

Емоційне благополуччя дитини в освітньому просторі дошкільного навчального закладу.

Ольга Байер
м. Запоріжжя

Анотація: у статті обґрунтовується необхідність створення збагачено емоційно-розвивального середовища в освітньому просторі ДНЗ. Розглядаються складові емоційного благополуччя дитини.

Останнє десятиріччя педагогічна спільнота дошкільної освіти в Україні активно розглядає питання модернізації змісту дошкільної освіти, необхідності оновлення принципів, гуманізації цілей і завдань дошкільної освіти, оптимізації життя сучасної дитини відповідно до її здібностей, нахилів і потреб та соціального замовлення батьків і держави. Актуальним у зв'язку з цим стає збагачення освітнього простору дошкільного навчального закладу. Яким має бути дошкільний заклад сьогодні, щоби в ньому виховувалась людина майбутнього?

Хочу поділитися своїми враження від дискусії на тему «Емоційне благополуччя як критерій якості освіти», що відбулася 26. 02. 2010 року в рамках Всеукраїнського заходу «День Дошкілля» на базі Будинку вчителя в Києві. Найперше я дуже вдячна організаторам цього заходу за можливість спілкуватися з колегами науковцями та практиками, з усіма кому не байдужий стан дошкільної освіти в країні, її проблеми та досягнення.

Учасниками дискусії було порушено багато цікавих і болючих питань з проблем дитинства. Якою може бути відповідь на запитання «Емоційне благополуччя учасників освітнього процесу: міф чи реальність»? Думаю, що **емоційне благополуччя дитини і дорослого в умовах сьогодення дошкільної освіти - це мрія, мета, завдання, орієнтир і водночас критерій діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. Переконана, що це не міф, а бажана реальність, на досягнення якої треба спрямувати зусилля науковців і практиків.**

Про що мріють діти? Коли вони відчують себе щасливими, тобто «емоційно благополучними»? Певно що вони очікують любові та поваги з боку дорослих, задоволення потреби у спілкуванні, пізнанні, фізичній активності, мріють про радість, яку може дати дитині гра за її власним бажанням, вільна творча діяльність, можливість досхочу займатися улюбленою справою.

Про що «мріє» більшість сучасних педагогів, які втомлені від постійного авралу в роботі? Наведу яскравий вислів одного з них батькам дитини: «Ваша дитина така золота, така золота – де вранці посадив, там увечері взяв!».

Отже поки що, реальність буття дітей і дорослих в умовах діяльності дошкільних навчальних закладів – не зовсім втішна. В роботі вагової частини педагогічних

колективів дошкільних навчальних закладів наявні так звані **«освітні чинники ризику»**, що негативно впливають на емоційний стан та загальний розвиток дитини в цілому. Наведемо деякі з них:

- стресова тактика педагогічного впливу на дитину;
- організація освітнього процесу в ДНЗ у режимі, який не відповідає природі дитини;
- невідповідність змісту освіти за окремими предметними напрямками завданням комплексних освітніх програм затверджених і рекомендованих МОН України;
- використання методів навчання що не відповідають віковим і функціональним особливостям розвитку дітей;
- пріоритет репродуктивного методу навчання, ігнорування активності тіла, органів відчуття і власного досвіду дитини;
- навчальне перенавантаження;
- відсутність емоційно-розвивального середовища тощо.

У 2008 році нами було проведено невеличке дослідження у формі дитячого інтерв'ю з теми «Вихователь майбутнього». Питання, яке задавали дітям: «Яка вихователька найкраща для дітей?». Відповіді були різноманітні і цікаві, ми наведемо найбільш популярні та характерні.

Самий найбільший рейтинг отримали відповіді: «Красива» і «Добра». Причому, одна дівчинка першою дала відповідь «Красива» и почувши слідом від однолітка «Добра» зазначила, що це одне і теж, тому що красива не може бути не доброю. Отже для дошкільників краса і добро є тотожні поняття. Також високий рейтинг отримали відповіді: «Справедлива», «Молода», «Любить грати з дітками», «Багато знає, все тобі розповідає». Поодинокі вислови, але дуже характерні для дитячого буття в ДНЗ: «Все тобі дозволяє роботи», «Не кричить», «Завжди тобі допоможе».

Отже, дошкільники так прагнуть краси і добра, справедливості і свободи, взаємодії і допомоги, що нам, дорослим, треба негайно не тільки мріяти про майбутній дошкільний заклад, а здійснювати сокровенні бажання малечі кожного дня і все наше життя!

Результати оцінки готовності дітей до навчання у школі і шкільного життя в окремих регіонах засвідчують, що з кожним роком збільшується кількість дітей-випускників ДНЗ, які відчувають такий емоційний стан як-от: тривожність, недовіра та відчуження до дорослого оточення. **Наявність достовірних даних щодо стану справ в дошкільній освіті, освітніх результатів та здоров'я дошкільників (фізичного, психологічного, морально-духовного і соціального) в Україні загалом – вкрай необхідна.** Центром моніторингу МОН України проводяться окремі емпіричні дослідження, щодо вивчення умов перебування, навчання та виховання дітей в ДНЗ.

Дані, що ми заслухали сьогодні, про задоволення потреб дітей, батьків та педагогів у наданні освітніх послуг щодо здобуття дошкільної освіти – перші незалежні оцінки, проведені спеціалістами центру, які надають певну узагальнену інформацію про якість у галузі дошкільної освіти. Проте зауважимо, що метод, використаний у проведенні вищезазначеного дослідження - анкетування педагогів і дорослих – дозволяє виявити ставлення та суб'єктивну думку дорослих відносно питань, закладених в матрицю анкети, а не об'єктивний стан справ. Для проведення об'єктивного незалежного моніторингового дослідження необхідно вирішити цілу низку питань:

- розробка чітких критеріїв якості дошкільної освіти, які можна оцінити за показниками у рівнях чи якісних характеристиках;
- розробка та добір оптимального і валідного інструментарію оцінки за визначеними критеріями;
- визначення оптимальної періодичності збору даних, та учасників його проведення у масштабах країни;
- розробка і відпрацювання технології машинної обробки отриманої інформації;
- здійснення якісного аналізу отриманих даних, з визначенням досягнень, недоліків і проблем, тощо.

Тільки за такі умови організації моніторингового дослідження, можливо отримати інформацію, що дозволить здійснювати рефлексивний аналіз та приймати відповідні управлінські рішення у масштабах країни, регіону, району, міста або дошкільного навчального закладу щодо покращення умов надання якісної дошкільної освіти населенню.

Наші спостереження за тенденціями, характерними для сьогодення дошкільної освіти, свідчать про надання переваги завданням інтелектуального розвитку дитині іноді за рахунок її психічних та фізичних ресурсів. Для збалансування та відновлення ресурсів дитини необхідно створити збагачене емоційно-розвивальне середовище в освітньому просторі ДНЗ, яке може забезпечити емоційне здоров'я дитини. Наведемо деякі поняття щодо внутрішнього емоційного світу дитини.

Емоційне здоров'я – здатність дитини адаптуватися в ситуації, що змінюється, і достатньо швидко відновлювати сили після кризи. *Емоційно стійкі* діти звичайно більш здорові у фізичному і психологічному плані.

Емоційне спілкування – різновид соціального спілкування, яке спирається на емоції і відчуття людей.

Негативізм – небажання дитини діяти саме так, як від неї чекають.

Вирішення всіх проблемних питань дошкільної ланки освіти потребує детального аналізу і єдиної стратегії щодо її подальшого розвитку.

А для цього необхідно консолідувати всі конструктивні сили в Україні на державному рівні, і частково цю функцію вже виконують наші колеги з Всеукраїнського видання - газети «Дитячий садок», а також організатори даної конференції, яким ми безмежно вдячні.

Звертаємось до всіх небайдужих представників дошкілля в інтернетпросторі та в країні: «Возьмемся за руки, друзя, чтоб не пропасть по одиночке!».

**Організація спільних форм роботи з батьками з проблем фізичного
виховання дітей старшого дошкільного віку**

Сергій Бабюк

Анотація: у статті автором зроблена спроба знайти шляхи активізації дітей старшого дошкільного віку на заняттях з фізичної культури та підвищення фізкультурної грамотності батьків шляхом організації спільних занять з фізичного виховання.

Виходячи з вимог сьогодення, які передбачають докорінного покращення системи фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку, проходять якісні зміни у діяльності дошкільних навчальних закладів.

Можливим шляхом підвищення ефективності фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку являється організація спільних занять дітей і батьків під керівництвом фахівця. Відомо, що в процесі навчання діти досягають більш вагомих результатів у фізичному розвитку, якщо педагогами являються батьки.

Спеціалісти у галузі дошкільного виховання давно вказують на необхідність активного залучення батьків до фізичного виховання своїх дітей. З.Є. Романова показала, що навчання батьків методиці проведення головних форм роботи з фізичного виховання можна ефективно проводити при дитячій поліклініці. Однак ми вважаємо, що організатором цієї роботи повинен стати дошкільний навчальний заклад. Така форма організації дітей спільно з батьками на заняттях з фізичного виховання дозволяє успішно вирішувати ряд завдань:

- дитина має реальну можливість реалізувати свій руховий потенціал в ситуації емоційного комфорту;
- під час таких занять у повній мірі реалізується принцип обліку індивідуальних особливостей дітей;
- батьки отримують практичні навички роботи з власними дітьми, знайомляться з відповідними віковими показниками розвитку рухових якостей і основних рухів дітей, оволодівають необхідними уміннями та навичками проведення різних форм фізичного виховання у домашніх умовах;
- набувають теоретичних та практичних умінь та навичок щодо використання і застосування профілактичних вправ для запобігання плоскостопості та порушення постави;
- практично набувають навички регулювання фізичного навантаження з урахуванням вікових та особистісних особливостей своєї дитини.

Важливою умовою забезпечення ефективності системи роботи з фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку є творча співпраця з батьківським колективом. Це визначило одне із завдань нашої експериментальної роботи – підвищення фізкультурної освіченості батьків і ліквідація елементарної фізкультурної

безграмотності через організацію системи занять у «Батьківській школі». Батьківський всеобуч з питань фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку проводився за спеціально розробленою програмою один раз на місяць.

Отже, організація роботи з фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку являє собою комплексне використання різноманітних форм навчальних та позанавчальних занять, які здійснюються інструктором з фізичної культури в тісній взаємодії з вихователями та батьками дітей.

До проблеми виховання дітей у дистантних сім'ях

Ганна Барабащук

м. Чернівці

Анотація: аналізується проблема виховання дітей у дистантній сім'ї з метою надання адекватної психологічної допомоги дітям та їхнім батькам.

Соціально-економічні трансформації які відбувалися за часи незалежності України безпосередньо торкнулися усіх сфер суспільного життя, проте суттєвих змін зазнала така ланка нашого суспільства як сім'я.

На сучасному етапі психологічних досліджень дедалі більшого інтересу з боку науковців, таких як Трубавіна І., Якубова Ю. та ін., зазнає дистантна сім'я, сім'я з дефектами виховання, серед яких типовими є конфліктні стосунки між батьками, відсутність часу для занять з дитиною, помилки у вихованні тощо. Виховні можливості такої сім'ї досить обмежені перед усім морально-психологічним кліматом. В даному випадку істотний момент є відсутність одного з батьків, оскільки для нормального виховання потрібні і батько, і мати. Чим меншою є дитина за віком, тим важчою для неї є ситуація розвитку в дистантній сім'ї [5,6].

Соціально занедбані діти часто походять із сімей, батьки яких є трудовими мігрантами. Викликає тривогу і той факт, що багато дистантних сімей набули нового статусу – тобто перейшли у категорію неповної або неблагополучної, що викликало появу нового комплексу сімейних і дитячих проблем. Багато дистантних сімей неспроможні повною мірою реалізовувати виховну функцію, сутність якої полягає у передачі дітям у процесі їх входження у систему суспільних відносин соціального досвіду, знань, орієнтацій, норм поведінки, умінь і навичок, необхідних для моральної життєдіяльності, оскільки тільки грамотне сімейне виховання розвиває здібності, здорові інтереси та потреби дитини, формує правильний світогляд, позитивне ставлення до праці, сприяє прищепленню гуманних моральних якостей, розумінню необхідності дотримуватися правових і моральних норм життя і поведінки [5].

Найчастіше мати, яка виїжджає за кордон, дітей залишає на батька або пристарілих родичів, які не можуть повноцінно займатися вихованням дітей чи онуків через низку причин. Залишившись наодинці з дітьми, у чоловіків з'являється роздратованість у спілкуванні з ними, нетерпимість до будь-яких проявів непослуху, депресивні стани, що часто спричинює звернення до алкоголю, а як наслідок наявність конфліктів, жорстоке поводження з дітьми. Особливо важко сприймається батьком небажання дітей допомагати йому в домашній роботі, низька успішність дитини в школі, намагання відповісти грубістю і жорстокістю на прохання чи зауваження батька. У такій сім'ї відбувається відчуження дітей як від батька, бо він морально деградує, так і від матері, оскільки втрачається емоційний контакт.

З від'їздом батьків на заробітки за кордон змінюється соціальне оточення дитини, звички та цінності. Так, після від'їзду батьків ієрархія цінностей представлена переважно матеріальними благами: модний мобільний телефон, дорогий одяг, можливість їздити за кордон тощо.

Діти трудових мігрантів, загалом, мають ті ж проблеми, що й їх однолітки: складності процесу соціалізації особистості, проблеми з навчанням, побудови відносин з протилежною статтю тощо. Але через відсутність батьків у них виникають додаткові проблеми: переживання за батьків, неспокій, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитись, шкідливі звички, зниження успішності, стреси, безвихідні ситуації, неадекватна самооцінка, замкнутість, нерішучість, брак ласки, повноцінного виховання, любові. Нерідко це проявляється у девіантній поведінці, конфліктах [3].

Щодо проявів девіантної поведінки та правопорушень з боку дітей заробітчанин, то найчастіше вони є такими: прогулювання уроків та погіршення успішності внаслідок цього; скоєння дрібних правопорушень (хуліганство, бійки, агресивна поведінка, пошкодження шкільного інвентарю), порушення громадського порядку; скоєння злочинних дій, крадіжок, продаж наркотиків; вживання алкоголю, потрапляння до „поганих” компаній. Серед причин такої поведінки: послаблення контролю та нагляду з боку дорослих; суб'єктивне відчуття всюдозволеності; брак уваги і турботи про дітей; зміна життєвих цінностей у дітей; бажання бути дорослим та хибне уявлення про доросле життя [4].

Однією з найбільших проблем у поведінці дітей трудових мігрантів є пропуски занять без поважних причин. Це є проявом негативного ставлення до навчання як до провідного виду діяльності учня, споживацької поведінки, безвідповідальності за своє життя, нерозуміння освіти як цінності для себе, можливості самореалізуватися у житті через набуття освіти й професії, прагнення привернути до себе увагу, набуття „авторитет” через девіантну поведінку, спроби маніпулювати батьками і родичами, вчителями, однолітками, шляхом створення непорозумінь та конфліктів своїм недбалим ставленням до навчання [1].

Варто відмітити, що діти заробітчанин перебувають у складній ситуації соціального розвитку, оскільки вони переживають психотравмуючі впливи. Психотравма виникає через те, що основні соціальні потреби таких дітей залишаються незадоволеними [2]. Зокрема, потреба у стабільності і відчутті захищеності не задовольняється через те, що основні люди в житті дитини - батьки - не проживають разом із нею. Той факт, що батьки лише періодично приїжджають, викликає відчуття нестабільності, такі приїзди не компенсують відсутність постійного проживання з дітьми. Крім цього, дуже часто є не задоволеною й потреба в емоційній близькості, оскільки замінити спілкування з

матір'ю і батьком дуже рідко спроможний хтось з інших родичів. Вкрай негативно позначається на особистості дитини те, що потреба у безумовній любові, тобто усвідомлення дитиною, що вона є цінністю для своїх батьків є не задоволеною, оскільки той факт, що вони залишають дитину саму, підриває впевненість у своїй значущості для батьків.

Після повернення батьків проблеми дітей одразу не зникають, навіть загострюються. Тривала відсутність батьків навчила дитину самотійно про себе піклуватися, до того ж відсутність контролю зі сторони дорослого виступила сприятливим фактором для її емансипації. Тож коли батьки повертаються часто між ними та дітьми виникають конфлікти ситуації, які спричинені прагненням батьків надолужити моменти виховання за декілька тижнів, які втрачені протягом років.

Отже, проблема виховання дітей у дистантній сім'ї є гострою та актуальною, і вимагає подальшого глибокого теоретичного вивчення з метою надання психологічної допомоги дітям та їхнім батькам у налагодженні позитивних та гармонійних дитячо-батьківських взаємин.

Використана література:

1. Батьки і діти: соціальне самопочуття дітей в українських сім'ях / Г.В.Святненко, Л.С.Волинець та інші.- К.: Логос, 2000.- 92 с.
2. Кобильченко В.В. Самосвідомість підлітка як важливий регулятор соціальної взаємодії // Педагогіка і психологія. – 1997. - №2. – С.19-23.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 436с.
4. Тарновська О.С. Девіантна поведінка підлітків і превентивна робота. – У 2-ох част. Ч.1. – Чернівці: Рута, 2003. – С.78-84.
5. Трубавіна І. М. Соціально – педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. К., 2003.- 326 с.
6. Якубова Ю.М., Антонова - Гурченко О.Г. Проблемні сім'ї: діти і батьки. – К.,1998. – 544с.

Виховання у дітей старшого дошкільного віку позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля в процесі екологічного виховання

Алла - Лідія Бенедь

м. Львів

Анотація: в статті йдеться про загальні підходи до виховання у дітей старшого дошкільного віку позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природнього довкілля в процесі екологічного виховання.

Природа активно впливає на почуття і розум дитини, розвиває її сприймання, емоційність. Недостатній розвиток цих якостей психіки дитини приводить до штучного обмеження її можливостей, до виховання людини, яка не відчуває, не розуміє, а сліпо слідує засвоєним правилам поведінки.

Природа - це невичерпне джерело, з якого діти можуть черпати предмети для спостереження, ігор, роботи.

Ставлення до природи – своєрідна проекція тих ціннісних підходів, що виробляються людством у процесі культурного розвитку. Процес становлення та розвитку людських потреб і ставлень обумовлений емоційними переживаннями, що базується на наявному фонді потреб, мотивів і ціннісного ставлення.

Досвід емоційно-ціннісного ставлення включає емоційні переживання, що відповідають потребам і системі цінностей певного суспільства, і відрізняються якісними характеристиками, динамічністю й об'єктами, на які спрямовані.

Психологи зазначають, що у процесі виховання ставлення до навколишньої дійсності мають значення як позитивні, так і негативні емоції. Проте саме позитивні емоції, що базуються на задоволенні, є психологічним механізмом формування активної просоціальної позиції особистості (Б.Бітінас). Та лише емоційне ставлення ще не обумовлює визначеності ціннісного ставлення. Психологічну структуру людського ставлення складають пізнавально-емоційні утворення, їх своєрідний “сплав” (І.Бех).

Отже, у ставленні емоційний компонент є провідним. Тому особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань, виявляються у поведінці, діях і переживаннях суб'єктів, виступають рушійною силою діяльності особистості у довкіллі.

Процес виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи (як складової екологічної культури особистості) складний і пов'язаний із формуванням ряду структурних компонентів особистості:

- 1) потреб, що обумовлені функціями природного довкілля;
- 2) емоційної готовності до усвідомлення цінностей природи;
- 3) мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи;
- 4) особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Засади розв'язання проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку закладено ще у працях Я.Коменського [11], Й.Песталоцці, К.Ушинського [12]. Вони визначили багатогранність впливу природи на особистість дитини, що фактично відповідає системному підходу до розуміння сутності та значення природи.

Теоретичні надбання педагогічної науки розвивалися вченими у подальші періоди. Протягом XIX – початку XX століття Є.Водовозова, Є.Тихеева, О.Симонович, С.Русова та інші, активно розробляючи теорію й практику дошкільного виховання, систематично звертались до природи як засобу гармонізації внутрішнього світу дитини, її відносин із довкіллям [1]. Використання природи Є.І. Тихеева не обмежує розумовим та естетичним розвитком дитини. Вона робить спробу обґрунтувати використання природи в естетичному розвитку дитини. "Спостерігаючи за життям рослин і тварин, - пише дослідниця, - існуючи з ними й обслуговуючи їх, дитина звертається до джерела, яке живить не тільки зовнішні відчуття і розум, але й робить добродійний вплив на розвиток високих почуттів".

Є.І.Тихеева підкреслює значення радості, яке викликає в дітей спілкування з природою - відчуття, "яке обумовлює розквіт усіх найкращих сторін дитячої душі". Слід відзначити, що вона права, вказуючи на враження дітей про природу як на джерело дитячої радості, значення якої незаперечне.

Надзвичайно цікавою фігурою, яка проявила себе в період Української Республіки, була С.Ф. Русова. Їй завдячуємо за створення національного дитячого садка, однією з провідних ідей якого є формування дитини засобами рідної природи. У своїх працях "Теорія і практика дошкільного виховання", "Нова школа", "Дошкільне виховання" С.Ф. Русова переконливо доводить, що природознавство можна назвати першою наукою для маленьких дітей. Це джерело необхідних наукових знань, яке дисциплінує розум, привчає дитину до спостережень, до послідовних висновків. Природознавство має найкращий моральний та естетичний вплив на виховання дитини. С.Ф. Русова обґрунтовує це впливом природних об'єктів на емоції дітей їхньою доступністю.

Формування духовного світу гармонійно розвиненої особистості неможливе без виховання у неї ціннісного ставлення до природного середовища. Теоретичний фундамент поняття "емоційно-ціннісне ставлення" складають, з одного боку, теорія цінностей, що розроблена у філософській літературі В.Василенко, О.Дробницьким, В.Тугаріновим, а з іншого – загальна теорія ставлень (Б.Ананьєв, О.Лазурський, В.М'ясищев та ін.), теорія емоцій (В.Вілюнас, Б.Додонов, К.Ізард, П.Симонов та ін.).

Проблема цінностей – це проблема цілісного ставлення людини до світу і до природи зокрема, а також до самої себе, проблема універсальності людського буття. Цінності сприяють перетворенню соціальних норм і ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності (М.Каган, М.Колесов, Б.Марков, В.Межуєв).

Дослідження провідних науковців сучасності (Л.Артемової, А.Богуш [4], З.Борисової, Н.Виноградової, Н.Лисенко [4], С.Ніколаєвої, З.Плохій, Т.Поніманської, Н.Яришевої та ін.) засвідчують, що ефективними формами та методами ознайомлення з природою є ті, що забезпечують чуттєве сприймання, наочно знайомлять дітей з живою природою, дають чіткі уявлення про навколишній світ.

Посилення уваги до емоційно-ціннісної сфери особистості у процесі екологічного виховання характерне для досліджень, здійснених стосовно дошкільного та молодшого шкільного віку (В.Зотова, Г.Марочко, Д.Мельник, Н.Пустовіт, Л.Різник, М.Роганової, Д.Струннікової, І.Цветкової, Л.Шаповал). Здійснення роботи з екологічного виховання дітей потребує глибокого усвідомлення комплексу завдань, спрямованих на використання природи для їхнього всебічного розвитку.

Тільки природа у її різноманітності й постійному розвитку спроможна забезпечити дитині задоволення потреби у враженнях. Адже на відміну від органічних потреб, потребу у враженнях не можливо задовольнити. Чим більше дитина отримує цікавих вражень, тим більше розвивається потреба в їх отриманні. Якщо потреба ця не задовольняється, у дитини виникає так званий сенсорний голод. Це можна спостерігати у дітей, які тривалий час перебували в одному приміщенні. Наприклад, під час хвороби, коли в дитини спала підвищена температура, прояви інфекції зникли, дитина нервується, не слухається, стає вередливою, упертою, дратівливою. Таку поведінку не можна віднести тільки до проявів хвороби — це прояви сенсорного голоду. Достатньо погуляти з дитиною на вулиці: у парку, саду, роздивитися дерева, птахів, комах, погратися з цуцням, як позитивні емоційні враження від спілкування з природним оточенням «вилікують» дитячу вередливість [4].

Отже, інтелектуальні почуття є емоційним відгуком на ставлення особистості дитини до пізнавальної діяльності в широкому її розумінні. Ці почуття виявляються в допитливості, відчутті нового, здивуванні, упевненості або сумнівах. Інтелектуальні почуття яскраво виявляються в пізнавальних інтересах, любові до знань, навчальних уподобаннях. Пізнавальні почуття залежно від умов життя, навчання та виховання мають різні рівні розвитку:

цікавість;

допитливість;

цілеспрямований, стійкий інтерес до певної галузі знань;

захоплення пізнавальною діяльністю.

Механізмом пізнавальних почуттів є природжений орієнтувальний рефлекс, але його зміст цілком залежить від навчання, виховання, оточуючого природничого довкілля.

Ще до того, як людина навчиться що-небудь виготовляти або робити, вона вже спроможна сильно відчувати природу, сильно переживати наплив свідомо-несвідомих відчуттів у процесі бачення її краси й величі. Звідси випливає особлива, випереджаюча роль емоційного сприймання для розвитку естетичних почуттів.

Далеко не всі люди бувають спроможні глибоко входити в світ краси і повною мірою насолоджуватися нею. Залежно від рівня загальної та мистецької культури, люди по-різному відгукуються на красу. Одні глибоко переживають гармонійно виражені ритм і риму, переходи та взаємопереходи кольорів, звуків, форм та рухів, інші не відчують цієї гармонії й захоплюються грубими, різкими звуками, безладними рухами, випадковими поєднаннями кольорів, стандартними формами.

Для того, щоб виховувати естетично культурну особистість, потрібно відкрити дитині очі на цей світ, поселити в її душі радість і натхнення. У цьому допоможуть об'єднані зусилля вихователів у дитячому садку, батьків удома і вчителів у школі. Це необхідно тому, що всі упущення в духовному житті дитини, і особливо в сфері емоційного і естетичного виховання, неможливо компенсувати в більш зрілому віці. Якщо любов до природи і захоплення її красою не приходять до людини у дитинстві, не прищеплені їй змалку, то вони, як правило, вже зовсім не приходять. Або ці емоції, прокинувшись нарешті, носять поверхневий, невідвертий характер.

Звідси витікає неоціненне значення природного довкілля для розвитку емоційно-естетичної сфери дітей.

Виходячи з того, що якісно-змістовою характеристикою суб'єктивного ставлення є модальність, а міру відображення потреб особистості в об'єктах ставлення характеризує інтенсивність, дібрано критерії емоційно-ціннісного ставлення до природи:

особливості сприйняття природи;

характер емоційної реакції на красу природи;

характер мотивів ставлення до природи та її охорони;

характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до природних об'єктів.

Ці критерії є базовими для визначення типів емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей дошкільного віку [8]:

- позитивно-активне емоційно-ціннісне ставлення – у дітей сформований стійкий пізнавальний інтерес до явищ природи, мають уявлення про основні об'єкти неживої природи, їх властивості та стани, значення для живих істот, людей; вміють оцінювати стан навколишнього середовища та намагаються його покращити; отримують задоволення від спілкування з природою, вміють відгукуватися на прояви прекрасного в природі, прагнуть виразити свої емоції від спілкування з природою у творчій діяльності;

- позитивно-пасивне емоційно-ціннісне ставлення – діти отримують задоволення від спілкування з природою, чутливі до краси природи, відгукуються на прояви прекрасного в природі; знання дітей недостатньо повні і усвідомлені, застосовуються лише за допомогою дорослого; інтерес до природи поверховий; не завжди правильно можуть оцінити своє і чуже ставлення до природи, її практичне значення; дотримуються правил поведінки у природі, але має місце розходження реальної і вербальної поведінки; несистематично виявляють турботу про живі об'єкти, але на пропозицію дорослих виконують роботу старанно і сумлінно;

- нейтральне емоційно-ціннісне ставлення – знання дітей цієї групи недостатньо повні і усвідомлені; пізнавальний інтерес до природи ситуативний і нестійкий; краса природи не викликає у них позитивних емоцій, діти не мають бажання зображувати об'єкти природи; дотримуються правил і норм поведінки в природі; вміють доглядати за живими об'єктами, але роблять це лише за пропозицією дорослого; вміють оцінювати дії і вчинки інших;

- негативне емоційно-ціннісне ставлення – цю групу складають діти, які мають поверхові екологічні знання, не вміють застосовувати їх на практиці; байдужі до краси природи, не розуміють естетичної і практичної цінності природи; не можуть оцінити своє та ставлення інших до об'єктів природи; дотримуються правил поведінки у природному середовищі лише за умови контролю з боку дорослого; не виявляють дієвої допомоги природним об'єктам.

Загальне і найбільш повне уявлення про новий аспект навчання та виховання в екологічному плані дають праці сучасних дослідників:

О.М. Захлебного, І.Д. Зверєва, І.С. Матрусова, О.П. Сіделькового, І.Т. Суравегіної. Враховуючи теоретичні основи сучасної комплексної екології, автори розкривають суть екологічної культури, роль і місце ДНЗ та школи у вихованні дітей.

Творчим розвитком прогресивних ідей і поглядів на природу є праці сучасних учених, які працюють безпосередньо у сфері дошкільної педагогіки.

Вони особливо акцентують на глибокому ознайомленні дошкільників із рослинами і тваринами рідного краю (Н.М. Кондратьєва, З.П. Плохій, А.М. Федотова, Н.Ф. Яришева). При цьому автори, підбираючи об'єкти, дотримуються краєзнавчого принципу дидактики. На їхню думку, саме він забезпечує комплексне вивчення природи рідного краю, сприяє глибшому розумінню її внутрішніх взаємозв'язків, забезпечує глибоке враження дітей від рідної природи.

На сьогодні особливу увагу приділяють необхідності комплексного підходу до виховної роботи з дітьми, тобто завдання екологічного змісту слід вирішувати в єдності із вихованням у дітей естетичного почуття. Також активно розробляються системи знань для дошкільників про взаємозв'язки живих організмів із навколишнім середовищем, про захисні пристосування тварин (Т.В. Земцова, С.М. Ніколаєва, К.Є. Фабрі). Вивчаються можливості засвоєння дітьми знань про сезонні зміни в житті рослин (Т.В. Немцова, Л.Ф. Ущецкене). Автори виділяють основні напрямки систематизації знань про природу (П.Г. Саморукова). У багатьох працях велике значення надається матеріальній базі дошкільного навчального закладу - обладнанню кімнат і куточків природи, зимових садів (Є.І. Золотова, М.М. Марковська).

Питання формування в дітей дошкільного віку ставлення до природи розглядалися в дослідженнях В.Г. Грецевої, Н.М. Кондратьєвої, З.П. Плохій, І.А. Хайдурової та ін. У цих працях дане відношення визначається як, турботливе, гуманне, позитивне.

З.П. Плохій розглядає формування бережного і турботливого ставлення до природи з позиції комплексного підходу, що передбачає розвиток різноманітних відчуттів дітей, засвоєння ними знань про взаємозв'язки в природі і навчання їх елементарним навичкам створення умов для життя живих істот.

Дослідження С.М. Ніколаєвої з екологічного виховання дошкільників також показують, що в його основу мають бути покладені систематизовані знання про закономірні явища життя рослин і тварин, з якими спілкується дитина цього віку.

Здатність дошкільників засвоювати систематизовані знання про природу і бережно ставитися до неї підтверджено в дослідженнях Л.С. Ігнаткіної, Н.М. Кондратьєвої, С.М. Ніколаєвої, Є.Ф. Терентьєвої, А.М. Федотової, І.А. Хайдурової та ін.

Наше дослідження продовжить вирішення цього питання. Новизна підходу полягає в тому, що екологічне виховання дітей здійснюється спільно з вихователями та батьками (Кот Н.М.).

Визначені успіхи в екологічному вихованні дітей дошкільного віку досягнуто на сьогодні у практиці дошкільних навчальних закладів в Україні.

Концепція дошкільного виховання (1989 р.) націлює практиків на важливість екологічного виховання, на докорінну переорієнтацію з репродуктивних методів роботи з дошкільниками на продуктивні, тобто на формування в них навичок пізнання природи, активних дій, самостійних "відкриттів" її таємниць. Саме такий підхід до питань екологічного виховання підвищує інтерес дітей, спонукає їх до діяльності. Екологічне виховання може дати бажані результати на основі комплексного підходу, з урахуванням цілісного впливу на весь розвиток дитини. Тому принципове значення має чітке визначення його місця, мети, завдань, а також очевидного результату.

На основі вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми, а також у результаті аналізу накопиченого в ході дослідження фактичного матеріалу, ми розглядаємо дану проблему в педагогічному аспекті, що характеризується такими особливостями. Екологічне виховання передбачає наявність необхідних знань, поглядів і суджень. Пізнання є початком будь-якої діяльності. Перш ніж дитина розпочне якусь діяльність, вона повинна набути знання про сутність, цілі і завдання цієї діяльності, способи і засоби досягнення поставленої мети та умови, необхідні для досягнення успіху в цій діяльності. Старшим дошкільникам показують прості взаємозв'язки, які існують у природі. Ці знання потрібні, і зрозуміти, переконатись у їхній важливості діти зможуть тоді, коли вони зіткнуться із проблемами рідної природи.

Другою характерною особливістю екологічного виховання є емоційно-ціннісне ставлення до природи. Воно вирішує завдання формування в дітей естетичного сприйняття, оцінок і суджень, що припускає розуміння цінності кожного з них.

Як наслідок, в екологічному вихованні має місце емоційно-пізнавальне ставлення дітей до природи, пов'язане з наявністю знань.

В екологічному вихованні закладено моральне виховання. У ньому відбивається не просто прагнення особистості оволодіти, дізнатися, побачити той чи інший об'єкт або явище навколишньої дійсності, але й прагнення застосовувати ці знання, уміння та навички в практичній діяльності. Моральне ставлення людини до природи формується на основі відношення до суспільства, людей і праці. Ця діяльність вимагає від дитини виявлення почуття бережності, турботливості, любові до живого, непримиренності з марнотратством природних багатств.

Моральний сенс відношення до природи як універсальності - це турбота про майбутні покоління. Завдання, які має вирішувати школа, дошкільний заклад, організовуючи

екологічне виховання в рамках нашого дослідження як психолого-педагогічний процес, спрямований на формування в дітей знань про елементарні взаємозв'язки, необхідні переконання, природоохоронну діяльність.

На нашу думку, психологічна сторона ставлення до природи, тобто почуття любові до неї, не компенсує відсутності екологічних знань. Коли ми говоримо про оцінку конкретного вчинку, в результаті якого завдано шкоди природі, то потрібно звертати увагу не тільки на рівень екологічних знань дитини або ступінь розвитку естетичних почуттів, але й на моральну мотивацію. У цьому плані характерні спостереження В.О. Сухомлинського. Він пише: "Життя запевнило мене, що якщо дитина виростила троянду для того, щоб милуватися її красою, якщо єдиною винагородою за її працю стала насолода красою і творіння цієї краси для щастя і радості іншої людини - вона не здатна на зло, підлість, цинізм, безсердечність" [30, 119].

Використана література:

- 1.Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. - К., 1998,
- 2.Кошелівська О. І. До проблеми діагностики морального вибору дошкільників // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти". - К.: НПУ, 2002. - 4.2. -С. 174-176.
- 3.Кошелівська О. І. Моральний вибір у поведінці дошкільників та стиль спілкування // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. -4.2. - Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. - С.69-72.
- 4.Лисенко Н.В. Дошкільник і екологія. - К.: РУМК, 1991. - 126 с.
- 5.Лисенко Н.В. Екологічне виховання дошкільників - К.: Освіта, 1993.-157с.
- 6.Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей. - Івано-Франківськ,1999.-203с.
- 7.Маршицька В. Лісові ігри // Дошкільне виховання . - 2000. - №10.
- 8.Николаева С.Н. Методика экологического воспитания детей. - М.: Академия, 1999. - 136 с.
- 9.Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. - М.: Академия, 2002. - 168 с.
- 10.Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників . - К., 2002.

11. Рыжова Н. Экологическое воспитание детей с позиции новой парадигмы // Дошкольное воспитание. - 2001. - № 7. - С. 61-70.

12. Цінності освіти і виховання / За ред. В.О. Сухомлинського. - К. 1997.

13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. - К.: Рад. школа, 1981.

Оптимізація спілкування батьків з дітьми дошкільного віку

Олена Горецька

м. Бердянськ

Анотація: стаття присвячена проблемі оптимізації процесу спілкування батьків з дітьми дошкільного віку. Проаналізовано стан її розроблення в сучасній психолого-педагогічній науці; визначено та обґрунтовано психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку.

Постановка проблеми. Особистісно орієнтована філософія виховання й освіти в умовах сучасності має бути спрямована на створення належних умов для розвитку психіки дитини, максимальної реалізації її творчого потенціалу, на задоволення потреби у самоутвердженні. Тому в руслі сучасної гуманістичної парадигми виховної діяльності особливої актуальності набуває формування суб'єкт-суб'єктних взаємин між батьками та дітьми (В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.М. Корніяка, В.У. Кузьменко, Т.О. Піроженко та інші).

Чинна на сьогодні практика психолого-педагогічної організації стосунків батьків з дітьми дошкільного віку вимагає постановки й розв'язання низки питань, а саме: втілення у процес спілкування дорослих з дітьми особистісно орієнтованого підходу; визначення психологічних умов оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку; впровадження ефективних засобів психологічного впливу, гармонізації стосунків у сім'ї в цілому.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У дослідженнях О.Є. Алексєєнко, Е.Г. Ейдемільера, О.Л. Кононко, С.Є. Кулачківської, М.І. Лісіної, Т.О. Піроженко, О.О. Смирнові, А.С. Співаковської, Т.М. Титаренко, Л.Д. Шнейдер та інших неодноразово підкреслювалась визначальна роль родини, вплив стилю спілкування батьків з дитиною на формування особливостей її психіки та поведінки.

Отже, **мета** дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні та експериментальної перевірки ефективності психологічних умов оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку.

У відповідності до поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз особливостей процесу спілкування батьків з дітьми дошкільного віку.
2. Визначити комплекс методик, спрямованих на вивчення особливостей спілкування батьків з дітьми дошкільного віку.
3. Виявити вплив батьківського ставлення на процес спілкування в родині.
4. Обґрунтувати психологічні умови, що забезпечують оптимізацію процесу спілкування батьків з дітьми-дошкільнятами.

В сучасній психології доведено, що діалогічний тип спілкування є необхідною умовою життєдіяльності людини, формою становлення, розкриття та вираження її сутності [2, 6, 7].

Отже, однією з оптимальних умов розвитку особистості виступає саме особистісно-діалогічне спілкування, що являє собою таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де, за думкою І.Д. Бека, на основі обміну особистісними позиціями суб'єктів можливе їхнє морально-духовне зростання [2].

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що вибір стилю спілкування батьків з дітьми обумовлено типом батьківського ставлення, якій розглядається як суб'єктивно-оцінне, свідомо-виборче уявлення про дитину, яке визначає особливості її сприйняття, спосіб спілкування, характер прийомів дії [1, 10].

Відповідно до типу батьківського ставлення дорослі застосовують два протилежних стилю спілкування: авторитарно-монологічне й особистісно-діалогічне.

Перший базується на установці суб'єкт-об'єктної (авторитарної) взаємодії. Батьки з авторитарного-монологічним стилем спілкування застосовують жорсткі форми наказів та розпоряджень, часто використовують зауваження і покарання, уникають можливостей вислухати дитину, дати пораду, емоційно підтримати, прийняти її позицію, часто бувають непослідовні у вимогах до дитини. Прийняття, визнання й розуміння дитини замінюється стереотипами й проєкціями дорослого, *регулятивна функція* спілкування значно домінує над функцією взаємозбагачення.

Другий базується на установці, що суб'єкти спілкування завжди паритетні між собою. Батьки з особистісно-діалогічним стилем спілкування приймають дитину такою, якою вона є, оцінюючи її як рівноправного партнера, співучасника, надають перевагу позитивній оцінці вчинків дошкільника, заохочують, підтримують його у прагненні досягти успіху, у процесі спілкуванні переважають дружні та теплі стосунки. Особистісно-діалогічне спілкування являє собою єдність гуманістичної позиції дорослого щодо дитини, тобто її прийняття, визнання й розуміння, і реального діалогу, у якому насамперед реалізується *функція взаємозбагачення* суб'єктів цінностями, інформацією й почуттями, через які здійснюється регулятивна функція спілкування. За таких умов створюється середовище, що сприяє розвитку здібностей дитини, самореалізації її особистісного потенціалу, забезпечує їй психологічний комфорт, створює у неї відчуття захищеності і водночас відкритості світу. За умов такого спілкування ціннісно-сміисловою позицію батьків вступає особистість дитини.

Отже, сприйняття батьками своєї дитини як особистості, що виявляється насамперед у превалюванні особистісної форми спілкування і навпаки, безособистісне ставлення до дитини з боку батьків, яке породжує авторитарну форму спілкування, призводить до відповідних деформацій в особистісному розвитку дитини, ускладнюючи можливості її самореалізації, актуалізуючи необхідність надання сім'ї психологічної допомоги [5, 6, 7, 9,10].

Звідси випливає, що батькам варто вміти встановлювати такий тип взаємин, який сприяє гармонізації стосунків з дитиною та реалізується у просторі психологічно оптимального спілкування.

Важливими ознаками психологічно оптимального спілкування виступають готовність до усвідомленого взаємопізнання, взаєморозуміння та взаємоприйняття; використання діалогічної стратегії спілкування як основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії; дотримання відкритості, щирості, поваги, адекватної вимогливості, конгруентності, співучасті; уміння говорити і слухати; уміння відображати думки та почуття партнера; спрямованість на самовиховання і самореалізацію; використання оптимальних засобів виховного впливу.

Прояв цих ознак залежить від рівня психологічних знань батьків про сутність та особливості спілкування з дитиною, зокрема, про особливості власного стилю; від дії їх перцептивно-рефлексивних умінь; від ступеня готовності до безумовного прийняття дитини, позитивного ставлення до неї, співучасті; від рівня сформованості в батьків умінь та навичок ефективного використання різноманітних засобів спілкування, встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин, застосування конструктивних стратегій взаємодії та ефективних засобів виховного впливу.

Отже, *оптимізація спілкування* – це процес свідомого вибору найкращого варіанту спілкування в конкретних умовах, який передбачає нерозривний зв'язок мети спілкування (обмін інформацією, організація взаємодії, пізнання один одного) та засобів і форм її досягнення (особистісно орієнтоване спілкування) [3].

Найбільш доцільним в процесі спілкування батьків з дітьми є застосування особистісно орієнтованого підходу, впровадження основних ідей та принципів якого в родинне спілкування гармонізує сімейні стосунки, обумовлює вибір батьками психологічно оптимального спілкування, сприяє в цілому всебічному розвитку дитини [2, 4, 8].

Недостатня експериментальна розробка психологічних досліджень з проблеми оптимізації спілкування в умовах сімейної взаємодії обумовлює доцільність організації експерименту, спрямованого на вивчення специфіки спілкування батьків з дітьми дошкільного віку; виявлення впливу батьківського ставлення на процес спілкування у сім'ї; визначення психологічних умов, що забезпечують оптимізацію процесу спілкування батьків з дітьми-дошкільнятами та обґрунтування форм допомоги батькам з метою оптимізації їх взаємин з дітьми дошкільного віку.

На першому (діагностичному) етапі проводився констатувальний зріз, що включав використання таких методів: діагностика типу батьківського ставлення відбувалася за допомогою тесту-питальника А.Я. Варга і В.В. Століна; ціннісні орієнтації батьків вивчалися за допомогою методики “Ціннісні орієнтації” М. Рокича; цілеспрямоване спостереження взаємин батьків здійснювалося в ситуаціях приходу в дитячий садок і у вечірні часи: діагностувалася емоційна близькість, тип взаємодії, стиль спілкування; графічна методика ДДЛ (“Дім – Дерево – Людина”), елементи візуально-вербальної методики Р. Жила, вивчення продуктів діяльності дітей (аналізувалися сюжетно-рольові ігри) здійснювалося для визначення ставлення дитини до значимих для неї дорослих, ставлення до самого себе, переносу типу стосунків з дорослими в ігрову діяльність.

Метою експериментального дослідження на констатувальному етапі було з'ясування рівня ефективності спілкування батьків з дошкільниками, виявлення рівнів та

показників прояву психологічно оптимального спілкування у сімейній взаємодії; виявлення впливу батьківського ставлення на процес спілкування в родині.

Другий етап полягав у проведенні формувального експерименту. У дослідженні перевірялось припущення про те, що активне впровадження у процес сімейної взаємодії особистісно орієнтованого підходу складає неодмінну умову оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку, призведе до змін в уявленні та ставленні батьків до своїх дітей, у мотивації їх до вибору більш ефективних форм і методів виховного впливу.

Якісно-кількісний аналіз отриманих у підсумку результатів здійснювалося на третьому етапі. На цьому етапі зроблено повторне обстеження експериментальної групи з метою перевірки ефективності запропонованої методики.

Експериментальне дослідження здійснювалось упродовж 2001–2008 рр. Вибірку склали 100 сімей (констатувальний експеримент) з дітьми дошкільного року (5-6 років). 50 сімей експериментальної групи брали участь у формувальній частині експерименту. Обов'язковою умовою була повна родина.

З метою визначення вихідного рівня ефективності спілкування батьків з дітьми-дошкільниками було розроблено наступні критерії: *особистісно-діалогічний стиль спілкування* (гуманістична настанова, вміння батьків застосовувати ефективні технології спілкування); *безумовне позитивне ставлення до дитини* (готовність батьків до усвідомленого ставлення, прийняття дитини, емпатія, здатність до рефлексії); *суб'єкт-суб'єктна стратегія взаємодії* (підтримка дитини, рівноправність позицій, співробітництво, вміння застосовувати конструктивні способи подолання проблемних ситуацій, використовувати ефективні засоби виховного впливу). Ступінь прояву психологічно оптимального спілкування характеризується високим, середнім і низьким рівнями, що визначаються відповідно до рівня сформованості та систематичності прояву названих вище критеріїв.

Аналіз здобутих результатів констатувального етапу експерименту дослідження дозволив зробити наступні висновки:

– під час спостережень було виявлено, що для великої кількості досліджуваних (52 особи) характерною була тенденція до ситуативного вияву ознак психологічно оптимального спілкування; частина батьків (43 особи) схильна у спілкуванні з дитиною виявляти негативне ставлення до неї, застосовувати неефективні засоби спілкування, деструктивні форми взаємодії, дотримуючись стереотипних установок та шаблонів у вихованні дитини, і лише незначна кількість батьків (5 осіб) показала високі результати.

– більша частина батьків (54%) частіше діють у стосунках з дитиною залежно від ситуації, демонструють суперечливе ставлення до неї, нестійкість стилю спілкування, непослідовність власних дій щодо дитини, використовують неефективні шляхи вирішення проблемних ситуацій. Також значна частина батьків (40%) у процесі спілкування з дошкільниками використовує неефективні засоби спілкування (авторитарно-монологічний стиль, Ти – повідомлення, маніпулятивне слухання), не усвідомлюючи впливу обраного стилю спілкування на розвиток особистісних рис дитини, не виявляючи поваги, терпимості, уважності до дитини; емоційно дистанціюється від неї, схильні нав'язувати власні думки, обмежувати ініціативність дитини, ставляться до неї як до об'єкта взаємодії.

– ставлення батьків має такі характеристики: низький рівень безумовного прийняття дитини – 2%; високий рівень соціальної бажаності (плекання перспективи соціального успіху дитини в майбутньому) – 70%; вищий за середній рівень авторитарної гіперсоціалізації (авторитаризм, безумовне підкорення, жорсткі дисциплінарні рамки) – 64%; середній рівень симбіозу (значна психологічна дистанція) – 54%; середній рівень інфантилізації (бажання батьків бачити свою дитину адаптованою до дорослого життя) – 54%.

– основне порушення у стосунках “батьки – дитина” – це неадекватна батьківська позиція та стиль спілкування. До причин неефективного батьківського ставлення можна віднести: ригідні стереотипи виховання, не усвідомлення власного ставлення до дитини, відсутність єдиних вимог до неї з боку батьків, неправильну оцінку дошкільника, незнання психологічних особливостей власної дитини, низький культурний, освітній і психолого-педагогічний рівень батьків, порушення психологічного клімату сім'ї, особистісні проблеми та особливості батьків, використання авторитарно-монологічного стилю спілкування, відсутність здатності бачити власні неадекватні поведінкові стереотипи тощо. Наявність цих проблем вказує на необхідність психологічної допомоги сім'ї в опануванні методів індивідуального й особистісно орієнтованого підходу у вихованні, вмінні визнавати кожну дитину підростаючою особистістю, поважати її і надавати відповідну допомогу.

Встановлено розбіжність між усвідомленим вибором найбільш адекватної батьківської позиції та реальним типом батьківського ставлення. Більшість батьків за результатами опитування визначали перевагу позитивної в усіх типах батьківського ставлення складової “соціальна бажаність” (70%). У той же час більш ніж у половини цих батьків існує проблема прийняття дитини такою, яка вона є. Тобто в побудові стосунків з дітьми вони використовують інші типи батьківського ставлення (“симбіоз”, “інфантилізація”, “авторитарна гіперсоціалізація”).

– дослідження життєвих цінностей батьків показало, що три верхні позиції посідають такі цінності: здоров'я, щасливе родинне життя, життєва мудрість, матеріально забезпечене життя, любов; вихованість, незалежність, працелюбність. У цілому для батьків найбільш значущими є індивідуальні та сімейні цінності, а найменш значущими – етичні та альтруїстичні. Це свідчить про зниження морально-духовного потенціалу в родинному вихованні.

– неадекватне ставлення батьків до дитини, неефективне спілкування призводить до формування в дітей комплексів неповноцінності, неврозів, неусвідомленої ворожості, почуття тривоги, провини, низької самоповаги, труднощів у побудові теплих стосунків з іншими. Виявлено, що з вибірки дітей (29 дошкільників – 30,20%), до яких батьки ставляться з середнім рівнем прийняття та мають середні показники психологічно оптимального спілкування, у 9-ти (31,03% від кількості цієї вибірки) існують психологічні проблеми, а у вибірці дітей (67 дошкільників – 69,79%) з низьким рівнем прийняття їх батьками та низькими показниками прояву ефективності спілкування дезадаптивні симптомокомплекси притаманні 39 (58,20% від кількості цієї вибірки) дітей. Ця група була додатково продіагностована за допомогою елементів методики Р.Жиля. Результати підтвердили наявність проблем у міжособистісних стосунках дітей цієї вибірки як з батьками й вихователями, так і з дітьми групи ДНЗ. Водночас 50% дітей з усієї вибірки не мали суттєвих проблем у родинному колі, з дітьми групи ДНЗ та вихователями, що свідчить про можливість дошкільників моделювати власну поведінку згідно з типом спілкування значимих для дитини оточуючих.

– аналіз визначених типових проблем родинного виховання, результатів вивчення особливостей спілкування в обстежених сім'ях дає підстави вважати, що психологічними умовами, що дозволяють підвищити ефективність процесу родинного спілкування з метою його оптимізації, є сформовані в батьків прийоми ефективної комунікації (безумовне прийняття дитини, активне та емпатійне слухання, діалог, зворотній зв'язок, використання батьками невербальних засобів спілкування) та конструктивні способи взаємодії батьків з дітьми (мотиваційно-ціннісне ставлення, авторитетно-довірливі стосунки, позитивна емоційна підтримка, суб'єкт-суб'єктна стратегія взаємодії), розвинені перцептивно-рефлексійні здібності батьків (ідентифікація, рефлексія, емпатія).

Основними завданнями формувального етапу дослідження було визначено: вироблення адекватного уявлення в батьків про власну дитину, її можливості та потреби згідно з віковим розвитком; підвищення сенситивності батьків стосовно власної дитини; реорганізація арсеналу засобів спілкування з дитиною; підвищення психолого-педагогічної культури батьків.

Мета розвивальної роботи – сприяти засвоєнню необхідної для оптимізації спілкування технології взаємодії з дітьми через усвідомлення власної позиції щодо дитини, стилю спілкування з нею; розвитку самосвідомості й самоаналізу для корекції стосунків з дітьми; процесу особистісного зростання, реалізації творчого потенціалу.

Робота з батьками проводилась у двох напрямках: розвивальний, який включав ознайомлення батьків з технікою діалогічного спілкування; передбачав формування ціннісних орієнтацій, настанов батьків на спілкування з дитиною; формування відповідних способів комунікації з нею. Просвітницький напрям, мета якого – підвищення психолого-педагогічної культури батьків.

Впровадження у практику роботи експериментальної групи моделі особистісно орієнтованого підходу до міжособистісної взаємодії батьків з дітьми забезпечує помітне зростання ефективності їх спілкування [3, с. 11].

Засвідчено позитивну динаміку зростання застосування батьками психологічно оптимального спілкування у взаємодії з дітьми. Внаслідок проведеної експериментальної роботи на формувальному етапі збільшилась кількість досліджуваних експериментальної групи з високим рівнем прояву ефективності спілкування самостійності (на 10%); зросла кількість батьків середнього рівня (на 12%); на 22 % зменшилась кількість досліджуваних низького рівня. Значна частина батьків експериментальної групи досягла успіху у встановленні стосунків з дітьми на основі партнерства та діалогу, визначила позицію прийняття, розуміння, визнання дитини як ціннісної орієнтації у вихованні.

Унаслідок формувального експерименту в дітей 5-6 року життя також відбулись зміни у ставленні до себе та інших, у виборі оптимального стилю спілкування, в умінні знаходити адекватні форми поведінки й реалізувати їх у стосунках з оточуючими.

Висновки. Врахування визначених психологічних умов спілкування дозволило досягнути оптимізації стосунків у системі „батьки – діти”, зокрема, нівелювати такі складові батьківського ставлення як відштовхування, авторитарна гіперсоціальність; розширило арсенал комунікативних навичок спілкування та навичок побудови конструктивної взаємодії; підвищило сенситивність батьків стосовно дітей, сприяло зростанню рівня психолого-педагогічної культури батьків.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. У процесі роботи виокремився ряд напрямків, кожен із яких може стати предметом самостійного дослідження, зокрема, врахування гендерних особливостей батьків у спілкуванні з дітьми дошкільного віку, психологічна характеристика спілкування дошкільників з близькими дорослими у родині, вивчення впливу сімейних традицій на формування у дитини дошкільного віку стилю спілкування з оточуючими.

Використана література:

1. Акименко Ю.Ф. Психологічна корекція ставлення батьків до дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Ю.Ф. Акименко. – К., 2003. – 19 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Горецька О.В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.В. Горецька – К., 2009. – 20с.
4. Назаренко Г.І. Росте людина. Гуманно-особистісний підхід / Г.І. Назаренко, Г.Ф. Пономарьова : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Х. : Скорпіон, 2006. – 140 с.
5. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / под ред. М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1974. – 204 с.
6. Піроженко Т.О. Спілкування дитини з оточенням як презентація особистісних досягнень / Т.О. Піроженко // Актуальні проблеми психології : Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві : збірник наукових статей / за заг. ред. С.Д. Максименка, С.О. Ладивір. – К., 2006. – Т. 4. – С. 15 – 27.
7. Радчук Г.К. Сімейне виховання. Освітній тренінг для батьків : навчально-методичний посібник / Г.К. Радчук, О.В. Тіунова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 120 с.
8. Світлична С.П. Гуманно-особистісний підхід до дітей як основа особистісно орієнтованих педагогічних технологій / С.П. Світлична // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за ред. І.Ф. Прокопенко. – Х. : ХДПУ, 2001. – С. 121 – 125.
9. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н.Ю. Синягина. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 95 с.
10. Смирнова Е.О. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 57 – 68.

Особливості соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей раннього віку

Олена Денисюк

м. Київ

Анотація: у доповіді здійснено аналіз сучасного стану соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей раннього віку, висвітлено роль різних інституцій в організації роботи з ними.

Народження дитини та її виховання вимагає тривалої підтримки родини та суспільства. Особливої уваги потребують сім'ї, які мають проблеми у вихованні дитини з будь-яких причин, проблеми у внутрішньосімейних взаємовідносинах або у стосунках із суспільством, в організації життєдіяльності сім'ї, а також сім'ї соціального ризику з несприятливими умовами існування, самотні матері, неповнолітні матері тощо.

Здійснення соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей раннього віку, допоможе уникнути численних проблем, що призводять до напруження і загострення міжособистісних стосунків, порушення родинних зв'язків, недостатнього догляду та насильства над дітьми, відмов від новонароджених дітей, послаблення інституту сім'ї в цілому. При плануванні роботи з сім'єю соціальний педагог повинен враховувати реалії сьогодення. Адже сім'ї здатні змінюватися та розвиватися. Більшість сімей не хочуть завдати шкоду своїм дітям, а при необхідній підтримці та навчанні, можуть розвинути батьківські навички, піклуватися та доглядати за своїми дітьми належним чином.

Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дітей раннього віку, має свою специфіку та може реалізовуватись в різних інституціях. Така робота може здійснюватись соціальним педагогом в загальноосвітніх закладах, перш за все в різних типах дошкільних навчальних закладах, в спеціалізованих службах центрів соціальних служб у справах сім'ї, дітей та молоді – служби соціальної підтримки сімей; за місцем проживання – соціально-педагогічна робота у мікрорайоні. Крім того, важливим є налагодження взаємодії з різними інституціями, які опікуються проблемами раннього дитинства, залучення до такої діяльності волонтерів.

Основна цінність системи охорони дитинства сьогодні полягає у визнанні того, що всі діти мають право на виховання в постійній безпечній родині. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень, досвіду впровадження спеціалізованих програм для батьків, які виховують дітей раннього віку та фахівців, дає можливість виявити найбільш

ефективні форми та методи роботи з батьками, інноваційні підходи до здійснення соціально-педагогічної роботи з ними.

Так, серед питань, які піднімаються науковцями та практиками в Росії, велика увага приділяється здійсненню соціально-педагогічної роботи в дошкільних навчальних закладах. Дослідниками наголошується на важливості розробки педагогічних підходів до змісту та організації діяльності соціального педагога в дошкільному навчальному закладі з попередження насильства в сім'ї та подолання наслідків різних видів насильства над дітьми (М. Тоторкулова); здійсненні соціально-педагогічного патронату сільських сімей, які виховують дітей раннього віку, підвищенні рівня педагогічної культури батьків, їх відповідальності та зацікавленості у вихованні дитини, сприяння охороні, збереженні та зміцненні фізичного та психічного здоров'я малюків, навчання молодих батьків практичним навичкам, допомога у створенні умов для фізичного, соціального, пізнавального, естетичного розвитку дитини раннього віку (Т. Лушпар); розробці змісту та форм роботи соціального педагога в групах короткотривалого перебування та з дітьми, які виховуються в домашніх умовах (А. Леонтьєва).

Досвід російських колег свідчить про ефективність здійснення соціально-педагогічної роботи з сім'єю, що полягає у розробці загальних теорій, моделей роботи з сім'єю, конкретизації діяльності відповідно різних типів сімей. Виділяють такі основні підходи до соціально-педагогічної роботи з сім'єю: комплексний, проблемно-орієнтований, педагогіка соціального захисту, соціально-педагогічна парадигма підтримки сім'ї в ситуації суспільно-економічної кризи.

Існуючі дослідження в цьому напрямку в Україні (Т. Алексеєнко, І. Зверєва, А. Капська, В. Кравець, Г. Лактіонова, М. Рудь та ін.) розкривають різні аспекти соціально-педагогічної роботи з сім'єю: підготовку молоді до сімейного життя, підготовку майбутніх прийомних батьків і батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, допомога сім'ям у виконанні виховної функції, робота з молоддю сім'єю тощо.

За останні роки вітчизняними дослідниками і практиками вивчалися соціально-педагогічні умови усвідомленого батьківства (О. Безпалько, І. Зверєва, О. Кононко, Г. Лактіонова, Л. Міщик, та ін.), розглядались можливості педагогізації батьків, піднімались питання співпраці з батьками, підготовки майбутніх фахівців до роботи з ними (Т. Алексеєнко, В. Котирло, С. Ладивір, Л. Лохвицька, М. Машовець), запобігання інституалізації дітей раннього віку, розроблялись інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей, оцінки потреб дітей та їх сімей (І. Зверєва, Ж. Петрочко та ін.).

Таким чином, здійснення соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей раннього віку має комплексний характер, ефективність її реалізації буде можлива лише за умови впровадження інтегрованого підходу до розвитку дітей раннього віку, залученню фахівців з різних галузей, представників громади, взаємодії державних та недержавних організацій.

Стан роботи дошкільних навчальних закладів з формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку

Ірина Деснова

м. Армянськ

Анотація: статті описано стан роботи дошкільних навчальних закладів з формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку шляхом здійснення аналізу річних планів ДНЗ за розділом „Методична робота” та перспективно-календарного планування вихователів груп раннього віку за розділом „Робота з батьками”.

Постановка проблеми. В останні десятиліття зріс інтерес до дослідження проблеми соціалізації дитини раннього віку, розширюються його напрями, уточнюється структура та функції, поглиблюється вивчення механізмів та взаємозв'язків соціалізації і виховання. На державному рівні розглядаються актуальні проблеми педагогічної допомоги батькам, що знайшли відображення в законах України „Про охорону дитинства”, „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”. На сьогоднішній день світове співтовариство визнає провідну роль сім'ї у первинній соціалізації підростаючого покоління, особливо дитини раннього віку. Пильна увага до цієї суспільної ланки викликана переживанням батьками значних економічних, побутових та педагогічних труднощів, які зумовлюються втратою в більшості сімей родинних традицій і відсутністю сформованості нових.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні не кожен дорослий має високий рівень педагогічних знань про те, як спілкуватись з дитиною раннього віку, як її розвивати й виховувати. Саме тому гостро постає проблема допомоги батькам у вихованні дітей. Ефективність цієї роботи забезпечується налагодженням взаємодії соціальних інститутів з сім'єю. Дошкільний навчальний заклад є першою позасімейною установою, в умовах якої починає здійснюватись взаємодія з батьками малюків. Особливості взаємодії з батьками висвітлено в працях Н. Гордій, І. Дубінець, Т. Касимової, Н. Кот, Л. Міронової, Т. Пагути та ін [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Ґрунтуючись на вище зазначених положеннях, перед дошкільним навчальним закладом постає проблема вдосконалення вже відомих та пошуку нових сучасних підходів щодо організації взаємодії з батьками малюків. Від якості цієї роботи залежить рівень сформованості педагогічної культури батьків дітей раннього віку, сутність якої на нашу думку виявляється в передачі дитині культурного досвіду шляхом навчання й виховання згідно з її темпом розвитку, віковими та індивідуальними особливостями.

Мета статті: здійснити аналіз стану роботи дошкільних навчальних закладів з формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення стану роботи дошкільних навчальних закладів з формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку було здійснено з квітня по вересень 2008 року на базі дошкільних установ міст (м. Красноперекіпськ, м. Євпаторія) та селищ (с. Почетне, с. Воїнка, с. Молочне, с. Озерне, с. Уютне, с. Ісмаїл-Бей) Автономної Республіки Крим та України (м. Дніпрорудний).

Для реалізації поставленої мети *окреслено такі завдання*: проаналізувати річні плани дошкільних навчальних закладів за розділом „Методична робота”; здійснити кількісний та якісний аналіз перспективно-календарного планування вихователів груп раннього віку за розділом „Робота з батьками”.

Реалізацію окреслених завдань було розпочато з вивчення річних планів ДНЗ (24 плани) за розділом „Методична робота” (табл. 1). Аналіз здійснювався з 2006 по 2009 навчальні роки за такими параметрами: пріоритетність взаємодії ДНЗ із батьками дітей раннього віку; доречність тематики запланованих методичних заходів для вихователів груп раннього віку; планування семінарів та консультацій для вихователів щодо налагодження взаємодії з батьками малечі.

З метою підвищення кваліфікації вихователів методисти ДНЗ кожен рік планують проведення семінарів та консультацій. Так, результати аналізу засвідчили про те, що в 2006-2007 та 2007-2008 навчальних роках було заплановано проведення семінарів (3 і 9 семінарів відповідно) з вихователями щодо вивчення аспектів розвитку навчання й виховання малюків (табл. 1). Наприклад: „Реалізація цілісного підходу щодо збереження пріоритетів життя та здоров'я, безпеки життєдіяльності дітей у освітньому процесі” (2006-2007 навч. рік); „Види іграшок та їх використання у освітньому процесі” (2007-2008 навч. рік); „Розвиток творчих здібностей дитини в умовах дошкільного закладу” (2007-2008 навч. рік) тощо.

Таблиця 1

Кількісні показники аналізу семінарів та консультацій для вихователів груп раннього віку

Аналіз планування		2006- 2007 навч. рік (11 планів)	2007- 2008 навч. рік (11 планів)	2008- 2009 навч. рік (6 планів)
ін	ар	Розглядаються питання	не	не

Консультації	взаємодії з батьками	зафіксован	зафіксован	зафіксован
	Розглядаються інші питання	3	9	не зафіксован
	Розглядаються питання взаємодії з батьками	3	4	1
	Розглядаються інші питання	2	2	2

Проте не було зафіксовано жодного семінару, тематика якого передбачала б вирішення питань щодо взаємодії з батьками дітей раннього віку та формування їх педагогічної культури. Отже, семінар як форма групової методичної роботи з вихователями ДНЗ використовувався методистами лише з метою обговорення аспектів розвитку, навчання й виховання дітей. Питання взаємодії з батьками малюків на семінарах зафіксовано не було.

Було також констатовано, що методистами ДНЗ за три роки (з 2006 - 2009 навч. роки) було заплановано 7 консультацій загального спрямування (3, 4 і 1 консультація відповідно) щодо взаємодії вихователів з батьками, як-от (табл. 1): „Організація бібліотеки – виставки для батьків та вихователів з питань самоосвіти” (2006-2007 навч. рік); „Материнство-батьківство і виховання батьків: проблеми та пошуки шляхів взаємодії” (2006-2007 навч. рік); „Форми проведення батьківських зборів” (2006-2007 навч. рік); „День відкритих дверей” (2007-2008 навч. рік); „Форми та методи збагачення виховного досвіду батьків” (2007-2008 навч. рік); Для молодих батьків: Я мати (батько), що це означає?” (2007-2008 навч. рік). На інших 6 консультаціях з вихователями обговорювались аспекти розвитку, навчання й виховання дітей раннього віку. Наприклад: „Нові підходи до адаптації дітей раннього віку” (2006-2007 навч. рік); „Сенсомоторний розвиток дитини раннього віку: теорія та практика” (2007-2008 навч. рік); „Ігри та вправи в процесі режимних моментів. Гра в ранньому віці” (2008-2009 навч. рік). Отже, методичну роботу в ДНЗ, у першу чергу, спрямовано на вирішення питань щодо розвитку навчання й виховання дітей раннього віку. Аспекти взаємодії з батьками вирішувались лише шляхом відвідування вихователями консультацій методиста.

У ході констатувального експерименту нами також було проаналізовано 21 перспективно-календарний план освітнього процесу вихователів груп раннього віку за розділом „Робота з батьками”. Аналіз перспективно-календарного планування вихователями груп раннього віку здійснювався за такими параметрами: системність у

плануванні заходів з батьками та різноманітність їх тематики; змістовність та актуальність обраної тематики; напрям запланованих заходів (пізнавальний або розважальний). За допомогою контент-аналізу було зафіксовано, що вихователі груп раннього віку здійснюють взаємодію з батьками через такі форми: відвідування дитини в умовах сім'ї, анкетування, батьківські збори, виставки, круглий стіл, скринька пропозицій, дитячі свята, день відкритих дверей, проте вихователями плануються найчастіше бесіди, індивідуальні консультації та папки-пересувки.

У результаті контент-аналізу розділу перспективно-календарного планування вихователів груп раннього віку „Робота з батьками” теми запланованих бесід було систематизовано у дев'ять рубрик (табл. 2).

Зміст зазначених рубрик переважно складали такі теми: забезпечення матеріально-технічної бази (бесіди про своєчасний внесок батьками платні за ДНЗ), залучення до оформлення (упорядкування батьками дитячого майданчика, виготовлення мамою й татом дидактичних посібників, ширм, іграшок тощо), бесіди організаційного характеру (підготовка до свята Нового року, постійне відвідування дітьми групи раннього віку, правила перебування малюка в дошкільному закладі тощо), обговорення питань здоров'я дитини (застудні хвороби та як їх попередити, отруєння їжею, загартування дітей, профілактика кишкових захворювань тощо).

Таблиця 2

Результати аналізу планування вихователями груп раннього віку бесід з батьками (кількісний показник)

Проблематика бесід		Питання матеріального характеру	Культурно-гігієнічні навики	Залучення до оформлення	Організаційного характеру	Режим дня	Здоров'я дитини	Виховання дитини	Розвиток	Адаптація дитини	Всього бесід за навчальний рік
Навчальні роки		кількісні показники									
2006-2007 навч. рік	10 планів	13	7	20	14	6	20	7	10	5	102

2007- 2008 навч. рік	11 планів	4	1 0	14	34	9	1 3	1 0	1 6	5	115
----------------------------	--------------	---	--------	----	----	---	--------	--------	--------	---	-----

Так, у 2006-2007 навчальному році заплановано вихователями груп раннього віку 7 бесід з батьками щодо формування культурно-гігієнічних навичок малюків (Наприклад: „Самостійно прибираю іграшки”, „Формування культурно-гігієнічних навичок у дітей раннього віку” тощо), 10 випадків обговорення аспектів розвитку (Наприклад: „Розвиток мовлення, аспекти предметної діяльності дитини раннього віку”, „Криза трьох років” тощо), 14 бесід щодо організації життєдіяльності малюка й узгодженості режимних моментів групи раннього віку з умовами сім’ї. (Наприклад: „Про необхідність у дотриманні режиму дня дитини”, „Режим дня в дошкільному закладі”, „Дотримання режиму дня дитини в сімейних умовах” тощо), виникали контакти стосовно виховання дитини (Наприклад: „Культура поведінки”, „Дисциплінованість малюка” тощо) та створення умов щодо адаптації дитини до умов ДНЗ (Наприклад: „Про проблеми адаптації дитини до умов ДНЗ”, „Важливість адаптаційного періоду для новоприбулої дитини” тощо). Було зафіксовано, що в 2007-2008 навчальному році кількість запланованих вихователями бесід з батьками з питань розвитку (16 бесід), виховання (10 бесід) та формування культурно-гігієнічних навичок (10 бесід) було збільшено, проте як і раніше вони не відігравали провідну роль у взаємодії з сім’єю дитини. Отже, бесіда як форма взаємодії вихователів груп раннього віку з батьками переважно використовується з метою швидкого інформування про певні події з життя ДНЗ, вирішення питань матеріального та організаційного характеру, залучення мами й тата до оформлення приміщення групи, виготовлення дидактичних посібників тощо. Аналіз підтверджує, що бесіда як форма взаємодії лише інколи планувалась вихователями з метою обговорення з батьками питань розвитку й виховання малюка. Проте й не можна остаточно стверджувати лише за наявності або відсутності записів у перспективно-календарному плані про відповідну кількість їх проведення або не проведення.

Здійснення аналізу планування вихователями консультацій відбувалось також через систематизацію записів за таким рубриками: культурно-гігієнічні навички, режим дня, здоров’я малюка, поведінка дитини, розвиток, навчання та виховання дитини, аспекти адаптації (див. табл. 3). Констатовано, що з 2006 по 2008 навчальні роки найбільше консультацій було заплановано з батьками 14 консультацій з обговорення питань здоров’я малюка. Наприклад, „Профілактика захворювання грипом”, „Як правильно одягати дітей у весняно-літній період”, „Як годувати дитину з алергією” тощо).

Розглядалися також аспекти розвитку малюків раннього віку. Наприклад: „Як правильно обирати іграшки”, „Як розвивати мовлення дитини під час прогулянок”, „Прояви кризи трьох років” тощо.

Таблиця 3

**Результати аналізу планування вихователями груп раннього віку
консультацій з батьками (кількісний показник)**

Проблематика консультацій		К/г навички	Режим дня	Здоров'я малюка	Поведінка дитини	Виховання дитини	Розвиток	Адаптація дитини	Всього консультацій за навчальний рік
Навчальні роки		кількісні показники							
2006-2007 навч. рік	10 планів	2	1	6	2	1	4	1	17
2007-2008 навч. рік	11 планів	2	1	8	4	4	8	5	32
Всього	21 план	4	2	14	6	5	12	6	49

Було заплановано проведення 5 консультацій з питань виховання дитини на такі теми: „Покаранню „так” чи „ні””, „Погані звички – звідки вони”, „Чому дитина вередує?” тощо. Констатовано 6 консультацій з обговоренню поведінки малечі (Наприклад: „Правила поведінки дитини в дошкільному закладі”, „Виховання в дитини дисциплінованості” тощо), дві консультації було присвячено організації батьками життєдіяльності дитини в сімейних умовах („Дотримання дитиною режиму дня в сім’ї”, „Зовнішній вигляд дитини”), 4 консультації щодо формування культурно-гігієнічних навичок (Наприклад: „Виховання культурно-гігієнічних навичок дітей”, „Як привчити дитину до горщика” тощо) та 6 консультацій з усунення проблем адаптації (Наприклад: „Адаптація дітей до умов ДНЗ”, „Як поводитись батькам в період адаптації малюка до умов ДНЗ” тощо).

У 2007-2008 навчальному році в порівнянні з минулим роком консультацій з батьками дітей груп раннього віку трохи побільшало. Під час порівняння загальної кількості запланованих бесід та консультацій з батьками помічено, що їх кількість

суттєво відрізняється. Так, з 2006 по 2008 навчальні роки зафіксовано 17 та 32 консультації окремо за кожен навчальний рік, що втричі менше в порівнянні з кількістю проведених вихователями бесід з батьками (102 та 115 відповідно). Вважаємо, що таке явище зумовлено певними особливостями організації та проведення вихователями консультацій з батьками, а саме: зміст консультацій повинен чітко відповідати темі й бути спрямований на вирішення конкретної проблеми; інформація має бути стислою, конкретною, викладатись у доступній формі без незрозумілих понять та висловлювань. Отже, в підготовці консультації перед вихователем постає проблема в аналізі наукової та методичної літератури, розробленні рекомендацій для батьків за матеріалами консультацій, узгодження часу зустрічі з батьками для обговорення теми, естетичне оформлення інформації. Відсутність у вихователів навичок користування комп'ютером, сприяє виникненню перешкод у наданні батькам актуальної, якісної та змістовної інформації. Саме тому деякі вихователі намагаючись економити час на пошуку необхідних матеріалів та їх оформленні роблять ксерокопії статей із педагогічної періодичної літератури й обмежуються лише розташуванням такої інформації в куточках для батьків. Власне педагогічна доцільність використання консультативних матеріалів через розміщення їх на стендах підпадає під сумнів, тому що: по-перше, увага батьків цілеспрямовано не звертається на розміщені матеріали, на детальне ознайомлення з розташованою інформацією потрібен час, який батьки не завжди готові витратити саме на момент зустрічі; проведення індивідуальної або групової консультації потребує використання додаткового часу. Отже, вимоги до підготовки та організації консультацій обумовлюють їх частотність у плануванні взаємодії з батьками.

Контент-аналізу підлягала також тематика планування та розробки папок-пересувок для батьків (див. табл. 4). Було зафіксовано планування вихователями папок-пересувок за такими рубриками: культурно-гігієнічні навички, правила безпеки, здоров'я дитини, поведінка малюка, розвиток, навчання та виховання дитини. Наявність папок пересувок для батьків є не чисельною за кількістю та не різноманітною за тематикою. Наприклад: „Загартування влітку”, „Виховання дітей за традиціями народів Криму”, „Гра як основний прояв активності”(2006-2007 навч. рік); „Дотримання правил дорожнього руху”, „Як бути здоровим?”, „Лікарські рослини”, „Іграшка в житті дитини” (2007-2008 навч. рік). Проте в 2007-2008 навчальному році вихователями приблизно вдвічі було збільшено кількість папок-пересувок з виховання та розвитку дитини.

Таблиця 4

**Результати аналізу ознайомлення батьків дітей раннього віку з
матеріалами папок-пересувок**

Проблематика планування		К/г навички	Правила безпеки	Здоров'я дитини	Поведінка дитини	Навчання дитини	Виховання дитини	Розвиток дитини	папок-пересувок за рік
Навчальні роки		кількісні показники							
2006-2007 навч. рік	10 планів	1	—	5	1	2	4	3	16
2007-2008 навч. рік	11 планів	—	2	6	2	4	10	7	31

Зазначимо, що вивчення записів перспективно-календарних планів вихователів груп раннього віку стосовно пропонування в повсякденній взаємодії батькам папок-пересувок не дозволяє в повному обсязі оцінити ефективність їх використання. Проте, нами було помічено, що досить часто в перспективно календарних планах, у розділі „Робота з батьками” з приводу застосування папок-пересувок, вихователі прописували таке: виготовити папку-пересувку з цікавим матеріалом про дітей раннього віку; підготувати матеріал до папки-пересувки „Загартування влітку” тощо. На нашу думку, використання папок-пересувок у взаємодії з батьками більш вдало відображали б такі формулювання: запропонувати (ознайомити) зі змістом папки-пересувки, пояснити зміст матеріалів..., надати консультативну допомогу щодо використання батьками інформації з папки-пересувки тощо. Адже розділ „Робота з батьками” в першу чергу передбачає фіксування завдань, спрямованих саме на взаємодію з батьками.

Окрім використання папок-пересувок у взаємодії з батьками вихователі планували такі спільні з сім'єю дитини заходи: відвідування сім'ї малюка, анкетування батьків, батьківські збори, виставки, круглий стіл, оформлення стендів та газет, практикуми для батьків, скринька пропозицій, дитячі свята, день відкритих дверей тощо (див. табл. 5).

Констатовано, що *відвідування сімей* малюків вихователями груп раннього віку мало на меті: знайомство з умовами перебування дитини, з'ясування середовища у якому виховується дитина (2006-2007 навч. рік); з'ясування умов виховання дитини в сім'ї, з'ясувати наявність у дитини ігрового куточка в сім'ї, з'ясувати причин відсутності малюка в ДНЗ (2007-2008 навч. рік).

**Планування вихователями інших форм взаємодії з батьками дітей
раннього віку**

Проблематика планування		Відвідування сімей вдома	Анкетування батьків	Батьківські збори	Виставки	Круглий стіл	Оформлення стендів ширм та	Дитячі свята
Навчальні роки		кількісні показники						
2006- 2007 навч. рік	10 планів	9	1	13	3	—	4	—
2007- 2008 навч. рік	11 планів	1 9	3	9	7	1	4	1

Незважаючи на наявність в літературних джерелах чисельної кількості різноманітних *анкет* для опитування вихователями батьків за допомогою контент-аналізу було зафіксовано лише поодинокі їх використання. Отже, анкетування батьків з метою дослідження їх запитів і потреб, використовується не часто.

Батьківські збори є найбільш відомою всім та розповсюдженою фронтальною формою взаємодії з батьками. Можливо саме тому більшість вихователів віддають саме їй перевагу. Організацію батьківських зборів вихователя переважно має на меті інформування дорослих про завдання та результати виховання малечі, об'єднання й організацію батьків для спільного вирішення актуальних питань, отримання професійної поради від вихователя. Наприклад, „Програмові вимоги та єдність виховання”, „Які успіхи за півроку”, „Про свято Новий рік” (2006-2007 навч. рік); „Створення умов для всебічного розвитку малюків”, „Знайомство батьків з організацією освітньо-виховного процесу в ДНЗ” (2006-2007 навч. рік).

Проте переважно ознайомлення батьків із завданнями щодо виховання та розвитку дітей раннього віку має інформативний характер і лише висвітлює зміст діяльності вихователя за певний проміжок часу. Поява в сім'ї першої дитини може сприяти

виникненню в батьків бажання отримати педагогічні знання та досвід про її виховання. Тому, як наслідок, організація вихователем батьківських зборів лише для того, щоб розповісти про подальші перспективи в роботі з дітьми, може навпаки сприяти послабленню взаємодії з батьками малюків. Отримання професійної поради від вихователя на батьківських зборах є можливим, однак задовольняє педагогічні потреби батьків лише частково. Обмаль часу та різноплановість запитів батьків ще й зумовлено певною виховною ситуацією. Закономірно, що більшість запитань так і залишаються без відповідей. Підсумуємо. Батьківські збори можуть допомогти у встановленні взаємодії із батьками дітей раннього віку, але використання їх з метою реалізації педагогічних потреб всіх батьків одночасно є малоефективними.

За допомогою контент-аналізу було також зафіксовано наявність у перспективно-календарних планах вихователів планування виставок для батьків. Так, у 2006-2007 навчальному році вихователя організовували виставки за такою тематикою: „Як навчати дитину культурно-гігієнічних навичок”, „Режим дня та його значення”, „Генеалогічне дерево” тощо. В 2007-2008 навчальному році найбільше було заплановано проведення виставок за порою року („Зима”, „Осінь” тощо) та демонстрації дитячих робіт з аплікації та малювання („Організувати виставку дитячих поробок”, „Зробити виставку малюнків дітей”). Отже, в дошкільних навчальних закладах вихователі груп раннього віку використовують як форму взаємодії з батьками *виставки*, проте переважно з метою демонстрації досягнень дитини, або вирішення організаційних питань. Планування виставок з метою здійснення просвітницької роботи, або для ознайомлення з педагогічною літературою з 2006 по 2008 навчальні роки зафіксовано не було.

Було також зафіксовано в 2007-2008 навчальному році один випадок у плануванні вихователями груп раннього віку спільно з батьками круглого столу на тему „Гра як прояв дитячої активності”. Ми вважаємо, що тільки фіксування одного випадку проведення такої форми взаємодії з батьками як „круглий стіл” не виступає підґрунтям для об’єктивного аналізу. Проте, це єдина форма взаємодії серед всіх зафіксованих раніше, першочерговою умовою проведення якої є здійснення суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

Фіксування даних з перспективно-календарних планів вихователів передбачало також реєстрацію інформації про підготовку та розміщення для батьків таких форм наочності, як виготовлення стендів, ширм та газет. Так, за 2006-2008 навчальні роки було зафіксовано один випадок оформлення вихователем святкової газети (Виготовити вітальну газету для батьків „3 Новим роком”), розробка стендів інформаційного та святкового характеру („Вітання з 8 Березня”, „Мені треба багато рухатись”, „Останні

новини”, „Батьки та діти” тощо) та виготовлення ширм як розважальної так і пізнавальної спрямованості („Профілактика застудних захворювань”, „Наше повсякдення та свята”, „Поради психолога”, „Організація харчування в дошкільному навчальному закладі”, „Правила безпеки життєдіяльності дітей”, „Зима” тощо). Отже, використання вихователями груп раннього віку наочних форм взаємодії з батьками першочергово планувалося з метою ознайомлення мами й тата з певною інформацією про перебування дитини в дошкільному навчальному закладі, певні досягнення малюків та повідомлення про певні події з життя ДНЗ. Лише використання вихователями ширм було спрямовано на отримання батьками інформації про деякі аспекти фізичного та психічного розвитку малюків віком до трьох років.

Зафіксовано, що вихователі груп раннього віку запрошують батьків на *дитячі свята* адже вікові особливості малечі до трьох років не сприяють об'єднанню та організації спільної діяльності батьків та дітей раннього віку. Згідно з програмними вимогами для дітей раннього віку організовуються різноманітні лялькові вистави та розваги, на які батьки та найближчі родичі не запрошуються, щоб не травмувати дитину. Однак, вихователі дітей третього року життя, у залежності від індивідуальних особливостей, іноді організовують свято Нового року (2007-2008 навч. рік), використовуючи його як елемент наступності з метою успішного переходу дитини в дошкільну групу. Іноді педагоги запрошують і батьків у якості глядачів. Свято в такому випадку є формою організації самостійної діяльності дітей та має за мету продемонструвати татусеві та матусі досягнення малюка, тим самим підкреслити професіоналізм педагога. Взаємодія з батьками відбувається лише формально на початку організації свята і не сприяє отриманню ними педагогічних знань. Отже, взаємодія з вихователем у цей час може відбуватись, але вона не збагатить батьків педагогічною інформацією.

У ході констатувального експерименту було також встановлено недоліки в перспективно-календарному плануванні вихователів взаємодії з батьками. Варто зазначити, деякі вихователі на нашу думку, переписують інформацію з минулорічних планів, без урахування запитів батьків малюків. До такого висновку ми дійшли спираючись на таке: було зафіксовано постійність планування одних й тих самих тем. Під час планування вихователями взаємодії з батьками спостерігаються такі недоліки: у плануванні відвідувань сім'ї не має чіткої мети. (наприклад, „Виявлення обставин, в яких виховується дитина” або „Моральне виховання дитини в сім'ї”); подекуди не зазначено, з ким із батьків заплановано бесіду, яка була проведена; вихователі не раціонально планують заходи з батьками, обираючи тематику, що не відповідає віковим особливостям дитини раннього віку (наприклад: „Значення сім'ї у вихованні дошкільників (третій рік життя, квітень місяць)” або „Правила дорожнього руху для дошкільників (третій рік життя, травень місяць)”); вихователі не вказують тему бесіди,

фіксуючи лише запитання до батьків; планування взаємодії з батьками переривалося в літній період, проте з боку методиста, який перевіряє план, зауважень немає; була відсутня змістовність у плануванні бесід та консультацій через здійснення планування декількох тем одночасно (наприклад: „Про одяг, поведінку дітей у групі”, „Про сплату за дошкільний заклад”).

Висновок. Отже, планування дає змогу чітко визначити зміст роботи в певний період часу, підібрати раціональні методи і прийоми навчання й виховання. Завдяки йому реалізується важлива закономірність педагогічного процесу - послідовність і перспективність у роботі з дітьми. Отже, планування дає змогу організувати педагогічний процес як цілісне явище. Плани вихователів мають бути реальними для виконання, виходити з інтересів і можливостей дітей. Плануючи педагогічний процес, вихователь повинен спиратися на аналіз конкретних умов, тобто на особливості віку дітей, індивідуальний склад вікової групи, рівень володіння навичками та уміннями, інтереси та потреби дошкільників. Педагогічний процес у плануванні має бути представлений цілісно, у взаємозв'язку всіх напрямів роботи, розділів програми, тематики занять, видів діяльності дітей, а також враховувати конкретні умови дошкільного закладу, його місцезнаходження, пору року, час планування. План вихователя повинен забезпечити зв'язок навчально-виховної роботи на заняттях і в повсякденному житті - підготовчу роботу до заняття, а також після заняття для закріплення уявлень, знань і вмінь дітей. Узагальнюючи висновки вважаємо, що стан роботи в дошкільних навчальних закладах з проблеми формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку є незадовільним.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці заходів щодо формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах ДНЗ.

Використана література:

1. Гордій Н.М. Проблема підготовки батьків до розумового виховання дітей у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н.М. Гордій. - Харків, 2000. -19 с.
2. Дубінець І.В. Педагогічна просвіта батьків у вітчизняній періодичній пресі другої половини XIX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І.В. Дубінець. - Луганськ, 2001. -19 с.

3. Касимова Т.Н. Взаимодействие семьи и образовательных учреждений как социально-педагогических партнеров: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Касимова Татьяна Николаевна. - Тобольск, 2006. - 176 с.

4. Кот Н.М. Педагогічні умови ефективної взаємодії дитячого садка та сім'ї в екологічному вихованні старших дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Н.М. Кот. - Київ, 1993. - 24 с.

5. Миронова Л.Р. Формирование родительской рефлексии в процессе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Р. Миронова. – Санкт - Петербург, 2004. – 23 [1] с.

6. Пагута Т.І. Співробітництво вихователів дошкільних закладів із сім'єю по вихованню дошкільників в душі миру: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Т.І. Пагута. - Київ, 1997. -24 с.

Теоретичні підходи до проблеми впливу батьківських стосунків на майбутню сім'ю дитини

Катерина Короткова

м. Київ

Анотація: проведено аналіз теоретичних підходів в психології щодо проблеми впливу батьківських стосунків на майбутню сім'ю дитини. Представлені психологічні особливості сучасної сім'ї в контексті існуючих досліджень.

Проблема впливу батьківських стосунків на дитину є важливим об'єктом дослідження науковців. Відомо, що одним із найважливіших факторів щасливого життя особистості є гармонійні сімейні стосунки. «...Від того, як дивляться один

одному в очі мати й батько, залежить те, як дивляться їх син або донька на світ та на самих себе...», каже видатний діяч педагогіки і взагалі життя В. О. Сухомлинський [10, 14]. Але безперечним та сумним залишається той факт, що сучасна сім'я, не тільки як соціальний інститут, але і як, в першу чергу, духовна єдність, близькість людей зазнає руйнування, занепаду. За даними статистики 2010 року на 2 шлюби в Україні 1 розлучення. Гострота проблеми та необхідність вивчення стосунків в сім'ї свідчить про те, що є потреба у проведенні конкретних психологічних досліджень з метою вивчення психологічних особливостей сучасної сім'ї, сучасних батьків, молоді, яка збирається створювати власну сім'ю залишається актуальною. Саме тому, на наш погляд, удосконалення, продовження досліджень з проблеми психології сім'ї є важливим завданням сучасної психологічної науки.

Таким чином, мета статті – проаналізувати основні існуючі теоретичні положення в психології стосовно впливу батьківських стосунків на майбутню сім'ю дитини.

Проблема сімейних стосунків та впливу батьківської родини на особистість були предметом дослідження багатьох психологічних шкіл, та напрямків. Над її розв'язанням працювали Ю.Є. Альошина, Є.І Артамонова, Е.Г. Арутюнянц, Е. Берн, Л.І. Божовіч, С.А. Деніскін, В.Джойнс, І.В. Дубровіна, В. Іллін, Н.А Литвінова, А.С. Макаренко, Н.Н. Наріцин, А.А. Нестерова, В.Сатір, Й.Стюарт, В.О. Сухомлинський, Б. Хелінгер, К-Г. Юнг.

Так, видатний педагог А.С. Макаренко вказує батькам на те, що виховання триває не тільки тоді, коли йде розмова, повчання або наказ. Насправді ж дитина виховується кожен мить життя, навіть коли батьків нема вдома. Автор впевнений у тому, що як батьки розмовляють один з одним, з іншими, про інших, одягаються, радіють, сумують, спілкуються з друзями або ворогами, сміються, читають – все це має величезне значення для дитини. Найменші зміни в тоні дитина бачить та відчуває, всі звороти батьківських думок йдуть до дитини невидимими шляхами, хоча дорослий може це й не помічати. [7, 246] Макаренко тонко підмічає, що ніякі, навіть найдосконаліші, рецепти виховання не допоможуть, якщо в особистості вихователів, тобто батьків, є великі недоліки.

Американський психолог, психіатр, засновник транзактного аналізу Ерік Берн вплив батьківської родини на дитину пропонував розглядати у вигляді сімейного сценарію, тобто плану щодо сімейного життя, що поступово розгортається, формується ще в ранньому дитинстві, здебільшого під впливом батьків. Крім того, на нашу думку, важливо зауважити, що більша частина сімейного сценарію має несвідомий характер, несвідому основу, адже закладається у ранньому дитинстві.

Родинний сценарій містить встановлені традиції і чекання для кожного члена сім'ї, які успішно передаються з покоління в покоління. «У ранньому дитинстві кожен вирішує, як він житиме і як помре, і цей план, завжди присутній в свідомості людини, ми називаємо сценарієм. Повсякденна поведінка може бути брехливою, але найважливіші рішення вже прийняті: людину якого типа він вибере в подружжя, в якому ліжку помре і хто буде у цей момент з ним поруч. У житті може статися не так, але хоче людина саме цього» [2,20].

Берн називає головну рушійну силу сценарію – батьківське програмування. Він підкреслює, що дитина більш або менш повно сприймає запропонований сценарій. Причинами цього є, по-перше той факт, що батьківський сценарій дає мету в житті, яку не має сенсу шукати самому (це більш витратно); крім того, дитина робить все для батьків – вони головні глядачі його п'єси-долі; важливо і те, що батьківські сценарії базуються також на звичці слідувати вказівкам батьків [2,34]. За думкою Берна, сценарій з'являється та формується з двох до шести років, а різні впливи ззовні підкріплюють та конкретизують його. Берн вказує, що сценарій обмежує можливості людини у його спрямованості до щирої спілкування та самореалізації, тому звільнитися від нього необхідно, в першу чергу, за допомогою усвідомлення свого сценарію, нав'язаного батьками та знаходження власного життєвого шляху.

Послідовники Е. Берна Й.Стюарт та В.Джойнс вказували, що людина починає створювати повість свого життя з народження, в чотири роки вже у загальних рисах відомий їй сюжет, в сім років частіше за все повість закінчена, з семи до дванадцяти вона «шліфується» та доповнюється деталями, у підлітковому віці вона переглядається та обирає більш реалістичні риси. Ця повість має початок, середину та кінець, свій жанр. Дорослі найчастіше і не усвідомлюють, що вони живуть за власноруч написаним сценарієм, скоріше за все, відтворюють його у своєму житті [13].

Авторами виділені фактори, які вмикають сценарій: коли ситуація тут та тепер сприймається як стресова; коли є деяка схожість між ситуацією зараз та стресовою ситуацією у дитинстві.

Розуміти свій сценарій психологи вважають важливим для того, щоб збавлятися від саморуйнуючих та болісних варіантів поведінки. Діючи за сценарієм, ми намагаємося вирішити наші дорослі проблеми дитячими засобами. Завдяки теорії сімейного сценарію батьки мають можливість усвідомити власні сценарії, проаналізувати, як вони своєю поведінкою, своїми стосунками можуть вплинути на подальше життя дитини, можливо, ще від своїх батьків взявши певні сценарії. Але крім того, важливо прагнути вдосконалювати свої стосунки за допомогою позбавлення від деструктивного сценарію.

К-Г. Юнг, автор аналітичної психології, досліджував несвідомі мотивації вибору партнера по шлюбу, які, на його думку, обумовлені стосунками з батьками. Для хлопця

визначну роль грають стосунки з матір'ю, а для дівчини – з батьком. У першу чергу це ступінь зв'язку з батьками, яка підсвідомо впливає на вибір другої половини, заохочуючи або стримуючи його. Свідома любов до батьків сприяє вибору чоловіка, схожого на батька або матір, а підсвідомий зв'язок ускладнює вибір та призводить до різних модифікацій [12,187].

В.Сатір описувала існуючі на її думку сімейні міфи, які є перешкодою для нормальних гармонійних стосунків, взаєморозуміння. Вони виявляються у наявності деяких упереджень членів родини. Прикладом є такі міфи як: про вічну любов, про чарівну силу кохання, про зовнішню детермінацію емоції, про абсолютність понять (категоричність), про «злу долю», «злу волю», про постійність подружнього щастя, про те, що члени родини досконало знають один одного, про необхідність жертвувати один для одного, про те, що подружжя – «одне тіло та одна душа». Шлях до реального сімейного щастя В.Сатір бачить у заміні міфологічного мислення на практичне вирішення актуальних проблем, надаючи конкретні вправи для налагодження стосунків [10,37]. Звичайно, у сім'ї, яка живе міфами, не вміє спілкуватися один з одним, правильно та конструктивно будувати комунікації, діти не матимуть конструктивного досвіду спілкування, та у майбутньому вони перенесуть міфи своїх батьків до своєї власної родини. Отже, використовуючи вправи, які пропонує Вірджинія Сатір, батьки дають можливість дітям збільшити репертуар конструктивної сімейної поведінки, навчитись казати про свої почуття, при цьому не ображаючи близьких.

Дослідження А.А. Нестерової показують, що багато пар живуть саме ілюзіями, міфами щодо сумісного життя, які часто були взяті з батьківської родини [9]. Прикладом роботи міфа може бути ситуація, коли жінка бажає, щоб чоловік самостійно дізнавався її бажання, роблячи саме те, що приємно їй, але розмовляти про свої бажання вона не хоче, адже в неї є установка на те, що він повинен сам здогадатися, посилається на гордість та сором.

Наріцин Н.Н. вважає батьківський сценарій одним з внутрішніх критеріїв вибору партнера по шлюбу. Він пише, що саме сценарна поведінка змушує обирати партнера по шлюбу, схожого на батька або матір. Сценарії визначають критерії вибору, мотивацію на шлюб, мотиви вступу до шлюбу, поведінку у передшлюбний період та у шлюбі, ставлення до чоловіка та жінки, кількість та тривалість шлюбу. [8,37]

Є.І Артамонова відмічає, що детермінантами проблем в майбутньому дитини можуть бути моделі поведінки, узяті з батьківської сім'ї. Існує концепція дублювання батьківських властивостей. Людина осягає чоловічу і жіночу ролі значною мірою від своїх батьків і неусвідомлено використовує в своїй сім'ї модель стосунків батьків,

деколи незалежно від того, подобається вона їй чи ні. Автор рекомендує в дошлюбний період частіше бувати в батьківській сім'ї обранця, це допоможе подружжю у майбутньому глибше зрозуміти один одного. Крім того науковець відзначає таке явище, як ідеалізація партнера, яке також може негативно вплинути на міжособове спілкуванні до шлюбу і подружні стосунки».

С.А. Деніскін вважає, що нова сім'я створюється на потенціалі батьківської сім'ї, причому утворюється так званий імпринт - запис людської програми розвитку в дитинстві [3]. На його думку за рахунок цього родового механізму інститут сім'ї й існує.

В. Іллін зауважує, що кожен психотерапевт, навіть якщо він не працює з сім'ями, може підтвердити, що першопричина насильства, самогубств, наркоманії, пияцтва, зруйнованої кар'єри, невдалого родинного життя, душевних розладів і, нарешті, навіть багатьох соматичних захворювань криється в такому "прокльони", отримана в дитинстві. Автор вважає, що світ не лише будується в дитячому віці, але й руйнується в ньому. А дорослі в своїх «родинних лабораторіях» ставлять небезпечні експерименти. «Образно кажучи, вони відправляють в рейс не випробуваний, часто взагалі не придатний для польоту літак, заздалегідь набивши його нічого не підозрюючими пасажирами. Ці пасажирки — їх діти» [4,8].

Литвінова Н.А., досліджуючи сферу впливу батьківської родини на сімейні проблеми, пов'язує особливості прийняття рішень при вирішенні конфліктів в критичних життєвих ситуаціях, під час криз з образом батьківської любові - це сприйняття дитиною психологічних актів батька, спрямованих на дитину, і виникаючих в свідомості батька завдяки любові, яка включає турботу, відчуття близькості до дитини, очікування батька і знання матері [6].

Е.Г. Арутюнянц пов'язує типи сімей з особливостями соціалізації дитини. На думку автора, існують три варіанти сім'ї: традиційна, дитиноцентрична і подружня (демократична). У традиційній сім'ї виховується пошана до авторитету старших: педагогічна дія здійснюється зверху-донизу. Основною вимогою є підпорядкування. Підсумком соціалізації дитини в такій сім'ї є здатність легко вписатися в «вертикально організовану» суспільну структуру. Діти з цих сімей легко засвоюють традиційні норми, але зазнають труднощі у формуванні власних сімей. Вони неініціативні, негнучкі в спілкуванні, діють, виходячи з уявлення про належне. Дитиноцентрична сім'я – сім'я, в якій реально психологічно домінує дитина з її потребами, примхами. У дитиноцентричній сім'ї головним завданням батьків вважається забезпечення «щастя дитини». Сім'я існує лише для неї. Дія здійснюється, як правило, знизу-вгору. В результаті у дитини формується висока самооцінка, відчуття власної значущості, але зростає вірогідність конфлікту з соціальним оточенням за межами сім'ї. Дуже великий

ризик дитини з такої сім'ї до дезадаптації. Подружжя (демократична) сім'я ґрунтується на взаємній довірі, прийнятті і автономності членів. Виховна дія – «горизонтальне», діалог рівних – батьків і дитини. У родинному житті завжди враховуються інтереси дитини, причому, чим старше дитина, тим більше її інтереси враховуються. Підсумком такого виховання є засвоєння дитиною демократичних цінностей, гармонізація її уявлень про права і обов'язки, свободу і відповідальність, розвиток активності, самостійності. В той же час, у цих дітей можлива відсутність навичок підпорядкування соціальним вимогам. Е.Арутюнянц вважає, що інфантилізм сучасної молоді є прямим наслідком виховання в дитиноцентричній сім'ї. Важливими для урахування, на наш погляд, є виділені автором причини виникнення дитиноцентризму: збільшення тривалості життя, спільного існування дитячого і батьківського поколінь, існування «наодинці», коли мати – лише мати, а не донька; нуклеаризація сім'ї, зменшення числа дітей в сім'ї; відсутність чітких норм санкціонування стосунків батьків і дітей, що привело до втрати дистанції між батьками і дітьми; зміни в системі освіти: до 17-22 років дітям необхідна допомога батьків [1, С.26-33].

Досліджуючи психологічні особливості стосунків у подружніх парах, сучасні психологи Кронік О.О. та Кронік К.А. підкреслюють, що насправді розлучатися безглуздо. Треба весь час коректувати стосунки, виводити їх з глухих кутків, спрямовувати енергію конфліктів на особистісний зріст, а не взаємозвинувачення та розлучення. В іншому варіанті енергія стосунків, їх мудрість, досвід іде на звинувачення та перекидання відповідальності на іншого. І тоді люди залишаються голі в духовному сенсі. Вони постійні та не дуже щасливі глядачі, які приречені на те, що не зрозуміють й іншого спектаклю. Крім того, психологи вважають, що тільки дійсно розвинена людина, в першу чергу духовно, морально, може побачити у коханій людині „Іншу”, яка не може й не повинна робити те, що „роблю я”. І саме ця інша людина ввірила свій досвід, своє життя, свій світ та вміння, але разом і з своїми недоліками. [5] На наш погляд, таке світобачення може допомогти майбутнім та теперешнім батькам навчити власну дитину своїм же досвідом мудрості життя, мудрості кохання.

Таким чином, в статті проаналізовано основні теоретичні підходи до проблеми впливу батьківських стосунків на майбутню власну сім'ю дитини. Залишається безсумнівним той факт, що батьківська родина вкладає дуже багато не тільки безпосередньо в психологічні особливості дитини, але й у можливі стосунки в майбутній родині дитини. За результатами сучасних досліджень, молодь у більшості психологічно не готова до створення сім'ї, має певні упередження стосовно протилежної статі, які можуть негативно вплинути на майбутнє подружнє життя. Молодь треба підводити до того, що сімейне життя – це невтомна, постійна праця.

Крім того, використання у власному шлюбі батьківського прикладу на несвідомому рівні також може сприяти неконструктивній поведінці у шлюбі, розлученням, дизгармонізації особистості власної дитини. Батькам важливо розуміти та притримуватись того, що кожне їх слово, кожна дія певним чином впливають на їхню дитину, щось формуючи в ній. Крім того, батьки часто несвідомо своєю поведінкою, своїм життям нав'язують дитині певні сценарії, які вона буде використовувати у своєму майбутньому подружньому житті. На основі психологічних досліджень та власного професійного досвіду психологи та психотерапевти пропонують вправи, спрямовані на більш усвідомлену поведінку в сімейному житті. Науковці пояснюють, як можна формувати гармонійні сімейні стосунки, вміти конструктивно вирішувати виникаючі проблеми в сім'ї та навчати дитину будувати власну щасливу сім'ю.

Отже, проаналізувавши деякі дослідження психологів-науковців щодо проблеми впливу батьківських стосунків на майбутню сім'ю дитини, ми можемо припустити, що перспективою для подальшої роботи на основі даної статті є проведення експериментального дослідження, спрямоване на вияв психологічних особливостей подружніх сценаріїв в процесі сімейного становлення.

Використана література:

1. Арутюнянц Э.Г. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи// Отец в современной семье. - Вильнюс, 1988. - 26-33.
2. Берн Э.Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – Спб.: Лениздат, 1992. – 400с.
3. Денискин С.А. Суть и состояние семейного союза// Вторая научно-практическая Интернет-конференция «Психология семьи». - Минск-Москва, 25 мая – 25 сентября 2006 г. [Электронный ресурс] <http://www.psy-family.narod.ru/konf2.htm>
4. Ильин В.А. Археология детства: Психологические механизмы семейной жизни — М.: Независимая фирма «Класс», 2002. — 208 с.
5. Кроник А.А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М.: «Мысль», 1989 [Электронный ресурс] <http://psychologylib.ru/books/item/foo/soo/zoooooooo2/stooo.shtml>
6. Литвинова Н.А. - Осознание подростками родительского отношения // Вторая научно-практическая Интернет-конференция «Психология семьи». - Минск-Москва,

25 мая – 25 сентября 2006 г. [Електроний ресурс] <http://www.psy-family.narod.ru/konf2.htm>

7. Макаренко А.С. Книга для родителей.- М.: „Педагогика”, 1988. - 304с.

8. Наричин Н.Н. Свадьба-развод и наоборот. - М.: «Махаон», 2001, 211с.

9. Нестерова А.А. Влияние родительского стиля воспитания на формирование семейного мифа // Материалы 5-ых научно-педагогических чтений факультета социальной психологии / под ред. Л.В. Мардахаева – М.: Изд-во МГСУ, 2002

10. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту. - М., 100с.

11. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – Киев: „Радянська школа”, 1975, 235 с.

12. Юнг К. Г. Конфликты детской души. – Саратов: „Канон”, 2004, 336с.

13. Стюарт Й., Джойнс В. Жизненный сценарий: как мы пишем историю своей жизни [Електроний ресурс] www.psylib.org.ua/books/stewj01/index.htm.

Технологія розвитку індивідуальності дитини

3-7 років на шляху інновацій

Віра Кузьменко

м. Київ

Анотація: обґрунтовано значення запровадження технології розвитку індивідуальності дитини дошкільного віку, окреслено провідні підходи до визначення сутності індивідуальності та авторське розуміння даної категорії, представлено основні компоненти технології розвитку індивідуальності дошкільника та розкритоїхсутність.

Сучасні освітні тенденції спрямовують увагу педагогів на підтримку індивідуальної своєрідності кожної дитини, вивчення та урахування її індивідуальних відмінностей, формування властивостей, які забезпечують досягнення життєвого успіху. При цьому особливої актуальності набуває питання створення та запровадження технології, спрямованої на розвиток індивідуальності кожної дитини, стабілізацію її індивідуальних відмінностей, створення варіативних та індивідуалізованих освітніх програм.

Теоретичне підґрунтя аналізу проблем розвитку індивідуальності склали концептуальні підходи генетичної, диференціальної, практичної, педагогічної та вікової психології щодо закономірностей розвитку індивідуальних та особистісних властивостей, особливостей індивідуального розвитку на ранніх етапах онтогенезу в

умовах суспільного виховання та навчання (О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, О.Л. Кононко, С.Є. Кулачківська, М.І. Лісіна, С.Д. Максименко, В.С. Мерлін, Д.Ф. Ніколенко, В.М. Русалов, Л.М. Собчик, Т.М. Титаренко, С.П. Тищенко, П.Р. Чамата, Ю.М. Швалб та інші).

Ми розглядаємо індивідуальність як інтегровану динамічну систему, структурна основа якої утворюється внаслідок поєднання відмінностей індивідуального та особистісного спрямування, а змістова – у результаті формування певних системоутворювальних властивостей, що сукупно забезпечує створення індивідуального стилю діяльності та побудову індивідуально-окресленого життєвого шляху. Стабілізація індивідуальних відмінностей призводить до виникнення індивідуальної своєрідності, утворення унікальної гами властивостей, власне, появи особистого “психологічного обличчя” та вибудовує неповторність створеного портрету. Функцією системоутворювальних властивостей є постановка та досягнення життєвих цілей, здійснення важливих виборів, створення нового досвіду, що забезпечує вироблення індивідуально-своєрідного стилю діяльності, поведінки та життя.

У ході теоретико-експериментального аналізу з'ясовано, що сприяння у розвитку індивідуальності не рівнозначне індивідуальному підходу та не зводиться до нього. Ми припускали, що для забезпечення успішного розвитку індивідуальності дитини необхідно забезпечити застосування комплексу засобів опосередкованого та безпосереднього впливу шляхом впровадження інтегрованої системи заходів, серед яких провідне місце займатимуть – реалізація варіативних освітніх програм урахування індивідуальних відмінностей кожної дитини та насиченість її повсякденного життя ситуаціями, сприятливими для розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності. Ми вважали, що результатом такої системної роботи має стати стабілізація, удосконалення цих властивостей, що позитивно впливатиме на зміцнення унікальності кожної дитини і забезпечуватиме гармонізацію процесу розвитку індивідуальності дитини.

Саме тому на етапі формувального експерименту постало завдання розробити, обґрунтувати, апробувати та запровадити у практику освітньої діяльності технологію розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. **Метою даної статті** визначено – охарактеризувати сутність освітньої та педагогічної технології та розкрити багатокомпонентну структуру технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, яка відвідує дошкільний навчальний заклад.

Поняття «освітня технологія» вживається тоді, коли мова йде про *загальну стратегію розвитку освітнього простору* взагалі (Ю.К. Бабанський, О.М. Пехота та ін.). Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій в певних умовах виховання і навчання. Їй притаманні загальні риси реалізації педагогічного

процесу незалежно від навчального предмета (технологія модульного, проєктивного, індивідуалізованого навчання, рівневої диференціації тощо [2;4;6]).

При з'ясуванні сутності освітньої технології встановлено, що *освітня технологія* визначається як результат створення (проєктування) адекватної потребам і можливостям особистості та суспільства системи соціалізації, професійного розвитку людини в освітньому закладі. Освітня технологія складається із спеціально сконструйованих у відповідності до поставленої мети методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних і практичних дій, операцій, прийомів учасників освітнього процесу, які гарантують досягнення поставлених цілей [2;4;6].

Сутність педагогічної технології визначається трьома аспектами: *науковим*, в якому педагогічна технологія розглядається як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проєктує педагогічні процеси; *процесуально-описовим*, де визначається алгоритм, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; *процесуально-дієвим*, як технологічний процес, функціонування всіх особистих, інструментальних, методологічних і педагогічних засобів. Вважається, що сутність педагогічної технології за своїм значенням ширше, ніж «технології навчання» або «технології виховання» і вживається в розумінні цілісної педагогічної системи навчально-виховного процесу. Найчастіше педагогічна технологія розглядається як інтегративна модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, спроектованими на досягнення мети, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розбивкою навчально-виховного процесу на окремі компоненти, чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку [4;6].

Будь-яка педагогічна технологія передбачає здійснення певних етапів: визначення чіткої системи цілей, що формуються, як правило, через результат виховання і навчання; конструювання освітнього циклу, яке передбачає діагностику рівня вихованості та навченості дітей, їх здібностей, можливостей, розбивку матеріалу на окремі змістові одиниці, організацію освіти відповідно до поставлених цілей, сукупність навчально-виховних процедур, способи корекції на основі зворотного зв'язку, усвідомлення дітьми критеріїв оцінювання результатів; реалізація запланованих завдань; мотиваційна підготовка; розуміння мети, усвідомлення і відтворення способу дій і забезпечення зворотного зв'язку у керівництві навчально-виховною діяльністю, поточна корекція; контроль, оцінка та аналіз результатів діяльності учнів; повторне відтворення циклу без змін або з корекцією [3;5;6].

Основою створення технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років стало виділення тих структурних компонентів, сукупність яких становить собою систему освітньої діяльності. Традиційно в багатокомпонентній структурі цілісного педагогічного процесу виділяють: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий,

операційно-діяльнісний, контрольню-регулюючий і оцінно-результативний компоненти [2; 4].

При визначенні **цільового компоненту** освітнього процесу в сучасних наукових дослідженнях підкреслюється думка про те, що раніше мета освіти детермінувалась суспільними інтересами, рішеннями держави та уряду, при цьому задовольнялось лише суспільне замовлення і зовсім не враховувались дитячі можливості та потреби. У цільовому компоненті фронтально орієнтованої освітньої діяльності переважала спрямованість на передачу готових, вироблених дорослими знань, формування певних вмінь та навичок, що обмежувало можливості до активізації особистого (та особливого) внутрішнього потенціалу дитини, спрямовувало увагу педагогів на застосування уніфікованих методів прямого впливу, фронтальних форм роботи, впровадження авторитарно-дисциплінарного стилю спілкування, уникнення індивідуалізованих, емоційно-почуттєвих форм взаємодії з дітьми.

На відміну від цього *цільовим компонентом індивідуалізованого виховання і навчання* вважаємо - забезпечення умов для розвитку і саморозвитку кожної дитини з урахуванням її унікальної своєрідності, максимально повної гармонізації індивідуальних відмінностей, активізації особливих, своєрідних, притаманних лише цій дитині, ресурсів, підтримка прагнень до самостійного вироблення власного стилю діяльності, поведінки та життя.

Стимулюючо-мотиваційний компонент відповідатиме вимогам сучасної освіти, якщо педагог досконало володітиме методами психологічної діагностики щодо вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини, враховуватиме її інтереси і потреби, а педагогічний процес будуватиметься на основі прийняття особистих цілей і запитів дітей, наближення до природи їхнього світопізнання [1;4;5;6]. У сучасній практиці освітньої діяльності більшою мірою розповсюджені тенденції до узагальненого сприйняття дитячого колективу, у ряді випадків - типізації дітей за однією або декількома ознаками розвитку (вік, стать, успішність в навчанні, рівень знань, умови сімейного виховання або щось інше), орієнтації на штампи, зразки, готові схеми та уніфіковані еталони.

У нашому розумінні *стимулюючо-мотиваційний компонент в моделі індивідуалізованої дошкільної освіти* повинен відобразити процес підвищення психологічної компетентності педагогів в сфері визначення індивідуальних відмінностей кожної дитини, прийняття унікальної своєрідності її індивідуальності, розуміння диференційованої картини сукупності індивідуальних відмінностей психофізичного розвитку, формування вміння фіксувати, аналізувати отримані дані, узагальнювати їх в цілісну картину психічного розвитку малюка. Такий підхід призводить до поглибленого розуміння внутрішнього світу дитини, прийняття та урахування її власних планів, намірів, цілей, інтересів. Урахування дитячих побажань,

інтересів, запитів, проектів при визначенні педагогічних цілей та завдань, побудові планів навчально-виховної роботи є дієвим стимулом для активізації прагнення дитини діяти самостійно, здатності винаходити власні варіанти розв'язання проблем, ставити та ускладнювати мету діяльності, діяти у відповідності до власного рішення, відстоювати свою особисту думку, здійснювати неординарні вчинки. У результаті цього у дитини виробляється звичка діяти певним чином, посилюється прагнення до просування вперед, самовдосконалення, розширення своїх особистісних можливостей, саморозкриття та саморозвитку все нових і нових унікальних талантів та здібностей.

Змістовий компонент освітнього процесу до недавнього минулого був спрямований на передачу знань, вмінь та навичок, оволодіння дітьми раціональними способами пізнання оточуючого світу, прискорений розвиток інтелектуальних здібностей тощо. У фронтально-орієнтованій моделі дошкільної освіти не існує можливості вибору програм або її окремих змістових частин, власної комплектації педагогом того чи іншого навчально-виховного змісту залежно від регіональних, місцевих особливостей або індивідуальних відмінностей тієї чи іншої дитини. Це зумовлює спрямованість на організацію діяльності дитини як репродуктивної, виконавської, активно і прямо керованої педагогом. Складовими сучасного змісту освіти (зокрема, дошкільної) є: “природа-суспільство-людина-культура”, а чуттєве, емоційне пізнання – стає одним з головних напрямів процесу розвитку сучасної освіти. Вважається, що крім традиційних знань, умінь та навичок, компонентами змісту освіти має стати досвід творчої діяльності в нерозривному зв'язку з досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу [1;3;4;5;6].

На основі вищесказаного у *змістовому компоненті індивідуалізованої дошкільної освіти* вважаємо за необхідне передбачити наявність таких змістових ліній, які пов'язані з власними переживаннями дитини у відповідності до її особисто-значущих цілей, самостійних виборів та винаходів. В індивідуалізованій моделі дошкільної освіти змістове наповнення навчально-виховного процесу має бути варіативним, багаторівневим та багатоскладовим. Сучасний розвиток системи дошкільної освіти спрямований на підтримку варіативних програм дошкільної освіти, але навіть такої моделі недостатньо, тому в принципах ряду діючих програм (зокрема, в програмі виховання і навчання “Дитина”) передбачено можливість для створення (або комплектації) педагогами індивідуалізованих освітніх програм. У відповідності до варіативності змістового наповнення навчально-виховного процесу відбуваються зміни в організації діяльності дитини, яка має бути цілеспрямованою, самостійною, вибірковою, творчою, практичною. Отже, зміст діяльності може та повинен бути обраний дитиною самостійно, що підвищує її відповідальність за якість виконання, підсилює інтерес та сприяє розвитку позитивних особистісних властивостей. В загальній спрямованості змісту педагогічної роботи це безпосередньо стосується

питань наступності в роботі школи і дошкільного закладу, що забезпечує не стільки засвоєння знань, скільки виховання здорового способу життя, фізичний, особистісний, культурний, творчий, соціальний розвиток та підготовку дитини до нової соціальної ситуації розвитку в умовах шкільного навчання.

Операційно-діяльнісний компонент реалізується через комплекс навчально-виховних методів, прийомів та засобів, які забезпечують реалізацію освіти. В сучасних підходах відбувається переорієнтація до використання методів і форм роботи розвивального характеру, які спрямовані на активізацію різних видів самостійної діяльності дитини. Доведено, що процес оволодіння знаннями повинен здійснюватись в атмосфері інтелектуальних, моральних і естетичних переживань, зіткнення різних думок, поглядів, позицій, підходів, проектування різноманітних можливих розв'язань пізнавальних завдань, творчості педагогів та дітей [3;4;5;6]. Основною умовою такої роботи вважається залучення дитини до критичного аналізу, відбір і конструювання особисто значущого змісту, а провідними методами - діалоги, дискусії, дидактичні ігри, самостійна та дослідницько - експериментальна робота.

Операційно-діяльнісний компонент моделі індивідуалізованої дошкільної освіти передбачає відмову від зловживання словесними методами, особливо такими як вказівки, накази, покарання, моралізування і орієнтує педагогів на використання перш за все практичних методів, забезпечення умов для самостійної практичної діяльності дітей, проблематизацію завдань, відверті, емоційно насичені бесіди-діалоги, читання художньої літератури, спостереження, пошуково-дослідницьку діяльність, експериментування. Міняється і роль наочності, збільшується питома вага роздавального, індивідуально підбраного(самою дитиною або дорослим), зменшується значення демонстраційного, однакового для всіх за кількістю і змістом, безальтернативного матеріалу. Змінюються акценти у виборі форм навчальної роботи - заняття, що проводяться за сценарієм або розгорнутим планом, поступаються місцем імпровізованим заняттям, навчанню у повсякденному житті в процесі ознайомлення з навколишнім. Збільшується питома вага індивідуальних занять, занять в парах, підгрупах, занять з індивідуально визначеним змістом.

Контрольно-регулюючий компонент в моделі освітнього процесу також враховує індивідуальні можливості і здібності кожної дитини і передбачає виконання дітьми посильних завдань, які спираються на інтереси дитини та збуджують їх. При цьому передбачається, що педагог не повинен брати на себе цілком контролюючу та оцінну функції, вони мають бути розподілені між педагогом і дитиною. У фронтальній моделі дошкільної освіти переважає спрямованість на систематичне оцінювання поведінки та окремих вчинків дитини з боку дорослих (зовнішнє), порівняльне, категоричне, часто критично мотивоване. Аналіз тих чи інших видів дитячої діяльності та її результатів, якості виконання діяльності, характер окремих вчинків були і

залишаються функційним обов'язком педагогів. На відміну від цього завданням для сучасного педагога стає - залучити дитину до самоаналізу процесу досягнення мети, самооцінювання, рейтингового оцінювання особистої участі та участі товаришів, аналізу результатів своєї діяльності [3;4; 5; 6].

Отже, *контрольно-регулюючий компонент моделі індивідуалізованої дошкільної освіти* передбачає або відсутність зовнішнього оцінювання, або позитивно мотивоване оцінювання, систематичне стимулювання внутрішнього (самооцінювання) шляхом самопорівняння дітьми результатів своєї діяльності, вчинків, окремих дій тощо. Зміни в забезпеченні контрольно-регулюючого компоненту стосується також і ряду організаційних аспектів роботи дошкільних закладів, які більшою мірою враховують запити та індивідуальні особливості окремих родин і спонукають педагогів до забезпечення гнучкого режиму життя у відповідності до індивідуального темпу діяльності кожної дитини, її можливостей та інтересів.

Порівняльні результати проведеного нами експериментального дослідження переконливо довели, що результатом запровадження технології розвитку індивідуальності стає актуалізація у дітей таких життєво значущих особистісних властивостей, як активність, самостійність, вибірковість, допитливість, ініціативність, впевненість у собі, самоповага, творчість, відповідальність, почуття власної гідності. Побудова технології з урахуванням багатокомпонентної структури освітньої діяльності дозволяє здійснити успішний розвиток індивідуальності дошкільника, передбачити та профілакувати можливі негаразди на цьому шляху, своєчасно врахувати кризові явища, виявити та активізувати ті глибинні механізми, що запезпечують процеси розвитку та саморозвитку дитини, гармонізувати процеси становлення індивідуальних відмінностей та закласти основи характерного стилю діяльності та "почерку" життя, який визначає майбутню долю кожної людини.

Використана література:

1. Актуальні проблеми психології. Том IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 2. Зб. наук. статей/ За заг. ред. С.Д.Максименка та С.Є.Кулачківської. – К.: Нора-прінт, 2004. – 120с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.:Педагогика, 1989. – 560с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001.– 416 с.
4. Гуманізація процесу навчання в школі: Навчальний посібник/ За ред. С.П.Бондар – 2 вид., доповн.– К.: Стилос, 2001. – 256с.
5. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 533с.

6. Освітні технології: Навчально-метод. посіб. /О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред.О.М.Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256с.

Особенности организации взаимодействия семьи и дошкольного учебного заведения в процессе воспитания дошкольников

Зюре Мустафаева

г. Симферополь

Аннотация: в статье освещаются особенности взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в вопросах воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Постановка проблемы. Практика и научные исследования убедительно показывают: когда устанавливается единство между общественным и семейным воспитанием, создаются подлинные возможности для формирования устойчивых навыков и привычек поведения, нравственных чувств и отношений, верных представлений о моральных качествах человека и явлениях общественной жизни, а также эффективные условия для полноценного интеллектуального, физического и духовного развития ребенка.

В Базовой программе развития ребенка дошкольного возраста « Я у Світі» подчёркивается: «Семья и дошкольное учреждение в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что облегчает непрерывность воспитания и обучения детей. Важнейшим условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьёй и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагогов» [3].

Согласно утверждению Е.П. Арнаутовой главный эффект их успешного влияния не в дублировании, не в замене социальных функций одного института воспитания другим, а в гармоничном дополнении друг друга [2, 2].

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемами взаимодействия дошкольных учреждений и семьи занимаются ученые-педагоги – Т.Ф.Алексеевко, Е.П.Арнаутова, Л.В.Артёмова, А.М.Богущ, Л.В.Загик, В.М.Иванова, О.Л.Кононко, Р.А.Курбатова, Т.А.Маркова, и др.

Формулирование цели статьи. Обосновать зависимость уровня развития детей дошкольного возраста от использования различных форм взаимодействия дошкольного заведения и семьи.

Постановка задач. Раскрыть различные формы взаимодействия дошкольного заведения и семьи в процессе воспитания и обучения дошкольников.

Изложение основного материала исследования. В сфере единства семейного и дошкольного воспитания проведено не мало исследований, однако пути и средства достижения единства семьи и дошкольного учебного заведения в воспитании дошкольников по прежнему наиболее актуальны. Возникает немало споров и дискуссий по вопросам наиболее эффективного использования, наиболее приемлемых, форм и средств в воспитании всесторонне развитой личности. Многие педагоги и специалисты обращают внимание на то, что в дошкольном заведении закладываются основы и устои будущего, полноценного, члена общества.

Однако, многолетняя практика наблюдений показывает, что работа педагогов с родителями однообразна и не эффективна, не отвечает требованиям сегодняшнего дня. Родители испытывают трудности в процессе воспитания ребенка, им необходима существенная помощь педагогов с целью повышения их педагогической культуры, важнейшей составной частью которой являются конкретные знания об особенностях ребенка того или иного возраста, о содержании и методах его воспитания.

С целью проверки, зависимости уровня развития детей дошкольного возраста от использования различных форм взаимодействия дошкольного заведения и семьи, в период с 2008 по 2009 гг. нами был проведен педагогический эксперимент. В качестве

экспериментальных учреждений нами были выбраны дошкольное учреждение №1 г. Симферополя и дошкольное учреждение №2 г. Керчь, старшие группы.

Ведущей идеей эксперимента являлось: на основе разнообразных форм и методов работы с родителями, организовать более эффективное воспитание дошкольников в семье, при котором педагоги и родители, руководствуясь принципами единого подхода в воспитании и обучении детей, будут постоянно обмениваться опытом, внедряя в практику наиболее ценные, передовые приемы воздействия на детей.

Задачами экспериментальной программы являлись: 1.Заинтересовать родителей в повышении уровня всесторонней подготовки ребенка; 2.Расширить педагогические знания родителей по вопросам обучения и воспитания дошкольников; 3.Научить взрослых проводить совместные разнообразные игры с ребёнком, в свободной самостоятельной деятельности.

Ожидаемый результат:

1.В ходе реализации данной экспериментальной программы будет установлено единство дошкольного учреждения и семьи в вопросах воспитания всесторонне развитого ребёнка. Родители на собственном опыте убедятся, что совместная деятельность полезна и необходима не только ребёнку, но и взрослому.

2.Увеличится количество желающих родителей участвовать во всех формах организации совместной работы, проводимой в дошкольном учреждении.

3.Родители станут организаторами, активными помощниками и участниками в проведении различных мероприятиях.

4.Огромную пользу от педагогического проекта получают не только взрослые, но и дети.

Главными направлениями нашего формирующего этапа эксперимента были выбраны:

- использование разнообразных форм взаимодействия с родителями;
- улучшение семейного микроклимата;
- использование в семье, в процессе воспитания детей, разнообразных стимулов;
- повышение педагогической культуры родителей путем их активного просвещения;
- формирование совместными усилиями полноценной личности ребенка при подготовке его к школе.

В организации взаимодействия с родителями воспитанников экспериментальных дошкольных учреждений мы придерживались следующей последовательности: 1) изучение семьи с целью выяснения ее возможностей по воспитанию детей дошкольного возраста; 2) группировка семей по принципу возможности их нравственного потенциала для воспитания своего ребенка; 3) постановка конкретных воспитательных задач и выбор способов их реализации; 4) составление программы совместных действий семьи и детского сада 5) практическое осуществление этой программы в воспитательном процессе; 6) анализ результатов (промежуточных и конечных) совместной деятельности детского сада и семьи в воспитании детей. При этом одним из звеньев в работе с родителями воспитанников экспериментальных дошкольных учреждений использовался дифференцированный подход, для осуществления которого необходимо было соблюдение как общепедагогических, так и специфических условий. Таковыми являлись: взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогом и родителями; соблюдение такта, чуткости, отзывчивости по отношению к родителям; учет своеобразия условий жизни каждой семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания; сочетание индивидуального подхода к каждой семье с организацией работы со всеми родителями группы; взаимосвязь разных форм работы с родителями; одновременное влияние на родителей и детей; обеспечение в работе с родителями определенной последовательности, системы. Такая дифференциация помогала найти нужный контакт, обеспечить индивидуальный подход к каждой семье. Дифференциация проводилась на основе тестирования, анкетирования, по определенной программе изучения семьи.

Система работы с родителями основывалась на следующих принципах:

- принцип открытости детского сада для семьи (каждому родителю обеспечивается возможность знать и видеть, как живут и развиваются его дети);
- принцип сотрудничества педагогов и родителей в воспитании детей;
- принцип создания активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе;
- диагностика общих и частных проблем в воспитании и развитии ребенка.

В целях облегчения работы при подготовке к мероприятиям по педагогическому просвещению родителей особое внимание было уделено систематизации и разработке различных рекомендаций. Тематический материал условно был разделен на три группы:

1. Содержание семейного воспитания и вопросы повышения педагогической культуры родителей в детском саду.

2. Практические рекомендации воспитателям относительно содержания, форм и методов работы детского сада с родителями: а) изучение семей; б) педагогические беседы и тематические консультации; в) родительские собрания; г) изучение, обобщение и распространение опыта семейного воспитания; д) индивидуальная работа с неблагополучными семьями и детьми из этих семей; е) рекомендуемая тематика мероприятий для родителей детей группы, практические рекомендации и вопросы для анализа определенной формы работы воспитателей с родителями.

3. Повышение педагогических умений воспитателей: а) планирование работы с родителями; б) педагогическое самообразование педагогов; в) педагогический опыт; г) консультации и семинары с воспитателями.

В процессе формирующего этапа, нами использовались следующие традиционные формы работы с родителями: анкетирование родителей, тестирование родителей, экспресс-опрос, реклама, оформление пригласительных билетов, обсуждение педагогических ситуаций, изучение рисуночных проективных методик, индивидуальные беседы с родителями, посещение семьи ребенка, моделирование игровых и проблемных ситуаций, выявление передового опыта семейного воспитания, участие родителей в педагогических советах, практические советы и рекомендации по интересующей проблеме.

Помимо традиционных использовались и новаторские, нетрадиционные формы работы с родителями: беседа за круглым столом, устный журнал, дискуссионный «круглый стол», педагогическая гостиная, викторины и конкурсы (Брейн-ринг, КВН, Поле чудес, Звездный час, Клуб знатоков.), педагогический калейдоскоп, вечер вопросов и ответов, Пресс-конференция, совместные концерты и туристические походы.

Значимую роль во взаимодействии с родителями играло выявление образовательно-оздоровительных потребностей семей воспитанников, что позволило дошкольному учреждению варьировать спектр образовательных и оздоровительных услуг.

Организованное взаимодействие педагога и родителей осуществлялось поэтапно и имело своей задачей формирование активной педагогической позиции родителей.

Мы учитывали, что правильно организованная работа носит обучающий характер. Поэтому педагог в экспериментальной группе опирался на положительный опыт семейного воспитания, распространял его, используя в воспитательном процессе для усиления положительных тенденций и нивелировки отрицательных.

Первым и решающим условием положительного направления взаимодействия являются доверительные отношения между воспитателями и родителями. Поэтому контакт с родителями воспитанников группы строился таким образом, чтобы у родителей возник интерес к процессу воспитания, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах.

Следующей, не менее важной задачей было - вооружение семьи педагогическими знаниями и умениями, в их усвоении непосредственно в теоретической и практической, определенным образом организованной деятельности. Следствием такой организации педагогического взаимодействия стало активное участие родителей в воспитании не только своего ребенка, но и группы в целом.

Мы стремились, чтобы педагоги и родители как партнеры дополняли друг друга. Отношения партнерства предполагало равенство сторон, взаимную доброжелательность и уважение.

Учитывалось, что успешность эксперимента зависит от дифференцированного подхода при организации работы с родителями. Для осуществления дифференцированного подхода нами соблюдались как общепедагогические, так и специфические условия. Таковыми являлись:

- взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогом и родителями;
- соблюдение такта, чуткости, отзывчивости по отношению к родителям;
- учет своеобразия условий жизни каждой семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания;
- сочетание индивидуального подхода к каждой семье с организацией работы со всеми родителями группы;
- взаимосвязь разных форм работы с родителями;
- одновременное влияние на родителей и детей;
- обеспечение в работе с родителями определенной последовательности, системы.

С целью дифференциации работы с семьями нами по определенной программе были изучены семьи в процессе констатирующего эксперимента. Это позволило нам более четко разработать программу формирующего этапа.

В зависимости от различий в семейном воспитании, в структуре общения, педагогической и психологической просвещенности родителей нами применялись разнообразные формы работы. Работа с родителями проводилась активно, применяясь

не в общем, а с точки зрения ее действенности по отношению к каждой категории родителей.

Так же с целью дифференциации семей, мы разделили родителей на две большие группы: так называемые гармоничные семьи (талантливые, активные семьи; семьи благополучные в психолого-педагогическом отношении) и проблемные семьи (требующие длительной помощи кризисные семьи; семьи групп риска). К последним были отнесены: семьи с детьми-инвалидами; многодетные семьи; опекунские семьи; неполные семьи; малообеспеченные семьи; неблагополучные семьи.

В зависимости от проблем, возникающих в семьях, выбиралась та или иная форма взаимодействия с семьями.

Для более эффективного взаимодействия с родителями, в экспериментальных дошкольных учреждениях, в процессе экспериментальной работы, нами совместно с психологом дошкольного заведения, на протяжении шести месяцев проводились занятия-тренинги. Тренинги проводились раз в месяц, в последнюю пятницу месяца. Продолжительность занятий – 60–80 минут. Оптимальное количество участников – 16–20 человек (8–10 семейных пар).

Задачами тренингов являлось: повышение родительской компетентности в вопросах воспитания детей; развитие у родителей и детей навыков рефлексии; обучение родителей эффективным способам общения (активное слушание, разрешение конфликтов и др.); развитие у взрослых и детей необходимых навыков сотрудничества.

Основным методом был выбран – интеракционный – формирование группы как целого, создание специфических групповых форм и правил поведения, акцент на действии механизма обратной связи при общей эмоциональной поддержке, моделирование конфликтных ситуаций и выбор способов их разрешения.

Широко использовались игровые приемы, психогимнастика, способы невербального взаимодействия, элементы телесно ориентированной терапии.

Программа была ориентирована на активное усвоение детьми и родителями нового опыта и его использование в реальных жизненных обстоятельствах, ведущее в дальнейшем к самораскрытию их собственных потенциальных возможностей.

Одной из основных форм работы являлись родительские собрания. Во время эксперимента, родительские собрания мы делали открытыми: совместно с методистом, психологом обсуждался план мероприятий по подготовке к собранию, составлялся вопросник для родителей, памятка.

Активное собрание родителей предусматривало собой показ занятий-бесед, затем обсуждение увиденного, раздача памяток по теме собрания.

С целью повышения интереса родителей к совместной деятельности с воспитателями, осеннее родительское собрание было проведено в форме вечера вопросов и ответов. Они представляли собой концентрированную педагогическую информацию по самым разнообразным вопросам. Некоторые вопросы были дискуссионного характера, и ответы на них нередко переходили в горячее, заинтересованное обсуждение.

Роль вечеров вопросов и ответов в вооружении родителей педагогическими знаниями состояла не только в самих ответах, что само по себе очень важно, но также и в форме проведения этих вечеров. Мы стремились чтобы эти вечера-собрания проходили как непринужденное, равноправное общение родителей и специалистов, как уроки педагогических раздумий.

Зарекомендовала себя положительным образом такая форма общения с семьей как «Родительская почта». Для всех членов семьи предоставлялась возможность высказать замечания, свое отношение к группе, идеи по оформлению, советы, предложения, поделиться радостью или сомнением, обратиться за помощью к конкретному специалисту и т.д.

Так же, нами использовалась такая форма взаимодействия с родителями как просмотр личных фотоальбомов, запись в альбомах, дневниках, которые передавались от педагога к родителю и обратно. В них фиксировались - короткие сообщения о достижениях ребенка; извещение об особых событиях; благодарность родителям; здоровье ребенка; личный рост.

Этот способ особенно подошел родителям, которые легко могли выразить свои мысли в письменной форме. Для тех, кто не привык пользоваться такой техникой, мы использовали другие варианты.

Осуществляя педагогическую пропаганду, мы использовали сочетание различных видов наглядности. Это позволяло не только знакомить родителей с вопросами воспитания и обучения детей через материалы стендов, тематических выставок и др., но и непосредственно показать им воспитательно-образовательный процесс, передовые методы работы, доступно и убедительно давать родителям нужную педагогическую информацию. Мы постоянно оформляли групповые стенды на тему «Для вас, родители», содержащие информацию по вопросам наиболее актуальным в данный момент. С большим удовольствием родители рассматривали работы детей, выставленные на специальном стенде: рисунки, лепку, аппликации и т.д.

Тематика материалов стенда зависела как от возрастных особенностей, так и от особенностей семей.

И еще об одном моменте в системе работы с родителями нам хотелось бы сказать. Каждый человек, сделав какую-нибудь работу, нуждается в оценке своего труда. И в этом нуждаются наши родители. «Похвала полезна хотя бы потому, что укрепляет нас в добродетельных намерениях», - писал Ф. Ларошфуко. Мы думаем, это точно сказано, мы не забывали об этом.

Выводы и перспективы. Таким образом, можно сделать вывод, что взаимосвязь дошкольного учебного учреждения с семьей имеет в своей основе знание и учет педагогом особенностей каждой конкретной семьи и закономерностей процесса обучения. Эффективность работы с родителями определяется не только умелым отбором содержания и форм этой работы, но и тем психологическим настроем, который возникает в процессе повседневных контактов между людьми и характеризует их как взаимное доверие и доброжелательность. Этим обусловлена необходимость, во-первых, дифференцированной работы с родителями, то есть с отдельными подгруппами выделяемыми из всей группы в соответствии с различиями их педагогических знаний и умений. Во-вторых, индивидуального подхода к родителям, ориентации их на культурный и образовательный уровень, отношение к воспитанию детей и т.п.

Використана література:

1. Алексеевко Т.Ф. Педагогічні проблеми молодії сім'ї. – К., УЗМН, 1997. – 116 с.
2. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. – М., "Академия", 2002.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
4. Воспитатели и родители. Из опыта работы / Сост. Л.В.Загик, В.М.Иванова / - М.: Просвещение, 1985. – 95 с. .
5. За единство принципов воспитания детей в дошкольном учреждении и семье: Из опыта работы. / Сост.: Р.А.Маркова, Л.Г.Емельянова и др.; / Под ред. Ф.А.Курбатовой. – М., "Просвещение", 1982. – 176 с.

6. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и дошкольное воспитание. Учебное пособие для студентов высш.учеб. заведен. – М, “Академия”, 2001,-160с.

7. Кононко О.Л. Сім'я і дитячий садок: умови, шляхи та засоби гуманізації взаємин. Методичні матеріали на допомогу працівникам дошкільних закладів. – К., 1994. – 88 с.

Зміни в афективно-когнітивній сфері підлітків, пов'язані зі становленням образу фізичного Я

Тетяна Нечитайло

м. Чернівці

Анотація: стаття присвячена дослідженню змін у афективно-когнітивній сфері образу фізичного Я підлітків. На основі проведеного дослідження робляться висновки про особливості становлення фізичного Я в період підлітковості.

Постановка проблеми. Підлітковий вік вважається одним з найважливіших та найскладніших періодів людського життя, від якого залежить увесь подальший розвиток особистості. Л.С.Виготський визначав підлітковий період як кризовий, що характеризується якісними перетвореннями, зломом старих структур та формуванням нових. При цьому підкреслювалося, що чим яскравіше, енергійніше проходить криза, тим продуктивнішим стає процес формування особистості. Саме в цьому віці бурхливі зміни у зовнішності призводять відповідно до змін і в когнітивній складовій образу фізичного Я. Підлітки розпочинають „пошук себе”, присвячуючи цьому увесь свій вільний час. Найчастіше процес самопізнання відбувається в процесі порівняння себе із іншими. Спостереження за однолітками, особливо за тими підлітками, які складають референтну групу, дають змогу сформулювати „найкращі” якості особистості, ідеали зовнішності та перелік „модних” рис характеру, які у свою чергу часто привласнюються підлітком. Порівнюючи себе з іншими, підліток нерідко перебільшує свої дійсні недоліки, особливо це стосується недоліків зовнішності, що накладає відбиток на когнітивну сферу образу фізичного Я та появу «комплексу Терзіта» [1]. Зміни в афективній сфері характеризуються занепокоєнням, тривогою, емоційною нестійкістю, роздратуванням та пригніченням.

Мета. Виявити зміни в афективно-когнітивній сфері підлітків, пов'язані зі становленням образу фізичного Я.

Характеристика вибірки: Відповідно, для участі у дослідженні, було відібрано три групи респондентів: підлітки молодшого віку (10-11 років), середнього підліткового віку (12-13 років) та старші підлітки (14-15 років).

Психодіагностичне дослідження проводилося на базі загальноосвітніх шкіл (№8, №12) та гімназії №2 міста Чернівці. Загальна кількість досліджуваних становила 242 респонденти.

Обґрунтування методик. В якості дослідження афективної складової фізичного Я нами були використані наступні психодіагностичні методики: шкала

реактивної й особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л.Ханіна, а також шкала прояву тривоги, адаптована Т.А. Нємчиним. Зазначені методики були видозмінені нами в ході роботи, що дало змогу здійснити акцент на особливостях емоційного ставлення до власного зовнішнього вигляду підростаючої особистості, зокрема на відчуттях занепокоєння та тривоги стосовно його можливих недоліків. Отримані нами результати узгоджувалися з даними методики „Самооцінка афективно-когнітивних компонентів образу фізичного Я” (авторська розробка), за допомогою якої можна визначити особливості афективно-когнітивних компонентів образу фізичного Я, а також основні зовнішні причини впливу (ЗМІ, мода; однолітки; сім'я) на його становлення [2]. Отримані дані також підтверджувалися результатами за проективною методикою «Три автопортрети» (авторська розробка), яка дозволяє простежити генезис афективно-когнітивної сфери образу фізичного Я підлітка, гармонійність становлення фізичного Я у часовій перспективі та статево-рольову ідентифікацію. З її допомогою з'являлася можливість об'єктивувати образ фізичного Я у малюнок [3].

Перед початком психодіагностичної роботи нами була проведена бесіда з підлітками на тему «Мій зовнішній вигляд: позитивні та негативні риси». Обговорення цієї теми зацентрувало увагу досліджуваних на власному фізичному Я та, ймовірно, сприяло підвищенню рівня тривожності стосовно саме зовнішнього вигляду.

Окрім цього, до переліку основних запитань, нами була запропонована анкета, яка включала наступні запитання: 1.Ти любиш свою зовнішність такою як вона є?; 2.Ти відчуваєш комфорт та задоволення у своєму тілі, саме такому, яке маєш?; 3. Хочеш ти змінити свою зовнішність?; 4. Відчуваєш ти сильне занепокоєння, коли у тебе з'являються прищі?; 5.Чи переживаєш ти почуття сорому стосовно своєї зовнішності?; 6. Згадай 1ий епізод, коли ти задумався про свій зовнішній вигляд. Чи був він приємним?; 7.Ти відчуваєш себе незграбним?; 8. Переживаєш ти задоволення та емоційне піднесення, коли дивишся на себе у дзеркало?; 9. Відчуваєш ти, що у твоїй зовнішності є щось неприємне?; 10.Ти себе впевнено відчуваєш у своєму тілі?

Запропоновані запитання оцінювалися окремо та давали змогу якісно проаналізувати відповіді досліджуваних.

З метою дослідження когнітивної складової образу фізичного Я був використаний тест „Самооцінка” (запропонований Столяренко Л.Д.) та методика дослідження самооцінки методом прямого оцінювання учнів середніх і старших класів запропонована Г.М.Прихожан. За умовами проведення зазначених методик через самоставлення до реального образу Я підлітки презентували самооцінку, реалістичні форми розвитку якостей за відповідними шкалами, через нормативне Я – рівень домагань, ідеальні форми розвитку якостей, які належить мати згідно очікувань оточуючих.

Представлені методики також були видозмінені, що дозволило отримати інформацію про оцінку підлітками своєї зовнішності, а також співставлення образу реального фізичного Я з ідеальним. Так, використання методики дослідження самооцінки Г.М.Прихожан передбачало акцентування уваги досліджуваних на шкалі «зовнішність». Внесені зміни до тесту „Самооцінка” Л.Д. Столяренко дозволили додатково визначити сприйняття зовнішності респондентами, а також визначити відстань між образами реального фізичного Я та ідеального.

В цьому випадку також була запропонована додаткова анкета, яка включала такі запитання: 1.Вважаєш ти, що у твоїй зовнішності є недоліки?; 2.На твою думку, бути красивим – модно?; 3.Чи думаєш ти, що маєш досконалу зовнішність?; 4.На твій погляд, пластична операція – це гарне рішення проблем із зовнішністю?; 5.Порівнюєш ти свою зовнішність із зовнішнім виглядом своїх однолітків?; 6.Чи боїшся ти того, що не сподобаєшся іншим тільки за відсутності ідеальної зовнішності?; 7.Ти вважаєш, що твоя зовнішність для тебе – джерело задоволення та сили?; 8. Ти думаєш, що твоя зовнішність для тебе – джерело болю та неповноцінності?; 9. Чи сприймаєш ти себе якимось „занадто” ? (занадто маленьким, занадто великим, занадто товстим, занадто незграбним...); 10.Коли ти думаєш про свою зовнішність, тобі на думку спадають: а)позитивні, гарні образи; б)негативні образи, які тебе пригнічують; в)інколи вони приємні, інколи – ні.

Таким чином видозмінення представлених методик дозволило нам дослідити рівні тривожності та самооцінки підлітків, пов'язані саме з сприйняттям ними власного образу фізичного Я.

Результати. У процесі обробки результатів за методикою Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л.Ханіна виявлено, що з віком зростають показники як реактивної, так і особистісної тривожності. Так, у групі 11-ти річних підлітків відзначається 17% випадків високого рівня реактивної та 15% випадків високого рівня особистісної тривожності. У групі 13-річних підлітків ці показники зростають до 28% (реактивна) та 21% (особистісна) випадків високого рівня тривожності. У підгрупі 15-ти річних підлітків ці показники збільшуються до 35% (реактивна) та 30% (особистісна) випадків високого рівня тривожності (таблиця 1)

Порівняння частоти вияву різних рівнів тривожності у різних вікових групах за допомогою критерію Фішера показало, що у 15-ти річних підлітків значно частіше діагностується високий рівень особистісної тривожності порівняно з 11-ти річними ($p < 0,05$). Достовірна різниця спостерігається між групами 11-ти та 15-ти річних підлітків за показником високого рівня реактивної тривожності ($p < 0,01$).

Табл. 1

Частота вияву різних рівнів реактивної та особистісної тривожності
у групах підлітків, (%)

Вид Рівні	Реактивна тривожність			Особистісна тривожність		
	11 р. (n=80)	13 р. (n=82)	15 р. (n=80)	11 р. (n=80)	13 р. (n=82)	15 р. (n=80)
Низький	20	15	19	46	43	23
Помірний	63	57	46	39	36	43
Високий	17	28	35*	15	21	30*

Примітка: * - $p < 0,05$

Збільшення з віком рівня реактивної тривожності у підростаючої особистості пояснює набуття більшої значущості думки оточуючих, появу ефекту соціальної бажаності. Більше того, ситуація навчання, в якій постійно перебувають учні, неминуче пов'язана з процесом оцінювання. Умови проведення дослідження (нові, незнайомі, нестандартні), в яких опиняються підлітки, викликають занепокоєння та тривогу, яка посилюється очікуванням результатів та схвальної чи незадовільної оцінки.

Разом з рівнем реактивної тривожності поступово, з віком, збільшується і рівень особистісної. Генезис самосвідомості у підлітковому віці пов'язаний з досягненнями в особистісному розвитку, зокрема, з'являється нове емоційно – ціннісне прагнення – бути і виглядати дорослим. Мотивація до нової рольової позиції дорослого виступає тим емоційним переживанням, яке стимулює підлітка до набуття атрибутів дорослості, першим з яких виступає зовнішній вигляд. Незадоволення власною зовнішністю, хвилювання через невідповідність певних її рис до «стандартів» часто призводить до їх закріплення не тільки на ситуативному рівні, але й переходить на більш глибокий, особистісний рівень.

Отримані дані співвідносяться з результатами, отриманими за шкалою прояву тривоги Т.А. Немчина. Порівняння частоти вияву різних рівнів тривожності у різних вікових групах за допомогою критерію Фішера показало, що у підлітків 11-ти років достовірно рідше діагностується високий рівень тривожності ніж у 15-ти річних підлітків, а також достовірно частіше спостерігається низький рівень тривожності. Так, у підгрупі підлітків 11-ти років високий рівень тривожності спостерігається лише у 14%

випадків, а вже у 13 років цей показник сягає 20%. У 15-ти річних підлітків високий рівень тривожності спостерігається вже у 27% випадків. Це пояснюється ще більшим занепокоєнням стосовно особливостей свого зовнішнього вигляду, що підсилюється активною гормональною перебудовою, яка неодмінно впливає на зміни у зовнішньому вигляді підростаючої особистості.

Особливості когнітивного компонента образу фізичного Я особистості підлітка були проаналізовані нами за показниками, виявленими за допомогою методик на визначення рівня самооцінки Г.М.Прихожан та Л.Д.Столяренко.

Більшість респондентів групи 11 років виявили низький (20%) та нижче середнього (20%) рівні самооцінки. Починаючи активне пізнання себе, підліток часто робить це, використовуючи порівняння себе з однолітками. Надмірна критичність до своєї зовнішності, постійне незадоволення собою, яке підкріплюється щоденним порівнянням себе з «ідеалами краси», призводить до різкого зниження рівня самооцінки.

Серед підлітків 13 років було діагностовано вище середнього (28%) та неадекватно високий (27%) рівні самооцінки. Така кардинальна зміна позиції протягом нетривалого періоду часу пояснюється зростаючим підлітковим максималізмом. Більшість підлітків п'ятнадцяти років виявили середній рівень самооцінки (34%), що вказує на адекватне ставлення до себе. Пройшовши етапи критики та вихваляння себе, в старшому підлітковому віці особистість здатна реально оцінити свої можливості. Підліток з терплячістю ставиться до недоліків у власній зовнішності й вміє акцентувати увагу на гарних рисах обличчя та фігури.

Порівняння частоти вияву різних рівнів самооцінки у різних вікових групах за допомогою критерію Фішера також показало, що у підлітків 11-ти років достовірно частіше діагностується низький та нижче середнього рівень самооцінки ніж у 13-ти 15-ти річних підлітків. У підлітків 13 років було виявлено достовірну різницю за показником неадекватно високого рівнів самооцінки порівняно з групами 11-ти та 13-ти річних підлітків. У групі старших підлітків було виявлено достовірну різницю за показником середнього рівня самооцінки порівняно з підлітками інших двох груп.

Нами було виявлено достовірні різниці між групами молодших та середніх підлітків за показниками низького, високого та дуже високого рівнів самооцінки. У підлітків 11 років переважає низький та середній рівні самооцінки, у 13-ти річних підлітків – середній та дуже високий; у 15-ти річних – середній рівень. Це свідчить про те, що з віком самооцінка підлітка стає більш адекватною та стабілізується, хоча не можна сказати, що надалі вона не буде змінюватися.

З метою простеження особливостей когнітивної сфери образу фізичного Я через прояви самооцінки підлітків, окремо варто зупинитися на оцінюванні ними шкали «зовнішність», яку пропонує одна з методик. Надзвичайно суттєвим виступає параметр

рефлексивного аналізу образу фізичного Я, оскільки надаючи загальну оцінку своєї особистості, підлітки неминуче торкаються зовнішнього вигляду. Описуючи себе, вони акцентують увагу на особливостях власного обличчя та фігури (стрункий, карокий, товстий, високий...), проявляючи при цьому своє задоволення чи незадоволення ними. Особливо значущим виявляється загальна фізична привабливість (гарний, вродливий, симпатичний), навіть якщо при цьому називаються окремі фізичні недоліки (довгий ніс, короткі ноги, криві зуби...).

Висновки. Отже, можна побачити, що становлення образу фізичного Я в підлітковому віці пов'язано з появою особливостей у афективно-когнітивній сфері, які проявляються у вигляді змін рівнів тривожності та самооцінки у підростаючої особистості.

Використана література:

1. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія / Ірина Булах [рекомендовано Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова: протокол №13 від 19 червня 2003 року]. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с. – Бібліогр.: с. 318-336

2. Нечитайло Т.А. Діагностичний інструментарій дослідження афективно-когнітивної сфери образу фізичного Я підлітка / Т.А. Нечитайло // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименко. Т. Х, част. 1. – К., 2008. – С. 315 – 324. – Бібліогр.: с. 324 (4 назви)

3. Туканьова Т.А. Діагностичні можливості проективної методики «Три автопортрети» при дослідженні генезису образу фізичного Я у підлітковому та юнацькому віці / Т.А. Туканьова // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 18(42). – с. 83-88. – Бібліогр.: с. 87 (6 назв)

п'ятирічних дітей

Тамара Піроженко

м. Київ

Анотація: розкривається важливість перших восьми років життя, аналізуються спільні дії суспільства та сім'ї в галузі раннього дитинства. Обґрунтовується негативне ставлення до включення п'ятирічних дітей до систематичного навчання.

Аргументи на користь виховання та догляду за дітьми раннього віку досить багаточисленні та варіативні. Вони вміщують: економічний аспект зростаючої продуктивності; етнічний аспект права на життя та повноцінний розвиток; соціальний аспект рівності між класами та статями; науковий аспект зростання грамотності та збалансованої соціальної поведінки; політичний аспект: зростання участі людини в житті суспільства та крок самого суспільства до міжнародного рівня стандартів у сфері освіти. Кожен аспект в державі детально обговорюється тому, що кожен з них знаходить свій відгук в галузі виховання майбутніх поколінь. І хоча “Закон про середню освіту” демонструє увагу держави до проблеми дитинства в Україні, він потребує пояснення до засобів його реалізації, оскільки зроблені кроки в поліпшенні здоров'я та розвитку дитини раннього та дошкільного віку не завжди відповідають необхідним умовам.

У відповідності з Конституцією, дошкільна освіта дітей, як і в кожній демократичній країні, є правом, а не обов'язком батьків. Сьогодні 57% дітей відвідують дитсадки, а батьки решти дітей або не можуть забезпечити перебування дітей у садочках, або вважають за краще виховувати їх у родині.

В Україні внаслідок переходу до шкільного навчання з п'яти років та захоплення раннім навчанням дітей і хибного розуміння стратегій підготовки до школи зростає кількість дітей із викривленнями психічного розвитку, що погіршує загальну ситуацію, і без того ускладнену сумними наслідками екологічних негараздів, інфекційних захворювань, вживання батьками психоактивних речовин та соціального стресу — цих «традиційних» чинників порушення психічного розвитку дітей.

Увага до дитинства — це не розкіш, це перший вклад в дітей, який робить суспільство. Дослідження показали, що перші вісім років життя є першим віконцем можливостей для розвитку базових фізичних, емоційних, інтелектуальних та соціальних здібностей людини. Протягом цього часу не тільки формується структура мозку та встановлюються когнітивні моделі, формуючи майбутню базу здібностей необхідних для навчання, а й розвиваються соціальні моделі поведінки, які визначають подальший соціальний статус людини та втілення у житті моральних цінностей. Таким чином для соціального планування участі батьків, громадських діячів, уряду та фахівців у програмуванні заходів щодо дитинства повинні пропонуватись значні

можливості для впровадження змін в життя дітей та їх сімей, які відповідали б сучасній ситуації у світі, потребам сім'ї у сфері освіти з урахуванням стану здоров'я дитини.

Не випадково, термінологія, яка описує стан проблеми в галузі виховання дитини та перспективи розвитку у цій сфері, підкреслює роль “раннього дитинства та сімейного виховання”, “піклування про догляд за дітьми”. При цьому, сам термін “раннє дитинство” включає етап розвитку до 8 років, а генеральними ідеями вважаються “Сім'я та раннє дитинство”, “Освіта для всіх”. Одна з важливих цілей у сфері освіти сформульована як об'єднання неформальних та освітянських напрямків/програм з проблем піклування у ранньому дитинстві з метою укріплення сімейної освіти в рамках піклування у ранньому дитинстві та підтримки їх у створенні додаткових послуг у офіційній дошкільній освіті.

Продовження та зміцнення спільних дій в галузі раннього дитинства в рамках розвитку інтегрованої політики через співпрацю з усіма партнерами, які забезпечують рішення проблеми.

Відповідаючи на питання включення дитини 5 років до систематичного шкільного навчання відповідь однозначна категорично „НІ”.

Вивчення готовності дитини до систематичного шкільного навчання передбачає визначення розвитку таких психологічних якостей:

- ✓ наявності домінування пізнавального чи ігрового мотивів;
- ✓ наявності «внутрішньої позиції школяра»;
- ✓ особливостей довільної уваги, просторової уяви, сенсомоторної координації, тонкої моторики руки;
- ✓ особливостей мислення, мовлення, здатності до узагальнення;
- ✓ наявності фонематичного слуху;
- ✓ загального вміння діяти за правилом;

Розвиток названих психологічних якостей складають необхідний базис, що забезпечує дитині успішне навчання в школі. Він відображає три провідні лінії психологічної готовності дитини до школи:

- емоційний і мотиваційний розвиток;
- інтелектуальний і мовленнєвий розвиток;
- розвиток довільної поведінки.

Для дітей 5 років всі означені якості знаходяться у стадії активного формування й становлення, що потребує від дорослих створення спеціальних умов для збагачення

досвіду проживання дитиною вільних творчих специфічно дитячих видів діяльності – спілкуванні з ровесниками та дорослими в ігрової (сюжетно-рольової, театралізованої діяльності, іграх-драматизаціях), музичної, образотворчої (малювання, ліпка, конструювання), пізнавальної діяльності.

Достатній рівень розвитку дитини у цих напрямках (емоційний і мотиваційний розвиток, інтелектуальний і мовленнєвий розвиток, розвиток довільної регуляції поведінки) складає психологічну готовність дитини до систематичного навчання у рамках школи. Тобто, коли ми говоримо про готовність дитини до шкільного життя важливо перш за все діагностувати рівень дошкільної психологічної зрілості дитини як системи психологічних досягнень, які набуває дитина на етапі дошкільного віку і які показують здатність малюка до соціальної адаптації і адекватного входження в навчальну діяльність школяра. Має бути узаконено для всіх правило, що так звана «вхідна» шкільна діагностика має виявляти наскільки повноцінно дитина прожила попередній період розвитку. Грамотне визначення змісту поняття «дошкільна зрілість» в психологічному та фізіологічному сенсі виступає основою для рішення про шкільний етап розвитку дитини.

Дошкільна зрілість психологами визначена як цілісний психічний стан дитини-дошкільника з оптимальним рівнем розвитку якісних новоутворень, для яких дошкільний період є сенситивним. Основними серед них є наступні:

- розвиток творчої сюжетно-рольової гри;
- сформовані соціальні емоції;
- здатність до емоційної децентрації: вміння стати на позицію іншого, відчуття настрою, здатність відгукнутись на переживання співчуттям, співучастю (здатність до емпатії як афективно-пізнавальне утворення);
- розвинута уява;
- достатній рівень наочно-образного мислення;
- комунікативно-мовленнєві здібності;
- адекватна самооцінка.

Важливо підкреслити специфіку розвитку пізнавальних дій у дошкільному дитинстві. В цей період пізнання дитиною світу носить перцептивний характер, що потребує активного розвитку сенсорних способів пізнання. Індивідуальний сенсорний досвід дитини складає фундамент розвитку практично-дієвого та образного мислення, що в подальшому є основою для формування елементів понятійного (словесно-логічного, теоретичного) мислення.

Функціональна готовність дитини до систематичного навчання передбачає ступінь зрілості провідних систем організму дитини (центральної і вегетативної нервової

системи, кістково-м'язова система, серцево-судинна система, дихальна та ін.). Відомо, що у дітей, організм яких є біологічно незрілим (близько 20% дітей 6-ти років) впродовж навчального процесу є помітно виражене напруження зорового, опорно-рухового апаратів, серцево-судинної системи. Під час навчального навантаження в школі (інтелектуального, психоемоційного, фізичного), якщо не враховується психофізіологічна зрілість дитини 5-ти років, відбувається значне напруження у функціонуванні організму, розвиток хронічної втоми та погіршення стану соматичного здоров'я дітей.

Таким чином, систематичне шкільне навчання з 5-тирічного віку спричинятиме **прямий негативний вплив** на формування організму дитини, її здоров'я.

Продовження терміну навчання в початковій школі до 4-х або 5 років за рахунок більш раннього початку навчання в школі (з 6 років, а зараз існують пропозиції з 5 років) загострило проблему психологічної готовності дітей до систематичного шкільного навчання. Намагання спиратися на досвід зарубіжних країн, де шкільне навчання починається з 6 років повинне враховувати те, що навчання дитини за шкільною програмою починається там все ж таки з 7 років, а 6-річні діти залучені до підготовчого рівня, де займаються різноманітними специфічно дитячими видами діяльності, адекватними дошкільному періоду (спілкування, гра, образотворча, музична, пізнавальна діяльність).

Ігнорування закономірностей природного надбання психофізичних якостей та вікових особливостей шестирічних дітей, не дозволяє малюкам успішно увійти в систему систематичного шкільного навчання і приводить до різноманітних проблем подальшого розвитку. Це підтверджує хоча б те, що в першому класі все збільшується відсоток дітей, яким від 6 років 8 міс. до 7 років 3 міс, а серед «паспортних» 6-річок значна група тих, кому надто важко дається в шкільне життя. Це про них вчителі в кінці першого навчального року говорять: «Ось тепер нарешті він (вона) учень, вже можна спокійно навчатись». Цю ситуацію розуміють і батьки, які приймають рішення до вступу в школу своєї дитини із 7 років. Але для дитини така ситуація не є найкращим варіантом розвивального середовища. Вже зараз 450 тисяч дітей сьомого року життя позбавлені можливості індивідуальної уваги щодо специфіки їхнього розвитку. Вони двічі перебувають в старших групах дошкільного навчального закладу, оскільки мережа підготовчих до школи груп в умовах ДНЗ зруйнована, а по стану здоров'я та за рішенням батьків вони починають систематичне навчання у школі із 7 років. Держава зобов'язана подбати про тих 6-річок, які за визначенням психолога не готові до шкільного учіння: необхідно відновити підготовчі групи в окремих ДНЗ і забезпечити грамотний розвивально-корекційний режим життєзабезпечення. Для

дошкільного закладу потрібен також жорсткий контроль за кількісним наповненням груп дитячого садка, оскільки перевантаження дитячих груп є фактором руйнування здоров'я дітей.

Отже, визначення критеріїв готовності дитини до систематичного навчання в школі має на меті:

- допомогти зробити усвідомлений вибір дорослими (батьки, вихователі, вчителі) щодо початку шкільних форм навчання тих дітей 6-річного віку, які вже готові до систематичної учбової діяльності у школі;

- захистити психічне здоров'я дітей до 7 річного віку (за потребою) через надання їм можливості різнобічно розвиватися в умовах дошкільної установ протягом року.

**Ідентифікація зі значимими дорослими як важливий механізм
формування психіки суб'єкта (психодинамічний підхід)**

Сабіна Раджабова

м. Черкаси

Анотація: у роботі висвітлено теоретичні підходи до проблеми ідентифікації в контексті її впливу на формування та розвиток психіки особистості, здійснено їх порівняння з тлумаченням феномену ідентифікації в розрізі психодинамічного підходу.

Попри велику кількість досліджень, на сьогоднішній день у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі відсутній єдиний погляд на проблему ролі ідентифікації зі значимим дорослим у формуванні психіки суб'єкта, яка знайшла своє розв'язання в багатьох напрямках зарубіжної та вітчизняної психології. Дослідження спирається на психодинамічну теорію, яка розробляється академіком НАПН України Т.С.Яценко. Означена теорія розкриває розуміння цілісної психіки у структурно-семантичних аспектах свідомих та несвідомих проявів. Практичним підґрунтям дослідження виступає метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН) у його глибинно-психологічній сутності, що сприяє пізнанню механізму ідентифікації як у ракурсі формування психіки суб'єкта, так і прояву в поведінці.

Категорія «ідентифікація» застосовується для позначення психічних процесів, пов'язаних з уподібненням однієї особи до іншої. Визначальним у процесі ідентифікації суб'єкта зі значущими людьми є механізм інтроекції, завдяки якому певні характерологічні особливості (рис, цінності) значущої людини асимілюються в «Я» суб'єкта. Інтроекція здійснює позасвідомий, імперативний вплив на формування психічних підструктур. Психодинамічна теорія, на яку спирається дослідження, дозволяє пізнавати особливості функціонування механізму ідентифікації, в основі якої лежить процес інтроекції, в ракурсі цілісного розуміння психіки в її свідомих та несвідомих виявах.

Окремі аспекти феномену ідентифікації в контексті формування психіки суб'єкта розкрито у теоріях багатьох російських та українських науковців, зокрема: В. С. Мухіної [1], Л. Ф. Обухової [3], Т. С. Яценко [7] та ін. У нашій роботі зацентовано увагу на феномені ідентифікації як глибинно-психологічній детермінанті формування особистісної проблеми суб'єкта. Тому вагомим для заявленої теми є врахування неусвідомлюваних чинників та наслідків особливостей функціонування зазначеного механізму, що різнобічно відображено в дослідженнях представників психоаналітичного напрямку. У психоаналізі питання впливу ідентифікації на формування та розвиток психіки суб'єкта знайшло відображення у працях Г. Нюнберг [2], Ш. Ференці [4], А. Фрейд [5], З. Фрейда [6] та ін.

У проаналізованих вітчизняних та зарубіжних дослідженнях підкреслюється визначальний вплив феномену ідентифікації на формування психіки суб'єкта. У психологічних теоріях розкривається як конструктивний так і деструктивний вплив досліджуваного феномену на розвиток психіки особи. Ідентифікація розглядається

дослідниками як важливий механізм формування соціально значущих властивостей особистості, як механізм утворення самості, статевого самоусвідомлення, навчання і виховання особи, як фактор, що впливає на формування самосвідомості суб'єкта, як детермінанта структурування психіки тощо. Аналіз наукових джерел дозволив об'єктивувати вплив ідентифікації на формування деструкцій психіки у сфері статевого самовизначення, в утворенні невротичних симптомів, психодинаміці суїцидальної поведінки. Процес ідентифікації дитини зі значущими дорослими в контексті діяльнісного підходу, який домінував у радянський період розвитку психології, розглядався переважно в розрізі свідомої сфери психіки, знецінюючи значимість глибинних детермінант феномену психічного. Аналіз психоаналітичної теорії засвідчив, що феномен ідентифікації розглядається як захисний механізм. Дослідниками відзначається його підкореність принципу задоволення. Встановлено взаємозв'язок ідентифікації з амбівалентністю почуттів, комплексом меншовартості, почуттям провини та тенденцією до самопокарання. Аналіз теоретичних джерел надав змогу зробити висновок, що феномен ідентифікації потребує більш детального вивчення в аспекті його глибинно-психологічного змісту.

Як доводить аналіз емпіричного матеріалу за методом АСПН, ідентифікація пов'язана із формуванням певних дисфункцій у психіці здорової людини, внаслідок фатальності і неминучості фіксацій і витіснень, що пов'язано з формуванням особистісної проблеми суб'єкта. Аналіз наукових концепцій засвідчує, що феномен ідентифікації залишається недостатньо дослідженим у взаємозв'язку з суперечливими тенденціями психіки суб'єкта, які визначають особистісну проблему. Витоки означеної суперечливості психіки суб'єкта сягають едіпового періоду його розвитку (2 – 5-6 років). Термін «едіпів комплекс» застосовується в науковій літературі переважно для окреслення мотивуючих сил, що приховуються за психічними порушеннями. В дослідженні ми користуємось терміном «едіпова залежність», під яким розуміємо детермінацію особливостей формування психіки дитини від характеру стосунків, що єднали її з батьками (близькими людьми), тобто з первинними лібідними об'єктами.

Завдяки аналізу емпіричного матеріалу можемо констатувати провідну роль едіпової залежності суб'єкта у формуванні ідентифікації як форми захисту. Едіпова ситуація характеризується суперечливістю прагнень суб'єкта залишатись «дитиною», що детермінується принципом задоволення, та ставати «дорослим» – самореалізуватись, у відповідності із принципом реальності. Ідентифікація пов'язана з ілюзорним вирішенням цих суперечностей шляхом інтродекції характерологічних презентантів (рис, цінностей чи властивостей) об'єкта, що спричинює психологічні зміни суб'єкта у відповідності із інтродектованими особливостями. Суперечливість тенденцій «до єднання» та «до роз'єднання», з якими пов'язана ідентифікація, характеризується

одночасним прагненням суб'єкта до чуттєвого єднання із лібідними об'єктами та прагненням свободи, автономії, незалежності, що має деструктивний вплив на його самовідчуття та адаптацію у соціумі.

Для більш ємного розкриття проблеми впливу ідентифікації на формування психіки суб'єкта звернемося до питання вибіркості означеного механізму. Це дозволяє з'ясувати, що саме впливає на неусвідомлюваний відбір характерологічних особливостей (рис, цінностей) лібідного об'єкта, які здійснюють визначальний вплив на психіку суб'єкта.

За класичною (психоаналітичною) схемою формування едіпової залежності, наголошено на домінуванні чуттєвого притягіння до батька протилежної статі. За таких обставин складно прогнозувати, які з інтроектів від значущих людей набудуть пріоритетності в психіці дитини. Г. Нюнберг припускає ідентифікацію дитини з батьком протилежної статі, водночас дослідник наголошує: «...не є цілком зрозумілим, яким чином дитина ідентифікується то з батьком однієї із собою статі, то протилежної» [2, с. 66]. У результаті автор робить висновок, погоджуючись із А. Фрейд [5], З. Фрейдом [6] та ін., що «існує біологічна основа бісексуальності, яка дозволяє ідентифікуватися як з чоловічими прагненнями, так і з жіночими» [2, с. 66]. Цінним для нашого дослідження є те, що в деяких психоаналітичних теоріях відзначається вплив прагнення дитини набутися бажаної «сили» на вибіркковість ідентифікації (А. Фрейд [5], Ш. Ференці [4]). Водночас психоаналітиками акцентується увага на пріоритетності в ідентифікаційних процесах статі первинного лібідного об'єкта та почуття меншовартості, що зумовлене «недосконалістю» дитини в сексуальному аспекті. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що почуття меншовартості формується за умов непотрібності, небажаності, ущербності, несприйняття дитини такою, якою вона є, акцентуванні уваги на її слабкості, безпомічності, залежності. Ці почуття часто мають травмівний характер для дитини та зумовлюють прагнення набутися відчуття «сили». Останнє уможлиблюється завдяки інтроекції суб'єктом характерних особливостей одного з (або обох) батьків, що займають домінуючу позицію у взаємовпливах у сім'ї. Це зумовлює так звану неусвідомлювану «самопсихотерапію» дитини від травмівних переживань.

Особливо актуальною означена «самопсихотерапія» є за умов, коли взаємодія у сім'ї характеризувалась вираженими мортідними впливами батьків на суб'єкта. Підпорядкованість ідентифікації тенденції «від слабкості до сили» може спричинювати інтроекцію особою рис, які вона не приймає (відчуває) у значущої людини. Відчуження цих рис суб'єктом зумовлене отриманою у взаємодії з лібідним об'єктом психологічною травмою. За таких умов ідентифікація сприяє адаптації суб'єкта до

ситуації взаємодії із значущою особою, що займає домінуючу позицію у взаємовпливах в сім'ї. Ш. Ференці один із перших зробив наголос саме на захисному характері ідентифікації з агресором: «занадто слабка особистість дитини поки ще не здатна захиститись та замість цього «злякано ідентифікується» [4, с. 220]. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що внаслідок неможливості емоційного єднання з лібідним об'єктом через домінування в його поведінці мортідних виявів – як рятівне коло виступає ідентифікація. Для прикладу наведемо фрагмент стенограми психоаналізу малюнків протагоніста Л., що об'єктивує інтроекцію відчужуваних рис матері внаслідок дії захисної тенденції «до сили».

Фрагмент стенограми психоаналізу малюнків протагоніста Л.

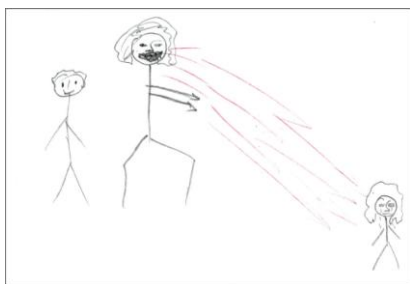


Рис. 1. Я в сім'ї батьків

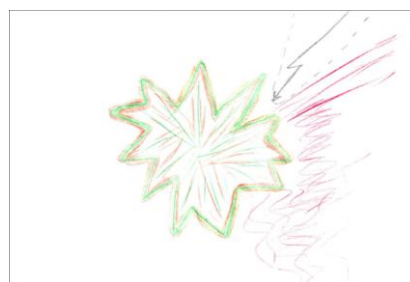


Рис. 2. Як я бачу сама себе

Л. **1:** На малюнку «Я в сім'ї батьків» (рис. 1) я хотіла передати, що моє дитинство було не дуже приємним через стосунки з матір'ю: вона постійно мене критикувала, агресивно до мене ставилась. **2** Її ставлення до мене символізують червоні стріли (рис. 1), які боляче мене ранили і змушували відчувати себе беззахисною і слабкою – мені тоді ніхто не приходив на допомогу.

П. **3:** Що винесла ця фігурка (див. внизу рис. 1) з дитинства, коли були напади від матері? Можливо підвищену чутливість до наказового тону, до ущемлення гідності?

Л. **3:** Так! Особливо до не справедливих звинувачень, коли є певний тиск у стосунках.

П. **3:** Якщо людина виявляє щось подібне (рис. 1), то ви не можете з нею співпрацювати?

Л. **3:** Так, я дійсно не зможу з нею співпрацювати.

П. **4:** Ми бачимо, що ви є незахищеною, оскільки не є нейтральною до таких проявів, які викликають негативну реакцію. Є небезпека, що невидимо сама для себе, ви будете робити так як велика фігурка на цьому малюнку (рис. 2.5), хоча вона є для вас настільки непривабливою, що всі зусилля спрямовуватимуться, щоб так не робити. Гіпотетично можна припустити інтроекцію саме цього негативного аспекту, і тоді «до оточуючих, в деяких ситуаціях, я проявляю таку ж агресивність».

Л. 4: Так воно і є! Тепер я періодично, особливо по відношенню до мами, займаю позицію цієї великої фігури (рис. 1), а моя мама стає на місце цієї маленької фігурки (див. заплакана фігурка, рис. 1). В таких ситуаціях я навіть відчуваю певне задоволення від того, що можу помститись за своє дитинство і тепер вона відчуває себе слабкою, а не я.

П.: Ви таким чином «самопсихотерапєвтуєтесь» від тих травмівних переживань, якими навантажились у взаємодії з матір'ю. Такі вияви у своїй поведінці потрібно нівелювати, оскільки створюється лише ілюзія бажаної сили.

Л. 5: На малюнку «Як я бачу сама себе» (рис. 2) я намагалась показати, що за умов тиску ззовні (див. сіра стріла рис. 2) у мене буде актуалізовуватись така реакція у відповідь (див. червоні стріли рис. 2).

П. 5: Спостерігаємо фіксованість на травмівних подіях дитинства, що обумовлює особливу чутливість на такі прояви від оточуючих. Зелена фігура з кутами є набагато більшою за сіру стрілу, що символізує тиск, – це може свідчити про постійний стан тривоги (рис. 1).

Науково-узагальнювальний аналіз фрагмента стенограми

Аналізований уривок стенограми презентує ідентифікацію протагоніста з матір'ю за параметром «до сили» як «компенсаторний» момент за емоційні негаразди у стосунках з нею. Психокорекційний діалог з Л. надав можливість з'ясувати, що у дитинстві її взаємодія з матір'ю була навантажена мортідною енергією (рис. 1, к-т 1). Це також візуально представлено на рис. 1 «Я в сім'ї батьків», де зображено домінуючу позицію матері (мама – найбільша серед інших фігур на рис. 1); її виражену агресивність (див. червоні стріли на рис. 1), що була спрямована на Л.; почуття слабкості і меншовартості протагоніста (рис. 1, к-т 2, див. маленька, заплакана фігурка внизу малюнка). Неможливість лібідного єднання Л. з матір'ю зумовило ідентифікацію з нею, що сприяє ілюзорній інтеграції. Травмівні переживання, якими Л. навантажилась в процесі взаємодії з матір'ю (рис. 1, к-т 1) спричинили інтроекцію характерологічної особливості матері, від якої протагоніст настраждалась, а саме агресивності. Реалізація агресивних порухів у стосунках з матір'ю є своєрідною «самопсихотерапією» від пережитої травми в дитинстві (рис. 1, к-т 4). Так об'єктивується прагнення перевершити матір у агресії, щоб отримати перевагу над нею і покарати за свої травмівні відчуття, отримані при взаємодії з нею. За таких умов ідентифікація спричинює неусвідомлювану інтеграцію суб'єкта з лібідним об'єктом як «компенсаторний» момент за емоційні негаразди в стосунках з ним. При цьому спостерігається кардинальна зміна позицій: «тепер я в ролі матері і тепер нехай вона

відчує мої страждання – я зроблю все, щоб перевершити її в цьому». Останнє лише ускладнює стосунки і унеможливлює емоційне єднання з лібідним об'єктом. Це спричинює актуалізацію почуття провини перед значущою особою і, пов'язаної з ним, тенденції до самопокарання. Означене нерідко знаходить вияв у неможливості самореалізації, у прагненні до самотності, депресивних станах тощо.

Зона психологічного ризику для протагоніста полягає в тому, що агресія екстраполюється на взаємодію з іншими людьми. Це представлено на рис. 2 через образи червоних стріл (див. подібні червоні стріли від матері до протагоніста рис. 1), що відходять від зеленої великої фігури, в яку втілює себе протагоніст (див. в центрі рис. 2), у відповідь на «тиск ззовні» від оточуючих людей (див. сіра стріла рис. 2, к-т 5). Завдяки психоаналізу рис. 2 об'єктивовано тривожність (слабкість) зеленої фігури, в яку втілює себе протагоніст. Це знаходить вияв у постійному очікуванні нападу від інших людей, адже ця фігура (центральна на рис. 2) є значно більшою і потужнішою ніж сіра стрілка (рис. 2), що символізує тиск від інших людей.

Таким чином, представлений у статті науковий аналіз емпіричного матеріалу дозволяє окреслити особливості впливу ідентифікації зі значущими людьми на формування психіки дитини. Досліджуваний феномен тісно пов'язаний із суперечливими тенденціями психіки суб'єкта. Звертає увагу, що на вибірковість ідентифікації впливають травмівні переживання особи, пов'язані із почуттям меншовартості. Захисна спрямованість психіки «від слабкості до сили» спричинює домінування та визначальний вплив на поведінку суб'єкта інтроєктивів від значущих людей, що займали позицію «сили» у стосунках. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що інтроєкція характерологічних особливостей (рис, цінностей) лібідних об'єктів зумовлена прагненням «самопсихотерапевтуватись» від травмуючих переживань та «незавершених справ дитинства», які започатковувались в едіповій ситуації розвитку суб'єкта. Інтроєкція рис лібідного об'єкта у відповідності із захисній спрямованістю психіки «від слабкості до сили», пов'язана з відступами від реальності у напрямку ствердження ідеалізованого «Я». Це презентує ілюзорний характер ідентифікації як форми захисту, що спричинює актуалізацію тривожності, а отже і слабкості. Латентний (прихований) характер об'єктивованої динаміки унеможливлює самостійне пізнання суб'єктом мотивів власних дій. Інтроєкція відчужуваних рис близьких людей зумовлює амбівалентність ставлення суб'єкта до самого себе. Ідеалізація власного «Я» у відповідності із захисною спрямованістю психіки «від слабкості до сили» формує систему очікувань суб'єкта по відношенню до власного відображення оточуючими людьми. Неприйняття суб'єктом частини себе (інтроєктивів від лібідних об'єктів) спричинює гостру негативну реакцію і дискредитацію джерела зворотного зв'язку. Все це зумовлює руйнування стосунків із оточуючими людьми

(психологічну імпотенцію), що суперечить свідомому прагненню суб'єкта до налагодження конструктивних стосунків з ними.

Використана література:

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
2. Нюнберг Г. Принципы психоанализа и их применение к лечению неврозов / Г. Нюнберг: пер. с англ. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 362 с.
3. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
4. Ференци Ш. Теория и практика психоанализа / Ш. Ференци: пер. с нем. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 320 с.
5. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
6. Фрейд З. Я и Оно / З. Фрейд // Очерки по психологии сексуальности: пер. с нем. – Мн.: Попурри, 1999. – С. 455 – 478.
7. Яценко Т. С. Основы глубинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

Теоретичне обґрунтування та процесуальні аспекти психокорекційної програми надання психологічної допомоги дітям,

які пережили розлучення батьків

Ілона Руденко

м. Київ

Анотація: стаття присвячена проблемі впливу розлучення батьків на особистість дітей та шляхам реалізації психологічної допомоги. Описано принципи психокорекційної програми надання психологічної допомоги дітям. Обґрунтовано поєднання різних психологічних напрямів, що сприяло оптимальній реалізації завдань програми. Розкрито процесуальні аспекти психокорекційного етапу програми, представлені методика психокорекції.

За сучасної економічної та політичної ситуації в державі інституція сім'ї зазнає серйозних матеріальних, морально-психологічних труднощів. На кризу у функціонуванні родини вказують високі показники рівня розлучення серед населення. За даними Держкомстату, Україна останнім часом посідає лідируючі позиції в світі за кількістю розлучень.

Розлучення – психотравматична подія, яка позначається на усіх особах, що причетні до нього, особливо беззахисною є психіка дитини. Складні умови до, під час і після розлучення, які супроводжуються дестабілізацією емоційних відносин між подружжям, призводять до різноманітних симптоматичних реакцій у дітей, спричиняють появу невротичних хвороб. Тому перед сучасною психолого-педагогічною наукою постає актуальна проблема дослідження життєдіяльності дітей, які пережили розлучення батьків, та, відповідно, розробки шляхів, сприяючих зменшенню негативних наслідків розлучення на становлення їх особистості. Важливими шляхами реалізації психологічної допомоги дітям, які пережили розлучення батьків, виступають: психокорекційна програма надання психологічної допомоги дітям; просвітницька робота з найближчим соціальним оточенням.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та описати основні процесуальні аспекти психокорекційної програми надання психологічної допомоги дітям, які пережили розлучення батьків.

Для дітей з реорганізованих родин притаманними є: деструктивні особистісні характеристики (емоційна нестабільність, імпульсивність, агресивність, стурбованість, беззахисність, вразливість, невпевненість у собі), збільшений рівень аспектів прояву невротичних розладів (депресії, астенії, порушення поведінки, вегетативні розлади, порушення сну та тривоги).

В основі розробленої нами психокорекційної програми надання психологічної допомоги дітям, які пережили розлучення, були закладені **принципи**:

- 1) гуманістичного підходу, центрованого на дитині (ширий інтерес до дитини та її внутрішнього світу; безумовне прийняття дитини такою, якою вона є; створення у дитини відчуття безпеки для можливості вільного вираження почуттів; надання дитині засобів самовираження);
- 2) системності корекційних та мобілізуючих завдань. Цей принцип відображає систему завдань двох рівнів щодо особистості дитини: корекційного – зняття психологічного дискомфорту; мобілізуючого – активізація позитивного мислення;

3) комплексності методів психологічного впливу на особистість дитини. Цей принцип стверджує необхідність використання значної кількості методик із арсеналу практичної психології;

4) програмованого навчання дитини нових форм поведінки у соціумі. Цей принцип вказує на те, що послідовність дій, виконання яких спочатку з психологом, а потім самостійно, призводить до формування необхідних форм поведінки;

5) врахування емоційної складності психокорекційних методик. Цей принцип вказує на те, що кожне заняття повинно проходити ряд етапів: від мінімально простого до складного; заняття повинно завершуватися на позитивному емоційному фоні;

6) залучення найближчого соціального оточення до психокорекційної роботи з дітьми. Цей принцип вказує на те, що об'єктом розвитку є не ізольована дитина, а цілісна система соціальних стосунків, суб'єктом яких вона виступає.

Психокорекційна програма розроблена на основі когнітивно-поведінкового напрямку, арттерапії, казкотерапії, ігротерапії, психодрами, психогімнастики. Поєднання когнітивно-поведінкового підходу (А.Бек [1], А.Елліс [9]), арттерапії (Дж.Остер, П.Гоулд [5], Г.Т.Хоментаскас [7]); казкотерапії (Т.Д.Зінкевич-Євстигнєєва [3], Е.А.Савіна [6]); ігротерапії (А.І.Захаров [2], Є.К.Лютова, Г.Б.Моніна [4]); психодрами (Т.С.Яценко [10]); психогімнастики (Є.К.Лютова, Г.Б.Моніна [4], М.І.Чистякова [8]) давало змогу збільшити арсенал методик і сприяло корекції особистості дітей, які пережили розлучення, на рівні свідомості та поведінки.

В основі використання когнітивно-поведінкового підходу лежало положення про те, що зміна у сприйманні себе та оточуючої дійсності дитиною, яка пережила розлучення, сприятиме зміні її поведінки. Арттерапія, казкотерапія, ігротерапія, психодрама є ефективними напрямками при роботі з емоційною сферою дітей. Отже, подібне застосування різних напрямів давало змогу комплексно вплинути на когнітивну, емоційну, поведінкову сфери особистості дітей, які пережили розлучення батьків.

В основі більшості психокорекційних методик програми лежить механізм проекції, який викликає інтенсивний емоційний резонанс у дітей. Науковці виділяють особливості механізму проекції: ідентифікація з Я-образом (казки, гри, малюнку); перенесення власних переживань на Я-образ; катарсис та сублімація, як наслідок переживань подій Я-образом; наслідування поведінки Я-образу. Дитина ототожнює себе з Я-образом та вирішує, таким чином, свої психологічні проблеми. Механізм проекції сприяв досягненню наступних цілей при роботі з дітьми, які пережили розлучення батьків:

- швидко увійти в контакт з дитиною, зацікавити її співпрацею та створити атмосферу психологічної довіри, сформувати відчуття психологічної безпеки, вільно почувати себе у розмові з психологом;
- дати соціально прийнятний вихід негативним переживанням, пропрацювати почуття та думки шляхом підвищення рівня вербалізованості рефлексивних роздумів;
- виразити нереалізовані потреби та бажання;
- вивільнитися від внутрішньої напруги;
- мобілізувати внутрішні ресурси щодо подолання деструктивних переживань;

Підкреслимо важливість творчої діяльності у вирішенні психологічних проблем дітей. Уява та будь-яка інша творча діяльність розглядалися З.Фрейдом як самовираз особистості і, насамперед, – її нереалізованих несвідомих потреб та мотивів. Фантазія виконувала, таким чином, функції двоякого роду: вона компенсувала бажання особистості їх галюцинаційним задоволенням і одночасно, завдяки їх об'єктивації в продуктах творчості, “очищувала”, створювала катарсичний ефект. Продукти творчості є прямим засобом задоволення витіснених бажань та потреб, які в реальному житті не мають змоги здійснитися. О.В.Скрипченко констатує, що уява – замісниця задоволення завдяки образам фантазії. Образи фантазії виступають своєрідними замісниками або компенсаторами травматичних подій у житті людини. Р.Гурман вказує, що творчість сприяє рефлексії травмуючого досвіду завдяки переходу інформації з емоційного на когнітивний рівень у процесі її вербалізації. К.Юнг пов'язує уяву, творчість та поєднанні з ними механізми символутворення з реалізацією самозцілюючих можливостей психіки (гомеостатична функція).

Ефективність застосування казки в психологічному аспекті обґрунтовується в роботах Е.Берна, Т.Д.Зінкевич-Евстігнєєвої, В.Я.Проппа, М.Л.фон Франц. Т.Д.Зінкевич-Евстігнєєва констатує, що при вигадуванні казки дитина створює зв'язок між реальністю та казковими подіями: відбувається перенесення оточуючої дійсності у казковий сюжет; власні заборонені бажання, потреби, недоліки сублімуються на образи героїв, що сприяє символічному відреагуванню афективних реакцій. Розповідь травмуючої події у формі психотерапевтичної казки носить адаптаційний характер, допомагає дитині зрозуміти її зміст, змінити ставлення до неї.

Підкреслимо важливість процесу малювання при корекційній роботі з психотравматичним переживаннями молодших школярів, які пережили розлучення. Вчені Т.С.Яценко, Я.М.Кміт, Л.В.Мошенська виходять з того, що усвідомлення оточуючої дійсності відбувається у дітей швидше, ніж накопичення слів та асоціацій,

тому малювання надає можливість найбільш легко в образній формі виражати те, що вони бачать, знають та переживають, не дивлячись на нестачу слів. Г.Т.Хоментаскас зазначає, що процес малювання, особливо при зображенні значимих для дитини ситуацій, володіє психотерапевтичною дією. У малюнку дитина вивільняється від внутрішньої напруги, програвє можливі варіанти вирішення ситуації. А.А.Осіпова стверджує, що малюючи, дитина дає вихід своїм почуттям і переживанням, перебудовує свої стосунки в різних ситуаціях і безболісно стикається з деякими лякаючими, неприємними та травмуючими образами. Т.С.Яценко, Я.М.Кміт, Л.В.Мошенська констатують, що ряд особливостей дитячої творчості свідчить про те, що малювання для дітей – додаткова можливість віднайти внутрішню рівновагу і стабілізуватися в оточуючій дійсності. А.І.Захаров вважає, що використання малюнка в якості терапевтичного засобу виправдано, оскільки малювання являє природну можливість для дитини щодо розвитку уяви, гнучкості й пластичності мислення. Малювання виступає як засіб досягнення своїх можливостей, моделювання взаємовідносин та виразу різного роду емоцій. Науковець порівнює малювання травматичної, проблемної ситуації з введенням в організм живої, але послабленої вакцини, що сприяє розвитку здорових, захисних сил організму. Тому повторне переживання даної ситуації в умовах ігрової діяльності призводить до послаблення її травматичної дії. К.Юнг наголошує на особливості процесу малювання, зазначаючи, що малюючи себе самого, людина здатна себе самого й формувати. Контакт з несвідомим, який відбувається завдяки художньому мистецтву активує компенсаторні процеси, спрямовані на розвиток психічного апарату. Д.Остер, П.Гоулд вказують, що малюнок допомагає індивіду когнітивно переробити проблему, розвиваючи здібність до незалежної реінтеграції.

Поєднання різних напрямів дозволило оптимально реалізувати завдання психокорекційної програми:

1) зняття психологічного дискомфорту щодо психотравматичної події розлучення (зміна у сприйманні себе та оточуючої дійсності шляхом виправлення помилкової переробки інформації; емоційного відреагування негативних переживань (почуття провини, невпевненість у собі, сумнів у любові батька, образа щодо батьків, самотність); підвищення вербалізованості рефлексивних роздумів);

2) активізація позитивного мислення (підвищення позитивного ставлення до себе; підвищення позитивних почуттів у собі (любов, добро, радість) та до значущих рідних (любов, підтримка, допомога); формування установок позитивного мислення щодо майбутнього);

3) оволодіння конструктивними формами поведінки у соціумі (зниження рівня тривожності та агресивності, подолання самотності; підвищення впевненості у собі); навчання психологічним прийомам саморегуляції поведінки.

Психокорекційний етап програми був розроблений з метою зменшення негативних переживань та мобілізації психічних ресурсів дітей, які пережили розлучення. Форма реалізації даного етапу: змішана (індивідуальна та групова).

Індивідуальні заняття були спрямовані на роботу з індивідуальними переживаннями дітей, та групові – на забезпечення умов для навчання в оволодінні новими формами поведінки у соціумі. Організаційні аспекти проведення групової роботи з дітьми передбачають, що заняття проводиться в приміщенні, де є можливість розташувати стільці по колу, що сприяє налагодженню зворотного зв'язку між учасниками. Кількість учасників-ровесників у групі повинна складати від 4 до 6 осіб. Бажано, щоб група була гетерогенною. Принципи функціонування групи: щирість, відкритість, довіра, взаємоприйняття, увага, доброзичливе ставлення (атмосфера взаємин у групі будується на основі щирості, відкритості, довіри, взаємоприйняття); рівність (керівник, як рівноправний член групи, разом з усіма бере участь у вправах). Обов'язки психолога-керівника групи: постановка завдань у групі; коригування поведінки та висловлювань членів групи; створення атмосфери психологічної безпеки; прояв особистісних рис – турботливість, відвертість, увага до кожного учасника, прийняття кожного члена групи таким, яким він є, винахідливість, почуття гумору.

Ефективність психокорекційної роботи обумовлена створеною атмосферою довіри та психологічної безпеки, використанням широкого кола методик, що сприяло активній участі кожної дитини у роботі.

Когнітивно-поведінковий підхід був реалізований у психокорекційній програмі за допомогою методик розвитку усвідомленості («4 важливі моменти у житті», «Камінці у сердечку», «Я - Сонечко», «Портрет мами», «Моє щасливе майбутнє», «Квіточки досягнень», «Я пишаюся тим, що...», «Я можу бути гарним другом, тому що я...», «Я хочу з тобою товаришувати, тому що...», «Я давно хотів тобі побажати...», «Я досягну, я зможу» тощо); методик прихованого підкріплення («Розлучення», «Самодопомога» «Маленьке кошеня», «Я щасливий кожного дня», «Мій дім під назвою «Щастя»», «Сон героя»); методик поведінкової корекції («Впевнена і невпевнена поведінка», «Агресія», «Способи звільнення від роздратування, злості, гніву», «Пластилінова казкотерапія», Притча-блюз, «Як я боровся зі своєю злістю», «Злюка», «Добрі вчинки»); методик самовираження («Квіточки досягнень», «Я - Сонечко», «Я-казковий герой», «Ім'я»); методик роботи з проекцією («Неіснуюча тварина», «Дитячий апперцептивний тест», «12 кімнат», «Листочок-звільнення», «Розплющ злість», «Черв'ячок», «Пробачення

тата»); релаксаційних методик («Сонечко» тощо). Елементи арттерапії були реалізовані у психокорекційній програмі за допомогою методик «Розлучення», «Люди, яких я люблю», «Маленьке кошеня», «Портрет мами», «Сон героя», «Ім'я», «Моя злість» тощо; елементи казкотерапії – «Вигадай казку», «Розлучення», «Чарівні крила», «Пластилінова казкотерапія», «Моя сім'я у вигляді тварин» тощо; елементи психогімнастики – «Сонечко і квіти», «Етюд на вираз радості», «Друзям посміхаємося», «Гвинт», «Повітряна кулька», «Штанга», «Подарунок», «Нетрадиційні привітання» тощо; елементи ігротерапії - «Неіснуюча тварина», «12 кімнат», «Листочок-звільнення», «Камінці у сердечку», «Розплющ злість», «Дзеркало»; елементи психодрами - «Камінці у сердечку», «Пробачення тата». Методики, включені до психокорекційної програми, є розробленими, модифікованими автором або запозичені у таких психологів, як: Т.Баб'як, Т. Білоус, П.Г.Дженкінс, Л.В.Долинська, Г.Є.Улунова, Т.Д.Зінкевич-Евстїгнеєва, Л.Константінова, Х.Кедьюсон, Ч.Шефер, Є.К.Лютова, Г.Б.Моніна, Л.Лящук, Г.Нижник, І.В.Стішенок, Ю. Таланова, М.І.Чистякова.

Просвітницька робота зі значущими рідними мала за мету підвищення психологічної компетентності дорослих в питанні розуміння емоційного стану дітей, які пережили розлучення батьків. Просвіта здійснювалась у наданні практичних рекомендацій значущим рідним, укладанні за взаємною згодою сторін контракту «Щастя моєї дитини», проведенні індивідуальних консультативних бесід та лекцій.

Головна увага в процесі індивідуальної роботи з батьками була спрямована на розуміння дорослими переживань дитини після розлучення, розширення їх обізнаності у побудові оптимального спілкування між членами неповної родини, у подоланні негативних явищ в життєдіяльності молодшого школяра.

Висновок. Явище розлучення є загрозою для сучасного суспільства. Розлучення здійснює травмуючий вплив на психічне здоров'я всіх членів родини, особливо беззахисною постає психіка дитини. Відтак, важливого значення набуває надання психологічної допомоги дітям з реорганізованих родин шляхом проведення психокорекційної програми та здійснення просвітницької діяльності зі значущими рідними.

Використана література:

1. Айви А.Е. Психологическое консультирование и психотерапия: практическое руководство / А.Е.Айви, М.Б.Саймэк-Даунинг; [пер. с англ.]. – 2000. – 487 с.
2. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей / Александр Иванович Захаров. – М.: Педагогика, 1986. – 11с. – (Педагогика - родителям).

3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с. – (Психологический практикум).
4. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К.Лютова, Г. Б. Моница. – М.: Генезис, 2000. – 191 с.
5. Остер Дж. Рисунок в психотерапии / Дж. Остер, П. Гоулд. – М.: «Маркетинг», 2004. – 184с. – (Техники психотерапии).
6. Савина Е. А. Проективный сказочный тест и его возможности в исследовании личности ребёнка / Е. А. Савина // Вопросы психологии. – 2004. - № 6. – С. 34– 44.
7. Хоментаскас Г. Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений / Г. Т. Хоментаскас // Вопросы психологии. – 1986. - № 1. – С. 165-171.
8. Чистякова М. И. Психогимнастика / Маргарита Ивановна Чистякова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
9. Эллис А. Психотренинг по методу А.Эллиса / Альберт Эллис. – СПб.: Питер, 1999. – 222 с.
10. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання / Тамара Семенівна Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679с.

**Врахування особливостей опорів суб'єкта
в процесі діагностико-корекційної роботи
в групі активного соціально-психологічного навчання**

Олег Святка

м. Черкаси

Анотація: стаття присвячена проблемі психологічних опорів у процесі діагностико-корекційної роботи в групі активного соціально-психологічного навчання. Автор зосереджує основну увагу на врахуванні факторів, що впливають на актуалізацію опорів та шляхи їх нівелювання в груповій корекції.

Постановка проблеми. Одним з важливих завдань сучасної психологічної і педагогічної науки та психокорекційної практики є пізнання психіки з орієнтацією на вивчення її внутрішніх механізмів. Однак особливості опорів в діагностико-корекційному процесі потребують подальшого комплексного й глибинного вивчення, що дає змогу дослідити глибинні детермінанти поведінки суб'єкта у взаємозв'язку всіх психічних процесів. Орієнтація на психіку як цілісне утворення в єдності свідомого з несвідомим є характерною ознакою глибинної психокорекції, що вимагає від психолога високого професіоналізму.

Мета статті: дослідити проблему врахування особливостей психологічних опорів у процесі діагностико-корекційної роботи в групі активного соціально-психологічного навчання.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Важливою складовою упередження та врахування опорів у діагностико-корекційному процесі груп активного соціально-психологічного навчання (автор – академік Т.С. Яценко) є розуміння основ процесуальної психодіагностики. Цей процес «визначається, з одного боку, характером проблем учасників навчання, а з іншого – результатами психодіагностики, яка структурує прийоми та реакції керівника» [1, 84]. Процесуальна психодіагностика означає здатність психолога розпізнавати в процесі групової корекції індивідуально-психологічні відмітні риси особистості.

Процесуальна психодіагностика в АСПН сприяє максимальному наближенню до внутрішньої феноменології суб'єкта, пізнання її закономірностей. З огляду на це в групі, як правило, не використовуються стандартизовані академічні поняття, що передбачають знання наперед, знання «поза суб'єктом», знання, обтяжені оцінними судженнями в чорно-білих категоріях, що як правило, актуалізують опори суб'єкта.

Завдяки такому підходові ми можемо пізнавати складність взаємозв'язків між свідомою й несвідомою сферами суб'єкта без виявів опорів.

Завдяки єднанню з протагоністом у психодіагностиці, ми досягаємо зміст відносин і проникаємо в причини того, що відбувається в ситуації спілкування з метою зміни на краще.

З моменту виникнення перших гіпотетичних припущень, управління групою психологом набуває вираження в цілеспрямованому структуруванні матеріалу. Робоча стадія характеризується найбільшою інтенсивністю на 5-6 день (при роботі по 10-12 годин на добу) за рахунок процесів дезінтеграції й інтеграції.

Дезінтеграція у зв'язку із супутніми їй негативними відчуттями може сприяти виникненню небажаних стереотипів, наприклад, уникнення певних ситуацій, людей, закріпленню неконструктивних способів реагування на «знайомі» стимули та ін. Інтеграція чи дезінтеграція знаходяться у нерозривному взаємозв'язку [4].

Механізми «інтеграції» та «дезінтеграції» знайшли не лише обґрунтування, а й реалізацію у глибинно-психологічній корекції, яка здійснюється у відповідності з психодинамічною теорією. Т. С. Яценко зазначає, що «кожному, хто зорієнтований на професійне опанування мистецтвом управління групою психокорекцією, в центрі уваги потрібно тримати головні механізми цього процесу: позитивну дезінтеграцію і вторинну інтеграцію на більш високому рівні розвитку» [1, 64]. Групова інтеграція стосується групових змін, а позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція психіки – внутрішніх, особистісних змін учасників психокорекційного процесу.

Позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція – багаторівневі процеси, які здійснюються поступово, з урахування ступеня готовності учасника до сприйняття нової інформації. Непрофесійною є позиція, коли нівелюються закони розгортання особистісних змін, передчасне створення ситуації «вибуху» для учасника, що може спричинити занурення його в емоційний, афективний стан, бурхливі вияви опорів, що блокує розкриття протагоніста.

Позитивна дезінтеграція – це ослаблення попередніх установок психіки, яке передбачає різнобічне осмислення минулого досвіду з метою розвитку соціально-перцептивного інтелекту [1]. Цей процес передбачає усвідомлення суб'єктом власних відступів від реальності, можливо, переживання, розчарування у собі, що сприяє пізнанню й прийняттю себе таким, яким він є. На цьому етапі суб'єкт потребує делікатності, емпатії з боку керівника та учасників групи, щоб необережним словом не актуалізувати опори, адже відбувається напруження емоційного та когнітивного потенціалу протагоніста через переживання власної

недосконалості, меншовартості. Завдяки самоаналізу, який передуює вторинній інтеграції, відкриваються перспективи самовдосконалення суб'єкта. Позитивна дезінтеграція, яка завершується вторинною інтеграцією особистісної структури суб'єкта на більш високому рівні розвитку, дає можливість суб'єкту бути менш залежним від зовнішніх впливів, більш здатним до внутрішньої обумовленості розвитку на шляху до досконалості. Розуміння психологами групової динаміки, а саме механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, є необхідним фактором упередження можливості виникнення психологічних опорів.

Звертають на себе увагу факти відступу від реальності, які обумовлені психологічними захистами суб'єкта, актуалізацією опорів. Характерними ознаками дезінтеграції є опори, емоційні стани суб'єкта (подив, тривожність, сором, смуток, відчуття «втрати ґрунту під ногами», ефект «душної ночі», невдоволеність собою та ін.), а показниками інтеграції на більш високому рівні розвитку є розширення самосвідомості, здатність до самоаналізу, до рефлексії, сензитивності, розуміння ролі дитинства у визначенні глобальних життєвих настановлень, здатність до аутопсихокорекції тощо [2, 32].

Однією з умов глибинного пізнання є необхідність зняття напруженості, яка породжується ситуативними захистами й опорами особливо у початковій стадії роботи групи при дезінтеграції. Групова динаміка виявляється у спаді емоційного напруження, пов'язаного з особистісними бар'єрами психокорекції, у каталізації внутрішнього стану емоційного піднесення, що супроводжує напружену внутрішню працю. У процесі групи АСПН в учасників підвищується мотивація до самопізнання, відбувається інструментальне опанування способами самокорекції, набувається вміння перетворювати себе на об'єкт психологічного дослідження [3, 54]. При цьому дуже важливо забезпечувати позитивний характер дезінтеграції й упереджувати негативні його прояви у формі опору. Цьому може сприяти ситуація, коли керівник умисно намагається викликати агресію на себе (або повертає її на іншого), й переконує присутніх, що групова поляризація є необхідністю. За таких умов на другий план відсувається фактор співпраці керівника із членами групи,

пробуджуються опори та деструктивні, руйнівні порухи активності, за якими стоїть мортідо. Групи, які цілеспрямовано поляризують взаємини, гальмують своє просування у напрямі інтеграції, а значить, її учасники не можуть наблизитись до глибинно-психологічного пізнання, яке передбачає належний рівень психологічної підтримки та захищеності.

Завдяки процесуальній психодіагностиці налагоджується ефективна робота в групі АСПН, однак є численні бар'єри, що пов'язані із захисною системою та опорами. Бар'єром в психокорекції суб'єкта може виступати неусвідомлювана конкуренція з керівником групи, бо за логікою несвідомого бути відкоректованим – означає опосередковано підкріпити успіх керівника групи й методики психокорекційної роботи. Захисна система породжує психологічний егоїзм (такою поведінкою підкреслюється недосконалість методики) у поєднанні з тенденцією до самопокарання – відмова від психокорекції шкодить особистісній та професійній самореалізації.

Унаслідок невідкоригованості керівника відбувається автоматичне включення захисних механізмів і опорів в учасників групи, що може переорієнтувати їх активність з пізнання себе на те, як «перехитрити» психолога і у цьому відчуті перевагу власного «Я». Тоді психокорекційний процес має небезпеку перетворитися на «ходіння хибним колом», залежного від особистісної проблематики самого психолога.

Різні форми опорів та захистів в роботі групи тісно пов'язані з труднощами в самому психокорекційному процесі. Так, дія механізму переносу породжує упереджене ставлення до інших людей з елементами недоброзичливості, яке не усвідомлюється або усвідомлюється частково. Відбувається генералізація на поведінкову сферу, що знаходить вияв у незмінній невдоволеності людьми, ситуаціями переживання меншовартості та прагненні довести свою непогрішність. В актуальній ситуації взаємодії є небезпека зайвої витрати психічної енергії без об'єктивної доцільності. Така активність детермінується нерозв'язаним конфліктом з рідними людьми, який інтроектується у власне «Я» й продовжує функціонувати як внутрішній конфлікт.

Нами виокремлено найчастотніші випадки й вияви актуалізації опорів у учасників групи. Так, переважно на першому етапі роботи групи можуть виникати ззовні стимульовані опори (ситуативні), обумовлені незвичністю й новизною ситуації, оточення, групових принципів тощо. Вияв розгубленості, пасивності суб'єктів є також свідченнями опору, обумовленого різноманітними чинниками, зокрема, ризиком покарання або самопокарання у процесі об'єктивування витісненого неусвідомленого змісту.

Пізнання власних глибинних тенденцій може супроводжуватись включенням системи психологічних захистів і опорів, що підтримують «ідеалізоване Я», у випадку неприйняття гідностей особи, критики оцінок з боку інших учасників групи. Опори в поведінці протагоніста найчастіше супроводжують негативні емоції: здивування, неспокій, гнів, роздратування, сором, провина, незадоволеність собою. Також про наявність опорів свідчить недовіра до нової інформації про себе, що виражається в уникненні людей, які вербалізують її, і відповідно, ситуацій пов'язаних з ними або котрі їх нагадують. Вказує на наявність опірної поведінки спізнювання в реалізації цілей або відмова від них, відсутність творчого підходу до вирішення завдань, що вуалюється системою психологічних захистів шляхом відступу від реальності. Наявність в учасників мортидних тенденцій і внутрішніх деструкцій, які автоматично спрацьовують у взаємодії з іншими людьми, відбувається через прояви захистів і актуалізує опори в інших осіб.

Одним із засадничих аспектів нівелювання опорів у учасників АСПН є необхідність створення у групі специфічних лабораторних умов, що регулюються гуманістичними принципами роботи: спонукі з боку керівника, алгоритмізованих дій поведінки. Так, групові принципи передбачають спонтанність взаємодії у групі та звертання одного до одного на «ти» й по імені для забезпечення спілкування на рівні «людина-людина»; сприймання себе й інших такими, якими вони є; організація роботи за правилом «тут і тепер»; добровільність участі у навчанні. Важливим принципом АСПН є відсутність порад, оцінок на зразок: «це – добре» або «це – погано». Керівник групи АСПН рекомендує учасникам уникати застосування оцінних суджень з використанням моральних і соціальних критеріїв, критики, що нівелює актуалізацію опорів учасників групи. Учасники АСПН зорієнтовані на щирість і чуйність у стосунках, а також на дотримання конфіденційності (не обговорювати групові події поза заняттями). За таких умов роботи у групі АСПН відбувається пізнання внутрішніх детермінант психіки суб'єкта, що дозволяє учасникам прояснити глибинно-психологічні передумови деструкцій поведінки та спілкування з іншими людьми.

За рахунок дотримання принципів роботи групи АСПН важливу роль відіграє фактор емоційної підтримки як один із чинників групової корекції. За рахунок виникнення у групі атмосфери спілкування, при якій загроза для «Я» людини зведена до мінімуму, панує психологічної безпека, прийняття, довіра, емпатія, активізація опорів у учасників АСПН менш вірогідна. Важливою складовою групового процесу є колективне виконання різноманітних вправ та методик, що стимулює розвиток рефлексії, усвідомлення особливостей власних видів «психологічних захистів»,

опрацювання непродуктивних моделей поведінки й допомогу учасникам навчання в аналізі опорів.

Як засвідчує представлений матеріал, додання труднощів психокорекційного процесу, які пов'язані як з особливостями процесу самопізнання у групі, так і особистісними бар'єрами, посуває майбутнього психолога у бік особистісної відкоректованості. Додавання бар'єрів, внутрішніх опорів не є легким, проте відкриває перспективи прийняття власної особистості, що є важливою передумовою розвитку соціально-перцептивного інтелекту, меж самоусвідомлення у ситуації професійної взаємодії.

Висновки та перспективи. Професійна допомога психолога полягає в тому, щоб забезпечити пом'якшення, розведення опорів, які не виступають прямим об'єктом пізнання, а лише слугують індикатором певних психологічних негараздів, що вказують на автоматичне спрацювання психологічних захистів. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні особливостей проявів опорів та захисної системи в контексті методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН).

Використана література:

1. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
2. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : Навчальний посібник. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.
3. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
4. Dąbrowski K. Dezintegracja pozytywna. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979. – 119 p.

Організація корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу корекційно-розвивальної спрямованості

Лілія Томіч

м. Київ

***Анотація:** у статті уточнено і розширено уявлення про механізми організації та принципи функціонування КРС для дітей з порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу корекційно-розвивальної спрямованості.*

Закордонний і вітчизняний досвід свідчить про поширеність різних відхилень у розвитку дітей. За даними міжнародної організації з освіти ЮНЕСКО, у світі налічується 200 млн. дітей з порушеннями психофізичного розвитку. В останні роки спеціальна педагогіка висуває на перший план інтеграцію дитини з відхиленнями в психофізичному розвитку в суспільство. Значимими стають питання реабілітації та соціальної адаптації таких дітей. Повнота реалізації соціальних потреб неможлива при відсутності найважливішого фактора - сформованості повноцінної мовної діяльності. Діти з порушеннями мовлення зазнають труднощів при побудові процесів комунікативної взаємодії, обумовлені недостатністю як мовних засобів, так і комунікативних умінь і навичок. У процесі спеціального навчання та виховання дошкільників з порушеннями мовлення в ряді з основними завданнями загальноосвітньої підготовки та корекційними (подолання мовленнєвих порушень і пов'язаних з ними психофізичних особливостей), стоїть завдання виховання особистості, здатної активно реалізувати свої здібності, пізнавальні та соціальні потреби. Значимість індивідуально-особистісного підходу в стратегії спеціальної освіти стосовно до дітей із психофізичними порушеннями актуалізує нове змістовне значення індивідуально-педагогічного підходу як «своєчасне надання корекційно-педагогічної допомоги в сенситивний період розвитку, коли сукупність і схоронність різних сторін психофізичного розвитку визначає (і характеризує) цілісність і гармонійність загального розвитку дитини» [5]. У центрі всіх педагогічних впливів - дитина із властивими віку видами діяльності, своєю суб'єктною активністю. У ДНЗ компенсуючого виду, які мають багатий педагогічний досвід і прагнуть до підвищення якості освіти, застосовуються сучасні технології на рівні профілактики, діагностики і корекції, однак середовище розвитку традиційно співвідноситься та оцінюється з комплексу матеріальних об'єктів, їх розвивального потенціалу, у той же час цілеспрямованому проектуванню суб'єкт-суб'єктного простору в середовищі розвитку дитини не приділяється належної уваги. Об'єктивні труднощі створення корекційно-розвивального середовища (КРС), обумовлені тим, що не достатньо усвідомлюється

педагогами сутність поняття «корекційно-розвивальне середовище», немає досить чітких уявлень про його структуру, зміст, механізмах організації та принципах функціонування, ролі проектування та утворення середовища в забезпеченні цілісного корекційно-логопедичного процесу; не проводиться аналіз умов середовища реабілітації дітей з мовленнєвою патологією на основі системи критеріїв моніторингу.

Наявні творчі розробки, педагогічний досвід заслуговують на особливу увагу, аналіз і є основою для здійснення перетворень на основі педагогічного проектування КРС. Корекційно-розвивальне середовище центроване на дитині з порушеннями психофізичного розвитку. Воно створюється (перетворюється) для дитини з порушеннями мовлення з метою зниження симптоматики її дезадаптивності, розвитку здатності до вибудовування комунікативної взаємодії на мовній основі, здатність до регулювання своєї поведінки, діяльності. Отже, важливим механізмом його функціонування є вибудовування стратегії супроводу дитини, зануреної в це середовище. Суб'єктами процесу утворення середовища є педагоги, вузькі спеціалісти, діти і їх батьки.

У дошкільні заклади із групами для дітей з порушеннями мовлення приходять діти різного віку за направленням ПМПК. Залежно від рівня мовленнєвого розвитку відповідно на період від 2 до 4 років. Як правило, діти з 5-5,5 років (II - III рівня ЗНМ) зараховуються на два роки перед школою. Таким чином, перед 36-60 % дітей з мовною патологією встає складне завдання опанувати новим, чужим простором і зробити його своїм. Процес звикання до нових умов проходить не завжди благополучно, супроводжується хворобами дітей. Динаміка адаптації до дошкільного закладу у дітей різна. У деяких спостерігаються ознаки порушення адаптивної функції, які мають місце не тільки в період звикання до нових умов і без адекватного педагогічного втручання зберігаються тривалий час, але й, у цілому властиві дітям із порушеннями мовлення у силу особливостей їхнього психофізичного розвитку. Звикання до обстановки, входження в колектив однолітків, встановлення контакту з новими дорослими - все це сполучено з емоційною напругою, необхідністю проявляти самостверджуючі способи поведінки, встановлювати комунікативний контакт. Відомо, що й дефект розвитку найбільше гостро проявляється в ситуації адаптації до нових умов діяльності. Сама ситуація жадає від дитини із порушеннями мовлення мобілізації всіх її адаптаційних можливостей, розкриває та загострює труднощі, які стосуються її емоційно-особистісної та комунікативної сфер. Разом з тим вона є й своєрідним стимулом до освоєння дитиною способів орієнтації в новій ситуації, прояву її якостей і здібностей. І тут багато чого залежить від організації взаємодії дорослого з дитиною, здатності встановити контакт, знайти загальний психологічний простір спілкування, у тому числі комфортну дистанцію спілкування. Першорядним завданням, що вирішують педагоги ДНЗ, є створення в дитячому колективі сприятливого мікроклімату.

У центрі уваги педагогів знаходиться низька мовленнєва активність і недостатня мотивація мовного спілкування дітей з порушеннями мовлення, труднощі адекватного використання освоєних мовних засобів у комунікативних ситуаціях, немовні механізми спілкування, емоційна перцепція. Виходячи із цього, поряд з організацією предметно-просторових умов особливе значення приділяється конструюванню особливого суб'єкт-суб'єктного простору життєдіяльності дітей. Тут елементом утворення середовища у широкому значенні виступає корекційно-розвивальний супровід (педагогічний супровід) дитини, а в конкретному - педагогічним засобом виступають ситуації особистісно-орієнтованої взаємодії дорослого і дитини. З огляду на те, що контакти різного характеру, які виникають між учасниками навчального процесу - психолого-педагогічна сфера взаємодії - має взаємозбагачувальний потенціал, взаємодія розглядається із трьох позицій: як погодженість дій педагога і дитини; як професійна якість педагога; як важлива соціальна навичка, якою повинна опанувати дитина.

Специфіка педагогічної взаємодії з дитиною із порушеннями мовлення обумовлена, по-перше, необхідністю включення її в різні види соціальних відносин у навчанні, спілкуванні, грі, практичній діяльності та тим самим підтримки єдності зміни трьох сутнісних сфер особистості (діяльності, спілкування, самопізнання); по-друге, необхідністю реалізації вище названих завдань у єдності із цілеспрямованою систематичною роботою з розвитку індивідуальних мовних здібностей і навичок мовного спілкування. Педагог виступає організатором педагогічних ситуацій, у тому числі мовленнєвих ситуацій, коли дитині приділяється активна роль, дорослий займає позицію «разом» з дитиною, вони партнери по пізнанню. При цьому особлива увага звертається на формування у дитини впевненості у своїх можливостях, прагнення до досягнення мети і задоволення від досягнутого результату, вміння адекватно оцінити свої дії, що стосуються як безпосередньо мовленнєвої, так і іншої діяльності.

Комунікативно-діяльнісний компонент при корекційній спрямованості середовища розвитку дитини здобуває особливий зміст. Формування повноцінної мовленнєвої діяльності неможливо поза двома взаємозалежними параметрами: поза предметно-практичною діяльністю дитини з освоєнням реального світу та поза соціальним життям дитини. Дорослий організує поле дитячої діяльності, розширення власного практичного досвіду дитини через пізнання нею навколишніх предметів, об'єктів і явищ, і цьому слугує насичене, варіативне предметно-розвивальне середовище. На це орієнтовано взаємодія дорослого і дитини та організація спільної діяльності дітей на основі інтенсивної мовної комунікації. У цьому випадку педагогічним засобом, що забезпечує мовленнєвий розвиток дитини, є мовленнєва ситуація, на методичному проектуванні якої фокусується процес конструювання мовленнєвого середовища.

Визнаючи універсальність онтогенетичних законів формування мовленнєвої діяльності для будь-яких форм дизонтогенезу, при її цілеспрямованому формуванні

зберігається «ієрархія онтогенетичне обумовлених взаємодій: освоєння предметного світу -> виникнення комунікативних потреб -> пошук способу вираження потреб -> вибір адекватних засобів вираження» [3. С. 12]. Ця ієрархія значима для проектування змісту мовленнєвого середовища. В ідеальному плані дія з утворення середовища реалізується подвійно: з боку педагога і самої дитини, яка пізнає себе (образ Я), інших людей, матеріальну і духовну дійсність за допомогою своєї активності в діяльності та спілкуванні, безумовно, за участю дорослого, який створює необхідні умови, спрямовує та допомагає їй. У дитини формується емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього і варіативні способи реагування на зовнішні впливи, соціально компетентна поведінка, у тому числі навички мовної комунікації.

Предметно-практична діяльність максимально орієнтована на включення мовлення, мовної комунікації в процес діяльності значимої для дошкільника: гри, працю, продуктивні види діяльності, ізо діяльність і ін. у співробітництві з однолітками або дорослим. Використання видів діяльності дошкільника як основу для мовленнєвого розвитку, по-перше, створює передумови для підвищення мотивації мовленнєвого спілкування, по-друге, впливає на її структурно-значеннєве оформлення. Для організації мовної комунікації необхідне подолання низької мовленнєвої активності, труднощів узагальнення, освоєння словесних значень, розвиток довільності діяльності. У цьому процесі роль педагога як суб'єкта мовної комунікації така: він виступає в ролі еталона правильного мовлення, джерела інформації та здійснює вплив на мотив діяльності, її програму (регулює поведінку дитини в спілкуванні). Дитяче ж співтовариство дає практику спілкування мовою, рольове програвання комунікативних ситуацій у спільних іграх та ін.

У дітей із порушеннями мовлення проявляється дефіцит організованості, розглянутий у більш широкому контексті як проблема недостатності довільної регуляції діяльності [1]. Умови і передумови становлення довільних форм поведінки розглядаємо тільки в контексті відносин дитини і дорослого, у реальному змісті процесу спілкування. Так, педагоги беруть до уваги психологічні причини неорганізованості поведінки дитини і при побудові педагогічних ситуацій створюють умови, що сприяють формуванню основних блоків структури діяльності в їхній сукупності: мотиваційного блоку – уміння виділити, усвідомити, прийняти і витримати мету дії; операційно-регулятивного блоку - уміння планувати шляхи досягнення мети, як за змістом, так і в часі; контроль - уміння контролювати дію та вносити необхідні корективи при їх виконанні. Подібне проектування (планування) педагогічних ситуацій охоплює: 1) організований процес навчання, 2) спільну діяльність, 3) самостійну діяльність дітей. У цьому випадку продумана мовна комунікація між дорослим і дитиною із порушеннями мовлення у різних видах діяльності виконує,

безумовно, комунікативно-інформаційну і комунікативно-регулюючу функції та також безпосередньо виступає як засіб навчання дитини правильному мовленню.

Далі необхідно відзначити, що в психіці дитини-дошкільника, переважає емоційний компонент, емоційний спосіб взаємодії з навколишніми є органічним, первинний і щирим у період дошкільного дитинства. Емоційно-ціннісний компонент змісту діяльності дошкільника із порушеннями мовлення у контексті проектування корекційно-розвивального середовища для такої дитини здобуває особливий зміст. Так, при проектуванні належних значень середовища поряд з комунікативно-інформаційними, регулюючими аспектами особлива увага приділяється емоційному аспекту мовної комунікації у взаємодії дорослого і дитини. Труднощі мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями мовлення, особливості емоційно-особистісного розвитку, які закономірно проявляються у зв'язку зі специфікою віку, так і обумовлені порушенням розвитку, визначають необхідність актуалізації емоційного і комунікативного аспектів взаємодії. Виходячи із цього, ми виділяємо такі принципи побудови особистісно-орієнтованої взаємодії педагога і дитини із порушеннями мовлення як принцип емоційної валентності, принцип комунікативної активності, реалізація яких припускає, що в змісті взаємодії враховуються специфічні мовленнєві труднощі дітей, а його стратегія полягає, по-перше, у максимальній емоційній перцепції дорослого стосовно дитини, розвитку цієї здібності в самої дитини, цілеспрямованому впливі (або при необхідності корекція емоційно-поведінкових порушень) як із застосуванням спеціальних технологій, так і в умовах щоденної спільної діяльності; по-друге, у комунікативній активності як з боку педагога, так і її стимулюванні в дитини через застосування логопедичних технологій і мотивованого спілкування щодня в різних ситуаціях. У практичній корекційно-педагогічній діяльності вони знаходять втілення в психолого-педагогічних умовах, серед яких: 1) стимулювання висловлень із використанням освоєних мовленнєвих засобів у різних видах діяльності через створення варіативних мовленнєвих ситуацій; 2) активність педагога в описі почуттів і переживань дитини, спрямована на усвідомлення дитиною того, що вона прийнята і зрозуміла, а також з метою надання зразків словесного позначення; 3) надання дитині досвіду постановки себе на місце іншого; досвіду розуміння емоційних станів іншого; досвіду розуміння і керування своїми емоціями; досвіду вербалізації почуттів і емоційних станів; 4) надання досвіду встановлення контактів у різних комунікативних ситуаціях з метою засвоєння комунікативних навичок і зміцнення впевненості у своїх можливостях у спілкуванні з іншими людьми; 5) надання широкого вибору видів діяльності та досвіду досягнення мети спільної діяльності для зміцнення впевненості у своїх можливостях, а також розвитку довільності та здатності до регулювання власної поведінки; 6) спонукання до співробітництва в проблемних ситуаціях, тим самим задоволення потреби у визнанні та

розвиток здатності до цілеспрямованих дій для досягнення результату. Цілеспрямовано конструюючи образи в середовищі, педагог сам, являючись одним з його значимих образів, реалізує себе. Тому його індивідуально-репрезентативний образ виступає своєрідним компонентом даного середовища, і особистісно-орієнтована взаємодія «дорослий-дитина» - інтегруючим компонентом, на основі якого здійснюється конструювання належних значень у суб'єкт-суб'єктному просторі КРС.

Одним з компонентів середовища є спостереження за ефективністю впливів на дитину, хоча воно має скоріше допоміжне значення, оскільки на відміну від інших компонентів не має певної сфери реальності. Проте, спостереження виділяється як особливий предмет аналізу, оскільки є необхідним атрибутом будь-якого організованого педагогічного процесу і відображає в собі (а саме в тім, що спостерігається, як і навіщо) характерні риси тої освітньої моделі, у рамках якої воно використовується. Педагог, що прагне усвідомлено і цілеспрямовано планувати свою роботу з дітьми, має потребу у зворотному зв'язку для оцінки результативності власних дій. Особливе значення в процесі утворення середовища має вибудовування ефективних, адекватних власних дій педагогом на основі систематичного стандартизованого спостереження за дитиною з метою виявлення та на цій основі прогнозування педагогічних «кроків». Таке спостереження пов'язане зі здатністю педагога до вивчення навчально-виховної ситуації дитини: виявленню факторів зовнішнього і внутрішнього характеру, що стали причинної тої або іншої проблемної ситуації, специфіка якої враховується в реалізації корекційно-розвивальної спрямованості педагогічної взаємодії. У такому випадку динамічне спостереження є основою (дає можливість) гнучкого реагування при створенні педагогічних ситуацій. Вивчення досвіду роботи ДНЗ виявило, що увага більшою мірою приділяється когнітивному розвитку дітей із порушеннями мовлення, і оволодінню ними мовних засобів, у той час як емоційній, соціальній і комунікативній сферам розвитку дитини педагоги приділяють менше увагу. Особистісний компонент, безумовно, враховується, однак не є предметом особливого спостереження і аналізу на основі структурованого спостереження та процедури оцінки, у той час як саме ці сфери пріоритетні з погляду розвитку в дошкільному віці, а для дітей із порушеннями мовлення мають першорядне значення.

Планування роботи з дітьми - також один з компонентів освітнього середовища. Воно охоплює всі три блоки «Організований процес навчання», «Спільна діяльність», «Самостійна діяльність дітей». У системі планування відображаються особливості стосунків між педагогом і дітьми в педагогічному процесі в руслі освітньої моделі (предметно-дисциплінарної або особистісно-орієнтованої) прийнятої або просто звичної для конкретного педагогічного колективу. Разом з тим, планування виступаючи елементом утворення середовища, здобуває своє значення тільки

розкриваючи свій індивідуально-розвивальний потенціал. Індивідуально-розвивальний потенціал планування розкривається багатогранно. Наприклад, план пропонує дітям на вибір різні завдання, заняття. Орієнтація на індивідуальні інтереси і потреби дітей та пов'язаний із цим відхід від єдиного обов'язкового для всіх навчального матеріалу визначає таку структуру плану, що припускає певний вибір дітьми завдань на занятті, можливість вибору партнерів по роботі. Цей вибір, як набір рівноможливих альтернатив, розробляється і формулюється у вигляді плану вихователем, проте, саме за дитиною залишається право самостійного вибору. Вихователь намагається гнучко змінити намічений план, виходячи з актуальних потреб і інтересів дітей. Таким чином, у даному компоненті реалізується умова збагачення і структурування середовища розвитку дитини в логіку особистісно-орієнтованої освітньої моделі через забезпечення гнучкості планування, коли в рамки освітніх завдань, які ставить та або інша програма, педагогам вдається вплести інтереси, ідеї дітей конкретної групи, зробити дітей співучасниками планування. Реалізація перетворень у даному напрямку сполучається з рядом труднощів. У ситуації, коли профіль діяльності педагогів схиляється у бік предметно-дисциплінарної моделі перетворення пройдуть не так динамічно. По-перше, важким завданням для педагога є відхід від традиції працювати за готовим конспектом, що вимагає подолання інертності мислення, проявів творчої самостійності, здатності спостерігати і гнучко змінювати зміст заняття, досягаючи при цьому поставлених навчальних завдань. Найважливішим є вміння направити, поставити дітей у ситуацію вибору, опертися на їхній суб'єктний досвід, тобто вирішити освітні завдання, впровадивши їх в інтереси дітей. По-друге, така робота спочатку сприймається, як незвичне і важке навантаження. Відзначимо, що труднощі багато в чому стосуються операційно-діяльнісного рівня педагогічної діяльності, тому що ідеї, що зустрічаються в літературі вимагають подальшого методичного пророблення. Тут питання встає про методичне проектування, на якому в цьому компоненті фокусується процес створення належних значень КРС. Тим часом відзначимо, що вже усвідомлення і пошук рішень на практиці, використання елементів подібної роботи підвищує якість ситуації розвитку дитини в ДНЗ.

Стратегію взаємодії педагога із суб'єктами групи супроводу також виділяємо як компонент середовища. Група людей, що реалізують сукупність загальноосвітніх і корекційних завдань навчання і виховання дітей із порушеннями мовлення, є групою супроводу. Суб'єктами є педагоги, вузькі спеціалісти і батьки. Їх взаємодія за характером може бути як погоджена, так і неузгоджена. Відповідно буде комплексність, цілісність впливу або розрізненість впливів, що не буде характеризувати умови життєдіяльності дітей як гармонічні. Супровід дитини в КРС спирається на погодженість дій педагогів, спеціалістів, які оптимально організують це середовище як через пристосування його до можливостей дитини, так і шляхом спеціально

організованого корекційного навчання. Скоординовані дії учасників освітнього процесу забезпечують оптимальну для дитини рівновагу між освітніми впливами на неї і її індивідуально-потенційні можливості. Результати спостережень аналізуються, інтерпретуються та використовуються для внесення необхідних коректив у поточний план діяльності групи. Обговорення результатів між педагогами, що працюють із однією групою дітей, спеціалістами спрямовано на зміну (коректування) планів і умов середовища у цілому для досягнення більшої їх адекватності інтересам, що змінюються, потребам дітей, що виникають у дитини (або дітей) труднощам (або відхиленням) в емоційно-особистісному, соціально-комунікативному розвитку та ін. На цій підставі вибудовується і індивідуальний освітній маршрут конкретної дитини. У силу того, що педагог, щодня плануючи свою роботу з дітьми, прагне враховувати їх інтереси і потреби, закономірним є внесення коректив у намічений план і регулярне обговорення їх з колегами з метою забезпечення наступності в роботі. Таким чином, стратегія взаємодії суб'єктів групи супроводу реалізується на рівні спостереження, планування роботи з дітьми в підсумку з виходом на зміст особистісно-орієнтованої взаємодії, педагогічне регулювання взаємодії дітей з однолітками.

При організації КРС особлива увага спрямована на роботу з батьками. У контексті утворення середовища взаємодія орієнтована на забезпечення наступності в організації єдиного середовища розвитку дитини, її корекційної спрямованості, через залучення батьків як активних помічників (учасників освітнього процесу), використання їхнього педагогічного потенціалу, надання допомоги в створенні повноцінного розвивального мовленнєвого середовища вдома. Завдання оптимізації співробітництва педагогів з родиною: 1) встановлення тісних довірчих стосунків у системі «педагог-дитина – батьки»; 2) підвищення правової та психолого-педагогічної компетентності батьків; 3) оптимізація педагогічних можливостей і здатностей батьків у реалізації корекційної допомоги дитині; 4) інтеграція батьків у навчально-виховний процес ДНЗ. На думку педагогів ДНЗ позиція батьків дітей з порушеннями мовлення, відрізняється неадекватністю, ригідністю, адресується до сьогоденних проблем життя дитини. Бесіди з батьками показують, що менша частина батьків прогностична і усвідомлює перспективи розвитку дитини в майбутньому. Для того щоб настанови батьків були адекватними в ДНЗ необхідно проводити просвітню роботу, що включає: 1) ознайомлювальні бесіди зі спеціалістами (індивідуальні та групові); 2) інформацію в куточках для батьків; 3) психологічну допомогу батькам, які важко переживають ситуацію порушеного розвитку дитини; 4) активне включення батьків у життя дитячого садка з метою усвідомлення правильно впливу на подолання дефекту в дитини. Очевидно, що при відповідній підготовці ефективність роботи батьків як учителів своїх дітей (виконання домашніх завдань і організація повноцінного, насиченого, дозовано з елементами навчання мовленнєвого спілкування в природних життєвих ситуаціях)

винятково висока і корисна як для дітей, так і самих батьків. Це сприяє кращому розумінню батьків особливостей розвитку їх дитини, більш адекватному сприйняттю і реагуванню на виникаючі в неї труднощі без створення фруструючих для дитини ситуацій. Допомога дітям із порушеннями мовлення тоді ефективна, коли до їхнього мовлення і поведінки пред'являються однакові вимоги в ДНЗ і родині. Зокрема, перед логопедом стоїть завдання надання допомоги батькам в організації розвивального мовленнєвого середовища в родині дитини. Створення єдиного розвивального мовленнєвого середовища спрямовано на ефективне подолання відхилень у мовленнєвому розвитку дитини на різних рівнях: фонетичному, фонематичному, просодичному, лексико-граматичному; застосування засобів спілкування в комунікативних ситуаціях. Взаємодія з батьками будується на наступних принципах: *принцип взаєморозуміння* припускає ознайомлення батьків із цілями і завданнями корекційного навчання; з основним змістом і, по необхідності, з деякими методами і прийомами (наприклад, логопедичними), припустимими для домашнього виконання; з вимогами до систематичного виконання завдань, вправ, запропонованих для закріплення, з попереднім поясненням, показом виконання; *принцип взаємодовіри* припускає розуміння інтересів дитини і своїх обов'язків обома сторонами взаємодії; зміцнення авторитету педагога, спеціаліста в родині і батьків у дошкільному закладі: прояв професіоналізму, відповідальності, глибокої зацікавленості, активності та творчості; доброзичливе ставлення друг до друга і віра в можливості самої дитини; *принцип взаємодопомоги*: результати педагогічного спостереження за дитиною, діагностики мовленнєвих і немовленнєвих функцій обговорюються з батьками кожної дитини з метою надання регулярної, персональної інформації. При цьому інформація, надана переважно в позитивних тонах, включає обговорення виникаючих проблем з пошуком разом з батьками їхнього вирішення та підходів для кожної дитини індивідуально. Перетворення в напрямку роботи з батьками об'єктивно обумовлені рядом труднощів, які важливо виділяти та передбачати. Наприклад, непродуктивною представляється ситуація, коли результати спостереження є надбанням педагогічного колективу і використовуються для обговорення з батьками лише в екстремальних випадках. Отже, порушується наступність умов середовища, властивість цілісності КРС. Також труднощі можуть полягати в неготовності батьків до адекватного сприйняття інформації про їхню дитину і їхні утруднення в інтерпретації даної інформації та відповідно прийнятті адекватних рішень для зміни ситуації, умов, а не прямого впливу на діяльність дитини.

Таким чином, утворення середовища з урахуванням особливостей особистісного розвитку дітей, є умовою організації корекційно-розвивального середовища. Характеристика належних значень компонентів КРС на ідеальному рівні, прогнозування та врахування труднощів реалізації в практиці роботи дошкільного

закладу є основою для аналізу якості функціонування компонентів КРС. Конкретизація кожного перетворення дозволяє здійснювати варіативні впливи та виявляти ефективні умови їх реалізації. Стратегія взаємодії педагога, спеціаліста з батьками в КРС характеризується ставленням до них як активним суб'єктам даного середовища, суб'єктам супроводу дитини. Інтеграція середовища розвитку дитини забезпечується через мотивацію участі батьків у корекційно-педагогічному процесі, освіту, навчання, формування активної позиції як суб'єктів КРС.

Використана література:

1. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Бурменская Г.В. Карабанова О.А., Лидере А.Г. – М.: Изд-во МГУ, 1990. - 136 с.
2. Волковская Т.Н. Возможные способы организации и содержания работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения / Т.Н. Волковская // Дефектология. - 1999. - № 4. - С. 66 - 72.
3. Грибова О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О.Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2002. - № 2. - С. 12 - 18.
4. Епанчинцева Н.Д. Развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении: структура, содержание, технология организации: учеб. пособ. / Н.Д. Епанчинцева. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. - 72 с.
5. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: избр. статьи. / М.С. Каган. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991. - 384 с.

Діалогічна спрямованість професійного спілкування психолога

Тетяна Ханецька

м. Київ

Анотація: в статті представлена специфіка діалогічної спрямованості спілкування психолога, яка виступає необхідною умовою ефективності його професійної діяльності.

Постановка проблеми. Більшість вчених, які займалися проблемою психологічної допомоги наголошували на тому, що результати професійного спілкування психолога значною мірою залежатимуть від того, наскільки вдасться психологу встановити ефективний міжособистісний контакт з клієнтом, оскільки спілкування для психолога є найвагомішою складовою і необхідною умовою його ефективної професійної діяльності, а вміння встановити діалог у міжособистісних стосунках зі співрозмовником входить у коло його професійних умінь [4; 5; 9; 11; 12 та ін.].

Метою даної статті є: розгляд специфіки діалогічних взаємостосунків психолога та клієнта, які виступають запорукою успішності та ефективності професійної діяльності фахівця.

Діалогічна спрямованість спілкування виступає необхідною умовою ефективної професійної діяльності психолога. Різні можливості реалізації діалогічного підходу в освітньому процесі, а також діалогу та діалогічної взаємодії у психологічному консультуванні та психотерапії розроблялися багатьма авторами, які займалися проблемою підготовки майбутнього фахівця [2; 4; 6; 7; 8; 12 та ін.].

Теоретичний аналіз проблеми дослідження. Діалог у філософії та психології розглядається як самостійна одиниця процесу мовленнєвого спілкування. Основою виникнення діалогу “психолог-клієнт” є стосунки взаємовідповідальності, тобто ця основа опосередкована метою і змістом спільної діяльності, системою взаємоспрямованих вимог клієнта і психолога, які сприяють інтенсифікації мовних контактів, росту почуття задоволення спілкуванням тощо.

Діалог – це не просто розмова двох людей, адже така розмова за своєю суттю може бути монологом кожного з них. І, навпаки, монологічне за зовнішньою формою висловлювання може виявитися висловлюванням внутрішнього діалогу або бути зверненим діалогічно до невидимого співрозмовника. Іншими словами, наукове поняття діалогу не збігається з життєвим уявленням. У рамках діалогічного підходу діалог виступає, з одного боку, як емпіричний факт психотерапевтичної практики, як діадичне

спілкування психоконсультанта і клієнта, а, з іншого, – як основний теоретичний конструкт.

Автор онтологічної концепції діалогу М.М.Бахтін виділяє два взаємозалежних значення поняття “діалог”:

Діалог як деяка загальнолюдська реальність, що, з одного боку, є передумовою, споконвічною умовою людської свідомості й самосвідомості та, з іншого боку, є основною формою їхньої реалізації. Із самого народження людина занурена не в якусь замкнену самодостатню цілісність – як то “суспільство” або “культура”, “нація” або “клас” тощо, які більш-менш успішно репрезентовані найближчим його оточенням: людина занурена в драматично-напружене поле діалогу – у багатоголосся різноманітних особистісних “маніфестів”, виявляють собою ціннісне твердження й самовизначення оточуючих людей. Тому всякий осмислений акт людини крім свого безпосереднього прагматичного значення є одночасно якби реплікою цього глобального діалогу – актом згоди, незгоди, виклику, підтримки й твердження тих або інших змістів і цінностей тощо. У цьому плані може бути по-своєму діалогічним навіть ухилення від усякого самовираження й послідовна невключеність у діалог як прояв небажання людини у нього вступати, як послідовне “ні” всяким спробам самовизначення.

Навпаки, у більш вузькому своєму значенні діалог розуміється як конкретна подія спілкування, при якому відбувається як би “розмикання” ціннісного світу людини, його самовиявлення у конкретній взаємодії у відповідь на певне посилення партнера. Тут відбувається якби прорив особистості назустріч одна одній, фіксований у філософському контексті такими, зокрема, поняттями як “комунікація” (К.Ясперс), “Я – Ти відношення” (М.Бубер), а в руслі гуманістичної психології співвідноситься з ідеями відкритого спілкування [1].

Якщо в першому – універсальному своєму значенні – поняття діалогу не може розглядатися у термінах кількісних як щось, чого може бути більше або менше, або, що може зовсім бути відсутнім, оскільки діалогічність тут – невід’ємна властивість людської природи, що може лише по-різному проявлятися, то в іншому своєму значенні діалог – як конкретна життєва подія спілкування – може відбутися або не відбутися. Тут можна говорити про його різні ступені – про більшу або меншу діалогічність у спілкуванні тощо. У даному контексті діалог є як би моментом актуалізації людиною своєї справжньої природи, безпосередньо пов’язаним з подоланням різних форм опору й захисту, що спираються на інерцію звично-адаптивної, недіалогічної поведінки: “закритої”, рольової, “ігрової”, невротичної, конвенціональної, маніпулятивної тощо.

Відтак, М.М.Бахтін у своїй концепції діалогу, розуміє спілкування як споконвічно діалогічне, а сам діалог – як універсальну й абсолютну характеристику людського

буття, основну умову свідомості та самосвідомості людини [1]. Будь-яку взаємодію свідомостей М.М.Бахтін розглядає як їх діалог, будь-який прояв людини – як репліку в цьому великому, глобальному діалозі: навіть мовчання, бездіяльність, ігнорування спілкування тощо є діалогічним за своєю суттю. Монологу не існує а'priori.

М.М.Бахтін бачить у діалозі суть буття людини: “Жити – значить брати участь у діалозі: запитувати, слухати, відповідати, погоджуватися тощо. У цьому діалозі людина бере участь вся: очима, губами, руками, душею, духом, усім тілом, вчинками” [1, 318]. Іншими словами, одна людина сама по собі не може існувати: усе в ній – мова, свідомість, почуття – виникло та живе внаслідок і в процесі спілкування. Там, де немає зовнішнього спілкування, відбувається внутрішній діалог-бесіда з кимось, спір, міркування, що обговорює контраргументи тощо. Розвиваючи цю думку, Т.О.Флоренська наголошує на тому, що крім діалогу із зовнішніми співрозмовниками в душі людини відбувається й більш глибокий діалог зі своєю совістю, в якій проявляється духовне “Я” особистості [8].

Вихідним же фактом концепції діалогу М.М.Бахтіна є саме спілкування, взяте поза його психологічними визначеннями в поняттях тієї або іншої концепції психотерапії. Це, у свою чергу, дозволяє розглядати в одній площині аналізу всі ті феномени, які мають місце при консультуванні, незалежно від наукових принципів, яких дотримується психолог, незалежно від його (і клієнта) індивідуальних психологічних особливостей, цілей і завдань даного моменту психокорекції. Консультування не являє собою щось єдине, а, навпаки, є сукупністю методів і прийомів впливу на особистість, досить різних як за своїми “ідеологічними”, науковими передумовами, так і за своїм виконанням.

Діалогічне трактування психологічного консультування, психотерапії, на думку О.Ф.Копйова, з одного боку, визначається уявленням про особистість як учасника глобального діалогу (яке йде від філософсько-антропологічної концепції М.М.Бахтіна). Передбачається фундаментальна свобода самовизначення особистості й у силу цього її відкритість, незавершеність і тому принципова неможливість зведення до будь-яких різною мірою точних і тонких формул – “діагнозів”, що трактують особистість як зовнішній об'єкт.

З іншого боку, в психотерапевтичному спілкуванні, у консультуванні вбачається та конкретна ситуація, у якій має відбутися самовиявлення особистістю своїх смислових позицій. І залежно від того, відбулося це чи ні, іншими словами, чи відбувся між клієнтом і консультантом цей “малий” діалог, і якщо відбувся, то якою мірою, можна говорити про наявність психотерапевтичного контакту або його відсутність, а також про різні його рівні [6].

Розвиваючи зміст основної категорії діалогічного підходу, його прихильники розробили чотири основні поняття даного підходу – позиція позаприсутності (рос. – “позиция вненаходимости”), внутрішня діалогічність, діалогічна інтенція та діалогічна позиція [5; 6; 8].

Позиція позаприсутності – особлива, професійна позиція психоконсультанта, оволодіваючи якою він перестає сприймати внутрішній світ співрозмовника (клієнта) як сферу своєї практичної діяльності або як об’єкт раціонального аналізування та гіпотезування. Займаючи цю позицію, психоконсультант, навпаки, починає сприймати внутрішній світ іншої людини як зміст, який лише віддзеркалюється та розуміється. Тільки так можна побачити іншу людину саме як іншу. Позиція позаприсутності – це не відсутність психоконсультанта у контакті, а відстороненість від людини, бережливо-споглядальне ставлення до неї без нав’язування себе [8]. Активність психоконсультанта, що перебуває в позиції позаприсутності, проявляється лише як його увага до різних аспектів внутрішнього світу клієнта. Протилежністю такого ставлення є прихильність, прив’язаність, пристрасть до людини: тут на першому місці не інша людина, а егоїстичне “Я” психоконсультанта.

З точки зору Т.О.Флоренської, “позаприсутність” містить у собі настанову на виявлення в людині її “обличчя” (духовного “Я”), прихованого за “маскою” наявного “Я”. Ця настанова дозволяє бути об’єктивним, не ототожнюватися з наявним “Я” співрозмовника і, водночас, співчуваючи людині, не втрачати з нею внутрішнього зв’язку, що є одним із критеріїв успішності діалогу [8].

Внутрішня діалогічність є найважливішою характеристикою внутрішнього світу кожної людини (у тому числі консультанта і клієнта). Внутрішня діалогічність – це результат внутрішнього діалогу, який відбувається в кожній людині між двома інстанціями її внутрішнього світу – між її наявним “Я” і духовним “Я”. Консультативна ситуація – це ситуація “зустрічі” двох внутрішніх діалогів, один із яких блокований, припинений або ускладнений (у клієнта), а інший здійснюється вільно й безперешкодно (у консультанта).

Процес консультації розвивається при цьому як послідовність чотирьох основних етапів спілкування: співчутливе (емпатичне) слухання психологом-консультантом голосу наявного “Я” клієнта (включеність у наявні переживання співрозмовника з максимальною відчуженістю від себе); сприйняття консультантом голосу духовного “Я” клієнта; озвучування психологом голосу духовного “Я” клієнта; зустріч наявного “Я” і духовного “Я” клієнта, відновлення внутрішньої діалогічності, звільнення, очищення (катарсис) і зцілення (відновлення цілісності) внутрішнього світу клієнта [5].

Діалогічна позиція – це професійна позиція психолога, утворена комплексом його настанов або внутрішніх постулатів, найважливішими серед яких, на наш погляд, є наступні: постулат внутрішньої діалогічності будь-якої людини; постулат нерівності позицій консультанта і клієнта як наслідок особливої діалогічної, позаприсутньої позиції професіонала; постулат незавершеності й невизначеності суб'єктної природи клієнта; постулат свободи та відповідальності клієнта за своє життя.

Діалогічна інтенція є характеристикою внутрішньої активності клієнта у ситуації блокування та фрустрації власної внутрішньої діалогічності. Діалогічна інтенція – це можливість внутрішньої діалогічності, зворотна сторона тих реальних утруднень, яких зазнає клієнт, вступаючи в діалог із консультантом.

Особливості діалогічної інтенції клієнта (її наявність або відсутність) безпосередньо впливають на сам характер його взаємин з консультантом. Тією мірою, якою консультант відчуває цю незавершеність і внутрішню невизначеність клієнта – його рішучість або нерішучість у цей момент, тією мірою він здатний сприяти саморозкриттю й пошуку клієнтом істини про себе самого. Якщо ж, навпаки, психолог глухий до цього, то він може своїми реакціями мимоволі блокувати й закривати для клієнта вихід до якихось більше справжніх змістів.

Слід також звернути увагу на наступний момент. Відсутність, незрілість діалогічної інтенції у своєму конкретному вираженні не є чимось негативним, не є відсутністю комунікації, “некомунікабельністю”. Скоріше навпаки: тут може ховатися широкий спектр різних намірів, переймаючись якими клієнт стає непроникним для психоконсультативного діалогу, перебуваючи часом у цільовому, навмисному відношенні до процесу консультування й особисто до консультанта. Діалогічна інтенція ніби витісняється іншою інтенцією, відповідно до якої поводить себе клієнт.

Практика показує, що найбільш частими “замінниками” діалогічної інтенції стають: прагнення до скорочення психологічної дистанції (зокрема, флірт), а також мотиви конкуренції і агресії. Правильна поведінка консультанта, його орієнтація на діалогічну інтенцію та тверезе врахування реальних динамічних факторів, що мають місце в його спілкуванні із клієнтом, нерідко приводять до посилення та загострення заміщаючих намірів із закономірною їх трансформацією в напрямі останньої з вказаних форм.

З одного боку, така динаміка ставить під загрозу саму подальшу можливість спілкування клієнта з консультантом. Але, з іншого боку, вона гранично оголює всю справжню проблематику клієнта, яка розкривається тепер у взаєминах з консультантом і створює передумови для дійсного діалогічного контакту між ними. Тут багато залежить від того, який вибір зробить клієнт: чи зуміє він упоратися зі своєю ворожістю щодо консультанта, яка загострилася, на користь діалогічної інтенції, або ж,

навпаки, давши волю позадіалогічним намірам, зруйнує контакт. Завдання клієнта – зробити цей вибір. Завдання консультанта - дійти до нього разом із клієнтом.

Культура мовленнєвого спілкування у професійній діяльності психолога повинна передбачати рівноправні комфортні стосунки між партнерами по спілкуванню, оскільки клієнт є психічно здоровою особистістю, яка має певні проблеми, спричинені психогенними факторами, і, які не спроможна вирішити самотійно. При цьому для клієнта спілкування повинно носити психотерапевтичний характер і виступати як небуденна ситуація його життя, яка надаватиме можливість в тій або іншій мірі радикально осмислити чи переосмислити свої власні проблеми. Стосунки, які встановлюються між консультантом та клієнтом, є фундаментальними для терапевтичного процесу консультування [9].

К.Роджерс у центр своєї психотерапевтичної практики поставив особистість клієнта як таку. На думку автора цієї концепції, стосунки між психологом і клієнтом, в яких виявляється глибока повага до людини, віра в її здібності, є каталізатором, умовою позитивних особистісних змін. Тобто, йдеться про те, що клієнт має великі внутрішні можливості для змін свого життя, і ці можливості можна мобілізувати за відповідних умов [7]. А ці умови психолог зможе створити лише тоді, якщо володітиме достатнім рівнем культури мовленнєвого спілкування, яка передбачає поважне ставлення до партнера по спілкуванню.

Завдання психолога, на думку К.Роджерса, створити відповідний психологічний клімат, в якому клієнт сам би відмовився від захисних механізмів; основна вимога до психолога - бути “справжнім” у спілкуванні з клієнтом, здатним до піклування, прийняття і розуміння клієнта, при цьому увага повинна концентруватися не на проблемах людини, а на її особистості. Клієнт, в міру зміни світосприйняття і формування іншого ставлення до себе, сам зможе розв’язати свої проблеми. Але не повинно відбуватися надмірної ідентифікації психолога з особистістю та переживаннями клієнта, оскільки існує небезпека блокування особистісного росту [7].

Особистість клієнта для психолога є контролюючим центром у прийнятті будь-яких рішень. Основні прояви позитивного прийняття у широкому мовному контексті включають повагу, згоду, слухання, віру, приязнь, позитивне ставлення, що, на нашу думку, узгоджується і з психологічним змістом феномена поняття “культура” та прийняття клієнта у професійному спілкуванні.

К.Роджерс також приділяв особливу увагу особистості і позиції психолога-консультанта та вважав рівність позицій учасників терапевтичного процесу необхідною умовою його ефективності, а такі стосунки можливі за умови діалогічної спрямованості професійного спілкування. [7].

Н.В.Чепелева та Н.І.Пов'якель, у розробленій ними моделі особистості психолога-практика, розглядають діалогізм як важливу особистісну якість, яка зумовлює ефективність роботи психолога, як інтегральну характеристику особистості, що включає діалогічну інтенцію, тобто орієнтацію на клієнта як на рівноправного суб'єкта спілкування, вміння встановлювати ефективні контакти з ним, слухати його, здатність вести професійно орієнтований діалог [10]. Такі стосунки і ставлення до клієнта виступають, на нашу думку, необхідною умовою розвитку культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності психолога [9].

О.Ф.Копйов, спираючись на концепції М.М.Бахтіна, розглядає психологічне консультування крізь призму досвіду діалогічної інтерпретації. Автор також вивчав проблему психологічної двоїстості й суперечливості діяльності психолога. З одного боку, на думку дослідника, діяльність психолога завжди має на меті внесення позитивних змін в особистість клієнта. З іншого боку, психолог повинен враховувати специфіку взаємодії з клієнтом як повноцінною особистістю зі своїм внутрішнім світом, зі своєю невизначеністю та незавершеністю, і щодо якої, аби ефективний контакт був можливим, психолог не може зайняти іншої позиції, крім прийняття. Звідси випливає, що двоїстість і суперечливість – необхідні компоненти діяльності психолога [6].

Висновки та перспективи. Таким чином, дослідники зазначають, що діалогічне спілкування передбачає вільне входження у нього і вільне його уникнення. Тому в ході психологічної роботи таке спілкування не може бути сплановане, організоване лише психологом, хай і з багатим досвідом та професійними знаннями. Воно передбачає серйозну зустрічну активність клієнта. Психолог, готовий до діалогу, спонукає до нього і клієнта. Але, показником його культури мовленнєвого спілкування є те, що він має знаходитись при цьому на позиціях, що характеризуються відчуттям межі своєї активності і активності клієнта, розумінням об'єктивної обмеженості своїх можливостей, чутливою реакцією на вольові прагнення клієнта. Це так звана позиція "естетичної позаприсутності". Для психолога тут важлива не стільки та конкретна форма, в якій виявляється в даний момент самовизначення клієнта, значення слів, скільки загальний, сумарний вектор його волі, прагнення до спілкування – діалогічна інтенція. При цьому ставлення до інших у процесі встановлення діалогічного міжособистісного контакту передбачає довірчі стосунки партнерів по спілкуванню [6; 8; 12 та ін.].

Отже, у психологічному консультуванні діалог виступає як вид суб'єкт-суб'єктного спілкування консультанта і клієнта та є найціннішим інструментом діяльності практичного психолога, який базується на усвідомленому застосуванні в практиці консультування конкретних теоретико-методологічних принципів і певних технік консультативної роботи. Вміння ж встановлювати міжособистісний контакт у

діалогічно спрямованому спілкуванні (установка на клієнта, ставлення до нього на основі довірчих рівноправних стосунків), виходячи з цього, є важливим професійним вмінням психолога-консультанта і виступає, на нашу думку, професійно важливою особистісною детермінантою культури мовленнєвого спілкування фахівця [9]. Розвиток професійно важливих детермінант культури мовленнєвого спілкування психолога і, зокрема, вміння встановлювати міжособистісний контакт з клієнтом, виступає запорукою ефективності його професійної діяльності.

Використана література:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : [избр. психол. труды] / Бахтин М. М. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
2. Бодалев А. А. Диалог как форма психологического воздействия / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Общение и диалог в процессе обучения, воспитания и психологической консультации : сб. науч. трудов / [под ред. А. А. Бодалева]. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 78–89.
3. Васильева И. И. Психологические особенности диалога : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология и история психологии” / И. И. Васильева. – М., 1984. – 21 с.
4. Ковалев Г. А. Диалог как форма психологического воздействия / Г. А. Ковалев / Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 268 с.
5. Копьев А. Ф. К проблеме взаимоотношения консультанта и консультируемого в ходе психологической коррекции / А. Ф. Копьев // Семья и формирование личности. – М.: Изд-во МГУ, 1981.–С.51–59.
6. Копьев А. Ф. Психологическое консультирование : опыт диалогической интерпретации / А. Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 17–24.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс Карл Р. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
8. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии / Флоренская Т. А. – М. : АН СССР, Ин-т психологии, 1991. – 244 с.
9. Ханецька Т. І. Культура мовленнєвого спілкування психолога: навч. посібник (для студ. психол. спец.) / Т. І. Ханецька. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 302 с.
10. Чепелева Н. В. Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Вісник Тернопільського експеримен. ін-ту пед. освіти. – Тернопіль, 1996. – С. 29–31.

11.Чепелева Н. В. Діалог як механізм творчої діяльності / Н. В. Чепелева // Психологія : зб. наук. праць. – К. : Нац. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1998. – Вип. 2. – С. 5–14.

12. Юрченко Т. П. Диалогическая интенция как феномен психотерапевтического процесса / Т. П. Юрченко // Актуальні проблеми психології: Консультативна психологія і психотерапія / [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002 – 2002. – Т. 3. – Вип. 1. – 2002. – С. 84–106.

Психологічна допомога дошкільникам з особливостями психофізичного розвитку

Лілія Ханзерук

м. Київ

Анотація: в статті розглядаються деякі методи роботи психолога, переваги яких підтвердженні теорією та практикою надання психологічної підтримки дошкільникам з різними особливостями психофізичного розвитку.

Трансформація вітчизняної дошкільної освіти на часі пов'язана із залученням дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору. Названа категорія дітей отримує корекційно спрямовану навчально-виховну допомогу в різних типах закладів та за різних форм навчання (дошкільні навчальні заклади (ДНЗ), ДНЗ компенсуючого типу, спеціальні групи в ДНЗ, спеціальні групи в ДНЗ комбінованого типу, логопедичні пункти тощо). Непересічного значення, у цьому зв'язку, набуває психологічний супровід особистісного становлення дітей з різними особливостями психофізичного розвитку, за якого вдається знизити конфліктний характер їх соціальної ситуації розвитку (Виготський Л.С., Синьов В.М., Колупаєва А.А., Обухівська А.Г., Мамайчук І.І. та інші).

Оскільки доцільність психологічної та психотерапевтичної допомоги у корекційній педагогіці та спеціальній психології довгий час ставилась під сумнів (насамперед, у випадках інтелектуальних порушень), особливе зацікавлення як науковців, так і практиків складають методи, які були започатковані у рамках психодинамічного підходу до психокорекції. Йдеться, зокрема, про арттерапію - сукупність психокорекційних методик, в основу яких покладена художня діяльність суб'єкта. Активізація зазначеної діяльності забезпечує корекцію порушень психічного розвитку дитини за умов: певного рівня розвитку самосвідомості, сформованості мовленнєвих та рухових навичок, елементарних умінь в художніх видах діяльності. Тому найбільш сензитивним для використання арттерапевтичних методик у корекційній роботі з дошкільниками з різними особливостями психофізичного розвитку вважається вік 6-7 років; в окремих випадках така робота може проводитись з 5-ти років [2; 3; 4; 5].

У системі психокорекційної допомоги дошкільникам з особливостями психофізичного розвитку використовуються різні види арттерапії: терапія засобами зображувальної діяльності (малюнок, ліпка); музична терапія; імаготерапія; кінезітерапія (особливо, психогімнастика та корекційна ритміка); танцювальна терапія; казкотерапія. Психокорекційний ефект кожного з названих видів залежить не лише від кваліфікованої технології застосування, а, в першу чергу, від урахування психофізичних можливостей дитини, які зумовлюють специфіку використання різних методів [2; 3; 5; 6].

Найбільшого поширення у психокорекційній роботі з дошкільниками з різними особливостями психофізичного розвитку набуває терапія засобами зображувальної діяльності (малюнок, ліпка), ефективність якої підтверджена у випадках: емоційної депривації, підвищеної тривожності, страхів, неадекватної самооцінки, конфліктних міжособистісних взаємин тощо. Проведення малюнкової терапії з дошкільниками здійснюється педагогом - психологом у формі спеціальних занять, на яких дітям пропонуються різні завдання. Заняття можуть проходити у директивній (дитині пропонується тема малювання, а також надається допомога на етапі пошуку форми її вираження) і недирективній (дитині надається свобода вибору теми та форми зображення, а також емоційна підтримка; за необхідності - технічна допомога у наданні виразності дитячому малюнку) формах. У практиці проведення малюнкової терапії використовують 5 типів завдань: предметно - тематичний тип, в основі зображення якого – людина у її взаємодії з оточуючим предметним світом і людьми (до прикладу, «Моя сім'я», «Моє улюблене заняття», «Я вдома»); образно - символічний тип, що передбачає малювання, пов'язане з морально - психологічним аналізом абстрактних понять «Добро», «Зло», «Щастя», у вигляді образів, створених уявою дитини, а також зображення емоційних станів та почуттів - «Радість», «Гнів», «Страх» тощо; вправи на розвиток образного сприймання, уяви і символічної функції - завдання, що ґрунтуються на принципі проєкції, - «Чарівні плями», а також відтворення у зображенні цілісного об'єкта та його осмислення - «Малювання за крапками»; ігри - вправи з зображувальними матеріалами (фарбами, олівцями, папером, пластиліном тощо), вивчення їх фізичних властивостей та експресивних можливостей - «Малювання пальцями», експериментування з кольором, пластиліном, тістом (створення найпростіших форм з їх наступним руйнуванням за типом ігор «руйнування - будівництво»); завдання на спільну діяльність - можуть включати завдання попередніх видів, колективне малювання, спрямоване на корекцію проблем спілкування з однолітками, покращення стосунків у системі «діти - батьки».

Розгортання процесу зображувальної діяльності дитини зазвичай передбачає 4 основних етапи:

I. Попередній, орієнтувальний етап - дослідження оточення, зображувальних матеріалів.

II. Вибір теми малювання (або визначення психологом), емоційне входження дитини у процес малювання.

III. Пошук адекватних форм вираження, активне експериментування.

IV. Конкретизація форм самовираження з наступним розв'язанням у символічній формі конфліктної травмуючої ситуації [3].

Як засвідчують дослідники, позитивний ефект у психокорекційній роботі з дошкільниками з особливостями психофізичного розвитку мають різні види музичної

терапії: рецептивний, активний, інтегративний [2; 3; 5; 6]. Такі музично - терапевтичні сеанси можуть здійснюватись як в індивідуальній, так і у груповій (3-5 осіб) формах.

Рецептивна музична терапія рекомендована дошкільникам з різними порушеннями у розвитку, які ускладнюються емоційно - особистісними проблемами, конфліктними міжособистісними, внутрішньосімейними стосунками, станом емоційної депривації, тривожністю, імпульсивністю тощо. Такі заняття можуть бути спрямовані на моделювання позитивного емоційного стану, катарсис, вихід з психотравмуючої дитину ситуації шляхом сприймання музики.

Форми проведення рецептивної музичної терапії можуть бути різними. В першому випадку, з метою отримання позитивного результату, дитину готують до сприймання музики: пропонують зручно сісти, прослухати коротку попередню розповідь та зосередитись на слуханні. Під час сприймання музики психолог допомагає дитині «зробити крок» в уявний світ музичних фарб, таким шляхом звільняючи дитину від негативних переживань. З цією метою використовується різноманітна медитативна музика, яка відтворює картини природи: «Чарівність лісу», «Світанок у лісі», «Шум дощу» тощо. Після прослуховування музичного твору проводиться бесіда з дитиною, в якій з'ясовується, що дитина «бачила», чула, «робила» у такій уявній подорожі. Дослідження показують, що 8-10 цілеспрямованих музично-терапевтичних сеансів значно покращують психоемоційний стан дитини, відволікають від психотравмуючої ситуації [2; 3; 6].

У другому випадку, рецептивна музична терапія проводиться у формі «моделювання» емоційного стану дитини (його регуляція, підвищення емоційного тону, зняття психоемоційного збудження тощо). З метою виведення дитини з несприятливого емоційного стану, їй пропонують для прослуховування спочатку співзвучні їй настрою мелодії, які надалі змінюють на музику протилежного характеру. За таких умов найкращий ефект досягається шляхом використання композиції, яка складена з фрагментів різних за характером музичних творів з чітким ритмом. На початку прослуховується музичний фрагмент, який найбільшою мірою відповідає емоційному стану дитини в даний момент (тривога, страх - сумна мелодія, як співчуття їй переживанням). Наступний фрагмент - протилежний попередньому і покликаний нейтралізувати його - мелодія зі світлим звучанням, що навіює надію. І на завершення, передбачається твір з найбільшою силою емоційної дії - динамічна, життєстверджуюча музика, яка навіює впевненість у собі, оптимізує загальний стан дитини. Добираючи відповідні композиції, психолог повинен знати, що найбільший психокорекційний ефект має класична музика, а також і те, що запропоновані у спеціальній літературі «лікувальні каталоги» музичних творів стали результатом не теоретичних, а емпіричних узагальнень.

У випадку прослуховування музики в «живому виконанні», дитині пропонується «увійти» в образ виконавця і уявити, що вона грає на музичному інструменті або диригує оркестром. Важливо, щоб розрядка внутрішнього переживання проявлялась у зовнішніх рухах (похитуванні тіла, диригуванні, «гри» пальцями на уявних клавішах тощо).

Заняття з інтегративної музичної терапії - синтезу музичного і наочно - зорового сприймання - будуються таким чином, що сприймання музики супроводжується переглядом відеозапису на великому телевізійному екрані яскравих картин природи. Психолог - педагог пропонує дитині ніби зробити крок у глибину зображення, подумки зібрати квіти, впіймати метелика, торкнутися прохолоди джерельця або просто полежати на траві. Органічне поєднання двох способів сприймання уможливорює потужний психокорекційний ефект.

Активна музична терапія з дошкільниками з особливостями психо-фізичного розвитку використовується у варіантах вокалотерапії, танцювальної терапії, хореотерапії, корекційної ритміки, психогімнастики. Заняття з вокалотерапії проводяться як в індивідуальній, так і груповій формі. Вони спрямовані на формування оптимістичного настрою з допомогою вокальної діяльності дитини. З цією метою використовуються пісні - формули - окремі пісні, які ґрунтуються на самонавіюванні позитивних установок. Гармонізації внутрішнього світу дитини, зокрема, сприяють пісні, зміст текст яких відображає ймовірну наявність у неї чеснот («хороший», «правдивий», «лагідний», «турботливий» тощо).

Окрім життєстверджуючих пісень - формул у заняття з дошкільниками включаються знайомі оптимістичні за змістом дитячі пісні, які можуть виконуватися під фонограму групою дітей. Таке виконання у процесі сеансу розглядається як корекційна підтримка, яка дає можливість дитині відчувати впевненість під час співу, наповнює позитивними емоціями від колективної вокальної діяльності.

Кінезітерапія ґрунтується на зв'язку музики та руху і включає: танцювальну терапію, хорову терапію, корекційну ритміку, психогімнастику. Як відомо, в мові жесту, в позах, рухах завжди відображається внутрішній емоційний, душевний стан дитини. Ритмічний лад музики стимулює та регулює рухи тіла людини, що робить її незамінним компонентом різних видів кінезітерапії. У зв'язку з цим, використання танцювальної терапії, корекційної ритміки як засобів невербального спілкування зумовлює усунення емоційного напруження дітей з різними порушеннями у розвитку. Така робота може проводитись у формі тематичних занять, побудованих на образній імпровізації педагога та групи дітей. У заняття включаються різні вправи, які сприяють зниженню психоемоційного напруження, релаксації, регуляції емоційних станів, корекції моторної сфери тощо. Теми таких занять можуть бути різними: «Подорож у Країну Мрій», «Запросимо Добру Фею у гості» тощо.

Танцювальна терапія з дошкільниками, які мають різні порушення у розвитку, передбачає використання різних видів танцювального мистецтва: образно - сюжетний танець - імпровізація; сучасний дитячий або народний танець (елементи рухів іспанського, узбецького, російського, українського тощо танців); елементи хореографічної гімнастики. Важливо, щоб на таких заняття максимально враховувався стан сенсомоторної сфери дитини.

На відміну від інших видів кінезітерапії, в основі корекційної ритміки лежить ритм, музично - ритмічний рух, посередництвом яких здійснюється корекція інтелектуальних та супутніх порушень. Поняття «ритм» застосовується у різних контекстах: віршовому, прозовому, дихальному, серцевому, робочому, зображувальному тощо. Завдання корекційної ритміки полягає в тому, щоб з допомогою ритміко - фізичних вправ під музику розвивати почуття ритму та використовувати його з лікувально - відновлювальною метою. Зв'язок музики і ритмічного руху складає основу корекційної ритміки, проте провідною складовою тут слід вважати музику, яка задає ритм рухів. Корекційна ритміка, окрім корекції психоемоційних і психомоторних вад, ефективна у подоланні порушень у розвитку уваги, пам'яті, уяви, мовлення дітей дошкільного віку [2; 3; 6].

Психогімнастика у вітчизняній практиці представлена методикою М.І. Чистякової і охоплює комплекс вправ, ігор, етюдів, метою яких є корекція психоемоційних та моторних порушень у дітей [6]. На таких заняттях дошкільники навчаються елементам техніки вираження емоцій з допомогою виразних рухів тіла, навичкам релаксації тощо. Важливим розділом психогімнастики у випадках інтелектуального недорозвинення розглядається корекція психічних функцій (уваги, пам'яті, виразної моторики), а також емоційно - вольової сфери. Великого значення у психогімнастиці надається корекції комунікативних порушень, труднощів спілкування з однолітками, небажаних рис особистості. Під час занять використовується переважно невербальний матеріал, однак і вербальне вираження почуттів також дозволяється. Авторка методики пропонує наступну схему заняття з психогімнастики:

I фаза. Мімічні і пантомімічні етюди, мета яких - виразне зображення окремих емоційних станів, пов'язаних з переживанням тілесного і психічного задоволення і незадоволення. Засвоєння моделей вираження основних емоцій (радості, здивування, інтересу, гніву тощо) і окремих соціально-забарвлених почуттів (гордість, сором'язливість, впевненість тощо). Знайомство з елементами виразних рухів: мімікою, жестом, позою, ходою тощо.

II фаза. Етюди та ігри на вираження окремих якостей характеру та емоцій, мета яких полягає у зображенні почуттів, зумовлених соціальним середовищем (жадібність, доброта, чесність тощо) та наданні їм моральної оцінки. Засвоєння моделей поведінки

персонажів з тими чи іншими рисами характеру. Закріплення та розширення отриманих дітьми знань щодо соціальної компетентності.

III фаза. Етюди та ігри з психотерапевтичною спрямованістю на конкретну дитину або групу вцілому, які мають на меті корекцію настрою і окремих рис характеру дитини, тренінг змодельованих стандартних ситуацій. Ця фаза передбачає використання мімічних та пантомімічних здібностей дітей для природного втілення у заданий образ.

IV фаза. Психом'язове тренування, що має на меті усунення психоемоційного напруження, навіювання бажаного настрою, поведінки і рис характеру.

Особливе місце серед видів арттерапії з дошкільниками, які мають особливості психофізичного розвитку посідає імаготерапія (від лат. *imago* - образ), оскільки ґрунтується на теоретичних положеннях про образ, єдність особистості та образу. В основі методу лежить театралізація психотерапевтичного процесу, який рекомендований у випадках: емоційної неврівноваженості дитини; неадекватної самооцінки; порушеннях комунікативної діяльності; наявності патологічних страхів тощо. В якості лікувальних та корекційних чинників імаготерапії виступають: відволікання, емоційна підтримка, навчання новим способам поведінки, позитивні установки, радість колективної творчості, зміцнення почуття впевненості у собі тощо.

У психокорекційній роботі з розумово відсталими дошкільниками імаготерапія може проводитись як в індивідуальній, так і груповій формах. Перша передбачає використання переказу, «режисерську гру» з персонажами у «театрі» на столі або за ширмою; друга - драматизацію народної, авторської казки, театралізацію спеціально складеного оповідання тощо.

Серед різних видів імаготерапії (лялькотерапії; образно – рольової драмтерапії; психодрами) з описаною категорією дітей найчастіше проводиться лялькотерапія. Робота психолога будується на основі використання улюбленого персонажа або ляльки, з якими розігруються в особах історії, пов'язані з проблемною ситуацією конкретної дитини. Лялька потрапляє у «страшну історію» (спеціально придуману психологом), але навчається її контролювати і виходить переможцем. Психокорекційна дія побудована на ідентифікації дитини зі значущим дорослим. У лялькотерапії важливо, щоб психолог зумів довести напруження і переживання дитини під час «спектаклю» до максимуму, після чого настає розслаблення. Необхідність досягнення катарсису, однак, не передбачає доведення дитини до істерики. Щоб уникнути такого ефекту, не можна «затягувати» розповідь, необхідно змінювати сюжетну лінію у відповідності зі станом дитини, а також характером її порушень. Фінал завжди повинен бути позитивним.

Спектр арттерапевтичних методик у роботі зі старшими дошкільниками з особливостями психофізичного розвитку може доповнюватись казкотерапією - одним із видів бібліотерапії [2; 3; 6].

Казкотерапія дозволяє дитині усвідомити власні проблеми, пов'язані з емоційними та поведінковими утрудненнями та відшукати шляхи їх вирішення. Психологи, які застосовують казку відмічають, що на усвідомленому, вербальному рівні дитина може і не сприймати казку, однак позитивний ефект від роботи має місце, оскільки зміни нерідко відбуваються на підсвідомому рівні. За таких обставин одна і та ж казка по-різному впливає на кожну дитину.

У казкотерапії можливе як використання уже готових казок (народних, авторських), так і складання психологом спеціально - спрямованого сюжету, що торкається проблемної ситуації дитини. У першому випадку, після сприймання казки проводиться бесіда з дитиною, в якій події казки пов'язуються з особистим досвідом дитини та її проблемами. Другий варіант казки за структурою і змістом повинен бути пов'язаний з життям та труднощами дитини. Особливого значення слід надавати добиранню персонажів для казки і налагодженню взаємин між ними.

Різні варіанти використання казкотерапії у корекційній роботі з дітьми передбачають директивну (спрямовану) і недирективну (неспрямовану) форми, які відрізняються за функцією та роллю психолога у роботі з дітьми. У директивному підході психолог формулює тему заняття і приймає активну участь в казкотерапії, добирає психотерапевтичні метафори у відповідності з проблемою дитини, стежить за її реакціями під час розповідання. На пропедевтичному етапі роботи з дитиною проводиться попередня бесіда, в якій з'ясовуються інтереси та захоплення дитини. Це допомагає надалі створити історію, близьку і зрозумілу дитині, перевтілитись у казковий образ, співвіднести свої та його проблеми, побачити вихід із складної ситуації. Досягнути корекційного ефекту під час розробки історії для дитини вдається за таких умов:

- 1) якщо сюжетна лінія казки відповідає інтересам, захопленням, інтелектуальному рівню дитини, а також включає дійових осіб конфлікту, в метафоричній формі нагадує реальність;

- 2) якщо сюжетна лінія казки починається з зав'язки (життя і взаємини казкового героя), підводить до кульмінації (кризова ситуація) і через випробування (герой шукає рішення) підходить до розв'язки (герой знаходить вихід). Після завершення сеансу перевіряється правильність обраної позиції, її відповідність потребам персонажа.

- 3) якщо у казці психолог використовує ім'я дитини, інтонації, паузи, елементи навіювання тощо.

Недирективне проведення казкотерапії ґрунтується на визнанні унікальності особистості дитини, своєрідності її внутрішнього світу. В цьому випадку мета казкотерапії полягає у допомозі дитині відшукати та усвідомити власні проблеми, усунути їх надалі. Заняття можуть бути груповими (3-5 дітей) і складеними з циклу історій, пов'язаних героями та їх пригодами.

Організація занять з казкотерапії передбачає певну структурованість, яка може варіюватись. Так, сеанс може розпочинатись з ритуальної пісні або гри з наступним обговоренням того, що трапилось з дітьми за час, після останньої зустрічі з ними. У другій частині заняття діти слухають казку, беруть участь у рольових психотерапевтичних іграх, пов'язаних з сюжетом казки. Потім малюють та обговорюють свої малюнки. Наприкінці заняття підводяться підсумки та виконується ритуальна, заключна пісня.

Безперечно, що ефективність використання арттерапевтичних методик у роботі з дошкільниками, які мають особливості психофізичного розвитку, вимагає активного долучення батьків. Це зумовлене, насамперед, їх непересічною роллю у формуванні індивідуального психологічного портрету такої дитини.

Використана література:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – С. 142 – 158.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2004. - С. 43 - 81.
3. Медведева Е.А., Левченко И.Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.–248с.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: ТЦ Сфера, 2002. - С. 22 - 32.
5. Ханзерук Л.О. Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним пералічем. Автореферат дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук. – К, 2001. – 20 с.
6. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И.Буянова. - М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

Об одном методе диагностики диалектического мышления дошкольников.

Игорь Шиян

г. Москва

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы развития диалектического мышления у детей дошкольного возраста. Предлагается серия диагностических заданий, направленных на измерения уровней развития диалектических умственных действий детей.

Существенным моментом исследования особенностей интеллектуального развития является создание диагностических методик, позволяющих эти особенности зафиксировать, провести различия между испытуемыми на основе диагностируемого параметра. Особое значение диагностика приобретает при проведении формирующего эксперимента, а также при реализации инновационных образовательных программ. В рамках структурно-диалектической психологии развития сложился довольно устойчивый набор инструментов диагностики диалектического мышления. Прежде всего, это различные интерпретации методик Н.Е.Вераксы «Что может быть одновременно?» [1,4,5] и «Необычное дерево», чуть в меньшей степени – методика «Первый - последний», предложенная Е.Е.Крашенинниковым [4]. В то же время, вопрос о совершенствовании существующих и создании новых методик остается открытым. Как справедливо замечает Е.Е.Крашенинников, исследуемый феномен «сложен и тонок – всё-таки мы имеем дело с творческим процессом, который сложнее поддаётся формализации» [4;28]. Напомним, что согласно концепции Н.Е.Вераксы [1], диалектическое мышление представляет собой систему особых диалектических умственных действий, позволяющих оперировать противоположными отношениями и являющихся интеллектуальным механизмом творчества.

Методики «Что может быть одновременно?» и «Необычное дерево» в различных вариантах используются при работе как с дошкольниками, так и со взрослыми, методика «Первый – последний» ориентирована на школьников и взрослых.

Предлагаемая нами методика «Диалектические истории» ориентирована, прежде всего, на работу с дошкольниками¹. Методика состоит из девяти заданий. Каждое из них включает в себя от двух до шести картинок, по которым испытуемый должен составить рассказ, либо продолжить рассказ, начатый экспериментатором. Персонажи историй – хорошо знакомые детям герои сказок и мультфильмов. Некоторые из сюжетов сочинены по мотивам этих сказок и мультфильмов².

¹ Вопрос о возможностях ее применения для диагностики диалектического мышления взрослых остается открытым.

² Рисунки выполнены по эскизам А.С.Пищальникова.

Методика интересна тем, что с ее помощью можно оценить сформированность различных диалектических умственных действий³ Решение первого и второго заданий предполагают применение диалектического мыслительного действия обращения; решение третьего и четвертого - диалектического мыслительного действия опосредствования; пятого и шестого - диалектического мыслительного действия объединения; седьмого и восьмого заданий - диалектического мыслительного действия замыкания; девятого задания - применение диалектического мыслительного действия смены альтернативы⁴.

Первое задание: «Буратино».

Задание состоит из трех картинок, на которых изображен Буратино на рыбалке. Экспериментатор располагает картинки в следующем порядке, и предлагает ребенку рассказать по ним историю.



Затем порядок картинок изменяется и ребенка снова просят рассказать историю о рыбалке Буратино.



Идея задания состоит в том, что при втором раскладывании содержание средней картинки меняется на противоположное: в первом случае это закат, во втором – рассвет.

Второе задание: «Ёжики».

³ Методика «Что может быть одновременно?», например, направлена на диагностику только ключевого для диалектического мышления действия опосредствования.

⁴ Описание диалектических умственных действий см.: Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. - Уфа, 2006 [1].

Задание состоит из трех картинок, на которых изображена встреча двух ёжиков, один из которых угощает другого яблоками. Экспериментатор предлагает ребенку рассказать по ним историю.



Затем экспериментатор изменяет порядок картинок и предлагает ребенку снова рассказать историю.



Как и в предыдущем задании, содержание средней картинки (кто кому отдает яблоки) изменилось на противоположное.

В последующих заданиях экспериментатор раскладывает перед испытуемым картинки и рассказывает по ним историю, формулируя в ее конце вопрос, на который предлагает ребенку ответить, продолжив (или завершив) тем самым историю.

Третье задание: «Шпага Гулливера».

«Как-то Гулливер собрался в путешествие. Долго шел он, устал и прилег отдохнуть. Задремал... Вдруг просыпается и видит, что его шпага куда-то «убегает»! Глянул, а это трое маленьких человечков ее тащат. Отобрал у них Гулливер шпагу и думает: «Вот у меня какая шпага – трое человек еле ее тащили!» Идет он дальше. Вдруг смотрит – перед ним сапоги громадные стоят, а над сапогами – человек возвышается. Попробовал Гулливер его отогнать своей большущей шпагой, да только погнул ее об эти сапоги. «Что же это шпага у меня маленькая такая – ни на что не годится!» - думает Гулливер. И вдруг задумался: «Так какая же у меня шпага – большая, или маленькая?...»



Четвертое задание «Хвост Иа-Иа».

«Однажды Винни-Пух, и Пятачок собрались к Ослику Иа-Иа в гости на День рождения. Решили позвать Сову. «Я бы с удовольствием, да только подарка для Иа-Иа у меня нет...» - отвечает Сова. «Да вот же у тебя шнурок на звонке висит – это же хвост Иа-Иа. Он его потерял и давно ищет!» - отвечает ей Винни-Пух. Сняла Сова этот хвост со звонка и пошли они все к Ослику. Пришли, поздравили, подарили подарки, а потом, когда все ушли Ослик стал рассматривать свои подарки и задумался: «Этот хвост, который мне подарила Сова – подарок, или не подарок? Вроде подарок – Сова ведь на День рождения принесла, но, с другой стороны – какой же это подарок, если это – мой собственный хвост?... Так подарок это, или не подарок?..»



Пятое задание «Незнайка и золотая рыбка».

«Однажды Незнайка отправился ловить рыбу. Забросил он удочку просидел целый день, совсем уже было расстроился, и вдруг поймалась ему рыбка! Красивая-прекрасная! Жалко стало Незнайке рыбку – решил было ее отпустить, чтобы не погибла... Но и отпускать ее стало жалко – где еще такую красоту увидишь! Как же ему сделать так, чтобы рыбка не погибла, и чтобы он мог ею любоваться?..»



Шестое задание «Снежная королева».

«Кай и Герда решили разморозить Снежную Королеву. Проводил Кай Герду до границы Снежного царства, а дальше Герда пошла одна – вдруг Снежная Королева снова захочет превратить сердце Кая в льдинку. Приходит Герда во дворец и видит там не одну, а трех Королев, похожих между собой. Какая же из них – та самая снежная Королева? Вернулась Герда к Каю и стали они думать – что же теперь делать. Как выглядит Снежная Королева знает Кай, но идти в Снежное королевство ему нельзя – Снежная Королева узнает... Как поступить Каю и Герде?..»



Седьмое задание «Винни-Пух».

«Винни-Пух очень любил ходить в гости. Однажды утром он решил отправиться к Пятачку. Но Пятачка не было дома. Не было ни Иа-Иа, ни Кролика, ни Совы. Тогда Винни-Пух решил пойти в гости к Винни-Пуху (то есть к самому себе). Постучал в свою дверь, вошел, сел за стол и подумал: "Я в гостях или нет? Кто я - гость или хозяин? Так кто же Винни-Пух: гость, или хозяин?..»



Восьмое задание «Чебурашка и Крокодил Гена».

«Как-то раз Крокодил Гена вместе с Чебурашкой, Одиноким Львом и другими одинокими бездомными зверушками решили построить дом, чтобы в нем жить: «Дом для тех, у кого нет друзей». Но пока они его строили. Все передружились. А дом-то – для тех у кого друзей нет! Кто же должен жить в этом доме?...»



Девятое задание «Принц и принцесса».

«Принц и принцесса полюбили друг друга. Но Король, отец Принцессы, сказал, что согласится на то, чтобы они поженились только тогда, когда Принц принесет драгоценный сундук, который находится на дереве, которое растет в Тридевятом царстве. Запасливый принц взял с собой самую длинную лестницу, которая только была в его королевстве и отправился за сундуком. Приходит он в Тридевятое царство, смотрит – действительно стоит дуб, а на нем – сундук. Приставил Принц лестницу к дубу, поднялся по ней, встал на самую последнюю перекладину, приподнялся на цыпочки, а сундук достать не может... Как Принцу достать сундук?..»



Задания предъявляются в следующем порядке: 1; 9; 4; 5; 8; 6; 2; 7; 3.

Первое и второе задания считаются выполненными, если испытуемый во время первого и второго предъявления давал противоположные толкования средней картинки.

Например: Саша Чич.: 1. «Буратино сидел на острове и ловил рыбу. Солнышко сверкало. Потом наступил вечер и солнце начало закатываться. Буратино захотел поспать. Он лег спать. Наступила ночь». 2. «Буратино спал. Наступило утро. Солнце выходило из-за моря. Наступил день. Буратино начал ловить рыбу».

Илья Т.: 1. «Шел старенький еж-дедушка с яблочками. Навстречу ему бежал молодой ежик и дедушка отдал ему яблоки. Старенький ежик пошел дальше искать яблочки». 2. «Шел ежик с палочкой. Навстречу ему молодой ежик нес яблочки. Он отдал их старому и пошел к себе домой без яблок».

Некоторым детям не удастся справиться с заданием: Лена Кот.: 1. «Буратино ловит рыбу. Солнышко закатывалось. Наступил вечер. Потом ночь. Буратино спит». 2. «Ночь. Буратино спит. Наступил вечер. Буратино ловит рыбу. Наступило утро. Он все сидит».

Лена Ключ.: 1. «Нашел ежик яблочки. Увидел знакомого. Стали они делиться. Взяли по одному яблочку, а третье разделили пополам, и съели все яблочки. Ежик пошел дальше без яблок». 2. «Пошел ежику искать яблоки. Нашел у дороги. Потом встретил друга и стали делиться. Тут нужно третью картинку переставить...» (между первой и второй).

Третье и четвертое задания считаются выполненными, если испытуемые приходили к пониманию одновременного наличия взаимоисключающих свойств, фигурирующих в этих заданиях предметов.

Антон Ч.: «Для лилипутов она (шпага) большая, а для великана маленькая».

Экспериментатор: «А сама по себе?» - «Сама по себе и большая и маленькая. Или ни большая, ни маленькая».

Света К.: «Шпага ни большая, ни маленькая. Она везде одинаковая».

Катя З.: «Шпага ни большая, ни маленькая. Она средняя».

Лена Кот.: «Шпага наполовину большая, наполовину маленькая -так что и такая, и такая».

Алеша Д.: «Наполовину подарок, наполовину не подарок. Он был и Совы и Иа-Иа (когда висел)».

Алеша И.: «Когда он (хвост) висел на колокольчике - был Ослика, а Сова подумала, что ее. Это и подарок, и не подарок. Как подарили и не подарили, или как подарили и отобрали».

Часть испытуемых либо останавливаются на каком-то одном из противоположных свойств, либо попеременно утверждают то первое, то второе.

Денис К.: «Шпага маленькая. Это просто сапоги большие. А лилипуты совсем маленькие».

Олег С.: «Когда она у человечков была - большая, а здесь (возле великана) – маленькая».

Роман Б.: «Хвост - не подарок, потому что все-таки Ослик его потерял».

Маша Б.: «Он все время был Ослика, а Сова просто подумала, что ее. Ослик у Совы хотел взять хвост, но не успел - наступил День рождения».

Шестое задание считается выполненным, если испытуемый находит объект, опосредствующий две противоположности («Королева» и «не-Королева»): фотография, словесный портрет и другие подобные способы разрешения ситуации.

Денис К.: «Пусть она вернется к Каю, и он ей опишет, какая Королева из себя».

Дима Ч.: «Нужно ей перед уходом рассказать, какая Королева».

Олег Ш.: «Пусть она сфотографирует этих Королев, а потом Кай ей скажет, кто из них Снежная королева».

Испытуемые, не применявшие диалектическую стратегию при выполнении этого задания, дают ответы следующего плана:

Илья Т.: «Кай может спрятаться за углом, посмотреть и сказать кто из них Королева».

Саша Чич.: «Пускай он переоденется или встанет позади Герды».

Иногда дети сами пытаются угадать на рисунке, кто Снежная Королева.

Седьмое и восьмое задания считаются выполненными, если испытуемым в своих ответах удастся отразить процесс превращения начальных отношений в противоположные.

Алеша Д.: «Он и гость и хозяин. Взял горшок меда и сказал: «Угощайся, Винни-Пух!» и стал кушать. Потом сказал: «Спасибо, Вин-ни-Пух» и пошел гулять».

Наташа Т.: «Когда он постучался - гость, а как вошел - стал хозяином».

Последний ответ заслуживает особого внимания, так как в нем есть попытка зафиксировать сам момент диалектического изменения ситуации. В данном случае дверь дома Винни-Пуха, порог сопоставимы с гегелевским пониманием границы как места соединения противоположностей, перехода «того же самого» в «иное». «Граница как рефлексированное в себя отрицание /данного/ нечто содержит в себе идеально моменты нечто и иного...» [2;35].

Света К.: «Им (Чебурашке, Крокодилу Гене и др.) нужно снять наклейку. И прицепить другую, потому что это теперь дом друзей».

Дима Ч.: «Это стал дом для тех, кто подружился. И нужно повесить такое объявление».

Типичные недиалектические ответы: Алеша Д.: «Решил, что не гость, сел и стал ждать гостей».

Маша Б.: «Это он подумал, что гость, а на самом деле – хозяин».

Ответ Маши Б. является характерным. Пытаясь решить диалектические задания (как в этой, так и в других диагностических методиках). Дети часто приписывают одной противоположности действительность («на самом деле»), а другой – кажимость («показалось», «подумал»).

Саша Ч.: «Он думал, что есть другой Винни-Пух и ошибся».

Выполняя девятое задание в первых 2-4 вариантах ответов, дети обычно развивают предложенный путь достижения цели - приближение Принца к сундуку: Дима Ч.: «Вернуться домой и взять лестницу подлиннее»

Саша Б.: «Достроить лестницу»;

Олеся А.: «Вызвать пожарную машину» и т.п.

В дальнейшем большинство детей производят смену альтернативы и находят способы приближения сундука к Принцу, а не Принца к сундуку (спилить дерево, сбить сундук стрелой и др.):

Максим Ф.: «Спилить дерево»;

Катя Б.: «Нужно подкопать дерево так, чтобы оно упало» и т.д.

С пятым заданием справляется подавляющее большинство испытуемых, так как результат диалектического действия объединения (аквариум) «лежит на поверхности». За такой и подобные ответы баллы испытуемому не начисляются.

Однако ряд испытуемых отвечает и иным образом (испытуемым разрешается давать несколько вариантов ответов):

Олег Ш.: «Снять ее на киноплёнку и отпустить». Алеша К.: «Сфотографировать».

Илья Т.: «Можно срисовать рыбку и раскрасить». Саша Чиж.: «Ему нужно нырять в воду».

Наташа Т.: «Пусть Незнайка оденет маску и плавает вместе с рыбкой».

Такие ответы - результаты применения действий опосредствования (в первых трех случаях) и смены альтернативы (в двух других).

За ответы, в которых упоминаются видеофильм, рисунок, фото, увлечение Незнайки дайвингом и другие способы разрешения ситуации, помимо аквариума испытуемым начисляются баллы.

Нами был также сделан ряд наблюдений, раскрывающих особенности ответов детей на экспериментальные задания.

Содержательное разнообразие ответов детей на пятое задание показывает, что противоречивая ситуация стимулирует функционирование диалектической системы в целом, а не применение какого-либо определенного, конкретного действия.

Другое наблюдение связано с попыткой некоторых детей использовать знак в качестве средства разрешения противоречивой ситуации. Например:

Света К. (ответ на четвертое задание): «Нужно было написать на бантике: «Подарок». Тогда Ослик будет точно знать».

Лена К. (ответ на седьмое задание): «Может быть у него друг -тоже Винни-Пух. Тогда все ясно».

С нашей точки зрения, эти ответы демонстрируют определенную двойственность знака и знакового опосредствования в отношении диалектического мышления. С одной стороны, знак может быть средством проведения различия (что зафиксировано в первом ответе), с другой - одному знаку может быть присвоено два значения (второй ответ), что свидетельствует об определенной диалектичности позиции ребенка.

Аналогичным образом и объект, с помощью которого ребенок решает проблемную ситуацию, может выступать либо в диалектической, либо в недиалектической позиции. Это проявляется, в частности, в следующих ответах на девятое задание:

Максим 3.: «Попросить медведя, чтобы он встал под деревом, залезть на него и так достать (сундук)».

Наташа Т.: «Позвать медведя, чтобы он свалил дерево». В некоторых ответах дети указывают на действие, которое нужно произвести персонажам проблемной ситуации, позволяющее решить ее диалектическим путем, однако встраивается это действие формальным образом и приводит к соответствующему результату:

Олеся А.: «Срубить елку, залезть на нее, и так достать сундук».

Приведенные факты свидетельствуют, с нашей точки зрения, о том, что решающее значение в продуцировании диалектичности ответов детей имеет собственно позиция, стратегия, с которой ребенок подходит к решению проблемной ситуации, и в соответствии с которой он использует имеющиеся в его распоряжении мыслительные средства.

Кроме того, ответы, основанные на формально-логических отношениях, нередко являются проявлением пассивности испытуемых:

Маша Б.(ответ на четвертое задание): «Нужно у кого-нибудь спросить: кто он, гость или хозяин, и так узнать».

Особенность проведения методики состоит в том, что экспериментатор вступает в диалог с ребенком. Содержание этого диалога отличается в зависимости от задания.

В первом и втором заданиях, в том случае, если ребенок успешно рассказал истории в обеих сериях, экспериментатор берет среднюю картинку серии и задает вопрос: «Так что же здесь нарисовано, рассвет, или закат?»; «Кто же здесь яблоки кому передает?». Если ребенок отвечает: «И рассвет и закат одновременно»; «Так нельзя сказать, нужно, чтобы другие картинки были»; «Яблочки сейчас у обоих ёжиков вместе» и т.п. (но не просто «И то и другое»; «Смотря в каком рассказе»), ему прибавляется по одному дополнительному баллу за каждый такой ответ.

В третьем, четвертом, седьмом и восьмом заданиях экспериментатор вступает в диалог с ребенком, высказывая противоположное суждение. Задача экспериментатора в этой ситуации - удержать позицию, противоположную, утверждению ребенка. Так, например, если испытуемый утверждает, что Винни-Пух – гость (седьмое задание), ему следует возразить: «Ну как же гость, он ведь у себя дома!». Если ребенок после этого меняет свою точку зрения («Винни-Пух – хозяин»), снова возразить: «Но ведь он постучал, и ведет себя, как в гостях, угощение получил!..».

Если в четвертом задании ребенок говорит «подарок», экспериментатор повторяет часть истории-инструкции, содержащей аргумент в пользу «не подарка» и наоборот.

При этом экспериментатор не должен быть чрезмерно убедителен в своем оппонировании ребенку – ведь авторитет взрослого велик. Возражения должны звучать не как критика утверждений ребенка, а как своего рода сомнение. Ребенку должно быть понятно, что взрослый не пытается его переспорить или оценить, а вместе с ним пытается разобраться в существе дела.

В нашей практике не было случая, чтобы ребенок сразу давал ответ типа «подарок - не подарок» (четвертое задание). Дети более, или менее обоснованно выбирают одну из предложенных альтернатив.

Нами были обнаружены различные стратегии в поведении детей:

а) немедленная смена позиции после каждого последующего аргумента экспериментатора. Такой стратегии некоторые дети могут придерживаться бесконечно. В лучшем случае, говоря в итоге что-нибудь вроде «ну, не знаю»;

б) «стойкие» дети не поддаются на уговоры и как камень стоят на своем исходном ответе, и если меняют его, то в силу своей новой убежденности, считая, что раньше ошибались и так же твердо стоят затем на новой версии.

Можно обсуждать проблему субъективной локализации контроля у этих групп детей, авторитетность взрослого и т.д. Однако для нас важно, что представители обеих групп в отличие от Ослика ⁵ противоречивую ситуацию не удерживают, не будучи способными удерживать оба полярных аргумента одновременно (может, за исключением тех, кто сказал в итоге «не знаю» – увидели противоречие и сочли его неразрешимым).

в) дети – диалектики – в определенный момент обнаруживают, что хвост – «одновременно и подарок и не подарок». Данный ответ свидетельствует о том, что ребенок обнаружил, противоречивую ситуацию и понял, что она не может быть решена выбором одного из полюсов. Ответ ребенка свидетельствует о том, что он обнаружил новый феномен в сфере «дарения» – бытие чего-то подарком и не подарком одновременно! И отсутствие нового слова, закрепляющего положительное

⁵ В нашей версии истории. У А.Милна Ослик не слишком задумывается о том, подарок, или не подарок эта штука.

определение этого феномена не должно нас смущать! «Подарок – не подарок» – новое в отношении «подарка» и «не подарка».

Важно подчеркнуть, что в историях-заданиях методики обсуждаются вполне определенные, совсем не надуманные ситуации.

Например, в истории, в которой Ослик анализирует «подарочность» хвоста, а не говорим о подарке вообще. Мы предлагаем детям не абстрактно определить принадлежность обсуждаемого предмета к классу подарков, или не подарков, а помочь Ослику разобраться в ситуации, понять, осмыслить возникшую проблему. Каждый взрослый, да и многие дети-дошкольники с такой ситуацией наверняка в своей жизни сталкивались после очередного Дня рождения или Нового года, сопровождаемых обычно получением подарков. И решали - подарок ли для меня эта вещь? А закрепленное в культуре обращение к гостям: «Чувствуйте себя, как дома!» - явный призыв побывать в двойственной ситуации Винни-Пуха из седьмого задания нашей методики.

В пятом, шестом и девятом заданиях экспериментатор стимулирует детей к высказыванию новых версий, подбадривая их: «А еще как можно?»; «А еще одно решение сможешь придумать?».

Следует подчеркнуть, что речь не идет о задавании «наводящих вопросов». Тем более, что не существует единственно правильных ответов на вопросы методики. Попадая в проблемную ситуацию, заданную историями, приведенными в методике, дети исследуют возможности этой ситуации. Как возможно оказаться гостем и хозяином одновременно? Детский ответ об игре – столь же гениален, сколь и неожиданен для взрослых (во всяком случае, создатели методики подобный ответ не «планировали»). Так же неожиданными оказались и многочисленные варианты ответов в пятом задании, не связанные с идеей аквариума (создавая методику, мы имели в виду именно его). Результаты данной методики еще раз свидетельствуют о том, что диалектическое мышление способствует расширению представлений о возможностях ситуации.

На основании проведенного нами эмпирического исследования [5] был установлен «вес» диалектических ответов для каждого из заданий. Решение первого и второго заданий оценивается одним баллом (плюс дополнительный балл за ответ на дополнительный вопрос); решение девятого - двумя баллами; шестого - тремя баллами; третьего, четвертого, пятого, седьмого, восьмого заданий - четырьмя баллами.

Задания, предлагаемые нами как диагностические, могут также быть трансформированы в развивающие занятия. Обсуждение размера шпаги (большая, или маленькая) может стать основанием для формирования представления о мерке (крайне важного при построении понятия числа в развивающем обучении [3]), история

о хвосте Ослика Иа-Иа уже превращена в серию экспериментальных развивающих занятий в системе диалектического обучения дошкольников[6].

Использованная литература:

1. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. - Уфа, 2006.
2. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. - Спб., - 1997.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
4. Диалектическая психология. Под ред. Крашенинникова Е.Е., Уфа, 2005.
5. Шиян И.Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников. //Вопросы психологии, № 3, 1999. С. 57-66.
6. Шиян О.А., Крашенинникова Е.В., Шиян И.Б., Крашенинников Е.Е., Чудина Н.В., Журавлева Г.В., Кислицина А.В. Анализ противоречивой ситуации как содержание развития мышления дошкольника (дискуссия). //Интеллектуальное развитие дошкольника: Структурно-диалектический подход. - М., 2009. С.101-145.