьми, що принесло їй популярність як одного з лідерів руху вільного виховання.

Згідно з підходом Р. Штейнера, австрійського антропософа, свобода – основна умова для творчого духовного життя. На думку автора, найважливішим завданням вихователя є не підготовка дітей до прямолінійного продовження вже прокладених шляхів, а розкриття їхніх індивідуальних здібностей, сприяння тому, щоб вони виявилися соціально плідними. Під "свободою" Р. Штейнер розумів надання особистості широкого спектру можливостей для індивідуального вираження свого "Я". Автор зазначає: чим свідоміше "Я" використовує різноманіття можливостей відповідно до власних намірів, заснованих на самостійному мисленні, тим більшою є його свобода. Відомий фахівець підкреслює, що питання полягає не в тому, що необхідно знати і уміти дитині для існуючого соціального порядку, а в тому, що в ній закладене і що в ній ще можна розвинути. На його думку, лише в цьому випадку можливе гармонійне співіснування суспільства та нового покоління [17].

Серед вітчизняних педагогів відмітимо К. Ушинського, на думку якого самостійною особистістю стає тоді, коли може підпорядковуватись лише своєму розуму та совісті й має бажання та сили для досягнення власних цілей. Прагнення до самостійності тісно пов'язане із прагненням до душевної діяльності, бо така діяльність можлива лише в умовах свободи. Вона робить людину щасливою, зберігає її гідність. Тому виховання прагнення до діяльності має йти паралельно з вихованням прагнення до самостійності. Виховання самостійності слід розпочинати з раннього віку, коли тільки з'являються перші її прояви. Свобода як умова при цьому буде полягати не у відсутності певних перешкод для дитини, а в їх подоланні. Проте означені перешкоди мають бути домірними віку дитини, давати їй сили і впевненість у подоланні нових перешкод, а не

викликати зневіру у своїх силах, страх перед їх самостійним подоланням. Педагог наголошував, що справжню самостійність не слід плутати з виявами впертості у дитини [52].

Ідеї К. Ушинського та інших вітчизняних педагогів були розвинені і в ХХ столітті, коли вихованню самостійності дитини з перших років життя починає приділятися все більше уваги.

Зокрема, видатний український теоретик і практик у галузі суспільного дошкільного виховання кін. ХІХ – поч. ХХ ст. С. Русова підкреслює, що основне завдання педагога – розвиток *самостійності дитини*. Одночасно С. Русова вважала, що не слід обмежувати волю дитини, її самостійну думку, а лише корегувати її самостійний поступ. Педагогиня наголошувала також на значенні гри у формуванні самостійності. Для того щоб забавки-ігри мали найкращий вплив, бажано, щоб вони проводилися вільно, з самостійної ініціативи дітей. Педагогічний вплив у грі має бути обмеженим [42].

Є. Водовозова, досліджуючи особливості розумового і морального виховання дітей від першого вияву свідомості до шкільного віку, зазначає, що на всіх етапах розвитку дитина має дотримуватися регулярного способу життя, але, поступово підростаючи, вона, звичайно, викликає більш складне ставлення до себе. Слід звертати особливу увагу, щоб вона поступово самостійно, шляхом звички, навчилася виконувати свій обов'язок і йшла до більш свідомого його розуміння [9].

Засновник авторської системи виховання дошкільника, в якій чільне місце посідають методи організації самостійної (ігрової і трудової) діяльності дитини з дидактичними матеріалами, Є. Тихеева, зазначала, що виховання в дитячому садку має бути вільним. Кожне заняття, будь-яка робота мають відповідати інтересам і розвитку дітей, узгоджуватись з навколишнім життям. Дитині необхідно надавати свободу займатися тим, що її цікавить, віддаватися справам, які її захоплюють, але до таких робіт дитина має ставитись з увагою та ретельністю, має доводити розпочате до кінця [48].

А. Макаренко, розробляючи теорію виховання, наголошував на важливій ролі сімейного початкового виховання. Розвиток самостійності дитини він розглядав у контексті дитячої гри, окреслюючи роль дорослих в її організації, правильному керуванні, яке вимагає вдумливішого й обережнішого ставлення до гри дітей, щоб привчити їх перемагати труднощі, самостійно досягати підвищення якості [29, с. 288]. Також А. Макаренко наголошував на вихованні батьками самостійності дитини через працю, яка повинна

починатися дуже рано у формі гри, і дозволить у майбутньому вмiти багато що робити, не розгублюватися нi за яких обставин [29, с. 303–305].

З початку ХХ столiття з'являються i *фiзiологiчнi та психологiчнi дослідження* самостiйностi особистостi. Зокрема, вивчається фiзiологiчний механiзм самостiйностi, який пов'язується з активною функцiєю другої сигнальної системи в єдностi з першою. Так, I. Павлов, говорячи про значення другої сигнальної системи, зазначав, що, взаємодiючи з першою, вона є вищим регулятором людської поведiнки i дає можливiсть керувати послiдовностю, порядком формування тимчасових зв'язкiв на рiвнi першої сигнальної системи. Друга сигнальна система здатна актуалiзувати необхіднi для конкретного моменту зв'язки, знання, умiння [3].

Психологiчнi дослідження феномену "самостiйностi", якi здiйснювалися протягом ХХ столiття, лягли в основу сучасних психолого-педагогiчних пiдходiв до вивчення самостiйностi особистостi, а тому будуть охарактеризованi далi.

Аналіз сучасних пiдходiв до вивчення феномену "самостiйностi"

Визначаючи самостiйностi як базову характеристику активностi особистостi, сучаснi науковцi акцентують увагу на здатностi дитини здiйснювати діяльностi без сторонньої допомоги, пов'язують самостiйностi з найбільш високим рiвнем опанування дiй, що пiдкрiплюється наявностю інтересу до змісту діяльностi, володінням необхідними умiннями та навичками.

Слiд зазначити, що у широкому розумiнні поняття "самостiйностi" характеризується у науковiй лiтературi як незалежностi, свобода вiд зовнiшнiх впливiв, примусiв, вiд сторонньої пiдтримки, допомоги; здатностi до незалежних дiй, суджень, володіння iнiцiативою, рiшучiсть. Так, енциклопедичнi джерела дають таке трактування термiнiв "*самостiйностi*" – властивiсть i стан за значенням "самостiйний"; умiння дiяти без сторонньої допомоги або керiвництва; самостiйнi дiї [45, с. 47], та "*самостiйний*" – який не перебуває пiд чiєюсь владою; не пiдпорядкований, не пiдлеглий кому-, чому-небудь; вiльний, незалежний; здатний дiяти сам, без сторонньої допомоги або керiвництва; здатний на незалежнi дiї, вчинки i т. iн.; вiдособлений вiд iнших; який в рядi iнших має значення сам по собi; окремий; який здiйснюється своїми силами чи з власної iнiцiативи, без сторонньої допомоги або керiвництва; позбавлений стороннiх впливiв; оригiнальний [45, с. 46].

З точки зору педагогічної науки самостійність розглядається як "одна з провідних якостей особистості, що виражається в умінні стати перед собою певні цілі і досягати їх власними силами. Самостійність не є вродженою рисою, вона формується в міру дорослішання дитини і на кожному віковому етапі має свої особливості" [40, с. 310].

Як зазначають фахівці, виховання самостійності у дітей дошкільного віку – складний і багатогранний процес, який потребує цілеспрямованої роботи. Її успішність залежить від усвідомлення дорослими (педагогами, батьками) важливості виховання означеної якості з дошкільного дитинства, знання шляхів її розвитку та умов, що сприяють становленню самостійності дитини. Слід зауважити, що самостійність дитини розвивається поступово, і значною мірою залежить від умов виховання.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчує наявність різних наукових характеристик самостійності: вольова якість; риса особистості; показник активності і допитливості особистості, її здатності до пізнавального пошуку; вміння побачити і поставити нове питання, нову проблему і вирішити її самотужки; моральна якість особистості; самостійність, розглянута з позиції розумового розвитку та пізнавальної активності особистості тощо. У більшості визначень сутність самостійності проявляється, перш за все, в інтелектуальній діяльності і морально-вольових рисах особистості. Наявність відмінних точок зору говорить про багатоаспектність даного феномена, який містить у собі всі перераховані характеристики.

У *зарубіжній психології* можна виділити два основні підходи до поняття самостійності особистості. Перший розроблявся на стику філософії та психології в рамках екзистенціального напрямку (Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей та ін.). У концепціях психологів екзистенціального напрямку самостійність особистості тісно пов'язана з категоріями свободи і детермінізму. Так, В. Франкл говорив про самостійність як особистісну якість, яка пов'язана зі свободою волі. Його теорія характеризується тим, що самостійність обмежується як зовнішніми умовами, так і внутрішніми умовами, проте людина сама вибирає, як ставитися до них. На його думку, самостійність співіснує з необхідністю, причому вони є локалізованими в різних вимірах людського буття [57, с. 185].

Р. Мей розглядає поняття "самостійність" у зв'язку з проблемою, пов'язаною з детермінізмом. Чим більше людина розвивається, тим більш самостійною вона стає. Наша свідомість, на його

думку, знаходиться в стані постійних коливань між двома наступними полюсами: активного суб'єкта і пасивного об'єкта, що і створює потенційну можливість вибору. Самостійність полягає не в здатності бути весь час активним суб'єктом, а в здатності, яка полягає у виборі або одного, або іншого виду буття, переживанні себе або в одній, або в іншій якості і діалектичному русі від одного до іншого. Різниця між самостійністю і несамостійністю представляється в дистанції між станом суб'єкта і станом об'єкта, це певна порожнеча, яку необхідно заповнити [57, с. 185].

До другого підходу можна віднести роботи академічних психологів Р. Харре, А. Бандури, Е. Деси і Р. Райана. Так, у центрі теорії, розробленої Р. Харре знаходиться модель самостійного суб'єкта. Найбільш загальною вимогою до будь-якої істоти, щоб її можна було вважати самостійним суб'єктом, є те, щоб вона володіла певним ступенем самостійності, тобто її поведінка (дії і акти) в повному обсязі детерміновані умовами її безпосереднього оточення. Самостійність, згідно Р. Харре, передбачає можливість дистанціювання як від впливів оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка до цього моменту. Повноправний самостійний суб'єкт здатний переключатися з одних детермінант поведінки на ін. [58, с. 162].

Теорія самоефективності А. Бандури описує самостійність людини як вплив на себе саму, результатом якого є обумовленість поведінки не тільки зовнішніми чинниками, а й внутрішніми детермінантами. На думку автора соціально-когнітивної теорії особистості і регуляції поведінки А. Бандури, немає більш істотного механізму самостійності, ніж переконання у власній ефективності. "Сприймаєма" самоефективність – це переконання у власних здібностях організувати і здійснити дії, що вимагаються для того, щоб забезпечити результат" [58, с. 162].

У теорії самостійності й особистісної автономії Е. Деси і Р. Райана, самостійність розглядається як відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до сил всередині особистості. На думку авторів, гіпотеза про існування внутрішньої потреби в самостійності допомагає передбачити і пояснити розвиток поведінки від простої реактивності до інтегрованих цінностей; від гетерономії до автономії по відношенню до тих видів поведінки, які спочатку позбавлені внутрішньої мотивації. Автономія постає в останніх працях авторів не просто як одна з тенденцій особистості, але як універсальний критерій і механізм нормального розвитку, порушення якого призводить до різних видів патології розвитку [58, с. 162].

У вітчизняній психології класичний підхід до визначення самостійності запропонований С. Рубінштейном, який виділив три аспекти: самостійність як свідомо мотивація дій і обґрунтованість їх; самостійність як непідвласність чужому впливу і навіюванню; самостійність як здатність людини самостійно бачити об'єктивне обґрунтуванням для того, щоб чинити так, а не інакше. Це свідчить, що вчений звертає увагу на внутрішній зміст самостійності. С. Рубінштейн зазначає, що справжнє джерело і рушійні сили самосвідомості необхідно шукати в зростаючій реальній самостійності індивіда [41, с. 236]. Самостійність, як зазначав С. Рубінштейн, це не проста сума знань, умінь і навичок особистості, що дозволяють їй своїми силами вести чергові справи, а суспільний прояв особистості, що характеризує її тип ставлення до праці, людей і суспільства. Самостійність детермінується реальним буттям людини.

Зазначимо, що проблема людини в якості суб'єкта, здатного самостійно вирішувати комплексні ситуації через реалізацію своєї суб'єктності, представлена в філософсько-психологічній концепції людини С. Рубінштейна, була уточнена в працях В. Знакова, К. Абульханової-Славської, Є. Сергієнко, В. Брушлінського та є основою *діяльнісного підходу*, в межах якого самостійність розглядається як одна з найголовніших характеристик суб'єкта діяльності, яка існує в імпліцитному вигляді "як потреба певної міри незалежності" [1, с. 50].

У межах іншого – *особистісного підходу* самостійність розглядається як якість, властивість особистості. При цьому науковці акцентують увагу на різних аспектах прояву самостійності:

- як вольової якості особистості, яка асоціюється з незалежністю, здатністю здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги зовні (В. Бродовська, О. Кононко, В. Котирло, В. Крутецький, Н. Левітов, І. Патрик, К. Платонов, В. Селіванов, А. Ковальов, В. Яблонко);

- як моральної якості особистості, де самостійність кваліфікується як генералізоване ставлення до вибору та реалізації моральних цінностей, що закріпилося у моральному досвіді (Л. Висотіна, Л. Піменова, З. Пономарьов, К. Оспанова);

- як прояв розумового розвитку та пізнавальної активності особистості (Д. Богоявленська, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Поддьяков, А. Щербаків).

Г. Люблінська взагалі називає самостійність "найціннішою якістю особистості", яка проходить у своєму розвитку низку ступенів і проявляється як у практичній орієнтовно дослідницькій, пізнаваль-

ній діяльності, так і в повсякденній поведінці дошкільника із дорослими й однолітками. Наростаюча самостійність дітей проявляється в різних формах ініціативної активності дітей, у постановці мети дії, виборі способу дії, підпорядкуванні того чи іншого мотиву, а також іноді в непослуху, свавіллі і впертості [28].

Об'єднуючою для вказаних позицій є думка І. Кона, який у поняття "самостійність" включає три взаємопов'язані якості: 1) незалежність як здатність самому, без підказки зовні, приймати і реалізовувати рішення; 2) відповідальність, готовність відповідати за наслідки своїх вчинків; 3) переконання в реальній соціальній можливості і моральній правильності такої поведінки [20].

Особливості розвитку самостійності в дошкільному віці

У багатьох дослідженнях з проблем дошкільної педагогіки самостійність розглядається з позицій вже згаданого діяльнісного підходу (Т. Бабаєва, Р. Буре, М. Крулехт, Л. Порембська, О. Удіна та ін.). Дослідники розглядають самостійність у контексті діяльності дитини, що виражається в умінні поставити певну мету, наполегливо йти до її виконання власними силами, відповідально ставитись до своєї діяльності; структуру самостійності визначають ідентично компонентам діяльності (мотив, мета, способи діяльності); а методику спрямовують на формування вміння діяти без допомоги ззовні, на поступову передачу дорослим виконання окремих елементів діяльності самій дитині для самостійного здійснення без його втручання. Так, Л. Порембська стверджує, що виникнення і розвиток самостійності знаходиться в прямій залежності від оволодіння дитиною певними навичками, вміннями у трудовій діяльності, але, підкреслює авторка, не вичерпується набуттям незалежності від дорослих у практичному житті. Сенс, на її думку, полягає в тому, що дитина, завдяки самостійності, включається в нові соціальні зв'язки, в результаті чого у неї формується ставлення до себе, до інших людей і до праці. Самостійність Л. Порембська визначає "як здатність до незалежних дій, суджень, володіння ініціативністю і рішучістю" [37].

Р. Буре стверджувала: "Активним засобом виховання самостійності є залучення дитини в різноманітну діяльність, завдання, що містять у собі необхідність прояву самостійності і відповідають її можливостям. Одночасно необхідно враховувати, що завдання треба давати в такій формі, яка б викликала інтерес до їх виконання, а отриманий результат приводив до успіху, надихав дитину" [5, с. 42].

М. Крулехт, досліджуючи проблему цілісного розвитку дошкільника як суб'єкта трудової діяльності, до критеріїв самостійності

відносить особливості мотивації, здатність до попереднього планування і організації праці, володіння способом здійснення трудових процесів; результативність праці; самоконтроль і самооцінка; автономність, незалежність від дорослого; характер необхідної дитині допомоги [25].

Т. Бабаєва прояви самостійності дітей вбачає в автономному, незалежному від дорослого вирішенні доступних завдань у різних видах діяльності, що проявляється в прагненні до вирішення завдань без допомоги з боку інших людей; умінні поставити мету діяльності, здійснити елементарне планування; реалізувати задумане й отримати результат, адекватний поставленій меті; здатність до прояву ініціативи і творчості у вирішенні виникаючих завдань [3, с. 314].

О. Удіна, узагальнюючи різні позиції та обґрунтовуючи власну стосовно самостійності в дошкільному віці, переконана, що діяльнісний підхід зумовлений тим, що дошкільник із раннього дитинства пов'язаний з освоєнням різних видів діяльності (предметної, ігрової, трудової, продуктивної, пізнавальної). Авторка вказує, що формування самостійності як характеристики способу діяльності є першим етапом у розвитку цього явища й виступає функціональною сходинкою до формування самостійності як якості особистості. Інакше кажучи, на основі самостійності як ідеального образу незалежних дій, що складається в результаті суб'єктивно-об'єктивних відносин уже в наслідувальній діяльності дітей, відбувається формування ідеального образу себе як самостійного діяча з властивим йому типом ставлення до себе, до інших людей, до діяльності [49].

Поширення ще одного підходу – *міжособистісного* – пов'язано з трактуванням самостійності особистості через характер її взаємовідносин з іншими людьми. У дослідженнях Є. Михайловського, Т. Репіної, Т. Сенько, Є. Субботського самостійність пов'язується з позицією особистості у колективі, мікрогрупі, розкривається її змістово-операціональний компонент у зв'язку з характером міжособистісних відносин.

Як вказує Т. Репіна, набуття початкового соціального досвіду контактування з однолітками сприяє формуванню поглядів і поведінки дошкільника, засвоєнню моделей для наслідування і вироблення ціннісних установок. Саме група однолітків допомагає дошкільнику адекватно оцінювати свою поведінку, порівнювати його з поведінкою інших дітей і прислухатися до їхньої думки про себе [39, с. 62]. Саме спілкування і спільна діяльність забезпечують вправління дітей у правильних вчинках, яке абсолютно необхідне

для того, щоб дитина не тільки знала норми поведінки, але і практично ними керувалася.

Самостійність у контексті партнерських стосунків дошкільників досліджував Є. Субботський, наголошуючи на її прояві як незалежній поведінці, яка проявляється в особливих критичних ситуаціях, що передбачають протиставлення свого вчинка (думки) вчинку (думці) іншої людини. Умовами, що сприяють активізації у дитини схильності до незалежної поведінки, є умови альтруїстичного стилю спілкування між дитиною і дорослим. Дослідник наголошує, що громадська цінність формування у дитини незалежної поведінки полягає в тому, що остання а) сприяє розвитку у дитини творчої ініціативи, вміння виходити за рамки традиційних, добре апробованих шляхів поведінки і давати той "творчий приріст", без якого немислимий як розвиток індивідуума, так і суспільства в цілому, і б) змінює форму засвоєння дитиною суспільного досвіду: від глобально-наслідувального засвоєння всіх соціальних впливів дитина переходить до виборчого засвоєння того, що відповідає прийнятим нею суспільним нормам, відкидаючи ситуативні впливи з боку однолітків і дорослих, що не відповідають цим нормам [46].

Одним із домінуючих підходів у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях є розгляд самостійності як *інтегральної властивості особистості*, до структури якої входять змістово-операціональні й, власне, особистісні компоненти. У межах даного підходу самостійність розглядається як інтегрована якість особистості, а її роль виявляється в об'єднанні різних особистісних проявів, загальному спрямуванні на внутрішню мобілізацію людиною усіх сил, ресурсів та засобів для здійснення обраної програми дій без сторонньої допомоги. У контексті дошкільної педагогіки яскравим представником цього підходу виступає О. Кононко, у працях якої самостійність виступає "стрижневою характеристикою дошкільника як особистості" і трактується у трьох ракурсах: як інтегральна форма активності дошкільника, як базова якість особистості, як загальне уміння, складовими якого є часткові уміння (відповідально самовизначатися, приймати самостійні рішення, здійснювати власні вибори; діяти незалежно від зовнішньої допомоги, звертатися за нею лише у разі об'єктивної необхідності, раціонально її використовувати; виявляти творчу ініціативу, креативність; поєднувати критичність із самокритичністю) [23].

Як інтегральну характеристику розвитку дитини дошкільного віку розглядає самостійність і М. Полякова (Сілаєва), проявами якої є: уміння дитини самостійно ставити мету, планувати свою

діяльність, досягати прогнозованого результату в знайомих умовах діяльності. Самостійність як якість суб'єкта завжди присутня в дитині, і її прояви пов'язані як з внутрішніми факторами (мотивами, бажаннями, потребами), так і зовнішніми – факторами зовнішнього середовища – в різноманітті їх проявів – від матеріальних предметів до дій і емоційних реакцій інших людей. Розглядаючи, таким чином, природу дитячої самостійності, педагог, батько отримує можливість змінювати способи взаємодії з дитиною, дорослий приймає думку, що дитина від початку самостійна. І завдання дорослого побачити, підтримати, допомогти розкритися дитячій самостійності в будь-якому виді діяльності, до якої є інтерес у дитини [36; 44].

Досліджуючи організаційно-педагогічні умови розвитку самостійності у дошкільнят, О. Зимоніна також називає самостійність однією з найважливіших інтегральних властивостей особистості, умовою саморегуляції особистості, її творчих можливостей, що визначає ставлення до діяльності, способи діяльності, результати діяльності. Самостійність характеризується сукупністю засобів – знань, умінь, навичок, якими повинна володіти особистість, зв'язками з іншими людьми, що складаються в процесі діяльності. Стосовно дошкільного віку, дослідниця визначає 3 підходи в розумінні самостійності: 1) як характеристика способу діяльності; 2) як якість особистості; 3) самостійність пов'язується з позицією особистості в групі [16, с. 29].

Як вказує В. Маршицька, дошкільника можна назвати самостійним, якщо його поведінка характеризується комплексом усіх основних показників – незалежністю, ініціативністю, цілеспрямованістю й оптимізмом. Несформованість хоча б одного з них робить неправомірною високу оцінку, бо кожне з названих умінь є необхідною умовою розвитку самостійності малюка, взяте окремо не може гарантувати потрібного рівня активності особистості. Оптимістично налаштована та незалежна дитина не обов'язково здатна виявляти в діяльності цілеспрямованість і творчість, а ініціативна – незалежність від думки інших [53, с. 71].

Отож, розглядаючи самостійність, як генералізовану інтегративну властивість особистості, науковці (А. Щербаков) підкреслюють, що її інтеграційна роль виражається в об'єднанні інших особистісних проявів загальної спрямованості на внутрішню мобілізацію всіх сил, ресурсів і засобів для здійснення обраної програми дій без сторонньої допомоги.

У цілому аналіз наукових джерел дозволяє зазначити, що трактування поняття "самостійність" є різним. Самостійність, яка має багатоплановий, динамічний характер, слід розглядати комплексно як якість особистості і прояв активності, що характеризується усвідомленим і відповідальним ставленням до вчинків і дій, виявляється в ініціативності та критичності в поведінці, прагненні діяти без сторонньої допомоги, зверненні за допомогою лише в разі потреби.

Дослідження проблеми виховання самостійності у дітей дошкільного віку зумовлює звернення до вивчення особливостей її становлення і розвитку у контексті соціально-особистісного розвитку. Адже самостійність є динамічним утворенням, яке у своєму формуванні проходить послідовні стадії: від елементарних проявів активності немовляти до зрілої самостійності дорослої особистості. При цьому відмітимо, що існують різні наукові позиції щодо генезису самостійності: 1) істинна самостійність властива тільки дорослій людині, дорослій особистості (В. Крутецький, М. Левітов, В. Селіванов та ін.); 2) самостійність як розвинена якість виявляється у підлітковому віці (В. Бабій, Т. Бистрова, К. Оспанова, Л. Ростовецька); 3) яскраво виражена самостійність виявляється у шестирічному віці (Ш. Амонашвілі, Г. Цукерман та ін.); тенденції до самостійності проявляються вже у трирічних дітей у період кризи "Я сам" (Г. Годіна, Т. Гуськова, О. Кононко, О. Люблінська, Є. Субботський та ін.).

Дослідники проблеми самостійності дошкільників відзначають поетапність або ступеневість її становлення, специфічність прояву у різному віці. Так, Г. Люблінська [28] зазначає, що самостійність не виникає раптово, вона розвивається з самого раннього дитинства на основі закріплення найпростіших навичок і звичок. Саме у віці 2–3 років у дитини з'являється усвідомлення у собі самостійності як особливої якості, що звеличує її в своїх очах і викликає повагу в оточуючих.

На думку О. Кононко, це і є точка відліку у формуванні самостійності. Рушійною ж силою розвитку самостійності виступає протиріччя між потребою дитини бути самостійною й об'єктивною залежністю дитини у цьому віці від дорослих, що її виховують. Отже, дослідницею виділяються послідовні етапи розвитку самостійності: від елементарного прояву активності немовляти до зрілої самостійності дорослої людини. Між ними лежать три проміжні форми:

– виконавча активність – найпростіша форма самостійності. Вона характеризується вмінням дитини діяти за зразком дорослого;

– самостійність дитини, яка виявляється в тому, що дошкільники починають використовувати набуті знання й уміння без зразка дорослого, тобто вносити у виконання елементи ініціативи;

– найвища для дошкільного віку самостійність виявляється в тому, що у свою роботу дитина вчиться вносити елементи творчості [22, с. 12].

Таким чином, чітко простежується позиція О. Кононко, що самостійність як властивість особистості складається протягом усього дитинства і залежить від змістовних особливостей діяльності дитини. Вона досягає різних рівнів у своєму розвитку залежно від системи вимог, які дорослий ставить перед дитиною в умовах виховуючого її середовища. Говорячи про становлення самостійності, О. Кононко зазначає: "Самостійні дії переддошкільника, розвиваючись і отримуючи системність, до початку дошкільного віку починають набувати форми діяльності. У різних її видах до середнього дошкільного віку починають з'являтися різні форми самостійної поведінки. Набуваючи стійкості, самостійна поведінка до старшого дошкільного віку переходить у тенденцію, яка є свідченням прояву самостійності як властивості особистості" [21].

Дослідниця самостійності дітей 2–3 років З. Гурина вказує, що самостійність на етапі раннього дитинства є складним явищем, яке тільки починає своє становлення й засвідчує готовність переходу дитини від установки на зовнішнє керівництво її активністю дорослим до прояву елементарних форм самостійності в різних життєвих ситуаціях. Становлення цього стійкого особистісного утворення, що виступає провідною характеристикою суб'єктивної активності дитини раннього віку, значною мірою визначається особливостями родинного і суспільного виховання, характером домінування в дорослих орієнтації на суб'єкту активність дитини, мотивацією досягнень дитини раннього віку, її звичкою до залежної або самостійної поведінки [13, с. 17].

У цьому контексті варто окремо зупинитися на характеристиці "*кризи трьох років*", яка і виступає базовою для становлення самостійності та формування її вищих форм на наступних вікових етапах. Аналіз зарубіжних (Ш. Бюллер, Е. Келлер) та вітчизняних (Л. Божович, Л. Виготський, Т. Гуськова, Д. Ельконін, М. Єлагіна, Н. Разіна та ін.) наукових досліджень з даної проблеми дозволяє виділити ключову характеристику кризи трьох років – всі головні зміни в цей період сконцентровані навколо "вісі Я": виникнення системи Я, усвідомлення власних можливостей та прояви суб'єктної позиції "Я сам!". Очевидно, що це новоутворення пов'язане з досвідом самостійної діяльності та поведінки дитини.

У визначенні основних симптомів кризи трьох років науковці дотримуються різних підходів. Так, першочергово в симптоматиці даної кризи були детально вивчені негативістські поведінкові реакції – т. зв. "семізір'я" негативних симптомів (Е. Келлер, Ш. Бюллер, Л. Виготський), до яких відносять: негативізм, упертість, норовистість, свавілля, протест-бунт, знецінення, стремління до деспотизму / ревності. Л. Виготський додав до них також другий пояс симптомів – невротичні реакції [7, с. 132]. Пізніше акцент переноситься на виділення позитивної симптоматики кризи, пошук її конструктивних складових (М. Лісіна, Т. Гуськова), до яких відносять: появу у мовленні слова "Я" як старт розвитку самосвідомості, "гордість за досягнення", "Я-діюча" та ін.

Але весь комплекс симптомів кризи трьох років свідчить про те, що у дитини цього віку відбуваються серйозні зміни у ставленні до самої себе й оточуючих, з'являється бажання проявити своє "Я", дитина сама шукає нагоду протиставити себе дорослій людині і у всіх цих ситуаціях дитина сама формує своє "Я". Усвідомлювати своє "Я" дитина починає в першу чергу під впливом зростаючої практичної самостійності. Саме тому "Я" дитини так тісно пов'язане з поняттям "Я сам".

Зазначимо, що імітуючи діяльність дорослих, дитина починає здійснювати самостійну діяльність, усвідомлюючи себе як суб'єкта діяльності. З позиції Д. Ельконіна, саме на третьому році життя дитина стає "суб'єктом самостійної діяльності". Науковець доводить, що розвиток дитини як суб'єкта діяльності здійснюється від освоєння мотиваційної сторони діяльності до операційно-технічної; від спільної до самостійної діяльності. Конкретний зміст і конкретні структури психічної діяльності дитини як суб'єкта практичної діяльності формуються цілком в індивідуальному досвіді – це найважливіша закономірність у розвитку суб'єкта [11, с. 23].

Л. Виготський говорить про "тенденцію дитини до самостійності. Цього раніше не було. Тепер дитина хоче все робити сама. Це немов протест дитини, яка переросла ті норми і форми опіки, які склалися у ранньому віці і яка вимагає самостійності [8].

Т. Гуськова, аналізуючи "кризу трьох років", вказує, що у дитини відбуваються серйозні зміни ставлення до самої себе і до оточення. Відбувається психологічне відділення від близьких дорослих. Вони активно відштовхують дорослого, відмовляються від його допомоги, від його коментарів, бурхливо реагують на успіхи, готові більш тривалий час займатися якоюсь діяльністю, навіть стикаючись з труднощами. Виражений негативізм свідчить про те, що у дітей

досить гостро виражена реакція неприйняття дорослого на тлі відділення себе від нього і формування почуття власного "Я" [14].

Згідно підходу О. Нурєєвої та З. Шейнфельд, з дорослішанням змінюється ставлення дитини до навколишнього світу: тепер нею рухає не лише бажання пізнавати нове, опанувати дії та навички поведінки. Навколишня дійсність стає сферою самореалізації маленького дослідника. Дитина вже випробовує свої сили, перевіряє спроможності. Вона утверджує себе, і це сприяє появі дитячої самолюбності – найважливішого стимулу до саморозвитку і самовдосконалення [35, с. 102].

Як вказує Н. Разіна, центральне місце в усвідомленні дитиною себе як окремого і самостійного суб'єкта займає усвідомлення себе суб'єктом мовлення і спілкування. На думку авторки, на рубежі раннього і дошкільного віку відбуваються суттєві зміни у спілкуванні дитини з дорослими: спочатку дитина навчається відділяти себе від дорослого, потім протистояти йому, і, нарешті, будувати з ним партнерські взаємовідносини [38].

Згідно висновків З. Гуріної, саме криза трьох років детермінує формування самостійності дитини як відносно стійкого особистісного утворення, що виступає провідною характеристикою її суб'єктивної активності [13]. Звичайно, становлення цього утворення значною мірою визначається особливостями родинного і суспільного виховання, характером домінування в дорослих орієнтації на суб'єкту активність дитини, мотивацією досягнень дитини раннього віку, її звичкою до залежної або самостійної поведінки. Але переважно на кінець раннього віку дитини самостійність стає відносно стійким утворенням і особливістю особистості дитини.

Щоправда, лише в дошкільному віці вона набуває системності і може розглядатися як особлива особистісна якість, а не просто як епізодична характеристика дитячої поведінки. На цьому, зокрема, акцентує увагу О. Кононко, яка вказує, що "якщо трирічна дитина характеризується широкою гамою проявів самостійності – від демонстративної незалежності до спокійного підпорядкування, то для п'ятирічної типовою є значно більша визначеність проявів" [22, с. 7].

Тому, характеризуючи *дошкільний вік (від трьох до шести (семи) років)* у цілому, акцентуємо увагу, що він, як зауважує В. Мухіна, є продовженням раннього віку в плані загальної сензитивності. Це етап оволодіння дитиною соціальним простором людських відносин через спілкування з близькими дорослими, а також через ігрові і реальні взаємовідносини з однолітками. У цьому віці дитина намагається реалізувати своє "я", прагнучи підтвердити свою

самостійність; у неї формуються основи відповідального ставлення до результатів своїх дій [33, с. 219].

За результатами дослідження О. Удіної, уже молодший дошкільний вік є важливим періодом для формування самостійності дитини, яке проходить послідовно мотиваційний (самостійність властива лише на рівні наміру), виконавський (здатність здійснювати доцільні дії, які призводять до досягнення поставленої мети) етапи та етап контролю (співвідношення результату діяльності з попереднім наміром). Дослідниця також наголошує, що у старшому дошкільному віці простежуються чотири етапи: перший етап – мотиваційно-цільовий (етап усвідомлення і постановки мети); другий – змістово-виконавський (виконання доцільних дій); третій – процесуально-регулятивний (етап зіставлення змісту і доцільних дій, їх регуляція в процесі виконання дій); четвертий – контрольо-оцінний (етап самоконтролю і самооцінки) [49].

Заслуговує на увагу положення науковця про те, що самостійність на дошкільному етапі розвитку складається з простих форм; розвивається в змістовій діяльності при цілеспрямованому навчанні і пов'язується із поступовою зміною умов від звичайних, звичних для дитини, до нових, незнайомих. Засвоєні знання, уміння, навички набувають узагальненого характеру і стають критерієм для визначення дітьми своїх дій і поведінки в будь-яких умовах, зокрема незвичайних і нових для них, що спонукає до активних дій, творчого пошуку. Самостійність виступає сукупним результатом системи виховання, спрямованим на повноцінний особистісний розвиток кожного дошкільника. Проявом самостійності є низка новоутворень розвитку, які починають "заявляти" про себе до кінця дошкільного віку. До них відносяться риси довільної діяльності, елементарної саморегуляції, прагнення до самоствердження, визнання своїх досягнень, оцінка своїх дій. Завдяки виникненню таких новоутворень старший дошкільник все більше емансипується від дорослого, стає більш незалежним, починає діяти цілеспрямовано й усвідомлено, розуміючи й оцінюючи результати й наслідки своїх дій [49].

Розглянемо найбільш значущі сфери життєдіяльності та форми активності старшого дошкільника – *пізнавальну, емоційно-ціннісну та діяльнісну*, в яких і проявляється його самостійність.

Так, Ю. Демидова наголошує, що старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування *пізнавальної* самостійності. Важливо, що протягом цього періоду відбувається заміна провідної діяльності навчальною та предметно-практичною, набуває значного рівня розвитку мислення, пізнавальні та вольові процеси [15, с. 14].

За словами М. Веденькіної, пізнавальна самостійність насамперед виявляється в пізнавальній діяльності. Якщо пізнання – це процес осягнення знання, то пізнавальна самостійність – властивість або якість особистості, включеної в цей процес і характеризується суб'єктом пізнавальної діяльності [6, с. 19].

Найбільш повно і детально розкрито структура здібності дітей старшого дошкільного віку самостійно мислити, названі основні нерозривно пов'язані між собою її компоненти у дослідженні У. Ульєнкової. Дослідниця особливе значення відводить самостійності дитячого мислення, визначаючи її як комплекс індивідуально-психологічних особливостей особистості (інтелектуальної і емоційно-вольової сфери), що обумовлюють її готовність до творчої переробки наявних знань, до продуктивної розумової діяльності. При цьому показниками цієї здатності є: наявність знань, необхідних для вирішення завдань; володіння загальним методом розумової діяльності (аналізом і синтезом); наявність позитивного емоційного ставлення до процесу, який може проявитися за певних умов в потребі знати; готовність і здатність до саморегулювання, до інтелектуального напруження, вольового зусилля, зосередження уваги, необхідної для виконання завдання [50].

Дослідниця Л. Шкнай зазначає, що "пізнавальна самостійність дітей старшого дошкільного віку – це інтегративна якість особистості дитини, структурними компонентами якої виступають: мотиваційний (наявність пізнавального інтересу до досліджуваного об'єкта, його властивостей і призначенням), змістовно-операційний (прояв пізнавальної активності, володіння найпростішими розумовими операціями, прагнення знайти нестандартні способи вирішення пізнавальної задачі), вольовий (збереження стійкої уваги до пізнавальної інформації, на отримання якої спрямована діяльність). Пізнавальна самостійність характеризується здатністю застосовувати без сторонньої допомоги раніше отримані уявлення, вміння, навички при постановці і вирішенні нових пізнавальних завдань [56, с. 25].

Зупиняючись на розгляді *емоційно-ціннісної сфери* старшого дошкільника, відмітимо, що на думку В. М'ясищева, найбільш прийнятними критеріями сформованості у дітей 5–7 років самостійності як особистісного утворення є характер основних ставлень особистості. Саме система ставлень людини до навколишнього середовища і до самої себе характеризує внутрішню позицію особистості, її ціннісні орієнтири, особистісні смисли, загальну спрямованість [34, с. 7].

Як зазначає О. Кононко, існує певний зв'язок між самостійністю й емоціями дитини: задача, яку їй для вирішення пропонує

дорослий, повинна стати її задачею, набути для неї смислу, стати переживанням. Оскільки самостійність тісно пов'язана також із волею, тому вирішення завдання потребує від дитини цілеспрямованості, вольових зусиль, уміння виявляти наполегливість. Вольові якості особистості є стрижнем самостійності. У самостійного малюка завжди достатньо сильно розвинена воля, він рішучий у своєму виборі та оцінках, впевнений у досягненні мети. Залежна дитина завжди безвольна. Вона, навіть якщо і володіє знанням, не вміє самостійно реалізувати власні здібності [22, с. 11].

Слід враховувати наукові спостереження Г. Урунтаєвої, за якими розвиток моральної свідомості випереджає розвиток моральної поведінки. Спочатку в молодшому дошкільному віці дитина освоює уявлення про моральні норми, які, як правило, на перших порах виконуються тільки на вимогу дорослого або в його присутності і легко порушуються дитиною. У старшому дошкільному віці поступово така неузгодженість знімається і в реальній поведінці дитини починають переважати позитивні моральні норми. Однак мотиви, що лежать в основі моральної поведінки дитини, можуть бути діаметрально протилежними. Поведінка дитини може бути прагматичною, коли моральний вчинок пов'язаний з вигодою для дитини і заснований на посиленні зовнішнього контролю за ним з боку дорослих і однолітків. Старші дошкільники переходять від стихійної до свідомої моральності. Моральна норма для них починає виступати як регулятор взаємовідносин між людьми. До семи років моральні мотиви стають визначальними по своїй спонукальній силі. Тобто соціальні вимоги перетворюються в потреби самої дитини [51, с. 129].

Переходячи до аналізу змісту *діяльності* старшого дошкільника, відмітимо, що розвиток його самостійності прямо пов'язаний із освоєнням різних видів діяльності (ігрової, трудової, мистецької та ін.) та усвідомленням її структури. Так, Б. Ананьєв відмічав, що до 5–6 років діти здатні охопити й утримати в свідомості увесь процес від постановки мети до результату. Від усвідомлення окремих моментів дії дитина переходить повністю до цілеспрямованої планомірної діяльності – такий шлях індивідуального розвитку свідомості, завдяки якому весь стан неспання стає суцільним "потокм свідомості", що перемикається з одного виду діяльності на інший. Особливість такого ходу розвитку дає можливість зрозуміти одну з найбільш чудових рис свідомості – відносну безперервність її станів, що утворюють спільність різних психічних процесів і їх відношення до "я", тобто до самосвідомості суб'єкта [2, с. 183–184].

Важливо підкреслити думку О. Кононко, що фактично саме у цьому періоді дитина починає самостійно організовувати власну діяльність: здатна визначити мету діяльності, спланувати її зміст, обрати засоби діяльності, оцінити її результати. Саме незалежність дій від допомоги дорослих, коли дитина намагається мобілізувати для досягнення результату увесь накопичений досвід і знання, знайти ефективне рішення, свідчить про особистісне зростання дитини.

Як зазначає Г. Урунтаєва, саме в період старшого дошкільного віку у дитини змінюється контроль і оцінка власної діяльності. Якщо діти 3–4 років вважають свою роботу гарною незалежно від того, як і якого результату досягнуто, то в 5–7 років дошкільники намагаються правильно оцінити свою роботу. Старші дошкільники здатні бачити не тільки розходження між запланованими результатами й отриманими, але і на цій основі (за умови відповідного навчання) успішно здійснювати корекцію своїх дій. Самоконтроль починає виступати як особлива діяльність, спрямована на краще виконання роботи і усунення недоліків [51].

Зауважимо, що основні новоутворення дитини, які дають змогу навчитися самостійно планувати, виконувати і контролювати власну діяльність насамперед розвиваються та проявляються в *ігровій діяльності*. Це підтверджує наукове дослідження М. Савченко [43], яка переконує, що "сама гра має потенційні можливості для виховання самостійності дитини дошкільного віку", створюючи умови для самостійної діяльності дітей, вияву ними цілеспрямованості, ініціативності, незалежності, творчості, пізнавального інтересу та інших ознак самостійності [43]. Самостійність старшого дошкільника в ігровій діяльності проявляється в таких аспектах, як: обізнаність з ігровою роллю та змістом гри, незалежність у визначенні задуму гри, відповідальне ставлення до дотримання правил поведінки у грі, активне та вміле володіння рольовими діями й наполегливе досягнення результату гри. Також дитина все більше проявляє ініціативність, що проявляється в творчій побудові сюжетів ігор, продукуванні оригінальних ідей, прийнятті відповідальних рішень, свідомому, рішучому бажанні зробити щось на власний розсуд, відійти від шаблону, перетворити, змінити звичне.

За даними дослідження Г. Урунтаєвої, подібним чином впливає на розвиток самостійності дитини і *трудова діяльність*, яка створює найбільш сприятливі умови для її прояву і розвитку, встановлення більш тісних, безпосередніх зв'язків з дорослими і їх діяльністю, тобто для задоволення нових, соціальних за своєю

природою потреб, які не можуть бути повністю задоволені в інших видах діяльності, в тому числі і в сюжетно-рольовій грі" [51, с. 109]. Як зазначає авторка, трудова діяльність відрізняється більш безпосереднім зв'язком з життям дорослих, ніж гра, оскільки трудові дії і ситуація, в якій вони виконуються, цілком реальні і призводять до отримання цілком конкретного матеріального результату, відчутного продукту. Саме в праці дитина самостійно виконує і удосконалює предметні дії, якими вона опанувала ще в ранньому дитинстві [51].

І. Тельнюк у своєму дослідженні щодо організації самостійної діяльності дівчаток і хлопчиків 5–6 років стверджує, що *статева диференціація* дітей старшого дошкільного віку – суттєвий фактор, який вимагає відповідного відбору змісту і способів педагогічного впливу вихователя в процесі керівництва діяльністю дітей. Тому автор пропонує педагогічну технологію, розроблену на основі індивідуально-диференційованого підходу, який враховує статеві відмінності, інтереси старших дошкільників, психофізіологічні особливості дівчаток і хлопчиків. Зміст даної технології орієнтований на розвиток основ жіночності і мужності як найважливіших якостей, що визначають своєрідність поведінки майбутніх жінок і чоловіків, розвиток позиції суб'єкта в цікавому залежно від статі виді діяльності [47].

Слід враховувати і результати дослідження Т. Репіної, яка вивчала особливості відносин між хлопчиками і дівчатками в дитячому садку і дійшла висновків про існування в групах дошкільників яскраво вираженої консолідації дітей з однолітками своєї статі, яка зростає від молодшого дошкільного віку до старшого, приводячи, по суті, до утворення двох підструктур у групі дитячого садка: підструктури хлопчиків і підструктури дівчаток. Авторка доводить існування відмінностей у поведінці хлопчиків і дівчаток в групових процесах, міжособистісному спілкуванні, а тому обґрунтовує необхідність диференційованого підходу (створення системи впливів, що враховуватимуть різницю в інтересах хлопчиків і дівчаток) у вихованні дошкільників [39].

Вищесказане зумовлює звернутися до тези, висловленої Ф. Гोनоболінім: у формуванні самостійності велику роль відіграє *спілкування з однолітками і дорослими*. Автор переконаний, що розвитку самостійності сприяє модель взаємодії, коли вихователь у спілкуванні з дітьми дотримується положення "не поруч і не над, а разом". Це забезпечує відчуття психологічної захищеності, довіру дитини до світу, радість існування (психологічне здоров'я), розвиток індивідуальності дитини [12].

М. Лісіна, яка вважається засновницею наукової школи з досліджень спілкування дитини з дорослими і автором оригінальної концепції генезису цього спілкування, наголошує, що продуктом спілкування дошкільника з ровесниками та дорослими виступає самопізнання й самооцінка через пізнання й оцінку партнера (і партнером). Саме спілкування призводить до виникнення образу іншої людини і паралельно – образу самого себе [26].

Оскільки згідно психолого-педагогічних характеристик у старшому дошкільному віці дитину активно починає цікавити особистість іншої людини, вона починає обговорювати з іншими переваги і вчинки один одного, оточуючих, оцінювати їх з точки зору відповідності соціальним нормам, то можемо говорити, що самостійність старшого дошкільника набуває соціально-моральної спрямованості. Як констатує О. Кононко, набуття дитиною соціально-емоційного досвіду в перші шість років життя є невід'ємною умовою його всебічного розвитку в майбутньому. Дослідниця підкреслює, що "дошкільний вік – період формування у малюка потреби, а часом і здатності встановлювати та підтримувати контакти з оточуючими людьми, дорожити ними" [24, с. 7]. У цьому процесі найважливіша роль належить агентам соціалізації: сім'ї, закладам дошкільної та позашкільної освіти, колу однолітків.

Звичайно, слід враховувати і той факт, що в умовах сучасних реалій для багатьох дітей вже у віці 5–7 років характерна зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну, що ще більш актуалізує проблему самостійності особистості на цьому перехідному віковому етапі. Тому можемо констатувати, що на кінець цього етапу *основним новоутворенням* (за Д. Ельконіним) є виникнення особистої свідомості, яка пов'язана зі здатністю дитини робити самостійні вчинки і нести за них відповідальність, контролювати свої дії і робити їх оцінку.

Таким чином, проаналізувавши наукові джерела, присвячені самостійності дітей дошкільного віку, можемо стверджувати, що самостійність як властивість особистості розвивається протягом усього вказаного періоду і залежить від багатьох факторів: психічних і фізіологічних процесів, соціальної ситуації розвитку, умов та змісту діяльності дитини тощо. Зрозуміло, що прояви самостійності у різних дітей одного віку є неоднаковими і формуються з різною інтенсивністю. Узагальнивши наукові позиції щодо етапності розвитку самостійності дитини (Т. Бутусова, В. Жарова, О. Кононко, А. Люблінська та ін.), наведемо перелік *основних стадій* (етапів, ступенів) її прояву у дошкільників:

1) самостійність дитини проявляється у звичних для неї умовах, у яких набувалися основні навички, без нагадування, спонукання і допомоги з боку дорослих;

2) дитина самостійно використовує звичні способи дій у нових, незвичних, але близьких і однорідних ситуаціях;

3) спостерігається явище переносу і високої інтенсивності самостійної діяльності та самоконтролю в нестандартних ситуаціях.

Самостійність дошкільника у своєму розвитку досягає різних стадій залежно від віку, від системи вимог, які висуваються перед дитиною дорослими та від умов виховання. Під умовами виховання у дошкільників самостійності ми розуміємо характеристику виховного процесу, що відображає взаємопов'язані обставини і способи його організації, сукупність потенційних можливостей виховного середовища, реалізація яких забезпечить підвищення рівня вихованості самостійності особистості дитини.

Орієнтуючись на результати проведеного автором дослідження та науковий доробок фахівців дошкільної освіти (О. Кононко, А. Мініна, О. Зимоніна, І. Тельнюк, О. Удіна та ін.), було виділено *комплекс організаційно-педагогічних умов*, взаємопов'язаних між собою:

1. Збагачення знань дітей про самостійність, розуміння її значущості та ролі у житті людини, усвідомлення власної самостійності та бачення шляхів її розвитку.

2. Систематичне вправлення дошкільників у самостійному плануванні та оцінюванні своїх дій, досягнень та прорахунків, в обґрунтуванні суджень, у саморегулюванні поведінки, у розвитку критичності тощо.

3. Створення розвивального середовища, сприятливого для становлення суб'єктної позиції дошкільників, для вияву їхньої ініціативності, творчості, креативності, з метою реалізації диференційованого підходу згідно статевих та вікових потреб і вподобань.

4. Удосконалення теоретико-методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти щодо виховання самостійності у дітей.

5. Здійснення інформаційно-методичного супроводу процесу підвищення педагогічної компетентності батьків у вихованні самостійності дитини.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические философские, социокультурные аспекты). Москва, Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2001. С. 36–52.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. 382 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Смысл, 2007. 528 с.
4. Бабаева Т. И. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе. *Воспитываем дошкольника самостоятельным*: сб. ст. Росс. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. 2000.
5. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: метод. пособ. Москва: Мозаика-синтез, 2011. 63 с.
6. Веденькина М. В. Формирование познавательной самостоятельности у младших школьников с учетом полоролевых особенностей: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Астрахань, 2007. 200 с.
7. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Москва: Изд-во Юрайт, 2019. 160 с.
8. Выготский Л. С. Кризис трех лет. *Собрание сочинений*: в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984, Т. 4: Детская психология С. 368–375.
9. Водовозова Е. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Санкт-Петербург, 1913.
10. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: 2 т. / сост., общ. ред. А. В. Гулыги. Москва: Мысль, 1971. Т. 2.
11. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик обучения и воспитания. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 464 с.
12. Гоноболин Ф. Н. Внимание и ее воспитание. Москва: Педагогика, 1972. 160 с.
13. Гурина З. В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007.
14. Гуськова Т. В. Психологический анализ кризиса трех лет: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1988. 21 с.

15. Демидова Ю. О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2007. 18 с.
16. Зимонина О. В. Организационно-педагогические условия развития самостоятельности у детей подготовительной группы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Брянск, 1998. 191 с.
17. Карлгрен Ф. Воспитание к Свободе / пер. с нем. Москва: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. 272 с.
18. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.
19. Коменский Я. А. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет. *Я. А. Коменский. Учитель учителей. Избранное*. Москва: Карапуз, 2008. 288 с.
20. Кон И. С. Психология самостоятельности. Знание – сила. 1985. № 7. С. 42–44.
21. Кононко Е. Л. Формирование самостоятельности дошкольников в семье и детском саду: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1978. 167 с.
22. Кононко Е. Л. Я – сам. Киев: Радянська школа, 1983. 96 с.
23. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 37 с.
24. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 255 с.
25. Крулехт М. В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 1996. 387 с.
26. Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное. *Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии*: сборник / под ред. М. И. Лисиной. Москва, 1980. С. 3–32.
27. Локк Дж. Сочинени: в 3 т. Москва: Мысль, 1988. Т. 3. 668 с.
28. Люблинская А. А. Детская психология. Москва: Просвещение, 1971. 415 с.
29. Макаренко А. Книга для батьків. Лекції про виховання дітей. Київ: Радянська школа, 1973. 336 с.
30. Микерина А. С. Теоретическое обоснование проблемы формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста.

Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 5. С. 77–81.

31. Монтень М. Опыты. Избранные произведения: в 3 т. / пер. с фр. Москва: Голос, 1992. Т. I. 384 с.

32. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. ст. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. Москва: Издат. дом "Карапуз", 2000. 272 с.

33. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 10-е изд., перераб. и доп. Москва: Изд. центр "Академия", 2006. 608 с.

34. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: "НПО" "МОДЭК", 1995. 356 с.

35. Нурєєва О. С., Шейнфельд З. І. Тасмниці адаптації. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя. Харків: Вид. група "Основа"; "Триада+", 2008. 160 с.

36. Полякова М. Н. Диагностика самостоятельности как интегративной характеристики развития ребенка дошкольного возраста. Детский сад: теория и практика. 2012. № 10. С. 6–18.

37. Порембская Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ленингр. гос. [пед.] ин-т им. А. И. Герцена. Ленинград, 1953. 23 с.

38. Разина Н. В. Психологическое содержание кризиса трех лет: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2002. 180 с.

39. Репина Т. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду. Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 62–71.

40. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под общ. ред. В. В. Давыдова. Москва, 1999. Т. 2.

41. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.

42. Русова С. Дошкільне виховання. Катеринослав: [б.в.], 1918. 126 с.

43. Савченко М. В. Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Слов'янськ, 2014. 243 с.

44. Силаева М. Н. Формирование самостоятельности у детей 6-го года жизни в конструктивных играх: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Российский гос. пед. ун-т. Санкт-Петербург, 1993. 200 с.

45. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід та ін.; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. 9. 1978. 920 с.

46. Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения. Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 68–78.

47. Тельнюк И. В. Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков 5–6 лет в условиях детского сада: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Санкт-Петербург, 1999. 188 с.

48. Тихеева Е. И. Современный детский сад, его значение и оборудование. Санкт-Петербург, 1914.

49. Удіна О. М. Виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2008. 25 с.

50. Ульяновская У. В. Некоторые вопросы воспитания самостоятельности мышления у детей старшего дошкольного возраста. *Ученые записки Горьковского пединститута*. 1970. Вып. 89. 89 с.

51. Урунтаева Г. А. Психология дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд., стер. Москва: Изд. центр "Академия", 2014. 272 с.

52. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. В. Я. Струминского. Москва, 1953. Т. 1. 638 с.

53. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків: Друкарня Мадрид, 2015. 330 с.

54. Фребель Ф. Воспитание человека. История дошкольной зарубежной педагогики: хрестоматия / сост. Н. Б. Мчелидзе, А. А. Лебеденко, Е. А. Гребенщикова. Москва: Просвещение, 1974. С. 204–207.

55. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. Г. Ф. Швейника; общ. ред. П. С. Гуревича. Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 247 с.

56. Шкнай Л. Суцностные характеристики понятия познавательной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста. *Пралеска*. 2015. № 10. С. 21–25.

57. Шурманов В. С. Сущность и структура самостоятельности: философские, психологические и педагогические аспекты понимания. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2016. № 2 (70). С. 184–189.

58. Яковлева Ю. В. Феномен самостоятельности. *Вестник Костромского государственного университета. Серия "Педагогика. Психология. Социокинетика"*. 2008. № 5. С. 161–165.

ІІІ. КУЛЬТУРА САМОВИРАЖЕННЯ ДИТИНИ ТА УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність проблеми

На сучасному етапі розвитку суспільства усе більшої актуальності набуває проблема формування культурної особистості, здатної вільно й відповідально визначати свою позицію серед інших, приймати рішення, спираючись на систему певних знань, демонструвати свою винятковість, відстоювати право на свободу думки, виражати своє "Я" соціально прийнятними способами та методами. Однак реалії сучасного життя засвідчують, що виражаючи свою сутність, відстоюючи право на індивідуальність, дошкільники використовують різні форми та засоби самовираження, як соціально схвалювальні, так і неприйнятні. Бажання дитини виразити себе часто призводить до ігнорування соціальних норм поведінки, що може набути антикультурних і асоціальних форм.

Існує суперечність між затребуваністю суспільством культурних форм самовираження особистості та її прагненням самоствердитись, вдаючись до суперечок заради відстоювання права на самовираження, соціально неприйнятних, різких, агресивних, демонстративних форм висловлювання. Це актуалізує проблему культури самовираження дошкільників і пошук можливостей її розвитку у комунікативній діяльності.

Враховуючи соціальне замовлення на культурну особистість, реальне зниження загальної і мовленнєвої культури сучасних дітей, недостатнім вивченням означеної проблеми вітчизняними фахівцями, перед дошкільною педагогікою як наукою постає завдання визначити теоретико-методичні засади розвитку культури самовираження дітей дошкільного віку у сучасних умовах.

Встановлено, що проблема формування культури самовираження *дошкільників* достатньо глибоко не розглядається. Частково етапи формування культури самовираження дошкільників під час спільної діяльності та становлення культури самовираження дітей 6–7 років у процесі їх особистісної підготовки до школи розкриті у науковому доробку Є. Омельченко. Лишаються нечітко визначеними зміст і структура поняття "культура самовираження

дошкільників", практично відсутні роботи присвячені питанням культури самовираження дітей даного вікового етапу у колективних видах дитячої діяльності. Це й визначило правомірність і доцільність теоретико-методологічного аналізу процесу формування культури самовираження дошкільників у комунікативній діяльності.

Аналіз сучасних підходів

Концептуальними засадами дослідження проблеми культури самовираження дошкільників у комунікативній діяльності слугували: ідеї особистісно орієнтованого підходу до виховання особистості в ранньому онтогенезі (О. Запорожець, О. Кононко); положення психолого-педагогічної науки щодо самовираження як особистісного феномену (К. Абульханова-Славська, Р. Бернс, І. Зимня, І. Єрмаков, А. Петровський, С. Рубінштейн, Л. Сохань); концептуальні засади мовленнєвого розвитку дитини в системі дошкільної освіти (А. Богуш, А. Гончаренко, Т. Піроженко, О. Ушакова); наукове положення про дитину як активного суб'єкта комунікативної діяльності (М. Лісіна, В. Слободчиков). Лінгводидактичний аспект означеної проблеми знайшов своє практичне втілення у низці дисертаційних досліджень останніх років: розвиток мовленнєвої творчості у дошкільному дитинстві (А. Богуш, Н. Гавриш); мовленнєве самовираження дошкільників різної статі (А. Аніщук); розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях (Л. Березовська); розвиток творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності (І. Оніщук) та ін.

Проблема формування у дошкільників культури мовленнєвого самовираження у комунікативній діяльності актуалізує необхідність з'ясування ключових для висвітлення даної проблеми категорій таких, як: *самовираження, особистісне самовираження, самопрезентація, саморозкриття, культура, індивідуальна культура, культура самовираження дошкільників, самоорганізуюча діяльність, комунікативна діяльність, культура самовираження дошкільників у комунікативній діяльності.*

К. Абульханова-Славська під *самовираженням* розуміє той "спосіб, яким людина реалізує себе як особистість в діяльності, в спілкуванні, у вирішенні життєвих проблем" [2, с. 99]. Вона вважає, що головною умовою самовираження є установка адекватності, яка визначається у більшості випадків самою особистістю, між внутрішнім світом (запитами, орієнтирами, цінностями) і зовнішнім способом вираження внутрішнього світу, безперервний рух до реальної

суспільно і особисто значущої мети, наявність перспективи зростаючої особистості [2, с. 108]. На думку вказаного автора, самовираження має різний ступінь зрілості, має свої особливості на різних вікових етапах. Так, на ранніх етапах самовираження, як правило, проявляється у формах "демонстрацій" свого "Я". Зрілою формою самовираження стає той етап особистісного самовираження, на якому прояви себе перетворюються у дійсну потребу адекватного і сутнісного вираження свого "Я". Особистість починає виробляти свою манеру поведінки, шукає свій стиль мовлення і, головне, намагається виразити себе в житті, вчинках, справах. Це засвідчує той факт, що потреба у самовираженні стає потребою у вираженні свого істинного, а не вигаданого "Я". Поки образ внутрішнього "Я" не сформувався, самовираження знаходиться на стадії суто зовнішнього, показного "вираження" самого себе (коли показувати і демонструвати ще немає чого). Чим нижче людина оцінює саму себе, тим важливішим для неї є момент зовнішньої виразності. Труднощі самовираження починаються з таких простих явищ, як сором'язливість, невпевненість у спілкуванні, або "нарочиста" грубість, яка є лише зовнішньою формою, яка приховує невпевненість [2].

Д. Узнадзе виділив чотири способи самовираження людини: спосіб, за якого людина у зовнішній поведінці бурхливо виражає те, що справді відчуває ("виплескує" себе); спосіб, який засвідчує важкість зовнішнього вираження внутрішнього світу: людині немов би необхідно докласти для цього вольових зусиль, подолати перешкоду; парадоксальний спосіб: людині притаманна неочікувана поведінка – протилежна в однакових і схожа у відмінних ситуаціях; спосіб, за якого особистість весь час немов би залишається у своєму внутрішньому світі, зовнішньо лише "приспосовуючись" до ситуації, зважаючи на неї [71]. Потреба у самовираженні може бути різною і, за визначенням Л. Ази, може виявлятися в різних формах: соціально цінній, соціально корисній, соціально значущій, асоціальної і антисоціальної; у прагненні демонструвати себе іншим, вибираючи при цьому різні тактики поведінки [3].

Розглядаючи діяльність як притаманну саме людині форму активності, О. Кононко, Л. Середюк виокремлюють поняття "*особистісне самовираження*", яке, на думку науковців, виявляється в активній діяльності людини і дозволяє їй у предметно-практичних видах діяльності максимально використати свої задатки і можливість, реалізувати свою індивідуальну своєрідність, продемонструвати особистість [31; 66].

Зустрічається в дисертаціях і термін "*самопрезентація*", який науковці вважають близьким, але не синонімічним терміну "самовираження". При цьому розглядаються психологічні чинники успішності самопрезентації (В. Хороших) і самопрезентації в Інтернет-спілкуванні (І. Шевченко). самопрезентація в комунікації (З. Зав'ялова, Т. Кубрак, І. Черкасова, І. Шкуратова).

На думку І. Шкуратової, самопрезентація визначається як процес самовираження в процесі спілкування, спрямований на створення певного враження про себе у аудиторії, в якості якої може виступати як окрема людина, так і група людей [76].

Зазначені автори, так чи інакше, аналізуючи самовираження або самопрезентацію людини, не акцентують увагу на тому, як людина проявляє себе в просторі культури, на особливостях її самовираження, а саме на культурі самовираження. Останній аспект частково розкривається у монографії О. Омельченко, яка зазначає, що кожна людина стоїть перед необхідністю поставати в будь-якому вигляді перед іншими людьми в процесі взаємодії з ними. Навіть якщо суб'єкт самовираження байдужий до свого зовнішнього вигляду, манер, то оточуючі "зчитують" інформацію про нього, незалежно від його бажання, роблячи певний висновок про його культуру самовираження [46].

Як зазначає І. Бех, самопрезентація – це процес представлення себе у відношенні соціально і культурно прийнятих способів дій і поведінки. Цей процес базується на використанні певних стратегій, розроблених для того, щоб формувати думки інших про себе. Вихованець зацікавлений у тому, щоб постати перед іншим у найкращому світлі. В такому випадку спостерігається прагнення особистості до демонстрації найбільш сприятливих особистісних якостей і приховування несхвальних рис. Одним з мотивів самопрезентації може бути побудова найбільш прийнятної і раціональної програми задумів щодо наближення до значущої особи та пристосування до схвалювальних якостей [10, с. 178]. Отже, тактика *самопрезентації* займає особливе місце в побудові міжособистісних відносин.

У розвитку міжособистісних взаємин центральну роль відіграє *саморозкриття* особистості. І. Шкуратова розглядає даний процес як повідомлення особистісно-значущої, важливої, сутнісної інформації про себе іншим людям [77]. Здатність до саморозкриття, вважає А. Маслоу, є однією з характеристик самоактуалізуючої особистості. Для того, щоб особистість досягла самоактуалізації, необхідно задовольнити потреби у спілкуванні, взаєморозумінні, прийнятті іншими, повазі, емоціях та емоційних контактах, емпатії.

Прагнення людини до спілкування, зазначає науковець, є потребою бути глибоко зрозумілим та глибоко прийнятим іншими, що неможливо без процесу саморозкриття [42].

Отже, саморозкриття сприяє розвитку успішних міжособистісних відносин: щирих, справжніх, відкритих, довірливих, що проявляються в культурі самовираження особистості.

Відповідні передумови для саморозкриття людини як особистості створює *культура*. *Культура*, у визначенні Л. Столовича, виступає характеристикою людини, мірою її духовного і професійного розвитку [69]. О. Кононко кваліфікує культуру як прогрес у духовному самовдосконаленні; набір кодів, які вказують людині на необхідність певної поведінки, забарвленої певними переживаннями і думками [30].

Базовим рівнем культури, як зазначають Є. Гусинський, Ю. Турчанінова, є *індивідуальна культура*. Під індивідуальною культурою вчені розуміють характер, звичаї, звички; свідомість і самосвідомість; знання, вміння, навички; інтелект і почуття людини [21]. На думку І. Онищук, вона проявляється у презентації людиною самої себе, проявленні назовні своєї внутрішньої сутності, транслюється через самовираження особистості, передбачає гармонію зовнішніх проявів та внутрішніх особливостей [52].

Індивідуальна культура утворює духовно-моральний простір окремої особистості і виявляє її унікальність. Формується індивідуальна культура на загальнолюдських культурних цінностях, які є основою виховання кожного індивіда, для формування в нього навичок моральної, адекватної поведінки в процесі суспільних відносин [46].

Як зазначає О. Омельченко, основоположним елементом індивідуальної культури виступає *"культура самовираження"*, під якою автор розуміє особливості, способи, результати самоорганізуючої діяльності суб'єктів самовираження, які вони знаходять або створюють відповідно до власних індивідуальних, особистісних характеристик і в результаті взаємодії з культурою суспільства [44]. Подібне визначення даному поняттю дає і О. Кононко. Під *культурою самовираження* науковець розуміє *особливості* (відмінні від інших людей властивості особистості), *способи* (систематизовану сукупність дій, використаних для досягнення мети), *результати* (проміжні та кінцеві продукти) *самоорганізованої діяльності* [30].

За висновками О. Зінченко, О. Кононко, О. Омельченко, основними характеристиками культури самовираження виступають: незалежні від зовнішніх впливів дії суб'єкта самовираження, його

здатність самостійно організувати, виконувати, контролювати, регулювати та коректувати свою поведінку, презентувати індивідуальні особливості, прагнення, переваги, які не суперечать нормам культури [26; 30; 44].

Вищезазначені науковці стверджують, що *культура самовираження* відображається в *діяльності, поведінці, вчинках*, завдяки яким людина намагається виразити іншим цінне для неї самої (суб'єктивне переживання знань, умінь, особистого досвіду), що є характерним для самовираження та без чого категорично неможливий розвиток особистості. Елементами культури самовираження є: *мета, дії*, з яких складаються вчинки людини в процесі самовираження, *засоби і результати* самовираження, *оцінка або самооцінка* самовираження. Культуру самовираження визначають через *самоорганізуючу діяльність*, яка має відповідати індивідуальним особливостям людини і культурі даного суспільства, в якому вона живе. Здійснення самоорганізуючої діяльності передбачає наявність у людини готовності до неї, для формування якої необхідно розвивати у суб'єкта самовираження здатності до організації, виконання, корекції цієї діяльності. Для виконання самоорганізуючої діяльності людина повинна бути готовою до неї, уміти здійснювати впорядковану свідому діяльність з організації та управління самою собою [30; 44].

І. Козубовська та О. Лацанич [29] виділяють індивідуальний стиль *мовленнєвої поведінки*, який проявляється певною мірою самовираження – лексичі, інтонації, міміці, пантоміміці. Вибір стилю комунікативної поведінки значною мірою залежить від того, до якої соціальної групи належить особистість і який рівень її ідентифікації з цією групою, тобто від того, чи приймає вона норми, цінності, у тому числі і норми мовленнєвої поведінки даної групи. Іноді, як зазначає Л. Бусва, залежність особистості від групи змушує її шукати згоди з нею, змінювати поведінку, установки, а також мовленнєвий репертуар, тобто бути лояльним до вживання ненормативних мовленнєвих конструктів [15]. На думку І. Зимньої, мовленнєва поведінка проявляється в манері, характері мовленнєвих дій [25].

Як засвідчує аналіз наукових джерел, проблема самовираження взагалі, культура самовираження дошкільників, зокрема, опосередковано висвітлена у працях ряду фахівців. Загальні аспекти проблеми культури самовираження розкрито у працях О. Кононко, Є. Омельченко, І. Онищук, С. Прохорової.

Один з провідних науковців Є. Омельченко досліджувала особливості становлення культури самовираження підлітків в

умовах індивідуального навчання, вивчала роль самоорганізуючої діяльності у формуванні культури самовираження особистості. Науковець прийшла до висновку, що становлення культури самовираження підлітків буде успішним, якщо ядром навчального процесу виступатиме індивідуалізація навчання, основу якої складуть індивідуальні навчальні програми. Виділила здібності, необхідні для забезпечення самоорганізуючої діяльності: вміння організовувати і поетапно виконувати заходи, необхідні для самовираження; здійснювати корекцію діяльності; враховувати проміжні результати з метою підвищення ефективності діяльності; удосконалювати процес виконання діяльності, на основі свідомого застосування накопиченого досвіду самовираження [48].

Досліджуючи формування культури самовираження учнів в умовах художньо-творчої діяльності, розкрила поняття "культура самовираження", виділила комплекс дидактичних принципів, що забезпечують побудову змісту освіти, орієнтованого на вироблення в учнів культурного досвіду самовираження в художньо-творчій діяльності; розробила теоретичну модель, що розкриває структуру культури самовираження, критерії і методики оцінки рівнів культури самовираження [61].

О. Кононко обґрунтувала культуру самовираження як особистісний феномен; схарактеризувала критерії (організованість, зацікавленість, комунікативну толерантність, креативність), показники та рівні її сформованості (духовно орієнтований, особистісний, суб'єктний, базовий, деструктивний) у майбутніх педагогів. При розробці критеріїв оцінки міри сформованості культури самовираження у майбутніх педагогів, науковцем були враховані основні вектори педагогічної діяльності – діловий, аксіологічний, комунікативний та перетворювальний. Науковець прийшла до висновку, що культура самовираження майбутнього педагога, як особистісний феномен, проявляється в його самоорганізованій діяльності – у цілепокладанні, мотивації, способах дій, проміжних і кінцевих продуктах і визначається системою пріоритетних життєвих та професійних цінностей [30].

Психолого-педагогічні аспекти проблеми формування культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти та окремі питання підготовки вихователів до розвитку культури самовираження у художньо-творчій діяльності розкриті у наукових працях І. Онищук. Науковцем з'ясовано сутність феномену "культура самовираження майбутніх вихователів у художньо-творчій діяльності", визначено його зміст і структуру, виділено та охарактеризовано

рівні сформованості культури самовираження у майбутніх фахівців дошкільної освіти. Узагальнюючи результати свого дослідження, науковець прийшла до висновку, що представники кожного рівня вирізняються типом ставлення до життя, власного "Я", професійної діяльності; мірою збалансованості знань, ставлення й поведінки; силою, модальністю та стійкістю проявів організованості, зацікавленості, комунікативної толерантності та креативності [53].

В контексті досліджуваної проблеми заслуговує на увагу такий її аспект, як індивідуальний стиль мовленнєвої поведінки. І. Козубовська та О. Лацанич [29] виділяють індивідуальний стиль *мовленнєвої поведінки*, який проявляється певною мірою самовираження – лексиці, інтонації, міміці, пантоміміці. Вибір стилю комунікативної поведінки значною мірою залежить від того, до якої соціальної групи належить особистість і який рівень її ідентифікації з цією групою, тобто від того, чи приймає вона норми, цінності, у тому числі і норми мовленнєвої поведінки даної групи. Іноді, як зазначає Л. Бусва, залежність особистості від групи змушує її шукати згоди з нею, змінювати поведінку, установки, а також мовленнєвий репертуар, тобто бути лояльним до вживання ненормативних мовленнєвих конструктів [15]. На думку І. Зимньої, мовленнєва поведінка проявляється в манері, характері мовленнєвих дій [25].

Діяльність спілкування, як зазначає М. Жинкін, реалізується за допомогою вербальних і невербальних засобів. Провідна роль належить вербальним засобам, оскільки вони ґрунтуються на використанні мовлення, яке сьогодні правомірно вважається універсальним і найефективнішим засобом комунікації [23]. Розглядаючи мовлення як засіб соціального спілкування, Л. Виготський [18] підкреслював важливість його комунікативної функції, С. Рубінштейн [64] розглядав як соціальний продукт; призначений для спілкування.

За визначенням провідних фахівців, мовленнєва діяльність має складну організовану структуру, яка реалізується за допомогою мови, мовних засобів. Вона реалізується у різних видах діяльності, комунікативній зокрема. Реалізація інформативної і комунікативної функцій мовленнєвої діяльності, на думку О. Леонтьєва, Т. Ушакової, й складає зміст мовленнєвого (вербального спілкування) [38; 73].

Аналізуючи *комунікативну діяльність*, Н. Бабиц зазначає, що з погляду загальної теорії діяльності, комунікативна діяльність не може розглядатися як самостійна, оскільки на перебіг реального спілкування впливають різноманітні чинники, зокрема, когнітивні, соціальні, психологічні та інші сутнісні особливості комунікантів [7].

Як засвідчує аналіз, більшість наукових праць присвячені загальним аспектам культури самовираження особистості, проблемі формування культури самовираження школярів та майбутніх фахівців. Провідні науковці одностайні у своєму рішенні з приводу важливості формування культури самовираження особистості. Зміст поняття "культура самовираження" пов'язують з індивідуальними особливостями людини, діями, які вона використовує для досягнення мети та результатом самоорганізуючої діяльності. Самоорганізуючу діяльність визначають як основу культури самовираження.

Особливості культури самовираження дошкільників

Проблема формування культури самовираження *дошкільників* достатньо глибоко не розглядається. Частково етапи формування культури самовираження дошкільників під час спільної діяльності та становлення культури самовираження дітей 6–7 років у процесі їх особистісної підготовки до школи розкриті у науковому доробку Є. Омельченко. Лишаються нечітко визначеними зміст і структура поняття "культура самовираження дошкільників", практично відсутні роботи присвячені питанням культури самовираження дітей даного вікового етапу у колективних видах дитячої діяльності. Це визначає доцільність теоретико-методологічного аналізу процесу формування культури самовираження дошкільників у комунікативній діяльності.

Предметом уваги Є. Омельченко є становлення культури самовираження дітей 6–7 років у процесі їх особистісної підготовки до школи. Одним з ключових завдань даної проблеми, на думку автора, є виховання у майбутніх школярів умінь вибудовувати взаємини як з однолітками, так і з дорослими. З точки зору дослідника, основу роботи педагогів у названому напрямку становить урахування особливостей самовираження дітей. Адже саме те, як дитина проявляє себе у взаємодії з іншими людьми дозволяє дорослому правильно вибрати засоби, методи, форми виховного впливу на конкретного дошкільника. Крім цього, зазначає Є. Омельченко, комплекс особливостей самовираження, який притаманний дитині, демонструє її культуру самовираження [51, с. 88].

Важливо виділити думку науковця про те, що дитина на кінець дошкільного віку навчається володіти емоціями та почуттями, які допомагають їй встановлювати конструктивні відносини з однолітками і дорослими. Таким чином, відбувається накопичення досвіду вираження своїх емоцій у взаємовідносинах з іншими людьми, що

поступово розширює набір моделей поведінки, які характеризують особливості культури самовираження майбутніх школярів [51].

У колі наукових інтересів даного автора частково виокремлюються проблеми, які стосуються специфіки прояву дошкільниками елементів культури самовираження під час виконання спільної діяльності: ігрової, трудової, образотворчої. Науковець зазначає, що найяскравіше елементи культури самовираження дошкільників проявляються у взаємостосунках між дітьми в процесі спільної ігрової діяльності [50].

У дошкільному дитинстві формування культури самовираження тільки розпочинається, тому, як зазначає О. Омельченко, доцільно розглядати цей процес не як становлення єдиного цілісного утворення, а тільки деяких його елементів: *способів і результатів* самоорганізуючої діяльності, які складаються в результаті взаємодії дитини з культурою суспільства і відповідно до її особистих інтересів і здібностей [50]. Дитина поступово накопичує в своєму досвіді способи виконання різних видів діяльності і вчиться бачити, що може бути результатом її активності.

Під *самоорганізуючою діяльністю* дитини дошкільного віку О. Омельченко розуміє взаємодію самоуправління поведінкою і зовнішнього впливу на цю діяльність з боку ситуації, обставин, інших людей. Дитина дошкільного віку ще не готова до самоорганізації, оскільки ще недостатньо усвідомлено керує собою, своїми бажаннями і намірами [50].

Підсумовуючи визначення фахівців (О. Омельченко, О. Кононко, І. Онищук, О. Зінченко) даємо визначення поняттю "культура самовираження дошкільників". Під ним розуміємо здатність дитини самостійно організовувати, виконувати, контролювати свою поведінку в процесі самовираження, презентувати індивідуальні особливості, прагнення, переваги, які не суперечать нормам культури.

Сенситивність періоду для культури самовираження визначають *новоутворення* особистості та свідомості дошкільника. Основними новоутвореннями дошкільного дитинства в особистісній сфері, як зазначає О. Кононко, є: поява цілісного світогляду; зародження почуття совісті; переважання продуманих дій над імпульсивними; елементарні форми довільної поведінки, зародкові форми адекватної самооцінки [31, с. 52]. Усвідомлення дитиною своїх якостей, відкриття для себе своїх переживань складають початкову форму усвідомлення нею "самої себе", означають виникнення "особистої свідомості". Поява "особистої свідомості", зазначає Д. Ельконін, є основним новоутворенням кінця дошкільного дитинства [79].

Старший дошкільний вік характеризується утворенням *рефлексії*, що уможливило усвідомлення дошкільником впливу своїх слів та дій на почуття інших людей, передбачення їх реакцій.

Як зазначає О. Кононко, важливу роль у засвоєнні зразків поведінки й відповідних правил відіграє поява таких новоутворень, як почуття гордості й сорому, які вможливають немов би приміряти свою поведінку до соціально схвалюваних зразків. Із цими моральними почуттями пов'язане переживання дошкільником успіху-неуспіху: успіх підживлює почуття гордості, неуспіх – продукує накопичення у досвіді дитини переживань, сорому, провини, дискомфорту [31].

Є. Омельченко виділяє такі характерні *особливості самовираження дошкільників*: початок формування внутрішньої позиції дитини (системи відношень до себе, людей, світу); особливості вираження дитиною своїх емоцій; ставлення до результатів своїх дій і вчинків; особливості взаємодій з дорослими і дітьми [50]. Культура самовираження дає можливість дитині повною мірою реалізувати себе, орієнтуючись, з одного боку, на свої здібності та можливості, а з іншого – на вимоги культури та суспільства.

На даному віковому етапі особливу увагу привертає до себе прояв культури самовираження дітей в їхніх взаєминах у процесі виконання *спільної діяльності*, під час якої проявляються особливості їхньої культури самовираження: турбота один про одного, допомога один одному, прагнення виконувати будь-яку діяльність спільно, уміння домовлятися, прояви доброзичливості, або навпаки, конкурентність між дітьми, змагальність, сперечання, намагання будь-якими засобами проявити себе.

Аналізуючи проблему культури самовираження дошкільників, варто виділити виховний потенціал *комунікативної діяльності* та його використання у процесі самовираження дитини. Мовленнєве спілкування є одним з перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в період дошкільного дитинства. У процесі різнобічного спілкування дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ у його цілісності й різноманітності, формує та розкриває власний внутрішній світ, свій образ "Я", засвоює та створює культурні цінності.

Аналізуючи проблему комунікативної діяльності, слід зазначити термінологічну різноманітність у позначенні цього явища: "*спілкування*", "*комунікація*", "*комунікативна діяльність*". Проблеми розвитку спілкування дошкільників присвятили свої дослідження відомі вчені М. Лісіна, А. Рузська, О. Смирнова.

Для характеристики комунікативної діяльності дитини на певному етапі її розвитку М. Лісіною було введено поняття "форма спілкування". Основними параметрами форми спілкування виступили: головний зміст потреби, що задовольняється під час спілкування дітей певного віку, провідні мотиви, які спонукають дитину до спілкування з дорослим, основні засоби, завдяки яким здійснюється спілкування з іншими людьми. Науковець описує етапи розвитку спілкування з однолітками: дитина розгортає активність, спрямовану на ознайомлення зі своїм партнером; виявляє емоційне ставлення до впливів, які чинить на неї партнер; прагне проявити перед партнером свої здібності та вміння – "показати себе" і тим дозволити партнеру ознайомитися з собою; проявляє чутливість до того, як ставиться до неї партнер, афективно реагуючи на ставлення останнього [40].

На думку М. Лісіної, спілкування дитини з дорослим та з ровесником – різновиди єдиної комунікативної діяльності. Ці різновиди об'єднує предмет діяльності – інша людина, партнер дитини по спілкуванню, а також – продукт, яким виступає самопізнання і самооцінка через пізнання й оцінку партнера [40, с. 19].

Аналіз досліджень вищезазначеного науковця засвідчив, що спілкування з однолітками містить істотні особливості: різноманітність комунікативних дій, надзвичайно яскрава емоційна насиченість, нестандартність і нерегламентованість, перевага ініціативних дій над реактивними. Упродовж дошкільного віку спілкування дітей із однолітками істотно змінюється за всіма параметрами: зміст потреби, мотиви і засоби спілкування [40].

Отже, М. Лісіна визначила "спілкування" як супровідний вид провідної діяльності дитини дошкільного віку, тобто як другий провідний вид діяльності. А. Рузьська виділила чотири характеристики комунікативних дій однолітків у процесі спілкування: широкий діапазон комунікативних дій (вдавання, кокетство, фантазування і т. ін.); широкий спектр комунікативних завдань (керівництво діями партнера, оцінка окремих поведінкових актів, спільна ігрова діяльність, нав'язування власних зразків дії тощо); емоційна насиченість (наявність експресивно-мімічних проявів і яскравих виразних інтонацій); нестандартність і нерегламентованість (якщо дорослий несе для дитини культурно нормовані засоби спілкування, то одноліток створює умови для індивідуальних, ненормованих проявів дитини); переважання ініціативних дій над відповідними (для дитини значно важливіше її власні дії, вчинені з ініціативи однолітка в більшості випадків нею не підтримуються). Неузгодженість комунікативних дій

дітей часто породжує конфлікти, протести [62]. На думку науковця, основний зміст комунікативної потреби дитини – це прагнення отримати визнання і повагу ровесника. Головне для дитини – демонстрація себе. М. Лісіна, А. Рузська, О. Смирнова довели, що дитина через спілкування пізнає сама себе, порівнює з іншими свої можливості, які вона демонструє в різних видах діяльності.

Л. Артемова кваліфікує спілкування дошкільників як засіб морального виховання. Науковцем розроблена концепція морального виховання дітей дошкільного віку, яка базується на інтеграції педагогічної взаємодії й організації міжособистісного спілкування морального змісту. Діти засвоюють моральні норми і це забезпечує регуляцію їх моральної поведінки через "невимушене активне втілення ними у взаєминах один з одним моральних правил, що виступають спонуканими у їхній самостійній діяльності" [5, с. 14].

А. Богуш, Н. Гавриш зазначають, що специфіка мовленнєвого спілкування виявляється в характері дій, завдяки яким воно здійснюється, а саме: мовленнєвих операцій, мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих умінь. Володіння цими уміньми дає можливість правильно обирати стиль мовлення, підпорядковувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, використовувати найефективніші (для цієї мети і за цих умов) мовні і немовні засоби [14, с. 80].

Л. Лідак розкрила методи та прийоми організації ігрової діяльності, спрямовані на формування культури спілкування у дошкільників. Зазначила, що під *культурою спілкування* розуміється вміння дитини організувати комунікативну діяльність, в якій зміст інформації, поведінкові та мовні засоби сприятимуть встановленню моральних взаємин [38, с. 22]. Науковець стверджує, що культура спілкування дітей дошкільного віку визначає норми і правила відносин дитини з людьми різного віку в сім'ї, дитячому садку, громадських місцях. Вона передбачає освоєння дошкільниками культурних норм монологічного та діалогічного мовлення, дотримання вимог мовного етикету, грамотності мови [38, с. 234].

Досліджуючи особливості спілкування дошкільників, О. Запорожець і М. Лісіна ввели у науковий обіг поняття "комунікативна діяльність", яку вчені розглядають як специфічну діяльність дітей дошкільного віку, що має свою структуру, вікові особливості розвитку, свої форми та засоби та у процесі якої відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками [63]. Водночас слід зазначити, що спрямовуючи увагу на діяльнісну сутність спілкування, О. Леонтьєв [36], М. Лісіна [40]

розглядають терміни "спілкування" і "комунікативна діяльність" як такі, що позначають одне явище – *діяльність*, як сукупність актів спілкування, тобто комунікативну діяльність. Згадані вчені оперують термінами "діяльність спілкування" та "комунікативна діяльність" як синонімічними. Таку точку зору підтримують В. Зінченко [26], О. Смирнова [67].

Водночас, як зазначають провідні науковці, головним й універсальним видом взаємодії між дітьми є мовленнєва діяльність, яка є і формою, і одночасно – засобом діяльності спілкування. Таким чином, *комунікативна і мовленнєва діяльності* розглядаються в психології як загальне і часткове, як ціле і частина. Більшість вчених поділяють думку О. Леонтьєва [37] про те, що мовленнєва діяльність є окремим видом комунікативної діяльності і розглядають її у зв'язку з мовленням. Крім того, комунікативна діяльність визначається в психології і як діяльність, спрямована на вирішення завдань соціального зв'язку. Діяльність спілкування виступає як загальний тип специфічно людської діяльності, окремими проявами якої є всі види взаємодії дитини з іншими людьми та об'єктами навколишньої дійсності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує, що між поняттями "*комунікативна діяльність*", "*мовленнєва діяльність*" і "*соціальна діяльність*" існує тісний зв'язок. Комунікативна діяльність пов'язана з соціальною і мовленнєвою, оскільки соціальна діяльність виявляється через комунікативну, а та, в свою чергу, має відображення в мовленні. Рівень мовленнєвої діяльності не тільки визначає прояви інших видів діяльності, але й створює певний потенціал подальшого розвитку особистості.

Як зазначають Т. Піроженко, С. Ладивір, О. Вовчик-Блакитна, відповідно до досліджень М. Лісіної, спілкування дітей старшого дошкільного віку розвивається на основі потреби в доброзичливій увазі, співпраці, пошані дорослого при провідній ролі, прагнення до співпереживання і взаєморозуміння. Здібності до спілкування у дітей розвиваються в процесі пізнання навколишнього соціального світу із слів дорослих (нормативні знання про взаємодію людей), а також на основі особистого досвіду. Провідним мотивом спілкування дитини є особистісний мотив при прийнятті дорослого як цілісної особистості, що володіє знаннями, уміннями і соціально-етичними нормами [68, с. 107].

Л. Венгер та В. Мухіна виділяють *комунікативні здібності*, які, на їх погляд, дозволяють дитині розрізнати ті чи інші ситуації спілкування, розуміти стан інших людей і свій стан, що виникає в

таких ситуаціях, адекватно вибудувувати на основі цього свою поведінку, володіти способами вираження свого ставлення до дорослих і до однолітків [16].

Формування широкого кола комунікативних навичок і здібностей у дітей дає змогу правильно проаналізувати мовленнєву ситуацію, сприйняти не лише змістовну, але й емоційну інформацію, що має вагоме значення для вираження дітьми своїх думок і адекватного сприйняття інших. Дитина засвоює певні особливості поведінки, мовленнєві засоби, форми і засоби самовираження інших дітей, які цілком можуть стати в подальшому особливостями її *культури самовираження*. У комунікативній діяльності дошкільник презентує себе іншим; обмінюється думками, враженнями; висвітлює бажання та наміри; проявляє увагу, співчуття, співпереживання; виражає товариські почуття; вживає емоційно забарвлені слова. Мовлення як форма спілкування засобами мови відіграє головну роль у міжособистісній взаємодії. Як зазначає М. Львов, мовлення для дитини не повинно бути лише навчальною вправою, а *засобом самовираження*, предметом радості і гордості [41, с. 11].

Як зазначає Т. Піроженко, спрямованість на комунікацію, потреба та прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілим для оточуючих змушують дошкільників будувати і перебудувувати мовленнєві висловлювання у таких формах, які забезпечують взаєморозуміння [60]. Потреба у визнанні й підтримці є, власне, потребою дітей у спілкуванні – в бажанні отримати від людей, що оточують, оцінку своєї особистості, реалізувати прагнення до спільності з іншими людьми.

Вказаний автор підкреслює, що дитина дошкільного віку має навчитися відповідально ставитись до слів, які промовляє, будувати своє висловлювання так, щоб зміст був зрозумілим слухачу, оскільки кількість слів, які вживає дитина, сама по собі ще не визначає змістової досконалості. Потрібно, щоб у дитини виникла потреба у комунікації, оскільки діяльність, що відбувається у природних умовах, породжує бажання висловлювати свої думки, почуття, настрої, обмінюватися ними з людьми, передавати інформацію. Результатом комунікативної діяльності дитини є сформованість у неї комунікативної компетенції.

Досліджуючи комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників, Т. Піроженко виділяє *особистісний рівень регуляції і самовираження* в мовленнєвому спілкуванні, називає особистісні якості дитини, що виявляються в мовленнєвій комунікації. До них вона відносить: прояв самооцінки, риси характеру, що забезпечують

успішність взаємодії, ціннісні орієнтації, широту і дієвість мотивів спілкування [58, с. 27].

Критеріальними оцінками аналізу досягнень особистісного розвитку дитини, що виявляються в мовленнєвому спілкуванні, вказаний вище науковець виділяє *емоційні, поведінкові, когнітивні* прояви психіки. Мовленнєві досягнення дитини віддзеркалюють такі особистісно-значущі феномени, як статус дитини у сім'ї та групі дітей, ставлення оточуючих до дитини, яке має прояв в оцінці. Крім зовнішніх характеристик відношень дитини з оточенням, важливу роль, на думку автора, виконує особливе ставлення малюка до оточуючих людей і самого себе. Ставлення до себе яскраво характеризує особливості всіх форм активності дитини в різних видах діяльності. Воно виявляється у взаємодії дитини з оточенням через комунікативно-мовленнєвий розвиток [58, с. 22].

Дослідження А. Аніщук з проблемами мовленнєвого самовираження, дозволило з'ясувати, що *культура мовленнєвої поведінки* передбачає осмислення дитиною своїх експресивних проявів, їх критичну самооцінку і свідоме використання можливостей мови у спілкуванні. Відмічено, що у багатьох людей проявляється стереотипність емоційного самовираження, що є небажаним. Експресивність мовленнєвої поведінки зумовлена використанням виразних засобів різних рівнів. На лексико-семантичному рівні вона залежить від вибору слів. Вираженню емоцій при цьому сприяють вигуки, частки, сполучники. На синтаксичному рівні мовленнєва експресія зв'язана з використанням окличних, спонукальних конструкцій, незавершених речень, риторичних запитань, анафор (повторення слова чи граматичної конструкції на початку речення), епіфор (повтор слова чи словосполучення в кінці речення), інверсії (незвичне розташування слів у реченні з очевидним порушенням синтаксичної конструкції задля емоційно-сміслового увиразнення певного вислову). Засобом виразності мовлення виступає образність і метафоричність слова, тобто оперування мовленнєвими формами, які мають переносне значення [4].

У дослідженні А. Аніщук зазначено, що *мовленнєва культура* розглядається у контексті культури особистості, передбачає не тільки наслідування норм, але й уміння свідомо вибирати найбільш доцільні варіанти мовленнєвої поведінки (точні у смислового відношенні, стилістично доречні, виразні), знаходити адекватну щодо ситуації нову мовленнєву форму. А це вже особистісна якість, що відбиває рівень загальної культури особистості [4].

Т. Піроженко зазначає, що за наявності негативних оцінок та низької культури міжособистісних ставлень серед дорослих збідаються внутрішній світ дитини, що і призводить до обмеження мовленнєвих форм та засобів, емоційної нерівноваженості, вживанням образливих слів, демонстративної поведінки, егоїстичного ставлення до інших, у процесі спілкування [59].

Систематизація наукових підходів О. Кононко, Є. Омельченко, І. Онищук, С. Прохорової щодо вивчення культури самовираження, А. Аніщук, А. Богуш, С. Ладивір, Н. Луцан, О. Трифонової – характеристики мовлення як засобу самовираження, Л. Калмикової, І. Луценко, Т. Піроженко, А. Рузької – комунікативно-мовленнєвої діяльності, дають підстави для виділення поняття "*культура самовираження дошкільників у комунікативній діяльності*". Визначаючи зміст даного поняття, беремо до уваги такі складові: мовленнєві засоби (слова, словосполучення, фрази); форму висловлювання (тональність, інтонаційну забарвленість); спрямованість висловлювання (мотив, вибір об'єкта, на який спрямоване мовлення); емоційну забарвленість (модальність).

Отже, під *культурою самовираження дошкільників у комунікативній діяльності* розуміється вміння дошкільників свідомо вибрати найбільш доцільні варіанти мовленнєвої поведінки (точні у смислового відношенні, стилістично доречні, виразні); за допомогою соціально прийнятних мовленнєвих засобів та форм виражати свої думки, почуття, бажання, ставлення; проявляти індивідуальність, творчу активність; передбачати вплив своїх слів на інших, оцінювати ставлення до себе інших; відстоювати власну гідність; знаходити адекватну щодо ситуації спілкування нову мовленнєву форму.

Важливою ознакою *культури самовираження дошкільників у комунікативній діяльності* є мовленнєвий етикет, який, за визначенням А. Богуш, передбачає виконання правил мовленнєвої поведінки: дотримання ввічливого ставлення до адресата мовлення, демонстрації зацікавлення у розмові, емпатії, щирості у висловлюванні своїх думок тощо [12]. М. Пентиліук зазначає, що структуру мовленнєвого етикету визначають такі основні елементи комунікативних ситуацій, як звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, поздоровлення, запрошення, пропозиція, порада, згода, відмова, співчуття, комплімент, присяга, похвала тощо. 3-поміж них вирізняються ті, що вживаються при з'ясуванні контакту між мовцями – формули звертань і вітань; при підтриманні контакту – формули вибачення, прохання,

подяки та ін.; при припиненні контакту – формули прощання, побажання [55].

Т. Піроженко однією із складових мовленнєвого етикету виділяє тактовність, тобто вміння поводити себе відповідно до соціально-моральних норм поведінки, етичних засад спілкування, здатність розуміти настрій і почуття інших, передбачати наслідки власних вчинків, мовлення. Дитяча тактовність виражається почуттям міри у поведінці, яке виявляється у чуйному й уважному ставленні до людей, вмінні поводити себе, дотримуватися правил пристойності. Виховання у дітей старшого дошкільного віку вміння тактовно спілкуватися включає такі *компоненти: пізнавально-діяльнісний* (знання й дотримання соціально-моральних норм поведінки, етичних засад спілкування, правил мовленнєвого етикету у своєму спілкуванні; розуміння виявів невербальних засобів спілкування: жестів, виразу обличчя, очей), *комунікативно-мовленнєвий* (уміння ввічливо розпочинати розмову, підтримувати її доречними запитаннями і відповідями, чемно завершувати її; вміння делікатно, без виявлення надмірної зацікавленості розпитувати партнера по спілкуванню; вміння добирати зміст і форми мовленнєвих висловлювань відповідно до емоційного стану співрозмовника і ситуації спілкування; вміння гнучко використовувати різні форми мовленнєвих висловлювань залежно від ситуації спілкування), *емоційно почуттєвий* (вияв доброзичливої уваги і поваги до особистості співрозмовника, його проблем, інтересів, бажань; вияв співчуття, співпереживання співрозмовнику; стриманість, витримка, зосередженість на співрозмовнику і його проблемах) [58].

Визначаючи *компоненти* культури самовираження дошкільника у комунікативній діяльності, варто орієнтуватися на погляди Д. Узнадзе, О. Омельченко, П. Гуревича щодо виділення *мотиваційного компонента*. Д. Узнадзе зазначає, що мотивація в структурі культури самовираження дозволяє суб'єкту самовираження відшукувати і знаходити таку поведінку, яка відповідає "основній, закріпленій в житті, установці особистості" [71, с.151]. О. Омельченко стверджує, що мотиви визначають початок, спрямованість і рівень активності особистості у виконанні самоорганізуючої діяльності [49]; П. Гуревич – "самоорганізуюча діяльність починається з мотивів, мотив спонукає або направляє на себе діяльність або вчинок і заради якого він здійснюється" [22, с. 78].

На думку Д. Узнадзе, людина, вибираючи тактику поведінки, заздалегідь передбачає, наскільки така поведінка є прийнятною для неї. Тому з усіх прийнятних в даній ситуації моделей щодо

вираження себе, вона вибирає найбільш доцільні [71, с. 144]. Важливо, підкреслює О. Омельченко, щоб цей вибір був опосередкований ще й нормами культури, нормами поведінки людей у суспільстві, що закладається в поведінку дитини з перших років її життя [48]. Таким чином, дитина дошкільного віку здійснює уявне моделювання перед тим, як проявити себе зовні, демонструючи особливості своєї культури самовираження.

Підґрунтям для виокремлення наступних компонентів культури самовираження (*когнітивного, емоційного, поведінкового*) стали положення І. Беха, А. Петровського, М. Ярошевського, М. Корепанової. І. Бех визначає, що особливим предметом уваги в особистісно орієнтованому виховному процесі виступає "Я концепція" дитини як сукупність усіх її уявлень про себе, поєднаних з їх оцінкою. Позитивна "Я концепція", без якої неможливе повноцінне виховання та розвиток особистості, передбачає: почуття впевненості у собі (впевненості у здатності до того чи іншого виду діяльності до продуктивного спілкування та взаємодії з іншими людьми), почуття власної значущості [10].

А. Петровський, М. Ярошевський виділили когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти як складові "Я-концепції". *Когнітивний* компонент передбачає усвідомлення й розуміння власних можливостей, потреб, мотивів, особливостей поведінки, єдність чи розбіжність між власним баченням себе та інших людей; *емоційний* формує набуття ширості у почуттях до самого себе й до інших; набуття самодовільності у вираженні власних почуттів – позитивних чи негативних, і *поведінковий* – оптимізується у напрямі закріплення нових способів поведінки, пов'язаних із підтримкою, взаємовідносинами, відповідальністю [57; 78].

Як зазначає М. Корепанова, у дошкільному віці "образ Я" складається на підставі співвіднесення образів дорослих та однолітків. *Афективний і когнітивний* його компоненти вже відносно врівноважені. Основою для їх балансу виступає стрімке збагачення індивідуальної практики і поглиблення контактів дитини з різними дорослими та однолітками. У дошкільному віці індивідуальна практика забезпечує *когнітивну частину* "образу Я" конкретними даними, а спілкування надає матеріал переважно для побудови його *афективної частини* [33].

А. Петровський зазначає, що провідну роль у регулюванні взаємостосунків відіграє *афективний компонент* міжособистісних стосунків, який представлений особистісними, діловими й оцінними стосунками. Він включає позитивні або негативні переживання, що

виникають у дитини при міжособистісному спілкуванні з іншими людьми: а) симпатії чи антипатії; б) задоволеність собою, партнером, і т. д.; в) емпатія – емоційний відгук на переживання іншої людини, яка може проявлятися у вигляді співпереживання (переживання тих почуттів, які відчуває інший) [56].

Визначаючи *рівні сформованості культури самовираження* дошкільників у комунікативній діяльності, О. Кононко радить брати до уваги *знання* (когнітивний компонент), *ставлення* (емоційно-ціннісний компонент) та *реальні прояви* (поведінковий компонент – способи дій, креативність, якісно-кількісні показники результатів, характер самооцінки). Автор зазначає, що обов'язково слід враховувати модальність та стійкість вказаних проявів [30].

Ураховуючи результати досліджень сучасних науковців щодо виділення типів та рівнів сформованості самовираження дошкільників (А. Аніщук – мовленнєвого самовираження; Л. Березовської – творчого мовленнєвого самовираження в ігрових казкових ситуаціях, І. Онищук – творчого самовираження у музичній діяльності); рівнів сформованості культури самовираження підлітків (О. Омельченко, С. Прохорової); майбутніх педагогів (О. Кононко, І. Онищук), відповідно до вікових можливостей дітей дошкільного віку, науковими підходами до культури самовираження як особистісного феномену.

Формуванню культури самовираження дітей у комунікативній діяльності сприяють *чинники*, які, стимулюючи мовленнєву активність дошкільників, зумовлюють повніший прояв їхніх можливостей та вмінь, не переобтяжуючи при цьому ані дітей, ані педагогів.

Найбільш яскраво особливості самовираження дитини й елементи її культури самовираження, як зазначає О. Омельченко [50], проявляються у взаєминах дітей, які виконують *спільну діяльність*, адже, за словами С. Козлової, "потреба завжди брати участь у спільній діяльності з однолітками зростає від молодшого дошкільного віку до старшого. І якщо діти не приймають свого товариша до гри, виключають з гри в разі порушення правил – це дієвий виховний засіб по відношенню до свого однолітка" [44, с. 110].

Дослідження А. Богуш, Л. Виготського, Н. Гавриш свідчать, що *спільна діяльність* формує дитячі міжособистісні стосунки та є організованою формою дитячої активності; Т. Піроженко зазначає, що ділова співпраця з однолітками сприяє налагодженню зв'язків дитини з оточенням, виробленню комунікативно-мовленнєвих навичок, вихованню культури міжособистісної взаємодії [59].

На думку І. Беґа, важливих моральних якостей особистість набуває у процесі активної діяльності. Він стверджує: "Високозмістовна і в соціальному, і в духовному відношенні, різноманітна у предметному плані спільна діяльність, є системоутворювальним чинником особистісно-розвивального середовища" [8, с. 28].

Тому *залучення дітей до спільної діяльності* можна вважати одним із *чинників* формування культури самовираження дітей у комунікативній діяльності. Адже в процесі спільної діяльності відбувається обмін думками, намірами, засвоюються особливості мовленнєвої поведінки, самовираження інших дітей, які в майбутньому можуть стати особливостями культури самовираження самої дитини.

У дошкільному віці вагомим *чинником* виступає *ігрова діяльність*, у якій елементи культури самовираження проявляються у виборі партнера, спираючись на вияв симпатії, виділяючи ціннісні моральні якості, ігрові уміння; можливості проявити себе, порівняти з іншими, через дозвіллєві контакти закріпити свою роль у мікросередовищі; зумовлені потребою у спільних переживаннях та обміном емоційних цінностей. Гра, як зазначає Л. Виготський, дає дитині можливість опанувати нормами і правилами поведінки, соціальними ролями, моральними та етичними нормами в доступній і привабливій для неї ігровій формі [17]. Будь-яка гра, в тому числі і сюжетно-рольова, стимулює дітей до мовленнєвої активності, навіть мовчазних. Д. Ельконін висловив припущення, що гра становить своєрідну практику оперування словом [79]. У процесі сюжетно-рольової гри формується вміння дітей у певній ситуації зрозуміти один одного, підтримати ініціативу однолітка, розвинути власну думку, домовитись та спланувати послідовність своїх дій. Гра вимагає від дітей уміння розуміти наміри, дії один одного і необхідність взаєморозуміння вимагає від дітей здатності висловити свої думки мовленнєвими засобами.

Беручи до уваги результати дослідження А. Аніщук щодо ролі вихователів та батьків у формуванні мовленнєвого самовираження дошкільників, виділено наступний *чинник* формування культури самовираження дітей у комунікативній діяльності, а саме, *наявність позитивних зразків мовленнєвої культури та культури поведінки дорослих*, що потребує спільної роботи закладу дошкільної освіти і сім'ї. Виховання культури самовираження дорослих забезпечить для дітей позитивний приклад, який включає: пропонування дорослим ідеальних (або наближених до них) еталонів мовленнєвих засобів (багатий лексичний словник, грамотність,

відсутність образливих слів, емоційна забарвленість); мовленнєвої поведінки (оптимальний тон; індивідуалізоване звернення до дітей, врахування тих позитивних форм звернення, які існують в сім'ї: пестливі імена, приємні слова, слова-заохочення і т. д. [4, с. 129].

Важливим чинником є *сформованість комунікативної компетентності*. На думку К. Крутій, комунікативна компетентність – це вищий ступінь мовленнєвої культури і культури мовленнєвого спілкування, оволодіння мовою, що передбачає засвоєння дотеоретичних (практичних) знань про мову (елементарна лінгвістична компетенція), орфоепічних, лексичних, граматичних вмінь і навичок (мовна компетенція); уміння співвідносити мовні засоби з метою, завданнями й умовами спілкування (мовленнєва компетенція); уміння організовувати мовленнєве спілкування у конкретних соціальних умовах (соціокультурна компетенція) [34].

А. Гончаренко стверджує, що розвиток комунікативної компетентності починається з набуття дитиною вміння встановлювати контакт із партнером у спілкуванні, дотримуючись усталених правил етикету, шляхом спостереження та наслідування прикладів спілкування оточуючих, а також на основі безпосередньої участі в актах комунікативної взаємодії з іншими людьми [19]. У дошкільника формується готовність і здатність розуміти іншу людину, конструктивно будувати взаєностосунки з нею, уміння вибирати ціннісні, цільові, змістові установки для своїх дій у процесі комунікації. Компетентність у сфері особистісного самовизначення забезпечує здатність до самовираження.

З метою розвитку культури самовираження дошкільників у комунікативній діяльності мають створюватися відповідні умови як у закладах дошкільної освіти, так і в сім'ї. Дослідницькій галузі пропонуємо *комплекс педагогічних умов* формування культури самовираження дошкільників у комунікативній діяльності, в якому кожна умова слугуватиме досягненню однієї з послідовних конкретних цілей на шляху до визначеної кінцевої мети. Як наголошує І. Бех, "провідна виховна позиція має передбачати створення таких умов, які б забезпечували оптимальні можливості самовираження вихованця, його самоутвердження" [9, с. 237].

Теоретичними засадами в обґрунтуванні *педагогічних умов* виступили: лінгводидактичні підходи до створення мовленнєвого середовища, зорієнтовані на цінності та інтереси дитини (К. Менг, Л. Федоренко, М. Львов, К. Крутій), теоретичні узагальнення щодо формування позитивного "образу – Я" (О. Кононко, Т. Сущинська, М. Чистякова); основні положення лінгводидактів щодо методів та

прийомів формування мовленнєвої культури дітей та дорослих (А. Богуш, А. Гончаренко, Т. Піроженко), наукові підходи щодо формування сприятливого для самовираження мовленнєвого середовища (А. Аніщук, Л. Березовська, А. Богуш, Н. Гавриш); шляхи розвитку комунікативної культури (Н. Абашина, О. Бодальов).

Основне завдання щодо створення розвивального мовленнєвого середовища, як вважає К. Менг, є включення дитини в "інтеракційну (взаємодіючу) діяльність", яка передбачає наявність в неї мовленнєвих знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності [43, с. 241]. Л. Федоренко, М. Львов, пропонують такі визначення потенціалу мовленнєвого середовища, як "розвиваючі можливості мовленнєвого середовища, в якому росте дитина" [74, с. 9], "природне мовленнєве середовище, в якому росте дитина" [41, с. 182]. Під природним мовленнєвим середовищем М. Львов розуміє мовлення, яке сприймає дитина в природних умовах: мовлення членів сім'ї, товаришів, знайомих, мова радіо і телебачення, мова книжок, які читають дитині, тощо. К. Крутії пропонує модель створення освітнього мовленнєвого середовища, яка складається зі спеціально організованої мовленнєвої діяльності дітей, спільної доросло-дитячої мовленнєвої діяльності, вільної самостійної мовленнєвої діяльності дітей. Найбільш ефективними вправами, на думку автора, є *мовленнєві ситуації та мовленнєві вправи*, які сприяють й стимулюють мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку [35].

Л. Калмикова важливе значення приділяє формуванню у дошкільників потреби в комунікації, мовленнєвій діяльності дитини в природних умовах, оскільки така діяльність, за словами автора, породжується бажанням висловлювати свої думки, почуття, настрої, обмінюватися ними з людьми, передавати інформацію. Пропонує створити такі *мовні ситуації*, які б активізували усне висловлювання [27, с. 53].

Формування позитивного "образу – Я" дитини, на думку Т. Сущинської, відбувається на основі встановлення співвідношення між індивідуальним досвідом дитини і тією інформацією, яку вона накопичує в процесі спілкування [70].

А. Гончаренко у своєму дослідженні особливу увагу приділяє розвитку *мовленнєвої культури* дошкільників, формуванню вміння застосовувати інтонаційні відтінки свого голосу відповідно до змісту висловлювання. Дошкільникам пропонувались *мовленнєві вправи, розігрування діалогів, створення ситуацій*, в яких дитина повинна

була звернутися до однолітка; проведення групових бесід, коли мова йшла про культуру взаємин [20].

Вищезазначений автор особливу увагу звертає на формування сприятливого для самовираження мовленнєвого середовища. Середовище буде розвивальним і комфортним для дитини, зазначає А. Гончаренко, за умов надання їй можливості дозувати мовленнєво-комунікативну діяльність: встановлювати мовленнєву взаємодію з бажаними для неї партнерами; визначати час, тривалість контактів; перемежовувати розширення партнерів у спілкуванні з усамітненням [20].

А. Богуш застерігає батьків від вживання у своєму мовленні жаргонів, слів-паразитів, вульгаризмів і пропонує використовувати у роботі з дітьми твори усної народної творчості – прислів'я, приказки, загадки, скоромовки; для яскравості й образності мовлення – влучні порівняння, поетичні вирази. Оскільки яскрава, виразна мова дорослих привертає увагу дітей, а суха, монотонна – викликає у дітей байдуже ставлення, роздратованість [13].

О. Кононко пропонує через систему *індивідуальних бесід і тренінгів* вносити корективи у мовлення дорослих, а саме: відмова від негативних суджень, образливих оцінок, опанування науки й мистецтва використання слів довіри, підтримки, співчуття [32].

У ході обґрунтування педагогічних умов варто проаналізувати напрямок розвитку *комунікативної культури* (Н. Абашина, О. Бодальов). Н. Абашиною виділена технологія педагогічної підтримки розвитку комунікативної культури дитини, яка включає вибір оптимального рішення, стимулювання комунікацій, врахування особистих успіхів, діалогу, порозуміння, примирення та ін. Технологія забезпечує розгорнуту мережу комунікацій ігрових і реальних та дозволяє кожній дитині висловити свої інтереси, потреби, відносини, настрій. За словами Н. Абашиної, позиція педагога в реалізації технології педагогічної підтримки полягає в наданні своєчасної індивідуальної допомоги кожній дитині з урахуванням її особистісної проблеми, типу темпераменту, характеру стосунків у конфліктних ситуаціях, рівня розвитку комунікації. Ефективність технології педагогічної підтримки розвитку комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку визначається її індивідуальною спрямованістю та специфікою застосування в дошкільному віці (орієнтація на індивідуальну особистісну проблему дитини в комунікаціях, рання пропедевтика особистісних проблем і комунікацій, оперативність у наданні педагогічної підтримки, пошаговість і порціанальність застосування, повторюваність для закріплення освоєних комунікацій та ін.) [1].

Забезпечення педагогічної підтримки дітям старшого дошкільного віку в комунікативній діяльності сприятиме розвитку їх культури самовираження.

Обґрунтований комплекс включає такі педагогічні умови розвитку культури самовираження дошкільників у комунікативній діяльності: *забезпечення розвивального мовленнєвого середовища, спрямованого на трансляцію культурних форм взаємовідносин у людському суспільстві; створення культурно-ігрового простору у закладах дошкільної освіти; залучення вихованців до колективної діяльності і спілкування; вдосконалення мовленнєвої культури педагогів і батьків.* Кожна попередня умова готує підґрунтя для наступної. Поступово за сприятливих умов життєзабезпечення у дитини формуватимуться елементи культури самовираження, що й визначатимуть характер її комунікативної діяльності.

О. Кононко однією з умов організації розвивального середовища виділяє домірну тональність мовлення, виражені й урівноважені звернення й оцінки, спокійні, з відтінком гумору, зауваження [32]. Наявність у групі дитячого садка розвивального мовленнєвого середовища забезпечить засвоєння дитиною певних зразків культурних форм мовленнєвої взаємодії, надасть кожній дитині інформацію, здатну стати відправною точкою її самовираження. Причому самовираження, орієнтованого не тільки на власні потреби, але і на прийняті в суспільстві норми. Це сприяє тому, що діти вчаться робити більш усвідомлений вибір засобів самовираження і до певної міри обмежувати свої вчинки, дії.

Створення розвивального освітнього мовленнєвого середовища, на думку А. Гончаренко, складається з таких *компонентів*: спеціально організованої мовленнєвої діяльності дітей; спільної доросло-дитячої (партнерської) мовленнєвої діяльності; вільної самостійної мовленнєвої діяльності дітей [20]. Пріоритетом для розвивального мовленнєвого середовища, як зазначає А. Гончаренко, мають бути спілкування, обговорення, мовленнєво-творча діяльність, роздуми вголос без страху помилитися чи не співпасти з думкою дорослого. Підставою до виникнення власної позиції дитини є її життєвий досвід, а набувається, накопичується і реалізується він кожним по-своєму. Важливим є наповнення середовища емоційними для дитини подіями, фактами, дитячими формами діяльності. На думку автора, розвивальний ефект середовища залежить від характеру мовленнєвого спілкування дорослого та дитини, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти і стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку [20].

Слід зазначити, що сучасна парадигма особистісно орієнтованої освіти диктує необхідність розглядання гри як *культурно-ігрового простору*, набуття дитиною дошкільного віку досвіду комунікативної культури, становлення якої визначається ефективною педагогічною підтримкою дошкільника. Як зазначає Н. Абашина, *культурно-ігровий простір* являє собою культурне та дієве середовище становлення особистості дитини, соціуму, культури комунікацій і взаємин [1].

Елементи культури самовираження дошкільників проявляються у взаєминах між дітьми в процесі *спільної ігрової діяльності*. У виборі партнерів для спільних ігор дошкільники спираються на свої симпатії, виділяють і цінують у однолітку моральні якості, ігрові вміння. М. Савченко наголошує, що між дітьми в іграх і трудових процесах встановлюються такі взаємостосунки, в яких їм необхідно домовлятися в ході гри, погоджувати дії в трудовому процесі. Це створює умови для формування основ організованості поведінки і виступає в дитячих взаємостосунках як важлива моральна якість колективних відносин, що формуються [65].

Комунікативна гра передбачає спільну діяльність, самовираження і взаємну співпрацю, розвиток навичок спілкування і формування дружніх стосунків. Дитина "вбирає в себе" певні особливості поведінки, самовираження інших дітей, які цілком можуть стати в подальшому особливостями її культури самовираження. В процесі ігрової діяльності можна простежити багато особливостей культури самовираження дитини. Це може бути уміння дитини виділяти мету своєї діяльності в грі, вибирати засоби для її досягнення, способи їх застосування; взаємодія з іншими учасниками гри, розподіл обов'язків у грі відповідно до можливостей і інтересів кожного, дотриманням правил, порядку, вміння вирішувати спірні питання і конфлікти без втручання дорослого та ін.

Важливе місце в дошкільних освітніх установах має *театралізована діяльність*, оскільки вона, по-перше, наближена до гри, яка є провідною діяльністю в дошкільному віці; по-друге, в ній дитина має простір свободи самовираження, створення свого образу найдоступнішими для неї способами – рух, міміка, інтонація, жести, поза; по-третє, літературні твори знайомлять дитину з накопиченим досвідом комунікацій, взаємодій, поведінки, а театралізована діяльність перетворює цей досвід, який стає індивідуальним, у соціокультурний [28]. У таких іграх дитина, навіть беручи на себе роль когось іншого, перш за все, виражає саму себе. Зміст театралізованої діяльності, як зазначає І. Кисельова, представлено

моральними (доброта, повага, взаємодопомога, співчуття та ін.) та естетичними (краса, гармонія, співзвуччя і ін.) цінностями, засобами і способами зображення образів людей і їх взаємин у життєвих ситуаціях, взаємодіями персонажів літературних творів [28].

У дітей формується вміння у певній ситуації зрозуміти один одного, підтримати ініціативу однолітка, розвинути власну думку, домовитись та спланувати послідовність своїх дій. У процесі ігор-драматизацій дитина оволодіває кращими літературними зразками, що в подальшому формує її мовленнєву культуру, яка і забезпечує культуру самовираження дитини.

У старшому дошкільному віці, як зазначає О. Кононко, виконання особистістю правил за звичкою змінюється на свідоме виконання, засноване на розумінні їх значення для себе й оточуючих. Дитина не лише сама підкоряється правилам у діяльності та спілкуванні, а й стежить за їх дотриманням іншими – однолітками та дорослими. На думку вищезазначеної авторки, розвиваючи в дитині потребу в адекватному самовираженні, доцільно вправляти її в умінні співвідносити свої зовнішні соціальні ролі з внутрішнім "образом – Я" [31, с. 29].

Тому *систематичне залучення дітей до ігрової діяльності та ефективна педагогічна підтримка з боку вихователів* сприятимуть розвитку навичок культури самовираження в конкретних ситуаціях, зумовлених природним і соціокультурним середовищем.

Залучення вихованців до колективної діяльності і спілкування спонукає дітей повідомляти один одному про свої наміри, мотиви і цілі, що веде до появи у них необхідності вчитися виконання певної діяльності, розвитку навичок самоорганізації, формування колективістських почуттів, що, в кінцевому результаті, виражається на проявах елементів їх культури самовираження. Є. Омельченко зазначає, що елементи культури самовираження дошкільників яскраво проявляються у спільній *трудовій діяльності*. Взаємини між дітьми спочатку виникають на основі загального місця або предмета праці. Це поки ще не спільна діяльність, оскільки одні діти вже можуть активно діяти, а інші їх ще тільки пасивно наслідують. При цьому важливе значення має виникнення спрямованості на організацію спільної діяльності [50].

При виконанні будь-якої спільної діяльності діти починають керуватися правилами організації спільної праці, допомагають одноліткам у процесі досягнення мети, поступаються в інтересах справи; проявляють свої комунікативні здібності: уточнюють спільну мету, розкривають її зміст, пов'язують з нею завдання певних

учасників, домовляються про план дій, розподіляють обов'язки. Специфіка спілкування в процесі діяльності полягає не тільки у можливості організації та координації діяльності її окремих учасників, а й забезпечує кожній дитині можливість самовиразитись, продемонструвати свої кращі якості та можливості.

Отже, в період дошкільного дитинства варто розвивати у кожної дитини здатність організовувати і поетапно реалізовувати діяльність, яка потрібна їм для самовираження. Оскільки саме через взаємини в ході виконання ними спільної діяльності найбільш яскраво проявляються елементи культури самовираження кожної дитини.

Педагогічна умова – *вдосконалення мовленнєвої культури педагогів і батьків* потребує спільної роботи закладу дошкільної освіти і сім'ї. Як зазначає А. Богуш, джерелом надходження приємних і неприємних слів у активний словник дитини, форм і способів самовираження дитини виступає доросле оточення. Тому культура самовираження дитини, безперечно, залежить від активного сприяння в цьому з боку дорослих. Саме вони є носіями зразків мовленнєвої поведінки і взаємовідносин у різних комунікативних актах [13]. Так, навчання успішній взаємодії не може обійтися без висловлювання педагогом довіри, підтримки, сподівань, надання права дітям на вираження власної думки; демонстрації вихователем вдалих, "правильних" моделей самовираження, які повинна сприйняти і прийняти дитина, а це обов'язково веде за собою становлення такого елемента культури самовираження, як спосіб комунікативної дії і засіб самоорганізуючої діяльності.

З метою реалізації вищезазначених умов варто вирішити наступні завдання:

- *формувати у дітей* адекватні способи мовленнєвої поведінки, вказуючи на можливості використання у спілкуванні соціально-схвалювальних засобів і способів самовираження, різноманітних позитивних слів, жестів;
- *навчати правильно* добирати відповідні прояви своїх почуттів відповідно до змісту висловлюваного; блокувати неадекватні способи самовираження в процесі комунікації;
- *вправляти* в умінні використовувати прийнятні для оточення способи реагування на різні життєві події;
- *виховувати* культуру людських взаємин, прищеплюючи навички взаємної поваги у спілкуванні та спільній діяльності.

Напрямами подальшої реалізації теоретичного дослідження означеної проблеми є розробка ефективних технологій, підбір

сучасних методів розвитку культури самовираження дошкільників у комунікативній діяльності з урахуванням виділених педагогічних умов. Систематична, послідовна і планомірна робота в даному напрямку, пошук ефективних форм організації спільної діяльності дітей уможливорює створення широкого простору не тільки для засвоєння культурних форм та засобів самовираження, а й сприяють вирішенню проблем соціально-морального розвитку і виховання дитини дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашина Н. Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Ростов-на-Дону, 2009. 168 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
3. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема. Киев: Наукова думка, 1993. 128 с.
4. Аніщук А. М. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2009. 259 с.
5. Артемова Л. В. Моральне виховання дошкільників (Формування суспільних взаємин дітей у грі). Київ: Радянська школа, 1974. 104 с.
6. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре: монография. Киев: Вища школа, 1988. 160 с.
7. Бабич Н. М. Особливості комунікативної діяльності дітей-дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. *Сучасне дошкілля: реалії та перспективи*: матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (18 жовтня 2012 р., м. Київ). URL: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/babuch.pdf>
8. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
9. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 248 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 344 с.
11. Бех І. Д. Категорія становлення в контексті розвитку образу "Я" особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3 (16). С. 9–21.

12. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид., доопр. і доп. Харків: Ранок, 2013. 192 с.
13. Богуш А. М. Мова ваших дітей. Київ: Радянська шк., 1989. 130 с.
14. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
15. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 268 с.
16. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология: учебное пособие для учащ. пед. училищ. Москва: Просвещение, 1988. 336 с.
17. Виготський Л. С. Гра і її роль у психічному розвитку дитини. *Питання психології*. 1966. № 6. С. 62–68.
18. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Директ-Медиа, 2014. 429 с.
19. Гончаренко А. Комунікативна компетентність – головна мета. *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 12–15.
20. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку "Я у Світі". Київ: Світич, 2009. 160 с.
21. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. Москва: Издательская корпорация "Логос", 2000. 224 с.
22. Гуревич П. С. Психология и педагогика. Москва: Юнити-Дана, 2005. 320 с.
23. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 159 с.
24. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва: Педагогика, 1986. Т. 1: Психологическое развитие ребенка. 318 с.
25. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. Москва: Русский язык, 1989. 220 с.
26. Зинченко Е. В. Самораскрытие личности как социально-психологическое явление. *Прикладная психология*. 1998. № 5. С. 59–69.
27. Калмикова Л. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 51–55.
28. Киселева И. Е. Педагогические условия становления социокультурного опыта ребенка-дошкольника в театрализованной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Ростов-на-Дону, 2005. 192 с.

29. Козубовська І. В., Лацанич О. Л. Спілкування в діяльності соціального педагога. Ужгород, 2005. 249 с.

30. Кононко О. Л. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Львів: ГО "Львівська педагогічна спільнота", 2017. С. 13–18.

31. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія. Київ: СтилоС, 2000. 336 с.

32. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закл. Київ: Освіта, 1998. 256 с.

33. Корепанова М. В. Теория и практика становления и развития образа "Я" дошкольника: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 240 с.

34. Крутій К. Л., Котій Н. І. та ін. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності. *Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку*: метод. посіб. Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2007. 248 с.

35. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація. 2-ге вид. Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2006. 168 с.

36. Леонтьев А. А. Психология общения. 3-е изд. Москва: Смысл, 1999. 365 с.

37. Леонтьев А. А. Психология общения: пособие для доп. образования. 2-е изд., испр. Москва: Смысл, 1997. 365 с.

38. Лідак Л. В. Формування культури спілкування у дітей старшого дошкільного віку у процесі гри: дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1982. 213 с.

39. Лідак Л. В. Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / ЛГПИ. Ленинград, 1982. 22 с.

40. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.

41. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студ. пед. вузов и колледжей. Москва: Изд. центр "Академия"; Высшая школа, 1999. 272 с.

42. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина; науч. ред. Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 352 с.

43. Менг К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации). *Психолингвистика*: сб. статей / отв. ред. А. М. Шахнарович. Москва, 1984. С. 241–259.

44. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников / под ред. С. А. Козловой. Москва: Издательский центр "Академия", 2002. 192 с.

45. Омельченко Е. А. Культура самовыражения: понятие и взаимосвязь компонентов. *Теоретические и методологические проблемы современных наук*: материалы IX Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 5 октября 2013 г.). Новосибирск: ООО агентство "Сибпринт", 2013. С. 48–55.

46. Омельченко Е. А. Самовыражение и культура самовыражения личности (педагогический аспект): монография. Новосибирск: ООО агентство "Сибпринт", 2013. 152 с.

47. Омельченко Е. А. Становление культуры самовыражения подростков в условиях индивидуализации обучения: дисс. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2004. 174 с.

48. Омельченко Е. А. Самоорганизуемая деятельность – основа культуры самовыражения человека. *Интеллект. Культура. Образование*. 2012. № 4. URL: <http://ladenko-intellekt.esrae.ru/58-273>

49. Омельченко Е. А. Мотивационная составляющая культуры самовыражения личности. *Теоретические и методологические проблемы современных наук*: материалы VIII Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 19 июля 2013). Новосибирск: ООО агентство "Сибпринт", 2013. С. 57–66.

50. Омельченко Е. А. Проявление элементов культуры самовыражения детей дошкольного возраста в их взаимоотношениях в совместной деятельности. *Теоретические и методологические проблемы современных наук*: материалы VI Международной научно-практической заочной конференции (Новосибирск, 5 декабря 2012 г.). Новосибирск: ООО агентство "Сибпринт", 2012. С. 64–71.

51. Омельченко Е. А. Становление культуры самовыражения детей 6–7 лет в процессе их личностной подготовки к школе. *Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства*: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (Новосибирск, 16–17 мая 2011) / под ред. А. Ю. Зверковой, У. М. Дмитриевой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. С. 88–91.

52. Онищук І. А. Актуальність підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до культури самови-

раження. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія "Педагогіка"*. 2017. Вип. 7. С. 120–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2017_7_18

53. Онищук І. А. Психолого-педагогічний аспект проблеми формування культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія "Педагогіка"*. 2018. Вип. 9. С. 60–69. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2018_9_8

54. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. Санкт-Петербург: ИГУП, 1999. 592 с.

55. Пентилюк М. І., Марунич І. І., Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2010. 224 с.

56. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.

57. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону, 1993. 345 с.

58. Пироженко Т. А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1995. 213 с.

59. Піроженко Т. Психологія розвитку дитини дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС ЛТД", 2003. 168 с.

60. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу. 2-ге вид., стереот. Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС", 2003. 168 с.

61. Прохорова С. А. Формирование культуры самовыражения учащихся в условиях художественно-творческой деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Владимир, 2009. 21 с.

62. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузкой. Москва: Педагогика, 1989. 156 с.

63. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. Москва, 1974. 288 с.

64. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении. *Вопросы языкознания*. 1957. № 2. С. 43–52.

65. Савченко М. Теоретичні засади формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку. *Освітній простір України*. 2014. № 1. С. 141–146.

66. Середюк Л. А. Педагогічні умови оптимізації особистісного самовираження старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Рівне, 2002. 18 с.

67. Смирнова Е. О., Холодоморова В. М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. Москва: ВЛАДОС, 2003. 160 с.

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

69. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности. Москва: Политиздат, 1985. 415 с.

70. Суциньська Т. Особливості образу "Я" дітей дошкільного віку. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія "Філософія, педагогіка, психологія"*. 2013. Вип. 28. С. 162–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2013_28_34

71. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Питер, 2004. 413 с.

72. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва: Наука, 1966. 431 с.

73. Ушакова Т. Н. Психология речи и психолингвистика. *Психологический журнал*. 1991. Т. 12, № 6. С. 12–24.

74. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста: пособие для учащихся дошк. пед. училищ. Москва: Просвещение, 1977. 239 с.

75. Філософія: навч. посіб. / І. Ф. Надольний, В. Л. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін.; за ред. І. Ф. Надольного. Київ: Вікар, 2000. 624 с.

76. Шкуратова И. П. Мотивация самораскрытия в межличностном общении. *Психологический вестник*. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1998. С. 315–323.

77. Шкуратова И. П. Самовыражение личности в общении. *Психология личности: учебное пособие* / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. Москва: ЭКСМО, 2007. С. 241–265.

78. Ярошевский М. Г. История психологи: учебное пособие. 3-е изд., дораб. Москва: Мысль, 1985. 575 с.

79. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособ. для студ. вузов. 2-е изд., стереотип. Москва: Академия, 2005. 384 с.

80. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. Москва. Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 1999. 360 с.

IV. СОВІСТЬ: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ, ВЕКТОРИ ДОСЛІДЖЕННЯ, ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ В РАНЬОМУ ОНТОГЕНЕЗІ

Актуальність проблеми

У сучасному світі посилюється загроза духовній безпеці особистості та суспільству. Криміналізація, війни, тероризм, непорозуміння на національному, політичному та релігійному ґрунті, корупція, обман, насилля, втрата довіри та сенсу життя породжують відторгнення молодого покоління від духовно-морального буття, призводять до трансформації системи цінностей. На жаль, знецінюються такі духовні цінності, як совість, честь, гідність. Більшістю сучасників вони цінуються значно менше, ніж кар'єра, престиж, імідж, високий соціальний статус.

Якщо вказані тенденції властиві сучасному суспільству, то природно, що вони не оминають дітей дошкільного віку. Чимало дошкільників є свідками матеріальних негараздів сім'ї; разом з рідними переживають за здоров'я і благополуччя родичів – учасників ООС; під впливом ЗМІ щодня отримують важку для їхньої психіки інформацію щодо загибелі людей, крадіжок, природних катаклізмів; стикаються з проявами насильства в сім'ї. Маленькі сучасники живуть інтенсивним життям, весь час поспішають, намагаються отримати цікаву та корисну інформацію та посісти належне місце у колі однолітків. Педагоги опікуються переважно проблемами їхньої підготовки до навчання у школі, рідко запитують про почуття, мрії, особисті плани. Розмови про совість як внутрішню етичну інстанцію, вкрай важливого механізму саморегуляції – радше виняток, ніж правило. Совість багатьма дорослими та дошкільниками сприймається як атавізм, який ускладнює процес досягнення бажаного.

Як справедливо зауважує І. Калінаускас, у третьому тисячолітті людство побудувало гігантську цивілізацію навкруги себе, в той час як необхідність створення *цивілізації у внутрішньому світі* воно лише починає усвідомлювати. На думку автора, перехід від влади хаосу до *цивілізації всередині себе* – шлях до самодостатнього перебування особистості у світі, її повноцінного життя, реалізації природного потенціалу [27, с. 4].

І починати створювати *цивілізацію у внутрішньому світі* слід з перших років життя особистості – з дошкільного дитинства, базуючись на знаннях специфіки соціальної ситуації розвитку та вікових новоутворень свідомості та особистості. Совість як феномен особистісного зростання та внутрішній механізм саморегуляції актуалізує проблему виховання дитини 5–7 років як активного суб'єкта власної життєдіяльності, гармонійного входження у складний широкий соціальний світ.

Сьогодення змушує зростаючу особистість розв'язувати життєві задачі високої новизни і складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному світі, диференціювати події життя за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Все це посилює важливість своєчасного формування у дошкільників доступної віку міри свідомого ставлення до життя, умінь виділяти, інтерпретувати, запам'ятовувати та збагачувати свій досвід новою інформацією. У тому числі й *соціально-моральної* спрямованості.

Актуальність дослідження совісті в ранньому онтогенезі визначається, по-перше, сенситивністю періоду дошкільного дитинства для формування внутрішніх етичних інстанцій та виникнення особистої свідомості; по-друге, затребуваністю педагогічною практикою сучасних технологій виховання здорової совісті; по-третє, недостатньою вивченістю українськими фахівцями даного феномену та особливостей його становлення у дошкільному віці.

Важливість розробки проблеми становлення та розвитку совісті в ранньому онтогенезі обумовлена, з одного боку, її тісним взаємозв'язком з морально-духовним розвитком особистості, з системою її цінностей; з іншого – із зміною пріоритетів сучасного українського суспільства, зростанням ролі внутрішніх регуляторів у проблемних, складних, невизначених, стресових життєвих ситуаціях. Складність феномену совісті в теоретичному і практичному аспектах спричинила недостатню його розробленість, дефіцит психологічних та педагогічних праць, у яких совість виступає предметом спеціального вивчення.

Проблема совісті в історичному ракурсі

Слово "совість" прийшло із старослов'янської сьвъѣсть, а туди – з грецької *consscientia* (συνείδησις). Воно складається з префікса "со", який означає сумісність, співдружність, співробітництво, збори і "звістка", тобто інформація про щось. Совість – згода з самою собою, душевний спокій, усвідомлена співучасть особистості в

соціумі. Совість не залежить від думки інших, співвідноситься лише з обов'язком. Керуючись своєю совістю, особистість судить свої вчинки від свого імені. Тому совість діє у випадках, коли відсутній зовнішній контроль.

Значний потенціал для розуміння феномену совісті має художня література. Хранителем золотого фонду, в якому піднімається питання совісті та її виховання, є релігійна література, зокрема Біблія. Так у посланнях до Тимофія, сказано: "... май віру і добру совість, які дехто, відкинувши, зазнають аварії корабля у вірі"; "мета умовляння є любов від чистого серця і доброї совісті і неліцімерної віри". У Діяннях святих Апостолів сказано: "Тому і сам подвигаюся завжди мати непорочну совість перед Богом і людьми". У посланнях Петра сформульована настанова: "Майте добру совість". Від Іоанна святе благословення стверджує: "... той, хто вчиняє по правді, йде до світла, щоб явними були діяння його".

Совість як феномен особистісного зростання привертав до себе увагу фахівців з давніх часів. Совість був предметом уваги Сократа, Платона, Демокрита, Аристотеля, Сенеки, Аврелія, Аквінського. В історії гуманітарної думки багатьма відомими філософами минулого совість розглядалася у релігійному плані і трактувалася як "голос Бога", як сила, що стоїть над людиною та управляє нею.

Згідно з ученням Платона, феномен свідомості підкорений соціальній сфері, тому сором пояснюється вимогами оточуючого середовища. Він підкреслював: людина боїться чужої думки, того, щоб її не вважали поганою. Сором для нього є страхом поганих чуток. Аристотель відмічав важливий момент у розумінні природи сорому: ніхто не соромиться немовлят і тварин, у той час як ми відчуваємо сором у присутності інших людей; сором співвідноситься з тією повагою, яку ми маємо в їхній думці.

Аристотель ще більш явно акцентує увагу на соціальності сорому. Він тлумачить сором як породження соціального середовища. У рамках свого вчення про добро, він характеризує сором як пристрасть, оскільки вона супроводжується певними тілесними проявами – почервонінням обличчя, напруженню м'язів. Згідно з його думкою, сором є страхом дурної слави, соромитися слід поганих вчинків.

Демокрит наголошував на тому, що людина повинна вчитися соромитися сама себе; пов'язував совість з обов'язком, під яким розумів суспільний імператив, але одночасно добровільно прийняту людиною вимогу задля покращання своєї природи, формування певного закону, який від самого початку там не містився. Як

зазначав Демокріт, не через страх, а через почуття обов'язку людини має утримуватися від поганих вчинків.

Теоретичні аспекти проблеми совісті та її впливу на розвиток особистості з релігійно-філософських позицій розроблені у працях Г. Гегеля, К. Гельвеція, П.-А. Гольбаха, І. Канта, Д. Локка, Б. Спінози, І. Фіхте, Л. Фейєрбаха, А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, Ж. Сартра та інших. У філософії совість визначається як категорія етики, яка характеризує здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль на основі розрізнення добра і зла, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку вчинків. Совість трактується як одне з виражень моральної самосвідомості особистості, відповідальності за свою поведінку.

Г. Гегель аналізує співвідношення совісті і добра, розводить поняття "мораль" і "моральність". На його думку, право, добро і совість проявляють себе у суспільних відносинах. Показує ступені розвитку свідомості від суб'єктивної, чуттєвої до самосвідомості, а від неї – до абсолютного знання. Совість розкривається через поняття "добро" і "свобода". За Гегелем, добро є реалізованою свободою, особливою волею; совість є єдністю суб'єктивного знання і того, що є в собі і для себе; совість – це перебування з самим собою, в якому зникає усе зовнішнє. Він розводить істинну і формальну совість і зазначає, що істинна воля, на відміну від формальної, тотожна суб'єктивному знанню і волі, узгодженим з добром [19].

За І. Кантом, совість не є чимось набутим, її має в собі кожна людина як моральна істота від народження. На думку фахівця, совість є голосом Божим, вищою силою, автономним чинником, що походить з вищого рівня організації світу і може протистояти волі суб'єкта. Совість – виразник Божої правди, внутрішнє вогнище, яке випромінює світло на усе моральне життя людини, що живе вірою у Бога. Характеризуючи поняття обов'язку, І. Кант виділяв декілька його видів: обов'язок перед вищими істотами, перед суспільством, людьми, тваринами. Суто моральний обов'язок поділено автором на дві частини – обов'язок перед собою та іншими людьми. Обов'язок перед собою теж поділяється на дві частини: турбота і збереження свого фізичного тіла, власного здоров'я і турбота про себе як духовну істоту (вдосконалення у культурному і моральному смислах); обов'язок перед іншими людьми проявляється у повазі, доброзичливості, любові, сприянні щастю ближнього [56].

Д. Локк у міркуваннях щодо совісті виходить з факту відносності причин совісного акту. Він зазначає, що одна людина зазнає

мук сумління внаслідок вчинення того, що інша вважає достойним. Як і попередні автори, він робить висновок про обумовленість моральних почуттів впливами соціального середовища [12].

Схожої до попередньої думки дотримувалися П. Гольбах і К. Гельвецій. Вони вважали, що совість – це оцінка, яку ми у своїй думці даємо власним вчинкам. Вказані філософи підкреслювали, що докори сумління є наслідком темпераменту суб'єкта дій та тих змін, які у його свідомість і поведінку вносить оточуюче суспільство.

Г. Спенсер намагається відділити теорію моралі від впливу соціального середовища. Він зазначає, що моральні почуття і моральні ідеї не залежать від зовнішнього авторитету – релігійного, соціального, політичного. На його думку, справжня моральна свідомість, яку він називає совістю, не поєднується із зовнішніми схваленнями та негативною думкою [61].

Ф. Ніцше поєднував совість з почуттям провини, усвідомленням людиною провини. В той же час він зазначав, що совість є своєрідним внутрішнім трибуналом, який постійно вимагає покори людини суспільству. Ф. Ніцше підкреслював, що совість є суспільним обов'язком, інстинктом, який перетворився на внутрішнє переконання, на мотив поведінки. Автор кваліфікував совість як негативний феномен, пов'язаний з усвідомленням людиною провини, відповідальності, суду над собою [49].

Ж. Сартр, на відміну від Ніцше і Фромма, виключає зв'язок совісті і почуття провини. Він висуває гіпотезу, згідно з якою невід'ємною частиною совісті є свобода. Автор не визначає чітких критеріїв добра і зла, кваліфікує совість як заклик знайти себе, а не бути добрим та уникати зла. Ж. Сартр вважав, що залежна людина має нечисту совість, тому що перекладає відповідальність на інших. Він тлумачить совість як особливий морально-психологічний механізм, який діє всередині людини, перевіряючи, чи виконала вона свій обов'язок. Автор вважає, що основною функцією совісті є самоконтроль [23].

Заслуговує на увагу підхід до феномену совісті Б. Спінози, який розмірковував над ним у рамках "теорії афектів". Він вказував: докори сумління і каяття виникають, коли людина сумнівається у правильності своїх вчинків. Основними у підході автора виступають поняття "задоволення" і "страждання", він пов'язує їх із радістю і смутком. Важливим критерієм щасливого життя вважав розумність, а совість – її індикатором. Як зазначає Б. Спіноза, совість дає про себе знати тоді, коли людина вчинила нерозумно. На думку філософа, усвідомлена свобода є основою справжньої моральності;

необхідність не виключає свободу, а свобода – необхідність. Він протиставляє свободу примусу і насиллю, підкреслює важливість спрямованості пізнавальної діяльності людини не лише на зовнішній світ, а й на саму себе, свої переживання [62].

А. Шопенгауер вказує на нерозривність понять "совість" і "честь". На його думку, честь – це зовнішня совість, а совість – це внутрішня честь. Він стверджує, що чесна людина не може бути безсовісною, а безсовісна – совісною. Він зазначає: чоловік вважає краще торттури і катування, ніж пожертвує життям, захищаючи честь, ніж схилить голову перед грубою силою. Краще смерть і фізичне страждання, ніж моральне страждання, ніж приниження від власного боягузтва [75].

Проблема совісті та розвитку особистості з точки зору психоаналізу висвітлена у працях К. Юнга, З. Фрейда та інших представників цього напрямку.

З. Фрейд пов'язував совість із Зверх-Я, яке зосереджує у собі усі моральні обмеження. За Фрейдом, совість здійснює нагляд і суд над діями і думками людини. Вона виступає в якості цензора, пред'являє до Я жорсткі вимоги. У розумінні автором Зверх-Я совість не лише вбирає у себе авторитет батьків, але і стає носієм традицій, усіх збережених у культурі цінностей. На думку З. Фрейда, докори сумління породжують почуття провини. Таке розуміння совісті визнає двоїстість совісті: з одного боку, вона виступає доброчесним началом, сприяє моральному самоконтролю і моральній самооцінці, з іншого – її суворість породжує страх, загострює почуття провини, що може призвести до неврозів, психічних розладів.

Гуманітарно-антропологічний аспект проблеми совісті в контексті становлення особистості розкрито у дослідженнях О. Шпенглера, Е. Фромма. Глобальним проблемам буття особистості та розвитку совісті як її внутрішньої етичної інстанції присвячено праці М. Хайдеггера, П. Сартра, А. Камю, К. Ясперса та інших фахівців.

Для Е. Фромма совість – це реакція цілісної особистості, яка включає у себе емоційний відгук та її впливи на саму себе. Отже, вона включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, останній з яких пов'язаний з волею. Перший компонент проявляється у формі раціонального усвідомлення морального значення здійснених дій; другий – у формі емоційного переживання сорому і провини; третій компонент – у спробі особистості зусиллям волі вчинити совісно. Таким чином, совість слід одночасно представляти у трьох вимірах: як моральну свідомість, моральне переживання і як вольову здатність особистості морально самоактуалізуватися.

Е. Фромм виділив два види *совісті* – авторитарну і гуманістичну. Згідно з його підходом, *авторитарна* совість спостерігається на ранній стадії її формування, орієнтована, на думку авторитетного оточення і пов'язана з боязною особистістю несхвалення, покарання. Автор зазначає, що приписи цієї совісті визначаються не ціннісними судженнями самої особистості, а велінням та заборонами авторитетів. Задані ззовні норми стають нормами совісті не тому, що вони хороші, а тому, що пред'явлені авторитетною людиною. На відміну від авторитарної *гуманістична*, або *зріла* совість – це власний, незалежний від зовнішніх санкцій і заохочень голос особистості. Як підкреслює Е. Фромм, це вже не інтеріоризований голос авторитета, якому особистість намагається догодити і незадоволення якого боїться, а власний голос, незалежний від зовнішніх санкцій і схвалень. Гуманістична совість – найкраще начало відповідальної перед собою людини, її реакція на саму себе, голос справжнього Я, яке живе плідно, розвивається повно і гармонійно.

Аналізуючи природу авторитарної совісті, Е. Фромм виділив чисту і винувату совість. Чиста совість, з його точки зору, – це усвідомлення того, що авторитетна особа тобою задоволена; винувата совість свідчить про усвідомлення її незадоволеності. Чиста совість породжує відчуття комфорту і безпеки, винувата – страх і ненадійність. Парадокс, на думку Е. Фромма, полягає у тому, що чиста совість є породженням почуття покори, залежності, безсилля; а винувата – результат почуття сили, незалежності, плідності, гордості. Парадокс полягає і у тому, що винувата совість виступає основою чистої совісті, в той час як чиста породжує почуття провини.

Е. Фромм вважав, що у побутовій свідомості совість буває чистою, приспаною і паралізованою; упередженою, лицемірною, спаленою. Упереджена совість любить вказувати на недоліки інших, щоб у власних очах пом'якшати провину за допущені помилки. Лицемірна совість незаслужено нагороджує себе праведністю. Спалена совість залишає людину у холодному спокої духу [68].

У зарубіжній психологічній науці совість вивчалася з гуманістичної позиції А. Маслоу, В. Франклом, у концепції розвитку моральної свідомості – Л. Колбергом.

Предметом уваги А. Маслоу виступало "внутрішнє Я" як носій етичного, морального начала. Самоздійснення особистістю своєї індивідуальності автор розглядав як неповторний прояв нею свого світу. Важливою категорією в його концепції виступала "повага". В

системі А. Маслоу потреби "поваги" та "самоповаги" розглядаються як базові і трактуються у позитивному смислі. Відомий дослідник розумів самоповагу як власну оцінку думки оточуючих. Він прирівнював повагу особистості соціальним середовищем до визнання цього факту тим, хто себе поважає [40].

В. Франкл називає совість *органом смислу*, за допомогою якого суб'єкт отримує здатність виявляти особистісну значущість ситуації, яка переживається нею. Автор наголошує: нерідко совість допомагає людині знайти навіть такий смисл, який суперечить цінностям, що склалися; він зазначає, що повсякденна життєва практика доводить, що за певних обставин теоретичні понятійні оцінки совісті стають практичними стимулами протистояння складним обставинам [67].

Згідно теорії Л. Колберга, у моральних міркуваннях, які складають основу етичної поведінки, є шість стадій розвитку, на кожній з яких відповіді на моральні дилеми стають більш адекватними. Відомий фахівець визначив, що у процесі морального розвитку головну роль відіграє поняття "справедливість", і що цей розвиток відбувається упродовж усього життя. Л. Колберг виділив одинадцять основних цінностей, серед яких закони і норми, совість, авторитет, права, угода, довіра, справедливість, любов. Як центральне поняття, *справедливість* є основою для розв'язання моральних конфліктів. На думку автора, моральні норми і принципи особистості не є автоматично засвоєними зовнішніми нормами і не формуються внаслідок досвіду покарань та нагород, а виробляються у соціальній взаємодії [4].

Розуміння совісті, засноване на православному світобаченні, представлене у працях М. Бердяєва, І. Ільїна, М. Бахтіна, М. Лосського, Г. Гуржієва, В. Соловйова. Вони вивчали совість у тісній взаємодії з духовним самовизначенням особистості. Вони не були прибічниками виключно соціального походження совісті, відносили цей феномен до духовних аспектів життя. Саме тому сучасні дослідники при вивченні совісті повертаються до праць видатних філософів і психологів кінця XIX – початку XX століть. Адже совість пов'язувалася вказаними авторами із здатністю людини виходити за межі наявного "Я", прогнозуванням життєвої перспективи.

Як зазначав М. Бердяєв, совість є духовне, зверхприродне начало в людині, яке зовсім не соціального походження. Відомий філософ уточнює, що з соціальним походженням пов'язане радше викривлення совісті, її засмічення. Совість є тією глибиною людської природи, на якій вона не остаточно відокремилася від Бога,

зберегла зв'язок з Божественним світом. На думку М. Бердяєва, совість – головна складова душі, наділений природою і інтуїтивно відчутний підкажчик добра. Совість притягальна тим, що на її вагах добра і зла "зважується" індивідуальне і колективне. Автор підкреслює, що совість здатна протистояти будь-яким масовим рухам, якщо вони не відповідають її внутрішнім критеріям [14].

Відомий представник релігійної філософії М. Лосський розробив етичну концепцію, обґрунтував умови становлення моральності, проаналізував основні категорії етики. Він утверджує етичний абсолютизм, єдиний моральний ідеал в особі Бога. До вищих моральних цінностей відносить любов взагалі, зокрема до обов'язку і досягнення повноти життя для себе та оточуючих людей. Заперечує автономність моралі, її незалежність від релігії. Він вважав, що не обов'язок, не вільна воля спричиняють доцільні вчинки, а дії, засновані на любові. Стверджує, що цінності сприймаються людиною через досвід, у якому важливу роль відіграє моральний голос, який включає у себе голос совісті [39].

Представником релігійної філософії був і І. Ільїн, який вважав совість одним з дарів Божих, Божою силою, яка розкривається в людині як власна глибока сутність, кличе до морально найкращого, найдоцільнішого, найбільш приємного і корисного. Він зауважував: той, хто розмірковує без любові, без віри і вогню, хто не переживає сили совісті, не підкоряється її дії, має в душі мертву пустелю. Як зазначав І. Ільїн, сучасне людство розучилося переживати совісний акт, віддаватися йому; воно критично ставиться до священної ірраціональної глибини совісті, відгороджується від її голосу, іронічно насміхається над совісними людьми. Його праці містять низку визначень совісті, які вказують на багатогранність феномену, та глибокий інтерес автора до проблеми. За його висловлюваннями, совість – це жива і цільна воля до досконалого; глибоке джерело відповідальності; основний акт внутрішнього самозвільнення; живе і могутнє джерело справедливості; стан моральної очевидності [48].

В. Соловйов першооснову моралі шукав у моральній натурі самої людини з притаманним їй почуттям сорому, яке з часом стає совістю. Сором філософ тлумачить як нормативну силу, яка проявляє себе лише у подвійному світі. Автор зауважує, що поза людською життєдіяльністю сорому не існує. На його думку, совість є уособленням добра, проявом морального розуму. В. Соловйов зосереджує увагу на почуттях як моральній інстанції, засобу морального самовдосконалення, а не лише інструменті пізнання світу. Совість виступає центральною категорією моральної філософії автора, суб'єктивним почуттям, яке має силу об'єктивного закону [60].

Сучасний стан розробки проблеми совісті

Проблема розвитку особистості та визначення ролі в цьому процесі совісті знайшла відображення у працях А. Бандури, Р. Бернса, К. Джиллігана та інших фахівців. Зокрема А. Бандура у своїх працях стверджує, що на поведінку особистості впливають соціальна взаємодія, досвід інших людей та мас-медіа. Згідно його теорії, дитина набуває нових форм поведінки, спостерігаючи за різними моделями поведінки, які може повторити. Визнаючи правомірним оцінку впливу на поведінку дитини соціального середовища, слід відмітити недооцінку автором ролі її індивідуальності. А. Бандура зазначав: оскільки концепції людей, їхня поведінка та їхнє оточення взаємно детерміновані, особистість не є ані безпомічним об'єктом, контрольованим оточенням, ані повністю вільною істотою, яка може робити усе, що їй заманеться [8].

У центрі уваги Р. Бернса знаходиться проблема формування самосвідомості та аналіз впливу уявлень особистості на її виховання і навчання. Важливе місце автор відводить самооцінці та визначенню її ролі у процесі розвитку особистості. Відстоюючи гуманістичний погляд на людину, Р. Бернс висуває в якості провідної ідеї про те, що найважливішою частиною передачі зростаючій особистості накопиченого людством досвіду має стати визнання її цінності. Оточуючий світ, уявлення про оточуючих людей вона сприймає крізь призму Я-концепції. Головною проблемою виховання автор вважає формування здорової самосвідомості особистості, адекватної самооцінки. Дані дослідження Р. Бернса засвідчують, що негативна самооцінка дитини може бути суттєво скоректована за умови заохочення педагогами не самої успішності, а докладених для цього *особистих зусиль*, сумлінності як важливої якості [15].

Значний внесок у розробку проблеми совісті і розвиток особистості внесли філософи Л. Архангельський, В. Бакштановський, О. Дробницький, Т. Кириліної, О. Титаренко. Зокрема Л. Архангельський, В. Бакштановський, кваліфікують совість як результат взаємодії особистості і суспільства; Л. Коган досліджує совість у зв'язку з проблемою свободи; О. Титаренко – у зв'язку з проблемою свободи.

Так, відомий філософ О. Дробницький, вивчаючи індивідуальну моральну свідомість крізь призму етики, визначає совість як її частину, поряд з такими категоріями, як добро, обов'язок, честь. Говорячи про почуття совісті, обов'язку, гідності, філософ називає їх ядром моральності. Автор констатує існування двох джерел

почуття совісті: з одного боку, неусвідомлені моральні потреби особистості, з іншого – свідомі моральні установки соціального середовища, світоглядний рівень свідомості.

О. Дробницький аналізує феномен совісті у контексті розвитку особистості. Він визначав совість як вторинну рефлексію людини з приводу своїх вчинків, спонук, мотивів поведінки і діяльності. Відомий філософ зазначає, що совість виникає тоді, коли особистість виявляється здатною судити сама себе з моральної точки зору, може відрізнити ідеальну совість від своєї власної – часткової і суб'єктивної. Автор називає совість вторинною рефлексією особистості з приводу власних вчинків, спонук, мотивів, суджень про себе з моральної точки зору [20].

У полі уваги відомого філософа В. Бакштановського знаходиться проблема морального вибору, набуття особистістю морального досвіду, формування уміння самовизначатися й свідомо орієнтуватися у світі суспільних цінностей. На думку автора, вибір – це вказівка на сферу докладання життєвих сил людини, на її ціннісну спрямованість, орієнтації у світі добра і зла. Як зазначає В. Бакштановський, важливо знайти відповідь на питання: чи можуть веління совісті засновуватися на критерії доцільності; чи вони автономні по відношенню до результатів морального вибору? Кредо автора полягає у тому, що мораль задає не лише ціннісні орієнтації вибору, але і його умовні імперативи. Автор наголошує на важливості розвитку в особистості культури морального вибору [7].

Л. Коган досліджував совість у контексті розвитку особистості та формування її культури. Культуру він розумів як міру реалізації людиною своїх сутнісних сил у творчій життєдіяльності і вважав її живим процесом діяльності, яка передбачає створення, збереження, розподіл і споживання духовних цінностей. На його думку, виховання є процесом перетворення особистості з об'єкту впливу культури на її творця. Як зазначає Л. Коган, зло – не лише моральне, а й соціальне явище, властиве людській природі, залежне від особистості та суспільства, породжуване реальними відносинами й умовами соціального життя [29].

Дослідження совісті З. Бербешкіною здійснено під кутом зору соціального концепту. Автор пов'язує походження й реалізацію совісті із сферою суспільних відносин. Вона зазначає, що греки у давнину прояви совісті виражали словами "айдось" (сором перед іншими, боязнь нашкодити їм або не виявити поваги) і "айсхюне" (боязнь виявитися у хибному положення перед іншими). Це засвідчує, що давні греки розуміли совість як практично реалізуюче

соціальне почуття. З. Бербешкіна кваліфікує совість як етичну інстанцію, здатність особистості здійснювати самоконтроль, усвідомлювати свої суспільні обов'язки, вимагати від себе їх виконання та оцінювати власні вчинки [13].

Т. Кириленко актуалізує проблему духовної кризи, втрати індивідуальною свідомістю багатьох сучасників сенсу життя, констатує переважання орієнтації багатьох з них на матеріальні цінності. Саме з цими явищами автор пов'язує важливість соціально-філософського аналізу совісті. Т. Кириленко виділяє реальний, нормативний, бажаний та ідеальний рівні індивідуальної свідомості людини. На думку фахівця, совість відіграє вирішальну роль у розвитку особистості, оскільки є вищою формою її морального самоконтролю.

Досліджуючи совість, Т. Кириленко визначає її як стимул моральної поведінки особистості, яка оцінює власну діяльність на основі сформованих у неї моральних норм і критеріїв. Автор зазначає: це перетворює совість на важливий регулятор процесів формування і розвитку індивідуальної моральної свідомості. Даний фахівець підкреслює, що виникнення в особистості внутрішніх регулятивних механізмів включає декілька ланцюгів: страх, сором, провину, совість. Кожний ланцюг виникає на основі попереднього і означає подальшу функціональну диференціацію механізмів соціального контролю і мотивів індивідуального характеру. Згідно висловлювання автора, совість має рефлексивний характер, спрямована на власну свідомість особистості. Найвищий ступінь прояву совісті вказаний фахівець називає доброю совістю і вважає, що нею засвідчується багатий внутрішній світ людини [28].

У працях Б. Ананьєва, О. Ковальова, І. Кона, В. М'ясищева, К. Платонова, І. Чеснокової, П. Якобсона з'явилися згадки про совість у соціоцентричному контексті. Окремі висловлювання про совість зустрічаються у психологічній літературі, присвяченій моральному розвитку особистості. Совість визначалася вказаними вченими як складне утворення духовного життя людини, виражене у формі морального ставлення та моральних почуттів. Особлива увага приділялася взаємозв'язку совісті з такими особистісними утвореннями, як самосвідомість, відповідальність. Формування совісті зводилося до процесу інтеріоризації соціально-культурних нормативів, прийнятих у соціумі. Совість з позиції цих уявлень виступає феноменом, який дозволяє реалізувати обов'язок особистості перед суспільством.

Вказані автори визначають совість як морально опосередковану форму самоставлення, усвідомлення особистістю обов'язку

перед суспільством та ідеальним "Я". На перший план вказані автори висувають когнітивні особливості, на другий – емоційно-ціннісний компонент. Зокрема, В. М'ясищев вважав совість показником моральних ставлень особистості, розглядав поняття "ставлення" у контексті особистісного зростання дитини, характеризував його крізь призму морально-правового ставлення до себе, людей, природи, культури [46].

Науково обґрунтований підхід до осмислення "совісті" як антропоцентричного феномену розроблений С. Рубінштейном, К. Абульхановою-Славською, Б. Братусем, В. Знаковим, В. Зінченком, В. Петровським, В. Слободчиковим, В. Шадриковим та іншими відомими фахівцями.

С. Рубінштейн розводить поняття "побутова" та "буттєва" мораль, виводить останню на вершину буття особистості. Феномен совісті автор відносить до сфери моральності, розглядає у контексті вищого ступеня буття, пов'язує із прагненням особистості до духовного зростання, творчої і конструктивної зміни дійсності. С. Рубінштейн підкреслює важливість для становлення совісті самостійності, відповідальності, здатності до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції, збалансованої свободи і необхідності [53].

К. Абульханова-Славська виводить проблему совісті на рівень аксіології, характеризує совість як моральний центр особистості, акцентує увагу на важливості моральності як внутрішньої регуляції та відповідальності перед собою. Здатність до моральних рішень і вчинків автор пояснює не лише з розвитком мислення, а і з загальним складом особистості, ціннісним смислом, моральними переживаннями. Автор визначає мету, стратегію і тактику виховання совісті; наголошує на важливості виховання у суб'єктів життєдіяльності самостійності, відповідальності, соціальної зрілості; зазначає необхідність перетворення життя з чистою совістю на домінуючу цінність особистості [1].

Як наголошує Б. Братусь, безпосередньою формою, в якій особистість уявляє відповідальність перед життям, світом, людьми, перед самою собою, є совість. У розумінні автора, самоздійснення є набуттям особистістю повноти свого існування, а муки сумління є муками роз'єднання з цілісним загальнолюдським буттям. Отже, феномен совісті аналізується у контексті взаємозв'язку з особистістю, її самоздійсненням [17].

Згідно з розумінням В. Шадрикова, совість завжди індивідуальна, лежить в основі раціонального усвідомлення морального значення дій та їх емоційної оцінки. З точки зору автора, чуттєва

складова совісті виступає в ролі мотивації совісного акту. Він зазначає, що основним механізмом формування совісті є саморефлексія поведінки у просторі добра і зла. В. Шадриков актуалізує питання співвідношення внутрішнього "Я" і совісті, зауважує, що в совісті морально обов'язкове і фактично прийняте особистістю не завжди і не повністю співпадає, оскільки совісний акт є проявом свободи волі [72].

Близькою до попередніх є позиція В. Слободчикова та Є. Ісаєва, які пов'язують совість з індивідуальністю і констатують: совість функціонує в глибині суб'єктивності людської самості. Автори підкреслюють важливість для розвитку совісті вільного й повноцінного буття, реалізації творчого потенціалу особистості [58].

У довідковій літературі 90-х років ХХ століття з'являється визначення совісті, яка тлумачиться як обґрунтований набір інтеріоризованих моральних принципів, який дозволяє оцінювати правильність / неправильність дій. Так, у С. Ожегова совість – *почуття моральної відповідальності* за свою поведінку перед оточуючими людьми, суспільством. Вказане розуміння слід визнати дещо спрощеним, таким, що надає пріоритет зовнішнім чинникам впливу на совість порівняно з самосвідомістю особистості, її внутрішніми спонуканими.

У психології совість кваліфікується як *моральна якість особистості*, пов'язана із суб'єктивним усвідомленням особистістю свого обов'язку і відповідальності перед суспільством. Теоретико-методологічні засади дослідження совісті як внутрішньої етичної інстанції розроблені Б. Братусем, В. Знаковим, О. Ковальовим, І. Коном, В. Комаровим, Р. Немовим, О. Рилько, П. Симоновим, В. Століним, А. Петровським, С. Рубінштейном, О. Титаренком, В. Якубанцем, П. Якобсоном та іншими фахівцями. Вони слугують основою комплексного аналізу проблеми совісті.

П. Симонов розглядає совість у контексті зверхсвідомості [57]; К. Платонов говорить про совість як про *моральну якість*, самооцінку вчинків з позиції засвоєних нормативів поведінки, як компонент духовності особистості [52]. В. Столін досліджував феномен совісті у контексті самосвідомості особистості [63]; В. Знаков – правди і неправди [24]; Р. Немов – як вище моральне почуття [47]; В. Комаров – як моральний компонент духовності особистості, важливий чинник моральної саморегуляції особистості [34]. О. Ковальов, О. Рилько, П. Якобсон осмислюють совість саме як емоційно-моральний феномен.

До найбільш цікавих концепцій проблеми совісті слід віднести дослідження О. Титаренка. На думку автора, совість – це історич-

ний продукт, який у філогенезі розвивається від екстравертованості до інтравертованості. Докори сумління, голос совісті автор не відносить до суто особистісних, інтимних процесів морального життя людини, визначає радше як екстравертовані. Водночас совість автор характеризує як глибинний, першорядної важливості інтуїтивно-чуттєвий механізм моральної поведінки і вважає інтравертованою. Відмічаючи складність феномену совісті, О. Титаренко зазначає: морально-психологічною своєрідністю совісті є те, що вона виступає цілісним механізмом, складається внаслідок взаємодії раціонального, чуттєвого, вольового під впливом життєвого досвіду та моральної інтуїції [44].

О. Ковальов визначає совість як *емоційно-оціночне ставлення особистості* до власних вчинків і вчинків інших людей, за поведінку яких вона несе відповідальність як член колектива. Автор концентрує увагу на емоційних аспектах спільних дій суб'єктів взаємодії. На думку автора, розвиток совісті базується на страху покарання, з чого випливає, що переживання совісного акту виникає лише за усвідомлення особистістю вимог суспільства. Відповідно його логіки, совісним вчинком вважається лише вчинок того, кого приймає соціальна група, з чим не згоден С. Рубінштейн.

Оскільки розвиток совісті напряду пов'язаний з особливостями сформованості самосвідомості особистості, заслуговує на увагу дослідження С. Пантілєєва, присвячене аналізу самоставлення як емоційно-оціночної системи. Автор підкреслює: одним з важливих відносин соціального і психологічного буття людини є її ставлення до самої себе. Однією з центральних ідей підходу С. Патнілєєва є трактовка самоставлення як смислового особистісного утворення. На думку фахівця, самоставлення не піддається традиційному членуванню на когнітивні та емоційні аспекти, воно має ціннісно-смисловий зміст. Автор доводить: одні й ті самі за емоційною та семантичною модальністю аспекти самоставлення можуть втілювати в собі різний ціннісний смисл [51].

О. Рилько тлумачить совість як емоційне морально-оціночне ставлення особистості до власних вчинків, думок, почуттів, а також до проявів активності інших людей, за яких вона несе відповідальність. Автор кваліфікує совість як *ставлення особистості до дотримання норм і правил*, яке може перетворитися на рису характеру як форму совість-ставлення. Як підкреслює О. Рилько, основна функція совісті – регулятивна, а основний структурний компонент – моральний обов'язок. При цьому фахівець поняття "совість" та "обов'язок" розводить, пропонує свою концепцію генезису совісті, виділяє різні рівні її функціонування [54].

П. Якобсон розглядає совість як мотив моральної поведінки, говорить про неї як про одну з форм моральних переживань, яка засвідчується здатністю до самозасудження і докорів сумління. При цьому, аналізуючи феномен совісті як моральне почуття, автор не згадує про таке важливе переживання особистості, як моральне задоволення, яке важливе для розуміння совісті як складного явища [79].

Фіксує зв'язок совісті з культурою, з етнічною приналежністю особистості, І. Кон кваліфікує совість як регулятор культури, актуалізує проблему упровадження у сучасний полікультурний освітній простір міжкультурних варіацій совісті. Як зазначає відомий фахівець, завдання сучасного педагога полягає у забезпеченні нового рівня виховання совісті. Теоретико-практичне значення виховання совісті, на його думку, мають народні колективні дитячі ігри, які сприяють формуванню совісних установок [32].

В. Комаров підходить до вивчення феномену совісті у рамках соціальної та педагогічної психології, не розводили поняття "морально обов'язкове" і "морально прийнятне". На його думку, совість є мірою значущості для особистості моральної цінності в ситуації морального вибору. До структурних компонентів совісті В. Комаровим віднесено честь, обов'язок, гідність, справедливість. Обидва автори розуміють совість як регулятор моральних відносин, а не феномен знаходження особистістю *морального сенсу життя*. Згідно даного підходу унікальний внутрішній світ особистості, її індивідуальність відходить на другий план, поступаючись місцем соціальним аспектам її розвитку.

Важливою видається спроба В. Комарова реалізувати цілісний підхід до вивчення совісті, розглянути її в контексті акмеологічної концепції, необхідності забезпечення можливостей для досягнення дитиною вищого ступеня свого індивідуального розвитку. Як зазначає автор, совість є мірою значущості моральної цінності в ситуації вибору, важливим чинником моральної саморегуляції, який забезпечує гармонійне функціонування системи моральних цінностей. В. Комаров до структури совісті включає такі компоненти, як честь, обов'язок, гідність, справедливість та виділяє різні за характером збалансованості компонентів рівні її розвитку. Проявами совісті автор вважає сором, провину, каяття, гордість, спокутування, а механізмами їх "запуску" – рефлексію, емпатію, волю.

За даними В. Комарова, совість є складною структурною якістю, основними функціями якої є: забезпечення моральної свободи вибору, моральної відповідальності, самоконтролю, самооцін-

ки, долання егоїзму. В. Комаров підкреслює динамічний характер совісті, зміни в якій пов'язані з системою моральних цінностей особистості і передбачають моральний вибір, аналіз та оцінку здійсненого вчинку. На його думку, труднощі вивчення феномену совісті пов'язані з високою варіативністю її трактовок у різних сферах наукового знання. Фахівець вважає, що дослідження совісті мають спрямовуватися на вивчення особливостей розвитку совісті в онтогенезі, зв'язок з процесом соціалізації, гендерних модифікацій, вплив на особистісний розвиток взагалі, на формування духовно-моральної культури зокрема. Автор акцентує особливу увагу на необхідності розробки ефективних технологій розвитку совісті [30].

О. Крисанов характеризує совість як інтраіндивідуальний феномен, розглядає його в контексті ціннісно-нормативного поля культури. На думку автора, в совісті співпадають зовнішній і внутрішній рівні регуляції, адже вчинок "по совісті" детермінується як внутрішніми спонуканими, так і моральними критеріями. Розуміння совісті як складного структурованого феномену уможливило виведення проблеми на рівень міждисциплінарного аналізу. По суті, совість кваліфікується як соціокультурний регулятив, який проявляється як обов'язок, сором перед іншими, провина як сором перед собою та, власне, совість [35].

За даними дослідження Г. Матюшкіна, актуальним залишається питання зв'язку совісті і сорому як явищ моралі та частин соціального буття людини. Автор вважає, що формування здатності переживати сором і муки сумління продукується включенням особистості в соціальну взаємодію. На думку Г. Матюшкіна, сором і совість – сильні почуття, функціональне значення яких полягає у регуляції поведінки відповідно до норм, зафіксованих у внутрішньому світі людини [41].

Базуючись на висловлюванні І. Канта, О. Мілтс зазначає: існують дві безкінечності, які людина сприймає як виклик: безкінечність космосу та власного душевного світу. Совість, на думку автора, – це внутрішній діалог, багатоголоса дискусія, яка не дозволяє духу заснути; це дзеркало, що відображає, якою мірою в людській свідомості утвердилася доброта, чесність, відповідальність, справедливість. Цікавим видається висловлювання О. Мілтса, згідно з яким совість є голосом суспільства в людині, який відстоює інтереси та цінності інших людей. Саме совість, на думку фахівця, засвідчує досягнення морального розвитку особистості – її моральної автономії, морального права оцінювати себе, виявляти глибоку моральну рефлексію [42].

Як тлумачить В. Якубинець, вираз "моральний закон всередині нас" означає, що людина здатна змінювати себе на краще. Основу вказаного морального закону як узагальненого поняття складають релігійні постулати та світські моральні критерії і соціальні оцінки. Автор підкреслює: здійснюючи свої дії, ми співвідносимо їх декількома категоріями, що визначають наш вибір: бажаннями, необхідністю, часом, місцем, результатами, наслідками. В авторському переліку важливих для засвоєння людиною основних моральних законів привертують особливу увагу декілька: не використовувати насилля, не брехати, не втручатися (усе в житті має відбуватися вільно, природно, що не відміняє допомоги і співчуття), не обмежувати свободи вибору інших. На думку В. Якубинця, основу формування моральності мають становити спонукання до моральної дії, а не моралізування [80].

Згідно з визначенням І. Д. Беха, про совість можна говорити за умови сформованості в особистості *стійких моральних рис як регуляторів поведінки*. Автор підкреслює, що в основі совісті лежить самоконтроль, показниками сформованості якого є уміння планувати дії, поводитися організовано, виявляти наполегливість, утримуватися від імпульсивних проявів. Як зазначає вчений, за психологічною природою совість є емоційно-когнітивною структурою. Стратегія виховання совісті, на його думку, має спрямовуватися на розвиток *особистісної поведінки, детермінованої самозаохоченням та самопокаранням*. І. Д. Бех підкреслює, що осуд, почуття провини виникає лише в ситуаціях вияву особистої відповідальності, яка є складовою совісті [19].

Згідно визначення М. Савчина, сумління є внутрішньою інстанцією відповідальності, результатом інтеріоризації обов'язку. Як зазначає автор, сумління постає як момент усвідомлення, як відкриття особистості її обов'язку, як специфічне переживання. Заслуговує на увагу думка автора, що сумління не має нічого спільного з очікуванням покарання. До того часу, поки особа мотивована страхом покарання або надією на винагороду, сумління мовчить. Воно завжди розкривається тільки пост-фактум і за умов, що особистість є господарем своєї волі, творцем власного. Я. М. Савчин підкреслює: життя за сумлінням – завжди абсолютно індивідуально-особисте життя у конкретній ситуації, в унікальності та неповторності буття [55, с. 62–65].

Вище йшлося про наукові праці, в яких феномен совісті аналізувався у контексті рішення інших проблем. Проте в останні роки з'являється усе більше досліджень, в яких совість виступає

безпосереднім предметом уваги. Це стосується, зокрема, праць С. Барсукової, Т. Дронової, Є. Ісаєва, Г. Сундуй. Вказані фахівці вважають совість компонентом духовності, механізмом моральної самореалізації, процесом пошуку добра. Позитивної оцінки заслугує прагнення названих авторів сформуванню цілісного уявлення про совість.

Дослідження совісті С. Барсукової засвідчує, що під час розв'язання конфлікту між внутрішнім світом особистості та життєвою реальністю актуалізується необхідність у совісті. На думку автора, совість – не елемент чи підструктура особистості, а *форма і спосіб її самоздійснення*. Як наголошує С. Барсукова, совість є важливою спонукальною силою, спрямованою на моральне самовдосконалення. Згідно її підходу, найбільш значущим показником совісті є *суб'єктність*, у зв'язку з чим особливого значення набувають такі характеристики суб'єкта, як ініціативність, творчість, рефлексивність, етична зрілість, здатність до самодетермінації, саморегуляції та самостійності [9].

За даними досліджень С. Барсукової, совість є *буттєвим* явищем, пов'язана із проявом індивідуальності і сутності особистості, виступає механізмом моральної самореалізації і самоздійснення, має діалогічний та рефлексивний характер. Авторка підкреслює: ключовим моментом, в якому проявляється сутність особистості, є *вибір і прийняття нею власного рішення*. За її визначенням, *совість – це духовно-моральний феномен, який дистанціюється від побутової моралі та її зовнішньої нормативності*. Авторка пропонує розглядати совість крізь призму внутрішнього буття особистості та відносин "Людина – Світ", кваліфікувати як безмірність її духовно-емоційного життя, як цілісний інтегрований стан співпричетності "буття - у - світі", який відображає міру узгодження існування і сутності особистості. С. Барсукова констатує, що совість переживається особистістю як акт самоздійснення в ситуаціях морального вибору [10].

Г. Сундуй як дослідник феномену совісті виділяє п'ять аспектів міждисциплінарного підходу до нього: філософсько-психологічний, соціальний, етнічний, культурологічний і педагогічний. На думку автора, філософсько-психологічний аспект дозволяє визначити методологічні засади вивчення совісті через: розглядання поняття "ставлення", його аналіз В. М. М'ясищевим; вивчення Б. Г. Ананьєвим проблеми взаємодії самосвідомості і совісті як внутрішньої етичної інстанції; дослідження О. Рилько форми совісті-ставлення [64].

Дослідження Б. Ананьєва, присвячене проблемі розвитку самосвідомості особистості, підкреслює її важливість для морального

розвитку взагалі, совісті як внутрішнього механізму саморегуляції зокрема. Він зазначає: самосвідомість уможлиблює не лише відображення зовнішнього світу, але й виділення себе в ньому, усвідомлення свого внутрішнього світу, переживання його, певне ставлення до себе. На думку Б. Ананьєва, головна функція самосвідомості – зробити доступними для людини мотиви і наслідки її дій та вчинків, сприяти розумінню того, якою вона є насправді, формуванню адекватної самооцінки та готовності самовдосконалюватися [2].

В психології совість кваліфікується як *моральна якість особистості*, пов'язана із суб'єктивним усвідомленням особистістю свого обов'язку і відповідальності перед суспільством. Так, К. Платонов говорить про совість як про *моральну якість*, як про самооцінку вчинків з позиції засвоєних нормативів поведінки. О. Ковальов визначає совість як *емоційно-оціночне ставлення особистості до власних вчинків і вчинків інших людей, за поведінку яких вона несе відповідальність як член колективу*. О. Рилько кваліфікує совість як *ставлення особистості до дотримання норм і правил, яке може перетворитися на рису характеру*.

Аналіз досліджень Т. Дронової засвідчив, що вона кваліфікує совість як автономну *духовну інстанцію*, яка уможлиблює *оцінку особистістю умов та можливостей дотримання норм моралі у конфліктних ситуаціях*. У структурі совісті автори виділяють такі структурні компоненти, як моральну саморефлексію, самооцінку, моральні норми як мотиви поведінки, внутрішній самоконтроль [21].

Значний доробок у вивченні феномену совісті становлять праці Є. Ільїна, в яких підкреслено, що совість оцінює усе, що є довірливим, тобто обґрунтовано мотивами діяльності і поведінки. Водночас автор зазначає, що і мимовільні реакції людини можуть зазнавати осуду совісті, наприклад, прояви боязні, страху. Є. Ільїн кваліфікує совість як моральний регулятор, вищий за усілякі розсудливі самозастереження, який виражає відповідальність особистості перш за все *перед самою собою* [26, с. 8].

Як зазначає Є. Ільїн, совість має дві функції – *попереджальну та ретроспективну* і проявляє себе як:

- спонука, що спрямовує зусилля на дотримання моральних вимог і створює позитивну психологічну установку;
- чинник, що забороняє, зупиняє, засуджує ймовірний вибір;
- корекційний чинник;
- чинник моральної оцінки та самооцінки.

Вказаний вище автор зазначає: докори сумління є муками, терзанням особистості, які виявляються наслідком неправильних дій, вчинку, прийнятого рішення. Він називає муки сумління свого роду саморозп'яттям, справжньою тиранією духовного начала, яка може зруйнувати взаємини, життя. Міра переживання особистості може бути різної інтенсивності та тривалості, залежить від рівня свідомості особистості, її здатності і звички справедливо, критично оцінювати поведінку (власну та інших людей). Муки совісті часто пов'язані із неправдою, обманом, боязною викриття. Як підкреслює Є.Ільїн, моральним результатом переживання мук сумління є каяття, сенс якого полягає у *гармонізації відносин між обов'язком і совістю* [26, с. 23–25].

Згідно висловлювання Є. Ільїна, совість може бути засобом маніпуляції. Використання совісті відмінне по відношенню до себе та інших людей. По відношенню до себе совість проявляється як здатність до компромісу або безкомпромісності. На думку Є. Ільїна, цілком покладатися на совість не можна, оскільки вона може бути поблажливою. Люди здатні укладати угоди з совістю. Нав'язуючи іншому переживання сорому і провини, людина використовує різні способи звинувачення – образу, критику, гнів, роздратування, докори, сльози. Автор зазначає: поширеною маніпуляцією є фраза: "Ти мені зобов'язаний" і водночас зауважує: маніпуляції совістю інших людей можуть мати не лише негативний, але й позитивний результат. Є. Ільїн підкреслює, що зловживати совістю, часто апелювати до неї не можна: вона пробуджується не від частих докорів, а від небажання образити [26, с. 26].

Під свободою совісті Є. Ільїн розуміє право людини на самостійне формування переконань, духовного життя, а також відсутність обмежень віросповідання. Серед інших аспектів проблеми автор виділяє поняття "совісність" і "безсовісність" як властивості особистості. Він зазначає, що найчастіше науковці оперують термінами "емоція (почуття) провини" і "совісність як моральна риса особистості". Є. Ільїн підкреслює, що совісність не має перетворюватися на хворобу, на самоприниження [26, с. 29–30].

Заслугує на увагу узагальнення автора про те, що відсутність провини, докорів сумління, почуття сорому не завжди засвідчує відсутність совісності. Є. Ільїн зазначає: до неправди та приховування відомостей вдаються час від часу лікарі, священники, рятувальники. Це – "брехня на благо", яка не супроводжується муками сумління і не означає відсутності у них совісності. Адже правда може виявитися надто жорстокою [26, с. 31].

Вивчаючи феноменологію совісті, Є. Ільїн зазначає, що совість і обов'язок нерозривно пов'язані між собою, що обов'язок є усвідомленням особистістю вимоги як своєї особистої моральної необхідності. Він уточнює: з одного боку, обов'язок і совість утворюють єдиний морально-психологічний механізм регуляції поведінки особистості, з іншого – між ними можуть виникати конфлікти, породжені розбіжностями інтересів особистості і суспільства. Питання щодо правоти совісті й обов'язку залежить від обставин та правильності розуміння обов'язку. Моральний обов'язок передбачає перетворення суспільної моралі на особистий імператив, добровільне виконання. Людина може слідувати почуттю обов'язку з метою заслужити суспільне визнання, внаслідок розуміння необхідності, за внутрішньою потребою [26, с. 32].

За даними досліджень Є. Ільїна та Л. Мустафіної, чесність тісно пов'язана з чесністю і честю. Автори зазначають, що чесність є характеристикою вчинків особистості по відношенню до інших людей. Оскільки базою для неї слугує дотримання суспільних норм і правил, вказані фахівці вважають, що чесність є частковим випадком совісті у міжособистісних взаєминах, основою довіри людей один до одного. Чесність проявляється у правдивості, принциповості, вірності взятим зобов'язанням, щирості перед іншими та собою, визнанні прав інших. Згідно позиції Є. Ільїна та Л. Мустафіної, чесність є відкритістю та уникненням обману; порівняно з правдивістю вона підкреслює відсутність в особистості корисливих мотивів [26, с. 34].

З огляду на те, що з совістю пов'язана і провина, Є. Ільїн приділяє їй увагу. За його визначенням, провина є емоцією, за допомогою якої проявляється совість; переживанням незадоволеності собою, яке не відповідає моральним вимогам і засвідчує невиконання свого обов'язку. Провиною називають негативне ставлення особистості до свого вчинку, яке супроводжується муками сумління, каяттям. Відомий дослідник совісті підкреслює: визнання своєї провини і переживання почуття провини – речі різні; у першому випадку йдеться про винуватість. Як зауважує Є. Ільїн, комплекс провини нагадує, що в особистості є совість, проте робить це він лише після того, як вже вчинено дію, якою вона незадоволена.

На думку вченого, провина – самостійний феномен, який допомагає особистості знизити тривогу, уникнути серйозних психічних розладів. У цьому полягає її позитивна роль. Є. Ільїн характеризує ситуації, коли виникає почуття провини. Як він зазначає, це відбувається, коли:

- людина не може виконати те, що повинна;
- вона зробила або не зробила щось у минулому і тепер про це жалкує;

- людина робить, те, що "повинна", а у глибині душі жалкує з приводу свого вчинку;

- вона збирається зробити щось, чого робити "не повинна", і тому переживає тривогу, стрес, докори сумління [26, с. 52].

У контексті проблеми совісті Є. Ільїн, як і інші фахівці, приділяє увагу поняттю "сором". Він посилається на визначення К. Ізарда [25], який кваліфікує сором як усвідомлення власної неспроможності, непридатності або неадекватності під час виконання певного завдання, супроводжуване засмученням, неспокоєм, тривогою і вносить корективи у нього. Є. Ільїн вважає це визначення недостатньо точним, зведеним до когнітивного процесу. На думку даного фахівця, усвідомлення власної неумілості – лише привід для виникнення емоції сорому; воно викликає не сором, а прикрість. Сором же проявляється у присутності інших людей і є:

- реакцією на оцінку себе очима інших;
- емоцією, яка виражає усвідомлення людиною своєї невідповідності прийнятим нормам або уявним очікуванням;
- переживанням незадоволеності собою, засудженням себе;
- сильним збентеженням від усвідомлення особистістю свого неправильного вчинку або потрапляння у принизливу ситуацію, внаслідок якої почувається згнаним, збездішеченим;
- тривогою за свою репутацію [26, с. 52].

На відміну від Є. Ільїна, який вважає провину, сором та каяття компонентами совісті, К. Ізард дотримуються думки, згідно з якою сором і провина передують совісті, виступають ланками соціально-морального розвитку дитини, а каяття – показником сформованості здорової совісті. Якщо сором орієнтує свідомість виключно на близьку соціальну групу, зовнішні оцінки авторитетних інших, то провина – на самооцінку [25].

Заслуговує на увагу наукове положення Т. Флоренської щодо ролі у розвитку совісті переживання особистістю *внутрішнього конфлікту між егоїстичними прагненнями та соціальними вимогами у ситуації морального вибору*. Згідно підходу вказаного автора, совість відіграє пізнавальну роль у житті, сигналізує особистості про відповідність її вчинку моральним нормам та соціальній ситуації [66].

Продуктивною є думка Д. Шимановського, згідно з якою совість є *ядром моральної свідомості особистості*, важливим показником

її соціальної зрілості. Як зазначає вказаний автор, у розвитку совісті важливу роль відіграють здатність людини визнати свою моральну неправоту, спокутувати провину добрими справами й відповідальність як базова якість особистості, що проявляється у серйозному ставленні до виконання обов'язків та готовності відповідати за свої рішення і вчинки, їх наслідки для інших, справи, самої себе [74].

В контексті проблеми совісті актуальною є праця М. Аплетаєва, в якій автор акцентує увагу на важливості усвідомлення особистістю базової триади цінностей освіти: *гуманності – обов'язку – совісті*. Вказані цінності, на думку педагога, мають визначати спрямованість сучасного освітнього процесу. М. Аплетаєв зазначає, що в процесі актуалізації моральних вчинків особистості особливу роль відіграють ситуації вибору. Автор характеризує особливості педагогічного проектування ситуацій морального вибору, аналізує засоби мотивації совісних вчинків [5].

Н. Арутюнова предметом своєї уваги зробила філософський та лінгвістичний аналіз понять "провина", "гріх", "обов'язок", "закон", "совість", "сором", "справедливість. Особливий зв'язок, на думку автора, існує між поняттями "сором" та "совість", які характеризують різний ступінь розвитку моральної свідомості і поведінки людини. Фахівцем розкрито суть різних етичних концептів, специфіку морального дискурсу – релігійного і світського (побутового, офіційного, художнього) в історичному ракурсі [6].

Певний інтерес становить дослідження Л. Чорної, присвячене аналізу регулятивної функції совісті. Автор підкреслює важливу роль совісті в розвитку особистості з огляду на те, що вона виступає вищою формою її здатності до морального самоконтролю. Аналізуючи регулятивну функцію совісті як моральної категорії, Л. Чорна звертає увагу на такі основні показники її реалізації, як: вираження в моралі свободи, самостійності особистості; прояв у всіх сферах життєдіяльності та по відношенню до усіх людей; орієнтація на ідеал; опора на внутрішнє переконання й суспільну думку; здатність до самоосуду та схвалення власної поведінки [71].

Аналіз підходів до феномену совісті провідних філософів, психологів і педагогів, лінгвістів засвідчив, що здебільшого проблема вивчалася опосередковано, фрагментарно. Наслідком цього є відсутність єдиної наукової інтерпретації поняття "совість" та чіткого визначення психолого-педагогічних умов її становлення в ранньому онтогенезі. Водночас доробок вказаних вище фахівців слугує теоретико-методологічною основою визначення змісту та структури совісті як динамічного явища та дозволяє кваліфікувати її як компонент

моральної самосвідомості, який характеризується ціннісною природою, виступає складовою духовності особистості, механізмом її моральної самореалізації.

У цілому сучасна наука використовує поняття "совість" в контексті проблеми морального розвитку особистості; системи ставлень; становлення морально-духовної самосвідомості; почуттів обов'язку й відповідальності; правди і неправди; докору сумління та уміння поставити себе на місце іншого; самоконтролю та саморегуляції поведінки; виховання совісності як моральної якості особистості; емоційно-оцінного ставлення до вчинків; найвищого морального почуття; моральний компонент духовності особистості; регулятор відносин у соціумі; комплекс обов'язку, сорому, провини, гідності; орган смислу для фіксації особистісної значущості ситуації; реакція особистості у конфліктних ситуаціях; єдність знань, емоційного відгуку та вольового впливу на себе.

Особливості розвитку совісті на етапі дошкільного дитинства

Проблема виховання у дітей старшого дошкільного віку совісті пов'язана з такими її аспектами, як становлення самосвідомості та індивідуальності, формування позитивної самооцінки та Я-концепції, розвиток внутрішнього світу зростаючої особистості.

Сучасні дослідження феномену совісті та її специфіки у дошкільному дитинстві здійснюється більшістю фахівців фрагментарно, у контексті вивчення інших проблем, зокрема: виховання чесності і правдивості, становлення почуттів обов'язку, власної гідності та самоповаги; крізь призму розвитку у дошкільників почуттів сорому та провини, становлення внутрішнього світу особистості. Предметом безпосереднього дослідження феномен совісті дошкільника до сьогодні виступає лише у невеликій кількості наукових праць.

Дослідження Р. Бернса, К. Блага, М. Шебек засвідчують, що у поведінці дитини 5–7 років немає нічого, що не пов'язувалося б з її Я-концепцією. Саме тому найбільша кількість наукових праць присвячена саме аналізу взаємозв'язку процесів формування в дитини системи уявлень про себе та совісті як внутрішньої етичної інстанції.

За даними В. Слободчикова та Є. Ісаєва, найвищою точкою розвитку особистості є індивідуальність, яка проявляється у суб'єктивних можливостях дитини. Як зазначають фахівці, усвідомлення дошкільником себе як суб'єкта діяльності починається орієнтовно з трьох років життя, коли в нього формується первинна соціальна

система "Я", виникає прагнення заявити про себе іншим, відстояти своє право на самостійність. Як зазначає В. Слободчиков, дітей старшого дошкільного віку характеризує парціальна суб'єктність, яка проявляється у саморегуляції, самостійному виконанні доступних видів діяльності, елементарній самооцінці [58].

Процес становлення і розвитку совісті як внутрішнього механізму саморегуляції поведінки передбачає здатність дитини дошкільного віку довіряти своєму досвіду, власним можливостям, виявляти впевненість у собі. Відома педагогиня-гуманістка М. Монтесорі розробила унікальний та дієвий метод навчання і виховання дошкільників, суть якого полягає у наданні дитині повної свободи самовираження і дій за умови унормованості її особистості. Орієнтація автора на розвиток власних сутнісних сил дитини слугує основою для становлення чистої совісті, уміння керуватися у своїй поведінці моральними нормами. М. Монтесорі наголошує на важливості уваги педагогів до процесу пробудження дитини до духовного життя. Відома педагогиня вважає, що нагороди і покарання виступають "лавою для душі", знаряддям поневолення духу, збудженням напружених зусиль дитини сподобатись іншим. Кредо автора: усі перемоги дитини створені внутрішніми силами душі [43].

У дослідженнях І. Колеснікової, М. Крулехт, М. Монтесорі, Т. Репіної та інших фіксується поява у старшому дошкільному віці передумов самовиховання, вкрай важливих для розвитку совісті як внутрішньої етичної інстанції. Вказана інформація доповнюється даними досліджень Г. Андрєєвої, Н. Голованової, О. Хухлаєвої, які засвідчують виникнення у старшому дошкільному віці особистих намірів. За даними вказаних фахівців, основу формування дитячого "Я" складає інформація, яку про неї повідомляють рідні та близькі дорослі, які оцінюють досягнення дитини, її моральні якості, уміння спілкуватися з однолітками. Маючи обмежений власний досвід, дитина дошкільного віку присвоює позитивні та негативні оцінки авторитетних дорослих та бере до уваги свої минулі успіхи та невдачі.

Науковці по-різному визначають поняття "Я-концепція": як теоретичну картинку самої себе (А. Реан), форму переживання своєї особистості (Д. Леонтьєв), систему уявлень про себе, пов'язану з самооцінкою, систему установок по відношенню до себе (Р. Бернс).

На думку Н. Косолапової, позитивна Я-концепція є сукупністю усіх позитивних уявлень дитини дошкільного віку про себе, позитивна самооцінка і тенденція поведінки. Авторка підкреслює: для формування позитивної Я-концепції необхідне визнання дитиною

своїх позитивних та негативних якостей, прийняття себе. Як зазначає дослідниця, вже у дитини третього-четвертого років життя з'являється елементарна потреба у самооцінці та саморозвитку. У 5–7 років дитина усвідомлює свої основні позитивні та негативні якості, відчуває потребу у самозмінах, в неї розвиваються та укріплюються усі осі "Я". Н. Косолапова підкреслює, що дитина старшого дошкільного віку починає створювати критичне уявлення про себе. Це викликане тим, що структурне Я збагачується новою віссю – *віссю совісті*, тобто з'являються правила поведінки, що йдуть зсередини, формується внутрішнє "Я".

Досліджуючи особливості становлення позитивної Я-концепції дитини дошкільного віку, Н. Косолапова виділяє в ній когнітивний компонент – те, що вона знає і думає про себе, та оціночний компонент – те, якої вона думки про саму себе, наскільки себе цінує, поважає. На думку дослідниці, важливим структурним компонентом Я-концепції дошкільника є "ідеальне Я", поза яким важко уявити саморозвиток особистості взагалі, її внутрішнього світу зокрема, прагнення до самозмін. "Ідеальне Я" як установка пов'язана з уявленнями дошкільника про те, яким він хоче бути, і включає прагнення, моральні ідеали, цінності.

Н. Косолапова зазначає, що з дорослішанням дошкільника розширюються його уявлення про себе, зростає стійкість проявів самоставлення, уточнюється самооцінка. Фахівець підкреслює: становленню внутрішнього "Я" дошкільника сприяють такі новоутворення, як *первинна рефлексія, освоєння правил та обов'язків*, які регулюють поведінку, *емоційна децентрація* (уміння брати до уваги почуття та думки інших). Дана авторка констатує: потреба у самозміні, яка виникає у дошкільному віці, виражається не лише вербально, але і у *реальних Я-зусиллях* дитини.

Заслугує на увагу висновок Н. Косолапової щодо умов оптимізації процесу становлення у дошкільників позитивної Я-концепції. Вона зазначає: основоположною умовою є організація, збагачення і перетворення *особистісного досвіду*, який сприяє "форматуванню" позитивного Я дитини. Особистісний досвід відображає внутрішній простір особистості, її уявлення, думки, почуття, переживання. Авторка зазначає: як він буде організований і перетворений, залежить від думки дошкільника про себе. Для формування позитивної Я-концепції дитині потрібний досвід, набутий нею у процесі діяльності перетворювального характеру. Н. Косолапова зазначає: дитина обживає всередині себе повторювані вимоги до своєї поведінки. Стаючи внутрішньою нормою і внутрішнім ставленням до себе, ці правила сприяють формуванню моральних рис особистості, осно-

вам совісті, яку дошкільник використовує для регулювання діяльності та побудови взаємин з навколишніми людьми.

Продуктивною є думка вказаної авторки про те, що Я-концепція дитини дошкільного віку збагачується за рахунок *Я-зусиль*, які проявляються в ініціативних діях і дозволяють розв'язувати доступні віку завдання морального характеру. У дослідженні вона спеціально конструювала *Я-ситуації*, які допомагали дитині запам'ятовувати емоційний досвід і сприяли збагаченню внутрішнього досвіду особистості, його перетворенню, розвитку внутрішньої саморегуляції, зміні внутрішнього світу дошкільника. У зв'язку з розвитком самосвідомості в нього активно формується образ себе, який складається не лише під впливом оцінок значущих інших, але і завдяки самостійному пізнанню та практичній діяльності. Основним інструментом саморозвитку особистості є самопізнання, яке допомагає дитині дошкільного віку відкрити власне "Я".

У розробленій Н. Косолаповою програмі формування особистісного досвіду йдеться про необхідність створення умов для накопичення дошкільником уявлень та вражень про себе; шляхи організації життєдіяльності, сприятливої для самопізнання дитиною власного "Я" та саморозвитку; методи та засоби наповнення образу Я; розвитку Я-зусиль, афективного самосприйняття, оновлення змісту ліній образу Я, трансформації особистісного досвіду. Таким чином, авторка розглядає "Я" як трансформ, центр особистості, вершину самосвідомості. На її думку, особистісний досвід є інструментом формування Я у дошкільному віці [31].

З огляду на взаємозв'язок процесів розвитку совісті і самосвідомості дошкільників доцільно звернутися до дослідження М. Лісіної та О. Силвестру, присвячене вивченню особливостей самопізнання дітей 3–6/7 років. Автори розкривають основні умови виникнення і розвитку у дитини дошкільного віку образу самої себе, характеризує основні чинники його формування, описують індивідуальні варіанти уявлень дитини вказаного віку про саму себе. Особливу увагу у дослідженні приділено аналізу причин виникнення у дітей дошкільного віку викривлених уявлень про свої можливості. На основі багатих експериментальних даних М. Лісін та О. Силвестру пропонують ефективні методи їх корекції [38].

Заслужують на увагу узагальнення О. Хухлаєвої, яка зазначає: слова дорослого "необхідно", "можна", "не можна", адресовані дитині дорослою людиною, є свого роду нормативами, основою для саморегуляції поведінки та діяльності. Особливо це стосується стресових ситуацій, які висувають вимоги до стресостійкості

особистості, її життєвої стійкості, здатності долати труднощі без шкоди для здоров'я, виявляти здатність докладати зусилля для успішного розв'язання складної або конфліктної ситуації. Авторка підкреслює, що стресова ситуація, необхідність прийняття рішення, здійснення самостійного вибору стимулює здатність функціонувати більш інтенсивно, з більшою самовіддачею, робити свідомий вибір [70, с. 11].

Як зазначає О. Хухлаєва, самоактуалізація особистості пов'язана з її духовністю, прагненням до розуміння смислу власного життя, орієнтацією на вищі етичні цінності, з пошуком і усвідомленням шляхів досягнення душевної рівноваги, здатністю поєднувати згоду з собою з активною життєвою позицією. Авторка привертає увагу до необхідності розвитку у зростаючої особистості усвідомленої потреби в духовному розвитку і зазначає: духовність, з одного боку, передбачає гармонійну взаємодію із світом, з іншої – орієнтацію дитини на оволодіння доступним віку розумінням смислу життя [70, с. 12].

Заслужують на увагу узагальнення Т. Флоренської щодо совісті як механізму духовного розвитку. Авторка зазначає: дитина є не лише істотою, яка володіє наявним "Я", але й потенційним духовним "Я", яке проявляється у голосі її совісті. Т. Флоренська наголошує, що саме внутрішній діалог наявного і духовного "Я" дозволяє особистості виявляти свободу, діяти самостійно. Вона заперечує поширену думку, що совість є результатом засвоєння дитиною моральних норм і вимог дорослих [66].

Варто зазначити, що фахівці, що вивчають проблему морального розвитку дошкільника, розглядають здебільшого цей процес як привласнення дитиною моральних норм і правил, їх узагальнення та перетворення на внутрішні моральні інстанції. Згідно з підходом О. Леонтьєва, засвоєння соціальних вимог та моральних правил дитиною відбувається на рівні *значень* (визнання їх об'єктивної доцільності, суспільної важливості) та на рівні *особистісного смислу* (їх значення безпосередньо для неї самої). Як зазначає відомий фахівець, норма стає дією за умови, що вона набуває особистої значущості для дошкільника, має для неї сенс. Оскільки в основі розвитку сфери значень і смислів лежать різні психологічні структури, пізнавальні і мотиваційні аспекти морального розвитку можуть не збігатися, не виключається існування розриву між вербальною та реальною поведінкою в ситуації вибору [37].

У контексті проблеми морального розвитку особистості в останні десятиліття усе більшу увагу дослідників привертає феномен

"чесності і правдивості", який має безпосереднє відношення до совісті як внутрішньої етичної інстанції. Теоретичне обґрунтування проблеми чесності містять праці Л. Божович, Д. Ельконіна, О. Кульчицької, С. Рубінштейна, В. Савчина, Л. Славної. Ними моральний розвиток дошкільника розглядається як складний процес формування моральної свідомості, моральної поведінки, моральних переживань, моральних відносин.

Дослідженню чесності та визначенню умов її виховання у дошкільному віці присвячено праці Є. Субботського. Вказаний автор аналізував, як співвідносяться між собою вербальна та реальна поведінка дошкільників. Засновуючись на своїх емпіричних даних, вказаний дослідник підкреслював, що сама по собі система знань та оволодіння дитиною моральними нормами не гарантує її реальної совісної поведінки. Суттєву роль у формуванні останньої відіграє мотиваційно-ціннісна компонента [65].

У дослідженні М.-Т. Бурке-Бельтран аналізувалася чесність дітей 5–7 років в ситуації подвійної мотивації – зіткнення безпосередньо їхніх бажань і розуміння необхідності виконання правила. Цікавим видається висновок дослідника, згідно з яким життєві ситуації можуть об'єктивувати різний ступінь допустимості брехні. Як зазначає автор, він залежить від усвідомлення дитиною можливості контролю дорослого або ровесників. М.-Т. Бурке-Бельтран підкреслює: якщо у дітей виникає відчуття неможливості контролю їх поведінки, то вони частіше за усе порушують правила, говорять неправду, представляючи себе дорослому як слухняного і правдивого [18].

С. Якобсон і Г. Морева розглядають чесність як властивість особистості в рамках загальної проблеми нормативного регулювання моральної поведінки дітей дошкільного віку [77]. В. Мухіна приділила увагу таким аспектам проблеми совісті, як визначення умов виникнення у дошкільників таких негативних особистісних утворень, як брехливість [45].

С. Якобсон встановила, що формування потреби у чесній та справедливій поведінці здійснюється найбільш ефективно за умови орієнтації дошкільників на систему "полярних етичних еталонів". Усвідомлення чесних і нечесних зразків поведінки сприяє формуванню у дітей бажання діяти чесно, обирати еталони соціально схвалюваної та прийнятної поведінки. Дослідження засвідчило, що в ситуації подвійної мотивації дитина робить вибір не на основі здорового глузду, а на основі *емоційного ставлення* до неї і до самої себе. Оцінка ситуації сама по собі не призводить до зміни в поведінці, значну роль відіграє розуміння нею позитивних якостей, що входять в її "Я-образ" [78].

Виходячи з розуміння, що совість як внутрішня етична інстанція визначає характер поведінки дитини ситуації вибору між добром і злом, заслуговує уваги дослідження С. Якобсон та Л. Почеревіної, присвячене аналізу ставлення дітей дошкільного віку до етичних еталонів. Авторами встановлено, що на етичній оцінці дошкільника позначається той факт, що дії виступають для нього у двох площинах: особистої зацікавленості та етичної цінності. Фахівцями доведено, що ефективність зіставлення з еталонами суттєво залежить від суб"активного ставлення до них.

Цікавими в контексті проблеми совісті видаються отримані С. Якобсон та Л. Почеревіною експериментальним шляхом дані. Фахівці зазначають: прагнення дитини зберегти позитивний образ себе є однією з тих спонук, яка дозволяє подолати свої безпосередні бажання і лежить в основі моральної регуляції поведінки. Продовжуючи думку, дослідники наголошують: це прагнення актуалізується, коли дитина, здійснивши етично негативний вчинок, сама встановлює свою схожість з негативним еталоном до якого в неї є власне негативне ставлення [76].

Для розуміння феноменології совісті вкрай важливі дослідження, присвячені проблемі розвитку в ранньому онтогенезі адекватної самооцінки. Існує чимало підходів до розуміння самооцінки, що засвідчує багатогранність та складність феномену. М. Лісіна, В. Мухіна, І. Савонько, А. Силвестру, С. Пантілєєв, С. Тищенко, П. Чеснокова інтерпретують самооцінку як знання дитиною самої себе і водночас самоставлення. По суті самооцінка трактується ними як проекція усвідомлених особистістю якостей по відношенню до певного ідеального рівня їх вираження, як проекція на внутрішній еталон, який сформувався у неї. Досліджуючи феномени самоповаги та власної гідності, Н. Дятленко і Р. Шакуров розглядають їх у контексті розвитку особистості.

Як підкреслює Р. Шакуров, вищі почуття починають формуватися з дво-трирічного віку, поступово вони ускладнюються, диференціюються, стають стабільнішими. Вказаний автор підкреслює, що для дітей дошкільного віку характерна злитість вищих почуттів: вони оцінюють як "хороші" об'єкти і явища, які викликають у них *естетичні* (хороший – означає красивий), *етичні* (хороший – означає добрий) та *інтелектуальні* (хороший – означає цікавий). Фахівець зазначає: один і той самий об'єкт викликає переживання у молодшого дошкільника, в яких злиті естетичні, етичні та інтелектуальні почуття. З формуванням у старшому дошкільному віці уміння аналізувати і давати оцінку відповідно до специфічних моральних,

інтелектуальних або естетичних критеріїв, злите почуття диференціюється.

Р. Шакуров констатує, що у дітей дошкільного віку виникають такі етичні переживання, як почуття гордості і сорому. Діти 4–5 років пишаються якісними результатами своєї діяльності, проявом моральних якостей. Як засвідчують дані дослідження вказаного автора, розвиток гордості відбувається не лише під впливом позитивних, але і негативних оцінок, які викликають почуття сорому. Сором виникає в ситуаціях, коли дитина прагне діяти відповідно до позитивно оцінюваних зразків поведінки, проте вчиняє дії, соціально не схвалювані, неприйнятні. Р. Шакуров підкреслює: дитині хочеться виконати дії, якими вона може пишатися, але в неї виходить "не так" – вона відчуває, що оточення очікує від неї успіху, але вона зазнає невдачі, не виправдовує їхніх очікувань. На думку автора, виникнення сорому залежить від розвитку у дитини гордості: якщо дитина пишається своїми досягненнями, то вона соромиться своїх помилок, боїться виглядати невмілою [73].

У контексті проблеми совісті заслуговує на увагу дослідження І. Белік, присвячене вивченню зв'язку особистісного розвитку з почуттям провини. Автор кваліфікує провину як емоцію самооцінки, самоствавлення, як емоційну реакцію особистості на конкретні дії або ситуації, які суперечать її особистим моральним принципам. На думку фахівця, феномен провини переживається особистістю як незадоволення собою та навколишньою дійсністю, як конфлікт "бажаного" і "здійсненого". До складу структури провини І. Белік відносить три компоненти: *емоційний* (негативне переживання), *когнітивний* (самооцінку власної поведінки) і *мотиваційний* (стимул до виправлення помилки). Характерними емоційно-поведінковими реакціями особистості під час переживання провини автор вважає: прагнення врегулювати неприємну ситуацію, аналіз причин і наслідків відповідної поведінки, визнання себе винним, каяття за скоєне [11].

Дослідження Н. Дятленко присвячене вивченню умов, сприятливих для розвитку самоповаги дошкільників. Авторка аналізує феномен самоповаги крізь призму самосвідомості взагалі, емоційно-ціннісного самоствавлення зокрема. Вона розуміє самоповагу як інтегровану характеристику особистості, що формується внаслідок узагальнення переживань щодо "Я"; як умову реалізації ідеї самоцінності життя та суб'єктної активності особистості. Вона приєднується до думки провідних психологів, які досліджували особливості розвитку самосвідомості у дошкільному дитинстві, і зауважує, що самоповага опосередковується усвідомленням дити-

ною своїх успіхів у пізнавальній, предметній та комунікативній діяльності. Н. Дятленко до показників оптимізації процесу виховання у дошкільників самоповаги відносить: осмисленість вибору ними складності завдань, здатність аргументувати свій вибір, свідоме й виважене самооцінювання, зниження залежності поведінки від підтримки та контролю дорослого [22].

Важливим аспектом проблеми виховання совісті в ранньому онтогенезі є створення сприятливих умов для розвитку совісності як однієї з базових якостей особистості. Предметом аналізу совісність дитини виступила у дослідженнях Є. Ільїна та Г. Хоріщенка.

Як зазначає Є. Ільїн, неправильне виховання дитини може призвести до безсовісності. Якщо дорослий часто щось обіцяє, але не виконує своїх обіцянок, вона починає вчиняти так само. Важливо, щоб дорослий вибачився перед своєю дитиною, визнав свою провину і ніколи більше не обманював її. Вказаний фахівець наголошує: чимало вчинків дітей, причиною яких, як здається дорослим, є відсутність совісті, насправді обумовлені тим, що дитячі уявлення про совість, чесність, честь, гідність можуть бути неадекватними, суперечити загальноприйнятій нормі. Є. Ільїн підкреслює, що дорослим слід дати дитині зрозуміти, що совість не повинна коректуватися думкою друзів, а зобов'язана слугувати барометром правди. У даному випадку покарання недоцільні – вони лише утвердять дитину у думці, що вона страждає за правду [26, с.33].

Є. Ільїн привертає увагу до специфіки переживання дитиною дошкільного віку почуття провини, яке засвідчує існування у неї совісті. Він апелює до експерименту, описаного О. Леонтьєвим: дитині дошкільного віку пропонувалося дістати віддалений від неї предмет, не встаючи зі свого місця. Незважаючи на те, що дитина, користуючись відсутністю дорослого, порушувала правило, вставала зі свого місця, згодом вона була не в змозі прийняти як нагороду обіцяну шоколадну цукерку. Така бажана на початку солодка цукерка ставала "гіркою", викликала сльози, які свідчили про здатність маленької дитини пережити провину з приводу порушення прийнятого нею правила [26, с. 52].

Почуття совісті поряд іншими моральними почуттями дошкільників аналізує у своїх наукових працях О. Кульчицька. Вона надає надзвичайно великого значення емоційному та моральному розвитку і вихованню дітей раннього та дошкільного віку. Авторка підкреслює, що неувага дорослих до внутрішнього світу дітей, ігнорування їхніх примх та невміння налагоджувати справедливі стосунки з однолітками викривлюють уявлення дитини про соціально схвалюване, прийнятне та неприйнятне [36].

Досліджуючи особливості розвитку самосвідомості у дітей дошкільного віку, Р. Павелків дійшов висновку, що саме у цей період закладаються першооснови моральної самосвідомості, формується здатність виокремлювати моральний складник у соціальних ситуаціях і сприймати себе як суб'єкта моральної поведінки. На думку автора, важливу роль у розвитку особистості відіграє виникнення моральної мотивації, виконання дошкільником непривабливої діяльності під дією морального переконання, почуття сорому та відповідальності за свої вчинки [50, с. 82–83].

Дослідження Г. Хоріщенко засвідчує, що важливим показником розвитку самосвідомості у дошкільному віці виявляється поява більш-менш об'єктивної самооцінки та формування механізму децентрації. Вони виявляються значущими для розвитку совісті як внутрішньої етичної інстанції, совісності як моральної якості особистості. Автор підкреслює важливу роль дорослих у вихованні уміння у дошкільників, з одного боку, здорової міри самолюбності, почуття власної гідності, з іншого – уміння ставати на позицію іншої людини, долати егоцентризм, розуміти, що одноліток може сприймати події, ситуації інакше за тебе. Автором зафіксовано неузгодження знань дітьми 5–7 років моральних норм і їхньою реальною поведінкою. Г. Хоріщенко зазначає, що дітям старшого дошкільного віку вельми складно співвідносити уявлення зі своїми конкретними вчинками й актуалізує необхідність приділити цьому напряму виховної роботи особливу увагу [69].

Усі схарактеризовані вище дані стосовно специфіки прояву у дошкільному дитинстві вищих почуттів, зокрема почуттів сорому, провини, гордості, самоповаги, власної гідності, а також такі властивості особистості, як чесність і правдивість, безумовно, важливі для визначення феноменології совісті. Проте особливий інтерес становлять праці фахівців, в яких совість виступала предметом дослідження, розробили теоретичні засади та запропонували отримані у ході експерименту емпіричні дані.

Особливий інтерес становить підхід до розвитку особистості, її духовного начала, совісті як механізму самовираження та саморегуляції М. Снайдер та Р. Снайдера, які дослідили особливості прояву та виховання совісті в ранньому онтогенезі. Оригінальність підходу даних фахівців визначається як трактуванням самого поняття "совість", так і характеристикою її видів. Як зазначають вказані фахівці, совість – це *вірність найвищому і найкращому*, надання їм переваги у повсякденному житті. Автори використовують у дослідженні продуктивне поняття "*робота з правдою*",

розуміючи під нею *зусилля особистості, докладені для того, щоб жити у взаємовідносинах з вищим та кращим*". М. Снайдер та Р. Снайдер підкреслюють важливість для раннього онтогенезу відкритого та конструктивного руху дитини у вказаному напрямі, що сприятиме налагодженню взаємодії з іншими та реалізації власного потенціалу [59, с. 74–75].

Уточнюючи суть підходу до виховання совісті у перші роки життя дитини, вказані вище фахівці зазначають: робота з правдою є внутрішнім процесом її конструктивного міркування з приводу того, що з нею відбувається, коли вона ображає іншого, і наскільки для неї цінна підтримка дружби з цією людиною. М. та Р. Снайдери підкреслюють, що залучення дитини до процесу розмірковування та співтворчості у світлі знання найвищого та найкращого є *фундаментальним методом формування совісті* [59, с. 76].

Конструктивним виявилось виділення М. та Р. Снайдерами таких форм, як функціональна та дисфункціональна совість. На думку вказаних авторів, перша форма посилює, а друга – послаблює процеси самопородження *здорової совісті*. Під останньою розуміється ефективна, конструктивна совість, яка сприяє особистісному зростанню, прийняттю дитиною на себе відповідальності, її самоповазі та задоволеності життям [59, с. 77].

Цікавим є узагальнення Снайдерів, згідно з яким провина має конструктивний і деструктивний вимір. Автори не погоджуються з думкою окремих фахівців, які вважають за необхідне позбавити дитину від почуття провини. На їхню думку, важливим аспектом провини є визнання дошкільником того, що він відповідальний за свої дії і має оцінювати їх за єдиними для усіх стандартами. Дослідники наголошують на недоцільності спонукання до совісті, яка спричиняє ненависть та недовіру дитини до себе, заважає їй отримати задоволення від життя. Водночас вони не є прибічниками посилення деструктивного почуття провини, сорому, вважаючи, що така тактика виховання призводить до заперечення відповідальності, до боязкої конформності [59, с. 77].

Базуючись на узагальненнях Колберга, М. Снайдер, Р. Снайдер і Р. Снайдер-молодший констатують, що совість організується навкруги головного морального принципу, на якому особистість за основує свої моральні міркування і проходить певні стадії розвитку:

- перша і найбільш елементарна стадія совісті організована навкруги принципу слухняності внаслідок страху покарання;
- друга – засновується на інтересі;
- третя – залежить від отримання підтримки та схвалення;

- четверта – пов'язана із законом і порядком;
- п'ята – представлена у термінах взаємовигідної соціальної угоди;
- шоста – засновується на свідомому підкоренні загальним етичним принципам.

Вказані автори підкреслюють: дії совісті не залежать повністю від пізнавального розвитку, совість засновується, на їхню думку, на об'єднанні особистісно пережитого розуміння "Я" і "світу" в "я-у-світі". Це об'єднання Я та інших визначає інтерпретацію досвіду, формування значень, прийняття рішень і характер стратегій у відносинах. Продовжуючи думку, названі фахівці констатують: оскільки совість будується на вказаних відносинах, підходи, які намагаються виробити совість через навчання переконань і моральних принципів або роблять акцент на тренінгу логічних міркувань або використовують роз'яснення, *неефективні*. Вони збільшують особистісне знання, розуміння різних ситуацій, проте не можуть змінити структуру совісті, не змінюють особистісне сприйняття себе або світу, не збільшують навички міжособистісного спілкування. Моральний розвиток уможливленоється не логічною здібністю або інтелектуальним знанням, а *належністю і об'єднанням* [59, с. 78–79].

М. Снайдер, Р. Снайдер і Р. Снайдер-молодший дійшли висновку, що об'єднання Я і світу – визначальне для совісті. У відповідь на позицію Колберга, згідно з якою совість контролюється етичними принципами, автори висловлюють думку, що в контексті означеного підходу важко пояснити, чому людина з певним типом совісті поводить себе по-різному у різних ситуаціях. Вони вважають, що підхід до совісті з позиції єднання Я і світу дозволяють її пояснити: коли дитина відчуває, що її цінують, переживає світ як безпечне та цікаве місце, вона поводить згідно з високими етичними еталонами; якщо дитина почувається кинутою, знедоленою, переживає світ як небезпечний, її поведінка мотивується страхом, егоїзмом, гнівом.

Продовжуючи думку, вказані фахівці не вважають зростання совісті серією кількісних стрибків дитини від одного етичного принципу до іншого. Вони зазначають, що розвиток завжди рухається до більш ефективних форм совісті. Фахівці констатують: совість стає стабільнішою, більш стійкою та моральною в міру того, як розуміння особистістю власної цінності поглиблюється, компетентність у відносинах з іншими зростає, розуміння світу стає свідомішим, поведінка звільняється від зовнішнього контролю та соціального тиску [59, с. 81].

Особливої уваги заслуговує виділення Снайдерами деструктивних форм совісті. До них віднесено [59, с. 83–84]:

- *каральну совість* (тримається на страху; притаманна боязкій дитині, яка намагається впоратися з ворожим і руйнівним світом, уникає покарання, вдається до неправди, поводить себе конформно, позбавлена співчуття);

- *параноїдно-песимістична совість* (схильна до самовиправдання, перекидання провини на інших, самообману, безвідповідальності, відчуття власного безсилля);

- *совість, орієнтована на інших* (залежне Я, деструктивна поведінка, прагнення догодити іншим, пошук схвалення, конформність, заздрість);

- *експлуаторсько-опортуністична совість* (прагнення до першості, ігнорування прав інших, безвідповідальна поведінка, гордовитість, використання погроз);

- *роз'єднана совість* (погане розуміння себе, нездатність реалізувати свої задуми, використання механічно завчених правил, нетворче сприйняття навколишньої дійсності).

М. Снайдер, Р. Снайдер, Р. Снайдер-молодший констатують: діти формують совість, яка допомагає найкраще впоратися з навколишньою реальністю, інтеріоризувати поведінку, модельовану значущими дорослими. Коли дорослі карають дитину, основною турботою совісті стає уникнення покарання. У такому випадку досвід розуміння нею справедливості обмежений покаранням та можливістю. Підтримка дорослими обраної дитиною ролі "жертви" заважає їй навчитися конструктивно жити з іншими. Зловживання дорослими схваленням пробуджують в дитині прагнення домагатися високої зовнішньої оцінки за будь-яку ціну замість переживання радості від власних зусиль. Системи поведінкового тренінгу, використання зовнішніх нагород ризикують підтримати орієнтацію на інших [59, с. 84–85].

Визначаючи зміст поняття "здорова совість", Снайдери говорять про функціональну життєву активність дошкільника, в якій він розвивається і якою може управляти. Вказані фахівці виділили три групи такого функціонування [59, с. 86–87]:

1. *Совість – це турбота, що розуміє* (йде від багатства почуттів, намірів, суб'єктної активності).

2. *Совість є конструктивною помічницею в установленні Культури Справедливості в дії* (любов, свобода прийняття рішень, відстоювання справедливості, "влада-разом").

3. *Совість* – це робота з цілісністю (вона – особистісний центр, дитина стає конструктивним учасником культури, прагне реалізувати свої здібності, дослухається внутрішнього мовлення, регулює поведінку, надає перевагу вищому і кращому, поводить себе правдиво).

Базуючись на концептуальному підході до вивчення феномену совісті Снайдерів, український дитячий психолог О. Кононко характеризує совість як важливу компоненту внутрішнього світу дошкільника – індивідуально інтерпретовану, наповнену особистими емоціями, осмислену в діалозі із справжніми та уявними дійовими особами *реальність*, в якій представлена система її значень та особистісних смислів.

О. Кононко кваліфікує совість як *особистісний інтеграл*, яким засвідчується здатність дитини 5–7 років надавати перевагу *справжньому, чесному, справедливому*. На думку авторки, він проявляється в умінні поводитися морально не лише за зовнішнього контролю, але й за його відсутності; у спроможності особистості самостійно формулювати елементарні моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, здійснювати самоконтроль, об'єктивно оцінювати результати [33].

Зазначена дослідниця виходить з розуміння, що совість як інтегральне поняття виступає: *внутрішньою етичною інстанцією; внутрішнім контролером; раціональним усвідомленням* особистістю морального значення вчинених дій; формою *переживань* (почуття провини, або “мук сумління”, та *вольової поведінки*. Як зазначає О. Кононко, совість зв'язує розум та емоції, вимагає від зростаючої особистості уміння докласти власних зусиль для здійснення морального вибору, визначити своє ставлення до правди.

Оперуючи поняттям *робота з правдою*, О. Кононко має на увазі комплекс умінь дитини дошкільного віку, до складу якого входять уміння:

- конструктивно *міркувати* й об'єктивно *оцінювати* ситуацію та саму себе;
- проявляти *емоційну сприйнятливість*, не залишатися байдужою;
- орієнтуватися у прийнятті рішення на *моральні* правила і норми;
- *управляти* власним гнівом, егоцентричними пориваннями, попереджати загрози руйнування хороших взаємин з оточенням;
- *обмежувати особисту свободу*, визнавати, що не усі власні вибори є правильними, соціально доцільними, схвалюваними;
- бути *активним суб'єктом життєдіяльності*;

- покладати на саму себе *відповідальність* за наслідки вибору, прийнятого рішення, вчиненої дії [34].

Цей мінімально достатній комплекс умінь (інтелектуальних, емоційних, вольових) вказана вище авторка розглядає як своєрідний фундамент розвитку у дитини старшого дошкільного віку здорової совісті. Визначаючи зміст поняття *здорова совість*, О. Кононко базується на визначених нижче постулатах.

По-перше, на підході М. Снайдер, яка не погоджується з думкою фахівців, які закликають позбавити особистість будь-якого почуття провини. Одним з важливих аспектів провини автор вважає визнання особистістю своєї відповідальності за власні рішення й вчинки. На її погляд, виправдовування себе, заперечення своїх обов'язків перед іншими, переорієнтація моралі на власне задоволення, егоїстичні інтереси гальмують розвиток совісті.

По-друге, на положенні, згідно з яким провина характеризується двома основними вимірами – конструктивним і деструктивним. Якщо дитина почуває себе "поганою", вона починає себе ненавидіти, не відчуває задоволення від життя, її характеризує деструктивне почуття провини. Якщо дошкільник чує переважно позитивні висловлювання, поважає себе за свої уміння, довіряє своїм можливостям, вирізняється оптимістичним світовідчуттям, йому притаманне конструктивне почуття провини. Отже, здорова, функціональна совість властива дітям з конструктивним почуттям провини; нездорова, дисфункціональна форма совісті притаманна дошкільникам з деструктивним почуттям провини.

Свідченням сформованості у досліджуваних 5–7 років здорової совісті слугує така моральна якість особистості, як **совісність**. Її О. Кононко кваліфікує як наявність *внутрішньої потреби* діяти справедливо, здатність вчиняти по совісті, дослухатися "внутрішнього контролера", усвідомлювати *моральну відповідальність* за свою поведінку; *відчувати дискомфорт* від своїх непорядних або несправедливих вчинків. Авторка зазначає, що совісний дошкільник усвідомлює *доцільність* дій відповідно до моральних правил і норм; поводить компетентно у нових, незвичних та складних ситуаціях; *вчиняє чесно; контролює та регулює* свою поведінку; *адекватно оцінює результати діяльності; відстоює справедливість* у соціально прийнятний спосіб, докладає для цього особистих зусиль; *поважає себе, вирізняється почуттям власної гідності* [34].

У ході опитування досліджуваних 5–7 років О. Кононко встановлено, що їм вельми непросто визначитися із змістом поняття "совісна людина" та роллю совісності як базової якості особистості

у сучасному житті. З'ясувалося, що більшість дітей старшого дошкільного віку не змогли конкретизувати зміст понять "совість" та "совісність", обґрунтувати свою думку. Водночас вони розуміли, що йдеться про позитивні характеристики поведінки людини. У дослідженні зафіксовано, що у більшості дошкільників переважали схематичні, ухильні, недостатньо чіткі відповіді.

Згідно з даними дослідження О. Кононко, дошкільників, які досить добре орієнтувалися у змісті категорії "совість", виявилось менше половини. Здебільшого ці діти визначали совісність через *правдивість, чесність, справедливість*. Авторка зазначає: серед них виділилися дві підгрупи дошкільників, які суттєво відрізнялися між собою *ставленням* до совісної поведінки. Представники першої підгрупи усвідомлювали важливість совісті та намагалися керуватися нею у своїй поведінці та діяльності (таких виявлено близько чверті експериментальної групи); до другої підгрупи увійшли дошкільники, які визнали, що совість ускладнює їм життя, заважає домагатися свого за будь-яку ціну [34].

У процесі спостереження за поведінкою дітей 5–7 років під час спілкування з однолітками О. Кононко виділила дві основні їх категорії: із функціональною (здоровою) та дисфункціональною (нездоровою) формами совісті. Як зазначає авторка, *функціональну форму совісті* зафіксовано у дошкільників, які усвідомлювати зміст та значення совісті, позитивно ставилися до необхідності поводитися совісно та керуватися моральними нормами у своїй реальній поведінці. Це діти – звичні до любові, поваги, турботи рідних та близьких; які сприймають світ як безпечне та цікаве місце, поведуться відповідно до моральних норм та соціальних вимог; самостійні, креативні, впевнені у собі, мотивовані на досягнення успіху; легко адаптуються до нових умов життя, доброзичливі у взаєминах з рідними, близькими, товаришами, задоволені собою та життям. Таких дітей старшого дошкільного віку у дослідженні виявилось близько п'ятої частини.

До *дисфункціональних форм совісті* О. Кононко віднесено дітей старшого дошкільного віку з різними видами нездорової совісті, яка деформує особистісний розвиток, гальмує процес самореалізації та соціалізації. Ці діти незадоволені собою або іншими, або життям взагалі. Соціальне довкілля сприймається ними як небезпечне, в якому їм належить виборювати своє місце. В середині даної категорії дошкільників О. Кононко виділено три найбільш яскраво виражені підгрупи, кожна з яких вирізняється своїми особливостями, специфікою.

За даними дослідження авторки, першу підгрупу склали дошкільники з так званою *каральною совістю*. Вони перебільшують власні недоліки й вади, надміру картають себе за помилки, характеризуються нестійкою самооцінкою, надмірною тривожністю, недовірливістю, залежністю від інших. Як зазначає О. Кононко, це надміру унормовані діти, скуті у своїй поведінці, звичні до невсипущого контролю, надмірної вимогливості, жорстких оцінок та покарань дорослих. Вони прагнуть неухильно дотримуватися вимог, постійно контролюють себе, озираються на дорослого – чи задоволений він ними. Це тримає їх у напрузі, виснажує особистісний потенціал, коштує чималих внутрішніх сил. Зовнішнє середовище сприймається ними як таке, в якому їм належить вижити, зменшити провину, уникнути покарання. Заради цього вони час-від-часу вдаються до хитрощів, помсти, неправдивості, образ. Поряд з сильнішими за себе вони поводяться залежно, поряд із слабшими – вдаються до пригнічування, експлуатації. Така стратегія поведінки заважає їм гармонійно соціалізуватися, налагодити конструктивні стосунки з однолітками, отримувати задоволення від життя.

До другої підгрупи О. Кононко віднесла дошкільників із *деструктивною совістю* – здебільшого егоїстичних дітей із завищеним рівнем домагань та неадекватною самооцінкою, які добре орієнтуються у поняттях добра і зла, проте володіють механічно завченими моральними правилами і нормами, використовують їх, щоб приховати справжні мотиви або використати когось у своїх цілях. Їхні слова і дії не збігаються, вони прагнуть домогтися першості, перемогти, досягти успіху за будь-яку ціну, ігнорують бажання інших. У спілкуванні з авторитетнішими за себе однолітками вдаються до погроз, агресії або обіцянок привілеїв та переваг; проявляють пихатість і зневагу до тих, хто їм нецікавий. Заради власної вигоди вдаються до брехні, хитрощів, підстав; не визнають відповідальності за власні дії та вчинки, звинувачують у своїх проbleмах інших, часто відмовляються від виконання своїх обов'язків.

До складу третьої підгрупи О. Кононко віднесено дошкільників з так званою *стишеною совістю*, які мають поверхневе, схематичне уявлення про зміст та значення совісті в житті людини; вирізняються залежністю, безініціативністю, які прагнуть не стільки досягти успіху, скільки уникнути неуспіху. Характер їхньої поведінки визначається мірою та формою підтримки, контролю та оцінки авторитетних дорослих. Ці дошкільники уникають ризику, конфліктних ситуацій, складних завдань, необхідності прийняти відповідальні рішення; вони ніколи не виявляють творчої активності. У стресових

покладаються на дорослого або авторитетних однолітків; у колі сильніших за себе поводяться конформно, легко змінюють думку, задовольняються можливістю бути у них на побігеньках; у спілкуванні з подібними собі дітьми виявляють ревність, схильність до змагальності. Опікуються тим, щоб задовольнити тих, хто може дати їм бажане, не втратити прихильності дорослих та авторитетних однолітків.

Совість дошкільника була предметом дослідження А. Аніщук. На думку авторки, совість включає в себе ідеї, норми поведінки, принципи, обґрунтування цих ідей, норм, принципів, оцінне ставлення, почуття і практичні дії. Як зазначає педагогиня, вона є внутрішнім регулятором і контролером вчинків і думок особистості, що діють у чотирьох напрямках: як рушійна сила, спрямована на дотримання моральних принципів; забороняючий фактор, що попередньо засуджує особистість за вибір чи дію, які ще не здійснились; корегуючий механізм у процесі особистісної дії; контролер, який оцінює вчинки особистості і викликає відповідні моральні переживання [3, с. 2].

До основних педагогічних умов, які сприятимуть становленню совісті у старшому дошкільному віці, провідні фахівці відносять:

- запровадження у педагогічну практику ідей *гуманістичної психології та педагогіки* (А. Маслоу, Л. Колберг, К. Роджерс, В. Франкл, Г. Балл, І. Бех, В. Савчин, Т. Поніманська та інші);

- розвиток *внутрішнього світу дошкільника* (Б. Братусь, В. Слободчиков, В. Татенко, Т. Титаренко та інші);

- формування у дошкільників *реалістичної Я-концепції*, адекватної самооцінки, ціннісного самоставлення (Р. Бернс, І. Кон, О. Кононко, М. Косолапов, С. Пантілеєв, В. Столін, Р. Стьоркіна, С. Тищенко та інші);

- збагачення *особистісного досвіду* дитини: розширення знань про совість, виховання бажання вчиняти по совісті, вправлення у совісній поведінці (В. Знаков, Р. Снайдер, О. Кононко, Н. Косолапова, Г. Хорищенко та інші);

- зведення до *найвищих чеснот* совісті, справедливості, відповідальності, власної гідності, правдивості, поваги до інших з допомогою осучаснення змісту і форм педагогічної оцінки (Н. Дятленко, Р. Павелків, Т. Поніманська, В. Савчин, Р. Шакуров, С. Якобсон та інші);

- надання дитині *права* на самовизначення, самовираження, самоствердження, самореалізацію, прийняття власних рішень, здій-

снення самостійних виборів (А. Аніщук, І. Онищук, Е. Суботський, О. Хохлова та інші);

- надання переваги *оцінці особистісних зусиль*, вкладених дитиною у налагодження гуманної взаємодії, у порівнянні з оцінкою кінцевого результату (О. Запорожець, М. Лісіна, А. Силвестру, О. Смирнова, А. Рузьська та ін.).

Кожна з вказаних вище умов оптимізації виховного процесу з метою виховання у дошкільників совісті як внутрішньої етичної інстанції та особистісного інтегралу важлива сама по собі. Проте ефективність виховного процесу суттєво зростатиме за умови їх гармонійного поєднання, систематичного використання, запровадження у різних сферах життєдіяльності зростаючої особистості.

На завершення слід констатувати: аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми совісті засвідчує, що більшість фахівців вважають поняття "совість" *об'єднуючим* усі види діяльності особистості у суспільстві, а також *універсальним* – таким, що виступає невід'ємною частиною світогляду. При цьому совість виступає не лише "моральним компасом", який допомагає дошкільникові орієнтуватися в навколишній дійсності, а й водночас – "лакмусовим папірцем", який фіксує позитивні та негативні зміни, що відбуваються в його міжособистісній взаємодії. Отже, поряд з регулюючою, критичною, соціокультурною, аксіологічною можна говорити про *світоглядну функцію совісті*, вкрай важливу для розвитку в дитини 5–7 років моральних знань, виховання моральних почуттів і формування навичок моральної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. Москва: Московский психолого-социальный институт: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. *Известия АПН РСФСР*. Москва, 1948. Вып 18. С. 24–32.
3. Аніщук А. М. Розвиток у дітей старшого дошкільного віку почуття совісті як регулятора міжособистісних взаємин. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. 2014. № 4. С. 71–75.
4. Анциферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы). *Психологический журнал*. 1999. Т. 20, № 3. С. 5–17.

5. Аплетаяев М. Н. Педагогическая актуализация осознания базовой триады ценностей образования: гуманности – долга – совести. Омск, 2007. 184 с.
6. Арутюнова Н. Д. О стыде и совести. *Логический анализ языка: Языки этики*. Москва, 2000. С. 54–58.
7. Бакштановский В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения. Москва, 1983. 224 с.
8. Бандура А. Теория социального научения: монография. Москва: Директ Медиа, 2008. 532 с.
9. Барсукова С. А. Теоретико-методологические подходы к пониманию совести в отечественной психологии. *Вестник СПб ун-та. Серия 12. Социология*. 2011. Вып. 3. С. 1–10.
10. Барсукова С. А. Концептуальное поле феномена "совесть" в психологии. *Психологический журнал*. 2013. № 1. С. 36–44.
11. Белик И. А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2006. 209 с.
12. Белкина Т. Л. Апология свободы совести в трудах Джона Локка. *Вестник Костромского гос. ун-та. Философия, этика, религиоведение*. 2012. С. 41–44.
13. Бербешкина З. А. Совесть как этическая категория. Москва: Высшая школа, 1986. 103 с.
14. Бердяев Н. Философия свободы. Москва: ТВ, 2018. 372 с.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 424 с.
16. Бех І. Д. Категорія "ставлення" в контексті розвитку образу "Я" особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3 (16). С. 9–21.
17. Братусь Б. С. Психология, нравственность, культура. Москва: Изд-во МГУ, 1994. 96 с.
18. Бурке-Бельтран М. Т. Развитие и формирование правдивости у детей от 5 до лет в процессе общения со взрослыми и сверстниками. *Проблема формирования ценностных ориентации и социальной активности личности* / под ред. В. С. Мухиной. Москва, 1981. С. 52–62.
19. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духу. Киев: Фолил, 2019. 480 с.
20. Дробницкий О. Г. Совесть. *Философская энциклопедия*. Москва, 1970. Т. 5. С. 41–42.
21. Дронова Т. А. Совесть как психологический феномен сознания. *Мир психологии*. 2007. № 3. С. 121–127.

22. Дятленко Н. М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2002. 22 с.
23. Захарова Е. В. Философия Ж.-П. Сартра: проект самодостаточного человека. *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. 2010. С. 24–32.
24. Знаков В. В. Психология понимания правды. Санкт-Петербург, 1999. 281 с.
25. Изард К. Эмоции человека / пер. с англ. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 440 с.
26. Ильин Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 288 с.
27. Калинаускас И. Интеллектуальная авантюра П. Революция сознания. Санкт-Петербург: Афина, 2011. 224 с.
28. Кирилина Т. Ю. Совесть и ее роль в развитии личности: дисс. ... канд. философ. наук. Москва, 1999. 161 с.
29. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. *Личность. Культура. Общество*. Екатеринбург, 2009. С. 200.
30. Комаров В. В. Совесть как фактор нравственной саморегуляции личности: дисс. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003. 159 с.
31. Косолапова Н. Г. Становление и формирование "Я" дошкольника на основе преобразования личностного опыта: материалы психолого-педагогического сопровождения. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2007. 152 с.
32. Кон И. С. Мораль, сознание, личность и регулятивные механизмы культуры. *Социальная психология личности*. Москва, 1979.
33. Кононко О. Л. Виховання здорової совісті в ранньому онтогенезі: теоретичні та технологічні аспекти. *Науковий вісник Кременецької обласної Гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія "Педагогіка"*. 2018. Вип. 10. С. 152–162.
34. Кононко О. Л. Виховуємо совість у дошкільному віці: чи не зарано? *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 2. С. 4–10.
35. Крысанов А. Ф. Совесть как фактор нравственного развития личности: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Москва, 1979. 17 с.
36. Кульчицкая Е. И. Развитие чувств и эмоций у детей раннего и дошкольного возраста: дисс. ... д-ра психол. наук. Киев, 1996. 483 с.
37. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

38. Лисина М. И., Силвестру А. И. Психология самосознания у дошкольников. Кишинев, 1983. 110 с.
39. Лосский Н. О. Избранное. Москва: Правда, 1991. 622 с.
40. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности: тексты* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыряя. Москва: Изд-во МГУ, 1982. 287 с.
41. Матюшкин Г. Г. Стыд и совесть как формы морального самосознания. Москва: Изд-во МГОПУ, НОУ, 1998. 234 с.
42. Милтс А. А. Совесть. Мыслители разных эпох о совести. *Этическая мысль. Научно-публицистические чтения*. Москва: Прогресс, 1990. С. 274–293.
43. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Киев: КМУУВ, 1995. 108 с.
44. Моральный выбор / под общ. ред. А. И. Титаренко. Москва: Изд-во МГУ, 1980. 343 с.
45. Мухина В. С. Детская психология. Москва: Просвещение, 1985. 272 с.
46. Мясищев В. Н. Психология отношений. МПСИ, 2005. 158 с.
47. Немов Р. Психология личности: учебник. Москва: Юрайт, 2016.
48. Нестеров А. В. И. А. Ильин о духовном смысле человеческой свободы. *Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского*. Серия "Социальные науки". 2011. № 3. С. 84–88.
49. Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. Москва: Мысль, 1990. Т. 2. 833 с.
50. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці. Рівне: Волинські обереги, 2004. 247 с.
51. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. Москва: МГУ, 1991. 110 с.
52. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 256 с.
53. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.
54. Рылько О. П. Становление чувства совести у подростков: дисс. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1974. 151 с.
55. Савчин М. В. Сумління як внутрішня інстанція відповідальності. *Психологія відповідальної поведінки: монографія*. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. С. 62–65.
56. Сердюк Т. С. Проблема определения совести в философии морали. *Известия Алтайского гос. ун-та. Философия, этика, религиоведение*. 2011. С. 199–202.

57. Симонов В. П. Между долгом и совестью. *Человек*. Москва, 1995. № 4. С. 105–109.
58. Слободчиков В. И., Исаев Э. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
59. Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер-мл. Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Гармония, 1994. 237 с.
60. Соловьев В. С. Оправдание добра. Нравственная философия. *Соловьев В. С. Собрание сочинений*: в 10 т. Санкт-Петербург: Книгоиздательское товарищество "Просвещение". 1914. Т. 8. С. 132–142.
61. Спенсер Г. Этика общественной жизни. Москва: Социум-2015. 496 с.
62. Спиноза Б. Этика. Москва: Азбука, 2016. 336 с.
63. Столин В. Самосознание личности. Москва: Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
64. Сундуй Г. Д. Воспитание совести как предмет междисциплинарного исследования. *Вестник Адыгейского госуд. ун-та. Серия "Педагогика и психология"*. 2014. С. 1–4.
65. Субботский Е. В. Психологические основы нравственного развития личности дошкольника: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Тбилиси, 1984. 47 с.
66. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. Наука о душе. Москва: Владос, 2001. 208 с.
67. Франкл В. Людина в пошуках справжнього смислу. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.
68. Фромм Е. Человек для себя. Москва: АСТ, 2016. 320 с.
69. Хоріщенко Г. Г. Виховання совістливості в ранньому онтогенезі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Київ, 2005. Вип. 8. 392 с. С. 225–228.
70. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Москва: Генезис, 2001. 280 с.
71. Черная Л. Д. Регулятивная функция совести: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Киев, 1979. 18 с.
72. Шадриков В. Д. Покаяние как фактор формирования совести. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2006. Т. 3, № 4. С. 3–13.
73. Шакуров Р. Х. Оценочные отношения как фактор возникновения чувства гордости и стыда у младших школьников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Киев, 1966. 24 с.

74. Шимановский Д. С. Моральное самосознание личности. Москва: Знание, 1986. 164 с.

75. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. Москва: Республика, 1992. 447 с.

76. Якобсон С. Г., Почеревина Л. С. Роль субъективного отношения к этическим эталонам в регуляции морального поведения дошкольников. *Вопросы психологии*. 1981. № 1. С. 40–49.

77. Якобсон С. Г., Морева Г. И. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 55–61.

78. Якобсон С. Г., Морева Г. И. Образ себя и моральное поведение дошкольников. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 34–41

79. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК; Ин-т практической психологии, 1998. 304 с.

80. Якубанец В. А. Нравственность внутри нас. Структура индивидуального нравственного сознания. Рига: Авотс, 1986. 293 с.

V. СПЕЦИФІКА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Актуальність проблеми

Виховання дитини XXI століття – це процес, який ґрунтується на тих реаліях, в яких перебуває нині українське суспільство. Військово-політичні події останніх років, а також виникле щодо цього загострення питання необхідності подолання в суспільстві тоталітаристської ідеології минулого окреслили необхідність пошуку тих засобів, що здатні ефективно виховувати в дітей і молоді почуття власної та національної гідності, відродити основи патріотизму в його кращому розумінні. З цим гостро окреслилася потреба в оновленні системи патріотичного виховання дітей і молоді.

З урахуванням суспільно-політичних подій останніх років та необхідністю оновлення засад національно-патріотичного виховання сучасна педагогічна практика зазнає значних реформацій щодо її змісту та організації, допомагає зміцненню зв'язків між поколіннями, формує в дітей та учнівської молоді інтерес до вивчення історії та культури свого народу, сприяє формуванню основ національної самосвідомості.

Останніми роками на державному рівні було прийнято низку важливих законодавчих та нормативних документів, які розкривають засади національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Так, у Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр. зазначено: "В Україні національно-патріотичне виховання дітей та молоді має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захистом Батьківщини, незалежності та територіальної цінності України" [42, с. 1].

Сутність патріотичного виховання дітей дошкільного віку відображено в низці законодавчо-нормативних документів періоду

2015/2016 рр.: Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016/2020 рр. (затверджено Указом президента України від 13.10.2015 р. за № 641), Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (від 16.06.2015 р. № 641), Постанові МОН України "Заходи щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді" (2015 р.), інструктивно-методичних рекомендаціях МОН України "Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах" (2016 р.).

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016/2020 рр. зазначено, що упродовж останніх десяти років питанню патріотичного виховання було приділено чималу увагу, що засвідчується розробкою та виданням низки нормативних документів: Концепції національної системи виховання (1996), Концепції національно-патріотичного виховання (2009), Концепції Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр., Концепції громадянської освіти та виховання в Україні (2012). Проте жодна з них не була розгорнута і не втілювалася в конкретні кроки з реалізації через зміну векторів розвитку держави і, відповідно, освітньої політики, через різні уявлення правлячих еліт на ідеологію і напрями розвитку освіти.

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016/2020 рр. вказано, що серед виховних напрямів сьогодні одним з найбільш актуальних виступає патріотичне, громадянське виховання як стрижневе, основоположне, що відповідає як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладає підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, спиратимуться на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін [21, с. 1].

О. Каплуновською, І. Кичатою, Ю. Палець за редакції О. Рейнпольської на виконання Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді розроблено парціальну програму "*Україна – моя Батьківщина*", адресовану фахівцям дошкільної ланки освіти. Як зазначають розробники програми, розбудова незалежної Української держави пов'язана з формуванням громадянського суспільства, ключовою фігурою в якому має стати високоосвічена, культурна особистість, здатна усвідомлювати себе *громадянином* демократичної, правової країни зі своїми правами й обов'язками. Згідно з підходом авторів, вирішальну роль у національно-

патріотичному вихованні повинні відігравати заклади дошкільної освіти як перша ланка в системі неперервної освіти України.

У вказаній програмі актуалізовано необхідність забезпечення педагогів дошкільної галузі методичним інструментарієм щодо виховання національної самосвідомості дітей дошкільного віку, виховання у дошкільників любові до рідної землі, гордості за належність до українського народу, почуття власної гідності тощо. Зазначено: на особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою особистості, що виявляється у її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, у реальній поведінці та вчинках, у звичайному моральному способі життя. Він виявляється не лише в незвичайних ситуаціях, а й у повсякденному виконанні дитиною своєї роботи, корисної людям і суспільству.

Мета даної програми – виховання національно-патріотичної особистості в дошкільному віці; забезпечення освітнього процесу відповідними інформацією, змістом, методичними складниками, практичними порадами. Завдання програми "Україна – моя Батьківщина" полягають в: ознайомленні дітей з історією рідного краю, життям і побутом народу України; вихованні любові до рідного краю (рідного дому, сім'ї, дошкільного закладу, міста); формування духовно-моральних взаємин між дітьми; виховання пошани та любові до культурного спадку свого народу та сучасного мистецтва; формування толерантного ставлення до представників інших народів, культур і традицій; культивуванні кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи; формуванні мовленнєвої культури [48].

В Інструктивно-методичних рекомендаціях "Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах" відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти України, охарактеризовано життєві компетентності дитини в контексті національно-патріотичного спрямування; визначено та обґрунтовано основні умови ефективної реалізації завдань з національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти [12, с. 53].

Однією з останніх праць вказаного напрямку є посібник О. Якименко "Патріотичне виховання в ДНЗ", в якому вміщено перспективне планування різних форм роботи з патріотичного виховання з дітьми дошкільного віку та практичні матеріали з поданої теми: конспекти занять, сценарії свят і розваг, дидактичні та рухливі ігри, бесіди, розробки заходів для батьків. Зміст посібника

відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти України та чинних програм. Матеріали подано у контексті упровадження у практику принципу інтеграції: завдання патріотичного виховання реалізуються під час занять різних типів, ігрової діяльності тощо, а також здійснюються за участю батьків [57].

На жаль, до сьогодні бракує теоретико-експериментальних досліджень сучасних вітчизняних фахівців з проблеми патріотичного виховання дітей дошкільного віку та методичних розробок вказаного напрямку педагогічної роботи, вкрай необхідних практичним працівникам.

Підходи сучасних фахівців до феномену патріотичного виховання

Теоретичні та прикладні розробки у галузі патріотичного виховання дошкільників ґрунтуються переважно на загальнофундаментальних працях, які стосуються національної системи виховання (А. Алексюк, І. Бех, А. Богуш, О. Вишневський, К. Журба, О. Захаренко, П. Ігнатенко, В. Киричок, Ю. Руденко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Т. Усатенко, К. Чорна та ін.). Завдяки ним напрацьовано серйозний науковий доробок, зокрема розроблено:

- педагогічні концепції національного виховання молоді (В. Кузь, Ю. Руденко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, П. Щербань та ін.);
- Програму українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді (І. Бех та К. Чорна);
- сучасні підходи до визначення змісту і напрямів національно-патріотичного виховання (В. Гнатюк, В. Демчук, М. Красновським, І. Мартинюк, Г. Пустовіт, Ю. Руденко, П. Щербань та ін. передусім з позиції культурологічного підходу);
- концептуальні засади прилучення молодого покоління до етнокультурних цінностей українського народу (О. Вишневський, М. Євтух, В. Кузь, В. Лаппо, Г. Філіпчук);
- підходи до системно-структурного аналізу національної самосвідомості, що ураховується науковцями стосовно формування її у людей різних вікових груп, зокрема – дітей дошкільного віку щодо їх національно-патріотичного виховання (В. Борисов, Д. Тхоржевський, Г. Філіпчук, М. Фурса та ін.);
- методичні основи ознайомлення дітей у закладах дошкільної освіти з українським народознавством (А. Богуш, Н. Кирста, Н. Лисенко, Н. Луцан, О. Макаренко, Н. Рогальська).

Слід зазначити, що до середини ХХ століття проблема патріотичного виховання дошкільників практично не вивчалася науковцями, оскільки даний напрям роботи розглядався лише в контексті морального виховання дітей. Проте окремі питання формування основ патріотичних почуттів розглядалися в дошкільній педагогіці зазначеного періоду в працях Р. Жуковської, Н. Виноградової, С. Козлової, Ф. Левін-Щириної, В. Нечаєвої, М. Резяпової, О. Усової, О. Радіна та ін.

Внесок Ф. Левін-Щириної в теорію патріотичного виховання дошкільників у 1930-ті роки визначається розробкою методики ознайомлення дошкільників з навколишнім (довкіллям), у якій було деталізовано форми та методи роботи щодо розширення у дітей світогляду, виховання у них інтересу та позитивного ставлення до різних явищ суспільного життя.

У наступному десятилітті М. Резяпова визначила дві складові патріотичного виховання, які в подальшому лягли в основу патріотичного виховання дошкільників – любов до сім'ї, дитячого садка, природи, міста, народу та Батьківщини. Методика передбачала накопичення безпосередніх та опосередкованих уявлень про працю людей, життя різних народів, про рідну країну.

У середині ХХ ст. О. Радіною було розроблено рекомендації з патріотичного виховання дошкільників у вигляді тестів, спрямованих на визначення того, що й як здатні засвоїти діти різного віку стосовно змісту патріотичного виховання.

У подальшому теорія патріотичного виховання дітей дошкільного віку збагатилася, зокрема, розроблено Р. Жуковською методикою ознайомлення дошкільників з рідним краєм, подіями та явищами суспільного життя країни. Спільно з Н. Виноградовою та С. Козловою вченою було визначено методичні основи формування в дітей патріотичних та інтернаціональних почуттів, які розглядалися в контексті їх морального виховання.

Дослідження О. Радіної, Р. Жуковської, С. Козлової, Л. Беляєвої та ін. довели, що дитину неможливо відсторонити від навколишньої дійсності, відповідно, слід шукати шляхи найбільш доцільного включення її до реального життя. Основним предметом дослідження в цих роботах було формування свідомості дитини, що базується, перш за все, на її уявленнях. Для цього, на думку авторів, діти повинні набути достатнього досвіду, елементарної системи знань і довільності психічних процесів, які сформуються лише до 6-ти років.

Тому всі ці дослідження проводилися у широкому науковому контексті, переважно на дітях старшого дошкільного віку, не

ставили перед собою завдання вивчення особливостей їхнього патріотичного виховання. Патріотизм розглядався мовби природно як утворюючий елемент свідомості дитини під впливом її ознайомлення з навколишньою дійсністю. Основний акцент при такому підході робився на розвиток інтелектуальної сфери дитини, а не чуттєвого світосприйняття.

Для української дошкільної педагогіки найбільш ґрунтовними є дослідження окремих аспектів національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку, здійснені у період незалежності Української держави. О. Денисюк у контексті дослідження змісту й методики формування у старших дошкільників уявлень про історію України, розглядався вплив історичного матеріалу на розвиток у них патріотизму, розкрито етапи формування уявлень старших дошкільників про історію України, розроблено відповідні критерії та рівні сформованості уявлень дітей. Науково-методичний внесок О. Денисюк в патріотичне виховання дошкільників визначається, зокрема, розробкою системи співпраці закладу дошкільної освіти з родиною щодо забезпечення предметно-відчуттєвого досвіду дітей, підвищення рівня емоційного й природнього сприйняття історичного матеріалу [9, с. 4].

І. Газіною сформульовано та теоретично обґрунтовано положення про першооснови національної самосвідомості та розроблено методiku її формування у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики. Дослідниця зосереджує увагу на національно-культурній складовій виховання дошкільника як представника українського народу. Розроблена нею методика формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами народної музики та пісні базується на використанні, переважно, фольклорного матеріалу й передбачає оптимізацію щодо цього різних форм освітньої роботи щодо наповнення їх змісту елементами української народної музики [8].

Дослідження Л. Шкретієнко присвячене проблемі виховання патріотичних почуттів старших дошкільників засобами художньої літератури. В ньому ґрунтовно проаналізовано особливості розвитку означених почуттів у дітей 6–7 років. Зазначаючи, що розвиток патріотичних почуттів забезпечується цілеспрямованою педагогічною дією – процесом патріотичного виховання, Л. Шкретієнко трактує його як системний цілеспрямований процес змістовного та сутнісного наповнення емоційно-почуттєвого складника патріотизму особистості, що забезпечується діяльнісним механізмом гідної взаємодії особистості із собою як представником свого народу, з

власним народом та його надбаннями, а також іншими народами [55, с. 56].

У науковій роботі В. Лаппо проаналізовано вплив регіонального компонента на виховання дошкільників, у зв'язку з чим розглядалися й окремі аспекти патріотичного виховання дітей, переважно – старшого дошкільного віку. На прикладі гуцульського етнорегіону автор аналізує особливості формування в старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури. Науковцем розроблено окремі питання ознайомлення дітей з історією та культурою рідного краю, зокрема щодо реалізації засад Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді стосовно необхідності об'єднання різних народів, національних та етнічних груп, які проживають на території України, довкола ідеї української державності, українського громадянства, що виступають загальними надбаннями, забезпечують їхній всебічний соціальний та культурний розвиток [24, с. 3].

Н. Бондаренко розглядає регіональну історико-культурну спадщину як засіб формування духовних цінностей у старших дошкільників, що, у свою чергу, сприяє закладанню основ патріотизму у дітей [4]. В основу даної роботи покладено аксіологічний підхід, доводиться, що базовими для дітей дошкільного віку є інтелектуальні, моральні та естетичні цінності, що визначає можливість формування духовних цінностей, закладання основ національної самосвідомості, почуття любові до культури рідного краю, до життя, до людей.

У дослідженні О. Стаєнної аналізувалися традиції рідного краю як важливий засіб виховання громадянських якостей у дітей 6–7 років та складова патріотичності. Дослідниця визначила найбільш педагогічно ефективні традиції рідного краю, педагогічні умови, що сприяють вихованню громадянських якостей у дітей, а також розробила низку методичних завдань та творів до проведення роботи зі старшими дошкільниками [40, с. 5].

У контексті патріотичного виховання молодших школярів елементи регіональної культури через використання засад художнього краєзнавства вивчалися М. Качур [13]. Дослідницею обґрунтовано виховний потенціал та розкрито особливості шкільного художнього краєзнавства, розглянуто педагогічні умови патріотичного виховання учнів початкової школи засобами художнього краєзнавства, що базуються на засадах інтеграції та особистісної орієнтації в єдності навчальної і позаурочної діяльності, спрямованих на забезпечення педагогічної взаємодії школи та сім'ї у використанні мистецьких

традицій рідного краю, оптимізацію виховних можливостей соціокультурного і родинного середовища з огляду на патріотичне виховання дітей [13, с. 5].

Безперечно, коло наукових робіт, присвячених різним аспектам національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку, на сьогодні є ще достатньо обмеженим. З огляду на гостроту проблеми патріотичного виховання, визначеної відповідно до зміни засад української державності, оновлення підходів до виховання національних цінностей українського народу, сучасна дошкільна педагогіка потребує подальших досліджень, присвячених різним аспектам патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

Патріотизм – любов до своєї батьківщини, відданість своєму народу, гордість за свій народ, прагнення захистити його надбання, продовжити примноження його загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей [37, с. 97]. Патріотизм зумовлює здатність особистості в критичних ситуаціях ставити суспільні інтереси вище за власні блага. Л. Виготський, Д. Узнадзе, О. Леонтьєв, Л. Рубінштейн, розробивши засади розуміння природи патріотично спрямованої активності особистості, вказували та системний характер даної якості.

Відомий психолог І. Бех характеризує патріотизм як особливе безумовне й високо смислове почуття й цінність, яке характеризує ставлення особистості до своїх народу, Батьківщини, держави та самої себе. Щодо цього автор виділяє такі базові складові почуття патріотизму: любов до народу, Батьківщини, держави; діяльнісна відданість Батьківщині; суспільно значуща цілеспрямованість; моральна стійкість; готовність до самопожертви; наявність почуття власної гідності [3, с. 4].

Л. Шкребтієнко визначає патріотизм як цілісну систему життєтворчої позиції людини, що містить емоційні, когнітивні, мотиваційні, поведінкові, вольові патерни взаємодії її з Батьківщиною [55, с. 51].

Означеного трактування дотримується, зокрема, Т. Анікіна. На думку авторки, патріотизм – це здатність і потреба особистості у відтворенні соціально-культурного досвіду даної спільноти (народності, національності) у системі розвитку загальнолюдської культури, на рівні особистісного утворення – це складна інтегративна моральна якість особи, яка містить емоційно-чуттєвий, інтелектуальний і діяльнісний компоненти. Через механізм власної діяльності людина оволодіває соціально-культурним досвідом. Виховання патріотизму є цілеспрямованим педагогічним процесом організації та стимулювання активної діяльності особи з оволодіння соціально-

культурним досвідом людей в системі розвитку загальнолюдської культури й цінностей [1, с. 4].

Н. Снопко аналізує проблему виникнення в особистості "стійких механізмів регулювання патріотичної свідомості, патріотичного відношення та відповідно спрямованої поведінки. Дослідник наголошує на тому, що діяльність з патріотичного виховання має соціальний характер та саме під впливом державної ідеології, прийнятої у суспільстві системи цінностей, впливом суспільних стосунків досягається результативність роботи з виховання патріотизму [39, с. 51].

Патріотизм як духовно-моральний принцип життєдіяльності особистості, який характеризується відповідальним ставленням людини до рідного краю, країни, свого народу, а також як активну працю на благо Вітчизни, розглядає А. Терник [46, с. 259].

Вчені розглядають патріотизм як моральне почуття (І. Бех, П. Рогачев, М. Матюшкін, М. Мітін та ін.), політичний принцип (М. Бабинов, В. Курков та ін.), складну моральну якість (Н. Щуркова, Т. Ільїна, І. Мар'єнко, К. Чорна та ін.).

На думку К. Чорної, патріотизм – це стійка характеристика людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, у реальній поведінці та вчинках. Отже, основою патріотичного виховання дітей є ціннісні орієнтації, які з віком і дорослішанням дитини змінюються, стають більш стійкими, умотивованими. Ціннісні орієнтації проявляються на двох основних рівнях – мікрорівні (особистісному) і макрорівні (суспільному) [53, с. 78].

І. Бех вказує на те, що найбільш глибинними факторами, які впливають на розвиток патріотизму, є натуралістичні фактори, зважаючи на те, що людина є природною істотою [2, с. 6]. Л. Кокуєва зазначає, що до близького людині світу природи "належать її родинні зв'язки, звичка до певного географічного ландшафту і духовний зв'язок з ним, готовність захищати своїх близьких. Любов до рідної землі виявляється у любові до рідного дому, рідної школи, рідної вулиці, міста. Це первинний стан патріотизму. Дитина здобуває свій патріотичний досвід спонтанно. Вона природно й непомітно звикає до середовища, що оточує її, рідного слова, побуту й традицій свого народу" [15, с. 34].

І. Кон ввів в науковий обіг поняття "етнопатріотизм", розглядаючи його у зв'язку з утвердженням в свідомості "конкретизованих, спрощених образів свого народу, як правило, наділених позитивними рисами" [17, с. 189]. Етнічний патріотизм слугує підґрунтям організації роботи з дітьми дошкільного віку щодо вивчення ними

народних звичаїв та культури, традиції, рідної мови та літератури, історії українського народу.

Патріотичне виховання, за визначенням М. Качур, є особисто орієнтованим виховним процесом, спрямованим на набуття дитиною інтегральної якості, що характеризує її позитивне емоційно-ціннісне ставлення до Батьківщини, усвідомлення власної причетності до українського етносу та національної культурно-мистецької спадщини, виявляється у пізнавальній і художньо-творчій діяльності, толерантності по відношенню до культури інших народів [13, с. 5].

Процес патріотичного виховання повинен урахувувати суспільно-політичні та економічні реалії країни, мати випереджувальний характер, формувати в масовій свідомості молодого покоління духовно осмислений, рефлексивний патріотизм. Ототожнення патріотичного виховання лише як аспекту морального виховання на сьогодні є недостатнім, й сучасна освітня практика в організації патріотичного виховання дітей і молоді визначає низку протиріч, зокрема, таких, як:

- нинішнє молоде покоління українців входить у життя нового, проте ціннісно невизначеного суспільства. Руйнація старої суспільної системи не поставили натомість нову, лише задекларовану Конституцією України. Відсутність етнонаціональної ідеологічної єдності, на нашу думку, теж не сприяє розвитку патріотизму у дітей та молоді;

- молоде покоління українців вже не сприймає устоїв минулого та цінностей попереднього суспільства, все більш реалістично окреслюється новий соціальний тип особистості – людини відповідальної за долю своєї країни, людини-патріота, й це не завжди збігається з засадами організації виховної роботи з дітьми та молоддю в закладах освіти.

- швидке оновлення суспільно-економічних та інформаційних реалій в країні в цілому та регіонах зокрема, що "віддаляє" молоде покоління в часі від тих традиційних засад життя українців, які лежать в основі народознавчої роботи в закладах освіти.

Особливості патріотичного виховання в дошкільному дитинстві

Дошкільний вік є сенситивним для закладання основ патріотичного виховання, формування патріотичної самосвідомості, громадянської відповідальності дитини. Патріотичне виховання дітей

дошкільного віку є одним з важливих напрямів їхнього соціально-морального виховання. Актуальність проблеми патріотичного виховання дошкільників обумовлена тим, що формування громадянської позиції має полягати в прищепленні їм любові до рідної землі, товариськості, розумної достатності, цінності родинного життя, духовного повсякденного буття, уважного ставлення до людей [16, с. 27].

Як зазначено у Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, патріотичне виховання – складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави [21, с. 4].

Виховання нового покоління українських патріотів слід розпочинати вже з періоду дошкільного дитинства. Про це зазначено у змісті Базового компонента дошкільної освіти України, в якому наголошено на важливості та необхідності раннього прилучення дитини до системи культурних цінностей і традицій українського народу, його фольклорної скарбниці, виховання шанобливого ставлення до рідної мови, формування культури міжетнічних та міжособистісних взаємин [10, с. 4].

Л. Кокуєва розглядає патріотичне виховання по відношенню до дитини старшого дошкільного віку як її потребу брати участь в усіх справах на благо людей, що оточують, виховання у неї таких якостей, як співчуття, милосердя, почуття власної гідності, усвідомлення себе частиною навколишнього світу [15, с. 27].

Як моральне явище обґрунтовує патріотизм стосовно дітей 6–7 років Л. Філатова, яка акцентує увагу на наявності в ньому нормативно-оцінного смислу, ціннісного ставлення дитини до рідного краю та Батьківщини, що й фіксується самим поняттям "патріотизм" і виявляється не тільки в моральних почуттях дитини, але й у її конкретних вчинках [50, с. 15].

О. Корнєєва розглядає патріотичне виховання старших дошкільників як процес, спрямований на "розвиток у дитини любові до матері, близьких людей, прив'язаності до рідного краю, його природи". Це процес зумовлює вплив на почуття дітей та задіявання механізму їх морального виховання [22, с. 9].

У дослідженні Л. Никонової виховання у дітей старшого дошкільного віку розглядається як педагогічно керований процес

збагачення знань дітей про рідний край, країну тощо. Авторка наголошує на важливості організації такої роботи з дітьми, яка дозволить засвоїти "достатньо великий обсяг узагальнених та систематизованих знань про навколишній світ, встановлювати зв'язки між явищами дійсності" [27, с. 11].

Організація роботи з патріотичного виховання дітей визначає свою специфіку, пов'язану, перш за все, з віком вихованців. Великі можливості щодо формування патріотизму має старший дошкільний вік, коли закладається фундамент, на основі якого в майбутньому зводиться "надбудівля" майбутнього громадянина та патріота.

Дані досліджень провідних психологів Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, О. Кононко, В. Мухіної, М. Поддьякова стосовно розвитку у дітей дошкільного віку моральних почуттів, уявлень, суджень та переконань дозволяють говорити про можливість опанування звичаїв суспільства, культури та історії свого народу. Формування у дітей старшого дошкільного віку образного мислення, уявлень про свою культурну та національну належність, емоційну сприйнятливості та співпереживання, розвитку інтересу до навколишнього світу, творчої уяви дозволяє говорити про можливість та необхідність закладання у дитини основ національної самосвідомості особистості в контексті виховання у неї основ патріотизму.

Проблему виховання основ патріотизму досліджувала Л. Ніконова. На відміну від прийнятих за радянської доби педагогічних постулатів, ідеї виховання патріотизму в контексті морального виховання особистості, Л. Ніконова наголосила на доцільності особистісного спрямування патріотично-виховного процесу, кінцевим результатом якого є сформованість у дитини відповідного особистісного утворення, якості – патріотизму [27].

Виховання основ патріотизму, на думку дослідниці, позитивно впливає на формування емоційної сфери дитини, розвиваючи емоційну сприйнятливості (переживання почуття любові до рідного міста та до країни, гордості за її захисників, поваги до її минулого та сьогодення тощо); активне ставлення до навколишнього, що виявляється в активній діяльності (дитяче волонтерство, патріотичне краєзнавство тощо), намагання принести радість людям, активну участь в заходах патріотичного спрямування та ін. Визначаючи особливість патріотичних почуттів дітей дошкільного віку, дослідниця вказала на те, що вони формуються на основі любові до батьків, сім'ї, рідного дому тощо [27, с. 10]. Таке трактування патріо-

тичних почуттів дошкільників зберігається в переважній більшості досліджень стосовно даної проблеми.

Близько до вищезазначеної наукової позиції є та, яку визначає І. Газіна, вказуючи на те, що під основами процесу національно-патріотичного виховання старших дошкільників слід розуміти елементарні дії у сфері національної свідомості, які згодом переростають у широку дію, що визначає усталену національну самосвідомість особистості. Фактично мова йдеться про найелементарніші прояви в дитячій діяльності усвідомлення себе представниками українського народу, гордості за це, самоповаги до себе як українців, ставлення дітей до українських національних цінностей [8, с. 5].

Специфіка патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку обумовлюється, перш за все, віковими можливостями дітей. О. Кононко визначає період старшого дошкільного дитинства як час виникнення та становлення особистості, закладання її ціннісного фундаменту, формування первинних світоглядних уявлень [18–20].

Учені-педагоги (П. Ігнатенко, О. Любар, І. Рогальська-Яблонська, М. Стельмахович, О. Сухомлинська) розглядають ціннісні основи народного виховання як провідний механізм впливу на формування особистості.

Так, І. Рогальська-Яблонська, досліджуючи питання патріотичного виховання дітей дошкільного віку в контексті їх соціалізації, вказує на важливість запровадження ціннісного (аксіологічного) підходу щодо ставлення дитини до суспільства і держави, формування у неї здатного пізнавати себе як члена родини, дитячого колективу; виховання у малюка любові до рідного дому, краю, його природи, рідного слова, побуту та традицій [32, с. 294].

Старший дошкільний вік надає можливість сформувати ставлення особистості до соціуму, рідного краю, культури свого народу. Саме дошкільне дитинство, на думку О. Вишневського, є "колискою патріотизму". Виокремлюючи три етапи в розвитку національної самосвідомості (етнічний, територіальний та державницький), першим із них вчений називає етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення особистості – її етнізації, коли закладається "коріння патріотизму" [6, с. 8].

На думку багатьох науковців (І. Бех, Г. Бєленька, А. Богуш, Н. Бондаренко, А. Гончаренко, Н. Гавриш, О. Денисенко, О. Кононко, К. Крутій, О. Кириченко, Н. Лисенко, В. Лаппо, Б. Салчак, М. Стельмахович, Т. Поніманська, Н. Рогальська та ін.), у віці 6–7 років відбувається становлення основ національного характеру,

прищеплюється любов до рідного краю, національної культури, формується почуття поваги до інших народів, їх ментальності та культурної спадщини.

Так, Б. Салчак, розкриваючи роль національної культури у формуванні основ патріотизму у дошкільників, вказує на те, що вона формує духовне життя дитини, є дієвим засобом формування її національної самосвідомості. У пізнанні дитиною світу культури, її загальнолюдської цінності, зазначає Б. Салчак, вкладено етнокультурно-пізнавальний зміст, який реалізується в освітньому процесі закладу дошкільної освіти [35, с. 11].

Н. Бондаренко визначає регіональну культурно-історичну спадщину як важливий засіб формування духовності у дітей 6–7 років, формування загальнолюдських морально-етичних та духовних цінностей та закладання щодо цього основ патріотизму як любові до рідного краю та батьківщини [4, с. 4–5].

Культурна спадщина, за визначенням С. Рубінштейна, є ціннісним ядром нації, яке дісталось їй від попередніх епох [33]. Збереження культурно-історичної спадщини, безцінних пам'яток минулого, в яких акумульовано досвід, знання, мудрість десятків поколінь, є необхідною умовою наступності поколінь. Від того, наскільки збереглися, усвідомлені та затребувані усі духовні завоювання минулого, визначається духовна сила нації, національна гідність та морально-патріотичний потенціал народу.

Особливо цінною для сучасної практики є педагогічна спадщина видатного педагога-гуманіста В. Сухомлинського [44–45], який вказував на необхідність закладання у дитини системи життєвих та духовних цінностей, що здійснюється через розкриття дорослими сенсу народної та світової спадщини через художні твори, етику людських стосунків, формування першого практичного досвіду прояву душі по відношенню до рідних та близьких людей, рідного краю з його природою, історією та традиціями, рідної мови – всього того, що визначає батьківщину [44, с. 4].

Залучення дітей до цінностей національної культури обумовлено високоморальним національним ідеалом, своєрідним "духовним стрижнем" попередніх поколінь, історичне минуле визначається основою народу як єдиної спільноти. Культурна (творча) діяльність дитини починається з її перших дій і вчинків. Як зазначається в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, важливим визначається збагачення змісту роботи з патріотичного виховання відповідними формами роботи: ознайомлення з елементами культури українського народу та тих народностей, які населяють рідне місто (село); участь у громадських та календарних

святах; перегляд відеоматеріалів, які презентують багатогранну культуру народів, що населяють Україну, тощо [21].

Натуралістичні фактори в поєднанні з культурологічними формують базову психологічну прив'язаність людини до своєї нації, залучають до її рідної національної культури. У роботі з дітьми дошкільного віку задіюються такі культурологічні фактори, як: вивчення традицій, сімейних обрядів, родинно-побутової звичаєвості. Інакше ці фактори називаються *народознавчими*.

Народознавство – наука, що вивчає побутові та культурні особливості народу або народів, проблеми його (їх) походження, розселення [37, с. 89]. Досвід народознавчої науки у своїх дослідженнях використовували видатні вчені, культурні діячі минулого (А. Кримський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко та ін.), ним послуговуються сучасні науковці й педагоги. Окремі аспекти застосування народної педагогіки у патріотичному вихованні дітей і молоді висвітлено у працях А. Богуш, О. Вишневського, Н. Лисенко, О. Матвієнко, Н. Рогальської, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, В. Чайки, М. Чепіль, К. Чорної та ін.

У процесі проведення з дошкільниками народознавчої роботи у них закладаються основи національної самоідентифікації, формуються глибокі позитивні почуття до історії, культури, традицій свого народу, а через них – справжня любов до Батьківщини. Народознавчі засади патріотичного виховання стосовно дітей дошкільного віку розроблено у працях А. Богуш, Є. Бондаревської, Т. Власової, Н. Гавриш, Н. Виноградової, С. Козлової, В. Кузя, Н. Лисенко, С. Петеріної, Т. Поніманської. Науковці дійшли висновку, що без етнокультурної самоідентифікації неможливе формування і розвиток у молодого покоління почуття патріотизму, поваги до історії, традицій свого народу.

Основою виховання патріотизму є національна самосвідомість, підґрунтям якої, у свою чергу, є самосвідомість. Розглянемо сутність означених понять більш детально. Різні аспекти стимулювання розвитку національної свідомості досліджувалися вченими передусім на основі культурологічного підходу (О. Батухтіна, О. Вишневський, І. Газіна, Г. Гуменюк, Г. Кловак, О. Колоскіна, В. Кузь, Т. Поніманська, Ю. Руденко, З. Сергійчук, М. Стельмахович, Л. Ходанич та ін.).

Національна самосвідомість, за визначенням І. Газіної, є усвідомленням людиною себе об'єктом (представником) національного світу, своєї національної належності, оцінка себе як носія національних цінностей [8, с. 5]. У свою чергу, національна самосвідомість тісно пов'язана із національною свідомістю, яка є

формуванням більш високого особистісного порядку й відображає ставлення людини до національних феноменів. Т. Поніманська розглядає національну самосвідомість як показник сформованості у дитини відчуття належності до певної нації, яке виявляється в віднесенні себе до певної етнічної групи – етнічному самовизначенні [29, с. 255].

О. Колоскіна характеризує національну самосвідомість як результат повороту свідомості особистості вже на власне "Я", формування нею образу "Я" як національно свідомої людини. Дослідниця пропонує наступну структуру цього образу: знання рідної мови, українських звичаїв, обрядів та традицій, усвідомлення себе як представника певної нації, національної культури та історії [16, с. 9].

Згідно з визначенням І. Газіної, *національна самосвідомість дітей старшого дошкільного віку* – це усвідомлення ними своєї належності до української нації, її ідеалів, культурних норм, мови, традицій, а також елементарне уявлення про місце своєї нації у загальному міжнаціональному соціумі [8, с. 5]. Отже, йдеться про мисленнєве виділення дитиною себе з навколишнього світу, визнання своєї унікальності й одночасно визнання унікальності інших людей.

У дослідженні Б. Салчак національна самосвідомість розглядається як інтеграція змістових та структурних характеристик, в якій змістова характеристика включає в себе усвідомлене віднесення дитиною себе до народу (або певної етнічної спільноти), позитивне емоційне ставлення до національної належності та регуляцію на цій основі поведінки. Основний акцент у даній науковій роботі здійснено на етнічний аспект патріотичного виховання дітей [35, с. 9].

Національна самосвідомість особистості формується завдяки усвідомленню дітьми суспільно вироблених норм і правил. Діти старшого дошкільного віку характеризуються здатністю до усвідомлення особистісних цінностей, відбувається їх емоційне засвоєння, що визначається в міжособистісних взаєминах, діяльності та поведінці. У закладі дошкільної освіти така робота проводиться на заняттях з ознайомлення дітей із соціумом, у різних формах народознавчої роботи тощо.

Результатом ефективного патріотичного виховання є сформованість патріотизму, патріотичних почуттів. *Патріотичні почуття* – важливий прояв ставлення до своєї Батьківщини. Патріотичні почуття відіграють важливу роль у формуванні національної свідомості та самосвідомості, вони є багатограними за своєю природою, оскільки об'єднують усі сторони особистості: розумову, моральну, естетичну, трудову, а також фізичний та соціальний розвиток.

А. Солонська, Н. Майгутяк вказують на інтегральну природу патріотичного почуття, що знаходить своє відображення в об'єднанні в єдине ціле усіх складників розвитку особистості – морального, соціального, трудового, розумового, естетичного, фізичного. На думку дослідників, означене почуття формується під впливом навколишнього середовища та інших чинників [38, с. 89].

Цю ж думку підтримує і Л. Савченко [34, с. 288], зазначаючи, що стосовно дітей дошкільного віку інтеграція передбачає поєднання ознайомлення дітей із явищами суспільного життя, народознавства, засобів мистецтва (наприклад, використання щодо цього картин відомих українських митців; творів українських композиторів, які рекомендовано Програмами виховання та розвитку дітей), а також практичної діяльності дошкільників.

П. Якобсон визначає патріотичні почуття як один із перших та яскравих проявів моралі у дитини, що у процесі формування та розвитку стає більш свідомим. Дослідник наголошує на тому, щоб "усі моменти ознайомлення дитини з рідною країною, з її культурою, з її минулим, з її духовним багатством породжували у ній глибокий емоційний відгук" [58, с. 203].

Дослідниця В. Мусієнко, обґрунтовуючи сутність явища "почуття патріотизму дошкільника", вносить певні корективи у його трактування, визначаючи під явищем "стійку соціально зумовлену та за характером переживання усвідомлену дитиною її емоційну реакцію на об'єкти і процесом навколишнього середовища, що мають патріотичне значення" [26, с. 48].

Особливістю патріотичних почуттів дітей 6–7 років є те, що вони формуються на основі любові до батьків, сім'ї, рідного дому, на основі ставлення до своєї групи в дитячому садочку, природи рідного краю, свого міста або села тощо (А. Богуш, Н. Гавриш, А. Анциферова, Л. Кокуєва, В. Лаппо, Н. Рогальська, В. Степова, Ф. Левін-Щіріна, В. Нечаєва).

Н. Рогальська, вказуючи на те, що патріотичне виховання підростаючої особистості успішніше реалізується, якщо діти зростають і розвиваються в процесі освоєння духовних надбань народу, наголошує на необхідності включення етнопедагогічної спадщини та елементів культури народу до освітнього процесу сучасних закладів дошкільних закладів [31, с. 1].

О. Сухомлинська в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності зазначає, що обов'язковими складовими громадянського виховання мають бути уміння і бажання людини брати участь у суспільному, політичному й

економічному житті своєї країни, уміння будувати комунікативні зв'язки, поважати права й думки інших; здатність сприймати зміни, що відбуваються, і приймати відповідні рішення тощо. Всі ці якості тією чи іншою мірою закладаються вже в дошкільному віці і є початковим щаблем у становленні громадянина. О. Сухомлинська пропонує педагогам прищеплювати дітям повагу до культури свого народу, його традицій, до своєї мови та держави [43, с. 25].

В. Лаппо наголошує на необхідності формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до рідного краю, його етнокультурної самобутності, чому сприятиме використання елементів етнокультури у практиці роботи з дітьми, у доступній формі знайомити їх із самобутністю рідного краю [24, с. 163].

Патріотичні почуття відрізняються яскравістю, емоційністю. Поступово, у процесі більш комплексного та ґрунтовного ознайомлення дітей (як старших дошкільників, а надалі – як молодших школярів) з навколишнім світом, розширюються їхні уявлення про рідне місто, край, країну, її історію, природу, наповнюючись новим змістом, закладаючи основи почуття любові до Батьківщини.

Щоб визначити специфіку патріотичного виховання дітей дошкільного віку, необхідно з'ясувати природу патріотичного почуття, його джерела, структуру та зміст. Різні науковці визначають різну структурність патріотичного виховання, що обумовлено, зокрема, віковими особливостями дітей, засобами реалізації даного процесу тощо. Так, Н. Гавриш та К. Крутій вбачають у вищезазначеному процесі дві складові, перша з яких створює платформу для іншої:

1) *моральне виховання* як засвоєння дитиною загальнолюдських цінностей, моральних норм життя в суспільстві тощо;

2) *національне виховання*, яке має на меті формування почуття любові до батьківщини, ціннісного ставлення особистості до своєї землі, українського народу, його історії, культури, традицій [7, с. 3].

Т. Поніманська характеризує національне почуття як комплекс емоцій, які фіксують суб'єктивне ставлення людей до своєї нації, її потреб і норм життя, а також до інших народів, це вміння розуміти, вивчати, знати історію, звичаї, культуру рідного народу, бажання вчитися та працювати на благо рідної держави [30, с. 255].

І. Бех зазначає, що патріотизм слід розглядати не тільки як почуття, але й як значущу цінність у системі ціннісних орієнтирів суспільства та окремої людини, яка за своєю структурою є розумово-емоційним утворенням. Причому розумова складова надає

даному утворенню усвідомленості, а емоція – сенсу та суб'єктивної значущості [2, с. 5].

Г. Шевченко, С. Рашидова обґрунтовують почуття патріотизму як емоційне переживання своєї культурно-духовної, історичної і національної належності до Батьківщини. В основі формування почуття патріотизму, на думку вчених, лежить потреба в самоідентифікації та спільності зі своїм народом, Батьківщиною [54, с. 48].

Аналіз наукових праць з проблеми національно-патріотичного виховання (Н. Бондаренко, С. Козлова, В. Коваль, Л. Кокусва, В. Лаппо, Т. Маслова, Л. Никонова, Л. Філатова, Т. Філімонова, Л. Шкретієнко) дозволяє говорити про те, що процес виховання патріотизму старших дошкільників як результуючого виховного процесу щільно пов'язаний з усіма психічними процесами та напруженнями педагогічної роботи.

Сформованість основ патріотизму в дошкільному дитинстві пов'язана з емоційним розвитком дитини. Як зазначають О. Кононко, А. Кошелєва, П. Якобсон, Є. Лук, Л. Никонова, Л. Стрелкова, емоції відіграють визначальну роль у соціально-моральному розвитку і вихованні особистості. На думку В. Мусієнко, емоційно-почуттєва складова, як базова, зумовлює головну функціональну спрямованість патріотизму – активізацію на дії та вчинки у напрямі забезпечення розвитку рідної країни, захист її інтересів тощо [26, с. 55].

Психологи Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелєва, О. Кочерга, Т. Піроженко розробили низку положень про випереджальну та регулюючу роль емоцій у старших дошкільників у процесі засвоєння ними соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, елементів культури рідного народу. Вчені вказали на залежність ефективності процесу засвоєння дитиною елементів соціального буття (що є важливою складовою патріотичного виховання) від емоційного ставлення до цього дитини-дошкільника.

Вчені Л. Артемова, Л. Беляєва, Н. Виноградова, Р. Жуковська, С. Козлова, В. Нечаєва, Л. Никонова, Т. Поніманська, Л. Філатова та ін. стверджують, що основою виховання патріотизму у дошкільників, формування емоційно-позитивного ставлення до навколишнього світу є знання про рідний край, працю людей, природу, життя людей у минулому та сьогоденні тощо.

А. Солонська, Н. Майгутяк на основі методики використання засад народознавства у роботі з дошкільниками, розробленої А. Богуш та Н. Лисенко, зазначають, що "виховання почуттів починається з ознайомлення дітей з близьким і доступним змістом;

на основі цих знань виховують первинні почуття, які поступово перетворюються на осмислене й обґрунтоване ставлення дитини до навколишнього" [38, с. 90].

За даними досліджень Л. Виготського, Д. Ельконіна О. Запорожця, В. Мухіної, М. Поддьякова, важливу роль у становленні та вихованні в дошкільному дитинстві почуття патріотизму відіграє пізнавальний розвиток, поінформованість дитини про суть явища і роль патріотизму в розвитку особистості, особливості розвитку її пізнавальних процесів, зокрема мислення, уяви, пам'яті.

Обґрунтовуючи зв'язок патріотизму з системою знань дитини, В. Мусієнко вказує на важливість надання дошкільнику інформації про об'єкт патріотичного значення, що допомагає формувати уявлення про нього та розкривати значущість для себе, для близьких, для міста, для Батьківщини. Дослідник зазначає, що з цією метою необхідно збагачувати життєвий досвід дітей, проводити різноманітні форми навчальної та вихованої роботи, сприяти формуванню життєвих компетенцій національно-патріотичного спрямування [26, с. 203–207].

Л. Філатова зазначає, що для забезпечення дітей дошкільного віку необхідною та доступною інформацією доцільно організувати цілеспрямовану роботу з формування уявлень і знань про патріотизм, добро, історичних та сучасних героїв, захисників Батьківщини тощо [50, с. 3]. Будувати таку роботу необхідно так, щоб набуті дошкільниками знання утворювали певну систему, відображали наявні предмети та явища з їх основними ознаками та зв'язками [38, с. 90].

Патріотична вихованість як результат процесу виховання характеризує прагнення дитини краще пізнати свою Батьківщину, виявляти любов та турботу про неї, бажання берегти природу рідного краю, докладати для цього власних зусиль. Спираючись на концептуальні підходи психологів А. Валлона, Л. Виготського, С. Рубінштейна та інших, можна говорити про взаємообумовленість інтелектуального та емоційного компонентів свідомості. Водночас важливо зазначити, що поведінка дитини дошкільного віку переважно стимулюється емоціями, аніж роздумами. Відтак почуття перетворюються на мотиви поведінки й спонукання до дії.

Як зазначають провідні фахівці, у старшому дошкільному віці в дитини формується певна лінія поведінки, провідними стають моральні мотиви, з'являється супідрядність мотивів. Важливу роль в особистісному розвитку дитини відіграє мотивація та потреба у суспільно корисній діяльності, яка реалізується в активному ставленні до навколишнього світу взагалі та до рідного краю, своєї

домівки зокрема. Під впливом соціальної мотивації формується світоглядна позиція особистості, збагачується її внутрішнє життя, розширюється система уявлень про моральні норми та соціальні оцінки.

Л. Кокуєва характеризує зв'язок морального виховання та формування у старших дошкільників почуття патріотизму бажанням дитини упорядкувати свою домівку, взяти участь у спільній з дорослими та однолітками праці [15, с. 32]. На думку О. Кононко, в основі моральної регуляції лежать такі індивідуально-психологічні утворення: образ-Я, тотожний позитивному етичному еталону, дія співвіднесення своїх вчинків із негативним етичним еталоном, усвідомлення протиріч між образом-Я в цілому і своїм конкретним вчинком [19, с. 34].

Показниками засвоєння дитиною моральних еталонів слугують, на думку вказаних авторів, готовність та уміння жити і діяти за нормами суспільно прийнятої моралі, залучатися до суспільно корисних заходів, прагнути пізнавати свою країну, історію та культуру рідного краю, бажання бути схожим на національних героїв минулого та сучасності тощо.

Патріотизм як важлива якість особистості передбачає не лише володіння дитиною певною системою знань про свою країну, зацікавлене і позитивне ставлення до української мови, культури, традицій, але й здатність перетворювати свої почуття і ставлення на конкретні справи та вчинки. Адже патріот – це людина, яка не словами, а гідними вчинками та справами щоденно приносить користь Батьківщині, виявляє турботу про свій рідний край, місце, де вона народилася і живе. Оскільки патріотизм вирізняється дієвим характером, його виховання здійснюється в процесі організації пізнавальної та практичної діяльності в індивідуальній та колективній формах. А. Кошелєва вказує на провідну роль спільних колективних дій дітей у встановленні позитивних емоційних відносин між членами групи, що сприяє налагодженню взаємодії, досягненню поставлених практичних цілей, згуртованості соціальної групи, формуванню почуття спільності – важливого для закладання основ патріотизму [56, с. 8].

В. Сухомлинський підкреслював, що любов до Батьківщини є основою патріотичного виховання дітей і молоді. "Я завжди прагнув, – писав учений, – до органічної єдності громадянських думок, почуттів і діяльності, щоб почуття, переживання знаходили свій вираз в благородних вчинках, в праці людей для суспільства, для Батьківщини" [45, с. 218].

У дослідженні В. Лаппо увага акцентується на діяльнісному векторі патріотизму дітей дошкільного віку. Автор розглядає проблему патріотизму крізь призму культурної самобутності рідного краю, наголошує на важливості ознайомлення з нею дошкільників у різних видах діяльності. Специфіка дослідження полягає у прагненні автора привернути увагу науковців і практиків до ефективних засобів і прийомів відтворення елементів регіональної культури у продуктивній діяльності дітей [24, с. 99].

Я. Макаручук пов'язує специфіку діяльнісного підходу до виховання патріотизму дітей з можливістю реалізації завдяки йому емоційно відчутих та усвідомлених ними знань у наданні допомоги дорослим, турботі про них, готовності виконати соціально корисне завдання, бережливому ставленні до природи та створених людиною об'єктів культури й творів мистецтва. Автор наголошує на важливості прищеплення з дошкільних років комплексу морально-вольових якостей, які забезпечать дієве ставлення до малої та великої Батьківщини. До показників патріотичної вихованості віднесено: наслідування моральних авторитетів, засвоєння норм моральних принципів національної поведінки; наявність досвіду колективної діяльності суспільно-громадського спрямування; уміння опанування культурною спадщиною народу та ін. [25, с. 15].

Л. Никонова, досліджуючи умови формування основ патріотизму у старших дошкільників, доповнює вищезгадану структуру емоційно-спонукальним критерієм, що визначає переживання особистістю позитивного ставлення до знань, які засвоюються, до навколишнього світу, прояв інтересу, потреби розширювати кругозір та брати участь у суспільно корисній праці [27, с. 12].

В. Степова, розкриваючи особливості формування національного образу "Я" у дошкільників, пов'язує даний процес із закладанням у дитини основ національної самосвідомості, з урахуванням специфіки даного процесу, обґрунтовує важливість такого компонента патріотизму, як ціннісно-смысловий. При цьому до показників віднесено: уявлення про цінності національної культури, усвідомлення своєї національної належності тощо [41, с. 11].

У дослідженні Л. Філатової визначено структуру патріотизму. До основних компонентів базової моральної якості авторка відносить когнітивний, мотиваційний та поведінковий. Характеризуючи взаємодію компонентів патріотизму, вона зазначає: уявлення дошкільників про патріотизм, Батьківщину позначаються на характері їхнього ставлення до усього українського, втілюються у конкретних моральних діях. Водночас авторка зауважує, що наявність знань не

є достатньою умовою виховання патріотизму. На її думку, для цього необхідне формування ціннісного ставлення дитини до рідного краю та Батьківщини, мотивування її до участі в різних формах роботи та забезпечення єдності знань та дій [50, с. 16].

З метою з'ясування рівнів сформованості у старших дошкільників патріотичних почуттів, Л. Шкрєбтієнко визначає такі групи критеріїв: *когнітивний* (уявлення про малу і велику Батьківщину, обізнаність з державними символами України, народними традиціями, звичаями та обрядами; усвідомлення своєї причетності до малої і великої Батьківщини, володіння українською мовою; розуміння змісту літературних творів, уміння аналізувати вчинки їхніх героїв); *емоційно-ціннісний* (активний інтерес до вивчення історії, традицій та культури України; прагнення до оволодіння рідною мовою; любов до сім'ї та родини; гордість за трудові і бойові заслуги старшого покоління; прояв емоційного відгуку на ознайомлення із творами художньої літератури, вміння співвідносити вчинки героїв із їхніми патріотичними та моральними якостями); *поведінковий* (співпереживання та співчуття рідним, близьким та оточення; турбота про членів сім'ї та представників живого світу, посильна допомога дорослим; бажання наслідувати позитивну поведінку літературних героїв у власній життєдіяльності) [55, с. 150–151].

Означена система критеріїв також урахує загальні вікові особливості дитини: домінування емоційного компонента у структурі почуттів; наявність обмеженого емоційного та життєвого досвіду дитини; активний процес розвитку психічних явищ дитини та формування "Я-концепції".

Набуття дитиною основ патріотизму як однієї із провідних цінностей відбувається під впливом навколишнього середовища та цілеспрямованого виховання. Основні засади реалізації національно-патріотичного виховання дітей у закладі дошкільної освіти (напрями, форми, методи, засоби) конкретизовано у кількох законодавчих і нормативних документах, зазначених вище.

Отже, процес цілеспрямованого виховання у дітей основ патріотизму варто розпочинати з дошкільного дитинства. Саме у цьому віці в розвитку особистості дитини з'являються новоутворення, які дозволяють успішно організовувати відповідну роботу. Виховання патріотизму у старших дошкільників ґрунтується на переживанні ними любові до рідного дому, краю, країни, радості від зустрічей з рідною природою, захоплення народною творчістю [14, с. 24]. Виховання основ патріотизму у дітей старшого дошкільного віку є важливою складовою їхнього соціально-морального розвитку,

формування особистості, її громадянських почуттів, в подальшому – патріотичних переконань, громадянської позиції тощо.

До основних організаційно-педагогічних умов ефективного виховання у дітей дошкільного віку патріотизму провідними фахівцями віднесено:

- формування інтересу до історії своєї сім'ї, родоvodu, сімейних традицій, турботи про рідних та близьких людей (Т. Алексеєнко, В. Остовий, О. Хромова);

- ознайомлення з історією міста, селища, де діти проживають, виховання почуття своєї співпричетності, відвідування основних пам'яток культури (А. Богуш, Н. Лисенко, І. Франко);

- виховання бережливого ставлення до людей, природи, культурних надбань (О. Кульчицька, Н. Денисенко, В. Маршицька, З. Плохій);

- формування інтересу до народної культури, традицій, української мови (А. Гончаренко, В. Лаппо, В. Скуратівський);

- розвиток здатності помічати стан людей, що оточують, та природи, адекватно на них реагувати, виявляти емоційну сприйнятливість, чуйність як базову соціально-моральну якість особистості (О. Запорожець, В. Зеньковський, О. Кононко);

- виховання у дітей почуття власної гідності, поваги та ціннісного ставлення до оточуючих (Н. Дятленко, Р. Шакуров);

- інтеграція патріотичного виховання в усі напрями виховної роботи та види діяльності дошкільника – зображувальну, музичну, літературну, театральну, творчо-продуктивну та ігрову (А. Аніщук, О. Дронова, І. Онищук);

- створення у закладі дошкільної освіти куточка патріотичного виховання, до складу якого увійдуть книжки, наочні матеріали, предмети та атрибути з національною символікою, макети тощо (М. Голуб, О. Каплуновська, І. Кичата, Ю. Палець);

- тісна взаємодія з сім'єю, працівниками музеїв, дитячих бібліотек з патріотичного виховання дошкільників (Р. Маньковська, В. Рагозіна, О. Шевченко).

Фахівці підкреслюють: створенню розвивального середовища для ефективного патріотичного виховання дошкільників необхідно приділяти особливу увагу. Таке середовище містить не лише дидактичні ігри, наочні матеріали, атрибути для ігор, літературу відповідного змісту, макети, продукти діяльності, а й передбачає живе спілкування дорослого з дітьми, відповіді на запитання дошкільників, пояснення незрозумілого, коментар й уточнення дитячих міркувань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анікіна Т. О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: автореф дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1993. 29 с.
2. Бех І. Виховуємо патріотизм як почуття і цінність. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 6. С. 4–8.
3. Бех І. Патріотизм має бути дієвим: сучасний підхід до патріотичного виховання. *Дошкільне виховання*. 2016. № 8. С. 2–4.
4. Бондаренко Н. Б. Формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної історико-культурної спадщини: дис. ... канд. пед. наук; 13.00.07. Луганськ, 2007. 239 с.
5. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадському становленні особистості. Київ: СКО "Беркут", 2002. 64 с.
6. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студ. вищ. навч. закл. Дрогобич: Коло, 2003. 528 с.
7. Гавриш Н., Крутій К. Національно-патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи. *Дошкільне виховання*. 2015. № 8. С. 2–7.
8. Газіна І. О. Формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2008. 20 с.
9. Денисюк О. М. Формування уявлень у дітей старшого дошкільного віку про історію України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 20 с.
10. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <http://osvita.kr-admin.gov.ua>.
11. Дука Т., Журавко Т. Громадянсько-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія "Педагогічні науки"*. № 1 (60), лютий 2018. С. 64–69.
12. Інструктивно-методичні рекомендації "Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах" (додаток до листа МОН від 25 липня 2016 р. № 1/9-396). *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 8. С. 52–57.
13. Качур М. М. Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства: автореф. дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2010. 20 с.

14. Козлова С. А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром. Педагогическая наука – реформе школы. Москва, 1988. 104 с.

15. Кокуева Л. В. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.07 / Ярославский государственный университет. Ярославль, 2002. 228 с.

16. Колоскіна О. А. Формування елементів національної свідомості учнів початкових класів у процесі навчання української мови та народознавства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2009. 23 с.

17. Кон И. С. Психология предрассудка. *Новый мир*. 1969. № 9. С. 186–193.

18. Кононко О. Л. Душевність, людяність, щирість. *Дошкільне виховання*. 1997. № 2. С. 8–9.

19. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні засади особистісно орієнтованого виховання дошкільників. Гуманістично-спрямований виховний процес і становлення особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Київ: ВіРА Інсайт, 2001. Кн. I. С. 30–38.

20. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості в дошкільному дитинстві: навч. посіб. для вищ. навч. закл. Київ: Освіта, 1998. 255 с.

21. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді / Наказ Міністерства освіти і науки України "Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді і методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах" від 16.06.2015 № 641. URL: <http://npnu.edu.ua/files/knpvdm16062015>

22. Корнеева Е. И. Фольклорные праздники и развлечения в патриотическом воспитании дошкольников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1995. 21 с.

23. Кузьмук Л. Плекаємо патріотів. *Дошкільне виховання*. 2015. № 8. С. 14–17.

24. Лаппо В. В. Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнопольтури (на прикладі

гуцульського етнорегіону): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Івано-Франківськ, 2008. 287 с.

25. Макаруч Я. В. Патриотическое воспитание младших школьников средствами музейной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Абакан, 2010. 25 с.

26. Мусієнко В. С. Формування почуття патріотизму в дітей у дошкільних навчальних закладах України (1930–1992 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2007. 324 с.

27. Никонова Л. Е. Воспитание начал патриотизма у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 1987. 21 с.

28. Онопрієнко О. Патріотичне виховання як науково-педагогічна проблема: понятійний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: наук. зб.* Умань: РВЦ "Софія", 2007. Вип. 20. С. 149–157.

29. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 448 с.

30. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників. Київ, 1993. С. 48–62.

31. Рогальська Н. В. Розвиток надбань української дошкільної етнопедагогіки та їх використання в сучасному дошкільному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1998. 23 с.

32. Рогальська-Яблонська І. Педагогіка соціалізації: особливості патріотичного виховання дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць.* 2016. Вип. 2. С. 290–297. URL: www.irbis-buv.gov.ua/cgi-bin/.../cgiirbis_64.exe?..

33. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. Москва, 1959. С. 141.

34. Савченко Л. Л. Теоретичні засади патріотичного виховання особистості. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди.* 2014. Вип. XXXVII. С. 281–291.

35. Салчак Б. В. Конструирование образовательной среды дошкольного учреждения как условие воспитания национального самосознания детей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2009. 22 с.

36. Скоморовська І. Громадянське виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства. *Обрії.* 2014. № 1 (38). С. 89–91.

37. Словник української мови: в 11 т. 1975. Т. 6. С. 97.

38. Солонська А., Майгутяк Н. Формування патріотичних почуттів у старших дошкільників. *Науковий вісник Мелітополь-*

ського держ. пед. ун-ту. Серія "Педагогіка": зб. наук. праць / ред. кол.: І. П. Аносов (голов. ред.) та ін. 2017. Вип. 2 (19). С. 88–92.

39. Снопко Н. М. Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 2007. 34 с.

40. Стаєнна О. О. Виховання громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку в традиціях рідного краю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", Луганськ, 2013. 19 с.

41. Степовая В. С. Педагогические условия воспитания национального образа "Я" детей дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Ростов н/Д., 2005. 21 с.

42. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016—2020 роки (Указ президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015) URL: <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494>

43. Сухомлинська О. В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Дошкільне виховання*. 2003. № 2. С. 25–29.

44. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977.

45. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. Москва: Молодая гвардия, 1979. С. 217–223.

46. Терник А. В. Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. № 1 (315). С. 258–266.

47. Тесленко С. Сутність понятійного апарату національно-патріотичного виховання дітей. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 2 (53). С. 186–190.

48. Україна – моя Батьківщина. Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / за наук. ред. О. Д. Рейпольської. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 72 с.

49. Федорович А. В. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. Серія "Педагогіка": зб. наук. праць / ред. кол.: І. П. Аносов (голов. ред.) та ін.* 2012. Вип. 8. С. 137–143.

50. Филатова Л. В. Педагогические условия воспитания патриотизма ребёнка в дошкольном образовательном учреждении: дисс. ... канд. пед. наук. Самара, 2007. 238 с.

51. Філімонова Т. В. Національно-патріотичне виховання особистості: педагогічний аспект. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія "Педагогічні науки"*. Бердянськ: БДПУ, 2016. Вип. 2. С. 43–48.
52. Човрій М. Я., Сухацька Л. М. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського музичного фольклору. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія "Педагогіка. Соціальна робота"*. 2016. Вип. 1 (38). С. 323–326.
53. Чорна К. І. Суть патріотизму і його виховання в сучасних умовах. *Виховання в сучасному освітньому просторі: зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання АПН України*. Київ; Умань, 1997. С. 74–78.
54. Шевченко Г. П., Рашидова С. С. Духовні основи патріотичного виховання: монографія. Луганськ: Ноулідж, 2012. 198 с.
55. Шкрібтієнко Л. П. Виховання патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса. 2019. 298 с.
56. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; под ред. А. Д. Кошелевой. Москва: Просвещение, 1985. 176 с.
57. Якименко О. В. Патріотичне виховання в ДНЗ: посіб. Київ: Основа, 2016. 464 с.
58. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк). Москва: Просвещение, 1966. 291 с.

VI. ВІДХИЛЕННЯ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ХАРАКТЕРИСТИКА, ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ТА СТРАТЕГІЯ УСУНЕННЯ

Актуальність проблеми

Сучасне життя, стосунки між людьми мають сьогодні стійку тенденцію до зростання напруженості, яку зумовлюють екологічні, техногенні, соціальні, економічні, інформаційні, моральні, побутові чинники. Констатуються стійкі негативні соціальні тенденції, а саме: постійно збільшується кількість розлучених, неповних та неблагополучних сімей, зростає позашлюбна народжуваність, емоційна депривація дітей і жорстоке ставлення до них. Це зумовлює зростання кількості дітей, позбавлених батьківського піклування. Як показують дослідження О. Кислої, О. Потапової, В. Приходька та інших вчених, сучасна сім'я перебуває в глибокій кризі, що негативно позначається на вихованні дітей. Суспільне і родинне неблагополуччя неминуче зумовлює емоційну напруженість у дітей та, відповідно, їх соціальну незахищеність, що виявляються у їх некерованій і непередбачуваній поведінці [35; 30; 59]. Саме тому *проблема виникнення відхилень у поведінці дітей дошкільного віку* є актуальним напрямком психолого-педагогічних досліджень науковців та інноваційних пошуків практиків.

Аналіз підходів до вивчення відхилень поведінки дошкільників сучасними фахівцями

Вивчення проблеми поведінкових відхилень у дітей, їх попередження і подолання здійснюється вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Їх результати складають важливі фундаментальні засади розуміння сутності поведінкових відхилень, етапів і механізмів їх виникнення у дітей різних вікових груп, в межах онтогенетичного розвитку індивіда, *що представлені різними напрямками психолого-педагогічних досліджень*:

1. Вивчались особливості та ступінь соціально-педагогічної занедбаності особи, яка характеризується девіаціями у поведінці.

Напряму представлений дослідженнями Т. Колесіної (негативні прояви у поведінці дошкільників як початковий ступінь поведінкового відхилення), Л. Оліференко, Г. Тагірової (ступені соціально-педагогічної занедбаності учнів), М. Фіцули (типи важковихованості).

2. Досліджувались механізми виникнення поведінкових девіацій (В. Захарчук, Т. Федорченко).

3. Аналізувались детермінанти виникнення відхилень у поведінці. У дослідженнях науковців цього напряму знаходимо вивчення відхилень в емоційно-почуттєвій сфері особи як чинника поведінкових девіацій (О. Кульчицька); дослідження детермінанти індивідуально-психологічного та мікросоціального рівнів у виникненні поведінкових відхилень (В. Оржеховська); вивчення соціально-педагогічних проблем дітей та молоді як чинника виникнення девіантної поведінки (Н. Завацька), виявлення та вивчення дітей групи ризику (М. Ковальчук).

4. Вивчалась проблема виховання у дітей здатності контролювати власну поведінку, зокрема, досліджувались питання виникнення порушень у поведінці через проблеми у спілкуванні та превентивні можливості ігрової діяльності дітей (І. Козубовська); діагностичні і корекційні аспекти попередження та подолання агресивної поведінки у дітей (О. Бовть); специфіка батьківсько-дитячих стосунків та їх впливу на дитячу поведінку і здатність контролювати її (О. Косарева, О. Захаров).

Проте сьогодні існує дефіцит фундаментальних робіт щодо: дітей різних вікових категорій, зокрема, *дітей дошкільного віку*; дітей, які визначаються як нормативною, так і девіантною поведінкою та становлять групи ризику; негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку як початкового етапу у виникненні девіантної поведінки; комплексного використання усіх аспектів профілактики у попередженні і подоланні поведінкових відхилень у дошкільників; врахування умов соціалізації дітей дошкільного віку за місцем проживання, відвідування ЗДО, організації дозвілля як основних сфер їхньої життєдіяльності.

У контексті означеної проблеми особливого пріоритету набувають дослідження дитячої особистості, обґрунтування психолого-педагогічних умов її повноцінного та гармонійного розвитку у сім'ї й закладах освіти, пошуку шляхів оновлення змісту освіти й виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Аналіз проблеми поведінкових відхилень у дошкільників вимагає наукового тлумачення її *базових понять та розкриття механізмів виникнення поведінкових відхилень у дітей*.

У психолого-педагогічному словнику поняття "**поведінка людини**" тлумачиться як суспільно зумовлений спосіб дій, що набуває характеру свідомої, цілеспрямованої, мимовільної та творчої діяльності. На рівні суспільно-детермінованої діяльності термін "поведінка" позначає дії людини стосовно суспільства, інших людей, предметного світу, що розглядаються з боку їх регуляції суспільними нормами моралі та права [86, с. 585–586].

Є. Змановська, Ю. Клейберг, І. Подласий розглядають **поведінку** як процес взаємодії особистості з середовищем, що опосередкований індивідуальними особливостями та внутрішньою активністю особистості у формі її дій та вчинків [32, с. 6]; як систему взаємопов'язаних рефлексорних і свідомих дій (фізичних та психічних), що здійснює людина з метою досягнення певної мети, реалізації певної функції у процесі її взаємодії з середовищем [39, с. 253; 77, с. 10].

Як зазначає Л. Вольнова, поведінка більшості людей відповідає соціальним, правовим, релігійним нормам, викликає схвалення оточення і приводить до успішної соціалізації особистості. Така поведінка визначається як **стандартна** (*нормальна, нормативна*). Однак інколи має місце поведінка, яка виходить за межі норм, прийнятих у даний час у певному суспільстві, яку науковці трактують як **нестандартну** (*аномальну, ненормативну, аномативну*) [12, с. 9–10; 4, с. 23].

За даними досліджень Є. Змановської, Л. Вольнової, **нестандартна поведінка** може позитивно впливати та сприяти прогресивному розвитку суспільства (креативна, позитивна) або породжувати деструктивні процеси у ньому (поведінка з відхиленнями, негативна) [32, с. 7–17; 12, с. 9–10]; тобто може існувати у двох протилежно-орієнтованих формах – **конструктивній та деструктивній** [4, с. 2–26].

Таку позицію поділяють Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров і розглядають **девіантну поведінку** як таку, яка є не абсолютно негативним явищем і для якої характерні відхилення від прийнятих у суспільстві норм. Зростання політичної активності, економічну підприємливість, художню творчість та наукові пошуки науковці відносять до позитивних девіацій [39, с. 63].

Згідно з дослідженням М. Волошенко, конструктивний тип нестандартної поведінки притаманний людям, які вирізняються гіперздібностями (суттєво перевищують середньостатистичні здібності) у певній сфері діяльності, серед яких: обдаровані, талановиті та геніальні [11, с. 24].

Розглянемо нестандартну поведінку саме негативного змісту, зокрема, поведінку, що відхиляється. Поняття "**поведінка з відхиленнями**" або "**девіантна поведінка**", у широкому його тлумаченні – збірний термін, яким охоплюється широке коло девіацій. Більшість авторів, що досліджували цю проблему, обидва поняття ідентифікують. І, як свідчать проаналізовані нами та представлені далі у змісті розділу визначення, між ними не встановлено суттєвих відмінностей. Проте поняття "поведінка з відхиленнями" охоплює поведінку і позитивного, і негативного характеру, поняття ж "девіантна поведінка" – дії і систему вчинків тільки негативного прояву.

Систему вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятним у суспільстві правовим та моральним нормам, означають поняттям "**поведінка, що відхиляється**" [86, с. 551]. У довідковій літературі термін "поведінка, що відхиляється" ідентифікується з поняттям "девіантна поведінка". Дефініція "**поведінка, що відхиляється**" ("**девіантна поведінка**") у сучасному тлумачному словнику визначається як система вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятним у суспільстві правовим або моральним нормам [127, с. 344]. У психолого-педагогічному словнику така поведінка визначається як дії, що не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим у даному суспільстві (соціальній групі) нормам і очікуванням та призводять порушника до ізоляції, лікування, виправлення або покарання [86, с. 148].

І. Підласий визначає *відхилення у поведінці дітей* як порушення встановлених норм, прийнятих правил поведінки. На думку автора, для такої поведінки характерне неправильне, неприродне, беззмістовне реагування дитини на ситуацію, що виникла [77, с. 10].

Для розуміння природи поведінкових відхилень варто враховувати їх специфічні особливості. Є. Змановська виділяє такі *специфічні особливості відхилень у поведінці* особистості: невідповідність загальноприйнятним та офіційно встановленим соціальним нормам, які є найважливішими у даний час для певного суспільства; негативна оцінка іншими людьми не лише вказаної поведінки, а й самої особистості (навішування на людину ярликів); заподіяння шкоди самій людині (аутодеструктивна) та оточенню (деструктивна); не є наслідком нестандартної ситуації (посттравматичний синдром, кризова ситуація), а відповідає загальній спрямованості особистості; супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації; характерні виражена індивідуальна та статеві-вікова своєрідність [32, с. 11–15].

Термін "**девіантна поведінка**" поширений у європейській науковій літературі та має декілька трактувань, які загалом відо-

бражають порушення особою правових і моральних норм. Причому підходи науковців до його розуміння і тлумачення суттєво не відрізняються. Залежно від наукової позиції автора у *змісті поняття "девіантна поведінка"* увага може акцентуватися на: а) наявності суспільних вимог до стандартів поведінки (Р. Дахно); б) аморальності й асоціальності вчинку (Н. Казаринова); в) присутності процесу соціальної дезадаптації та дезорганізації особи (О. Філатова); г) відсутності соціальної відповідальності як психолого-педагогічної характеристики особи (В. Оржеховська).

Згідно з узагальненнями В. Добренєкова, у соціологічних науках термін *"девіантна поведінка"* застосовують переважно у двох значеннях – *широкому*, розглядаючи таку поведінку як будь-яке відхилення від прийнятих у суспільстві соціальних норм, та *вузькому значенні*, трактуючи її як незначні проступки, що не підпадають під дію статей Кримінального кодексу [21].

На думку І. Парфанович, поняття *"девіантна поведінка"* об'єднує систему негативних вчинків, дій людини або групи, що не відповідають соціально прийнятним стандартам та характеризуються як порушення встановлених у суспільстві моральних і правових норм [73, с. 26].

Г. Дубина сутність *девіантної поведінки* вбачає у "недотриманні вимог соціальної норми, у виборі іншого, ніж вона прописує, варіанта поведінки в тій чи іншій ситуації, що призводить до порушення ступеня взаємодії особистості й суспільства, соціальної групи й суспільства, особистості й групи. Відхилення у поведінці від норми (права, культури, моралі, спілкування тощо) науковець поділяє на *позитивні та негативні*. *Позитивні девіації* пов'язує з нестандартною особистістю, для якої характерними є оригінальні, творчі ідеї, що мають суспільну значущість, загалом свідчать про успішний процес соціалізації та відіграють позитивну роль у прогресивному розвитку суспільства [22].

Тож позитивні відхилення від норми можна розглядати як вияви нестандартної поведінки, про що наголошують Є. Змановська, Л. Вольнова.

Г. Дубина пов'язує *негативні девіації* поведінки з особистістю, яка не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, хоча й може досить добре знати ці норми. У цьому випадку процес соціалізації особистості є порушеним, що проявляється у незбалансованості психічних процесів, дезадаптованості, порушеннях самоактуалізації або у вигляді уникнення морального й естетичного контролю за власною поведінкою [22].

О. Товканець трактує **девіантну поведінку** як відхилення від прийнятих у даному суспільстві, соціальному середовищі, найближчому оточенні соціально-моральних цінностей, порушення процесу засвоєння та відтворення цих норм і цінностей, а також саморозвитку і самореалізації людини у тому суспільстві, до якого вона належить [112, с. 6].

Найбільш доцільним є тлумачення А. Самойлова, який визначає **девіантну поведінку** як поведінку, що відхиляється від прийнятих у суспільстві соціально-моральних норм і цінностей, виявляється в соціально неприйнятних способах самоствердження і ускладнює процеси саморозвитку та конструктивної самореалізації особистості [91, с. 22].

Є. Змановська, А. Самойлов класифікують девіантну поведінку за **двома великими категоріями**: поведінку, що відхиляється від норм психічного здоров'я та зумовлену відкритою чи прихованою психопатологією, і поведінку, яка порушує соціальні, культурні і правові норми та виражається у формі проступків або злочинів. Якщо проступки незначні, їх розглядають як *правопорушення*. Девіації другої категорії, що класифікуються й караються кримінальним законодавством (*злочини*), відповідно, називають *делінквентною (протиправною)* та *кримінальною (злочинною)* поведінкою [32; 91].

Особливості дослідження відхилень поведінки дітей дошкільного віку

Стратегічно важливими у превентивно-виховному значенні є роботи, присвячені різноманітним аспектам виховання і розвитку дітей дошкільного віку, формування їх соціальної компетентності, умовам соціалізації та організації життєдіяльності. Так, проблеми виховання дітей дошкільного віку представлені у сучасних дослідженнях Г. Беленької (через працю та ознайомлення дошкільників з професіями), А. Богуш (духовно-моральні аспекти виховання дошкільників), Н. Гавриш (формування у дошкільників основ світобачення і світорозуміння), О. Кононко (соціально-емоційного розвитку дошкільників, виховання їхньої соціальної компетентності), С. Курінної (на основі врахування психовікових особливостей дітей 6–7 років, умов соціального середовища та специфіки організації їх життєдіяльності), С. Печенко (концептуальні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві), Т. Поніманської (специфіка стосунків дорослих і дітей як чинники соціалізації), І. Рогальської

(особливості супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві) та інших.

У контексті означеної проблеми особливого пріоритету набувають дослідження дитячої особистості, обґрунтування психолого-педагогічних умов її повноцінного та гармонійного розвитку у сім'ї й закладах освіти, пошуку шляхів оновлення змісту освіти й виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Проблему виховання здатності дошкільників контролювати власну поведінку досліджувала І. Козубовська, виникнення порушень у поведінці, проблем у спілкуванні та ігровій діяльності дітей внаслідок неправильного виховання в сім'ї вивчали О. Кочетов, Є. Мурашова. Наукові пошуки О. Бовть, І. Ковальової стосуються діагностичних і корекційних аспектів попередження та подолання агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих стосунків та їх впливу на дитячу поведінку представлені у дослідженнях О. Косаревої, О. Захарова. Практичні аспекти роботи з розвитку особистісно-емоційної сфери та попередження афективних проявів поведінки у дошкільників представлені у розроблених та апробованих В. Матвійчук корекційно-розвивальних програмах. У дослідженнях Є. Пчелінцевої знаходимо інформацію щодо сутності, чинників насилля дошкільників, практичні аспекти його попередження і корекції. Досвід практичної діяльності щодо корекції особистісних відхилень в дошкільному і молодшому шкільному віці представлені у відповідних корекційних програмах та методичних матеріалах до них.

З метою розуміння *логіки виникнення й ускладнення поведінкових відхилень* деталізуємо окреслені її етапи, починаючи з незначних, ситуативних негативних поведінкових проявів у дітей дошкільного віку та ускладненнями й урізноманітненням асоціальними, криміногенними і злочинними формами девіацій у підлітковому та юнацькому віці.

Цікавою у зв'язку з цим є наукова позиція І. Парфанович щодо визначення *сутності й ієрархії понять*, які відображають **стадії деформації розвитку особистості**, зокрема: *негативізм та негативні прояви поведінки, важковиховуваність, соціальна дезорганізація та дезадаптація, соціальна занедбаність, педагогічна занедбаність, соціально-педагогічна занедбаність*. На думку науковця, на початковій стадії формування поведінкових девіацій має місце *епізодичність негативних проявів у поведінці*, на проміжних – як правило, дитина може вчиняти одночасно декілька девіацій.

Остання стадія (соціально-педагогічна занедбаність) характеризується постійністю і різноманітними поведінковими девіаціями. З'ясуємо їх сутність шляхом аналізу визначень ключових понять.

Оскільки негативні прояви у поведінці виникають переважно у дошкільному і молодшому шкільному віці, далі у змісті розділу буде детально представлена інформація щодо їх сутності, чинників, різновидів, стратегії попередження й подолання стосовно дітей означеної вікової групи. Саме тому вихователів важливо знати психовікові особливості дошкільників, розуміти природу виникнення поведінкових відхилень саме в цей віковий період, вміти прогнозувати можливі чинники негативної поведінки у дітей.

А. Макаренко наголошував на тому, що головні основи виховання дитини закладаються до п'яти років, і те, що зроблено протягом перших п'яти років життя – це 90 % виховного процесу. Потім виховання людини продовжується і вдосконалюється [56, с. 215].

А. Смансер, Е. Рангелова засвідчують, що більшість поведінкових відхилень у дітей дошкільного віку відображають тимчасовий, іноді випадковий стан дитини, що, як правило, є захисною реакцією на несприятливі умови життєдіяльності [97]. С. Кривцовою, І. Подласим встановлено, що діти обирають поведінку (позитивну чи негативну) за певних умов. Доброзичливе, без тиску і негативних оцінок ставлення вихователя до дітей створює сприятливу атмосферу для того, щоб дитина почувала себе захищеною, відчувала до себе любов і позитивне ставлення значущих для неї людей [77].

Сучасні науковці (Г. Абрамова, К. Лебединська), досліджуючи особливості порушень поведінки дошкільників та молодших школярів, наголошують, що передумови виникнення девіацій виникають саме у дошкільному віці [55]. Т. Колесіна, Н. Пихтіна розглядають *негативні прояви у поведінці дітей* як різновид поведінкового відхилення, початковий етап у формуванні стійких девіацій; визначають їх як нестійке, ситуативне поведінкове відхилення, що виникає у дітей переважно у дошкільному та молодшому шкільному віці внаслідок дії несприятливих умов їх життєдіяльності та виховання [76, с. 16; 41].

Т. Федорченко, характеризуючи дошкільний вік як період інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею життєвого досвіду, наголошує, що захисні механізми психіки дитини дошкільного віку тільки починають формуватися. Тому саме від подій цього періоду життя залежить, якими вони будуть у майбутньому – продуктивними, тобто такими, що стимулюють розвиток і саморегуляцію особистості, чи непродуктивними, що деформують картини

зовнішнього світу, а також поведінку. Таку деформацію поведінки дослідниця називає негативними проявами у поведінці [116, с. 5].

Науковці, досліджуючи поведінкові відхилення у дітей, поряд з поняттям "негативні прояви у поведінці" послуговуються, на перший погляд близькими поняттями "негативізм", "негативізм дитячий". З'ясуємо їх сутність, проаналізувавши відповідні тлумачення. Г. Коджаспирова термін "**негативізм**" визначає як якість особистості, яка проявляється у навмисному протиставленні себе будь-яким зовнішнім вимогам та очікуванням. Окрім того, вказується на існування двох форм негативізму: пасивного негативізму, який проявляється у відмові виконувати висунуті вимоги; та активного негативізму, який характеризується виконанням дій, які є протилежними до висунутих вимог [39, с. 204].

На думку О. Степанова, *дитячий негативізм* є демонстративним протестом дитини проти незадовільного ставлення до неї з боку ровесників і дорослих, що проявляється у протидії втручанням в її справи, впертості, грубощях та відмові виконувати вимоги старших. Ґрунтується на незадоволенні окремих важливих для дитини потреб (у спілкуванні, повазі, емоційному контакті з ровесниками). Блокування цих потреб викликає в неї сильні переживання, які зумовлюють виникнення негативних тенденцій у поведінці. Дитячий негативізм є способом збереження рівноваги в конфліктній ситуації та засобом самоствердження [84, с. 141]. Науковець обґрунтовує чинники дитячого негативізму, наголошуючи на найбільш дієвих, зокрема, кризах психо-вікового розвитку трьох та шести-семи років, неправильному вихованні дитини у сім'ї (надмірна вимогливість, зловживання заборонами й покараннями, незадоволення потреби дитини у безумовній любові, повазі та підтримці, недоцільна реакція дорослого на примхи дитини).

Науковці розглядають поняття "*негативні прояви у поведінці*" та "*негативна поведінка*" як дуже близькі або тотожні. Термін "негативна поведінка" доцільніше використовувати для означення сутності поведінки, що відхиляється від норми на початкових етапах її формування. Термін "негативні прояви у поведінці" краще використовувати у ситуаціях, коли мова йде про різновиди такої негативної поведінки.

Т. Колесіна розглядає *дітей з негативними проявами у поведінці* як таких, у яких під впливом несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів відбувається порушення норм поведінки. Аналізує окремі негативні прояви, які, на її думку, є найбільш поширеними у

дошкільному віці, зокрема, пустощі, примхливість, кривляння, манірність, впертість, негативізм, дратівливість, хвалькуватість, хитрощі, лінощі, недбайливість [40, с. 46–47].

Таким чином, окреслені поняття *негативні прояви у поведінці дітей, негативізм, дитячий негативізм, негативна поведінка* визначають сутність поведінкового відхилення, його різновид, початковий етап у формуванні стійких девіацій. *Негативні прояви у поведінці* тлумачать як нестійкі, ситуативні поведінкові відхилення, що виникають у дітей переважно у дошкільному віці під впливом несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, зокрема, кризами психологічного розвитку трьох та семи років, неправильними типами виховання в сім'ї та несприятливою адаптацією до закладу дошкільної освіти [76, с. 16].

Науковці трактують поняття **"важковиховуваність"** як:

- відхилення у поведінці та психіці дитини (Є. Рапацевич) [86, с. 795];

- свідомий чи несвідомий супротив вихованця цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний різноманітними причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, дефекти психічного та соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм та соціальних ролей (Г. Коджаспирова) [39, с. 358];

- рівень відхилень у свідомості й поведінці, який характеризується неможливістю і/чи небажанням дитини піддаватися вихованому впливу; як відхилення у поведінці, що потребує комплексного зусилля в організації виховання; як поведінку дитини, за якої утрудненим є виховний вплив педагога (І. Парфанович) [73, с. 31].

Т. Гурлева вважає, що важковиховуваними часто стають ті діти і підлітки, які опираються застарілим, негуманним методам виховання, що пригнічують індивідуальність, самотність особистості, творчі поривання, не розвивають, а стримують їх розвиток [19]. М. Фіцула до числа **важких дітей** зараховує тих, які характеризуються певними відхиленнями в моральному розвитку, наявністю негативних форм поведінки, недисциплінованістю [122].

За оцінкою В. Оржеховської, важковиховуваність дитини виникає внаслідок дії несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних чинників; відбувається порушення моральних ставлень до навчання та норм поведінки, зниження або втрата почуття відповідальності за власні вчинки.

Дослідниця виділяє чотири *типи важковиховуваних дітей*, а саме: пасивно-позитивний, або конфліктно-ситуативний з переважною позитивною спрямованістю; байдуже-нестійкий, або невірноважено-ситуативний з незначною негативною спрямованістю; пасивно-негативний, або нестійкий з переважаючою негативною спрямованістю; активно-негативний, або стійкий з негативною спрямованістю. Радить у корекційно-виховній роботі діагностувати та враховувати означені типи [67, с. 153–155].

В. Степанов до категорії *важковиховуваних* відносить дітей і підлітків, поведінку яких складно виправляти та корегувати, у зв'язку з чим радить розрізняти категорії "важких" і "педагогічно занедбаних" дітей та наголошує, що з одного боку – всі важковиховувані є педагогічно занедбаніми, з іншого – не всі педагогічно занедбані діти є важковиховуваними [105].

Соціальна дезорганізація та дезадаптація: *дезадаптація особистості* – це непристосованість до умов соціального середовища, що проявляється у порушеннях життєдіяльності; *дезорганізація у житті особи* – фактори і чинники, які негативно впливають на порушення норм та розпорядку життя особи. За тих чи інших умов можуть проявлятися й такі порушення: вікової кризи; неблагополучного, незадовільного становища у сім'ї, мікросоціальному оточенні; бездоглядності; емоційного, фізичного, психічного насильства з боку батьків, педагогів чи інших осіб; деструктивні стосунки у формальному колективі. Соціальна дезадаптація і дезорганізація супроводжуються неуспішністю, сімейним неблагополуччям, відсутністю позитивних соціальних зв'язків [73, с. 31].

О. Беспалько, Н. Заверіко визначають **соціальну занедбаність** як наслідок недостатніх заходів з організації розвитку, життєдіяльності, виховання індивідів, що призводить до труднощів у процесі соціалізації, в оволодінні соціальними ролями. Соціальна занедбаність є наслідком недостатнього функціонування чи позитивного впливу основних соціальних інститутів: сім'ї, школи, органів державної виконавчої влади, соціальних служб, громадськості, засобів масової інформації. Загалом вона виникає внаслідок недостатньої організації соціального виховання. На стадії соціальної занедбаності спостерігається потрапляння під вплив осіб мікросоціального оточення негативного спрямування. Соціальна занедбаність проявляється в упущеннях у розвитку пізнавальних здібностей, соціальному сирітстві чи бездоглядності, формуванні інтересів поза межами формального колективу [6; 25, с. 74–75].

Педагогічна занедбаність у науковій літературі трактується вченими по-різному. О. Потапова пов'язує її з відхиленнями від

норми у поведінці та навчальній діяльності дитини, що зумовлені недоліками виховання [81]; Р. Овчарова розглядає як стан особи, що характеризується упущеннями у навчанні і вихованні внаслідок недостатнього педагогічного впливу сім'ї, дошкільних, загально-освітніх навчальних закладів, інших інститутів соціального виховання та має свою логіку розвитку [63]; І. Парфанович – як сформованість негативних ціннісних мотиваційних установок, нормативних позицій, поведінкових стереотипів [73].

Педагогічно занедбана дитина ж визначається як нормальна, здорова дитина, яка не володіє знаннями та вміннями, що необхідні для того, щоб впоратися з вимогами, які висувають до неї батьки, педагоги та дитячий колектив [86, с. 237].

Психологи Н. Максимова, М. Савчин кваліфікують *педагогічно занедбаних дітей* як таких, у яких під впливом несприятливих соціальних, психолого-педагогічних та інших умов сформувалося негативне ставлення до навчання, соціально-цінних норм поведінки, які втратили почуття відповідальності за свої вчинки, зневірилися в собі [90, с. 224; 57]. Вони виділяють *легкий, середній та важкий ступені соціально-педагогічної занедбаності*.

А. Капська, О. Безпалько розглядають *соціально-педагогічну занедбаність* як наслідок недостатнього соціально-педагогічного впливу, що призводить до зниження показників розвитку особи. Соціально-педагогічна занедбаність характеризується комплексом негативних особистісно-індивідуальних якостей у характеристиці особи, які сформувалися внаслідок недостатнього рівня організації соціального простору. Ознаки соціально-педагогічної занедбаності такі: відсутність позитивних інтересів; сформованість негативних особистісних установок; асоціальна спрямованість розвитку особистості загалом, негативне, навіть асоціальне мікросоціальне та референтне оточення дитини [34].

У вітчизняних і зарубіжних дослідженнях поведінкових відхилень окреслились три основні підходи, в межах яких інтегровані результати наукових пошуків педагогів, психологів, соціологів, медичних працівників, правознавців, а саме: *біологічний* (Ч. Ломброзо, У. Шелдон), *психологічний* (З. Фрейд, А. Адлер), *соціологічний* (Є. Змановська, Б. Шуагбасва). Науковці в межах вказаних підходів визначають й аналізують можливі чинники виникнення поведінкових відхилень в осіб різного віку [130].

Чинники відхилень у поведінці дітей дошкільного віку В. Ковальов радить теж розподіляти на аналогічні групи: *біологічні, соціальні, психологічні чинники*, які, як правило, взаємопов'язані між

собою і до чинників однієї групи, що складають основу, додаються чинники інших груп. Науковець, досліджуючи причинно-наслідкову природу поведінкових відхилень у дошкільників, надавав перевагу патохарактерологічному розвитку дитини, яке пов'язував переважно з несприятливими умовами сімейного виховання та ускладненнями психічною або емоційною деприваціями (неправильне виховання у психотравмуючій ситуації) [37].

Розділяючи вказану наукову позицію, Л. Шипіцина, Є. Казакова пояснювали прив'язаність дитини до матері вродженими біологічними потребами та розглядали їх як важливу психологічну умову успішного розвитку дитини. Науковці ввели й обґрунтували поняття "*материнської депривації*", що охоплює, на їх думку, низку різноманітних умов, зокрема, виховання дитини у дошкільному закладі, недостатнє піклування матері про дитину, незадоволення базових потреб дитини в увазі, любові і визнанні. Небезпечність такої депривуючої ситуації у тому, що вона здатна спровокувати в майбутньому відсутність довіри дитини до навколишнього світу і, відповідно, стійкі страхи, недовіру до себе і до людей, формування негативної життєвої позиції.

Т. Смірнова вважає, що, оскільки у 5-річному віці у дитини майже повністю сформована вольова регуляція поведінки і на момент початку навчання в школі буде сформоване у молодших школярів психічне новоутворення – супідрядність мотивів, діти старшого дошкільного і молодшого шкільного віку здатні регулювати власну поведінку відповідно до ситуації і суспільних вимог [99].

Таким чином, аналіз сутності й ієрархії понять, які, відображають стадії деформації розвитку особистості, надає підстави для висновку, що для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку характерними є саме негативізми та негативні прояви поведінки – нестійкі, ситуативні поведінкові відхилення, що виникають у дітей внаслідок дії несприятливих умов їх життєдіяльності та виховання, які слугують початковим етапом у формуванні стійких девіацій [73, с. 31].

Аналіз найбільш поширених негативних проявів у поведінці дошкільників

Дослідники поведінкових порушень у дошкільників Г. Кумаріна, М. Вайнер, Ю. В'юнкова виділяють такі типові **порушення**: *гіперактивну поведінку* (зумовлюється переважно нейродинамічними особливостями дитини), *демонстративну, протестну, інфантильну, агресивну, комформну, симптоматичну* (у виникненні

яких факторами впливу є умови навчання і розвитку, стиль стосунків з дорослими, особливості сімейного виховання).

Гіперактивна поведінка у дошкільників є досить поширеною. Чинники її виникнення та особливості корекції досліджували Г. Кумаріна, М. Вайнер, пов'язували таку поведінку з біологічними передумовами та розглядали її як переважно захворювання, яке у медичних довідниках визначається як синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), що обґрунтовується відповідними критеріями Міжнародної класифікації захворювань [83].

На думку Т. Смірної, чинниками гіперактивної поведінки дошкільників можуть бути паталогічні пологи, асфіксія при народженні дитини, спадковий фактор гіперкінетичного розладу. Гіперактивні діти потребують особливої уваги батьків і вихователів. Оскільки у таких дітей процеси збудження об'єктивно домінують над процесами гальмування та переважає низька переключеність уваги, їх складно заспокоїти та задіяти у виважений темп роботи з іншими дітьми. Тому корекцію такої поведінки фахівці радять починати з 5–6-річного віку комплексними заходами медичної і психологічної спрямованості [99].

Для дітей з *гіперактивною поведінкою* характерною є потреба у постійному русі, блокування якої з боку дорослих жорсткими правилами поведінки й заборонами приводить до зростання м'язової напруги і стрімко погіршує увагу і працездатність дитини, зумовлюючи її швидку стомлюваність. Емоційна розрядка – основний вихід з подібних емоційно-моторних станів, яка виражається у надмірній і неконтрольованій руховій розгальмованості [59; 64].

Демонстративна поведінка – вид поведінкового відхилення у дошкільників, яке пов'язане з порушеннями загальноновизнаних норм і правил поведінки, характеризується підвищеною потребою в увазі оточення та націлене на дорослих. Такі діти активні у спілкуванні, проте більшість з них не цікавить спілкування й спільна діяльність з однолітками. Їх активність націлена на себе, на отримання уваги до себе (розповідають про себе, показують власні іграшки та результати власної діяльності: малюнки, ліплення тощо).

Чинниками демонстративної поведінки є брак уваги дорослих до дитини, емоційна деривація, яку зумовлює гіпоопіка як стиль виховання в родині. Науковці вважають, що у такої дитини вже у дошкільному віці складається гіпертрофована потреба в емоційних контактах, яка в подальшому за несприятливих умов виховання й розвитку сприятиме формуванню у дошкільника демонстративно-истероїдного типу характеру. Саме особливості вказаного типу ха-

рактору зумовлюють у дошкільника з демонстративною поведінкою неадекватну (неконструктивну) реакцію на стрес у вигляді істерик, агресії, різних психосоматичних реакцій (алергій, головних болей). Небезпека такої поведінки для дитини у майбутньому, можливі розгортання суїцидальних сценаріїв в різних вікових періодах [63].

За оцінкою Т. Смірної, *протестна поведінка у дошкільників* зустрічається у таких найбільш поширених формах: *негативізм, впертість, невихованість*. *Негативізм* – негативна поведінка, за собою якої дитина демонструє небажання виконувати розпорядження і прохання дорослого без існуючих до того причин. Виникає у дошкільників внаслідок неправильного виховання та може ускладнюватись у таких формах вияву, як грубість, істерики, образливість, замкнутість. *Впертість* є негативною емоційною реакцією дитини, якою вона вимагає від дорослого бажаного результату, причому не тому, що їй цього дуже хочеться, а тому, що так вона діяла завжди.

Невихованість дитини пов'язана зі слабким виховним потенціалом родини, націлена проти загальноприйнятих норм виховання і поведінки, порушення яких демонструється постійно [99].

Агресивну поведінку визначають як цілеспрямовані руйнівні дії дитини, які суперечать визнанім у суспільстві нормам та завдають шкоду живим і неживим об'єктам, викликаючи психологічний дискомфорт оточення та заподіяння фізичної шкоди [100].

Дитячий інфантилізм розглядають як збереження в поведінці дитини якостей, характерних для неї у ранньому віці, що характеризується незрілістю інтегративних особистісних утворень за умов нормального фізичного розвитку дитини.

Конформна поведінка дошкільника виявляється у повному підпорядкуванні дитини зовнішнім умовам і вимогам інших людей. В її основі лежить мимовільне бажання дитини уподібнюватись об'єкту наслідувань, висока навіюваність, емоційно-поведінкова заражуваність.

Симптоматичною називають поведінку, відхилення від норм якої слугує симптомом, сигналом, що попереджує в такий спосіб дорослих про несприятливість соціально-психологічної ситуації розвитку дитини в сім'ї чи дитячому колективі. Для такої поведінки характерними є наступні *ознаки*: порушення у поведінці дитини виникають мимовільно і складно коректуються, порушення мають міцний негативний психологічний вплив на людей, що оточують [76].

Заслуговує на увагу *Міжнародна класифікація поведінкових відхилень* (В. Менделевич), в основу якої покладені розлади

поведінки (РП), зумовлені переважно соціально-психологічними факторами, а саме:

- розлади поведінки дошкільників, що виявляються переважно у родині та стосовно близьких людей;
- несоціалізовані розлади поведінки дошкільників (дисоціальна чи агресивна поведінка стосовно інших дітей);
- соціалізовані розлади поведінки дошкільників (дисоціальна чи агресивна поведінка у дітей, які добре інтегровані в групу однолітків);
- опозиційно-демонстративні розлади поведінки (сплески гніву, агресії, афекти) [83].

До *негативних поведінкових проявів* у дітей дошкільного віку сучасні вітчизняні науковці О. Бовть, Т. Туркот, Т. Федорченко, І. Шишова та інші відносять: *істерики, вередування, агресивність, впертість, сором'язливість, замкнутість, пустощі, нечесність, ябедництво* [7; 113; 117; 129].

За визначенням Т. Дуткевич, **істерика** – це сильний, відносно короткочасний емоційний стан негативного характеру, який виражається в демонстративній поведінці та інших неадекватних реакціях. Істерика дитини дошкільного віку проявляється в тому, що вона кричить, тупоче ногами, плаче, жбурляє все, що потрапляє під руку, падає на підлогу. Причому все це може відбуватися не лише вдома, а й у садочку та інших багатолюдних місцях [23, с. 77].

На думку О. Мойзріст, "найчастіше істерики виникають у розбещеної, оточеної надмірною любов'ю дитини, особливо, якщо вона одна у сім'ї. Усі бажання такої дитини батьки, зазвичай, неодмінно виконують. Тому вона змалку знає та використовує чудовий та дієвий спосіб впливу на дорослих – вередування, які потім через неправильну реакцію дорослого переростають у дитячі істерики" [61]. Якщо за допомогою істерики дитині вдається домогтися бажаного, то такий негативний поведінковий прояв закріплюється та стає вірним помічником у задоволенні її наступних зростаючих забаганок.

До найбільш поширених *чинників, що провокують виникнення істерики* у дітей дошкільного віку, В. Гарбузов, А. Захаров відносять: слабку та невірноважену нервову систему; погане самопочуття або втому; фізичний дискомфорт (дитині занадто жарко або холодно, тісне взуття, незручний одяг); надлишок вражень або стресові події; кризи психо-вікового розвитку трьох та шести-семи років; надмірна вимогливість до дитини з боку дорослих; відсутність єдиної лінії виховання, переважання авторитарного або поблажли-

вого стилів виховання; неправильну поведінку дорослого під час дитячих істерик та вередувань [28].

Вередування. С. Степанов визначає *вередування* як позбавлені розумних підстав дії дитини, спрямовані, головним чином, на те, щоб здійснити опір вимогам старших та наголосити на важливості власних бажань. Як правило, такі дії супроводжуються негативними емоційними реакціями (крик, плач) та руховим збудженням [106, с. 48–49].

Вже у немовлячому віці спостерігаються перші *прояви вередувань* у поведінці малюка: без очевидних причин плаче, відмовляється від годування, погано засинає, надто збуджений. На думку О. Потапової, така поведінка може бути викликана як незабезпеченістю необхідного тісного емоційного контакту дитини з матір'ю, так і недостатністю та несвоєчасністю задоволення яких-небудь потреб дитини. Якщо дитині вдається привернути до себе увагу лише криком та плачем, то така реакція закріплюється та створює умови до вередувань у подальшому [81, с. 95].

За оцінку В. Гарбузова, виникненню дитячих вередувань сприяють: *несформованість нервової системи*, що проявляється у переважанні процесів збудження над процесами гальмування та надмірній емоційній чутливості, *погане самопочуття, перевтома*. Однак найчастіше вередування є *наслідком неправильної організації взаємодії дорослого з дитиною*. Як правило, вередзують ті діти, які за допомогою аналогічної стратегії поведінки вже домагалися задоволення будь-яких бажань, навіть усупереч перших невдалих спроб. Систематичне повторення недоцільної реакції дорослого на таку поведінку дитини створює умови до перетворення вередувань епізодичного характеру на стійку форму поведінки [16].

Агресивність. Існують різні трактування понять "агресія" та "агресивна поведінка". Агресію визначають як реакцію, що шкодить іншому (А. Бас); заподіяння шкоди живим та неживим об'єктам (Е. Фромм); наступальні і насильницькі дії, спрямовані на завдання шкоди або знищення об'єкта (В. Овчаренко); цілеспрямовану руйнівну дію, що суперечить суспільним нормам і правилам, шкодить об'єктам нападу, викликає дискомфорт (Л. Семенюк).

А. Адлер, А. Бандура, Є. Рогов, Т. Мелешко виділили такі джерела дитячої агресивності: почуття страху і недовіри до навколишнього світу, нереалізовані бажання дитини, існуючі заборони на задоволення окремих потреб. На їх думку, агресивні прояви у дошкільному дитинстві притаманні значній кількості дітей через недостатню сформованість у цьому віці соціально свалюваних

комунікативних навичок, їх слабкої соціалізованості [60]. Свої агресивні дії дитина найчастіше використовує як спосіб досягнення мети, психічної розрядки, засіб компенсації і заміщення незадоволених базових потреб в любові, самоствердженні, самореалізації [44].

За визначенням О. Кононко, *агресія* – це не вроджена біологічна реакція, а форма поведінки дитини, обумовлена соціальними зв'язками та відносинами. Під агресією авторка розуміє цілеспрямоване заподіяння дошкільником фізичної або психологічної шкоди однолітку, а під агресивною поведінкою – спосіб дій, в яких проявляється агресія [44].

В. Бачинин трактує *агресивну поведінку* як індивідуальну чи групову поведінку, яка загрожує гідності, безпеці, здоров'ю чи життю інших людей, що призводить до моральних та фізичних страждань [4, с. 13]. У поведінці дитини дошкільного віку агресивність, зазвичай, проявляється у формі фізичної та вербальної агресії (дитина може битися, кусатися, обзиватися або ображати інших). Однак іноді, як зазначає О. Кононко, спостерігаються прояви аутоагресії (дитина може вдаватися до самозвинувачення, самоприпинення або завдання собі фізичних ушкоджень).

Т. Туркот виокремлює *ознаки агресивності дитини, а саме*: часта втрата контролю над своїми діями; невмотивовані сперечки, конфлікти з дорослими та однолітками; звинувачування інших у своїх помилках; непідпорядкування правилам поведінки в сім'ї та освітньому закладі; спеціальне дратування людей і тварин, псування речей; часті спалахи гніву; відмова виконувати вимоги та прохання дорослих; прояв ознак мстивості, злостивості, гніву; реагування на дії оточення роздратуванням; егоцентризм [113].

За оцінкою О. Бовть, агресивність у дошкільному віці проявляється лише як схильність до прояву агресії, однак за певних умов дана схильність може закріпитися і, за деструктивної позиції дорослого, перерости у стійку негативну поведінку [7]. Найбільш поширеними *чинниками виникнення агресивної поведінки* у дошкільників, на думку І. Ковальової, О. Кононко, є: незнання дітьми моральних норм; несприятливі умови виховання дитини у сім'ї та закладі дошкільної освіти (гіпоопіка, гіперопіка, авторитарний стиль, насилля у сім'ї, зневажливе, грубе та жорстоке поводження з дитиною); недостатність любові, уваги та підтримки з боку значущих дорослих; недостатній рівень розвитку комунікативних навичок; наявність прикладу вирішення конфліктних ситуацій деструктивними способами; завищена або занижена самооцінка; відсутність досвіду конструктивного розв'язання суперечок; невміння дітей контролювати

та виражати негативні почуття й емоції соціально прийнятним шляхом; кризи вікового розвитку трьох та шести-семи років [38; 71].

За визначенням С. Головіна, **впертість** – це особливість поведінки, а у стійких формах – риса характеру, що виступає як дефект вольової сфери індивіда та виражається у прагненні неодмінно вчиняти по-своєму, усупереч розумним переконанням, проханям, порадам та вказівкам інших людей. Однією з причин такої поведінки, на думку науковця, може бути відчуття образи, злості, гніву, помсти. У дитинстві впертість може бути формою протесту, що виражає невдоволеність необґрунтованим запереченням дорослого ініціативи та самостійності дитини, яка розвивається [96, с. 716].

Впертість у дитини дошкільного віку, зазвичай, проявляється у її відмові вчинити так, як просить дорослий. Для висловлення власного супротиву дитині достатньо найменших дрібниць (не така сукня, зачіска, іграшка та ін.), адже вона понад усе виявляє бажання розпоряджатися своїм тілом, часом, речами. Л. Терещенко виділяє наступні *типи дитячої впертості*:

- "упертість надмірної вимогливості" (є наслідком вимогливого та суворого виховання дитини);

- "упертість розбещеності" (виникає внаслідок надмірних потурань та беззаперечного виконання усіх забаганок дитини);

- "упертість покинутої дитини" (причиною виникнення є недостатність уваги, любові та підтримки); "упертість, пов'язана з особливостями нервової системи" (зумовлена типом темпераменту дитини). На думку дослідниці, перші три типи дитячої впертості є захисною реакцією дитини на неадекватне ставлення до неї дорослих та слугує засобом самоствердження [111].

За визначенням Є. Рапацевич, **сором'язливість** – це якість особистості, яка проявляється в тривожності, нерішучості, надмірній обережності у спілкуванні з оточенням, наявності суб'єктивних бар'єрів у спілкуванні, у хворобливому побоюванні повернути до себе увагу оточення, невмотивованому почутті сорому [86, с. 238–239].

Як зазначає О. Кляпець, *основним чинником* сором'язливості дитини є страх виділитися, опинитися у центрі уваги незнайомих, як дорослих, так і однолітків. Незважаючи на гарне ставлення до інших і потребу у взаємодії та спілкуванні з ними, дитина не наважується на встановлення контактів та поводить себе відсторонено. За оцінкою дослідниці, сором'язливий дошкільник вирізняється від своїх однолітків невпевненістю у власній значущості для інших та

надмірною тривожністю щодо того, як вони до нього ставляться й оцінюють. Найменші невдачі, зауваження, критика чи осуд з боку оточення гальмують його діяльність та сприяють посиленню почуття сорому і страху. Тому така дитина займає пасивну позицію, уникає контактів з однолітками, веде себе стримано та скуто, намагаючись залишитися непоміченою [36].

Ф. Зімбардо вважає, що у сім'ї та закладі дошкільної освіти сором'язливість дитини розвивається під впливом наступних чинників: низької самооцінки дитини; надмірного суворого, авторитарного стилю виховання, гіперопіки або гіпоопіки; акцентування уваги на невдачах дитини; конфліктних взаємин між батьками; зневажливого ставлення до дитини, її думок і бажань; використання покарань (зокрема і фізичних); частоті зміни місця проживання та її переведення до іншого закладу освіти; незадоволеності потреби дитини у безумовній любові, підтримці й прийнятті [31].

З. Карпенко визначає **замкнутість** як "порушення особистісного розвитку, яке виявляється у відстороненості від товариства інших людей внаслідок ослаблення емоційного контакту з ними". На думку психолога, дитяча замкнутість вирізняється такими ознаками: уникнення товариства інших людей; сором'язливість; емоційна холодність; переважання пригніченого настрою; підозріливість; недовіра до людей [27, с. 105–109].

Зазвичай, перші незначні прояви замкнутості дитини не викликають побоювань у дорослих. Поведінка дитини непокоїть дорослих, коли починає вирізнятися певними особливостями, а саме: розмовляє тільки в разі потреби або взагалі не розмовляє; говорить дуже тихо, майже пошепки; тримається осторонь від усіх; боїться приєднатися до групи дітей або зробити щось нове; часто проводить час на самоті, навіть коли навколо багато дітей; не висловлює власних думок, почуттів та переживань.

А. Кошелева, О. Шаграєва до причин виникнення дитячої замкнутості відносять низьку самооцінку; пережиту травмуючу подію; постійні стресові ситуації; несформованість комунікативних навичок; завищені вимоги батьків до дитини; постійне акцентування дорослими уваги лише на негативних рисах дитини; несприятливу атмосферу в сім'ї; незадоволеність потреби дитини у безумовній любові та підтримці як у ситуаціях досягнення нею успіхів, так і здійснення помилок; несприятливі умови адаптації дитини до ЗДО [51].

О. Музика розглядає дитячі **пустощі** як своєрідну форму активності дитини, яку вона спрямовує на пізнання себе і власних можливостей, відкриття нового, вивчення зворотньої реакції на власні дії, особливо ті, що пов'язані з певними заборонами. Дослід-

ниця виділяє такі види пустощів: прояв пізнавальної активності й творчості; спосіб вивчення власних можливостей і меж дозволеного; спроба зайняти себе будь-чим [62].

В. Сіткар, на основі критерію використання засобів та способів вираження пропонує власну класифікацію дитячих пустощів та розподіляє їх на: *вербальні* (словесні репліки, зауваження, насмішки, гудіння, свист); *невербальні* (шкрябання, постукування, підштовхування, смикання за волосся). На основі критерію кінцевого результату поділяє дитячі пустощі на: ті, що розважають, але не ображають і не завдають шкоди іншим; ті, що розважають, але шкодять іншим; ті, що завдають шкоди і не розважають [93].

На думку Н. Ричкової, причинами виникнення дитячих пустощів можуть бути: недостатність уваги до дитини та спільного проведення часу з нею з боку батьків; небажання або неспроможність дорослих спрямувати фізичну, пізнавальну або творчу активність дитини для занять корисними видами діяльності (створення аплікацій, малюнків, складання вірша, залучення дитини до домашніх справ або ранкової гімнастики на свіжому повітрі, рухливі ігри, фізкультурхвилинки тощо). За оцінкою науковця, прагнення дитини до постійного саморозвитку, пізнання і нових відкриттів призводить до того, що вона змушена самотійно шукати цікаві й захоплюючі заняття, які не завжди можуть отримувати схвалення з боку батьків та вихователів. Тому прохання вихователя до дитини спокійно посидіти на стільчику та відпочити є для неї надскладним завданням, найтяжчим випробуванням та покаранням [89].

Дитячі скарги (ябедництво) визначають як слова і дії, внаслідок яких інша дитина може отримати покарання з боку інших, переважно дорослих. Ябедами називають дітей, яким подобається, що їх слова спричинили покарання іншого. Тому мотивами вчинків ябед є переважно не допомога іншому, а помста. Проте існують певні вікові відмінності у виявленні ябедництва. На думку науковців, дитина дошкільного віку спеціально не скаржиться. Особливості її психічного розвитку в цей період (в першу чергу мимовільність психічних процесів та емоційних станів) зумовлюють поведінку, в межах якої *ябедництво є елементарним бажанням поділитись інформацією*. Таке бажання виникає у дитини віком від трьох до п'яти років і формується на основі висновків дитини про аналогічну поведінку дорослих: обговорити та оцінити поведінку інших людей. Тобто *ябедництво дитини дошкільного віку зумовлене мимовільністю емоційних і пізнавальних процесів дитини та поведінковою*

реакцією наслідування, що є її природною реакцією у ситуаціях браку знань і соціального досвіду [52].

За оцінкою М. Осоріної, більш глибоке розуміння дітьми суті скарг і ставлень оточення до скаржників формується вже у чотирирічному віці. Як свідчать дані досліджень (М. Кравцова, А. Рузьська, Р. Шакуров), у цьому важливу емоційну роль, причому не завжди позитивну, відіграють саме дорослі, батьки і вихователі, засуджуючи скарги та демонструючи негативне ставлення до тих, хто скаржитися, що одночасно формує віддалено-споглядальну позицію дорослого у розумінні, оцінці та особистісному включенні у "дитячі стосунки" [70].

Попри те, що найбільший вияв дитячі скарги мають у молодшому шкільному та молодшому підлітковому віці, у старшому дошкільному віці вони теж є досить поширеними. Відповідно до віку дітей диференціюється і відповідна різноманітність мотивів (чинників) скарг.

На думку М. Кравцової, чинниками скарг можуть бути:

1. *Безпорадність дитини* у відповідь на складну, незрозумілу, навіть небезпечну, на її погляд, ситуацію. У такому разі скаргу слід розглядати як єдиний спосіб отримати підтримку, захист і допомогу з боку дорослого. Цей чинник є найбільш дієвим у дошкільному, молодшому шкільному та молодшому підлітковому віці. Його дія поступово зменшується відповідно до етапів дорослішання дитини. Важливим у зв'язку з цим є виховання самостійності дитини як превентивної основи у попередженні схильності дитини до скарг.

2. *Попередження дорослих* про можливу небезпеку чи негативні наслідки поведінки інших людей, що виникає внаслідок спостережень дитини за іншими людьми та навколишнім світом. Брак досвіду, неординарність ситуації, що ускладнюють її розуміння й оцінку, змушують дитину звертати увагу дорослих на негативні дії інших, що можуть бути, на її думку, небезпечними чи шкідливими.

3. *Помста*, якщо мають місце негативні дії з боку інших дітей, що ображають чи принижують гідність дитини. Цей чинник є найбільш характерним для ябедництва невпевнених у собі дітей, ізольованих, із заниженою самооцінкою, зі статусом аутсайдера, у дітей з деструктивними стосунками у колективі однолітків.

4. *Бажання самоствердитися* як можливий чинник скарг має місце у ситуаціях, коли володіння дитиною деякою негативною інформацією про однолітків може бути цікавим і цінним для дорослих, а тому використовується дитиною як єдиний і найбільш вдалий спосіб самоствердження та привернення до себе уваги, що змусить

однолітків рахуватися з такою дитиною, змінить її статус у колективі. Ефективним способом профілактики скарг дітей, зумовлених цим чинником, є їх залучення до такої діяльності, в межах якої вона зможе виявити і реалізувати себе.

5. *Образ, заздрість* є чинниками, найбільш поширеними серед дітей в закладах освіти. Особливо характерні вони для тих дитячих колективів, в яких педагог не володіє техніками задоволення потреб дитини в увазі та значущості. Наголошуючи на успіхах і здобутках окремих дітей (здібних чи улюбленців), педагог зовсім не зважає на діяльність, активність і результати роботи інших дітей, які внаслідок власних індивідуально-психологічних особливостей мають менш помітні для педагога результати [52].

М. Кравцова, М. Осоріна, А. Рузька вважають, що усі види скарг пов'язані з недоліками й ускладненнями взаємодії в системі дитина – дорослий та спровоковані переважно дорослими. Найбільш поширеними *видами скарг* є:

- *скарги-захист* себе та інших, в першу чергу від несправедливих покарань. Мають місце, коли дитина ставиться до дорослого як до найвищої інстанції;

- *скарги-шантаж* – вид скарг, що використовуються, як правило, дітьми, які, претендуючи на роль лідера, не вміють здобути авторитет серед дорослих іншим способом. Такий вид скарг є наслідком вибіркового ставлення педагога до дітей;

- *скарги-ревності* як наслідок емоційної ізоляції дитини;

- *скарги-помста як бажання дитини помститися за реальні чи уявні образи* [52; 70; 88].

Дитячу нечесність визначають як один із малопринятних способів адаптації дитини до суспільного життя, що зумовлюється неблагополуччям емоційного життя, відсутністю довіри до навколишнього світу, негативним самовідчуттям, розладом стосунків з дорослими й однолітками, деякими негативними особливостями особистості (незрілістю емоційної сфери, інфантильністю, некритичністю) та розглядають як прояв найгірших рис характеру: хитрощів, підступності, боягузтва. На думку Н. Хмелик, існує багато *чинників нечесності у дітей*:

- страх втрати власної гідності ("Я – гарна, я не могла цього зробити");

- страх втрати любові батьків ("Мама любить мене гарну, а тепер виявилось, що я погана!");

- страх протистояти дорослим ("Я не хочу це робити, але ж я не можу відмовити старшим – легше збрехати, що вже зробила") [124].

Як правило, дитина не усвідомлює цих причин, тому запитувати у неї "Чому ти сказала неправду?" не варто. Необхідно самостійно визначити ці причини і допомогти дитині їх подолати.

Досліджуючи *чинники нечесності* у дошкільників, О. Хромова, Д. Смирнов зазначають, що, залежно від обставин, мотиви цього негативного прояву можуть бути різні. Вони виділяють два головні чинники, які породжують нечесність: намагання ухилитися від відповідальності за якийсь негарний вчинок і бажання домогтися чогось такого, чого іншим способом здобути дуже важко або й неможливо [125; 98].

Дієвими, на думку Н. Хмелик, О. Хромової, є й інші *чинники нечесності, які науковці вивчали у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема*:

1) *страх приниження* (переживають і молодші, і старші діти). Правильно розвинена дитина оцінює себе позитивно, особливо у підлітковому віці (особливості розвитку: дизморфоманія, неврівноваженість). Наприклад: розбив посуд через незграбність; боїться приниження через визнання незграбності. Недопустимо: вимагати зізнання привселюдно, спрацьовує реакція опозиції, формується негативне ставлення дитини до дорослого;

2) *нечесність заради порятунку* (ця модель поведінки переймається від дорослих) – для підлітків та юнаків – не вимагати від них правди будь-якою ціною;

3) *нечесність та хвалькуватість* (в основі – бажання видати бажане за реальне, підвищити соціальний статус);

4) *потреба у самоствердженні* [124; 125].

Д. Смирнов вважає, що схильність говорити неправду залежить від:

а) *рівня інтелекту* (більш здібні менш схильні обманювати). Оскільки низький рівень інтелекту дитини впливає на рівень її успішності, об'єктивно у дитини виникає необхідність приховувати власну неуспішність нечесними аргументами. Доведено, що розумні діти здатні передбачати наслідки своїх вчинків. Тому там, де є небезпека бути розкритими, діти, як правило, не обманюють або кажуть неправду точніше і правдивіше;

б) *сімейного виховання* тому, що поведінкова реакція наслідкування зумовлює відповідну модель поведінки дітей, батьки яких обманюють. Нечесність часто виступає як компенсаторна поведінкова реакція у ситуаціях дефіциту батьківської уваги і любові (реакція компенсування) [98].

Таким чином, дітей дошкільного віку характеризують такі негативні прояви поведінки: *істерики, вередування, агресивність,*

впертість, сором'язливість, замкнутість, пустощі, ябедництво, нечесність. Їх розглядають як початковий етап у формуванні стійких девіацій, що детерміновані переважно індивідуально-психологічними та соціально-педагогічними чинниками, зокрема, кризами психовікового розвитку, неправильним вихованням у родині, несприятливою адаптацією до закладу дошкільної освіти.

Чинники детермінації поведінкових відхилень у дошкільників

Негативна поведінка дитини є тривожним сигналом для дорослих, оскільки, виявляючи її, дитина, як правило, в такий спосіб просить про допомогу у подоланні труднощів, з якими їй самотійно впоратися не до снаги.

Відповідно до філософської концепції причинно-наслідкового характеру людської сутності і поведінки фактори формування й розвитку особистості тільки в певних умовах можуть відігравати роль чинників її вчинків та поведінкових проявів. Тож відхилення у поведінці людини зумовлюються відповідними *несприятливими детермінантами* поведінки (*умовами й факторами*) – будь-якими змінними, що знаходяться у причинно-наслідкових зв'язках з поведінкою та визначають її спрямованість. Знання їх сутності та нівелювання дії буде сприяти запобіганню негативних проявів у поведінці дошкільників, які є ще ситуативними і нестійкими, та попереджувати їх перетворення на більш складні і стійкі поведінкові відхилення [10].

Сучасні науковці (М. Ковальчук, Н. Гусева, Л. Шипіцина) окреслюють та аналізують такі *групи детермінант* поведінкових відхилень у дітей: медико-біологічні, соціально-педагогічні, психофізіологічні.

До групи *медико-біологічних детермінант* Н. Гусева, Л. Шипіцина включають *вроджені, спадкові та набуті чинники* [20].

За їх оцінкою, *вроджені чинники* пов'язані з внутрішньоутробними ураженнями плоду під час вагітності матері (токсикоз, наслідки інтоксикації медичними препаратами, соматичні і хронічні інфекційні захворювання майбутньої мами, особливо у перші місяці вагітності), її недостатнє харчування і нездоровий спосіб життя (паління, зловживання алкоголем, наркотиками). Вказані чинники впливають на дозрівання нервової системи плоду, зумовлюючи порушення механізмів довільної регуляції поведінки дитини та відповідні їй індивідуальні особливості. Наслідкам таких процесів може

бути сповільнений психічний розвиток дитини та пов'язані з цим ускладнення у перебігу криз психо-вікового розвитку.

На думку науковців (О. Кисла, М. Ковальчук), *спадкові чинники* зумовлюються різноманітними ураженнями генетичного матеріалу (генні або хромосомні мутації, дефекти обміну речовин, що впливає на дозрівання структур головного мозку), внаслідок чого відбуваються порушення розумового розвитку, тілесні вади, відхилення слуху, зору, захворювання нервової системи. Чинники цієї групи активно впливають на формування основних характеристик і властивостей нервової системи людини, які складають основу темпераменту людини, її працездатність, чутливість до впливів навколишнього середовища

Н. Гусева, Л. Шипіцина пов'язують *набуті чинники* (в першу чергу неповноцінність клітин головного мозку) з процесами життєдіяльності дитини та з важкими захворюваннями у ранньому віці, черепно-мозковими травмами. До цієї групи чинників також відносяться соматичні і нервові захворювання, хронічні хвороби з багаторазовими рецидивами, оскільки тривалість захворювань – об'єктивне джерело неврозів, затримок у розвитку. Вони сприяють зниженню психічних можливостей дитини в оволодінні певним видом діяльності, ускладнюють стосунки з однолітками та зумовлюють патологічне формування особистісних і поведінкових характеристик (емоційної нестійкості, послаблення захисних і пристосувальних механізмів), слугуючи, водночас, чинником виникнення негативної поведінки (в першу чергу, неслухняності й агресивності) [20].

До соціально-педагогічних детермінант девіантної поведінки дітей науковці (В. Приходько, К. Суютінова), в першу чергу, відносять **сімейне неблагополуччя та пов'язані з ним неправильні типи виховання в сім'ї** [109].

Л. Божович розглядає родину як персональне соціальне середовище розвитку, один з найважливіших інститутів соціалізації особистості та вважає, що воно зумовлює відповідний спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь та навичок [8, с. 39–40]. І. Котова визначає *неблагополучну сім'ю* як таку, яка через об'єктивні або суб'єктивні причини втратила свої виховні можливості, внаслідок чого у ній виникли несприятливі умови для виховання дитини [49, с. 201].

За оцінку В. Приходька, *негативні впливи сімейного оточення* істотно спотворюють поведінку дитини, зумовлюють ранню втрату її потреби у спілкуванні з батьками, формуючи низку нега-

тивних поведінкових стереотипів та особистісних якостей (егоїзм, замкнутість, конфліктність, впертість, неадекватно завищена чи занижена самооцінка, озлобленість, невпевненість у власних силах, недисциплінованість тощо). За оцінкою науковця, у неблагополучній сім'ї спостерігається відкрита або прихована емоційна напруга дитини. Часті покарання, окрики, невдоволення з боку батьків примушують дитину думати, що її не люблять, що вона нікому не потрібна. Це створює відповідний негативний емоційний дискомфорт у душі дитини [82].

Типи неправильного виховання дитини у родині – соціально-педагогічна детермінанта, яка, за оцінкою науковців, може виникати, діяти і виконувати роль відповідного маркера сімейного неблагополуччя, з одного боку, з іншого – низького рівня педагогічної освіченості батьків.

А. Кочетов та Н. Верцинська розглядають її як важливу умову у виникненні негативних поведінки у дітей, її закріплення в якості стійкої поведінкової реакції, оскільки цьому сприяє саме неправильна позиція дорослого у вихованні, педагогічно недоцільне реагування в ситуаціях первинних негативних проявів.

Науковці вважають, що уже в дошкільному віці внаслідок неправильного виховання в сім'ї виникають помилки у поведінці дитини: невміння гратися з однолітками, спілкуватися з ними, формується неправильне ставлення до старших і до самого себе. У їх основі – невдачі в грі і трудових діях, що зароджують невпевненість у собі, образливість, впертість і навіть агресивність та озлобленість. Дефіцит успіху в грі і дефіцит спілкування ведуть до викривлення психічного розвитку [50].

У молодшому шкільному віці продовжують діяти наслідки неправильного виховання в сім'ї та дошкільному закладві, зароджуючи нові явища: прагнення уникати неприємностей, пов'язаних з невдачами у навчальній діяльності і стосунках з оточенням, наслідками чого можуть бути неслухняність, істеричність, примхливість, нерішучість, пасивність [50, с. 18].

Для розуміння суті *впливу особливостей виховання дитини в сім'ї на формування можливих відхилень в її поведінці* О. Корман пропонує використовувати класифікацію типів виховання дитини в сім'ї на основі критерію домінуючої стратегії управління і спілкування в родині, а саме:

- *авторитарний*, в межах якого констатується високий рівень вимог до дитини, що об'єктивно ускладнює її здатність задовольняти власні потреби;

- *авторитетний*, стратегія якого націлена на задоволення потреб дитини та передбачає високий рівень вимог до неї;

- *індиферентний*, за якого має місце низька здатність батьків задовольняти потреби дитини та, відповідно, низький рівень вимог, що висувуються до неї;

- *дозволяючий*, в межах якого здатність задовольняти потреби дитини висока, а рівень вимог батьків, що висувуються до неї, низький [47, с. 23].

А. Корнієнко вважає, що на основі *домінуючого типу виховання* дитини у сім'ї доцільно виділяти відповідні виховні стратегії та аналізувати їх на предмет виникнення і застосування у родинах. На цій основі *прогнозовано сім'ї групи "ризик"*, в яких виховні стратегії можуть негативно впливати на соціалізацію дитини.

Так, на думку науковця, виховна стратегія *"безконтрольність"* демонструє відсутність уваги й належного контролю з боку батьків та є поширеною у неповних, неблагополучних і заможних родинах.

Виховна стратегія *"надмірної опіки"*, навпаки, передбачає постійний контроль батьків за дітьми, культивування дисципліни і звітності, що, як правило, формує пасивну особистість, не здатну приймати самостійні рішення. Характерна для сімей з авторитарним стилем стосунків і виховання.

Виховна стратегія *"попелюшка"* застосовується батьками до нелюбої дитини та виникає в сім'ях, де є хворі (інша дитина чи хтось із членів родини). Здоровій дитині делегується забагато обов'язків та одночасно обмежується увага. Внаслідок цього може сформуватись астенічний (ослаблений) тип особистості дитини.

Виховна стратегія *"дитина-кумир"* констатується у ситуаціях єдиної чи наймолодшої дитини в сім'ї, що формує особистість, яка погано переносить нестачу уваги до себе і готова привертати її в будь-який спосіб, добрими чи поганими вчинками. У стосунках з іншими людьми такі діти демонструють егоцентризм [48].

У межах ще однієї класифікації, запропонованої В. Соколовою та Г. Юзефович, знаходимо характеристику п'яти типів сімейного виховання: *гіперопікування, непослідовний, егоцентризм, прихняття, кооперація*. До типів, що можуть негативно впливати на формування особистості дитини, зумовлюючи формування негативних проявів у її поведінці, науковці відносять *гіперопікування, непослідовний егоцентризм* [77].

Чинниками негативних проявів у поведінці дитини, зумовлених неправильним вихованням, Є. Сарапулова вважає: копіювання поведінки іншої людини; неправильну спрямованість родинного

виховання; тривале перебування дитини наодинці зі складними для неї проблемами; невміння розподілити час та організувати своє дозвілля; відсутність інших шляхів для самоствердження і самореалізації; прагнення привернути до себе увагу; спроби розважитися [92].

Тому, на думку О. Кочетова, внаслідок *неправильного виховання у сім'ї* вже у дошкільному віці виникають *помилки у поведінці дитини*: невміння гратись із ровесниками, спілкуватися з ними, нешанобливе ставлення до дорослих, недооцінка або переоцінка власних можливостей. Їх основою є невдалі стосунки у грі й трудових діях, які породжують невпевненість у собі, образливість, впертість, агресивність, озлобленість. Дефіцит успіху у грі і дефіцит спілкування ведуть до деформованого психічного розвитку [50].

Результати досліджень науковців (З. Зайцева, С. Курінна, В. Приходько) підтверджують, що *виховання дитини в неблагополучній родині*, її особистісний розвиток значно ускладнюється негативними соціально-психологічною та педагогічною ситуаціями в сім'ї. Ми узагальнили та виділили наступні особливості несприятливої соціалізації дошкільника в умовах неблагополучної сім'ї, а саме: *недостатність позитивного емоційного контакту між членами родини, неправильність виховних позицій батьків, ускладнення їх подружніх стосунків, аморальний спосіб життя батьків та їх асоціальна поведінка* [26; 54; 82].

Психолого-педагогічні дослідження підтверджують важливе значення *дитячо-батьківських взаємин у соціально-психологічному розвитку дітей*. На думку науковців, виховання, яке зводиться лише до зовнішніх впливів (заборони, накази) та ігнорує особливості внутрішнього світу дитини, сприяє виникненню негативної поведінки, яка є протидією дитини вимогам дорослих та спочатку є ситуативною. Однак, за наявності несприятливих умов, нестійкі негативні поведінкові прояви у дітей дошкільного віку поступово закріплюються і перетворюються на стійкі характерологічні риси [126].

Л. Гурковська, О. Кононко розглядають *несприятливу адаптацію дитини до закладу дошкільної освіти* як дієву соціально-педагогічну детермінанту поведінкових відхилень у дітей. Л. Стреж, Т. Жаровцева визначають *адаптацію дошкільників до ЗДО* як короткотривалий процес взаємодії дитини з новими соціальними умовами, що потребує пошуку психологічних форм пристосування, обґрунтовуючи це пластичністю нервової системи дошкільників, їх віковими особливостями, збільшенням їх можливостей до тренування здатності адаптовуватися, розширенням ресурсів активної перебудови особистості відповідно до нових умов, виробленням

відповідних форм поведінки [24; 108]. Т. Гурковська, погоджуючись з таким визначенням, розглядає адаптацію дітей 3-го року життя до умов суспільного дошкільного виховання як процес активної їх взаємодії з новим середовищем та можливість педагогічного керування цим процесом [18].

Н. Аксаріна в межах власного медико-педагогічного дослідження обґрунтувала й експериментально довела *зв'язок особливостей соціальної адаптації з віком дітей, залежність стилю поведінки від індивідуальних особливостей дитини* та її попереднього досвіду, рівня фізичного та психічного розвитку, стану здоров'я. Авторкою розглядалися механізми змін у поведінці та стані здоров'я, рекомендувався комплекс педагогічних заходів для "новачків" [2].

У дослідженні Ж. Юзвак проаналізовано труднощі адаптації дітей раннього віку до умов дошкільного закладу, вказано *причини дезадаптації* (або важкої форми адаптації), окреслено й *охарактеризовано поведінкові відхилення* (істерики, агресивність, сором'язливість, замкнутість) у дошкільників на етапі їх адаптації до закладу дошкільної освіти [132].

Досліджуючи особливості соціальної адаптації старших дошкільників, Н. Захарова зосереджує увагу на *адаптаційних та корекційно-виховних можливостях* залучення новоприбулих дітей до ігрової діяльності [29].

У контексті дослідження *негативної поведінки дітей* науковий інтерес склали окремі аспекти проблеми адаптації старших дошкільників, а саме:

- виховання у дітей емоційно позитивного ставлення до дошкільного закладу, що забезпечується використанням провідного для цього віку виду діяльності – грою (А. Колесник) [42];

- особливості соціалізації дітей 6–7 років у різних умовах життєдіяльності (С. Курінна) [54].

Більшість досліджень підтверджують, *що соціальна адаптація* – це активно-розвивальний процес, успішність перебігу якого залежить від індивідуально-типологічних особливостей дитини: легше адаптуються холерики, сангвініки, важче – флегматики та меланхоліки. Як правило, важко адаптуються до нових умов фізично та психічно незрілі діти. Ускладнюють адаптацію до дитячого садка такі індивідуально-психологічні особливості: емоційна неадекватність, соціальна некомпетентність та несоціалізована агресія, що супроводжуються, як правило, недостатньо розвиненими пристосовницькими можливостями, опором навчальним та виховним впливам.

За результатами досліджень О. Кононко, складності адаптації старших дошкільників зумовлюються наявністю стійких стереотипів поведінки, негативного соціального досвіду, що не завжди узгоджується з вимогами соціуму. Найпоширенішими проявами *дезадаптації* є: відсутність позитивної установки на відвідування дитячого садка, несформованість предметно-практичної діяльності (спілкування, ігрової діяльності тощо), підвищена хворобливість, загальна загальмованість, різка зміна настроїв, часті вибухи роздратування й гніву, високий ступінь замкнутості, неадекватна самооцінка, стан тривоги, асоціальні форми поведінки, схильність до руйнівних дій, гіперактивність, необізнаність з конструктивними формами спілкування тощо [46, с. 190–191]. В одних випадках ці *показники є чинниками дезадаптації, в інших – її наслідками*. Можна прогнозувати, що локалізація та мінімізація особливостей несприятливої адаптації, з одного боку, та розвиток, активізація і стимулювання адаптивних ресурсів особистості – з іншого, сприятимуть соціальній адаптації старших дошкільників.

О. Кононко виділяє такі *типові реакції дошкільника* на нові умови життя: розлади настрою і соціальної поведінки, головні болі, розлади системи травлення. На думку дослідниці, симптомом поганої адаптації дошкільника до дитячого садка, переживання ним внутрішньої тривоги або конфлікту є тики. У хвилини розпачу і дискомфорту в дитини може спостерігатися часте кліпання повіками або посмикування м'язів обличчя. Переживання тривоги може викликати стан, коли дитина володіє мовою, але користується нею лише за певних обставин. Помірний прояв елективного мутизму досить часто має місце як швидкоплинний симптом важкої адаптації сором'язливих дітей до суспільного дитячого закладу. За стресогенних обставин така дитина може або зовсім не розмовляти, або промовляти лише окремі слова чи говорити пошепки. Поступово звикаючи до нових умов життя, малюк починає говорити більше навіть без якихось додаткових заохочень [46].

За оцінку Т. Федорченко, у дітей в період адаптації можуть *ускладнюватись стосунки з однолітками*, що проявляються в сварках з ними, бійках. Таким дітям притаманні агресивність, неслухняність, схильність до руйнівних дій, нечесність. Вони можуть навіть удаватися до крадіжок, навмисного псування обладнання, іграшок і атрибутів для ігор, втечі з дитячого садка. За результатами її досліджень, діти, які у старшому дошкільному віці виявляють агресивність і задержуватість, у подальшому частіше за інших схильні до асоціальної поведінки, характеризуються соціальною

дезадаптацією, демонструючи тенденцію до соціально несхвалюваних форм поведінки. Під час адаптації дитини до дитячого садка, можуть спостерігатися й інші негативні емоційні стани дитини: істерики, сором'язливість, замкнутість, страхи, тривожність тощо [116].

Вивчаючи соціальну адаптацію старших дошкільників засобами ігрової діяльності, Н. Захарова аналізувала й апробувала ефективність термінальних та інструментальних особливостей нормативної адаптації. На її думку, *термінальні особливості* відображають систему знань дитини, наявність яких може поліпшувати процеси адаптації та виконувати одночасно превентивні функції у попередженні негативних проявів поведінки дошкільника у ситуаціях важкої адаптації до ЗДО, а саме: розуміння нового періоду свого життя; усвідомлення нової ролі "Я – дошкільник", наявності соціальних мотивів поведінки; ціннісних орієнтацій дитини в соціумі; її обізнаності та усвідомлення необхідності керуватися у власній поведінці загальнолюдськими нормами, правилами та цінностями; усвідомлення потреби у взаємодії, спілкуванні, співробітництві; розуміння емоцій, почуттів, переживань інших; наявність емпатії.

Інструментальні особливості Н. Захарова характеризує як практичні уміння дитини, сформованість яких значно поліпшить її пристосування до нових соціальних умов, а саме: орієнтація в новому соціальному середовищі, вміння розрізняти позитивні та негативні мотиви поведінки, соціальної ситуації спілкування; дотримання загальноприйнятих норм спілкування, вміння знайти форми ефективної взаємодії, дипломатична поведінка, запобігання конфліктним ситуаціям, мирне їх розв'язання; активність у різних видах діяльності, особливо – в ігровій; адекватне реагування на емоційні прояви оточення, вміння стримуватися у конфліктних ситуаціях, ініціювання встановлення контактів, спілкування, гри [29].

Сформованість перерахованих знань і вмінь дитини вчена радить розглядати як *об'єктивно існуючу превентивну особистісну якість*, здатну блокувати в умовах ускладненої соціальної адаптації формування поведінкових відхилень у дошкільників.

А. Лігоцький вказує, що на формування поведінкових відхилень значною мірою впливають і недоліки в організації освітнього процесу освітнього закладу та розглядає їх як дієві і важливі *соціально-педагогічні детермінанти поведінкових відхилень*. Науковець пов'язує дію вказаних детермінант з недоліками в освітньому процесі закладів освіти, низьким рівнем розвитку педагогічної рефлексії та професійної майстерності педагогів, поведінкою значущих для дитини дорослих, яка не завжди є прикладом для насліду-

вання. Тому недотримання загальнопедагогічних принципів, нецільність, несистематичність, непослідовність у використанні форм, засобів та прийомів у роботі з дітьми, на його думку, призводить до того, що втрачається можливість формування гармонійно розвинутої особистості дитини в цілому та її моральних і психологічних якостей, відповідальності за власні вчинки, навичок управління своєю поведінкою.

Вивчаючи поведінкові відхилення у молодших школярів [85], О. Потапова диференціює їх за групами відповідно до *недоліків організації освітнього процесу* в освітньому закладі, зокрема, у початковій школі: відхилення у поведінці молодших школярів від освітньо-виховних норм, відхилення в отриманні початкової освіти, відхилення у зв'язку з шкільною дезадаптацією [118].

На думку Н. Онищенко, *негативна мотивація до зміни поведінки*, використання влади щодо дитини є причиною виникнення відхилень у поведінці дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Наслідком даної тактики впливу на дитину, на її думку, є: агресивність, войовничість поведінки, негативізм, спротив, бажання робити навпаки, замкнутість тощо. Вчена наголошує на активності застосування педагогами методу "покарання" з метою попередження та корекції небажаної поведінки в освітньому процесі навчального закладу. Акцентує на існуванні тенденції до зловживання деякими педагогічними покараннями в роботі з дітьми (зауваження, вираження свого розчарування, обмеження у використанні необхідних речей). Такі виховні впливи на дитину лише погіршують її до того складну ситуацію, оскільки сприяють формуванню у дошкільника агресивного і ворожого ставлення до оточення [66].

Р. Овчарова, пояснюючи практику непоодиноких випадків, коли вихователь карає дитину, не розібравшись з усіма обставинами, причинами здійсненого нею негативного вчинку, вказує на необхідності *сприйняття проблем кризь призму мотивації дітей*. Оскільки розуміння того, чим саме зумовлений вибір дитиною певної моделі поведінки – потребами, бажаннями, цікавістю, емоціями, незнанням, дозволить адекватно її оцінити та обрати відповідну стратегію і тактику реагування. Дослідниця вважає, що несправедливі дії дорослого можуть лише ускладнювати взаємовідносини педагога з дитиною та викликати у неї болючі переживання, які можуть спровокувати навмисні негативні прояви у її поведінці [64].

Аналізуючи психо-фізіологічні детермінанти відхилень у поведінці, Т. Гурлева, О. Кисла, Т. Туркот наголошують на найбільш поширених, а саме: *негативні почуття та переживання дитини*,

неадекватність самооцінки й неуспішність процесу самоактуалізації особистості, кризи психовікового розвитку [35].

На думку Т. Гурлевої, *негативні почуття та переживання дитини* доволі часто є причиною виникнення негативних поведінкових проявів у дошкільнят, оскільки з накопиченням дискомфортних внутрішніх переживань дошкільнику не до снаги впоратися. На її думку, у дошкільному віці емоційно-почуттєва сфера дитини, яка є суб'єктивною формою її ставлення до світу, до себе та інших людей, зазнає суттєвих змін. Дитина здатна відчувати глибокі та інтенсивні почуття, їх переживання можуть мати складний та амбівалентний характер. І чим різноманітніша палітра емоцій та почуттів, тим складніше їй зрозуміти та позначити їх словами, а тим паче впоратися з ними. До того ж дитина дошкільного віку лише вчиться реагувати на різні життєві ситуації та позбавлятися від негативних переживань соціально прийнятними способами.

Тому ігнорування дорослим потреби дитини у забезпеченні емоційного комфорту сприяє виникненню відхилень у її поведінці, оскільки емоції та почуття не лише супроводжують дошкільника, а й впливають на його поведінку [19; 114].

Згідно з дослідженнями Т. Туркот, одним із джерел глибоких переживань дитини є *блокування потреби у спілкуванні, схваленні, пошані, емоційному контакті зі значущими людьми*. Намагаючись вистояти у складних життєвих обставинах, дитина вдається до негативних реакцій, які виконують захисну та компенсаторну функції. Тому негативні прояви у поведінці дитини є одним із способів протесту проти байдужості дорослих. Не маючи необхідного соціального досвіду, таким чином, дошкільник прагне отримати бажану увагу, любов та підтримку [114, с. 48–69].

М. Вольнова, наголошуючи на ролі виховання дитини в сім'ї у виникненні поведінкових відхилень, виділяє дефініцію "педагогічно неспроможні сім'ї" та визначає їх зміст як сім'ї, у якій "за відносно сприятливих умов (здорова сімейна атмосфера, батьки ведуть правильний спосіб життя і проявляють турботу про дітей) неправильно формуються взаємостосунки з дітьми, мають місце серйозні педагогічні прорахунки, що приводять до різних асоціальних проявів у свідомості та поведінці дітей" [12].

Оскільки для дитини дошкільного віку сім'я є основним інститутом соціалізації і виховання, Л. Вольнова радить для розуміння природи і причин виникнення у дітей *негативних почуттів та переживань* враховувати *типи педагогічно неспроможних сімей*, а саме:

- *власне педагогічно неспроможні сім'ї* – характеризуються тим, що батьки проявляють певну активність у вихованні дітей,

однак їхні виховні впливи на дітей є непослідовними та необґрунтованими;

- *педагогічно пасивні сім'ї* – сім'ї, в яких батьки не проявляють необхідної соціальної активності; через суб'єктивні (відсутність єдиної точки зору на проблеми сім'ї, непорозуміння, сварки і конфлікти між батьками) або об'єктивні причини (тривала хвороба, велика зайнятість) не можуть належним чином забезпечити правильне виховання дітей;

- *антипедагогічні сім'ї* – сім'ї, які своєю поведінкою, ставленням до суспільних норм формують негативні погляди і схильності у дітей [12, с. 62].

Згідно з результатами досліджень Т. Туркот, здебільшого схильними до поведінкових відхилень виявляються діти, які постійно стикаються з проявами неповаги, приниження та насилля до себе в сім'ї [114, с. 48–69].

Неадекватність самооцінки та неуспішність процесу самоактуалізації особистості І. Кон, І. Подпасий радять розглядати як можливі *чинники поведінкових відхилень у дітей*. Відомо, що переживання різних емоцій, які супроводжують процеси самопізнання, формують у людини ставлення до себе. Знання про себе, поєднане з певним ставленням до себе, становить самооцінку особистості.

За визначенням Т. Дудкевич, *самооцінка* є обов'язковою умовою реалізації двох важливих станів самокерованої поведінки: самоконтролю й самовдосконалення. Саме самооцінка дає змогу людині критично ставитися до самої себе, постійно зіставляти свої можливості та здібності з вимогами, що висуваються життям, виробляти вміння ставити перед собою реальні цілі, відкидати необґрунтовані припущення, гіпотези, вчасно відмовлятися від якихось учинків, якщо стало ясно, що вони даремні, а тим паче шкідливі. Вона виступає "стрижнем" усього процесу саморегулювання поведінки, включається в структуру мотивації, визначає спрямованість саморегулювання, вибір засобів його здійснення і, зрештою, значно впливає на інтерпретацію досягнутого ефекту поведінки. Л. Божович, Д. Ельконін зазначають, що "вже до семи років у дитини виявляються такі складні новоутворення: як *оцінка самого себе, самолюбство, та відповідні суперечності: між сприйманням себе, ставленням до себе і оцінкою оточення, дорослих, однолітків*. Уперше виникає внутрішня боротьба переживань. За їх оцінкою, належачи до ядра особистості, *самооцінка дитини є важливим регулятором її поведінки та діяльності*, а результати досліджень

підтверджують існування залежності між особливостями самооцінки особистості та ступенем задоволеності її життям, діяльністю й стосунками з оточенням.

На думку Ю. Гіппенрейте, для формування адекватної самооцінки дітей дошкільного віку важливим є адекватне ставлення до них батьків, рідних, педагогів та однолітків, де дорослими має постійно підкреслюватись власна віра у можливості дитини, пов'язане з відповідною стратегією поведінки обов'язкове схвалення за докладені зусилля. Жорстоке та зневажливе негативне ставлення дорослого до дитини призводить до того, що така дитина сфокусована на невдачах, боїться ризикувати, уникає участі в змаганнях, проявляє агресивність та високий рівень тривожності [17].

Особливу роль у формуванні самооцінки дитини О. Кононко надає педагогічній оцінці, яка, на думку науковця, не виконує орієнтувальну (вплив на інтелектуальну сферу) і стимулювальну (вплив на афективно-вольову сферу особистості) функції. Поєднання цих функцій сприяють формуванню знань дитини про себе та переоцінці нею власних якостей. Однак і завищена самооцінка може слугувати джерелом особистісних проблем. Формування надмірного відчуття власної унікальності спотворює світ моральних цінностей малюка, в межах яких формується зверхнє та зневажливе ставлення до інших людей [45].

М. Фіцула наголошує на *прагненні кожної людини до розкриття себе як особистості*. Якщо це прагнення *не задовольняється* чи пригнічується з боку соціуму, у дитини виникає почуття роздратування, пригніченості, злості тощо. Вказані емоційні реакції, як правило, компенсуються різноманітними формами негативної поведінки. Тож така поведінка є своєрідним негативним засобом самоствердження, який вона не може отримати в інший позитивний спосіб [122]. На його думку, саме осуд, зневіра у творчий успіх дитини викликає у неї стан фрустрації, що створює передумови до неврозів, агресивної поведінки.

Кризи психовікового розвитку 3-х та 7-ми років. Розвиток дошкільника – процес, розгорнутий у часі, протягом якого стабільні періоди змінюються кризовими, і навпаки. Стабільні періоди характеризуються поступовим накопиченням досвіду, у кризові періоди розвиток відбувається стрімко, бурхливо, може відбуватися з ускладненнями. На дошкільне дитинство припадають дві вікові кризи – трьох і семи років.

За визначенням Д. Ельконіна, *криза трьох років* – це період, коли окремі характеристики притаманні ранньому періоду, конф-

ліктність, вередливість і впертість посилюються настільки, що стають критичними [131]. Як зазначає Л. Виготський, близько трьох років дитина починає віддалятися від дорослих, усвідомлює себе як особистість, поводить більш самотійно, намагається встановити нові стосунки з оточенням, опікується думкою про себе інших, бурхливо радіє успіхам і гостро реагує на невдачі.

Криза трьох років може засвідчуватися *набором симптомів поведінки дитини*, який у психології дістав назву **"семизір'я симптомів"**.

1. *Яскраво виражений негативізм*, який виявляється не тільки через небажання виконувати вказівки дорослого, а й виражається у прагненні дитини робити все навпаки, часто навіть всупереч її власним інтересам та проти волі самої дитини. Сутність негативізму в тому, що дитина не робить чогось тільки тому, що її про це попросили. І це є головною ознакою, яка відрізняє негативізм від неслухняності. На думку психологів, причина такої поведінки – у соціальних стосунках дитини і дорослого. Тому негативізм – це ставлення не до предметної ситуації, а до людини.

2. *Впертість*, яка відрізняється від наполегливості тим, що дитина домагається свого лише тому, що так забажала. Малюк може довго відмовлятися йти додому з прогулянки лише тому, що не хоче змінювати свого рішення.

3. *Непокірливість*, як постійна невдоволеність усім, що пропонує дорослий. На відміну від негативізму цей симптом виглядає як безособовий вияв. Якщо негативізм завжди спрямований проти дорослих, непокірливість – проти норм виховання, які встановлені для дитини, проти способу життя, що склався протягом її трирічного віку. Непокірливість відрізняється від впертості своєю зовнішньою спрямованістю. За авторитарного виховання в сім'ї цей симптом зумовлює непорозуміння, ускладнює батьківсько-дитячі стосунки, продукує неслухняність і вередування дитини.

4. *Сваєілля* – симптом, що виявляється у тенденціях дитини до самотійності та її готовності вести боротьбу з дорослими за її реалізацію. Педагогічна неосвіченість батьків може зумовлювати їх неготовність адекватно сприймати такий вияв дитячої самотійності, негативно його інтерпретувати, застосовувати деструктивні способи реагування, методи покарання, що об'єктивно тільки ускладнює вияв даного симптому, перебіг кризи взагалі. Негативні оцінки такої поведінки дорослими є відповідним негативним інформаційно-емоційним підґрунтям для формування у дошкільників у майбутньому адекватної самооцінки та власного ставлення до соціально несхвалювальних форм поведінки.

5. *Протест-бунт* – симптом, що наповнює окремі прояви поведінки дитини. Протестуючий, навіть конфліктний характер поведінки дошкільника може зумовлювати часті конфлікти з дорослими та однолітками. Деструктивність у стосунках, конфлікти, бійки, лихослів'я, як способи їх вирішення, за неправильних позицій дорослого можуть закріплюватись та розглядатись дитиною як доцільний, а іноді як єдино можливий спосіб налагодження стосунків.

6. *Знецінювання дитиною особистості близьких людей*, що виявляється в першу чергу тенденцією до безпідставного вживання негативних, лайливих слів, термінів з негативним деструктивним змістом. За умови нерозуміння дорослими сутності даного симптому, у дитини така вербальна агресія може закріплюватися у більш стійку форму поведінки. Іноді соціальна ситуація виховання однієї дитини в сім'ї ускладнює вияв симптому знецінювання виникненням її прагнення до деспотизму.

7. *Деспотизм* – бажання виявляти деспотичну владу стосовно оточення, причому показувати різноманітні способи її демонстрації. Така поведінка може бути небезпечною для формування у подальшому егоїзму та егоцентризму, як індивідуально-психологічного утворення для виникнення і вияву неслухняності як одного з найбільш поширених негативних проявів у поведінці. У сім'ях, де виховуються декілька дітей, цей симптом наковці називають *симптомом ревнощів*. Він має аналогічну природу вияву та є своєрідним джерелом ревнощів трихрічної дитини щодо батьків та інших дітей [14].

Дослідження останніх років дали змогу розширити уявлення про кризу трьох років і зробити висновок про те, що це не просто складний період дитинства, який полягає лише в негативному ставленні до дорослого, а особливий віковий етап, в межах якого, за оцінкою В. Поліщук, активізується виникнення важковиховуваності у дітей, що виявляється у дошкільному та молодшому шкільному віці у *непосидючості, неслухняності, боягузкості* тощо. Як зазначає Н. Аксаріна, в період переходу дитини з раннього у дошкільне дитинство існує ризик виникнення *негативної поведінки*: у дітей можуть з'явитися різноманітні емоційні порушення. Погоджуючись з вказаною позицією, О. Кисла окреслила й проаналізувала можливі детермінанти емоційних порушень переддошкільників, а саме: біологічні, психологічні та соціально-педагогічні передумови.

На думку Р. Павелківа, криза трьох років проявляється у ставленні до предметного світу, до інших людей і до себе. Дитина все більше прагне до самостійності, звільняючись від опіки дорослого.

Цьому етапу притаманна також гостра афективна реакція на критику, образа на незначне зауваження. Висока чутливість до свого успіху часто виражається в зайвій сором'язливості, збентеженості. Дитину починає обтяжувати її незграбність, яку можуть виявити інші люди. Найменший успіх може викликати перебільшену радість. У цей період змінюється характер дій із предметами: малюк усе частіше керується задумом, уявленням про кінцевий результат дій. До того ж дитина може довгий час із задоволенням займатися якоюсь однією справою, відмовляючись від інших, більш привабливих, занять і від допомоги дорослих [72, с. 234].

Вивчаючи поведінку дитини на межі між дошкільним і шкільним віком, Л. Виготський характеризує її крізь призму *кризи семи років*. Яскравими проявами цієї кризи є бажання дитини бути схожою на дорослих, прагнення наслідувати їх, формування соціального "Я". Як зазначає фахівець, криза супроводжується втратою наївності, появою манірності і рідночасно інтенсивним розвитком довільної поведінки, інтелектуальної та чуттєвої сфер, дитина диференціює внутрішнє і зовнішнє життя.

В. Поліщук зазначає, що ознаки попередньої і даної вікових криз дещо схожі, адже негативні вияви не могли зникнути безслідно з часу кризи трьох років, тому завданням вихователя є трансформувати у 3–7-річному інтервалі з подальшим виокремленням типових виявів вже в період кризи семи років [78, с. 67].

Науковці виокремили **типовий симптомокомплекс кризи семи років**:

1. *Позитивний симптомокомплекс*, який складають такі елементи: обов'язковість, демонстрація досягнень, вміння співпрацювати з дорослим, вміння самооцінки та самоконтролю, переживання власних успіхів (невдач), усвідомлення ролі школяра, вміння співпереживати, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності – *характеристики*, використовуючи які дорослий може закріпити позитивні вчинки і конструктивні моделі поведінки дитини.

2. *Негативний симптомокомплекс*, елементами якого є: впертість, непослух, негативізм, хитрощі, лінощі, хвалькуватість, небаліть, дратівливість.

Оскільки негативні зміни в спрямованості дітей є тінювими, зворотним боком тих позитивних перетворень, які розгортаються в структурі особистості, специфіка виховної роботи в перехідному періоді має полягати в *акцентуванні уваги не на негативних утвореннях, а на розвитку позитивних якостей*. Небезпека може полягати у тому, що, зосередившись на усуненні негативних проя-

вів, можна недодати у розвитку позитивних психологічних особливостей дітей [78, с. 67].

Наукові дослідження О. Кислої засвідчують, що симптоматика перехідного періоду демонструє залежність сили і частоти вияву окремих її складових від статі дитини та способу існування в системі соціальних стосунків. Це необхідно враховувати у роботі з дітьми – постійно дотримуватись *адекватності виховних впливів відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей*. Вчена зазначає, що в період кризи семи років вперше відбувається усвідомлення самою дитиною розбіжності між її об'єктивним суспільним становищем і внутрішньою позицією; і якщо перехід до нового статусу вчасно не настає, то у дитини виникає та незадоволеність, що і визначає її поведінку. Діти в цей період можуть ставати *неслухняними, примхливими, дратівливими, часто вступають у конфлікт із навколишніми дорослими*, у них може виникати негативне ставлення до вимог, які раніше виконувалися, що доходить до впертості і негативізму [35].

Тож кризи трьох і семи років можуть зумовлювати такі поведінкові відхилення, як: манірність, дратівливість, агресивність, впертість, нечесність, сором'язливість, замкнутість та інші. Тому знання вікової специфіки психічного розвитку дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку є обов'язковою умовою для вирішення комплексу проблем з організації виховної й навчальної роботи з дітьми, організації їх діяльності й спілкування.

Для означення *поведінкових відхилень у дошкільників* науковці використовують низку термінів: *відхилення у поведінці, негативні прояви у поведінці, негативна поведінка, негативізм, дитячий негативізм*. Перераховані вище поняття тісно пов'язані між собою та складають своєрідний причинно-наслідковий ряд, що відображають ймовірні відповідні етапи у формуванні стійких поведінкових відхилень.

Базовим серед названих є термін *"негативні прояви у поведінці"*, який визначається як початковий етап у формуванні поведінкових відхилень, які зароджуються у дошкільному та молодшому шкільному віку, нестійке, ситуативне поведінкове відхилення, що виникає у дітей переважно внаслідок дії несприятливих умов життєдіяльності та виховання, під впливом яких відбувається порушення норм поведінки. *Негативні поведінкові прояви* виникають у дітей *переважно у дошкільному віці* та зумовлюються *кризами психо-вікового розвитку трьох та семи років, неправильними типами виховання в сім'ї, несприятливою адаптацією до закладу дошкільної освіти*.

Визначені й проаналізовані *групи детермінант* поведінкових відхилень у дітей: *медико-біологічні, соціально-педагогічні, психофізіологічні*. Окреслили та охарактеризували найбільш поширені негативні поведінкові прояви, а саме: *істерики, вередування, агресивність, впертість, сором'язливість, замкнутість, пустощі, нечесність, ябедництво*.

Стратегія попередження і подолання негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку

Використання неефективної стратегії і тактики превентивно-корекційної роботи з дитиною дошкільного віку, що має негативні прояви у поведінці, може сприяти перетворенню ситуативних негативних проявів у стійкі поведінкові відхилення з ускладненнями й деформацією у розвитку особистості, зокрема, *важковиховуваності, соціальної дезадаптації, соціально-педагогічної занедбаності, різноманітних форм девіантної поведінки*. Про це докладно йшлося на початку розділу в межах аналізу базових понять, що визначають можливі етапи у виникненні поведінкових відхилень у дітей.

На попередження та подолання різноманітних поведінкових відхилень націлені профілактичні заходи. Проблема профілактики у науковій літературі висвітлюється багатоаспектно, адже попереджувальні заходи розробляються, удосконалюються та застосовуються практично в усіх сферах життєдіяльності людини. Тому сутність і зміст профілактики тлумачиться з позиції різних наук: медичної, правознавчої, соціально-педагогічної та психологічної.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, профілактика (від грецького *prophylaktikos* – "запобіжний") – це різнобічна, багатогранна діяльність, що перешкоджає поширенню негативних явищ у суспільстві шляхом надання громадянам відповідних знань [104].

За оцінкою Н. Максимової, В. Оржеховської, *профілактика* – термін медичний, але оскільки більшість науковців поведінкові відхилення розглядають як "своєрідні захворювання", його тлумачення є близьким до визначень понять "виховання" та "перевиховання". Категоріальний апарат поняття "профілактика" найповніше розроблений в юридичній галузі, де означений термін визначається як конкретно складена на відповідному історичному етапі суспільного життя складна, об'єктивно зумовлена система соціально керованої діяльності, що забезпечує науково-теоретичну розробку

та практичну реалізацію заходів, спрямованих на попередження злочинів та злочинності" [33].

Найбільш розповсюдженими термінами, якими оперують науковці і практики, є терміни "запобігання правопорушень", "попередження правопорушень", "ліквідація правопорушень", "профілактика правопорушень". Більшість дослідників вважають їх різними за значенням, але тлумачний словник термін "*профілактика*" трактує як "*охороняти*", "*оберігати*", "*попереджувати*" та розглядає їх як синоніми [67; 57].

Як зазначає М. Галагузова, профілактика у широкому розумінні – це сукупність державних, суспільних, соціально-медичних і організаційно-виховних заходів, спрямованих на попередження, усунення чи нейтралізацію основних причин та умов, що викликають різного роду соціальні відхилення у поведінці дитини [103, с. 294].

Тож у широкому розумінні співвідношення профілактики і попередження характеризується як взаємозв'язок цілого і частини, загального і часткового. Профілактика тлумачиться як більш широке поняття, а попередження – як найважливіший компонент профілактики.

Важливим є з'ясування співвідношення понять "*профілактика*" і "*соціальна профілактика*". І. Парфанович вважає, що порівняно з терміном "профілактика", поняття "соціальна профілактика", поперше, конкретизує та розширює спектр попереджувальних заходів: економічні, правові, медичні, психолого-педагогічні тощо; по-друге, дещо деталізує фактори порушень у психологічному та соціальному розвитку особистості: інформаційні, педагогічні, психологічні, організаційні; по-третє, уточнює ситуації, коли застосовуються профілактичні заходи: превенція соціальних проблем чи життєвих криз клієнтів, окремих груп; попередження ускладнення вже наявних проблем; збереження, підтримка та захист нормального рівня життя і здоров'я людей тощо [104].

На думку Д. Пенішкевич, Л. Тимчук, соціальна профілактика реалізується через інші види профілактичної роботи: *психологічну, педагогічну, медичну та соціально-педагогічну профілактику* [74, с. 220]. Оскільки у розділі мова йде про поведінкові відхилення у дошкільників, ми будемо посилались та використовувати результати досліджень переважно в галузі педагогічної профілактики.

Педагогічну профілактику Л. Мардахасєва визначає як процес цілеспрямованого використання сукупності заходів, розроблених педагогічною наукою для того, щоб попередити виникнення і

розвиток відхилень у розвитку, навчанні, вихованні; В. Оржеховська – як систему колективних й індивідуальних виховних впливів, спрямованих на вироблення імунітету до негативних впливів навколишнього середовища з метою попередження розвитку асоціальної спрямованості особистості [95, с. 231; 68].

На думку Р. Овчарової, *соціально-педагогічна профілактика* разом із *психолого-педагогічною* профілактичною роботою забезпечують попередження негативних явищ у шкільному середовищі. Як зазначає вчена, психолого-педагогічна профілактика – це система попереджувальних заходів, пов'язаних з усуненням зовнішніх причин, факторів та умов, що викликають ті чи інші недоліки у розвитку дітей. Цей вид діяльності реалізується на фоні загальної гуманізації педагогічного процесу, а його успішність насамперед пов'язана з усіма його суб'єктами [65, с. 276].

К. Борисова, М. Галагузова, Р. Овчарова вважають, що складність проблеми поведінкових відхилень у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, масштабність її поширення в освітніх закладах початкових ланок зумовлює необхідність врахування фахівцям ЗДО і ЗНЗ психолого-педагогічних чинників, що обґрунтовують актуальність профілактичних заходів, а саме:

- дитинство є періодом, в якому закладається фундамент особистості;
- у дитинстві започатковуються моральні та етичні еталони поведінки;
- нервова система дитини надзвичайно пластична і здатна до змін;
- саме у цьому віковому періоді дитина володіє підвищеною навіюваністю та підсвідомо копіює дії та вчинки дорослих;
- у цей період дитина залежить від дорослого, головними авторитетами для неї є батьки і педагоги, що полегшує їх вплив на її поведінку та на особистість [9].

Аналіз досліджень в галузі превентивної педагогіки, теорії і технології соціальної педагогіки та соціальної роботи (О. Безпалько, А. Капська, В. Оржеховська) дозволив визначити підходи до розуміння заходів профілактики, а саме:

- профілактика як системи заходів, спрямованих на попередження, обмеження та локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі;
- профілактика як один з напрямів соціально-педагогічної роботи з попередження негативних явищ, локалізація її причин в соціальному середовищі або мінімізація наслідків і створення умов, що забезпечують виховання здорової особистості;

- профілактика як науково обґрунтований напрям соціально-педагогічної та психологічної роботи з формування у дітей конкретного морального почуття відповідальності, попередження і подолання негативних проявів у їх поведінці, локалізацію причин поширення поведінкових відхилень у дітей та їх негативних наслідків;

- профілактика як створення превентивного виховного середовища у закладах освіти (ЗДО, ЗНЗ) [34; 68].

С. Андрійчук, О. Потапова вважають, що процес профілактики має свою *структуру* і залежно від ступеня розвитку поведінкового відхилення у дитини профілактична діяльність може реалізовуватись на *трьох рівнях*: *первинної* (інформаційно-просвітницької та діагностико-прогностичної), *вторинної* (превентивної допомоги і соціально-педагогічного супроводу) і *третинної* (корекції, адаптації, реабілітації) профілактики.

Первинна профілактика – це вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на здійснення освітньо-профілактичних заходів та інших соціально-педагогічних моделей впливу на особистість з метою попередження різних видів негативної поведінки на ранніх стадіях відхилень. Вона ґрунтується на позитивній соціально-педагогічній діяльності, мета якої – своєчасне виявлення та виправлення несприятливих інформаційних, педагогічних, психологічних, медичних, організаційних та інших факторів, що зумовлюють відхилення у психологічному та соціальному розвитку дітей, в їхній поведінці, стані здоров'я. Соціально-педагогічна профілактика здійснюється за місцем проживання, навчання, оздоровлення та дозвілля дітей і молоді [3].

Первинна профілактика має, як правило, інформаційний характер, оскільки спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричну відмову від певних стандартів поведінки чи негативних звичок [5, с. 35]. Вона розрахована, перш за все, на батьків, які виховують дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (чи осіб, що їх замінюють), на вихователів дошкільних навчальних закладів, методистів, закладів дошкільної освіти, практичних психологів і соціальних педагогів дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, вчителів-класоводів початкової школи, тобто на осіб, які безпосередньо здійснюють навчально-виховний вплив на дитину. Основна мета первинної профілактики соціальної дезадаптації у старшому дошкільному і в молодшому шкільному віці – уникнути "запуску дезадаптаційного механізму", створити умови, за яких би дитина максимально плавно переступила шкільний поріг.

На думку С. Андрійчук, заходи первинної профілактики негативної поведінки варто впроваджувати ще під час відвідування дитиною закладу дошкільної освіти, коли вона пристосовується до нового режиму дня, розвиває вміння працювати у групі, коли батьки чи вихователь роблять спроби навчити дитину структурувати свій час. Лише за умови забезпечення широкої поінформованості батьків, вихователів про причини та наслідки поведінкових відхилень, про механізми їх формування та способи їх уникнення чи послаблення можливим стане забезпечення належного виховного і, що важливо, соціалізаційного впливу на дитину, яка готується до вступу до школи [3].

За оцінкою Д. Пенішкевич, Л. Тимчук, в межах первинної профілактики поведінкових відхилень у старших дошкільників проводиться робота з виявлення дезадаптованих дітей і дітей ризику дезадаптації шляхом їх діагностики (анкетування, тестування), відвідування уроків і занять, бесід з педагогами, батьками. Завдання з виявлення перших ознак шкільної чи соціальної дезадаптації покладається в українських загальноосвітніх навчальних закладах на шкільного психолога та на соціального педагога [74, с. 159]. Результативність власної професійної діяльності активно демонструють шкільні соціальні педагоги, практичні психологи, що активно залучаються до профілактики соціальної дезадаптації школярів, до підвищення їх адаптаційних можливостей не лише в стінах ЗНЗ, але й у відкритому соціальному середовищі в цілому. Особливо важливою така робота є на початку навчання дитини у загальноосвітньому навчальному закладі, коли остаточно формуються її установки та мотивація щодо навчання.

О. Беспалько визначає *вторинну профілактику* (превентивна допомога і соціально-педагогічний супровід) як вид соціально-педагогічної профілактики, що полягає у допомозі окремим суб'єктам – "групам ризику" (зменшення шкоди, спонукання до прояву самопомогі тощо). На цьому рівні є доцільними: реалізація програм превентивного виховання з дітьми "групи ризику", їх сімей щодо усунення соціально-педагогічних передумов деструктивної поведінки. Вона має на меті обмежити поширення окремих негативних явищ, які виникають у суспільстві чи в соціальній групі, попередження загострення таких явищ та їх наслідків, а також запобігання поглибленню соціальної дезадаптації дітей [6, с. 35].

С. Максименко, Н. Максимова, Р. Овчарова, С. Рула визначають різні фактори успішності адаптації дітей до середовища дошкільного закладу, до навчання у школі: зовнішні (детермінуються

умовами соціального середовища та перебігом навчальної діяльності) і внутрішні (пов'язані з індивідуальними особливостями розвитку особистості дитини). Соціальний педагог ЗДО чи школи в рамках вторинної профілактики аналізує зовнішні і внутрішні детермінанти соціального життя дитини і, виходячи з цього аналізу, визначає дітей, що входять у так звану "групу ризику" – дітей, що схильні до дезадаптації. Заходи вторинної профілактики не зводяться до виховних впливів на дитину у закладі освіти. До цієї роботи залучаються й батьки дитини, спільно з ними розробляється індивідуальна програма роботи з дитиною, де узгоджуються виховні впливи батьків, вихователів, вчителя-класовода, соціального педагога, психолога, за потреби і лікаря [1; 58; 43].

За оцінкою О. Беспалько, *третинна профілактика* (корекція, адаптація, реабілітація) спрямована на попередження рецидивів асоціальної або небезпечної поведінки серед осіб, яким така поведінка була властива раніше; полягає у реконструкції соціокультурного оточення для різних категорій дітей і молоді, допомозі в спілкуванні, навчанні з метою відновлення втрачених соціальних зв'язків або адаптації в соціальній життєдіяльності [6].

І. Рудницька, визначаючи специфіку заходів третинної профілактики для дітей старшого дошкільного віку, розглядає їх як комплекс соціальних, освітніх та медико-психологічних заходів, покликаних відновити особистісний та соціальний статус дитини відповідного освітнього закладу, що вже проявляє ознаки негативної поведінки і дезадаптованості. Під час проведення таких заходів соціальний педагог організовує корекційну (індивідуальну та групову) роботу з дезадаптованими дітьми, здійснює психолого-педагогічну просвіту вчителів та батьків. Така робота є досить складною і потребує узгоджених і скоординованих зусиль усіх спеціалістів, залучених до роботи з дитиною. Як правило, третинної профілактики дезадаптації потребують діти з неблагополучних сімей, діти, у яких несформована психологічна і соціальна готовність до школи, а також діти, що проявляють дезадаптацію внаслідок сімейної гіпер- або гіпоопіки.

Науковці одностайні у висновку, що корекція поведінкових відхилень у дітей має здійснюватись у процесі організації спільної діяльності дітей і дорослих, оскільки саме в такій діяльності можлива реалізація різноманітних завдань освіти, виховання і розвитку особистості дитини. У спільній діяльності дитина найкраще засвоює не тільки необхідні знання і вміння, а й загальновизнані норми і правила поведінки.

У реалізації заходів *первинної, вторинної і третинної профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників*, О. Кисла, І. Подласий, Е. Рангелова, А. Смансер радять використовувати арсенал накопичених наукою і практикою **загальних педагогічних, спеціальних корекційних методів**. До загальних педагогічних методів виховання дітей з негативними проявами у поведінці науковці відносять методи формування поглядів і переконань у дітей; методи формування поведінки; методи, що виконують функції регулювання, коригування і стимулювання поведінки та діяльності вихованців; методи контролю й аналізу ефективності виховного процесу [77].

Оскільки загальні педагогічні методи ефективні в першу чергу в межах розв'язання виховних ситуацій і завдань первинної та вторинної профілактики, їх застосування має значний превентивний потенціал, тобто слугує запобіганню виникненню негативних проявів у поведінці дітей.

Найбільш ефективними серед загальних педагогічних методів, на думку О. Кислої, є вправи, привчання, заохочення, покарання [35].

На рівні вторинної і третинної профілактики використовуються як загальні педагогічні, так і спеціальні корекційні методи. Останні засвідчили результативність у роботі психолога, соціального педагога.

Спеціальні корекційні методи розподіляють на три групи.

1. *Методи зміни та введення нових видів діяльності дітей* ґрунтуються на використанні мистецтва у корекційній роботі, яке, за оцінкою І. Кузави, здатне гармонійно формувати усі компоненти особистості дитини, розвивати її емоції і почуття, переорієнтовувати мотиви і цінності [53]. На ролі мистецтва як важливого фактора духовного розвитку особистості, його психотерапевтичного впливу на емоції дитини, її комунікативну сферу та поведінку наголошував Л. Виготський [3, с. 318].

Л. Сютик, І. Шишова, займаючись *психодинамічно-орієнтованою терапією мистецтвом*, вказували на значний *профілактичний, діагностичний, психокорекційний та виховний ефект* арттерапії, що має місце завдяки таким явищам, як "катарсис", "сублімація", "сугестія" (навіювання в процесі музикотерапії та казкотерапії), та, на думку науковців, забезпечують особливий вплив на дітей у процесі корекційної діяльності.

Вказану групу методів складають *музикотерапія, арттерапія, казкотерапія, психогімнастика* [110; 128].

Д. Соколов, Л. Філіпова, Г. Ферс вважають, що *музикотерапія, бібліотерапія, малювання* є ефективними засобами у розвитку особистості дитини, її поведінки, оскільки здатні встановлювати рівновагу в діяльності нервової системи дитини, активізувати чи заспокоїти її, регулювати власну активність, вчить дитину керувати емоціями і поведінкою, допомагають їй долати власні недоліки характеру [101; 120; 121].

Про важливість *застосування гри* в корекції поведінки дитини наголошували О. Степанова, Н. Вайнер, В. Чутко. На думку науковців, саме в грі дитина починає досліджувати систему соціальних стосунків, правил і норм поведінки, оскільки тільки у грі, що є близькою для дошкільників за формою і змістом це є найбільш доступним [107].

2. До групи **методів корекції стосунків** І. Подласий відносить: особистий приклад дорослого; ігнорування небажаної поведінки дитини; зміна соціально-психологічного статусу в колективі; відмова дорослого від негативно-критичної оцінки поведінки дитини, її неуспішних дій; використання у стосунках з дошкільником схвалювально-позитивної стратегії, позитивного підкріплення ініціативи й активності дитини [77].

3. До **методів зміни компонентів освітньо-виховної роботи з дітьми** науковці відносять: суб'єктивно-прагматичний метод; метод природних наслідків; метод логічних наслідків; метод відшкодування; трудовий метод (лише в деяких випадках); метод "вибуху" [77; 96].

На рівні первинної профілактики (аспект попередження) переважають загальні педагогічні методи, такі як: розповіді з етичних тем, пояснення, роз'яснення, етичні бесіди, настанови, вправи, вимоги, привчання, метод виховних ситуацій, заохочення, покарання, змагання.

На рівні вторинної і третинної профілактики (аспекти попередження і подолання) використовуються такі методи корекційно-виховної роботи: спеціальні корекційні, психологічні та соціальні методи. У роботі з дошкільниками засвідчили ефективність загальні педагогічні методи; окремі спеціальні корекційні методи, зокрема, метод природних та логічних наслідків, арттерапія.

Форми і види профілактичних заходів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку різноманітні. Виходячи зі стадій попереджувального впливу, С. Харченко поділяє їх на п'ять груп: нейтралізуючі; такі, що компенсують; ті, що попереджують вплив обставин, які сприяють соціальним відхиленням; ті, які ці обставини усувають; а

також заходи щодо здійснення наступного контролю за проведеною профілактичною роботою та її результатами [123].

Профілактичні заходи, спрямовані на усунення чи пом'якшення негативної поведінки у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, умовно можна реалізовувати за такими *напрямами*:

- безпосередня взаємодія з дитиною, яка допомагає виявити ознаки соціальної дезадаптованості;
- робота з батьками, з мікросоціальним оточенням дитини;
- співпраця з педагогічним колективом освітнього закладу [3].

Послугуючись висновками науковців (С. Андрійчук, О. Кисла, І. Парфанович О. Потапова), що досліджували різноманітні аспекти попередження і подолання поведінкових відхилень у дітей старшого дошкільного та молодшого, ми виділили відповідні педагогічні умови, що забезпечують превентивний характер виховання саме дітей дошкільного віку з негативними проявами у поведінці та об'єднали їх у такі групи [3; 35; 73; 81].

I. Умови, що забезпечують попередження та корекцію негативних проявів у поведінці дошкільників в ЗДО:

1) здійснення психолого-педагогічної діагностики дошкільників та ранньої педагогічної профілактики негативних проявів у їх поведінці;

2) забезпечення особистісної значущості дитини в умовах освітнього процесу ЗДО;

3) реалізація заходів ЗДО, спрямованих на поліпшення адаптації дошкільників до освітнього закладу.

II. Умови, що сприяють підвищенню рівня психолого-педагогічної освіченості батьків:

1) здійснення цілеспрямованої діяльності освітнього закладу щодо підвищення психолого-педагогічної освіченості батьків;

2) надання практичної допомоги батькам у вихованні дітей з негативними проявами у поведінці з боку фахівців ЗДО.

III. Умови, що дозволяють забезпечити особистісну значущість дитини в сім'ї:

1) демонстрація батьками безумовної любові до дитини;

2) педагогічно доцільна поведінка дорослого у ситуаціях можливих негативних поведінкових проявів дошкільників.

Узагальнення результатів досліджень педагогічних умов, що забезпечують попередження і подолання негативних проявів у поведінці дошкільників, підтвердило, що найбільш повно забезпечуються умови першої і другої груп, оскільки їх реалізація пов'язана з плануванням та організацією діяльності ЗДО, його адміністрації,

педагогічного колективу, психолога, інших фахівців, що частково чи повністю передбачені у посадових обов'язках фахівців освітнього закладу і їх виконання регламентується дією відповідних нормативних документів.

Забезпечення особистісної значущості дитини пов'язане з виконанням умов першої і третьої груп, оскільки ґрунтується на психолого-педагогічній освіченості педагогів, яка об'єктивно складає відповідне інформаційне підґрунтя для практичного застосування стратегій вияву безумовної любові до дитини та педагогічно доцільної поведінки дорослих у ситуаціях вияву негативної поведінки у дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптація дитини до школи / упоряд.: С. Д. Максименко, К. С. Максименко, О. П. Главник. Київ: Мікрос – СВС, 2003. 96 с.
2. Аксарина Н. М. Адаптация детей при поступлении в дошкольное учреждение. Москва: Просвещение, 1972. 83 с.
3. Андрійчук С. В. Наступність у профілактиці соціальної дезадаптація старших дошкільників і молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук. Чернівці, 2014. 217 с.
4. Бачинин В. А. Психология: энциклопедический словарь. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А., 2005. 272 с.
5. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи: монографія. Київ: Науковий світ, 2006. 363 с.
6. Беспалько О. В. Соціальна педагогіка в опорних схемах: навч. посіб. Київ: Логос, 2003. 134 с.
7. Бовть О. Організація корекційної роботи з агресивними дітьми. *Початкова школа*. 1997. № 7. С. 8–14.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 468 с.
9. Борисова Е. Ю. Системный подход к профилактике школьной дезадаптации: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Казань, 2000. 206 с.
10. Ведищева М. М., Рыбакова Л. Н., Цетлин Н. Г. Ранняя профилактика наркотизма: проблемы и подходы к их решению. *Педагогика*. 1997. № 1. С. 38–42.
11. Волошенко М. О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підліт-

ками девіантної поведінки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2016. 267 с.

12. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посіб. до спецкурсу "Психологія девіацій" для студентів спеціальності "Соціальна робота": у 2 ч. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ, 2016. Ч. 2. 188 с.

13. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. В. В. Иванова. Москва: Искусство, 1965. 379 с.

14. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 224 с.

15. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Просвещение, 1984. Т. 4: Детская психология. 432 с.

16. Гарбузов В. И. Нервные и трудные дети. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Астрель-СПб, 2006. 351 с.

17. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? Москва: АСТ, 2014. 127 с.

18. Гурковська Т. Новачок у дитячому садку. *Дитячий садок*. 2008. № 11. 67 с.

19. Гурлева Т. Важкі діти... Нещасливі діти (роздуми психолога). *Психолог*. 2017. № 7–8 (607–608). С. 34–37.

20. Гусева Н. А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей / под ред. Л. М. Шипицыной. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 256 с.

21. Добренъков В. И., Кравченко А. И. Социология: в 3 т. Москва: ИНФРА, 2000. Т. 3: Социальные институты и процессы. 520 с.

22. Дубина Г. Д. Зміст, види та чинники девіантної поведінки особистості. *Педагогічний дискурс*. 2007. Вип. 1. С. 65–71.

23. Дуткевич Т. В. Теорія і практика корекційно-розвивальної роботи психолога: навч. посіб. Київ: КНТ, 2017. 265 с.

24. Жаровцева Т. Г. Адаптация детей дошкольного возраста к условиям общественного воспитания (на материале круглосуточной группы): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. Киев, 1991. 161 с.

25. Заверико Н. Соціальна педагогіка: навч. посіб. Київ: Видавничий дім "Слово", 2011. 240 с.

26. Зайцева З. Г. Неблагополучна сім'я та її вплив на формування особистості дитини. *Соціальна підтримка молодій сім'ї*. Київ: Академпрес, 1994. 84 с.

27. Заняття психолога з малятами / упоряд. Т. Гончаренко. Київ: Вид. дім "Шкіл. світ": Вид. Л. Галіцина, 2005. 128 с.

28. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. Москва: КАРО, 2006. 448 с.
29. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 170 с.
30. Захарова Н. М. Соціально-педагогічна робота в дошкільному навчальному закладі: навч. посіб. Мелітополь: Вид. буд. ММД, 2012. 132 с.
31. Зімбардо Ф. Как побороть застенчивость. Санкт-Петербург: Альпина Паблишер, 2013. 308 с.
32. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2003. 288 с.
33. Игошев К. Е. Типология личности преступника и мотивация преступного поведения: учеб. пособие. Горький: ВМ МВД, 1974. 167 с.
34. Капська А. Й., Барахтян М. М., Безпалько О. В. та ін. Технології соціально-педагогічної роботи: навч. посіб. / за ред. А. Й. Капської; Нац. пед. ун-т України ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 371 с.
35. Кисла О. Ф. Корекційна педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2014. 320 с.
36. Кляпець О. Сором'язливість чи розв'язаність – шукаємо "золоту середину". *Практичний психолог: дитячий садок*. 2016. № 10. С. 36–45.
37. Ковалев В. В., Мариничева Г. С., Ермолина Л. А. Нарушения поведения у детей с умственной отсталостью (по данным эпидемиологического исследования). *Журнал невропатологии и психиатрии*. 1986. № 10. С. 36–48.
38. Ковалёва И. В. Профилактика агрессивного поведения у детей раннего возраста: коррекционная программа. Москва: Айрис Пресс, 2006. 12 с.
39. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ "МАРТ"; Ростов-на-Дону: Изд. центр "Март", 2005. 448 с.
40. Колесіна Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч.-метод. посіб. Київ, 2003. 128 с.
41. Колесіна Т. Є. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів у поведінці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 1997. 157 с.

42. Колесник А. Г. Воспитание у детей эмоционально положительного отношения к дошкольному учреждению: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Одесский пед. ин-т им. К. Д. Ушинского. Одесса, 1994. 149 с.
43. Колісецька О. Ф., Рула С. М. Аналіз проблем шкільної адаптації. *Психолог*. 2002. № 3. С. 12–14.
44. Кононко О. Дитяча агресія: специфіка, причини виникнення, виховання умінь її долати. "Нова педагогічна думка": науково-методичний журнал. № 3 (99). Рівне: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2019. С. 80–86.
45. Кононко О. Л. Розвиток самосвідомості як запорука особистісного зростання дошкільника. *Дошкільне виховання*. 1999. № 10. С. 28–36.
46. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ: Освіта, 1998. 256 с.
47. Корман О. Програма курсу "Школи батьківства". Київ: ІЗМН, 2007. 245 с.
48. Корнієнко А. Не сотвори собі кумира. Про найпоширеніші помилки у вихованні дітей та способи їх виправлення. *Ваше здоров'я. Медична газета України*. 2004. № 46 (829). С. 4–5.
49. Котова І. Б., Шиянов Е. Н. Социализация и воспитание. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 407 с.
50. Кочетов А. И., Верцинская Н. Н. Работа с трудными детьми. Москва: Просвещение, 1986. 160 с.
51. Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шаграева О. А. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. Москва: Изд. центр "Академия", 2003. 176 с.
52. Кравцова М. Правдолюб или ябеда: как поступать с ребенком, который часто жалуется. *Школьный психолог (Первое сентября)*. 2003. 8–15 марта (№ 10). С. 6–7.
53. Кузава І. Б. Мистецтво у корекції розвитку дошкільників із психофізичними вадами: навч. посіб. Луцьк: Волинський нац. ун-т ім. Л. Українки, 2011. 103 с.
54. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей 6–7 років в різних умовах життєдіяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Слов'янськ, 2004. 240 с.
55. Лебединська К., Абрамова Г. Особливості порушень поведінки дошкільників та молодших школярів: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 186 с.

56. Макаренко А. С. Семья и воспитание детей. *Педагогические сочинения*: в 8 т. Москва: Просвещение, 1984. Т. 4. 787 с.
57. Максимова Н. Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: метод. реком. Київ: ІЗМН, 1997. 136 с.
58. Максимова О. О. Формування успішної особистості шестирічного першокласника: монографія / за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: ЖДУ, 2013. 195 с.
59. Матвійчук В. С. Програма корекційно-розвиваючої роботи з розвитку особистісно-емоційної сфери та попередження афективних проявів поведінки у дошкільників. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 2–3. С. 41–57.
60. Мелешко Т. Б. Изучение агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста. *Психология в России и за рубежом: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.)*. Санкт-Петербург: Реноме, 2013. С. 34–39.
61. Мойзріст О. Дитяча істерика: чому виникає і як подолати? *Практичний психолог: дитячий садок*. 2015. № 11. С. 31–35.
62. Музика О. Творити чи витворяти, або Про непусті дитячі пустощі. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2018. № 1. С. 27–30.
63. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение; Учебная литература, 1996. 352 с.
64. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. Москва: Просвещение, 1998. 351 с.
65. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие для студ. вузов и практических работников. Москва: Сфера, 2000. 448 с.
66. Онищенко Н. П. Девіантна поведінка молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія "Педагогіка"*. 2002. Вип. 16. Ч. 1. С. 137–150.
67. Оржеховська В. М., Пилипенко О. І. Превентивна педагогіка: навч. посіб. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2007. 284 с.
68. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: навч.-метод. посіб. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2008. 376 с.
69. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Ельконина, А. Л. Венгера. Москва: Пресс, 1988. 356 с.

70. Осорина М. Ябеда-корябеда. Зачем дразнить друг друга: психология дразнения. *Учительская газета*. 2004. 23 ноября (№ 47). С. 23.

71. Охрімчук Р. В. Як працювати з агресивною дитиною: навч.-метод. посіб. / ДЦССМ, Ін-т проблем виховання АПН України. Київ: ДЦССМ, 2004. 63 с.

72. Павленків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ, 2008. 215 с.

73. Парфанович І. І. Теоретико-методичні засади профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Тернопіль, 2014. 548 с.

74. Пенішкевич Д. І., Тимчук Л. І. Соціальна педагогіка: Модульна технологія вивчення курсу. навч. посіб. Чернівці: Рута, 2007. 336 с.

75. Петрюк І. М., Андрійчук С. В. Наступність у профілактиці соціальної дезадаптації дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (від теорії до практики): навч.-метод. посіб. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2014. 120 с.

76. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.

77. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие для студ. средних спец. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС, 2003. 352 с.

78. Поліщук В. М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми: навч. посіб. для студ. вузів. Суми: Університетська книга, 2005. 118 с.

79. Поніманська Т. І., Дичківська І. М., Козлюк О. А., Кузьмук Л. І. Соціальний розвиток дитини: старший дошкільний вік. 2-ге вид. Київ: Генеза, 2014. 88 с.

80. Пономаренко Л. П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе: метод. рек. для школьных психологов. Одесса: Астра-Принт, 1999. 207 с.

81. Потапова О. В., Федорченко Т. Є. Рання профілактика девіантної поведінки молодших школярів: навч.-метод. посіб. Запоріжжя: ПП "Тандем". 236 с.

82. Приходько В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей: наук.-метод. посіб. Запоріжжя: Прем'єр, 2006. 288 с.

83. Психические и поведенческие расстройства / Российское общество психиатров. URL: [https:// psychiatr.ru/](https://psychiatr.ru/) (дата обращения: 14.10.2019).

84. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
85. Психологія девіантної поведінки: причини, умови виникнення, шляхи профілактики / за ред. А. О. Лігоцького. Київ: НАВСУ, 1999. 256 с.
86. Психолого-педагогический словарь / сост. Є. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2006. 928 с.
87. Рудніцька І. Психолого-педагогічні рекомендації щодо розв'язання проблеми шкільної дезадаптації. *Психолог*. 2004. 20 липня. С. 55–79.
88. Рузская А. "А они тоже плохие..." (Психология жалоб дошкольников). *Учительская газета*. 2004. 29 июля (№ 26). С. 11.
89. Рычкова Н. А. Дезадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика: учеб.-практ. пособие. Москва: ГНОМ и Д, 2000. 48 с.
90. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 360 с. (Альма-матер).
91. Самойлов А. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Вінниця, 2017. 282 с.
92. Сарапулова Є. Дитина вередує. Чому? *Дошкільне виховання*. 2001. № 2. С. 17–19.
93. Сіткар В. І. Пустощі як супутник дитинства та форма субкультури: погляди психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 9. С. 11–14.
94. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
95. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва: Академия, 2002. 368 с.
96. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с.
97. Смансер А. П., Рангелова Е. М. Превентивная педагогика: методология, теория, методика. Минск: БГУ, 2008. 263 с.
98. Смирнов Д. В. Проблема лжи и ее коррекции в детском возрасте. *Психологическое обучение*. 2010. № 12. С. 104–113.
99. Смирнова Т. С. Причины девиаций поведения у детей дошкольного возраста. *Молодой ученый*. 2016. № 20. С. 654–657.
100. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 287 с.

101. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия. Москва: Класс, 1999. 160 с.
102. Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков. Москва: Академия, 1996. 236 с.
103. Социальная педагогика: курс лекций / под ред. М. А. Галагузовой. Москва: Владос, 2000. 416 с.
104. Соціальна профілактика: курс лекцій / за ред. І. І. Парфанович. Тернопіль: ТДПУ, 2009. 159 с.
105. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: учеб. пособие для студ. Москва: Изд. центр "Академия", 2001. 336 с.
106. Степанов С. С. Психологический словарь для родителей. Москва: Изд. центр "Академия", 1996. 160 с.
107. Степанова О. А., Вайнер Н. Я., Чутко В. О. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. Москва: Академия, 2003. 272 с.
108. Стреж Л. Сходинки адаптації дітей раннього віку. *Психолог. Шкільний світ*. 2009. № 8. 75 с.
109. Святінова К. Є. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в сім'ях розлучених батьків: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2016. 294 с.
110. Сютик Л. Використання елементів танцювальної, ігрової та музикотерапії у групах батьків та дітей з особливими потребами. *Дитяча та юнацька психотерапія в Україні: основні напрямки роботи*: матеріали Обл. наук.-практ. конф. Львів, 2003. С. 26–27.
111. Терещенко Л. Уперта дитина: тонкощі взаємодії. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2016. № 6. С. 13–19.
112. Товканець О. С. Педагогічні умови профілактики девіантної поведінки учнів професійних училищ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Ужгород, 2012. 16 с.
113. Туркот Т. Агресивна поведінка: виявити, запобігти, допомогти. *Дошкільне виховання*. 2016. № 12. С. 6–9.
114. Туркот Т. І. Превентивне виховання дітей та молоді: навч.-метод. посіб. Херсон: КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2015. 156 с.
115. Урунтаева Г. А. Детская психология: учебник. 7-е изд., перераб. и доп. Москва: Изд. центр Академия, 2008. 368 с.
116. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч.-метод. посіб. Київ: ТОВ "ХІК", 2003. 128 с.
117. Федорченко Т. Причини негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку, які впливають на формування її культури поведінки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. С. 234–240.

118. Федорченко Т., Потапова О. Рання профілактика девіантної поведінки молодших школярів: навч.-метод. посіб. Запоріжжя: ПП "АА Тандем". 236 с.

119. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект: монографія. Черкаси: ФОП Чабаненко Ю. А., 2010. 488 с.

120. Ферс Г. М. Тайный мир рисунка: Исцеление через искусство. Санкт-Петербург: Европейский дом, 2000. 368 с.

121. Филиппова Л. В. Сказка как источник творчества детей: пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва: Владос, 2001. 288 с.

122. Фіцула М. М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: навч.-метод. посіб. Київ: Академія, 2008. 432 с.

123. Харченко С. Я., Кальченко Л. В., Золотова Г. Д., Горенко С. В. Соціально-педагогічна робота з дітьми групи ризику: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2009. 145 с.

124. Хмелик Н. Теория и практика детской лжи. *Педология*. 2002. № 3. С. 28–32.

125. Хромова О. Дитяча брехливість. *Початкова освіта*. 2005. Квітень (№ 15). С. 24–25.

126. Цуркан Т. Г., Максимчук А. Ю. Вплив сім'ї на виховання культури поведінки дитини. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 10 (54). С. 319–324.

127. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

128. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учебник. Москва: Владос, 2001. 512 с.

129. Шишова І. О. Корекція порушень поведінки дошкільників. *Наукові записки. Серія "Педагогічні науки"*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 103. 424 с. С. 387–394.

130. Шуакбаева Б. С. Основные подходы к объяснению девиантного поведения. *Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф.* (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014. С. 91–93.

131. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1979. № 6. С. 110–121.

132. Юзвак Ж. М. Трудности адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению и пути их предупреждения: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. Киев, 1989. 11

УМІННЯ ДОЛАТИ СТРАХ ЯК ПОКАЗНИК СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність проблеми

На сучасному етапі розвитку Української держави особливої актуальності набуває проблема формування особистості високого рівня духовності й культури, здатної самостійно визначати свою позицію серед інших, гнучко реагувати на зміни в навколишній дійсності, бути емоційно врівноваженою й компетентною, приймати відповідальні рішення в екстремальних умовах, долати труднощі на шляху до мети.

Сьогодення характеризується негативними подіями, пов'язаними з війною, стрімкими соціально-економічними змінами, що відбуваються останнім часом. Такі умови в країні не сприяють розвитку здорової особистості, породжують негативні емоції – тривогу, страх, напруженість. У ситуації соціальної нестабільності на сучасну дитину здійснюють вплив несприятливі фактори, які не лише гальмують реалізацію її потенційних можливостей, але й деформують процес особистісного зростання взагалі.

За умов дефіциту і формалізації спілкування з батьками та педагогами, інволюції дитячої субкультури, обмеження і спрощення ігрових форм освоєння дійсності, надмірної кількості інформації все частіше у дітей дошкільного віку виникають негативні емоційні стани. Збільшується кількість дітей, яким притаманні страхи, занепокоєння, невпевненість у собі, емоційна неврівноваженість. Наростання страхів супроводжується соціальною дезадаптацією, порушенням психічного та соціального розвитку, деформаціями та загальмованістю особистісного розвитку.

Соціальна затребуваність розробок щодо дитячих страхів та брак вітчизняних робіт означеного напрямку зумовив актуальність вказаної проблеми та аналізу існуючого доробку медиків, психологів та педагогів.

Дослідження дитячих страхів та уміння їх долати

Дитячі страхи тією чи іншою мірою зумовлені віковими особливостями і мають тимчасовий характер. Однак ті, що зберігаються впродовж тривалого часу, важко переживаються дитиною, засвідчують її нервову ослабленість і вимагають уваги дорослих. Як зазначають психологи, більшість причин дитячих страхів криється в сімейних відносинах, помилках батьків та педагогів – потурання, непослідовність у вихованні, негативне або занадто вимогливе ставлення, надмірна опіка, ігнорування існуючих проблем, стриманість дорослих у проявах своїх почуттів.

За даними провідних фахівців, *страх* – це емоція або почуття сильного занепокоєння, яке супроводжується усвідомленням реальної або уявної небезпеки. *Страхи* – здорова реакція зростаючої особистості на ситуацію, подію, вчинок, які кваліфікуються нею як загрозові.

Проблему дитячих страхів у різних аспектах досліджували вітчизняні вчені, зокрема В. Гарбузов, А. Захаров, Н. Карпенко, А. Маркс, О. Петрунко, А. Прихожан та ін. Важливість вільних ігор та особливості спільного опрацювання страхів дитячою групою знайшли своє відображення у роботах британського педіатра і дитячого психоаналітика Д. Віннікотта та російської дослідниці М. Осоріної. Зарубіжні вчені, такі як А. Адлер, Ф. Ріман, З. Фрейд, А. Фрейд та ін., займалися дослідженням проблеми дитячих страхів.

Дослідження феномена страху безпосередньо пов'язане з вивченням проблеми емоцій, яка ще недостатньо розроблена у психолого-педагогічній науці. Деякі аспекти емоційних проявів особистості, що так чи інакше пов'язані з виникненням страхів, висвітлювалися у працях Л. Аболіна, П. Анохіна, А. Ананьєва, Г. Бреслава, В. Вілюнаса, Б. Додонова, О. Запорожця, К. Ізарда, Є. Ільїна та ін.

Розкриття соціально-філософського аспекту проблематики страхів стало предметом дослідження В. Андрусенко, А. Прохорова, С. Сизова та ін. Вивченню проблеми страхів присвячено велику кількість досліджень зарубіжних психологів (Д. Бретт, О. Кондаш, Д. Лейн, Р. Мей, Е. Міллер, Б. Філліпс, Л. Херсов та ін.).

Зупинимося детально на аналізі праць вітчизняних та зарубіжних фахівців з проблеми дитячих страхів.

На думку Т. Гоббса, страх ("турбота про майбутнє") – це невід'ємна частина природного стану, де існує "постійна небезпека насильницької смерті". Страх грає подвійну роль. З одного боку, він

стимулює пізнавальну діяльність людини, завдяки якій вона знаходить практичне знання, влаштовує своє життя. З іншого боку, "страх невидимих речей", поєднаний з незнанням, є основним джерелом ілюзорних уявлень і релігії [16].

Аналогічної думки дотримувався і П. Гольбах, який поряд з незнанням зараховує до джерел страху різні лиха – неврожай, епідемії, нещасні випадки, хвороби тощо. Філософ вважав, що за цих неминучих обставин життя людина починає відчувати страх, що посилюється під впливом її невігластва. Засобом подолання страху, крім звички до тих чи інших явищ, П. Гольбах вважав знання. На його думку, страх зменшується в міру того, як людина пізнає причини спостережуваних явищ і навчається засобів уникнення їх впливу [17, с. 90].

У роботах Дж. Уотсона страх кваліфікується як фундаментальна, вроджена емоція, що стоїть в ряду первинних (гнів, любов) і з'являється з моменту народження. Одночасно з цим автор визначає страх як специфічний тип вісцеральних реакцій. Подальший розвиток страху, на його думку, відбувається на основі умовних рефлексів. Набутий страх володіє значною стійкістю через невідомість первинного подразника [58].

Дещо інше визначення поняття страху подав З. Фрейд. Він стверджував, що страх – це афективний стан і перш за все те, що можна відчути. Це відчуття, на його думку, має характер невдоволення. Автор розрізняє страх реальний і страх невротичний. Реальний страх є біологічною реакцією на небезпеку, він пов'язаний з рефлексом втечі, і його можна розглядати як вираження інстинкту самозбереження. Невротичний страх З. Фрейд визначав як страх очікування, як "безпредметну емоційну реакцію", джерелом якої є сексуальні й агресивні потяги, пригнічені в дитячому віці. Невротичний страх відрізняється від реального тим, що джерело небезпеки першого страху знаходиться скоріше на внутрішньому, ніж у зовнішньому світі [60].

Подібне твердження Ч. Спілбергера про те, що страх є процесом, який включає емоційну реакцію, пов'язану з антиципацією певного збитку внаслідок реальної об'єктивної небезпеки, присутньої у зовнішньому оточенні [57].

З точки зору Н. Пов'якель, О. Скляренко, страх – це негативний емоційний стан людини, який виникає під час отримання інформації про загрозу її біологічному чи соціальному стану, про реальну чи уявну небезпеку. Автори зазначають, що, на відміну від емоцій страждання, болю, які викликаються реальними діями, не-

безпечними для існування людини, страх може виникати навіть при прогнозі, передбаченні ймовірних загроз [54].

К. Ізард зазначає, що переживання страху лежить в основі феноменології тривоги й визначає його як найбільш небезпечну з усіх емоцій. Страх, як будь-яка базова емоція, може варіювати у своїй інтенсивності, він може бути виражений слабо, помірно або сильно. Інтенсивний страх призводить навіть до смерті: тварини і людина можуть бути перелякані буквально до смерті. Але при цьому страх грає і позитивну роль: він може служити попереджувальним сигналом і змінювати напрям думки і поведінку. Далі автор вказує на той факт, що з еволюційно-біологічної точки зору страх може посилювати соціальні зв'язки, включаючи колективний захист [22, с. 109–123].

Згідно з підходом К. Ізарда, боязнь, побоювання – це узагальнюючі терміни, що характеризують ставлення дитини до небезпечних ситуацій, але не обов'язково пов'язані з переживаннями тієї чи іншої емоції. Ці ситуації можуть викликати у дошкільника тривогу, яка може перерости в страх різного ступеня вираженості (від боязкості до жаху і паніки), тобто супроводжуватися переживаннями, але можуть бути сприйняті і без переживань, коли дитина обмежується лише констатацією її небезпеки (наприклад, коли дитина говорить, що боїться змій, це не означає, що вона переживає в даний момент емоцію страху, в даний момент ніякої загрози для неї немає). Останнє означає, що у дитини 5–7 років виникла емоційна установка на ставлення до того чи іншого об'єкта. Це усвідомлений страх, зафіксований в емоційній пам'яті разом з об'єктом, який його ініціював, але не обов'язково пережитий [23].

Р. Грановська зазначає, що найсильнішою негативною емоцією є страх, який визначає очікування і передбачення невдачі при здійсненні дії, що повинна бути виконана в цих умовах. Авторка вважає, що невдачі, які збігаються із необхідністю знову повторювати безуспішні дії, призводять до страху перед цими діями [19].

Науковці по-різному класифікують страхи. Представимо декілька найпоширеніших класифікацій.

Відомий науковець О. Захаров визначає "страх" як афективне, емоційно загострене відображення у свідомості дитини конкретної загрози для її життя і благополуччя. Він також зазначає, що особа, яка боїться конкретних об'єктів і думок, відчуває страх. А якщо вона починає боятися самого факту виникнення страху, тобто відчувати страх страху, то в неї виникає високий, нерідко межовий рівень тривоги. Це пояснюється побоюванням всього, що може навіть

опосередковано загрозувати її життю і благополуччю. На думку О. Захарова, страх заснований на інстинкті самозбереження, має захисний характер і супроводжується певними фізіологічними змінами вищої нервової діяльності, відбивається на частоті пульсу і дихання, показниках артеріального тиску, виділення шлункового соку [25].

Вищевказаний автор зазначає, що у найзагальнішому вигляді емоція страху виникає у відповідь на дію загрозового стимулу. Існують дві загрози, які мають універсальний і одночасно фатальний характер. Це смерть і крах життєвих цінностей, що протистоять таким поняттям, як життя, здоров'я, самоствердження, особисте та соціальне благополуччя. Але, крім цього, страх завжди спричиняє переживання будь-якої реальної чи уявної небезпеки. Її усвідомлення формується в процесі життєвого досвіду, міжособистісних відносин, коли деякі байдужі для людини подразники поступово набувають загрозового характеру. Зазвичай, в цих випадках говорять про появу травмуючого досвіду (переляк, біль, хвороба, конфлікти, невдачі, ураження і т. д.) [27].

Дитячі страхи (за умови їх нормального розвитку) є важливою ланкою в регуляції поведінки і в цілому мають позитивний адаптаційний смисл. О. Захаров також акцентує увагу на тому, що кожному віку притаманні свої страхи, і в певному смислі вони відображають реальний шлях розвитку самосвідомості людини [26, с. 223–258].

О. Захаров класифікує страх як:

- ситуативно й особистісно обумовлений;
- гострий і хронічний (постійний);
- інстинктивний і соціально опосередкований;
- острах і тривожність як стани, відповідні страху й тривозі;
- реальний (при конкретній погрозі) і уявний (на рівні уявлення)

[25].

Б. Карвасарський розробив найбільш повну класифікацію страхів, а саме:

1. Страх простору і переміщення в ньому: агорафобія; клаустрофобія; гіпсофобія; страх глибини; страх подорожей у транспорті.

2. Соціофобії (страхи, пов'язані із знаходженням в товаристві інших людей): петтофобія; страх публічних виступів; страх перед екзаменами; ерейтофобія; страх через неможливість виконати яку-небудь дію в присутності сторонніх (проковтнути їжу); страх відвідування громадського туалету; антропофобія.

3. Нозофобії (страх захворіти яким-небудь захворюванням): кардіофобія; інфарктофобія; страх захворіти на сказ та інші інфекційні хвороби; лісофобія; сифілофобія; канцерофобія.

4. Страх за здоров'я близьких.

5. Танатофобія (нав'язливий страх смерті).

6. Сексуальні страхи: страх перед неможливістю здійснити статевий акт; страх вагітності; страх болю при статевому контакті.

7. Обсесивно-компульсивні страхи: мізіофобія; страх здійснити самогубство; страх скалічити своїх близьких; айхмофобія, оксимофобія.

8. "Контрастні" нав'язливі стани (страх зробити вчинок, який протирічить морально-етичним установкам особистості): страх голосно сказати нецензурні слова в товаристві ввічливої людини; страх зробити щось непристойне у церкві під час богослужіння та інше;

9. Нав'язливий страх тварин і комах (змій, павуків, тарганів, мишей, щурів, собак та ін.).

10. Пантофобія – генералізований нав'язливий страх.

11. Фобофобія (страх повторення нападу нав'язливого страху, "страх страху") [28].

Науковець Ю. Щербатих запропонував іншу класифікацію страхів. Він розділяє всі страхи на три групи: *біологічні (природні), соціальні, внутрішні*.

До першої групи автор відносить страхи, безпосередньо пов'язані із загрозою життю людини. До числа природних явищ, що вселяють людям найсильніший страх, відносяться гроза, сонячні затемнення, поява комет, виверження вулканів і землетрусів, які асоціюються у людини зі страхом кінця світу.

Другу групу складають соціальні страхи – страх і побоювання щодо зміни свого соціального статусу. Соціальні страхи можуть впливати зі страхів біологічних, але завжди мають специфічний соціальний компонент, який в них виходить на перше місце, відтісняючи більш примітивні чинники виживання. Автор зазначає, що конкретні форми прояву соціальних страхів залежать від особливостей історичної епохи, віку людини, професійної належності і типу суспільства [64].

Третю групу складають внутрішні страхи – народжені лише фантазією та уявою людини і не мають під собою реальної основи для занепокоєння. До внутрішніх страхів вказаний дослідник відносить не тільки страхи, породжені фантазією людини, але і страхи власних думок, якщо вони йдуть врозріз з наявними моральними установками [63, с. 213].

Дещо інші види страхів виділяє Р. Овчарова: вікові, невротичні.

1. *Вікові* страхи відзначаються в емоційно чутливих дітей як відбиття особливостей їх психічного й особистісного розвитку. Виникають вони під дією наступних факторів: страхів батьків, тривожність у відносинах з дитиною, надлишкового оберігання її від небезпек та ізоляція від спілкування з однолітками; конфліктних відносин між батьками, психічних травм типу переляк; психологічного зараження страхами в процесі спілкування з однолітками й дорослими.

2. *Невротичні* страхи характеризуються великою емоційною інтенсивністю й напруженістю, тривалістю або сталістю, несприятливим впливом на формування характеру особистості, взаємозв'язком з іншими невротичними розладами й переживаннями, уникненням об'єкта страху. Невротичні страхи можуть бути результатом тривалих і невирішених переживань. Діти, які не набули необхідного досвіду спілкування з дорослими й однолітками, невпевнені в собі, бояться не виправдати очікування дорослих, відчувають страх перед вихователем, іншими дорослими [49].

Використовуючи праці дослідників В. Андрусенка, В. Дерябіна, М. Савіної та ін., М. Мовчан розробив схему прояву страхів згідно з посиленням психологічної напруги, пов'язаної з реакцією на несприятливі життєві обставини. Запропонована ним схема має такий вигляд: *тривога – переляк – боязнь – страх – жах – паніка* [46].

Подамо коротку характеристику означених форм страху. Дж. Грей виділяє таку форму страху, як *тривога*, визначаючи її як емоційний стан безпредметного характеру. Дане почуття відображає об'єктивний стан дитини, що знаходиться у певних взаємовідношеннях із навколишнім світом [46].

М. Мовчан поняття "*переляк*" визначає як короточасне емоційне переживання поведінкового характеру, що виражає миттєву, негативну оцінку ситуації. Даний стан виникає "у ситуації раптової, несподіваної небезпеки". Іноді цей феномен може проявитися після боязні і страху [46].

Вищезгаданий науковець зазначає, що *боязнь* є початковою формою прояву страху, що виражається в нерішучому оцінюванні ситуації, яка може викликати страх. При цьому нерідко відбувається боротьба мотивів оцінювання. Первинною категорією, що відображає цей емоційний стан, є побоювання, занепокоєння і передчуття можливої небезпеки. Відомо, що боязнь за певних умов може перерости в боязливість як специфічну характеристику, рису особистості. І тоді боязнь може виникати з будь-якого приводу і мати будь-яке підґрунтя [46].

Наступну форму страху – *паніку* (панічний страх) М. Мовчан визначає як страх, що раптово охоплює дитину. При цьому він виділяє масову паніку, що "характеризується станом масового страху перед реальною чи уявною небезпекою, який зростає в міру взаємного зараження, блокуючи здатність раціонально оцінювати обстановку, мобілізувати волю й організовувати спільну протидію" [46].

М. Мовчан зауважує, що сучасна дитина не здобула бажаної внутрішньої свободи для реалізації особистісного потенціалу, тобто своїх інтелектуальних, емоційних, вольових, чуттєвих здібностей. Тому на особливу увагу заслуговують ті аспекти проблеми особистості, що впливають на її становлення, соціалізацію і духовний розвиток. Серед них автор відзначає *феномен страху*, який так чи інакше впливає на конструктивну складову особистості, забарвлює її життя, відносини із соціальним і природним оточенням, духовне і фізичне самопочуття [46].

Жах, на думку Н. Хамітова, є страхом, який виходить за межі матеріального предмета. Це – страх перед безоднею, що лежить за межами будь-якої матеріальної небезпеки. На відміну від страху, в жахові, завжди присутнє глибинне здивування [62, с. 179].

Для розуміння походження дитячих страхів схарактеризуємо їх чинники. До соціально-психологічних чинників, що негативно позначаються на самопочутті зростаючої особистості, С. Михальською віднесено: емоційну ізоляцію дитини від дорослого та їхню недостатню сумісність, формалізацію та прагматизацію взаємин, переважання ділового спілкування над особистісним, часті конфлікти, домінування авторитарного стилю керівництва над демократичним, інверсія традиційних сімейних ролей, низька продуктивність спільної діяльності членів сім'ї, її ізолюваність від зовнішніх контактів [45, с. 24].

Згідно з підходом Т. Дуткевича, саме оцінка дорослого впливає на формування адекватної самооцінки дитини та її поведінки у різних життєвих ситуаціях. За умови розвинуеного досвіду спілкування дитина п'яти років знає про свої вміння, має деяке уявлення про власні можливості, особистісні риси, адекватно реагує на успіх і невдачу. У шість-сім років дошкільник усвідомлює свої фізичні, особистісні та розумові можливості, оцінює їх правильно. На основі знань і думок про себе у дошкільника розвивається найскладніший компонент самосвідомості – самооцінка. Вона багато в чому залежить від того, як дитину оцінює дорослий. Чим точніша й аргументованіша оцінка дія дорослого, тим сприятливіші умови формування самооцінки. Оцінка дитини дорослим повинна відігравати

стимулювальну роль, мобілізувати зусилля дитини на отримання результату. Занижені оцінки дорослих мають найбільш негативні наслідки, знижують самостійність та ініціативність дитини [21, с. 282–290].

Доречною є думка І. Беха про те, що конкретні уміння, знання спадково дитині не передаються, вони виховуються, а з часом удосконалюються. Рівень їх удосконалення залежить від вміння вихователя проникнути у внутрішній світ дитини через співпереживання. Вищі регульовальні системи формуються і розвиваються у процесі соціалізації особистості, що передбачає засвоєння і перетворення соціально-культурного досвіду дитини [7, с. 149].

До об'єктивних соціально-культурних чинників В. Левашов відносить: інтенсифікація сучасного життя, трансформація моральних цінностей, зміна установок та способу життя, зниження інтересу до культурних надбань та традицій, домінування споживання над творенням [40].

Згідно з підходом Л. Райчук, страх виконує декілька функцій, залежно від призначення, яке має цей феномен у біофізіологічній, соціальній, культурній, ідеальній та екзистенційній сферах життя людини. Основні з них:

1. *Захисна (сигнально-оціночна) функція* полягає у тому, щоб повідомити дитину про загальну небезпеку, яка відбувається, що дозволяє зосередити увагу на її джерелі. У цю мить страх надає миттєву інстинктивно-інтуїтивну оцінку загрозовій ситуації та сприяє інтеграції внутрішніх когнітивних ресурсів, які значно збільшуються.

Дану функцію науковець поділяє на дві підфункції (біологічну та соціальну):

а) *біологічний рівень* сигнальної функції спрямований на виявлення давніх біологічно обґрунтованих небезпек (страх диких тварин, пожежі тощо). Одночасно загроза життю дитини може впливати зі змін фізіології організму. Цей страх у свідомості уявляється туманно, невизначено. Біологічний зміст страху – сприяти самозбереженню всього живого; це найдавніша та найглибша функція страху. У свідомості сучасників біологічній функції страху не надається значної уваги: вона ніби відійшла на другий план;

б) *соціальний рівень* захисної функції страху сьогодні виходить на перший план; це забезпечує дитину адаптаційними механізмами соціалізації та комунікації. Більшість поданих далі функцій страху належить до соціально зумовлених. Частково їх можна включити до другого рівня захисної функції.

2. *Мотиваційна (спонукально-дієва) функція.* Полягає у пошуку оптимальних шляхів запобігання страху (починаючи від втечі та боротьби у різноманітних її формах та соціокультурних рівнях) і знаходження сприятливого середовища чи діяльності в житті, створення захисних культурно-релігійних символів, механізмів, світоглядних теорій, фантазувань для подолання "виклику" середовища.

3. *Адаптаційна функція* страху змушує дитину пристосовуватися до домінуючого середовища, змінювати свої цінності та форми поведінки й діяльності, а також запобігати надто егоїстичним, загрозливим для індивідуального та колективного життя, безглуздим та імпульсивним діям.

4. *Виховна функція* (може бути включена у суспільно-контрольну та адаптаційну функції) застерігає дитину від повторних дій, які вже раніше спричиняли відчуття страху. Пам'ятаючи це відчуття, вона не переступає межі раніше відчутого страху. Це створює внутрішній механізм самоприборкання та самообмеження егоїстичних потягів заради вищих особистих та суспільних інтересів. Виховна функція страху полягає в утворенні значно складніших соціокультурних почуттів – провини, обов'язку, совісті.

5. *Суспільно-контролююча функція*, за якої страх виступає засобом упорядкування, організації та контролю через морально-релігійні та правові норми й відповідні соціальні санкції, механізми суспільного засудження.

6. *Культурна функція* страху полягає в тому, що як негативна емоція страх примушує дитину до активного фантазування, яке, у свою чергу, перетворюється на формоутворювальну міфологічну систему мотивів, обрядів та ритуалів, а також різноманітних видів мистецтва.

7. *Пізнавальна функція* полягає у тому, що страх підштовхує дитину до критичного та вибіркового ставлення до навколишньої дійсності.

8. *Онтологічна функція* розкриває справжню (екзистенційно-метафізичну) природу існування та місце людини у світі [55].

Для розуміння феномену "долання страху" важливо розглянути такі аспекти становлення особистості дитини дошкільного віку, як її емоційний та вольовий розвиток, формування в неї умінь "долати перешкоди, труднощі", "утримуватися від негативних емоцій", "розв'язувати проблеми", "виходити із складних ситуацій", "долати страх".

За визначенням М. Груздєва, П. Шимбирєва, Р. Лемберга, уміння є здатністю дитини виконувати певні дії з використанням певної

групи засобів і способів, як у звичних, так і у змінених умовах, базуючись на системі наявних знань та існуючому практичному досвіді. С. Пальчевський визначає поняття "уміння" як здатність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєного досвіду. Такі дії у своїй основі є творчими і не можуть бути автоматизованими. Вони включають у себе: знання основ дії (поняття, закони, теорії); способи виконання їх; зміст і послідовність (правила, прийоми); призначення необхідного обладнання (інструменти, прилади); навички поводження з ними; практичний досвід виконання аналогічних дій; елементи творчих підходів, чуттєвого досвіду. Формуються вміння шляхом виконання дитиною 5–7 років різноманітних вправ, які уможливають виконання дій не тільки в звичних, але й у змінених умовах [50].

О. Кононко визначає зміст поняття "долати" як спроможність впоратися з труднощами, подолати їх боязнь, цілеспрямовано прагнути досягти кінцевої мети, пересилити свій страх, взяти себе в руки, виявити здорову міру ризику [33].

Дещо по-іншому визначає поняття "долання" Н. Вишнякова і розуміє під ним індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до її логіки, значущістю в житті людини і його психологічними й фізичними можливостями [14].

Проаналізувавши визначення понять "уміння" та "долати", сформулюємо поняття "*уміння долати*". В межах даної проблеми Ф. Василюк виділив поняття "стратегія подолання бар'єрів". Він визначає його як безліч ієрархічно організованих та об'єднаних спільною метою прийомів, що є складовою способів реалізації будь-якої діяльності та забезпечує подолання бар'єрів [11].

Продовжуючи думку попереднього науковця, І. Глазкова зазначає, що процес подолання дошкільником бар'єрів відбувається поетапно. Він починається з "первинної оцінки" дитиною 5–7 років ситуації. Потім визначається оцінка особистістю власних можливостей, включаючи потенційну підтримку з боку оточення. Далі передбачається оцінка нею існуючої проблеми на основі невдачі або отримання нової інформації уточнювального характеру. Саме на етапі дошкільного віку осмислюються, конструюються й перевіряються на якість нові альтернативи поведінки, відбувається подальше розгортання звичних програм з елементами нових надбань до нових (мінливих) умов та переоцінка програм поведінки, які відповідали новим вимогам, але виявилися недієздатними в реальних умовах [15].

Вищевказаною авторкою виділено два способи подолання бар'єрів – конструктивний, в основі якого – трансформація смисло-

вих структур, перехід на більш високий рівень розвитку, самоактуалізація; деструктивний – психологічний захист, відмова від продуктивного вирішення критичних ситуацій, зняття емоційної напруги, що призводить до регресу особистості, збереження ілюзорної цілісності особистісної структури [15].

У науковому підході О. Белохвостової визначено основні характеристики процесу долаття труднощів старшими дошкільниками:

- цілісність – це внутрішня єдність мети плану (висування гіпотез, постановка цілей, формування образу навчальної діяльності, розробка її програми, що включає уявлення про специфіку необхідних прийомів, дій та операцій, які забезпечують досягнення мети – подолання психологічних бар'єрів) і плану реалізації (прийоми, дії, операції, спрямовані на перевірку правильності висунутої гіпотези, сформованого образу здійснення навчальної діяльності), вони сприймаються як єдине ціле.;

- послідовність, що проявляється в певній ієрархічній організації основних конститuentів стратегії подолання труднощів, обумовлена раціональністю їх активізації відповідно до мети;

- повнота й завершеність. Ці дві характеристики особливо тісно пов'язані між собою. Повнота стратегії подолання бар'єрів втілюється в необхідному, нелімітованому підборі психологічних прийомів, дій та операцій, що забезпечує завершеність стратегії. Завершеність стратегії, у свою чергу, пов'язана із цілеспрямованістю, тобто з подоланням бар'єрів, і втілюється у вичерпності змістовного плану результату навчальної діяльності [6].

В. Селіванов виділив два різновиди стратегії долаття труднощів, що виникають під час діяльності: ініціативну та ситуативну. Ініціативна характеризується проявом активності, цілеспрямованістю дій, відповідальністю за прийняті рішення та вчинки. Вибір ініціативної стратегії свідчить про зрілість особистості. Б. Анан'єв, розглядаючи особливості зрілої особистості, вказував на єдність внутрішніх ситуацій, тактик і стратегій поведінки із загальними ідеями й світоглядом [2]. Ситуативна стратегія характеризується низьким рівнем інтегрованості особистості, слабкістю й нестійкістю внутрішніх пізнавальних, емоційних та вольових настанов [56].

Порівняно з попередньою думкою, А. Баранова висловлює дещо інше твердження про те, що продуктивне подолання труднощів залежить від міри внутрішньої мотивації діяльності (спонукання, пов'язане із цінністю самої діяльності – інтерес до неї, прагнення до творчості тощо). Зовнішня позитивна мотивація пов'язана із задоволенням у процесі діяльності зовнішніх потреб (соціального прести-

жу, матеріальних благ тощо). Зовнішня негативна мотивація пов'язана з реалізацією потреб у самозахисті та з мотивами уникання [5].

Різняться думка Є. Ільїна та В. Котирло, які зауважують, що на уміння долати труднощі, перешкоди впливає сила волі. Розвиток сили волі – це насамперед процес виховання в людини певного ставлення до суб'єктивних та об'єктивних труднощів, що виникають на шляху досягнення мети діяльності, здатність вибірково, точно, гнучко та вчасно їх долати. Науковцями доведено, що воля, як і більшість інших вищих психічних процесів, формується в період вікового розвитку людини та характеризується певними якостями. Сила волі як узагальнена характеристика людини визначається як здатність долати значні труднощі, що виникають на шляху досягнення поставленої мети. Чим серйозніші перешкоди, які людина подолала, тим сильнішою є її воля [36].

Згідно підходу О. Кононко, **"уміння дошкільника долати страх"** – це реалізована у його поведінці та діях здатність аналізувати, більш-менш адекватно оцінювати існуючі загрози, їх небезпеку для свого самопочуття та ефективної активності, враховувати умови, в яких доводиться діяти, докладати вольових зусиль для доцільної регуляції та підтримки оптимальної дієздатності, збереження емоційної рівноваги, прийняття правильних рішень, компетентного розв'язання існуючої проблеми [34].

Вищезгадана дослідниця визначила такі критерії та показники уміння долати страх: *адекватна оцінка безпечності / небезпечності ситуації* (показники: аналіз ситуації, розміркування, пригадування, порівнювання, запитування; визначення загроз, вербалізація побоювань, припущення щодо ймовірних небезпек; цінування своїх можливостей, довіра власному досвіду); *підтримка власної дієздатності та емоційної рівноваги* (показники: усвідомлення впливу своїх думок на емоції та поведінку; мобілізація зусиль, утримання від паніки, здатність заспокоїти себе, підбадьорити, обґрунтувати доцільність тих чи інших дій, прогнозувати ймовірні наслідки); *компетентний вихід із стресової ситуації* (показники: перевірка своїх здогадок, усвідомлення помилок, їх виправлення; апробація різних варіантів виходу з ситуації, надання переваги нестандартним рішенням, вирішення проблеми, досягнення кінцевої мети) [34].

Л. Бобро до вищезазначених критеріїв та показників додала такі: *самоконтроль і саморегуляція поведінки* (показники: перевірка ефективності своїх дій та вчинків, відмова від неефективних та помилкових дій, надання переваг раціональним; намагання звільнитися від напруги) [9].

В межах проблеми соціальної компетентності дошкільника Т. Бабунова визначила компоненти вміння долати перешкоди: когнітивний, емоційний, поведінковий. Когнітивний компонент характеризується уявленням дітей про себе, свої можливості; уявленням про норми, правила життя в суспільстві, виражених у поняттях "можна", "не можна", "погано", "добре", "потрібно"; розумінням дитиною ситуації, її умов; розумінням дитиною наслідків своїх і чужих вчинків, їх впливу на емоційний стан інших людей. Емоційний компонент включає: ставлення дитини до свого емоційного стану; вміння самостійно знаходити рішення в конфліктних і проблемних ситуаціях. Поведінковий компонент передбачає: вміння дитини отримувати необхідну інформацію, вести простий діалог з дорослими й однолітками; вміння спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях [4].

В межах вивчення проблеми культури поведінки, яка вимагає довільності у діях, М. Федорова виділяє практичний компонент, що передбачає; розвиток саморегуляції поведінки; формування у дитини навичок контролювати свою поведінку в соціумі, вміння контролювати негативні емоції; відсутність проявів деструктивності у поведінці [59].

На основі аналізу праць О. Кононко, Т. Бабунової, М. Федорової Л. Бобро визначила такі компонентами вихованості вміння долати страхи у дітей 5–7 років: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий [9].

О. Кононко виділила типи поведінки дітей 5–7 років у екстремальних, незвичайних ситуаціях.

"Пильні". *Реалістично-конструктивний* тип притаманний свідомим, зваженим, впевненим дошкільникам, здатним незалежно від змісту, умов та складності ситуації самостійно аналізувати та реально оцінювати загрози та власні можливості вирішення проблеми, контролювати та регулювати свою поведінку, докладати зусиль для підтримки своєї емоційної рівноваги, дієздатності та успішного досягнення результату. В них переважає оптимістичне самопочуття, стабільність настрою, висока дієздатність, звичка доводити розпочате до кінця. Дошкільники відрізняються від інших адекватною самооцінкою.

"Зухвалі". *Невиправдано безстрашний* тип поведінки характеризує самовпевнених, імпульсивних, нестримних дітей, схильних до авантюристичності, надмірної ризикованості. Такі дошкільники нереалістично оцінюють загрозову ситуацію, перебільшують власні можливості, ігнорують об'єктивно існуючі небезпеки, добирають здебільшого неадекватні способи дії, поводяться недостатньо компетент-

но, спрощують або підмінюють мету завдання, не відчують при цьому дискомфорту. Самооцінка більшості з них неадекватна, завищена.

"Насторожені". *Обережно-скептичний* тип поведінки властивий надмірно обачним, напруженим, підозрілим, схильним до сумнівів старшим дошкільникам, які намагаються захистити себе від можливих ризиків. Прояви сміливості та боязкості цих дітей вельми ситуативні, залежать від ступеня проблемності ситуації, її значущості для них, їхнього настрою, присутнього поруч дорослого (більш або менш авторитетного). Здебільшого вони перебільшують загрози, поводяться спонтанно: в одних випадках діють досить конструктивно, в інших губляться, втрачають емоційну рівновагу, виявляють нездатність докласти належних зусиль для виходу зі складної ситуації. Самооцінка нестійка, часто ухильна, значною мірою визначається думкою значущих інших.

"Боязкі". *Невпевнено-тривожний* тип поведінки характерний для дітей, звичних боятися усього, невпевнених у собі, залежних від інших. Вони неспроможні аналізувати та об'єктивно оцінювати реальні загрози та власні можливості, завжди перебільшують небезпеки, губляться, виявляють високу емоційну неврівноваженість і низьку дієздатність. Їхні рухи скуті, дії невпевнені, одноманітні, непродуктивні. За відсутності підтримки з боку дорослого ці діти впадають у розпач, не можуть взяти себе в руки, відмовляються від подальших спроб вирішити проблему. Вирізняються неадекватною, заниженою самооцінкою [34].

Досліджуючи особливості поведінки дітей старшого дошкільного віку в ситуаціях переживання страху, їх уміння долати негативні переживання, а також визначення рівнів вихованості уміння долати страх О. Кононко звертає увагу на модальність, силу і стійкість емоцій; міру дієздатності у стресовій ситуації; схильність до самоконтролю та саморегуляції поведінки; результативність діяльності [35].

На основі вищезазначеного Л. Бобро визначила чотири рівні вихованості уміння долати страх – *високий, оптимальний, середній, низький*. Кожен рівень має свою характеристику. Визначення рівнів здійснювалося на основі гармонійності поєднання компонентів уміння долати страх: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового, тобто поєднання знань, позитивного ставлення та адекватної поведінки у стресових ситуаціях [9].

Аналіз чинників дитячих страхів та умов їх долання

Л. Райчук визначила чинники, які можуть викликати страх. До них авторка віднесла:

- *зовнішні* фізичні причини (наприклад, напад дикого звіра чи собаки, падіння в прірву чи загроза потонути в річці, ймовірність бути отруєним недоброякісною їжею тощо);
- *внутрішні* фізіологічні причини (наприклад, раптова поява відчуття розладу серцевої діяльності, сильного болю у шлунку, несподіваної кровотечі тощо);
- *моральні* причини (загроза бути викритим в аморальному вчинку, докори сумління, боязнь громадського публічного засудження);
- *матеріальні* причини (загроза втрати або втрата матеріального стану, великої суми грошей, високооплачуваного місця роботи; загроза благополуччю близьких людей);
- *внутрішні й зовнішні* прояви страху. Щодо внутрішніх авторка визначає стани тривоги, страху й жаху, що виникають в людини, багато в чому мають вторинний характер і виступають емоційною реакцією суб'єкта на зміни в його організмі [55].

Враховуючи сказане, Л. Бобро довела, що оптимізація процесу виховання уміння долати страх потребує створення сприятливих умов у дошкільних закладах і в сім'ї. Стратегію створення розвивального середовища, принципи оновлення виховного процесу, педагогічні умови підвищення ефективності формування уміння долати страх у старших дошкільників розглянемо нижче [9].

Система виховання у дітей старшого дошкільного віку уміння долати страх передбачає роботу у *трьох напрямках*: з дітьми старшого дошкільного віку, їхніми батьками та вихователями дошкільних закладів. Така стратегія уможливорює комплексний підхід до процесу виховання у старших дошкільників уміння долати страх, сприяє його ефективності.

Система роботи базується на тезі О. Кононко, згідно з якою дитину 5–7 років необхідно перетворити на активного суб'єкта діяльності, здатного мобілізувати свій внутрішній потенціал на долання страху [34, с. 26].

Опікуючись проблемою дитячих страхів та створенням сприятливих умов, треба дотримуватися певних тез О. Кононко, згідно з якими:

- неприпустимо лякати дошкільників страхами заради досягнення їхньої слухняності;

- неправомірно соромити дітей за їхній страх;
- небажано залишати дошкільника наодинці з проблемою у незнайомій або надміру складній для нього ситуації [34, с. 26].

Концептуальним підґрунтям системи роботи, спрямованої на оптимізацію процесу виховання уміння долати страх у дітей 5–7 років, є поєднання таких методологічних підходів, як системний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний.

Важливою методологічною засадою, на якій ґрунтується робота системи роботи з оптимізації процесу виховання, був *системний підхід*, основною ідеєю якого є взаємозв'язок об'єктів та напрямків (частин) виховної роботи, зазначає І. Малафійк. Методологічне значення застосування системного підходу полягає в тому, що він дає можливість структурувати систему роботи з досліджуваними, урахувати складні залежності всередині неї, а також системи з зовнішнім середовищем, розробити практичні рекомендації з оптимізації процесу виховання уміння долати страх у старших дошкільників [44].

Системний підхід дозволяє зрозуміти, що ефективність методики формувального експерименту забезпечується не якимось одним її елементом, а буде наслідком багатьох взаємопов'язаних частин цілої системи. У будь-якій системі важливою є робота цілого як результату досягнутої динамічної рівноваги [65].

Важливу роль у вихованні уміння долати страх відіграє *діяльнісний підхід*, який сприяє активізації суб'єктної позиції дошкільників, педагогів і батьків, формуванню умінь досліджуваних свідомо визначати мету, планувати діяльність, обирати адекватні способи вирішення проблем, регулювати та контролювати власні дії й поведінку, аналізувати та оцінювати їх наслідки для себе й інших.

За Т. Молнар, діяльнісний підхід кваліфікується як така організація виховного процесу, за якої головна увага приділяється різнобічній, продуктивній, самостійній активності дітей. Він передбачає поглиблення інформації з проблеми страхів, аналіз ситуацій, які викликали страх, пошук шляхів їх раціонального вирішення, уміння мислити, застосовувати набуті знання для розв'язання нових завдань [47].

О. Кононко зазначає, що вихідним моментом реалізації діялісного підходу є переведення особистості у позицію активного суб'єкта. Це передбачає вдосконалення уміння досліджуваних свідомо приймати мету, планувати діяльність, регулювати та контролювати власні дії, здійснювати самоаналіз та адекватно оцінювати

результати. Відповідно до зазначеного вище принципу кваліфікуємо внутрішні прояви дітей старшого дошкільного віку за оцінкою зовнішньої поведінки, дій, вчинків [32].

Важливим для дослідження є *компетентнісний підхід*. Його загальна ідея реалізовується на етапі формування і шляхом забезпечення єдності знань, позитивного емоційного ставлення дошкільників до уміння долати страх та оволодіння навичками довільної поведінки у стресових ситуаціях.

Згідно з підходом О. Кононко, правомірно говорити про компетентність дошкільника загалом, у доступних межах і на знайомому життєвому матеріалі, апелюючи до зрозумілих йому понять та його власного досвіду. Саме на етапі дошкільного дитинства варто закладати основи компетентності як інтегральної особистісної характеристики, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань. Говорячи про компетентність дошкільника, доречно акцентувати увагу на тому, чи сформована вона у нього, наскільки самостійно він діє не лише у знайомих, а й у нових ситуаціях [31, с. 101].

На думку Н. Нагорної, компетентнісний підхід ставить на перше місце не поінформованість дитини, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, особистих взаємовідносин. Компетентнісний підхід зміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину розвитку у дітей старшого дошкільного віку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у різних життєвих ситуаціях [48, с. 266–268].

Виховуючи уміння у старших дошкільників долати страх, особливе значення Т. Піроженко надає *особистісно орієнтованому підходу*, згідно з яким у центрі виховного процесу є інтереси, потреби, можливості, індивідуальні особливості досліджуваних. Він вимагає, на етапі формування, здійснювати підхід до дитини як цілісної особистості, індивідуальності, здатної самостійно та відповідально самовизначатися серед інших. Роль виховного процесу полягає у тому, щоб допомогти зростаючій особистості "запустити" механізми самовизначення, самореалізації, самовдосконалення, які сприятимуть вихованню уміння долати страх у старших дошкільників [53].

Для реалізації максимальної активності дитини необхідне застосування *особистісно орієнтованого підходу*, який ґрунтується на визнанні дитини найвищою цінністю і спрямований на створення

відповідних умов для становлення дошкільника як особистості, яка живе повноцінним життям, у якій збалансовані тенденції до самореалізації, саморозвитку й самозбереження. Основними способами спілкування дорослого з дитиною в такому разі є: запрошення, співпраця, розуміння, визнання дитини такою, якою вона є, уміння стати на її позицію.

Особистісно орієнтований підхід передбачає створення виховного середовища, що включає наступне: суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, побудовані на рівності позицій, взаєморозумінні, активному діалозі, співпраці; індивідуальний підхід до кожної особистості з урахуванням її особливостей; атмосферу доброзичливості; заохочення самостійності, творчості; пріоритет саморозвитку [53].

I. Бех зазначає основні положення особистісно орієнтованого підходу в процесі виховання уміння долати страх у дітей 5–7 років: особистісно орієнтоване виховання передбачає мету формування і розвитку у дитини особистісних цінностей; лише особистісно орієнтованому вихованню до снаги досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як активної особистості, на його вільне й відповідальне самовираження [7].

Особистісно орієнтований підхід сприяє такій організації взаємодії учасників експерименту, яка уможливила задоволення ними своїх прав на вільний розвиток, реалізацію своїх можливостей, соціально прийнятне самовираження та самоствердження. Оригінальність ідей, своєрідність пропозицій, індивідуальні уподобання, здатність до рефлексії та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, відповідальне самовизначення у складній ситуації, уміння впоратися з негативними емоціями слугували важливими показниками прогресивного розвитку особистості.

Аксіологічний підхід дозволяє надати процесу виховання у досліджуваних уміння долати страх високої соціальної значущості та ваги. З допомогою оцінних суджень авторитетних дорослих – батьків та вихователів дошкільного закладу та вправлення у самооцінних судженнях формується ціннісне ставлення досліджуваних 5–7 років до власної спроможності, здатність мобілізуватися на долавання страху й виходити із складних ситуацій переможцями. Так вдосконалюються їхня ціннісно-сміслова позиція, виховується уміння долати негативні переживання, приймати доцільні рішення, поважати за це себе та інших людей [52].

Збалансованість різних методологічних принципів забезпечує ефективність розробленої моделі, сприяє виваженому формуванню концептуальних засад, визначенню вихідних теоретичних

положень, розробці адекватних методів формування, створенню сприятливого середовища для оптимізації виховного процесу з метою формування у досліджуваних старшого дошкільного віку уміння долати страх.

Зважаючи на складність процесу долання страху, його залежність від багатьох чинників, оптимізувати його не може одна педагогічна умова чи декілька умов, не пов'язаних безпосередньо сутнісними зв'язками. Необхідний певний комплекс педагогічних умов, в якому кожна попередня готує підґрунтя для наступної.

До *психологічних умов* ефективного формування у старших дошкільників уміння долати страх О. Кононко відносить: активізацію моральної мотивації, почуття впевненості у собі, позитивних емоцій; зосередження уваги дитини на попередніх проявах сміливості, відволікання від джерела страху; плекання життєдайної самооцінки, навичок самоконтролю й саморегуляції, прагнення до творчого самовираження й самореалізації [35].

У своєму дослідженні М. Головка виділяє такі соціально-педагогічні умови виховання дітей: врахування складу сім'ї, професії, виховний рівень батьків, інших дорослих членів сім'ї, які беруть участь у вихованні; створення загальної сімейної атмосфери, врахування особливостей взаємостосунків між членами сім'ї; розстановка пріоритетів сім'ї у вихованні дитини: здоров'я, розвиток моральних, вольових, розумових якостей; рівень психолого-педагогічних знань, практичних умінь батьків; організація спільних форм діяльності в сім'ї; диференціація обов'язків серед дорослих; ставлення сім'ї до дошкільного навчального закладу і готовність до співпраці [18].

Згідно з підходом Л. Лохвицької, виховний процес у дошкільних закладах повинен передбачати отримання дітьми цікавої та доступної для їхнього сприйняття інформації, задоволення інтересів, з'ясування сутності речей навколишньої дійсності [43, с. 135].

Вищезазначена авторка вказує на те, що через організовану в дошкільних закладах життєдіяльність діти пізнають світ у його різноманітних формах, зв'язках та залежностях. Особливостями розвитку дітей дошкільного віку є прояви ними допитливості та безстрашності, оскільки вони ще не здобули негативного життєвого досвіду. Саме тому існує ризик, що вони можуть потрапити в небезпечну ситуацію, оскільки ще не досить обізнані через свій вік із різними негативними чинниками. Навчити дітей орієнтуватися під час виникнення небезпеки – одне з важливих завдань сьогодення [43, с. 135–136].

На думку І. Беґа, конкретні уміння, знання спадково дитині не передаються, вони виховуються, а з часом удосконалюються. Рівень їх удосконалення залежить від вміння вихователя проникнути у внутрішній світ дитини через співпереживання. Вищі регульовальні системи формуються і розвиваються у процесі соціалізації особистості, що передбачає засвоєння і перетворення соціально-культурного досвіду дитини [7, с. 149].

Положення О. Долинної, О. Низковської наголошують на тому, що у роботі з дітьми потрібно сприяти виникненню у них прагнення набувати знання про навколишній світ і себе у ньому, пізнавати власні потреби, можливості. Важливо виховувати у дошкільників бажання діяти на основі набутих знань та досвіду; формувати уміння аналізувати та реалістично оцінювати обставини, які складаються, використовувати власні ресурси, проявляти силу волі в різних життєвих ситуаціях задля позитивного результату [20, с. 20].

Згідно з торетичним доробком М. Басова, Ф. Іскандерової, І. Лапченко, О. Кононко, В. Котирло, С. Кулачківської, В. Семиченко та ін., виховання у дітей 5–7 років уміння долати страх передбачає:

- навчання адекватної, керованої, стійкої, позитивної поведінки; уміння стримувати роздратування, плач, небажання продовжувати дії;

- вправлення у здатності докладати вольових зусиль – реалізовувати мету, долати труднощі, регулювати поведінку.

Ф. Іскандерова пропонує у процесі виховання уміння долати страхи враховувати емоційну компетентність дошкільника, що включає: уміння усвідомлювати й оцінювати себе, складати план особистісного розвитку, управляти собою, виявляти наполегливість, гнучкість, справлятися із стресовими й конфліктними ситуаціями, управляти своїми емоціями, мотивувати себе, бути терплячими [24].

Значимим є положення І. Лапченко про те, що особливо важливим аспектом у процесі виховання уміння долати страх у дошкільників є тренування саморегуляції емоційного стану. Регулювання означає управління своїми думками, переживаннями, поведінкою. Феномен стилю саморегуляції полягає у тому, як дитина планує свої дії, якою мірою вона враховує значущі для досягнення поставлених цілей умови навколишньої дійсності, а також наскільки дошкільник при цьому самостійний, цілеспрямований, здатний враховувати зміну зовнішніх обставин [39].

На важливість вирішення проблеми уміння долати труднощі, регулювати власні переживання звертає увагу С. Кулачківська. Вона зазначає, що у дітей дошкільного віку закладаються основи

вміння керувати суспільно значущими мотивами діяльності, перші спроби планувати свою поведінку, проявляти самостійність [38, с. 52].

В. Котирло зазначає, що основними чинниками формування адекватної, стійкої поведінки у різних ситуаціях є здобуття дитиною знань, емоційне усвідомлення мотивів діяльності та вміння регулювати поведінкову реакцію. Тобто поведінка є складним утворенням дошкільника, у якому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні, мотиваційні й вольові процеси, що відіграють важливу роль у формуванні особистості в період дошкільного дитинства [37].

Важливим у процесі формування уміння долати страх є тренування волі дитини. Як зазначає А. Карпова, воля виступає засобом регуляції, коректування негативного впливу емоцій на діяльність. Емоції, у свою чергу, додають суб'єктивного тону вольовому зусиллю, підвищують його потенціал. Такий тісний взаємозв'язок призводить до того, що в реальній поведінці вони виявляються нероздільними. Взаємозв'язок емоційних і вольових процесів, їх вплив на контроль дитини за своїми станами в процесі діяльності зафіксовано у понятті "емоційно-вольової регуляції" [29].

С. Михальська зазначає, що дорослі відіграють провідну роль у розвитку особистості дитини, навчають правил поведінки, які організують її. Висуваючи вимоги, оцінюючи вчинки, авторитетні дорослі вимагають від дітей старшого дошкільного віку виконання соціально значущих правил. Поступово дошкільники починають самостійно оцінювати свої вчинки на основі власних уявлень про те, якої поведінки чекають від них дорослі і ровесники. Найближчим соціальним оточенням дитини є, як правило, сім'я. Такі впливи, як схвалення і несхвалення батьків, є регулятором і стимулом нормальної поведінки дитини. Від їхнього характеру залежить формування деяких властивостей дитини та її поведінки, зокрема і в стресових ситуаціях [45].

На думку Б. Ананьєва, у процесі виховання уміння долати труднощі, перешкоди, страх великий вплив має педагогічна оцінка. Він виділяє дві функції впливу педагогічної оцінки на дитячу особистість: а) орієнтувальну, що полегшує усвідомлення процесу діяльності; б) стимулювальну, яка впливає на афективно-вольову сферу внаслідок переживання успіхів чи невдач [3, с. 129].

У психолого-педагогічній літературі виділяють різні функції оцінки. Так, Ш. О. Амонашвілі розкриває:

- виховну (спрямовану на розвиток особистої відповідальності, працелюбності, цілеспрямованості, старанності та інших якостей особистості);

- навчальну (спрямовану на покращення результатів навчальної діяльності, формування мотивів учіння) функції оцінки [1].

Л. Ф. Ващенко вказує на контрольно-коригуючу функцію оцінки, яка спрямована на визначення рівня знань, умінь і навичок кожного учня або класу з подальшим усуненням виявлених недоліків [13].

О. Леонтьєв зазначає, що педагогічна оцінка висловлюється у діяльності спілкування. В свою чергу дана діяльність визначається автором як цілеспрямований та мотивований процес, який забезпечує взаємодію педагога і дітей у колективній діяльності, в якій реалізують суспільні, особистісні й психологічні відносини [41, с. 124].

Варто взяти до уваги вимоги до педагогічної оцінки, які визначила Л. Близнюк. Педагогічна оцінка має бути:

1. Об'єктивною, тобто неупередженою.
2. Адекватною, тобто відповідати реальним показникам кінцевого результату.
3. Вмотивованою – містити чітке її обґрунтування.
4. Стимулювальною – спонукати до просування вперед.
5. Диференційованою, тобто розділятися на окремі оцінки, що містять чіткі вказівки як на переваги, так і на недоліки.
6. Зацікавленою, що виражає інтерес педагога до особистості дитини, радість з приводу її успіхів, засмучення через невдачі, віру в її можливості.
7. Зрозумілою – чітко і просто сформульованою, доступною розумінню дитини [8].

О. Кононко наголошує на тому, що з метою підвищення ефективності процесу виховання уміння долати страх слід враховувати особливості поведінки кожної групи дітей у ситуаціях, що лякають, уміння гідно з них виходити. Варто звернути увагу на: модальність поведінки дошкільника (переважає позитивна, негативна чи суперечлива), силу і стійкість емоцій (чи яскраво виражені, наскільки коливаються); міру дієздатності у стресовій ситуації (спроможний мобілізуватися чи швидко здається); здатність до самоконтролю та саморегуляції поведінки (здійснює з власної ініціативи чи після спонукання ззовні); результативність діяльності (висока, середня, низька) [34].

Схожа думка Л. Бондар про те, що процес виховання і навчання має бути адресним, індивідуалізованим, враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей, рівень сформованості уміння долати страх кожного досліджуваного [10].

Диференційований підхід ґрунтується на визнанні дитини найвищою цінністю і спрямовувався на підтримку й врахування особливостей хлопчиків і дівчаток, сміливих та боязких. Як зазначає Т. Киричук, основними способами спілкування дорослого з дитиною відповідно до цього є: запрошення, співпраця, розуміння, прийняття своєрідності кожного, уміння стати на її позицію [30, с. 30].

О. Вашуленко зазначає, що реалізація диференційованого підходу дає можливість створити комфортні умови виховання, за яких кожен дошкільник матиме рівні можливості для успішного формування й удосконалення уміння долати страх, відчуватиме свою успішність, індивідуальну спроможність, що зробить продуктивним сам процес виховання даного уміння [12, с. 15].

Задля підвищення ефективності процесу формування уміння долати страх у старших дошкільників С. Логачевська пропонує диференціювати методи роботи з дітьми, за ступенем складності, відповідно до їхнього рівня сформованості вказаного вміння. Така робота передбачає застосування таких вправ, ігор, завдань, які потребують різного рівня ґрунтовності аналізу ситуації, узагальнення та висновків, різного характеру дій з боку дитини; розраховані на різний рівень видів вправ, що виконуються [42, с. 18–22].

Ефективність впровадження диференційованого підходу проявляється в тому, що враховуються початкові уміння, знання, можливості вихованців. На основі цього розробляються спеціальні методи роботи, спрямовані на розвиток і формування окремих складових уміння долати страх.

Згідно підходом О. Пильнюк, ефективність диференційованого підходу полягає в тому, що:

а) дає можливість ставити перед дошкільниками виховні завдання, що передбачають пошук;

б) створюються передумови для використання комплексних дій;

в) вправи, ігри проводяться у процесі спілкування дітей у групі, що сприяє обміну досвідом, набуттю нових навичок та умінь;

г) вихователь здійснює керівництво виховним процесом опосередковано [51].

Зважаючи на вищезазначені підходи науковців, Л. Бобро визначила та обґрунтувала комплекс педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію процесу виховання у дошкільників уміння долати страх:

1. Збагачення знань дітей про уміння долати страх, його значення в житті та ефективні засоби його долання.

2. Вправлення дошкільників в уміннях реалістично оцінювати загрозу, підтримувати оптимістичне самопочуття, регулювати поведінку та приймати адекватні рішення.

3. Зведення з допомогою оцінки авторитетних дорослих уміння дитини долати страх до найвищих чеснот, посилення відповідної мотивації.

4. Упровадження диференційованого підходу до виховання у дітей різного віку, статі та міри вихованості уміння долати страх [9].

Таким чином, для ефективного виховання уміння долати страх у дітей старшого дошкільного віку необхідно створити спеціальні умови, які забезпечують активізацію самосвідомості дітей, стимулюють їхню суб'єктивну активність, створюють відповідну мотивацію, а також посприяють ефективній підготовці вихователів до діяльності щодо вирішення заявленої проблеми. Даний комплекс педагогічних умов сприяє залученню батьків до співпраці з дошкільним закладом для збагачення їхніх знань, набуття певних вмінь та навичок щодо ефективного формування уміння долати страх у дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. Москва: Педагогика, 1984. 296 с.

2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Москва: Директ-Медиа, 2008. 134 с.

3. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. *Избр. психол. труды*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980.

4. Бабунова Т. М. Дошкольная педагогика – педагогика развития. Магнитогорск: МаГУ, 2004.

5. Баранов А. А. Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства: дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1995. 359 с.

6. Белохвостова О. И. Динамика стилей учебной деятельности студентов при преодолении психологических барьеров: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2003. С. 22.

7. Бех І. Д. Виховання особистості: навч.-метод. посіб. Київ: Либідь, 2003. С. 149–160.

8. Близнюк Л. Б. Роль оцінки у вдосконаленні знань, умінь і навичок учнів. Москва: Знание, 1983. 234 с.

9. Бобро Л. В. Виховання уміння долати страхи у дітей 5–7 років в умовах дошкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2018. 20 с.
10. Бондар Л. С. Диференційований підхід до організації розвивального навчання в початковій школі (40–80-ті роки ХХ ст.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія "Педагогічні науки"*. 2015. Вип. 125. С. 300–303.
11. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. Москва: Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
12. Вашуленко О. В. Диференційований підхід до формування навички читання у букварний період навчання грамоти. *Учитель початкової школи*. 2015. № 9. С. 14–19.
13. Ващенко Л. Ф. Из истории оценки в профессиональной деятельности. *Экономика и управление*. 1996. № 1. С. 15–17.
14. Вишнякова Н. Ф. Конфликтология: учеб. пособ. для слушателей образования. Минск: Университетское, 2000. 246 с.
15. Глазкова І. Я. Стратегії подолання бар'єрів навчальної діяльності. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2011. № 2 (9). С. 90.
16. Гоббс Т. Избранные произведения: в 2 т. Москва, 1964. Т. 2. 1964. С. 167–168.
17. Гольбах П. А. Избранные произведения: в 2 т. Москва, 1963. Т. 2. С. 90.
18. Головка М. Соціально-педагогічні умови виховання дитини у неповній сім'ї. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2010. № 9. С. 61–67.
19. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 655 с.
20. Долинна О., Низковська О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей. *Дошкільне виховання*. 2012. № 9. С. 22–27.
21. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
22. Изард К. Э. Страх и виды тревожности. *Тревога и тревожность* / сост. и общ. ред. В. М. Астапов. Санкт-Петербург, 2001. С. 109–123.
23. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 464 с.

24. Искандерова Ф. В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия. *Вестник КАСУ. Вып.: Образовательные технологии*. 2006. № 1. С. 130–134.

25. Захаров А. И. Денні та нічні страхи у дітей. Санкт-Петербург, 2005. 320 с.

26. Захаров А. И. Как предупредить отклонение в поведении ребенка: кн. для воспитат. дет. сада. Москва: Просвещение, 1986. С. 223–258.

27. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Ленинград: Медицина, 1982. 214 с.

28. Карвасарский Б. Д. Неврозы. Москва, 1980. 386 с.

29. Карпов А. В. Психология менеджмента: учеб. пособ. Москва: Гардарики, 2005. 584 с.

30. Киричук Т. В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4 (44). С. 30.

31. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ, 2003. 243 с.

32. Кононко О. Л., Луценко В. О., Нечай С. П. та ін. Методологія та методи дослідження з дошкільної педагогіки: навч.-метод. посіб. зі спец. 8.01010101 "Дошкільна освіта". Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 207 с.

33. Кононко О. Л. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навч.-метод. посіб. Київ: Імекс–ЛТД, 260 с.

34. Кононко О. Л. Навчаємо старших дошкільників відрізнати реальні страхи від уявних. *Вихователь-методист дошкільного закладу: щомісячний спеціалізований журнал*. 2016. № 7. С. 25–35.

35. Кононко О. Л. Уміння долати страх: сутність, психологічні умови формування в ранньому онтогенезі. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4–5 березня 2016 року)*. Київ: ГО "Київська наукова організація педагогіки та психології", 2016. 132 с.

36. Котырло В. К. Вольова готовність. *Завтра в школу / за ред. В. К. Котырло*. Київ, 1977. С. 68–96; Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Київ: Радянська школа, 1971. 200 с.

37. Котырло В. К., Титаренко Т. М. Роль дошкольного воспитания в формировании личности. Киев: Т-во "Знание", 1977. 48 с.

38. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник. Київ: Нора-принт, 1996. С. 68–80.
39. Лапченко І. О. Емоційне ставлення дошкільників до себе і до ровесників. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*. Одеса, 2000. С. 95–96.
40. Левашов В. К. Суспільство і глобалізація. *Соціологічні дослідження*. 2005. № 4.
41. Леонтьев А. А. Деятельность и общение. Вопросы психологии. 1979. № 1. С. 121–132.
42. Логачевська С. П. Диференційоване навчання на уроках математики. *Початкова школа*. 2001. № 5. С. 18–22.
43. Лохвицька Л. Формування основ безпечної поведінки в дітей дошкільного віку (на матеріалі використання польської народної літератури). *Гуманітарний вісник (Педагогіка)*. 2011. № 23. С. 134–138.
44. Малафік І. В. Теорія та методика формування системності знань у старшокласників: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ, 2007. 47 с.
45. Михальська С. А. Вплив сім'ї на формування особистості дитини. *Вісник*. 2014. Т. II, № 121. С. 24.
46. Мовчан М. М. Феномен страху в сучасному світі. *Філософські обрії*. 2012. № 28. С. 94–102.
47. Молнар Т. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. *Молодь і ринок*. 2016. № 1. С. 76–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_1_17.
48. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.
49. Овчарова Р. В. Практическая психология. Москва: ТЦ "Сфера", 1996. 337 с.
50. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ: Каравела, 2008. 576 с.
51. Пильнюк О. О. Методи та способи впровадження диференційованого навчання у навчальний процес школи. Кам'янець-Подільський: КПДПУ, 2012. С. 75–77.
52. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 140 с.
53. Піроженко Т. О. Проблема реалізації індивідуального підходу до розвитку дитини в умовах дошкільного віку. *Спеціалізований журнал "Практичний психолог: дитячий садок"*. 2013. № 10. С. 4–12.

54. Пов'якель Н., Скляренко О. Психологія дитячих страхів. *Бібліотека "Шкільного світу". Психолог. Бібліотека.* 2011. № 1. С. 3–126.
55. Райчук Л. Дитячі страхи. Діагностика та корекція. *Бібліотека "Шкільного світу". Психолог. Бібліотека.* 2014. № 4. С. 3–120.
56. Селиванов В. И. Воля и ее воспитание. Москва, 1976.
57. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. *Стресс и тревога в спорте / сост. Ю. Ханин.* Москва, 1983. С. 12–24.
58. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. Москва: ООО "Изд-во АСТ-ЛТД", 1998. 704 с.
59. Федорова М. А. Виховання культури поведінки у дітей 6–7-го років життя (в умовах навчально-виховного комплексу "школа – дитячий садок"): дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2005.
60. Фрейд З. Введение в психоанализ. Москва: Азбука, 2009.
61. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. Страх. Тотем и табу: сборник. Минск, 1998. 496 с.
62. Хамитов Н. В. Философия человека: от метафизики к метаантропологии. Киев: Ника-Центр; Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 334 с. С. 179.
63. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия. Москва: Эксмо, 2003. 512 с. С. 213.
64. Щербатых Ю. В., Ивлева Е. И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. Воронеж: Истоки, 1988. 282 с.
65. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториао УРСС, 1997. 442 с.

ПІСПЯМОВА

Готуючи до видання матеріали колективної монографії, обираючи алгоритм їх викладу, роблячи смислові наголоси на певних положеннях, визначеннях, концептуальних підходах, важливих для професійного виконання студентами наукової роботи та майбутньої педагогічної діяльності, автори прагнули розкрити найважливіші й недостатньо розроблені у вітчизняній дошкільній педагогіці аспекти соціально-морального розвитку і виховання дітей дошкільного віку, викласти їх доступно й водночас науковою мовою.

Автори монографії у своїй роботі керувалися розумінням, що освіта майбутніх фахівців дошкільної сфери є процесом не лише педагогічно організованої й планомірної соціалізації молодої людини, але й процесом її індивідуалізації, розвитку соціально-ціннісної активності, прищеплення навичок творчого самовираження й ефективної самоосвіти. Адже головною метою інноваційної освіти сьогодні є створення сприятливих умов для реалізації і розвитку творчого потенціалу особистості.

Авторський колектив усвідомлював: з огляду на те, що ми живемо у новій соціальній реальності, важливо збагачувати уявлення студентської молоді про її специфіку, суперечності і ризики; формувати в них реальну соціальну картину світу; орієнтувати навчальні плани на відображення сучасної соціальної ситуації розвитку дітей 3–6/7 років; оновлювати зміст, форми і методи соціально-морального розвитку і виховання "нової" дитини.

Автор кожного розділу виходив з того, що рушійною силою процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної сфери є їхній *пізнавальний інтерес*. Ми розуміли: завдяки синтезу особистісного досвіду з соціальним, відображеним і закріпленим у наукових поняттях, стає більш зрілим світобачення студентів, усвідомлюється значущість обраної професії, посилюється індивідуальна та соціальна мотивація, формується активна за формою і моральна за змістом життєва позиція, об'єктивується *педагогічна рефлексія* – важливий компонент освітнього процесу. Він вкрай необхідний для розвитку у студентської молоді уміння долати інертність сприймань, уявлень і суджень; для формування в неї здатності аналізувати, критично оцінювати й вносити доцільні корективи у власні навчальні та педагогічні дії; диференціювати й об'єктивно фіксувати свої здобутки і прорахунки.

З огляду на те, що кожний з авторів монографії одночасно є викладачем певної навчальної дисципліни у майбутніх освітян-дошкільників, усі вони одностайні в тому, що надійним гарантом активності студента є можливість оволодівати знаннями та виконувати діяльність, які мають для нього безумовний смисл, цікаві та потрібні йому, завдяки яким він може проявити та реалізувати себе, визначити свої домірне місце у широкому світі. Складість, багатоаспектність проблеми соціально-морального розвитку і виховання дошкільників дозволяє студентській молоді відкрити для себе невідоме їй раніше, подивитися на знайоме під новим, неочікуваним кутом зору, реалізувати свої індивідуальні та соціальні здібності й нахили як в опануванні знань, так і у дослідженні певного аспекту зазначеної проблеми.

Поданий в монографії детальний аналіз підходів філософів, психологів, педагогів до вивчення важливих аспектів соціально-морального розвитку і виховання дошкільників спрямований на активізацію інтересу студентів до означених напрямів наукової роботи та майбутньої педагогічної діяльності; розширення і систематизацію знань про сутність таких понять, як адаптація, соціалізація, соціально-моральне здоров'я особистості, самостійність дошкільника, культура самовираження дитини в комунікативній діяльності, здорова совість як показник особистісного зростання, патріотичне виховання як важлива складова соціально-морального виховання, відхилення в поведінці дитини та стратегія їх усунення, уміння долати страх як інтегральна характеристика розвитку емоційно-вольової сфери дошкільника.

Шляхи, методи, форми і засоби упровадження визначених авторами монографії педагогічних умов в освітній процес дошкільного закладу з метою оптимізації процесу соціально-морального розвитку і виховання дітей дошкільного віку розкриватимуться у відповідних розділах навчально-методичного посібника "Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти".

Успішне дослідження феномену соціально-морального розвитку і виховання дошкільників, а з часом і ефективна реалізація сьогоднішніми студентами означених в даній монографії наукових підходів у власній педагогічній діяльності передбачає, що майбутні вихователі закладів дошкільної освіти самі соціально-морально виховані, культурні люди, здатні налагоджувати конструктивну й гуманістично спрямовану взаємодію з людьми, що оточують, контролювати й регулювати її.

Студент, що готує себе до ефективної педагогічної діяльності у сучасних соціальних умовах, має вірити: у важливість свого призначення; у доцільність і спроможність реалізації основних ідей соціально-морального розвитку, закладених у даній монографії; у необхідність відродження духовної культури; в існування запиту науки і практики на новітні технології соціально-морального виховання "нової" дитини; у значущість уміння жити у згоді з собою та у злагоді з довкіллям.

Наукове видання

СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК
І ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Укладачі:

Кононко Олена Леонтіївна,
Пихтіна Ніна Порфирівна,
Матвієнко Світлана Іванівна,
Аніщук Антоніна Миколаївна,
Бобро Лілія Вікторівна,
Лісовець Оксана Вікторівна

За загальною редакцією
Кононко Олени Леонтіївни

Колективна монографія

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – Н. О. Приходько
Літературне редагування – А. М. Конівненко, О. М. Лісовець

Підписано до друку 15.05.2020
Гарнітура ComputerModern
Замовлення №

Формат 60x84/16
Ум. друк. арк. 16,70
Обл.-вид. арк. 16,73

Папір офсетний
Тираж 55 пр.



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А
(04631) 7-19-72

E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.