

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

До захисту допустити: в.о. зав. кафедри
«__» _____ 20__р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
**«Особливості формування соціального образу «Я» у дітей старшого
дошкільного віку в різних умовах виховання»**

студентки факультету філології та
масових комунікацій
спеціальності 053 Психологія
(Практична психологія)
освітнього ступеня «Магістр»
Ягодзинської Анастасії Андріївни
Науковий керівник:
Варава Людмила Анатоліївна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології

Рецензент:
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології Бердянського
державного педагогічного університету
Старинська О. В.

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«__» _____ 201__р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО Я У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	7
1.1. Теоретичні підходи до категорії «Я-концепція».....	7
1.2. Особливості формування соціального «Я-образу» у дітей дошкільного віку.....	13
1.3. Психологічні механізми становлення соціального образу «Я» у старшому дошкільному віці.....	18
Висновки до розділу I	24
РОЗДІЛ II. ОСОБИСТОСТІ РОЗВИТКУ ТА ВИХОВАННЯ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	25
2.1. Формування соціального досвіду дитини дошкільного віку	25
2.2. Особливості виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з соціальним довкіллям	31
2.3. Роль оточення як чинника виховання	35
Висновки до розділу II	40
РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ОБРАЗУ «Я» У РІЗНИХ УМОВАХ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	41
3.1. Планування дослідження та обґрунтування методів.....	41
3.2. Аналіз та інтерпретація отриманих даних констатувального дослідження.....	46
3.3. Формувальний експеримент та перевірка ефективності розвивально- корекційної програми	61
Висновки до розділу III.....	70
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74
ДОДАТКИ	

ВСТУП

У контексті сучасної, досить динамічної соціально-економічної ситуації дуже актуальними для психологічної науки стають проблеми, пов'язані з виявом особистостей соціалізації та виховання дітей у різних умовах. Оптимізація процесу становлення особистості в дошкільному віці, зокрема сприяння соціалізації та розвитку самосвідомості дитини, що є значущими для її успішної та повноцінної самореалізації надалі, є пріоритетними завданнями дошкільної ланки сучасної вітчизняної освіти. Даний процес дає можливість людині реалізувати свої здібності, можливості та потреби.

Людина постійно входить у ті чи інші форми суспільної практики. Це створює умови для розширення уявлень особистості про своє «Я» і подальшої самореалізації та самоствердження цих знань в системі суспільних відносин. Спілкуючись і взаємодіючи з соціумом, людина отримує знання про себе, як про суб'єкта діяльності, і, на основі цих знань формує свої подальші взаємини з соціумом. Таким чином соціальний досвід є провідною і необхідною умовою в розвитку соціальної складової самосвідомості особистості.

Незважаючи на вагомий науковий досвід у дослідженні різноманітних аспектів розвитку та виховання дітей, наявні теоретичні розробки та практичні рекомендації не встигають повністю відобразити соціальні зміни, що відбуваються у суспільстві. В умовах сучасного суспільства стають недостатніми існуючі знання, які стосуються процесу формування особистості у дошкільному віці, та в цілому уявлення про потреби виховання.

Процес соціалізації дитини дошкільного віку відбувається у період особистісного становлення та взаємопов'язан з соціальним оточенням. Система соціальних зв'язків створює підґрунтя для активного засвоєння суспільного досвіду, конструювання образу соціального світу та уявлення про себе. Соціальний розвиток особистості – це взаємопов'язаний процес соціалізації-індивідуалізації дитини дошкільного віку. З одного боку, він містить засвоєння соціокультурного досвіду у вигляді правил, норм, способів поведінки, еталонів дії та взаємодії людей у соціумі, а з іншого – розвиває

соціальне «Я» дитини, індивідуальність та неповторність, надає певної автономності та незалежності від соціуму, здатності гармонійно та ефективно адаптуватися до нових умов постійно змінюваного соціального середовища.

Мета дослідження полягає у виявленні особистісних якостей формування соціального «Я-образу» у зв'язку з оточенням і умовами виховання. Розробка розвиваючої програми, що оптимізує процес виховання та сприяє розвитку уявлення про себе дошкільника у соціумі.

Об'єкт – формування соціального «Я-образу» у дошкільному віці.

Предмет – соціально-психологічні умови середовища, як чинник формування «Я-образу» у дошкільному віці.

Гіпотеза дослідження полягає що особистісні якості соціального «Я» у старшому дошкільному віці формування залежно від форм виховання у зв'язку з умовами середовища.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності категорії «Я-концепція».
2. Визначити роль соціального Я у дошкільному віці.
3. Розглянути особливості розвитку особистості у дошкільному віці.
4. Проаналізувати роль соціального Я у процесі виховання.
5. З'ясувати вплив умов виховання на соціальне Я дітей.
6. Розробити корекційно-розвивальну програму спрямовану на ефективну оптимізацію процесу виховання та формування соціального образу «Я».

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і перевірки сформульованого припущення на різних етапах дослідження було використано комплекс методів дослідження:

- теоретичні (аналіз наукових робіт з проблеми дослідження, їх класифікація і систематизація; синтез, порівняння й узагальнення результатів теоретичних і експериментальних досліджень);
- емпіричні (спостереження, бесіда, тестування, анкетування, метод

експертних оцінок, констатувальний і формувальний експерименти). На різних етапах дослідження було застосовано комплекс психодіагностичних методик: бесіда «Розкажи про себе» (А.М. Щетініна); діагностика емоційно-ціннісного ставлення до себе (А.М. Прихожан, З. Васіляускайте); методика PARI (parental attitude research instrument).

Наукова новизна: полягає у поглибленні знань про механізми розвитку дітей сьогодення. Доведено, що умови виховання впливають на формування соціального «Я-образу» у старшому дошкільному віці. Отримані результати можуть слугувати базою для розробки окремих розвивальних програм з метою оптимізації навчальних та виховних заходів. Це дозволить запобігти порушення процесу соціалізації дитини, попередити помилки у формуванні Я-образу. Розроблена програма може використовуватися як особливий засіб корекційно-розвивального характеру для підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу соціалізації дитини.

Теоретична значущість роботи полягає з'ясування сутності умов виховання та обґрунтуванні їх ролі і значення в формуванні як основи позитивного образу «Я» у дітей старшого дошкільного віку.

Практична значущість: дослідження може бути використано у вдосконаленні процесу виховання та соціалізації дітей. Отримані результати дослідження допоможуть оптимізувати працю педагога для ефективної підготовки дітей. Спираючись на розвиток образу Я і розуміючи чинники впливу можна грамотно сприяти саморозвитку та становленню особистості дитини. Ефективно використовувати час, оптимально розподіляючи його.

Апробація та впровадження результатів дослідження: основні положення роботи представлені у збірнику тез студентських робіт факультету філології та масових комунікацій МДУ у статті «Механізми формування соціального досвіду у дітей старшого дошкільного віку» (Маріуполь 2018); брала участь в обговоренні форуму молодих науковців МДУ (Маріуполь, 22 травня 2018 року).

Структура та обсяг дослідження: робота складається зі вступу, трьох

розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи складає 83 сторінок.

Основні теоретико-методологічні принципи дослідження:

Питання соціалізації особистості розглядали у філософській, соціологічній, психологічній, культурологічній, педагогічній літературах. Дослідженням проблеми соціалізації займалися Г. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Ч. Кулі, Дж. Мід, Т. Парсонс, Г. Тард, З. Фрейд та ін. Загальні питання соціалізації було досліджено у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме: Г. Андрєєвої, Б. Вульфо́ва, М. Євту́ха, В. Зеньковського, М. Лукашевич, Р. Овчарової, С. Русової, В. Семенова та ін. Сучасні вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості обґрунтовано в наукових доробках Н. Голованової, Н. Заверико, Н. Лавриченко, Г. Лактіонової, А. Мудрика, С. Савченко, С. Харченка та ін.

Соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей висвітлено у працях В. Абраменкової, К. Альбуханової-Славської, І. Бе́ха, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, І. Кона, О. Коно́нко, В. Кудрявцева, О. Леонтьєва, В. Мухіної, А. Петровського.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО Я У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Теоретичні підходи до категорії «Я-концепція»

Соціальна сфера – це поняття, що поєднує результати практичної діяльності у всіх сферах нашого життя – економіці, політиці, ідеології, культурі. Люди відрізняються своїм статусом, матеріальним добробутом, інтелектуальними інтересами та духовними потребами, але всі прагнуть визнання їх унікальної цінності. Комплекс індивідуальних ознак та особистісних переживань народжують унікальність. Система практик та життєвих ситуацій формують самосвідомість. Члени суспільства бажають щоб їх інтереси та умови реалізувались для захисту їх прав та потреб. Активну роль в роботі такого захисного механізму покликані відігравати менеджери соціальної сфери.

Я-концепція – це динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає: усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на власну особистість. Найважливішою функцією Я-концепції є забезпечення внутрішньої узгодженості, щодо стійкості поведінки особистості. Розвиток особистості, її діяльність й поведінка знаходяться під істотним впливом Я-концепції. Я-концепція формується під впливом життєвого досвіду людини, перш за все дитячо-батьківських відносин, проте достатньо рано вона сама набуває активної ролі, впливаючи на інтерпретацію цього досвіду, на ті цілі, які, індивід ставить перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів відносно майбутнього, оцінку їх досягнення і тим самим на власне становлення та саморозвиток [30].

Різноманіття визначень поняття «Я-концепція» яскраво виявилось у вітчизняних та іноземних наукових дослідженнях. Серед причин формування багатозначності у визначенні змісту поняття «Я-концепція» потрібно назвати: вікові прояви характеристик Я-концепції; прийняття людиною різних ролей;

різноманіття її потреб й діяльностей; соціально-психологічні особливості сприйняття людиною себе та інших людей; широкий спектр методологічних підстав в конструюванні даного поняття; запозичення поняття з певного напрямку наукової психології, де воно має абсолютно інший сенс. Узагальнення найбільш поширених точок зору на конструкт Я-концепції можливо виділити наступні моделі:

1. Я-концепція є вищим продуктом і утворенням свідомості, самосвідомості й несвідомого. Вона утілює ступінь сформованості інтегральних смислових утворень з якими зв'язані стратегія життя, саморозвиток і самоадаптація. Я-концепція визначає орієнтацію особистості в змінних життєвих обставинах - активну в одних випадках, пасивну, пов'язану з розчаруванням – в інших, масовими стереотипами свідомості й поведінки – в третіх, таких, що вимагають психологічної підтримки та допомоги – в четвертих.

2. Я-концепція як система уявлень про самого себе, самосприйняття, розуміння, визначення себе суб'єктом складається на основі взаємодії з іншими, зі світом. Уявлення про себе може бути адекватним або спотвореним.

3. Я-концепція – особистісне ядро, здійснює інтеграцію в структурі особистості, створюючи її типологію.

Структурний аналіз Я-концепції провів Р. Бернс. Розглядаючи зазначений феномен, як ієрархічне утворення була здобута наступна модель: на вершині структури розташовується глобальна Я-концепція, що включає усілякі грані індивідуальної самосвідомості. Це - «потік свідомості», про яку писав У. Джеймс, або відчуття власності й неповторності. Він виділив два елементи – Я-усвідомлююче (Я-суб'єкт), і Я як – об'єкт. У реальному психічному житті ці елементи настільки злиті воедино, що утворюють єдине, практично нерозривне ціле. Образ і оцінка свого Я схиляє індивіда до певної поведінки; тому глобальну Я-концепцію Р. Бернс розглядав як сукупність установок індивіда, направлених на нього самого. Проте ці установки, як

відзначає Р.Бернс можуть мати різні ракурси і модальності. Існує три основні модальності самоустановок [17]:

1. Реальне Я – установки, пов'язані з тим, як індивід сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій актуальний статус, тобто його уявлення про те, який він насправді.

2. Дзеркальне (соціальне) Я - установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, як його бачать інші.

3. Ідеальне Я – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би стати.

Ми вважаємо, що Я-концепцію людини можна розуміти як систему, і відповідно з таким розумінням своє перше завдання бачимо в тому, щоб визначити структуру Я-концепції, тобто виявити її елементи, зв'язки між ними, визначити її рівні, що розуміються нами як трансформовані етапи її розвитку. У запропонованій нами структурі Я-концепції можна виділити три рівні. Ми вважаємо, що рівень Я-концепції задається насамперед способом оцінювання і відповідно результатом оцінювання, який перетворився на тип самоствавлення. При цьому все ж на кожному рівні Я-концепції всі елементи виявляються пов'язаними між собою, але цей зв'язок носить складний і неоднозначний характер.

На першому рівні ядром Я-концепції є самоприйняття, що представляє собою інтеріоризацію батьківського ставлення. Це некритичне, переважно емоційне ставлення до себе. Змістовні компоненти Я-концепції на цьому рівні слабо диференційовані. Більш чітко, мабуть, представлені лише ті компоненти Я-образу, які пов'язані з виділенням власного Я з навколишнього світу.

Основу другого рівня Я-концепції становить самоповага. Самоповага - це результат критичного ставлення до себе. Критичність з'являється при порівнянні себе з еталоном, таким еталоном є Я-ідеальне. Цей рівень характеризує більш диференційований Я-образ, причому людина бачить у цьому випадку ті свої характеристики, які проявляються в його активності в системі діяльності та поведінки, а система діяльності та поведінки людини

регламентується, насамперед, соціальними ролями. Відповідно, структура Я-образу на цьому рівні скоріш за все буде збігатися зі структурою соціальних ролей, виконуваних людиною. Такий Я-образ пов'язаний з усвідомленням тих характеристик, які можуть оцінити інші люди – це особливості поведінки і діяльності, людина починає усвідомлювати переважно ті свої характеристики, які можуть привести до успіху або, навпаки, перешкодити йому. Соціальний характер цього рівня Я-концепції, можливо, проявляється ще й у тому, що людина стає критичною щодо себе, але критерії оцінювання являють собою некритичне перенесення уявлень інших людей про норми поведінки і діяльності.

Основу третього рівня становить самоінтерес як пізнавальне ставлення до себе. Самоінтерес пов'язаний зі спробою зрозуміти свій внутрішній світ, зрозуміти свої переживання, думки, почуття, мотиви своїх вчинків. Інтерес до себе проявляється по відношенню до різних областей власного Я, зміст Я-концепції на цьому рівні диференційовано. Зміст Я-ідеального на цьому рівні, мабуть, переосмислюється. Людина відноситься критично не тільки до себе, але і до своїх ідеалів, тобто вона критична і по відношенню до еталонів оцінювання. Третій рівень Я-концепції, основу якого становить виникнення Самоінтерес, швидше за все, припадає на підлітковий вік.

Спробуємо проаналізувати, як відбувається розвиток першого рівня Я-концепції, основу якого складає самоприйняття. Як ми вважаємо, етап визрівання даної структури припадає на дитячий вік. В.В. Абраменкова, Г.М. Андрєєва, М.В. Корепанова стверджують, що ядро «Я-образу» виявляється сформованим у дитини до двох років. На наш погляд, саме самоприйняття людини і становить ядро її Я-концепції. Наступний етап – це прояв даної структури. Мабуть, самоприйняття проявляється в тому, що дитина починає вважати себе всемогутньою, безумовно хорошою. У дошкільному віці самоприйняття починає активно функціонувати, фарбуючи діяльність і поведінку дитини, у вигляді її неадекватно завищеної самооцінки [1;5;46].

Самоповага, також як і самоприйняття, проходить три етапи свого становлення. Ми вважаємо, що перший етап припадає на дошкільний вік. Визрівання даної структури починається ще тоді, коли активно функціонує самоприйняття, тому поява нового типу оцінювання і його результату, критичного самоствавлення, у цей період важко виявити. Але все ж елементи критичності вперше з'являються саме в цей період. Мабуть, в даний період у дитини складаються критерії оцінки себе та інших. Дослідження показують, що самооцінка дитини дошкільного віку стає адекватною лише в ситуаціях, коли дорослий допомагає дитині оцінити себе, або коли дитина порівнює себе з іншими дітьми.

Зміст Я-концепції дитини дошкільного віку становлять її поведінкові характеристики. При цьому В.С. Мухіна стверджує, що зміст самосвідомості слабо структуровано, домінує сфера емоційно-оцінного ставлення до себе. На наш погляд, поведінку людини регламентують виконувані нею соціальні ролі. У дошкільника набір таких ролей поки не великий, і можливо, він не вимагає принципово різних моделей поведінки. Ми вважаємо, що у молодшому шкільному віці під впливом нової соціально значущої соціальної ролі «учня» уявлення дитини про себе повинні стати більш структурованими, причому найбільш виразно у дитини будуть сформовані саме ті знання про себе, які пов'язані з успішністю чи неуспішністю засвоєння даної соціальної ролі. Крім цього, саме в молодшому шкільному віці відбувається уточнення в розумінні своїх поведінкових особливостей, які дитина може оцінити за наявними у неї критеріями і, можливо, починається перехід від усвідомлення своїх поведінкових характеристик до розуміння своїх особистісних якостей [66].

Невід'ємну складову Я-концепції включає в себе самосвідомість особистості. Самосвідомість – це усвідомлення людиною себе як особистості: своєї діяльності, стосунків з іншими людьми, власних дій та вчинків, їх мотивів, цілей, розумових, моральних, фізичних якостей тощо. До самосвідомості входять три компоненти: пізнавальний, емоційний та вольовий.

Процес соціалізації індивіда неодмінно включає засвоєння еталонів оцінки результатів як своєї діяльності, так і оточуючих. Починаючи з кінця віку немовляти, дитина засвоює засоби та еталони оцінювання власної поведінки опосередковано, через емоційні реакції батьків на її дії. Отже, оцінні ставлення можна вважати одними з первинних джерел у процесі онтогенетичного розвитку самосвідомості дитини. Експериментальні дослідження, в яких вивчалися особливості прояву самосвідомості у різні періоди розвитку дітей, були проведені В.В. Абраменковою, Г.М. Андрєєвою, Т.В. Архирєєвою, Н.Ф. Головановою, М.В. Корепановою, С.П. Світличною, Л.В. Телитченко [1;5;7;28;45;82;86].

Говорячи про розвиток позитивної Я-концепції дитини старшого дошкільного віку важливо пам'ятати, що основним її новоутворенням в цьому віці є критичне ставлення до себе, яке складається зі сформованого Я-ідеального, оцінок Я-реального та їх співвіднесення. Відповідно важливо пам'ятати, що у дитини повинні бути досить високі і стійкі ідеали, але при цьому і самооцінка його можливостей досягти їх повинна бути також досить високою. Цілком очевидно, що дитина повинна мати уявлення про свої можливості досягати успіх за умови докладання власних зусиль. Формування даного аспекту Я-образу також повинно бути метою психологічного супроводу в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці [7,с.174].

Таким чином, образ «Я» – це сукупність чуттєвих відчуттів, уявлень і характеристик образів своїх дій по відношенню до самого себе і інших. За допомогою сприйняття і розуміння іншого дитина приходить до розуміння себе. Самооцінка це компонент самосвідомості, що включає разом зі знанням про себе оцінку людиною своїх фізичних характеристик, здібностей, моральних якостей і вчинків. Структура самооцінки представлена, в свою чергу, двома компонентами – когнітивним та емоційним. Відомості дитини про саму себе необхідні для створення базису її особистісної культури, забезпечення різнобічного та гармонійного розвитку, формування її життєдіяльності, відчуття своєї повноцінності.

1.2. Особливості формування соціального «Я-образу» у дітей дошкільного віку

Становлення особистості дитини відбувається успішно за умови її активності, коли вона включена в процес власного соціального формування. Зasadничим в процесі соціалізації дитини дослідники виділяють розвиток уявлень про себе. Саме з них починається залучення дитини до соціального світу і побудова стосунків з іншими людьми.

Пізнавальний компонент включає самовідчуття, самоаналіз, уявлення про себе, самооцінку тощо. Емоційний компонент – це самопочуття, які характеризують усвідомлювані переживання людини. Під вольовим компонентом самосвідомості розуміють самовладання, саморегуляцію поведінки і діяльності, самодисципліну, самоконтроль, тобто все, що є результатом активності особистості.

Важливу роль у розробці проблеми самосвідомості відіграли дослідження П.Р. Чамата, який показав, що в процесі спілкування, взаємодії з дорослими дитина навчається розрізняти їх якості, стани, дії, вчинки, а потім переходить до усвідомлення тих самих проявів у собі. Дитина спочатку дивиться на себе очима інших, а потім оцінює інших через пізнання себе [91].

В старшому дошкільному віці виникає розщеплення образу «Я» на ряд форм. За різними підставами зазвичай пропонують дві типології форм образу «Я». З одного боку, виділяють «Я-реальне», «Я-очікуване», «Я-уявне». З іншого боку, виділяють «Я-фізичне», «Я-соціальне» та «Я-духовне» (кожне з них розпадається на низку часткових форм). Між цими підструктурами образу «Я» виникають досить складні взаємини, які можуть приймати характер протиріччя, подолання яких є необхідною умовою особистісного зростання дитини.

Невід'ємною частиною самосвідомості особистості є самооцінка. У психологічних дослідженнях самооцінку розглядають у двох значеннях: як процес самооцінювання, та як відносно стійке і сформоване уявлення дитини про себе, тобто як продукт багаторазового і різноманітного оцінювання себе.

Об'єктом самооцінки можуть бути різноманітні сторони особистості: особливості побудови та перебігу діяльності, її результати, поведінка і взаємини, наявні здібності, інтереси і потреби, особливості характеру, темпераменту, інтелекту тощо. Основними вимірами самооцінки є ступінь адекватності, стійкість та висота.

Самосвідомість – це складна психологічна структура, що включає в себе в якості особливих компонентів, по-перше, усвідомлення своєї тотожності, по-друге, усвідомлення свого власного «Я» як активного, діяльного початку, по-третє, усвідомлення своїх психічних властивостей і якостей, і, по-четверте, певну систему соціально-моральних самооцінок. Всі ці елементи пов'язані один з одним функціонально і генетично, але формуються вони не одночасно. Зачаток свідомості тотожності з'являється вже у немовляти, коли він починає розрізняти відчуття, викликані зовнішніми предметами, і відчуття, викликані власним тілом, свідомість «Я» з'являється приблизно у три роки, коли дитина починає правильно вживати особисті займенники. Усвідомлення своїх психічних якостей і самооцінка набувають найбільшого значення в підлітковому і юнацькому віці. Але оскільки всі ці компоненти взаємопов'язані, збагачення одного з них неминуче видозмінює всю систему [42,с.18].

Один з найвідоміших представників гуманістичної психології К. Роджерс виділив «Я» особистості як особливу область в полі досвіду індивіду, яка складається з системи сприйняття і оцінки людиною своїх власних рис. Він першим визначив поняття «Я-концепція», маючи на увазі під нею сукупність усіх представлень індивіда про самого себе. На його думку, Я-концепція – це певна система, зміна одного аспекту якої може повністю змінити природу цілого. К. Роджерс зазначав, що суть особистості виражається в знанні людиною самої себе, відношенні до себе. Разом з «Я-концепцією», згідно К. Роджерсу, розвивається і потреба в позитивному відношенні з боку оточення, яка виникає в процесі соціалізації індивіда. В той же час потреба в позитивному відношенні до себе або потреба в самоповазі,

також розвивається на основі інтерналізації позитивного відношення до себе з боку інших [77].

Відомий вітчизняний психолог Д.І. Фельдштейн вказує, що в дошкільному віці дитина засвоює дві важливі позиції. В першій, де акцент робиться на себе, відбивається прагнення дитини зрозуміти своє Я – що є Я і що я можу робити. Друга стосується усвідомлення себе суб'єктом суспільних відносин. Навчившись бачити в собі індивідуальність, розпізнавати свої почуття та стани, дитина виявляється здатною з розумінням і повагою ставитись до оточення. С.Л. Рубінштейн стверджував, що людина усвідомлює свою самість лише через відносини з оточуючими її людьми [78;87].

Старший дошкільник висловлює своє ставлення як до себе у цілому, так і до окремих якостей своєї особистості через самооцінку, яка характеризується об'єктивністю, адекватністю, забезпечує внутрішню узгодженість особистості та відносну стійкість поведінки. Оцінювання дорослих залишається для старшого дошкільника авторитетним, хоча все більше критерієм самооцінки стає власний досвід та конкретні результати індивідуальної діяльності дитини: ігрової, образотворчої, навчальної тощо. Самооцінка дитини старшого дошкільного віку відносно діяльності й особистісних проявів неоднозначна. При оцінюванні власних дій, умінь і навичок самооцінка дитини характеризується більшою конкретністю. При порівнянні дитиною своєї роботи з роботами сверсників самооцінка здебільшого буває необ'єктивною.

У експериментальному дослідженні, здійсненому під керівництвом Н.І. Непомнящей, було встановлено, що об'єктивно змістовна сторона цінності – це значущий для дитини зміст. Тобто це ті сфери діяльності, стосунків особистості, через які виділяється для неї її власне «Я». Цей аспект образу «Я» пов'язаний з індивідуальними перевагами і інтересами дитини [68].

У роботі Н.Є. Анкудінової виділені особливості самооцінки дитини дошкільника (5-7 років) у зв'язку з усвідомленням своїх умінь в різних видах діяльності. Аналіз даних показав, що п'ятирічні діти, слабо володіючи уміннями, разом з тим, як правило, їх переоцінюють. Переоцінка умінь

викликана слабким неадекватним їх усвідомленням. У віці 6 – 6,5 років відбувається різкий стрибок в усвідомленні умінь; їх оцінка стає більш точною і обґрунтованою. У віці від семи років спостерігається ще більш усвідомлене ставлення до своїх умінь: абсолютна більшість випробовуваних оцінюють неправильно. Вони прагнуть порівняти себе з однолітками, змагатися з ними. На основі свого дослідження Н.Є. Анкудінова доходить висновку, що, усвідомлюючи свої вміння, дитина пізнає певною мірою свою особистість [6].

Процес самопізнання пов'язаний з розвитком емоційно-ціннісного ставлення до себе. За ствердженнями Л.С. Виготського, спочатку емоції дитини ситуативні і не глибокі, вона не запам'ятовує свої емоції, не співвідносить їх, не усвідомлює повністю свого емоційного досвіду, який вже присутній в елементарній формі. У міру розширення емоційної сфери дитини, більш адекватного співвіднесення окремих емоцій з предметом переживань, а так само між собою починає здійснюватися емоційна інтеграція з її стійкими формами прояву. На основі загального емоційного досвіду у дитини формується і емоційне ставлення до своєї особистості.

Поряд із цим оцінювання особистісних якостей, проявів характеризується узагальненістю й розмитістю. Самооцінка свого статусу у колективі однолітків у старших дошкільників, як правило, є неадекватною: діти, які об'єктивно перебувають у незадовільному становищі у групі, схильні до переоцінки свого статусу, а ті, що мають високий статус – навпаки, мають тенденцію до його недооцінювання. Переважною більшістю самооцінка старших дошкільників є дещо завищеною, виступаючи захисним механізмом підтримки позитивного ставлення до себе, впевненості в собі, дає змогу дошкільникові сміливо братися за нову справу, ризикувати, вірити в успіх, вільно оволодівати новими сферами дійсності.

Соціальний розвиток, що утворює контекст онтогенезу, об'єктивно спрямовує його й визначає загальний зміст, який Д. Фельдштейн розглядає як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається в процесі діяльності [78]. Такої ж думки дотримується і О. Кононко, яка визначає

соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої й неживої природи, власного «Я» [38].

У результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточенням. Це процес освоєння й реалізації зростаючою людиною соціального змісту (і в цьому значенні вона певною мірою протистоїть процесу індивідуалізації); соціалізація також розглядається як реальний зміст дорослішання дитини, у якому відбувається становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії.

Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно-знакових систем, природи та соціальний простір безпосередніх стосунків людей. Взаємодія дитини із «зовнішнім» світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, відбитих у сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння дитиною соціального досвіду, що трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її розвиток як суб'єкта предметної діяльності.

Дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання [23;50;57;74]. Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві. У цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки. Отже, соціальний розвиток дитини постає як взаємозв'язок соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння й відтворення, та індивідуалізації – набуття самостійності, відносної автономності.

1.3. Психологічні механізми становлення соціального «Я-образу» у старшому дошкільному віці

В основу роботи покладено розуміння ставлення як ключової категорії у становленні особистості. Ставлення – система зв'язків людини з оточуючим світом та іншими людьми. Вони забезпечують активне пристосування людини до навколишнього середовища. Внаслідок цього особистість розглядається не лише об'єктом зовнішніх впливів, а й суб'єктом соціальних перетворень.

У вітчизняній психології ставлення до себе розглядається як специфічно емоційно насичена активність суб'єкта, спрямована на його власне «Я». Виходячи з цього, макроструктуру самоствавлення, на думку В.В. Століна, складають емоційні компоненти: аутосимпатія, самоповага, самоінтерес. Вони інтегруються у загальне почуття позитивного або негативного ставлення особистості до себе.

Джерелом розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства, є сприйняття нею реакцій на її власні якості значущих для неї людей. Дитина сприймає себе опосередковано – через часткові точки зору інших людей. В літературі зазначається, що існує зв'язок між самоствавленням особистості та її ставленням до іншої людини (М.В. Корепанова, В.С. Мухіна, В.В. Столін). Однак залишається недостатньо вивченим взаємовплив цих психологічних явищ, особливості їх формування та їх значення для становлення особистості на етапі дошкільного дитинства [46;66;85].

А.В. Захарова вважає, що у старшому дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток когнітивного компонента самооцінки. У її дослідженні вивчалось, які зміни зазнають як когнітивний, так і емоційний компоненти самооцінки, а також визначалась специфіка їх взаємодії. Дослідження дозволило виділити три рівня сформованості когнітивного компонента. Перший, найбільш високий, характеризується реалістичністю, обґрунтованістю, глибоким і різнобічним змістом само оцінюючих суджень, виражених в проблематичній формі. Середній, другий рівень відрізняється

менш послідовною реалістичністю і обґрунтованістю, більш вузьким змістом самооцінюючих суджень, появою категоричних форм їх реалізації. Низький, третій рівень, характеризується неадекватністю і слабкою обґрунтованістю самооцінок, неглибоким змістом самооцінюючих суджень, сформульованих в категоричних формах. Було також виділено три рівня функціонування емоційного компонента самооцінки: дуже низька ступінь задоволеності собою, відносна задоволеність, вельми висока задоволеність. Зіставлення когнітивного та емоційного компонентів дозволило виявити наступне. Діти, котрі проявили високу ступінь задоволеності собою, розбилися на дві підгрупи: у однієї спостерігався високий рівень сформованості когнітивного компонента, у інших – низький. Цей факт з точки зору авторів дозволяє говорити про неоднозначну психологічну природу задоволеності суб'єкта собою. З одного боку, вона може бути цілком адекватною, заснованою на успіхах, на позитивних оцінках дорослих. У інших дітей задоволеність собою носить явно неадекватний характер: свої успіхи пояснюють зовнішніми причинами, їм властиво своєрідне звикання до негативних оцінок дорослих [37].

Ставлення особистості розглядається як її суб'єктивний вибірково зв'язок із значущими для неї об'єктами, як інтегральна властивість, яка виступає єдністю когнітивного, поведінкового та емоційного компонентів. Когнітивний – складають знання про об'єкт, оцінні судження про нього. Поведінковий – це готовність діяти певним чином стосовно об'єкта, який має для людини особистісну значущість. Емоційний компонент є провідним у ставленні і включає переживання, які пов'язані у людини з певним об'єктом чи подією. Співвідношення когнітивного та емоційного компонентів з віком змінюється. Чим молодша дитина, тим менш наявне в її ставленні знання і тим більшого значення мають емоції. Виходячи з цього, саме емоційне ставлення дитини дошкільного віку визначає її поведінку та особистісний розвиток.

Серед основних механізмів формування образу «Я», тобто власне самосвідомості особистості, є феномени суб'єктивного уподібнення і

диференціації. В.В. Столін виділяє декілька феноменів формування образу «Я» [85].

По-перше, у процесі міжособистісної взаємодії дитина засвоює значущі для неї точки зору інших людей і, привласнюючи їх собі, формує уявлення про себе. У процесі прийняття точки зору інших дитина оцінює і себе, спираючись на ставлення інших людей. Дитина засвоює цінності, параметри оцінки і самооцінки, норми; образ самого себе, як носія певних здібностей і якостей; ставлення до себе батьків, що виражається ними за допомогою емоційних і когнітивних оцінок; спосіб регуляції поведінки дитини батьками та іншими дорослими, який стає способом саморегуляції.

По-друге, це пряме і непряме навіювання у процесі взаємодії дітей і дорослих предметом навіювання можуть стати різні феномени. Назвемо лише деякі з них: вольові та моральні якості, дисциплінованість, інтереси, оціночні характеристики та ін..

По-третє, величезну роль має трансляція дитині оцінок, стандартів. Дорослі, які виховують дитину, завжди озброюють її конкретними оцінками, способами, стандартами досягнення дій. Якщо всі вони реалістичні, тобто відповідають можливостям дитини, то досягаючи їх, вона підвищує і свою самооцінку, свій рівень домагань, формуючи тим самим позитивний образ Я.

По-четверте, це система контролю над поведінкою дитини, який може здійснюватися або по лінії надання автономії дитині, або по лінії жорсткого контролю. З точки зору несформованої самосвідомості важливо розуміти, як система контролю, яка використовується батьками, трансформується в систему самоконтролю за поведінкою у самої дитини. Можна стверджувати, що система контролю за дитиною, що використовується дорослими, впливає на становлення образу «Я» дошкільника.

Необхідною умовою становлення позитивного емоційного ставлення до себе й однолітків є створення емоційно сприятливого мікроклімату у групі, коли кожна дитина може щиро проявляти свої переживання і навчитися виявляти співчуття іншим. Позитивна емоційна атмосфера дає можливість

дошкільнику реалізувати свою потребу бути значущим й прийнятим, підтримуючи іншого.

З розвитком самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе розширюється і регулятивна сфера самосвідомості. Це виражається, перш за все, у формуванні довільної поведінки. Якщо на ранніх етапах онтогенезу довільне володіння собою було опосередковане ставленням дитини до окремих проявів її поведінки, відповідної виконуваної ролі, то до 6 – 7 років вона починає регулювати свою поведінку через ставлення до себе і своїх можливостей. Знаючи в достатній мірі свої фізичні, моральні та інтелектуальні можливості, вона ставить цілі дії і знаходить доступні засоби для їх досягнення. Здійснення дії знаходиться тепер під самоконтролем дитини, тому вона постійно співвідносить свої можливості з умовами реалізації даної дії. У цьому ж віці з'являється здатність планувати і виконувати дію у внутрішньому плані, подумки. Виконання такої дії передбачає формування вміння розглядати й оцінювати свої думки, як би з боку. Це вміння лежить в основі рефлексії, завдяки якій дитина аналізує свої судження з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності.

На основі виявлених нами вікових та індивідуальних особливостей розвитку Я-концепції старшого дошкільного віку можна зробити висновок про те, що, незважаючи на те, що розвиток критичного ставлення до себе в даний віковий період є нормою вікового розвитку, можливі і несприятливі варіанти такого розвитку. Критичне ставлення до себе є результатом впливу безлічі факторів і умов, що складають соціальну ситуацію розвитку, причому значення кожного з факторів опосередковується впливом інших. Таким чином, розвиток критичного ставлення до себе може бути і позитивним чинником розвитку, і чинником ризику. Особливості соціального середовища також можуть бути і сприятливими для розвитку дитини, але можуть провокувати і негативні наслідки.

Значущим аспектом проблеми самосвідомості є генезис цього складного психічного процесу. Аналіз наукових робіт дозволив встановити, що проблема

становлення самосвідомості дошкільника вивчалася ученими з наступних сторін: у контексті особистісного розвитку [31;36;44;50]; окремі складові – самооцінка [76]; самоповага [35]; самопізнання образу «Я», а також спілкування як чинник його розвитку [57;]. Особливостями становлення самосвідомості старших дошкільників визначено такі як: поява самостійних уявлень про себе, «особистої свідомості» [98]; усвідомлення дитиною власних переживань, ставлень до інших людей і до себе [19;24;54;91]; пізнання себе як суб'єкта діяльності та особистості; перехід від егоцентричної до рефлексивної позиції, що зумовлює появу в дитини здатності розуміти й оцінювати окремі якості, дії, вчинки дорослих і сверсників, а також порівнювати себе з ними; позитивна самооцінка, що викликана оцінками дорослих і особистим досвідом дитини; виникнення емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе і самолюбства як умов розвитку регулятивного компонента самосвідомості; поява рефлексивних позицій – «Я-інший» [68]; «Я-в-предметному світі», «Я-серед-людей», «Я-сам» [44]; уявлення дитини про себе в минулому і майбутньому часі [66]; статева ідентифікація [82]. Дослідники вивчали й питання щодо: розвитку саморегуляції старших дошкільників в умовах взаємодії з ровесниками і дорослими; самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності з однолітками; взаємин з дорослими і ровесниками як чинника розвитку самооцінки дітей та ін. Водночас теоретичний аналіз засвідчив відсутність робіт стосовно ролі у розвитку дошкільника позиції «Я – у Світі дорослих», яка, на нашу думку, є суб'єктивною психічною реальністю, що впливає на уявлення дитини про життєдіяльність дорослих, її ціннісні ставлення до інших людей і до себе.

Старший дошкільний вік є особливим у розвитку самосвідомості дитини, адже вирізняється появою нових якісних змін, а необхідною умовою цього процесу є пізнання світу людей, зокрема дорослих. Світ дорослих – це сфера міжособистісних взаємодій і спілкування, професійної та суспільної діяльності людей дорослого віку. «Образ світу дорослих», як компонент свідомості, містить уявлення дитини про життєдіяльність дорослих і сприяє її

соціалізації. Проблема сюжетно-рольової гри асоціює моделювання світу дорослих людей є однією з найбільш розроблених у дошкільній психології [98;55;66]. Зміст гри старшого дошкільника складають соціальні стосунки і суспільний сенс діяльності дорослих, а виконання ігрових ролей і дій пов'язано з його ставленням до дорослих, яким притаманні ці дії. Уявлення дитини про світ дорослих опосередковуючи її дії спершу в грі, а згодом – у реальному житті, умовляють вплив і на самосвідомість. Потребу в пізнанні нових сторін цього світу зумовлено сильним бажанням старшого дошкільника «відкрити» і «ввійти» до світу дорослих, що є провідним мотивом його діяльності [98]. Особливості «відкриття» дітьми довкілля, переважно світу предметів, вивчали М.І. Лісіна, М.В. Осоріна, Є.В. Субботський та ін. Однак робіт з проблеми становлення самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих не виявлено.

Отже, старший дошкільний вік є значущим етапом генезису самосвідомості, необхідною умовою якого є розвиток свідомості. Важливою складовою свідомості дитини є «образ світу дорослих», що містить уявлення про соціальні стосунки і суспільний смисл діяльності дорослих людей, а також її ставлення до дорослих та їх дій. У самосвідомості старшого дошкільника розвиваються образ «Я», самооцінка та емоційно-ціннісне ставлення до себе і до інших людей, зокрема дорослих, сприяючи здійсненню її регулятивної функції. Чинниками розвитку соціального «Я-образу» дитини у процесі «відкриття» світу дорослих визначено: спільні взаємодії та спілкування з дорослими; мотивацію пізнання світу дорослих.

Висновки до розділу I

Загалом проаналізовані нами теоретичні дослідження і практичний досвід показують, що позитивне ставлення до себе не тільки не перешкоджає позитивному відношенню до інших людей, але і є його необхідною умовою.

Соціальна активність дитини є необхідною умовою процесу самопізнання. Особливості розуміння дитиною своїх особистісних якостей обумовлені не лише оцінним ставленням до неї дорослих, але й внутрішніми детермінантами, наслідком яких відбувається формування особистісної рефлексії.

Цілісний розвиток соціального образу «Я» дитини ми бачимо в умовах, що створюють прецедент міжособистісного спілкування з дорослим. Виступаючи по відношенню до дитини носієм соціального досвіду, дорослий включає дошкільника в простір спілкування. Гуманне ставлення до дитини виражається в прийнятті його як повноправного суб'єкта. Дитина потребує позитивної підтримки зі сторони і однолітків, і дорослих.

Таким чином, розвиток образу «Я» дошкільника є базовим елементом для розвитку гармонійної особистості. В свою чергу, розвинення образу «Я» дитини ми бачимо у специфічній, адекватній її досвіду, організації виховання як процесу формування потреб у творчому самопізнанні, емоційно-ціннісному відношенні до себе, а також формуванні соціального «Я-образу» на стосунки із дорослими і однолітками.

РОЗДІЛ II. ОСОБИСТОСТІ РОЗВИТКУ ТА УМОВ ВИХОВАННЯ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2.1. Формування соціального досвіду дитини дошкільного віку

Проблема формування соціального досвіду дитини визначається історичною глибиною її дослідження, оскільки ще Платон та Арістотель зверталися до сутності соціального досвіду, проте без вживання самого поняття «досвід». Із праць давньогрецьких філософів нами визначаються найважливіші механізми передачі досвіду: при безпосередньому впливі дорослих на дітей, а також стосовно «асиміляції», що відбувається в процесі спілкування з іншими людьми й має стихійний характер. З розвитком філософії до поняття «досвід» було виявлено основні філософсько-антропологічні підходи. Для І. Канта досвід визначався необхідною умовою наукового пізнання людини, – поза досвідом немає можливості науки, яку він визначав сферою «реального пізнання» досвіду, досвідного пізнання. Український філософ Г. Сковорода розглядав досвід з етико-гуманістичних позицій. На його думку, «пізнати себе» означає: «пізнай свій рід» – «пізнай свій народ» – «пізнай землю» – «пізнай весь світ» чітко означається соціальний акцент. Мислителі XVII–XVIII ст. (К. Гельвецій, Д. Дідро, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо та ін.) вказували на абсолютну роль власного придбаного досвіду в розвитку особистості. Й.-Г. Песталоцці вважав, що основою розвитку людини є чуттєвий досвід. У педагогіці та філософії зазначеного періоду найбільш ефективними засобами набуття особистістю соціального досвіду визнавалися взаємодіючі системи просвітництва, виховання та культури. Суспільство, на думку філософів цієї доби, залучає людину до вже накопичених матеріальних та духовних цінностей і тим самим перетворює її «на свою природу» [22].

Дослідження окремих аспектів соціального досвіду представлено в працях філософів різних історичних періодів Ф. Аквінського, Ф. Brentano,

М. Еліаде, Г. Леува, В. Дільтея, Х. Вольфа, Дж. Мілля, І. Гербарта, В. Баруліна, М. Бердяєва, А. Богданова, М. Кагана й ін [21].

Відродження інтересу до особливостей формування соціального досвіду особистості припадає на II пол. XX ст. У цей період були здійснені ґрунтовні теоретичні та експериментальні дослідження, які дозволили вченим творчо переосмислити науковий доробок минулого й закласти основи соціалізації особистості відповідно до оновлених стратегій освіти та суспільних запитів.

Особливо значущими щодо цього стали праці вітчизняних психологів Л. Виготського, О. Запорожця, О. Леонтєва, Д. Ельконіна та ін. Науковці визначили, що накопичення дитиною досвіду відбувається в притаманній їй діяльності – зображувальній діяльності, конструюванні, й, перш за все, – в грі. З одного боку, у грі дитина передає структуру діяльності дорослого, з іншого – ігрова роль та побудова гри дозволяє відтворити власне розуміння цієї ролі стосовно реалій життя, надалі – безпосередньо в грі визначиться власне ставлення до ролі вже як до певної життєвої позиції. На такий механізм ігрово-рольового відтворення соціального досвіду вказував у своїх працях П. Блонський, говорячи про способи визначення суспільної поведінки дитини, її суспільних симпатій [24;55;98].

У XX ст. завдяки ґрунтовному доробку вчених різних галузей науки визначилися основні механізми набуття особистістю соціального досвіду. Якщо підсумувати основні ідеї та підходи зарубіжних та вітчизняних авторів, то коротко їх можна визначити в наступних положеннях:

- особистість формується на підставі засвоєних нею ролей, отже – чим більше дитина засвоїть ролей та схем рольової поведінки, тим більш багатого стає її особистість, її досвід (Г. Блумер, М. Кун, Дж. Мід, А. Роуз та ін.);
- на формування особистості впливає процес «засвоєння ролі» – як процес творчий, коли дитина, створюючи роль, отримує незамінний індивідуальний її варіант (Г. Андрєєва, Л. Божович, Н. Гросс та ін.).

Л. Божович, розглядаючи механізм набуття дитиною досвіду, запропонувала власне трактування понять «роль», «позиція», «я»:

- Роль – певна організована в систему послідовність дій або вчинків, які людина виконує в ситуації взаємодії з іншими людьми, тобто тоді, коли вона є членом суспільства.
- Позиція – це певна структура очікувань, яка залежить від місця індивіда у системі суспільних відносин;
- Я – концептуалізація того досвіду, який людина отримала, виконуючи різні ролі [19].

У «рольовій» концепції К. Роджерса зазначалося про те, що особистість формується і розвивається у взаємодії з довкіллям, дійсністю, у спілкуванні з іншими людьми. Саме механізм взаємодії однієї особистості з іншою забезпечує розвиток соціокультурного досвіду дитини, де дошкільник ідентифікує себе з іншим образом і, одночасно, виявляє свою індивідуальність [77].

О. Кононко пов'язує становлення соціального досвіду щодо його рольового відтворення із станом розвитку самосвідомості дитини. Вчена визначає досвід як чуттєве пізнання дійсності; єдність знань, умінь, навичок, переживань, розмірковувань, реалізованих прагнень, звичок людини. О. Кононко вказує на те, що соціальний досвід дитини, закодований у соціальній ролі, присвоюється дитиною лише в разі усвідомлення нею взаємодії з соціумом [44].

Слід зазначити, що поряд з розробкою різних аспектів рольового засвоєння соціального досвіду, у працях психологів і педагогів віднайшли місце питання визначення механізмів засвоєння дитиною соціокультурного досвіду. Означена проблема знайшла відображення в працях психологів Г. Андрєєвої, Б. Бахтіна, В. Бехтерева, Л. Виготського, В. Зінченко, І. Кона, О. Кононко, О. Леонтєва, М. Лісіної, В. Мухіної, Н. Непомнящої, С. Рубінштейна, В. Століна та ін [5;9;57;66;68;78;85].

Разом з тим при багатомірності підходів до формування в дитини соціального досвіду, механізм, його засвоєння стосовно дошкільників на той період не розглядався в контексті наступності. Зазначимо, що досить довго наша вітчизняна педагогіка вивчала, головним чином, нормативний аспект соціалізації. Це призвело до того, що практика виховання та навчання, по суті, ігнорувала соціальний досвід дитини як джерело саморуху особистості в процесі виховання і навчання. Сам термін «соціальний досвід» до останнього часу рідко використовувався психологами та педагогами, вживаючись насамперед у значенні «життєвий досвід», тобто стихійний, на відміну від досвіду, отриманого в спеціально організованому розвивальному, навчальному або виховному процесі.

Протягом десятиліть система вітчизняного виховання визнавала тільки один шлях – соціальне наuczіння в спеціальних умовних формах, вирваних із живого соціального контексту і втілених у дидактизованих заходах. Крім того, особистісне становлення дитини вимагає включення його в процес самостійного набуття соціального досвіду й освоєння соціальних відносин.

У контексті проблеми набуття дошкільником соціального досвіду в ігровій діяльності, вченими II пол. XX ст. – поч. XXI ст. здійснено науковий аналіз наступних аспектів:

- роль сюжетно-рольової іграшки як атрибута ігрової діяльності дитини, що ознайомлює її з навколишнім світом та особливостями взаємовідносин між людьми досліджувалася Д. Ельконіним, Є. Фльоріною, Д. Менджерицькою, Л. Кузнецовою, Є. Овечкіним, С. Онощенко [98;87;50];
- набуття дитиною соціального досвіду в театралізованій діяльності аналізувалося в працях Л. Артемової, Н. Калиніної, Д. Менджерицької, Л. Стрелкової, І. Кисельової та ін. [41;43;44;];
- проблема соціалізації дитини засобами народної іграшки, яка стала об'єктом досліджень Є. Смирнової, Л. Малик, Н. Шоломицької;

- значення предметів-замінників соціального об'єкта (на прикладі конструктора) розкрито Є. Гаспаровою.

Здійснений нами аналіз наукових праць дозволяє говорити про те, що завдяки доробку науковців періоду II пол. XX ст. – поч. XXI ст. поняття «соціальний досвід» набуло дефініцій та збагатилося визначеннями стосовно дітей різних вікових категорій. Так, Н. Менчинська, проводячи діагностування психічного розвитку особистості, прийшла до висновку, що соціальний досвід дитини – це певні знання, наслідування рухів та мови дорослих [61].

Дослідниця І. Кудяєва розглядає соціальний досвід як результат пізнавальної та практичної діяльності, що визначається в сукупності знань про соціальну дійсність, соціальних умінь та навичок поведінки, єдності позитивного ставлення до дійсності та здатності перетворювати зазначене й висловити це відношення в практиці повсякденного життя [52].

М. Даурова визначає соціальний досвід дитини 6–10 років як сукупність ціннісних орієнтацій, норм і способів поведінки, знань і умінь, особистісних якостей, що забезпечують встановлення конструктивних взаємовідносин з оточуючими (однолітками і дорослими), емоційно-позитивне самопочуття у цій взаємодії і досягнення спільних цілей навчально-пізнавальної, творчої, суспільно корисної діяльності. Дослідниця вказує на те, що формування досвіду пов'язане із засвоєнням наступного основного змісту освіти: гуманістичних і демократичних ціннісних орієнтацій, норм моральної поведінки; навичок співпраці з однолітками і дорослими в різних соціальних ситуаціях; розвиток базових якостей особистості тощо [50].

С. Онощенко визначає соціальний досвід дошкільника як особистісне новоутворення, будучи результатом освоєння дитиною в доступних їй формах навколишньої соціальної дійсності, являє собою сукупність інформаційно-орієнтаційного, мотиваційно-потребового та діяльнісного компонентів і виражається в соціальних уявленнях і поняттях, ставлення до соціальної сфери життєдіяльності дорослих, ознаки суспільної мотивації поведінки і навичок соціального функціонування [72].

Підсумовуючи вищезазначене, слід сказати про те, що проблема формування в дитини дошкільного віку соціального досвіду лише в останній період (перш за все – відповідно суспільно-політичних деформацій 1990-х рр.) стала розглядатися як самостійний напрям у контексті соціалізації особистості. Суспільні потреби початку XXI ст. визначили необхідність змін стратегій розвитку й виховання дитини дошкільного віку, про що зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти (в редакціях 1998 р. та 2012 р.), діючих програмах дошкільної освіти, у яких питання соціального розвитку дошкільника, його соціалізації, формування основ самореалізації та соціального досвіду постали пріоритетними.

Сучасна національна дошкільна освіта віднесла до цільових орієнтирів, ті, що задекларовані в її освітньому стандарті – БКДО. У змісті цього документу зазначено важливість «забезпечення необхідного рівня фізичного, емоційного, пізнавального й особистісного розвитку дитини, її готовності до взаємодії з довколишнім світом, розвитку специфічних видів діяльності дошкільників, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра».

Проблема формування соціального досвіду в дитини дошкільного віку визначається розгорнутістю історичних рамок та глибиною її становлення й розвитку в межах багатьох наук – філософії, психології, педагогіки тощо.

2.2. Особливості виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з соціальним довкіллям

Старшим дошкільнятам цілком доступні уявлення про гуманізм не як про окрему моральну якість, а як про певну моральну орієнтацію людини на свідоме, доброзичливе ставлення до себе та інших людей. Вони здатні на таку поведінку, в якій це ставлення може реалізуватися, ладні відповідати за свої вчинки. Цікавим є й зворотний ефект: чим ширшим і різноманітнішим стає соціальний досвід дитини, тим більшого авторитету набувають дорослі, які відповідають критеріям моральної поведінки. Саме найближчі дорослі: батьки, члени родини, педагоги – відіграють вирішальну роль в усвідомленні й переживанні дитиною таких моральних категорій, як доброта, любов, щастя, гідність людини, честь родини, відданість батькам, вірність, а не абстрактні образи вождів і героїв. Ці моральні категорії є загальнолюдськими і вічними. А цінності, що відповідають їхньому змісту, формують здатність за умов змінного соціуму, конкуренції і соціальних негараздів завжди лишатися Людиною.

Вивчення особливостей соціально-емоційного розвитку дитини дозволило виявити низку суперечностей, пов'язаних із характером взаємодії внутрішнього світу дитини й соціального оточення. Головна з них полягає у відкритості дитини довколишньому, прагненні до довіри, прийнятті дорослими й однолітками, з одного боку, і жорстокості у міжособистісних ставленнях, з іншого. Темпи й динаміка сучасного життя, соціальний поділ і економічні кризи призводять до підвищення агресивності та емоційної нестабільності в житті людей. Дорослі не завжди здатні впоратися з проблемами життєвих труднощів, зберегти впевненість і відповідальність. У цих умовах зростає роль педагога як прикладу для дитини в соціально прийнятливих способах взаємодії з навколишнім. Саме педагог має набути статусу значущого дорослого, не просто близької, а духовно близької людини, частини «духовного простору» дитини.

Для цього потрібно, щоб вихователь сам достатньо осмислював свій моральний досвід, усвідомлював значення різних форм виявлення своєї особистісної позиції стосовно місця у взаєминах з людьми.

Знання про соціальні явища мають бути не лише зрозумілими, а й важливими для дитини. Вихователі часто звертаються до мотивації «Вам це придасться у житті», однак слід визнати, що для дошкільнят вона не є достатньо актуальною. Більш значущою є орієнтація «як дорослий». І зовсім недопустимим у виховному сенсі є використання у педагогічному процесі засобів, що можуть спровокувати дитину до антигуманних і антисоціальних проявів (наприклад, акцентування сили як засобу вирішення конфлікту, наведення порядку або надмірне засудження негативного вчинку, що переходить у зневажливу оцінку особистості тощо).

Для успішної соціалізації особистості дошкільника важливо будувати виховний процес як організацію життєдіяльності дитини, створення виховного розвивального середовища, у якому вона могла б активно діяти, пізнавати світ, спілкуватися з дорослими й однолітками. Інакше кажучи, ставити дитину в позицію суб'єкта діяльності. І тут виникає небезпека формального підходу. Адже означена позиція вимагає від дитини дошкільного віку здатності приймати рішення, здійснювати усвідомлені вчинки і нести за них відповідальність.

Виконання дошкільниками правил поведінки і моральних норм не є достатнім доказом сформованості в них гуманізму. Їхні дії і вчинки нерідко позбавлені тієї емоційної основи, яка необхідна для співпереживання і співчуття, зокрема у стосунках з однолітками. Щодо взаємин із дорослими, спостерігається більш складна картина: дитина виступає не стільки суб'єктом емоційної допомоги іншій людині, скільки об'єктом вияву почуттів з боку дорослого, що є недостатнім для формування в неї гуманних почуттів. Отже, прилучення дитини до моральних норм гуманної поведінки може дати лише формальний результат, якщо в дошкільника виникає звичка чинити правильно лише задля виконання норми, без емоційного переживання необхідності саме

морального вчинку. Означене положення переконливо обґрунтоване І.О. Загвозкіною [36].

Найкращий спосіб передачі дітям норм поведінки – створення сприйнятливої соціальної ситуації розвитку. Для соціально-емоційного благополуччя в плані успішності взаємодії з оточенням як в нових ситуаціях, так і в звичних обставинах важливу роль відіграє відчуття впевненості у собі та інших людях. Упевненість виступає показником особистісних можливостей дитини. Дитина тоді впевнена, коли відчуває підтримку, коли у неї не виникає страху бути незрозумілим і покараним. Неважко зрозуміти, що таке ставлення формується частіше в дітей з позитивним емоційним досвідом взаємодії з оточенням. У процесі спілкування з однолітками і дорослими, особливо з близькими людьми, у дітей формуються емоційні установки стосовно себе і оточення. Стійкі емоційні установки набувають функції внутрішньої оцінки, своєрідної призми, через яку сприймається ситуація, подія, інша людина.

Довкілля відіграє роль фактора соціально-особистісного розвитку дитини лише у випадку активної взаємодії з ним дитини як суб'єкта, завдяки чому вона має можливість виявити ініціативність, активність та набувати соціального досвіду. Зовнішні впливи, в тому числі і педагогічні, набувають для дитини особистісного змісту, якщо вони детерміновані не тільки значущістю для соціального оточення, але й для соціального досвіду особистості. «Сприятливим» для соціально-особистісного розвитку дитини є суспільне довкілля, у просторі якого дитина залучається до активної взаємодії з досягненнями культури.

Соціалізація – це засвоєння людиною моралі, моральних норм та цінностей, а також правил поведінки в суспільстві, яке його оточує. Здійснюється соціалізація, головним чином, через спілкування, а оскільки перша людина, з ким дитина починається спілкуватися і відчувати в ньому потреба – це матір (або людина, яка її замінює), то сім'я виступає першим і головним інститутом соціалізації. Соціалізація дітей дошкільного віку – процес тривалий і багатоплановий. Це важливий крок на шляху входження у

зовнішній світ – неоднозначний і незнайомий. У залежності від успішності адаптаційного процесу дитина поступово приймає на себе яку-небудь роль у суспільстві, вчиться вести себе у відповідності з вимогами соціуму, постійно намагаючи хиткий баланс між ними і власними потребами. Ці особливості у педагогіці називають факторами соціалізації.

Соціальний розвиток дітей дошкільного віку включає процес засвоєння дітьми цінностей, традицій і культури соціуму, а також соціальних якостей особистості, які допомагають дитині комфортно жити в суспільстві. У процесі соціальної адаптації діти навчаються жити за певними правилами і враховувати норми поведінки. У процесі спілкування дитина набуває соціальний досвід, який надає йому його найближче оточення: батьки, вихователі садка і однолітки. Соціальна компетентність досягається завдяки тому, що дитина активно спілкується і обмінюється інформацією. Соціально неадаптовані діти найчастіше відкидають досліди інших людей і не входять в контакт з дорослими і однолітками. Це може призвести до асоціальної поведінки в майбутньому не зважаючи засвоєння культурних навичок і необхідних соціальних якостей. Будь-яка діяльність має мету, а здатність дитини досягти мети додає йому впевненості в собі і дає усвідомлення своєї компетенції. Почуття значимості безпосередньо відображає оцінку суспільства і впливає на його самооцінку. Самооцінка дітей безпосередньо впливає на їх соціальне здоров'я і поведінку.

2.3. Роль оточення як чинника виховання

У сім'ї, через сім'ю формується перші ціннісні орієнтації та соціальні установки дитини. Не потрібно забувати і про те, що в сім'ї зароджуються відносини між близькими, формується орієнтація на міжособистісні стосунки з оточуючими та світом в цілому. Багато проблем виховання морально, естетично зрілої людини вирішується з великими труднощами, тому що батьки часто не володіють ефективними засобами і методами розвитку свідомості та поведінки особистості, яка формується. У цьому розрізі ми бачимо і розуміємо, всю складність і трагічність існування в суспільстві неповних сімей, які так чи інакше впливають на розвиток соціального образу «Я» дитини та її суспільне життя в майбутньому.

У різний час в різних народів існували різні погляди на родину, своє місце в ній, місце в суспільстві, з'являлося щось нове, але в місці з тим залишалося, по суті, унікальним збагаченням людської душі – живої, що шукає що розвивається. Ідеальна сім'я не мислима без любові. Любов це тепло, ніжність, радість. Це головна рушійна сила розвитку людства, то заради чого існуємо всі ми, те що підштовхує людину до необдуманого-героїчних вчинкам.

Найчастіше в багатьох випадках в деяких сім'ях любов замінюють інші почуття «звичка, потяг, покірність долі і т.д.». Не потрібно визначати загальних канонів сімейного благополуччя: є різні типи людей, різні традиції і характери, і те, що підходить одним, зовсім не підходить іншим. Але кожна людина чекає від свого шлюбу, якихось позитивних змін у своєму житті. І якщо людині поняття любов виявилось недоступним це не означає, що він буде нещасним і духовно обмеженим у своєму житті. Може бути, люди які вступили в шлюб раціонально обдуманно чи з розрахунку, більше уживуться разом і менше виставлятимуть душевні претензії один іншому. Крім духовної сторони інститут сім'ї виконує найважливішу свою функцію – продовження роду.

Проблема сім'ї – проблема суспільства. Не раз філософи, соціологи, психологи та педагоги порушували питання про кризу в інституті сім'ї,

віщуючи, навіть, повний її розпад і зникнення. Змінилася структура родини, як малої соціальної групи: сім'я зменшилася, з'явилося багато сімей котрі сформувалися після повторного шлюбу, матерів одиначок. Але шлюб, як і раніше, має високий престиж, людина не хоче жити сама в соціальному середовищі. Важливою залишається виховна функція, проте велика роль в цьому процесі приділяється державі і суспільству: діти виховуються в яслах, дитячих садках, школі, великий вплив на виховання дитини надають засоби масової інформації. Важливою є і рекреаційна функція родини, тобто, взаємодопомога, підтримка здоров'я, організація відпочинку та дозвілля. У сучасному світі з його високими темпом життя, сім'я перетворюється на віддушину, де людина відновлює свої психічні і фізичні сили. Не змінюється функція продовження роду. Таким чином, ми бачимо, що ніхто й щось не може змінити функції сім'ї [107].

Сім'я – продукт суспільної системи соціальної середовища, вона змінюється зі зміною цієї системи. Неповна сім'я займає особливе положення в нашому суспільстві, вона є одним з основних соціально-демографічних типів сучасної сім'ї. Багато вчених, що займаються соціальними проблемами, стверджують, що діти, які виховуються в неповній сім'ї, більш схильні до проблем різного характеру, ніж діти, які виховуються в повній сім'ї.

Відповідно виділяються наступні типи неповної сім'ї: позашлюбна, що осиротіла, розлучена, розпалася; батьківська і материнська сім'ї. Серед багатьох проблем неповних сімей, особливо гострою, є проблема її функціонування як інституту виховання і соціалізації дітей [109].

Неповні сім'ї – явище, на жаль, досить поширене. Особливо часто можна зустріти сьогодні в нашому суспільстві одиноких матерів. Фактори виникнення неповних сімей ми розглянули вище, а тепер спробуємо з'ясувати, які проблеми є типовими для таких сімей.

Дитині з неповної сім'ї знайома практично одна соціальна роль – матері або батька. У суспільстві існують статеві ролі – це соціальні норми, які визначають, чим повинні і не повинні займатися представники кожної статі.

Формування здорової статевої ідентифікації має починатися з дошкільного віку, інакше неминучі відхилення в розвитку, які пізніше завадять нормально виконувати сімейну і суспільну функції.

Існує ряд проблем, які стосуються дітей з неповних сімей в тій чи іншій мірі: економічні проблеми; емоційні проблеми; проблеми з поведінкою; погіршення відносин з батьками (з обома); вживання наркотиків і проблеми з законом; підвищена ймовірність фізичного та сексуального насильства та інші. На жаль, стан речей в сьогоdnішньому цивілізованому світі таке, що розлучення, наслідком якого є неповні сім'ї, з надзвичайного явищу, давно набуло рис щодо «нормальної» тенденції розвитку суспільства. Громадська думка по-різному реагує на цю проблему. З одного боку, вона захищає права на особисту свободу, одностайно визначаючи право на звільнення від невдалого шлюбу, але в той же час засуджує її за шкоду дітям, яку викликає розлучення.

Ще однією важливою проблемою сучасної сім'ї є зростання частки дітей, народжених жінками, які не перебували у зареєстрованому шлюбі. Ознайомившись з даними «Статистичного щорічника України за 2016», можна зробити висновок, що відсоток народжених дітей поза шлюбом щорічно зростає: в 2012 році – 19,3%, в 2013 році – 19,8 %, 2014 року – 19,6%, 2015 році – 19,1%, 2016 року – 20,2%. Також можна спостерігати тенденцію до зменшення кількості зареєстрованих шлюбів: у 2012 році – 11270 одиниць, у 2013 році – 11001 одиниць, 2014 року – 12902 одиниць, 2015 році – 9968 одиниць, 2016 року – 12555 одиниць [108].

Виховання дітей у неповній сім'ї зустрічається з низкою специфічних труднощів економічного, соціального та психолого-педагогічного характеру. Велика частина сімей має низьке матеріальне стан, погані житлові умови, не в змозі забезпечити дитину всім необхідним для його повноцінного розвитку, має слабку мотивацію на вдосконалення власного виховного потенціалу. Виховання в неповній сім'ї характеризується меншою ефективністю всіх його елементів. Основною рисою виховання в неповній сім'ї на наш погляд є

зниження його розвитку соціального образу «Я». У неповних сім'ях складається особлива система відносин, формуються не завжди адекватні зразки поведінки. Отже, сім'я є важливим інструментом формування свідомості дитини, вона істотно впливає на його подальше життя, тому виховання дитини в неповній сім'ї вельми проблематично і має ряд недоліків.

Здійснюючи аналіз джерел, у яких подано роль оточення повної та неповної сім'ї, доходимо висновку, що довкілля широкє за обсягом, об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів і об'єктів, у взаємодії з якими живе та розвивається особистість. Взаємодія є процесом безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який породжує взаємозв'язок та взаємообумовленість. Категорія «взаємодії» є однією із базових соціально-психологічних категорій. Провідною характеристикою соціальної взаємодії є стосунки, зв'язки, які виступають формою соціальної комунікації, коли систематично здійснюється вплив одного на іншого, досягається пристосування дій одного до дій іншого, виробляється спільне розуміння ситуації, у сенсі спільних дій і певна міра солідарності чи згоди.

Соціальне довкілля – «соціальний світ, що оточує людину, включає в себе суспільні (матеріальні та духовні) умови становлення, існування, розвитку і діяльності людей, що нерозривно пов'язані із суспільними взаєминами, до яких ці люди залучені», – стосовно особистості є необхідною умовою її розвитку, становлення і соціалізації [60].

Соціальне довкілля є складною багатогранною системою, у структурі якої розмежовують такі компоненти:

- а) суспільні умови життя людей;
- б) соціальні дії людей;
- в) стосунки людей у процесі діяльності і спілкування;
- г) соціальні спільноти, в які люди об'єднуються (територіальні, національні, демографічні тощо).

У сучасній теорії соціальне довкілля розглядається у широкому соціальному значенні, окреслюючи цим поняттям макросередовище, що

охоплює економічну, соціальну, політичну і духовну систему взаємин, а також у вузькому значенні як мікросередовище – безпосереднє соціальне оточення людини (конкретні умови життя особистості та умови в середовищі найближчого оточення), в якому протікає її життєдіяльність, впливаючи при цьому на її соціальне становлення, формування соціального досвіду, цінностей, орієнтацій. Необхідно відзначити, що філософами, психологами, соціологами і педагогами встановлений вибірковий характер сприйняття людиною впливів довкілля.

Взаємодія дитини з довкіллям і в першу чергу з соціальним оточенням, мікросередовищем, засвоєння нею «створеної людством культури» (О. Леонтьєв) виконують першорядну роль у її психічному та соціальному розвитку, у перебігу процесу соціалізації [55]. Наукові дослідження та повсякденна практика спілкування засвідчують зниження багатьох показників якості життя сучасних дітей у сфері морального та духовного здоров'я, критеріями якого є гармонійне, гуманне ставлення до предметного світу, до світу людей, до самого себе. У сучасних умовах соціум вимагає усе більшої уваги і держави, і суспільства, і соціальних інституцій, і сім'ї в усьому безкінечному розмаїтті рівнів та змісту їх зв'язків, просторів та форм взаємодії.

Роль соціального оточення у вихованні та соціалізації особистості актуалізують проблему ціннісних характеристик соціуму, в якому розгортається діяльність групи, дошкільної установи і окремої дитини. Конструювання дитиною образу соціального світу, який постає перед нею як певна соціальна реальність, вимагає соціально-психологічного супроводу соціалізації особистості дитини, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти її взаємодії з соціальним довкіллям, зі світом людей, з різними соціальними інститутами мікросоціуму з метою забезпечення гармонійної соціалізації особистості.

Висновки до розділу II

Отже, роль соціального оточення дітей дошкільного віку визначають як спосіб взаємодії особистості з іншими людьми, який застосовується на основі освоєння соціального довкілля.

Формування соціального образу «Я» старшого дошкільного віку передбачає розвиток у дитини певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують їй життєздатність що засвоюються в самому близькому оточенні – сім'ї.

Здійснений аналіз джерел, у яких доведено роль оточення повної та неповної сім'ї, доходимо висновку, що довкілля об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів і об'єктів, у взаємодії з якими живе та розвивається особистість дитини. Взаємодія є процесом безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який породжує взаємозв'язок та взаємообумовленість.

Довкілля відіграє роль чинника соціально-особистісного розвитку лише у випадку активної взаємодії з ним дитини як суб'єкта, завдяки чому вона має можливість виявити ініціативність, активність та набувати соціального досвіду і засвоювати соціальні образи та ролі.

РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ОБРАЗУ «Я» У РІЗНИХ УМОВАХ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Планування дослідження та обґрунтування методів

Основне питання, що стосується загальної методології констатувального дослідження полягало в емпіричному вивченні особливостей становлення структурних компонентів (когнітивного, емоційно-оцінного та регулятивного), критеріїв, показників, рівнів і чинників розвитку самосвідомості в формуванні соціального образу «Я» старших дошкільників у різних умовах виховання (повних та неповних сім'ях). Для визначення компонентів розвитку соціального образу «Я» дитини старшого дошкільного віку протягом 2017-2018 років було проведено дослідження, в якому брали участь батьки та вихованці КДНЗКТ «ясла-садок №121 управління освіти Маріупольської міської ради. Загалом у дослідженні приймало участь 54 особи, з них 27 дітей старшого дошкільного віку та 27 матерів з них: 15-ти хлопчиків та 12-ти дівчат; з яких 14-ть повних сімей і 13-ть неповних. Дослідження проводилось в три етапи.

Перший етап – підбір та обґрунтування методів, за допомогою яких можна визначити складові образу «Я» дитини, емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе та особливості ставлення батьків до своїх дітей, а також проаналізувати якісні характеристики соціальної впевненості і, як вони співвідносяться з образом «Я» дитини старшого дошкільного віку.

Другий етап – використання підбраного блоку методик в ході дослідження в обраній групі, обробка даних, отриманих в ході дослідження, їх порівняльний аналіз, побудова на основі даних таблиць, діаграм

Третій етап розробка корекційної програми, її опробування та аналіз ефективності.

Зважаючи на особливість вибраної проблематики, виникає необхідність використання ряду методів: бесіда «Розкажи про себе» (А.М. Щетініна);

діагностика емоційно-ціннісного ставлення до себе (А.М. Прихожан, З. Васіляускайте); методика PARI (parental attitude research instrument).

Метою бесіди «Розкажи про себе» (А.М. Щетініної) є вивчення рівня і характеру самооцінки, сформованості образу «Я», ступеня усвідомлення своїх особливостей [97].

Самооцінка і самоприйняття вважаються низькими в тому випадку, якщо дитина говорить про себе більше в негативно-емоційному тоні і оцінює себе як не дуже хорошу або ж посилається на низьку оцінку її якостей дорослими. У тому випадку, якщо дитина більшу частину сторін образу «Я» усвідомлює з позитивної позиції і лише окремі якості вважає в собі поганими (або такими їх вважають інші), то можна інтерпретувати такі оцінки як показник середнього рівня самооцінки і самоприйняття. Про високий рівень самооцінки і самоприйняття свідчить позитивна оцінка дитиною всіх сторін свого «Я» як з власної позиції, так і з позицій інших людей.

За характером самооцінка дитини може бути загальною, конкретною, абсолютною та відносною (за класифікацією Е.І. Савонько, Р.Б. Стеркіної). Загальна самооцінка пов'язується з цілісним ставленням дитини до себе як до улюбленого і значимого для оточуючих суті (або навпаки). Конкретна самооцінка відображає ставлення дитини до успішності своєї окремої, певної дії. Абсолютною характеризується така самооцінка дітей, яка ніяк не співвідноситься зі ставленням до них інших людей. Відносна самооцінка означає ставлення дитини до себе в зіставленні відносини інших до нього і іншим дітям («Я теж хороший, як і Серьожа», «Я хороший, мене теж любить вихователька») [97].

Рівень усвідомленості дитиною свого «Я» вважається високим, якщо дитина самостійно називає і аргументує (відповідає на питання «чому?») ті чи інші якості свого «Я» або робить це з незначною допомогою дорослого, При цьому аргументації носять розгорнутий, пояснювальний характер («Тому що я дбаю про маму, допомагаю все робити»). Якщо ж дитина називає свої якості з допомогою дорослого, але аргументує лише їх окремі оцінки, то це можна

розцінювати як середній рівень усвідомлення «Я». Характер аргументацій конкретно-ситуативний («Тому що дав цукерку Каті»). Низький рівень розвитку образу «Я» дитини проявляється в тому, що вона навіть за допомогою дорослого називає лише деякі якості сторін свого «Я», не пояснюючи їх, або ж аргументація повторює характер оцінки («хороший, тому що хороший»).

Отже, аналіз по виділених напрямках проводиться як для кожної окремої складової «Я», так і в цілому образі «Я» дитини. Та на основі такого досить ретельного аналізу може бути складена індивідуальна карта образу «Я» дитини.

Діагностика емоційно-ціннісного ставлення до себе (А.М. Прихожан, З. Васіляускайте) використовувалася нами для вивчення особливостей емоційно-ціннісного ставлення до себе у дітей 5 – 6 років. Для виконання методики дитині дають 6 кольорових олівців – синій, червоний, жовтий, зелений, чорний, коричневий. Бланк методики являє собою складений навпіл (книжечкою) стандартний аркуш білого паперу формату А4. Перша сторінка книжечки залишається чистою. Тут після проведення роботи психолог записує необхідні відомості про дитину. На другій, третій і четвертій сторінках книжечки вгорі великими літерами написано назву кожного малюнка, відповідно: «Поганий хлопчик/дівчинка» (в залежності від статі дитини), «Хороший хлопчик/дівчинка», «Я» [97].

Оскільки методика є проєктивною, то результати, отримані за її допомогою оцінюються за наступними параметрами: 1). Аналіз «автопортрета» (малюнок «Я»): наявність усіх основних деталей, повнота зображення, кількість додаткових деталей, ретельність їх промальовування, ступінь прикраси «автопортрета», статичність малюнка або представленість фігурки в русі, включення себе в якій-небудь сюжет – гру, танець, прогулянку і т.п. 2). Аналіз інших проєктивних показників по «автопортрету», в тому числі за розміром малюнка, його розташуванню на аркуші (так звана проєктивна семантика простору), по співвідношенню окремих частин малюнка і т.п. 3).

Зіставлення «автопортрета» дитини з малюнками «хорошого» і «поганого» однолітків за такими параметрами: А – кольори, використані в «автопортреті», їх відповідність кольорам «хорошої» і «поганої» дитини, яких кольорів більше, Б – розмір «автопортрета» в порівнянні з розмірами двох інших малюнків; В – повторення в «автопортреті» деталей з малюнків «хорошої» і «поганої» дитини (одяг, головний убір, іграшка, рогатка, пістолет і т.п.); Г – наявність в «автопортреті» нових деталей і їх характер; Д – загальне враження про схожості «автопортрета» на малюнок «хорошого» і «поганого» однолітка.

4). Аналіз поправок, перекреслювання, перемальовування (без істотного поліпшення якості малюнка. 5). Аналіз процесу малювання, технічних особливостей малюнка, а при індивідуальному проведенні – характеру спонтанних висловлювань, порядку зображення окремих деталей і часу, що витрачається на той чи інший малюнок. Особливо розглядаються випадки і мотивування відмови від виконання того чи іншого малюнка або завдання в цілому.

Загалом, обрана методика дозволяє виявити особливості ставлення дитини до свого образу «Я» та дає можливість визначити ті компоненти, на які дитина спирається при оцінці власної особистості та власних вчинків як «хороших» та «поганих».

Методика PARI призначена для вивчення ставлення батьків (перш за все, матерів) до різних сторін сімейного життя (сімейної ролі). Автори – американські психологи Є.С. Шефер і Р.К. Белл [97].

У методиці виділені 23 аспекти-ознаки, що стосуються різних сторін ставлення батьків до дитини і життя в родині. З них 8 ознак описують відношення до сімейної ролі і 15 стосуються батьківсько-дитячих відносин. Ці 15 ознак діляться на наступні 3 групи: 1 – оптимальний емоційний контакт, 2 – зайва емоційна дистанція з дитиною, 3 – зайва концентрація на дитині.

Ставлення до сімейної ролі описується за допомогою 8 ознак, їх номери в опитувальному аркуші: обмеженість інтересів жінки рамками сім'ї, турботами виключно про сім'ю; відчуття самопожертви в ролі матері; сімейні

конфлікти; свержавторитет батьків; незадоволеність роллю господині будинку; «байдужість» чоловіка; домінування матері; залежність і несаможиттєвість матері.

Оптимальний емоційний контакт складається з 4 ознак: спонукання словесних проявів, вербалізацій; партнерські відносини; розвиток активності дитини; зрівняльні відносини між батьками і дитиною.

Зайва емоційна дистанція з дитиною складається з 3 ознак, їхні номери по опитувальному листу: дратівливість, запальність; суворість, зайва строгість; ухилення від контакту з дитиною.

Надмірна концентрація на дитині описується 8 ознаками: надмірна турбота, встановлення відносин залежності; подолання опору, придушення волі; створення безпеки, побоювання образити; виключення позасімейних впливів; придушення агресивності; придушення сексуальності; надмірне втручання в світ дитини; прагнення прискорити розвиток дитини.

Кожна ознака вимірюється за допомогою 5 суджень, врівноважених з точки зору вимірює здібності і смислового змісту. Вся методика складається з 115 суджень. Судження розташовані в певній послідовності, і респондент повинен висловити до них відношення у вигляді активної або часткової згоди або незгоди.

Основний висновок, який можна зробити відразу, це оцінити батьківсько-дитячий контакт з точки зору його оптимальності. Для цього порівнюються середні оцінки за першими трьома групами шкал: оптимальний контакт, емоційна дистанція, концентрація. Крім того, методика дозволяє оцінити специфіку сімейних відносин, особливості організації сімейного життя. Батьківсько-дитячі відносини є основним предметним аналізом в методиці.

Обрані методи психологічного дослідження дозволяють зробити комплексний аналіз компонентів соціальної впевненості та проаналізувати, ці компоненти впливають на становлення соціального образу «Я» дитини старшого дошкільного віку.

3.2. Аналіз та інтерпретація отриманих даних конститувального дослідження

Загалом у дослідженні було використано три методики: бесіда «Розкажи про себе» (А.М. Щетініна), методика діагностики емоційно-ціннісного ставлення до себе (А.М. Прихожан, З. Васіляускайте) та для з'ясування особливостей ставлення батьків до своїх дітей нами була проведена методика PARI (parental attitude research instrument).

Для того, щоб можливо було зробити максимально ефективний порівняльний аналіз даних отриманих в процесі діагностичної діяльності, усіх дітей, які приймали участь у психологічному дослідженні ми об'єднали у декілька груп за віковими та статевими ознаками. Дані про це представлені у табл. 3.2.1:

Таблиця 3.2.1

Віковий та статевий склад досліджуваної групи дітей

Вік		Стать	
5 років	6 років	Хлопчики	дівчата
18 осіб	9 осіб	15 осіб	12 осіб

Таким чином, ми бачимо, що у дослідженні взяли участь 18 дітей (67%) віком 5 років, та 9 дітей (33%) віком 6 років. Із загальної кількості дітей, які взяли участь у дослідженні 15 хлопчиків (55%) та 12 дівчаток (45%) з них 14 (52%) дітей проживають у повних родині і 13 (48%) в неповних.

Результати, виявлені нами за допомогою методики «Бесіда про мене» можна аналізувати за трьома основними ознаками: за рівнем самооцінки (високий, середній, низький), за характером самооцінки (загальний, конкретний) та за рівнем усвідомленості соціального «Я» (високий, середній та низький).

Загальні дані про рівень самооцінки у дітей, які прийняли участь у дослідженні, представлено у наступній діаграмі (Рис. 3.2.1):

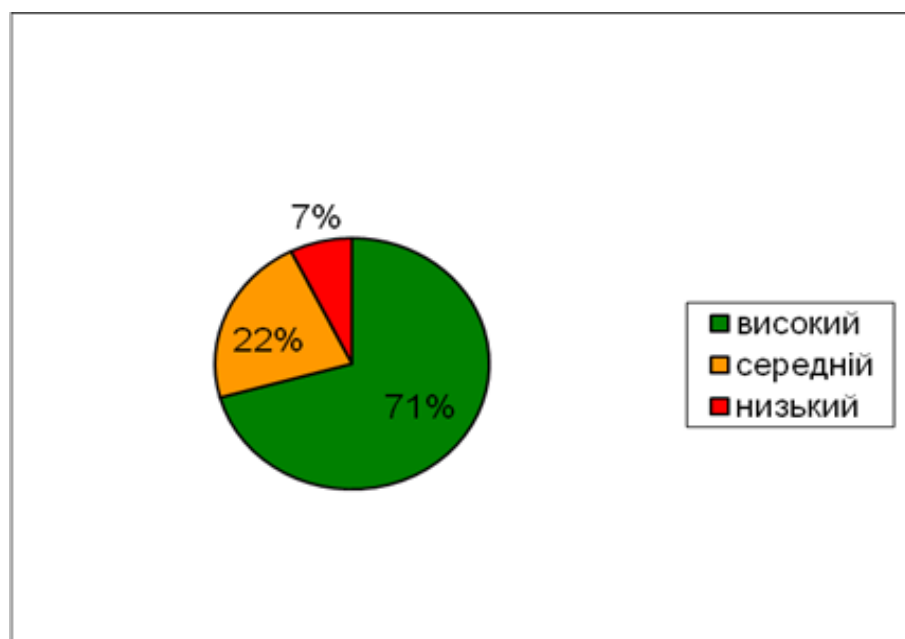


Рис. 3.2.1. Особливості рівня самооцінки у дітей старшого дошкільного віку

Аналіз теоретичних та методологічних засад дозволяє нам зробити припущення стосовно того, що оцінка дошкільником самого себе багато в чому залежить від оцінки дорослого. Занижені чи завищені оцінки дорослого відіграють позитивну роль в організації діяльності, мобілізуючи сили дитини. Завищена самооцінка дошкільника за наявності спроб аналізу себе та своєї діяльності несе у собі позитивний момент: дитина прагне до успіху, активно діє та, відповідно до цього, має можливість уточнити уявлення про себе у процесі діяльності.

Але незважаючи на те, що в дошкільному дитинстві у дітей відповідно до вікової норми переважає неадекватно завищений рівень самооцінки, 71% дітей, які приймали участь у дослідженні мають високий рівень самооцінки з них у повній родині виховується – 56%, у неповній сім'ї – 15%; 22% – середній рівень самооцінки з них: у повній сім'ї – 12%, у неповній – 10%; і у 7% дітей низький рівень самооцінки з них у неповній сім'ї виховується – 5%, а у повній

родині лише 2%. Якщо припустити, що дитина в цілому при оцінці себе орієнтується на оцінки близьких дорослих, то виходить, що дитині важко відокремити свої вміння від оцінки власної особистості в цілому. Для неї визнати те, що вона щось зробила чи робить гірше за інших дітей, значить визнати, що вона взагалі гірше однолітків. Крім того, для формування самооцінки, важлива та діяльність, в яку включена дитина і оцінки її досягнень дорослими і однолітками. Адже, можливо зазначити що загальні показники самооцінки дитини в повній родині відрізняються від тих дітей які виховуються в неповній сім'ї. Порівняльні показники наведені у таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2.

Самооцінка дітей що виховуються у повних та неповних сім'ях

Самооцінка дитини	Повна сім'я	Неповна сім'я
Висока	56%	15%
Середня	12%	10%
Низька	2%	5%

Ми висуваємо припущення, що занижена самооцінка в старшому дошкільному віці основана не тільки на критичному ставленні до себе, а на невпевненості у власних силах і також залежить від умов виховання у повних та неповних сім'ях. В свою чергу, невпевненість у власних силах може бути результатом завищених вимог до дітей з боку батьків, використання ними лише негативних оцінок, без врахування їх індивідуальних можливостей та особливостей дитини.

Отже, ми робимо висновок, що рівень самооцінки є однією з найважливіших структурних одиниць соціальної впевненості дитини старшого дошкільного віку в процесі формування власного соціального образу «Я». Низька самооцінка в старшому дошкільному віці є перешкодою для формування позитивного образу «Я» дитини молодшого шкільного віку та

позитивного самоствалення дитини підліткового віку і вимагає, на наш погляд, подальшої корекційно-розвавальної роботи.

Дані про характер самооцінки та її зв'язок із статевою приналежністю дитини представлені в наступній діаграмі (рис. 3.2.2):

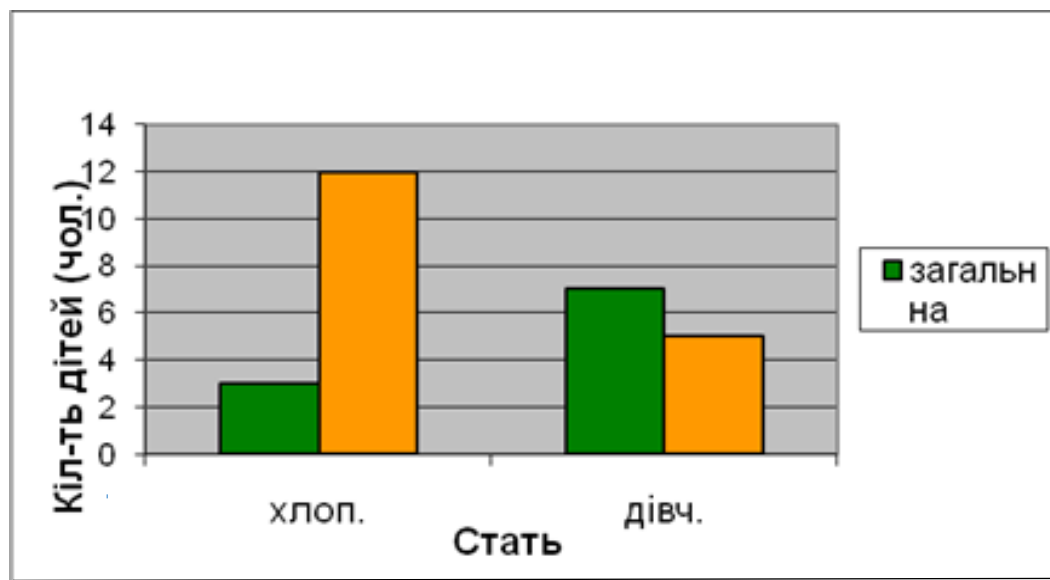


Рис. 3.2.2. Особливості характеру самооцінки дітей старшого дошкільного віку в залежності від статі

Виходячи із даної діаграми, ми бачимо, що для 26% дівчаток та для 11% хлопчиків характерний загальний характер самооцінки, в той час, як в 44% хлопчиків та в 19% дівчаток самооцінка має конкретний характер. З вище наведеної діаграми можна відстежити, що вже в старшому дошкільному віці для дівчаток переважно характерна опора на емоційно-чуттєвий компонент в структурі особистості, тобто дівчата є більш емоційно розвинені, вони краще розуміють власні емоційні стани та можуть краще зрозуміти емоційний стан оточуючих їх людей. В той же час, цей же компонент у хлопчиків майже відсутній, що свідчить про те, що в них емоційно-чуттєвий компонент розвинено слабо. Переважна більшість хлопців при оцінці себе спираються на дієвий компонент в структурі власної особистості, тобто вони орієнтуються на конкретні власні дії та вчинки, а також на дії та вчинки інших оточуючих осіб.

Ми можемо бачити, що діти з загальним характером самооцінки мають більш високий її рівень, ніж діти з конкретним рівнем самооцінки. Відповідно до цього можна зробити висновок, що у діти із загальним характером самооцінки почувають себе більш соціально впевненими, ніж діти, в яких самооцінка за характером конкретна. Проте орієнтація дитини на дієвий компонент при оцінці власної особистості дає їй змогу усвідомлювати свій соціальний образ і свою соціальну успішність у групі однолітків та оточуючих її дорослих. Отже, в подальшій корекційно-розвивальній роботі ми ставимо перед собою завдання розвивати одночасно і дієвий, і емоційно-чуттєвий компоненти, а також сприяти гармонізації цих одиниць в структурі особистості дитини.

Розвиваючи обидва ці структурні компоненти, ми плануємо побачити якісні та кількісні зміни у рівні соціальної впевненості дитини старшого дошкільного віку та пов'язаного з нею позитивного образу «Я».

У дітей, що брали участь в даному дослідженні рівень усвідомленості образу «Я» характеризується наступними показниками (Рис. 3.2.3):

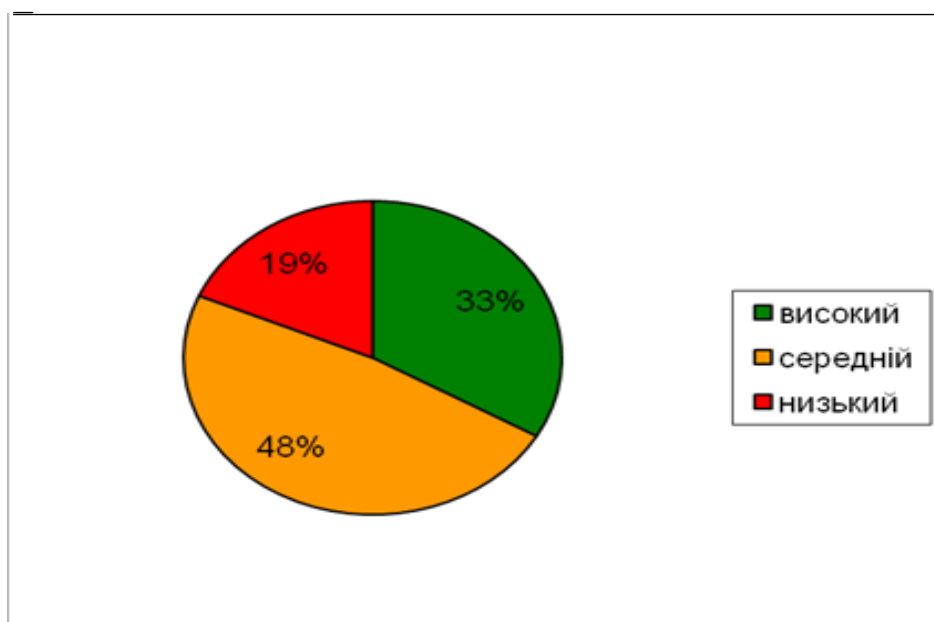


Рис. 3.2.3. Рівень усвідомленості образу «Я» у дітей старшого дошкільного віку

З наведеної вище діаграми ми бачимо, що 33% дітей мають високий рівень усвідомленості образу «Я», діти цієї групи адекватно обґрунтовують соціальні ролі, виконувані ними у суспільстві, вони можуть зіставити вимоги зі сторони соціуму до тієї чи іншої соціальної ролі та власні вчинки та поведінкові прояви, розуміють відмінність однієї соціальної ролі від іншої. Для 48% дітей характерний середній рівень усвідомленості «Я», тобто вони розуміють відмінність однієї соціальної ролі від іншої, але не можуть дати адекватне обґрунтування тій чи іншій соціальній ролі. 19% дітей мають низький рівень усвідомленості «Я». Для них характерна відсутність обґрунтування соціальних ролей, вони не розуміють відмінності одних соціальних ролей від інших. Представлення про соціальні ролі образу «Я» також розподіляються залежно від умов виховання дитини за наступними показниками які представлені у табл. 3.2.3.

Таблиця 3.2.3.

Усвідомлення соціального образу «Я» залежно від умов виховання

Усвідомлення образу «Я»	Повні сім'ї	Неповні сім'ї
Високий рівень	22%	12%
Середній рівень	38%	10%
Низький рівень	6%	13%

Ці дані свідчать про те, що дитина старшого дошкільного віку ще не до кінця усвідомлює власні соціальні ролі (сина, доньки, онука, онучки, подруги, друга та ін.) та відповідно до цього не розуміє особливості поведінкових проявів. Адже, тенденція показників усвідомленості образу «Я» за розподілом даних підтверджує припущення щодо умов виховання у повних та неповних сім'ях.

Звичайно ж, що чим краще дитина старшого дошкільного віку усвідомлює сукупність соціальних ролей, виконуваних нею у суспільстві, чим

краще розуміє відмінність однієї соціальної ролі від іншої та чим більшим є безпосередньо соціально-рольовий репертуар дитини, тим більш соціально впевнено вона буде себе почувати у оточуючому середовищі. Корекційно-розвивальна робота буде спрямована на збагачення індивідуального досвіду і досвіду спілкування з однолітками, розвиток здатності усвідомлення себе і результатів своєї діяльності, підвищення рівня афективного узагальнення та рефлексії.

Методика «Бесіда про мене» дає можливість зіставлення даних та на цій основі оформлення загальних висновків. Якщо аналізувати дані, отримані за допомогою цієї методики, то можна їх звести у таку загальну діаграму (Рис. 3.2.4):

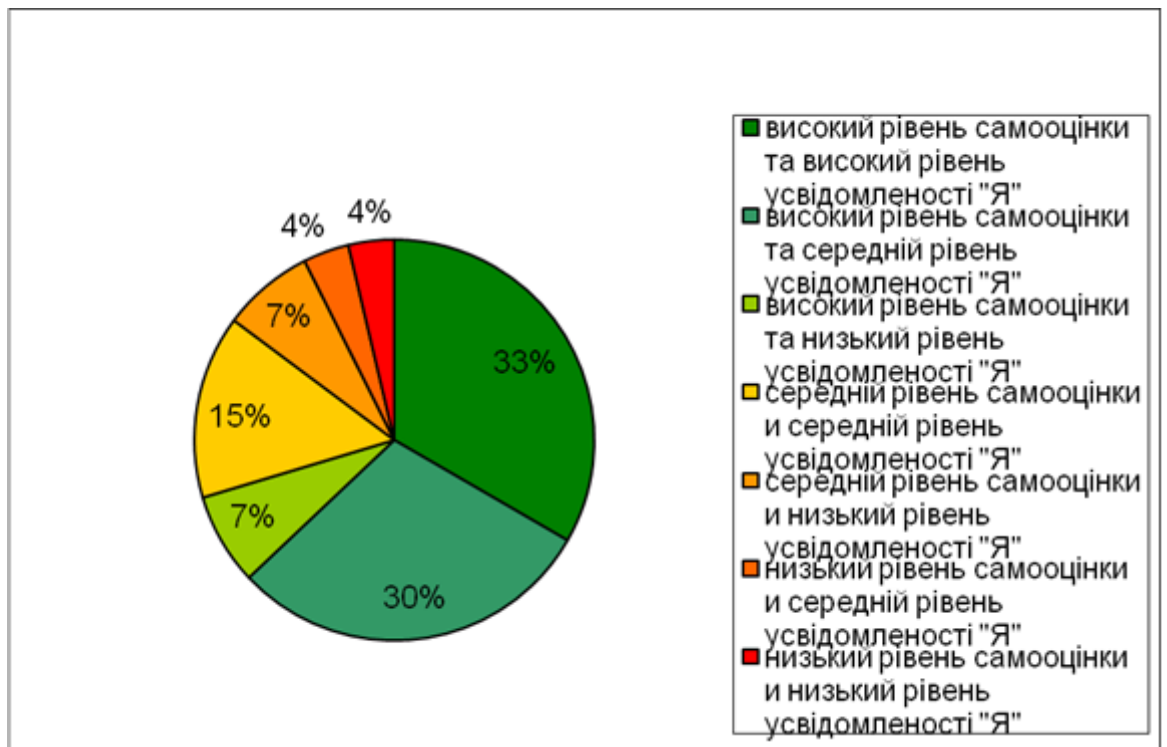


Рис. 3.2.4. Взаємозв'язок рівня самооцінки та рівня усвідомленості «Я» дитини старшого дошкільного віку

Тобто, при високому рівні самооцінки може бути, як високий (33%), так і середній (30%), так і низький (7%) рівень усвідомленості «Я». Це свідчить

про те, що чим вищий рівень самооцінки, тим вищий рівень усвідомленості «Я» та навпаки. Тобто діти, які можуть дати адекватне обґрунтування соціальним ролям, виконуваним ними у суспільстві, високо оцінюють себе, свої можливості. В ту ж саму чергу, високий рівень усвідомленості образу «Я» можливий лише при високому рівні самооцінки та не зустрічається у дітей із середнім рівнем самооцінки та, тим паче, у дітей з низьким рівнем самооцінки. Звідси можна припустити, що разом з підвищенням рівня самооцінки підвищується рівень усвідомленості образу «Я» дитини-дошкільника.

Отже, з вище наведених даних можна висунути припущення, що при формуванні у дитини адекватного рівня самооцінки можливо не тільки підвищення рівня усвідомленості образу «Я», але й розвиток емоційно-чуттєвої сфери дитини-дошкільника та формування на цій основі соціально впевненої поведінки дитини старшого дошкільного віку.

Завдяки методиці нами були отримані дані стосовно особливостей емоційно-ціннісного ставлення дітей до себе. Загальні результати оформлені у діаграмі (Рис. 3.2.5):

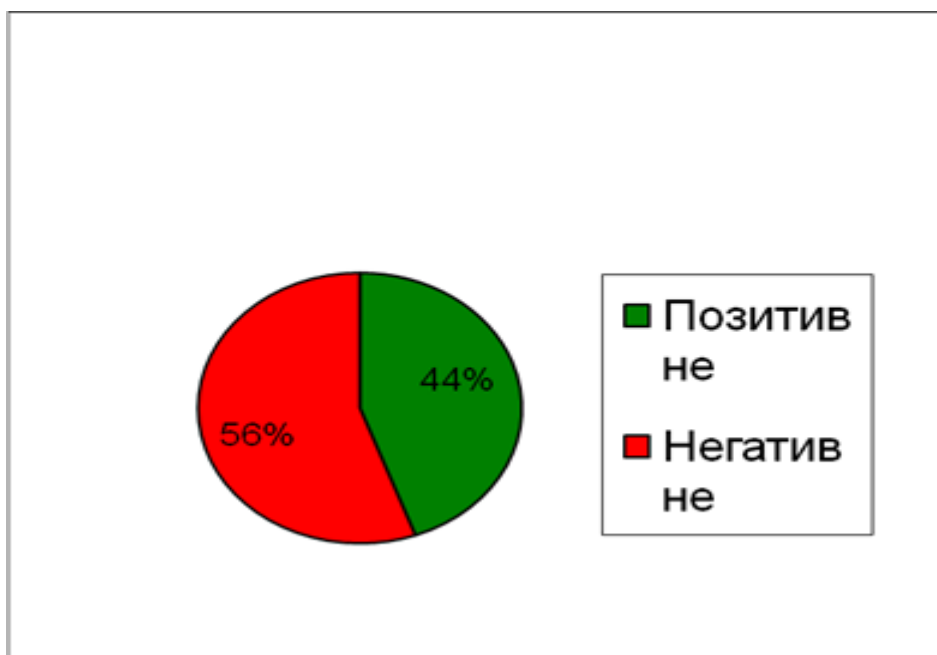


Рис. 3.2.5. Характер емоційно-ціннісного ставлення дитини старшого дошкільного віку до себе

Аналізуючи результати методики діагностики емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, ми бачимо, що з 27 осіб, які взяли участь у дослідженні 15 дітей (56%) негативно ставляться до себе і до свого «Я» і ідентифікують себе з «поганим хлопчиком» (8 осіб) та «поганою дівчинкою» (7 осіб), а 12 дітей (44%) позитивно ставляться до свого «Я», ототожнюючи себе з «гарним хлопчиком» (7 осіб) і «хорошою дівчинкою» (5 чоловік).

Можна припустити, що характер емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе залежить від рівня самооцінки дитини. Вірогідніше всього, що діти з низьким та середнім рівнем самооцінки будуть негативно ставитися до себе, в той час, як діти з високим рівнем самооцінки позитивно ставляться до себе.

Проведені нами методики дозволяють зробити порівняльний аналіз рівня самооцінки з характером емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе та характеру самооцінки з особливостями ціннісного ставлення до себе. Усі ці дані можна представити у вигляді наступних діаграм (Рис. 3.2.6, 3.2.7):

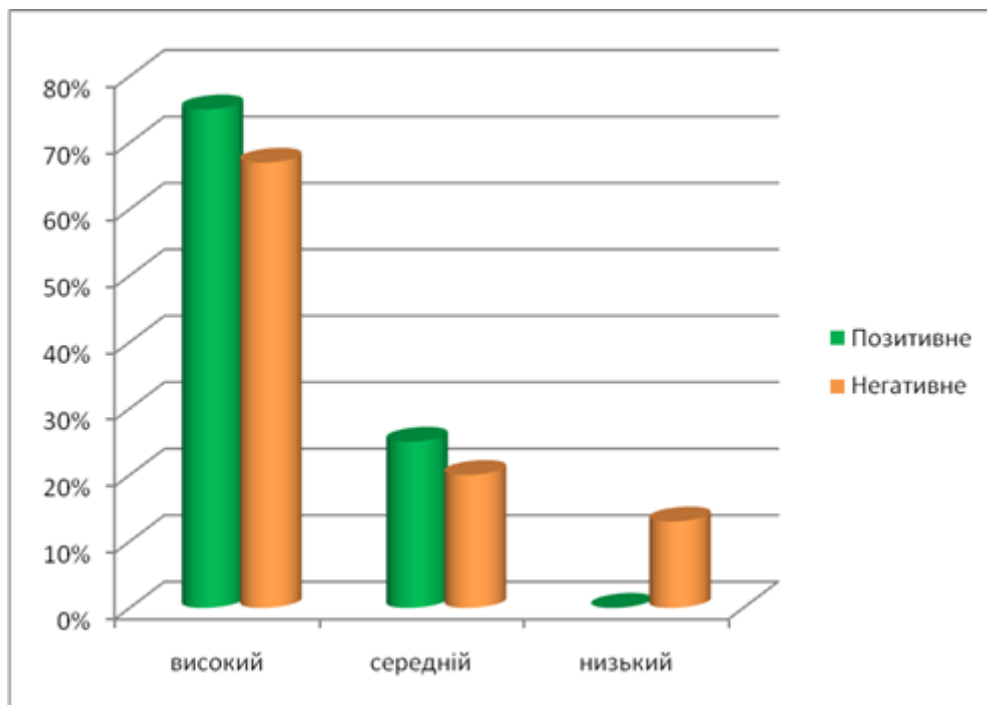


Рис. 3.2.6. Особливості взаємозв'язку рівня самооцінки та характеру емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе.

За даною діаграмою ми бачимо, що 75% дітей, які позитивно ставляться до себе мають високий рівень самооцінки, та лише в 25% дітей цієї групи середній рівень самооцінки. Серед дітей, які позитивно ставляться до себе ми не знаходимо тих, що мають низький рівень самооцінки, ці діти негативно ставляться до себе та займають 13% дітей цієї групи. Також серед дітей з негативним ставленням до себе переважають діти з високим рівнем самооцінки (67%) та діти із середнім її рівнем (20%).

З вище наведених даних ми можемо зробити висновок, що між рівнем самооцінки та характером емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе немає прямої кореляційної залежності. Діти з високим та середнім рівнем самооцінки можуть як позитивно, так і негативно ставитись до себе. В той час, як діти із низьким рівнем самооцінки ставляться до себе лише негативно.

Це може, знову ж таки, бути обумовлено некритичним ставленням дітей до оцінок близьких дорослих та умов виховання. А у дітей з низьким рівнем самооцінки взагалі може бути відсутній досвід позитивного ставлення до них з боку дорослих у поєднанні із завищеними та неадекватними до образу (при його відсутності в реальному житті) вимогами.

Якщо спрямувати корекційно-розвивальну роботу на розширення соціального досвіду дитини у спілкуванні з однолітками та з дорослими, на підвищення рівня самооцінки дитини та на цьому фоні змінення характеру емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе.

Окрім виявлення типу та міцності кореляційного зв'язку між рівнем самооцінки та характером емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, ми спробуємо дослідити зв'язок між характером емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе та характером самооцінки.

Аналіз цих зв'язків дозволяє нам спрогнозувати та скорегувати результати корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток соціальної впевненості та формування на її основі усвідомленого соціального образу «Я» дитини старшого дошкільного віку.

Перейдемо безпосередньо до розгляду питання наявності та особливостей зв'язку між характером емоційно-ціннісного ставлення до себе та характером самооцінки.

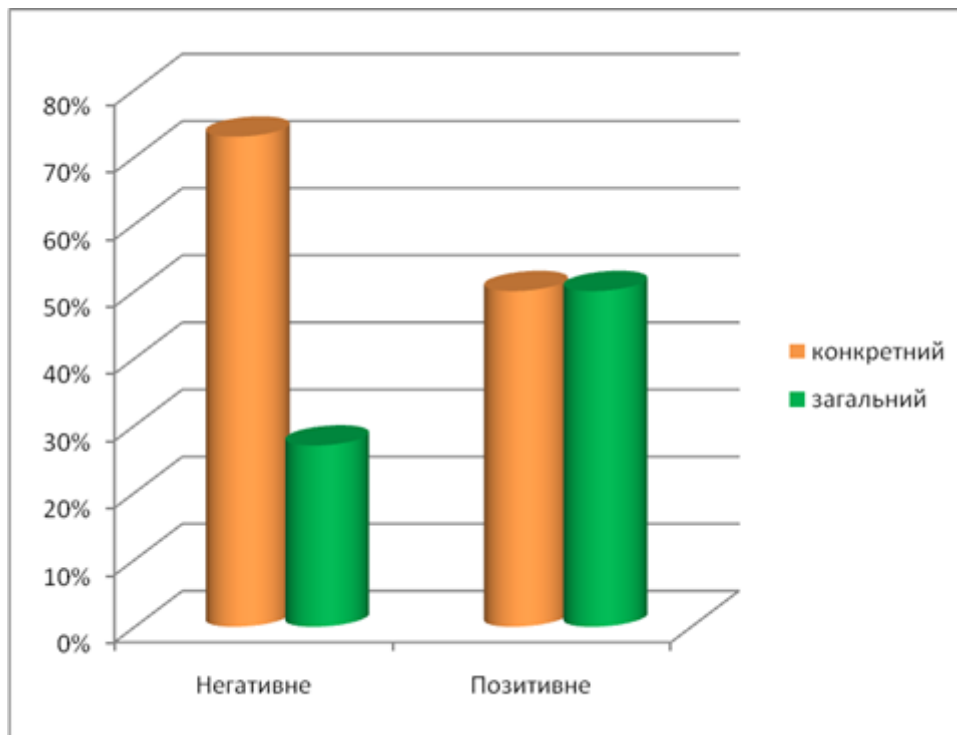


Рис. 3.2.7. Особливості взаємозв'язку характеру самооцінки та характеру емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе.

За характером самооцінки у дітей з негативним ставленням до свого «Я» частіше зустрічається конкретний її рівень (73%), в той час, як у решти дітей цієї групи самооцінка за характером загальна (37%). Тобто більшість дітей з негативним ставленням до самих себе орієнтовані на аналіз дієвого компоненту в структурі особистості, їх самооцінка залежить від власної успішності у тій чи іншій справі та обумовлюється рівнем задоволеності дорослих їхніми діями та вчинками.

У тих дітей, які позитивно ставляться до самих себе загальний характер самооцінки зустрічається частіше (50%). Це означає, що чим більш розвиненою є емоційно-чуттєва сфера дитини, тим більш позитивно вона сприймає саму себе, тим краще розуміє власні емоції та почуття, тим ліпше

розпізнає емоції та почуття оточуючих, зокрема однолітків та близьких дорослих.

Якщо робити якісний аналіз даних, отриманих за допомогою методики діагностики емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, то можна усіх дітей, які приймали участь у дослідженні об'єднати у 3 групи.

Першу групу складають діти, які визначаючи характер емоційного ставлення до себе орієнтуються на емоційне ставлення оточуючих до способу їхньої дії та поведінки – 10 осіб (37%). Тобто, дитина характеризує себе як «хорошу» або як «погану» тільки по відношенню до конкретного оточення (сім'я, вихователі в дитячому садку, друзі). Така ідентифікація дитини пов'язана з конкретною ситуацією власної успішності або неуспішності і складає в цілому характер ціннісного ставлення до самої себе. При цьому 8 з опитаних батьків цих дітей мають середній рівень концентрації на дитині, а для 2 батьків характерним є середній рівень оптимального емоційного контакту при високому ступені концентрації на дитині.

Друга група дітей відзначається тим, що характер емоційного ставлення цих дітей до себе визначається ступенем ідентифікації себе в цілому з «хорошими» чи «поганими», без урахування ситуації і ставлення до них окремих осіб – 15 осіб (56%). Це означає, що ці діти адекватно усвідомлюють власну успішність або неуспішність та критично ставляться до оцінок з боку дорослих та однолітків, вірогідніше за все більшості з цих дітей притаманний високий рівень усвідомленості «Я». При цьому для 12 батьків характерний високий рівень оптимального емоційного контакту при середньому рівні емоційної дистанції з дитиною і високому рівні концентрації на дитині.

Особливістю третьої групи є те, що характер емоційного ставлення дітей до себе залежить від оцінки ними власних конкретних дій як «хороших» або як «поганих» – 2 дитини. При цьому думка оточуючих не робить істотного впливу на характер емоційного ставлення дитини до себе.

Таким чином, всі ці дані можна представити у вигляді наступної діаграми (Рис. 3.2.8):

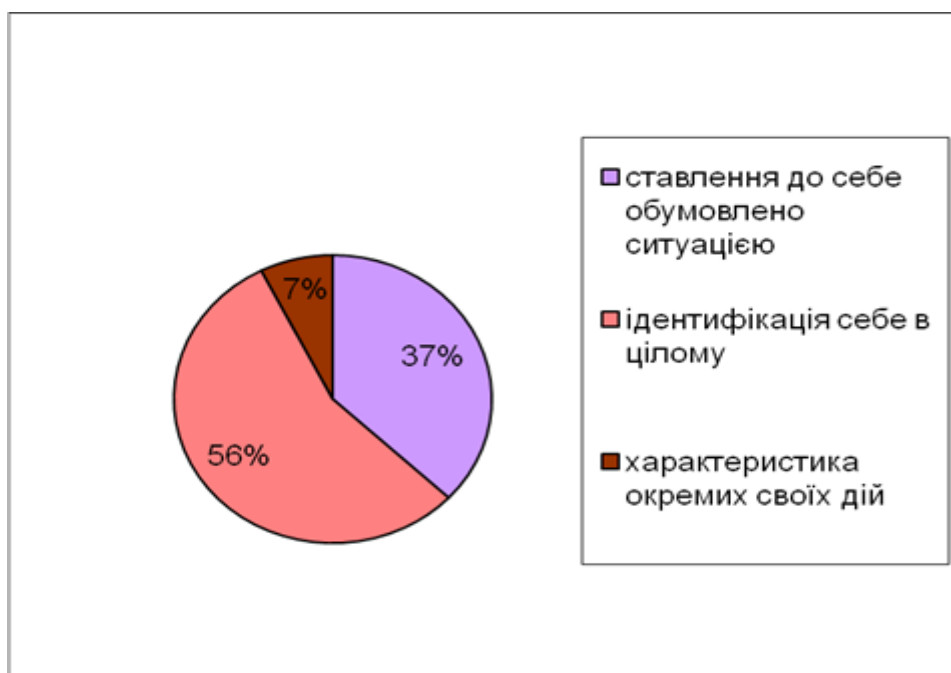


Рис. 3.2.8. Особливості емоційного ставлення дитини до себе

Взагалі між методиками, які були використані у дослідженні для діагностики дітей старшого дошкільного віку та методикою, запропонованою батькам дітей немає чіткого кореляційного зв'язку, що може, в свою чергу, свідчити про те, що батьківське ставлення до дитини не є єдиним фактором, який впливає на формування самооцінки дитини та її емоційно-ціннісного ставлення до себе.

На другому етапі психологічного дослідження ми використовували методи якісної та кількісної обробки даних, результати, які були нами отримані в процесі проведення психологічного дослідження за допомогою усіх трьох методик, відображено у загальній таблиці 3.2.4.

Отже, в цілому за результатами дослідження можна зробити декілька висновків. По-перше, для більшості дітей характерним є високий рівень самооцінки в поєднанні з високим і середнім рівнем усвідомленості «Я». По-друге, загальний характер самооцінки притаманний лише тим дітям, які мають високий її рівень. По-третє, емоційне ставлення дитини до себе залежить від ряду факторів, серед яких можна назвати характер емоційного ставлення оточуючих до дитини, рівень усвідомленості дитиною власної особистості, ступінь адекватності оцінок дитини стосовно її окремих дій та вчинків.

Таблиця 3.2.4.

**Загальна таблиця результатів за трьома методиками
(констатувальне дослідження)**

№ п/п	Ім'я П. дитини	Вік	Рівень само-оцінки	Хар-р само-оцінки	Рівень усвід. «Я»	Емоц. контакт	Емоц. дис-танція	Кон-цен-трація	Цін. став-лення
1	Данил Щ.	5	Вис.	заг.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
2	Анастасія Б.	6	Вис.	конкр.	Низ.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
3	Дар'я В.	6	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Сер.	Нег.
4	Єгор Х.	5	Вис.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
5	Єкатерина Л.	5	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Вис.	Вис.	Нег.
6	Софія Л.	5	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Вис.	Вис.	Нег.
7	Влад А.	5	Сер.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Сер.	Нег.
8	Руслан П.	5	Вис.	заг.	Низ.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
9	Олександр Ш.	5	Сер.	конкр.	Сер.	Сер.	Сер.	Вис.	Поз.
10	Олександра Н.	5	Сер.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Сер.	Поз.
11	Радостін І.	4	Сер.	конкр.	Низ.	Вис.	Вис.	Сер.	Нег.
12	Валерія С.	6	Вис.	конкр.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
13	Дар'я А.	6	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
14	Єкатерина М.	5	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Сер.	Поз.
15	Поліна М.	5	Вис.	заг.	Сер.	Вис.	Вис.	Вис.	Поз.
16	Артур Е.	6	Вис.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
17	Віталій В.	5	Низ.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
18	Олександр С.	5	Сер.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
19	Данил М.	7	Низ.	конкр.	Низ.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
20	Іван І.	5	Вис.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
21	Олександр Д.	5	Сер.	конкр.	Низ.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
22	Давид П.	5	Вис.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
23	Діана Е.	6	Вис.	конкр.	Вис.	Сер.	Сер.	Сер.	Нег.
24	Нікіта П.	5	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Сер.	Поз.
25	Вера Р.	6	Вис.	заг.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
26	Мілана Л.	6	Вис.	конкр.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
27	Іван Ч.	5	Вис.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.

Таким чином, визначені нами у теоретичному розділі особливості формування соціального образу «Я» знаходить своє підтвердження у результатах проведеного психологічного дослідження. Ми бачимо, що чим краще в дитини розвинено когнітивний компонент, чим краще дитина усвідомлює власні психічні акти, стани, прояви своєї поведінки, чим ліпше розуміє дії та поведінки інших учасників взаємодії, тим більш соціально впевненою вона є. Говорячи про емоційний компонент також слід зазначити, що високий його розвиток свідчить про те, що дитина вміє емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими, вміє співчувати, розуміти почуття,

потреби та проблеми інших людей, висловлювати це розуміння, зважати на почуття інших, допомагати та підтримувати, усе це є основою формування соціального образу «Я» та адекватної впевненості у власній поведінці. Та розкриваючи сутність поведінкового компонента, ми маємо на увазі практичну готовність до певної поведінки, тобто реалізацію уявлень, цінностей, норм, що склались у суспільстві. Розвиток цих компонентів сприяє формуванню соціальної впевненості як основи соціального образу «Я» дитини старшого дошкільного віку.

Подальшу корекційно-розвивальну роботу буде спрямовано на формування позитивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку, за допомогою підвищення рівня самооцінки дитини, розширення її соціального досвіду, формування навичок ефективної взаємодії дитини з однолітками, розвиток її емоційної сфери, що, в свою чергу, дозволить дитині краще розуміти власні емоційні стани, а також розрізняти емоції та почуття оточуючих її осіб.

Все це має безпосередній вплив на розвиток в дитини соціально впевненої поведінки, яка, у свою чергу, включає в себе емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Тобто корекційно-розвивальна робота буде сприяти формуванню в дитини старшого дошкільного віку усвідомлення соціального образу «Я» як необхідної сфери життєвої компетентності дитини.

3.3. Формувальний експеримент та перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми

Проведена нами попередня діагностична робота дозволяє намітити шляхи подальшої корекційної роботи, у зв'язку із цим ми розробили корекційно-розвивальну програму (додаток А) з формування соціальної впевненості як основи позитивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку.

Програма розрахована на дітей 5-6 років та складається з 7 занять, які проводяться 1-2 рази на тиждень у формі міні-тренінгів тривалістю 30-40 хвилин.

Оптимальна кількість дітей у групі – 10-15 осіб. Зважаючи на те, що у дослідженні прийняли участь 27 дітей, то нами було прийнято рішення об'єднати їх у дві групи випадковим розподілом.

Основна мета програми – скорегувати особливості самооцінки та емоційно-ціннісного ставлення дитини старшого дошкільного віку до себе, що сприятиме формуванню соціальної впевненості.

У відповідності до цієї мети формулюються наступні завдання програми:

- сформувати почуття приналежності до групи однолітків, дати дитині відчуття захищеності;
- розвивати навички соціальної поведінки, через розширення соціально-рольового репертуару дитини;
- сприяти підвищенню впевненості в собі та розвитку самостійності;
- формувати позитивне ставлення до свого соціального образу «Я».

Кожне заняття має чітко організовану структуру, вони складаються з вступної частини, до якої входять вправи на знайомство, на зняття емоційного напруження, психогімнастичні вправи. Основна частина кожного заняття

заснована на вправах та іграх, які безпосередньо впливають на розвиток структурних компонентів соціальної впевненості: підвищення самооцінки дитини, її впевненості у власних силах, розширення соціально-рольового репертуару. Заключна частина кожного заняття програми, в свою чергу, містить релаксаційні вправи, метою цього блоку є підведення підсумків.

Після проведення корекційно-розвивальної програми ми провели повторну діагностику за допомогою тих самих методик, які нами були використані на початку психологічного дослідження. Серед них методика бесіда «Розкажи про себе» (А.М. Щетініна), методика діагностики емоційно-ціннісного ставлення до себе (А.М. Прихожан, З. Васіляускайте). Нами були отримані результати, які можна звести у загальну таблицю 3.3.1. Ми можемо на основі отриманих попередніх та повторних даних провести аналіз ефективності розробленої нами корекційно-розвивальної програми.

Таблиця 3.3.1.

**Загальна таблиця результатів за трьома методиками
(формульальний етап дослідження)**

№ п\п	Ім'я П. дитини	Вік	Рівень само-оцінки	Хар-р само-оцінки	Рівень усвід. «Я»	Емоц. контакт	Емоц. дистанція	Кон-цен-трація	Цін. ставлення
1	Данил Щ.	5	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
2	Анастасія Б.	6	Вис.	конкр.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
3	Дар'я В.	6	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Сер.	Поз.
4	Єгор Х.	5	Вис.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
5	Єкатерина Л.	5	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Вис.	Вис.	Поз.
6	Софія Л.	5	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Вис.	Вис.	Нег.
7	Влад А.	5	Вис.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Сер.	Поз.
8	Руслан П.	5	Вис.	заг.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
9	Олександр Ш.	5	Вис.	заг.	Сер.	Сер.	Сер.	Вис.	Поз.
10	Олександра Н.	5	Вис.	конкр.	Вис.	Вис.	Сер.	Сер.	Поз.
11	Радостін І.	4	Сер.	конкр.	Сер.	Вис.	Вис.	Сер.	Нег.
12	Валерія С.	6	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
13	Дар'я А.	6	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
14	Єкатерина М.	5	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Сер.	Поз.
15	Поліна М.	5	Вис.	заг.	Сер.	Вис.	Вис.	Вис.	Поз.
16	Артур Е.	6	Вис.	заг.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
17	Віталій В.	5	Сер.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.

18	Олександр С.	5	Вис.	заг.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
19	Данил М.	7	Сер.	конкр.	Низ.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
20	Іван І.	5	Вис.	конкр.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
21	Олександр Д.	5	Сер.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Нег.
22	Давид П.	5	Вис.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
23	Діана Е.	6	Вис.	заг.	Вис.	Сер.	Сер.	Сер.	Поз.
24	Нікіта П.	5	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Сер.	Поз.
25	Вера Р.	6	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
26	Мілана Л.	6	Вис.	заг.	Вис.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.
27	Іван Ч.	5	Вис.	конкр.	Сер.	Вис.	Сер.	Вис.	Поз.

Аналіз даних, отриманих на початку та в кінці дослідження за допомогою методики «Розкажи про себе», дозволяє нам побачити динаміку кількісних змін рівня самооцінки дітей старшого дошкільного віку, її характеру та рівня усвідомленості «Я» та в подальшому встановити вплив цих структурних одиниць на рівень соціальної впевненості дитини старшого дошкільного віку.

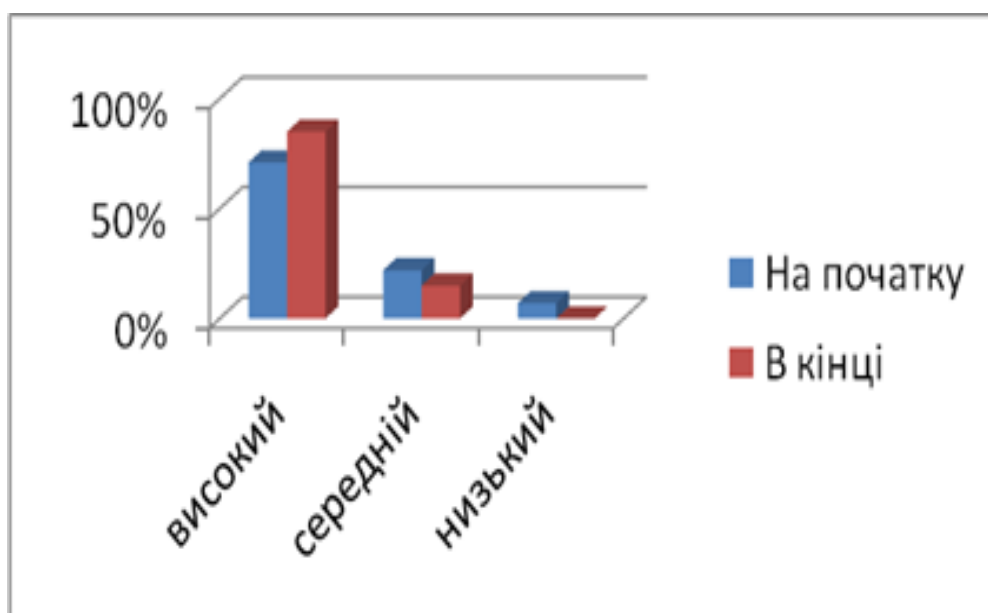


Рис. 3.3.1. Динаміка рівня самооцінки дітей старшого дошкільного віку після корекційної роботи

Як ми можемо бачити з вище наведеної діаграми (Рис. 3.3.1) корекційна програма, яка була проведена нами сприяла підвищенню самооцінки дітей.

Так, високий рівень самооцінки на початку психологічного дослідження був характерним для 71% дітей, а після впровадження колекційної програми цей рівень самооцінки займає вже 85% серед дітей, приймали участь у психологічному дослідженні. Середній рівень самооцінки було знижено з 22% на початку до 15% наприкінці, щодо низького рівня самооцінки, то після проведення нами корекційної програми він взагалі не зустрічається. Ці дані свідчать про те, що корекційно-розвивальна програма, яка була використана у нашому дослідженні має позитивний вплив на рівень самооцінки дитини старшого дошкільного віку.

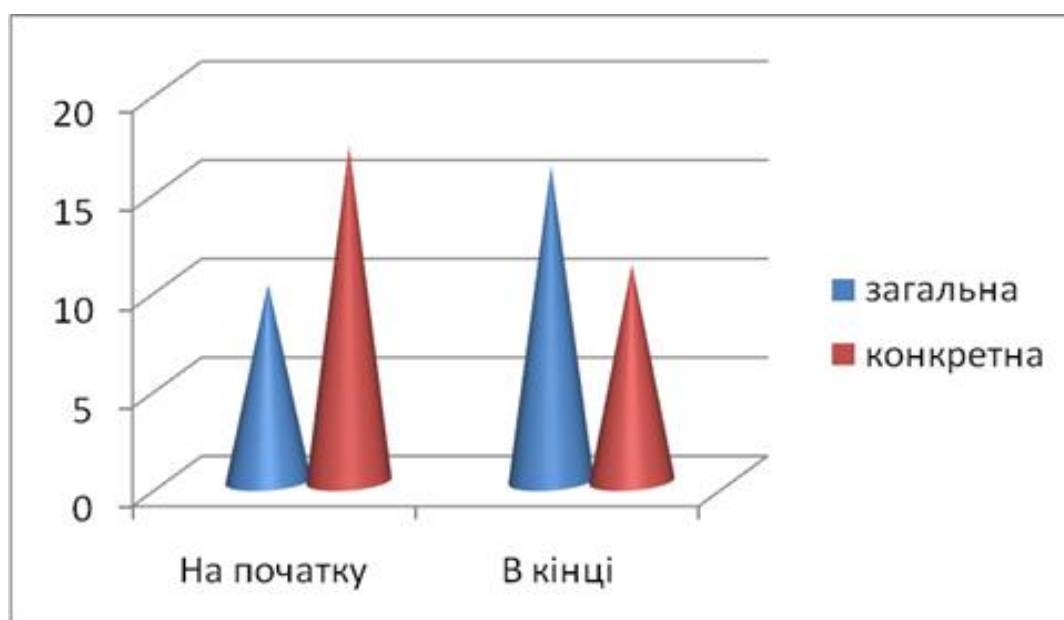


Рис. 3.3.2. Динаміка характеру самооцінки дитини старшого дошкільного віку після проведення корекційно-розвивальної програм

Аналізуючи динаміку змін характеру самооцінки дітей старшого дошкільного віку (Рис. 3.3.2) ми бачимо, що на початку дослідження загальний рівень самооцінки було виявлено у 10 дітей, цей показник після проведення корекційно-розвивальної роботи було збільшено до 16 осіб. Ми можемо говорити про те, що кількість дітей, які при оцінці себе орієнтуються на власні почуття суттєво збільшилася. В той самий час дітей, які спираються

при оцінці себе на аналіз власних вчинків, дій та поведінкових проявів стало набагато менше. Це дозволяє нам дійти висновку, що використана нами корекційна програма дозволила розвинути емоційно-чуттєву сферу дітей.

Скоріше за все, що не лише від розвитку емоційної сфери дітей залежить характер самооцінки, а також і від рівня самооцінки. Чим більший рівень самооцінки у дитини, тим більш емоційно насиченим є її ставлення до самої себе. Дитина краще починає розуміти свої почуття, а звідси виникає і краще розуміння свого «Я». Тобто, ми вважаємо, що разом зі зміною характеру самооцінки змінюється і рівень усвідомленості дитиною власного «Я». Свідчення про це представлені у наступній діаграмі (Рис. 3.3.3).

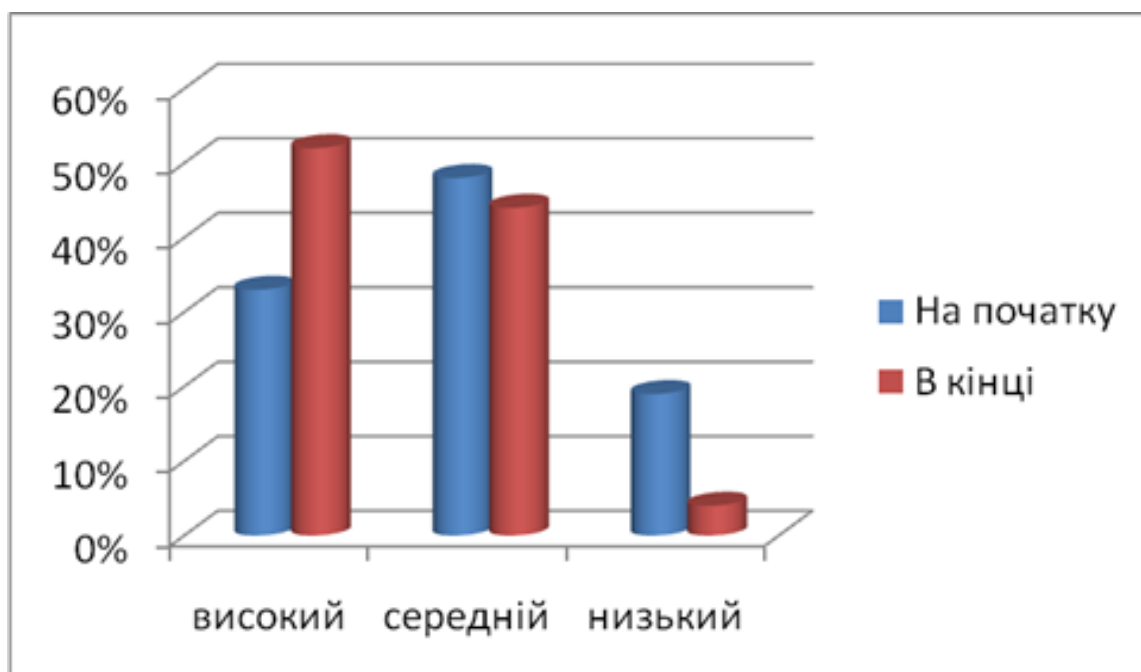


Рис. 3.3.3. Динаміка рівня усвідомленості «Я» дитини старшого дошкільного віку після проведення корекційно-розвивальної роботи

Отже, ми бачимо, що дійсно, роівень усвідомленості дітьми власного «Я» суттєво змінився у порівнянні з початковими даними. Якщо на початку психологічного дослідження високий рівень усвідомленості «Я» був характерен для 33% дітей, то вже після використання програми цей рівень усвідомленості «Я» діагностується вже у 52%. Середній рівень усвідомленості

«Я» зменшився з 48% до 44%. Низький рівень усвідомленості «Я» залишається всього лише у 4% дітей старшого дошкільного віку.

Окрім того, що корекційна програма сприяла позитивним змінам усіх сторін самооцінки дитини, вона ще й дозволила змінити характер емоційно-ціннісного ставлення дитини старшого дошкільного вку до себе. Дані про це представлені у діаграмі (Рис. 3.3.4).

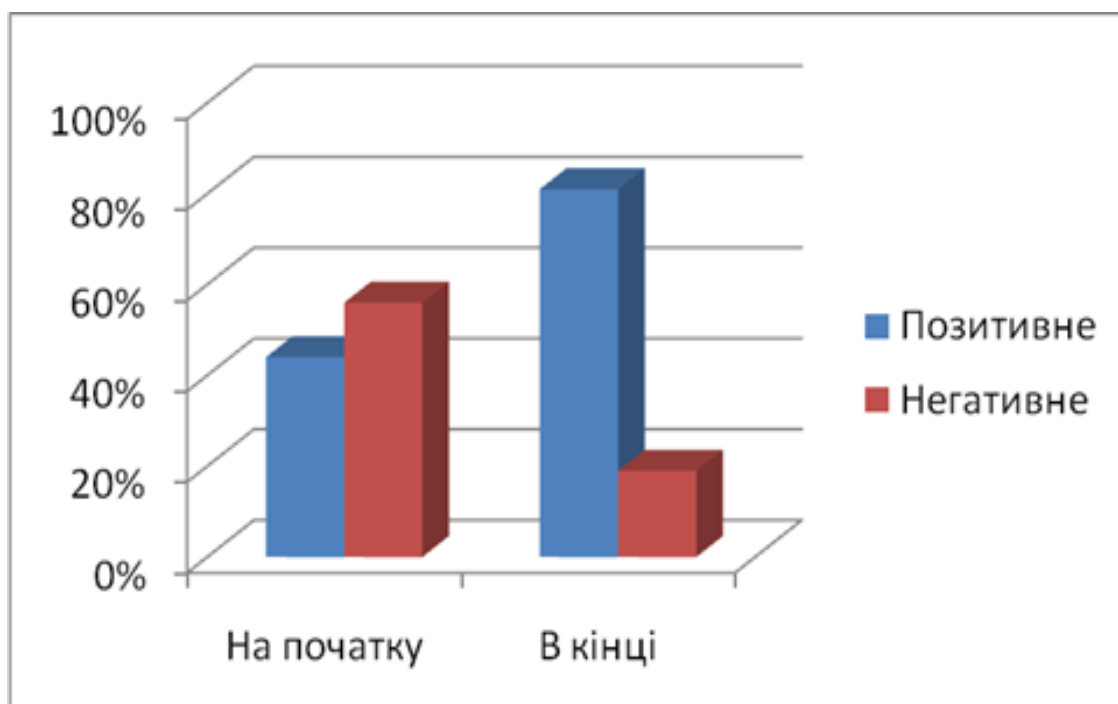


Рис. 3.3.4. Динаміка емоційно-ціннісного ставлення дітей до себе

З даної діаграми нам стає відомо про те, що позитивне ставлення дітей до себе в кінці психологічного дослідження складає 81%, в той час, як цей же показник на початку дослідження становив 44%. Ми бачимо, що діти почали більш позитивно ставитись до себе, почали помічати власні досягнення, стали більш адекватно ставитись до своїх помилок. У зв'язку з тим, що нам вдалося розширити уявлення дитини про власні емоційні стани та емоційні стани оточуючих її осіб, сприймання себе як «хорошого хлопчика» або «хорошої дівчинки», як ми бачимо, стало зустрічатися частіше.

Таким чином, ми робимо висновок, що розвинення емоційно-чуттєвої сфери, розширення уявлень дитини про себе, про власний соціально-рольовий репертуар, підвищення самооцінки дитини та її впевненості у власних силах сприяє позитивному емоційно-ціннісному ставленню дитини старшого дошкільного віку до себе. Розвиток усвідомленого соціального образу «Я», в свою чергу є одним із основних структурних елементів у формуванні соціальної компетентності взаємодії з оточуючими та миром в цілому дитини старшого дошкільного віку.

В цілому, ми можемо зробити висновок про те, що розроблена нами корекційно-розвивальна програма з розвитку соціального образу «Я» як основи позитивного ставлення дитини старшого дошкільного віку до себе та оточуючих є досить ефективною. Як ми і передбачали на початку дослідження, усі ці структурні елементи взаємопов'язані між собою, тому розвиток одного з них сприяє розвитку іншого та навпаки. Загалом ця програма дає можливість корегувати такі життєва важливі особистісні новоутворення як впевненість у собі, емоційно-ціннісне прийняття себе та оточуючих, усвідомлення дитиною соціального образу «Я» що дозволяє оволодівати соціальними компетентностями.

Проведена нами робота в цілому дозволяє зробити висновок про те, що під впливом ставлення близького оточення у дошкільника формується особистісне уявлення про самого себе (Рис. 3.3.5).

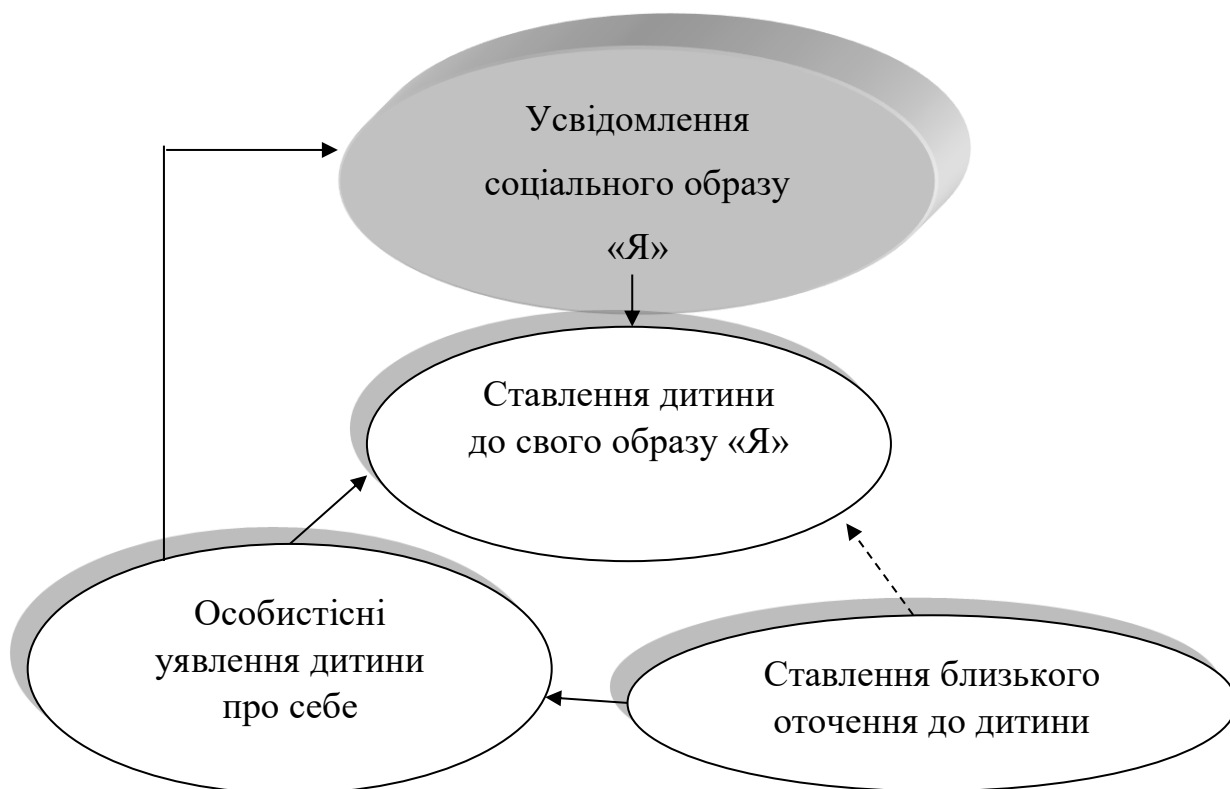


Рис. 3.3.5. Процес формування соціального образу «Я» у дитини дошкільного віку

З наведеної схеми ми бачимо, що характер емоційно-ціннісного ставлення дитини старшого дошкільного віку обумовлюється ставленням до неї близьких значущих дорослих, а особливо адекватними вимогами висунутими до дитини з урахуванням реальних умов виховання та зразками образів представлених в її об'єктивній реальності. Ставлення до свого образу «Я», в свою чергу, впливає на розвиток соціальної впевненості та соціальної компетентності дитини старшого дошкільного віку що сприяє подальшому розвитку рефлексивних здібностей в майбутньому житті особистості.

Отже, можливо зробити висновок що формування соціального образу «Я» залежить від адекватних вимог висунутих дитині та представлених фактичних образів в життєвому просторі її реальності, тобто від умов виховання що підтверджує повністю висунуту нами гіпотезу.

Подальшої корекційної роботи потребують батьки які не враховують соціальні умови виховання та висунуті неадекватні вимоги до поведінки дитини через відсутність зразків в її реальному житті.

Висновки до розділу III

Аналіз теоретичних джерел дозволив нам виділити структурні компоненти формування соціального образу «Я» дитини дошкільного віку та у зв'язку з цим обрати відповідні методи психологічного дослідження, за допомогою яких нами були отримані дані, які дозволяють зробити одразу декілька висновків.

По-перше, для більшості дітей характерним є високий рівень самооцінки в поєднанні з високим і середнім рівнем усвідомленості «Я». По-друге, загальний характер самооцінки притаманний лише тим дітям, які мають високий її рівень. По-третє, емоційне ставлення дитини до себе залежить від ряду факторів, серед яких можна назвати характер емоційного ставлення оточуючих до дитини, рівень усвідомленості дитиною власної особистості, ступінь адекватності оцінок дитини стосовно її окремих дій, вчинків залежно від умов виховання (повних та неповних сім'ях).

Отримавши об'єктивні дані у процесі психологічного дослідження та зробивши відповідні висновки, на наступному етапі нами була розроблена корекційно-розвивальна програма, яка була спрямована на формування позитивного соціального образу «Я» дитини старшого дошкільного віку, за допомогою підвищення рівня самооцінки дитини, розширення її соціального досвіду, формування навичок ефективної взаємодії дитини з однолітками, розвиток її емоційної сфери, що, в свою чергу, дозволить дитині краще розуміти власні емоційні стани, а також розрізняти емоції та почуття оточуючих її осіб. Та на основі позитивного ставлення дитини до себе, вона буде почувати себе більш соціально впевненою.

Взагалі використана програма була ефективною та дозволила нам досягти мету програми шляхом реалізації основних її завдань, з чого ми робимо висновок, що розвинення емоційно-чуттєвої сфери, розширення уявлень дитини про себе, про власний соціально-рольовий репертуар, підвищення самооцінки дитини та її впевненості у власних силах сприяє

позитивному емоційно-ціннісному ставленню дитини старшого дошкільного віку до себе.

Усвідомленість є процесом пізнання людиною самої себе, що виявляється в її ставленнях до самої себе й довкілля та містить когнітивний, емоційно-оцінний і регулятивний компоненти. Основним результатом самосвідомості, як процесу, є соціальний образ «Я» – низка уявлень індивіда про себе («Я»-реальне, «Я»-ідеальне, «Я»-дзеркальне, «Я»-соціальне та т.п.). Усвідомленість уявлень про себе з'являється у процесі становлення свідомості особистості, виступаючи її формою, аспектом, невід'ємною стороною чи рівнем розвитку. Розвиток усвідомлення власного соціального образу «Я» є суспільно зумовленим і залежить від умов виховання .

ВИСНОВКИ

Підсумки проведеного теоретичного аналізу та емпіричного дослідження підтверджують висунуту гіпотезу.

В першому розділі нашої роботи було проаналізовано саме поняття Я-концепції та умови її формування у дитини дошкільного віку. Доведено що в основі соціальної впевненості лежить позитивний образ «Я» дитини, що виникає в процесі соціальної взаємодії. Соціальний образ «Я» визначається трьома взаємопов'язаними факторами: почуттям власної значущості; упевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності, тобто свідомістю власної компетентності; переконаністю в імпонуванні іншим людям.

Саме тому другий розділ ми присвятили аналізу цього психічного придбання дитини – це спосіб взаємодії особистості з іншими людьми, який застосовується на основі освоєння соціального досвіду. Зазначили основні чинники виховання сучасного суспільства що впливають на формування соціального образу «Я» дошкільника.

Таким чином, розвиток образу «Я» дошкільника є базовим елементом для розвитку гармонійної особистості. В свою чергу, розвинення образу «Я» дитини ми бачимо у специфічній, адекватній її досвіду, організації виховання як процесу формування потреб у творчому самопізнанні, емоційно-ціннісному відношенні до себе, а також трансляції свого позитивного образу «Я» на стосунки із дорослими і однолітками.

Отримавши об'єктивні дані у процесі психологічного дослідження та зробивши відповідні висновки, на наступному етапі нами була розроблена корекційно-розвивальна програма, яка була спрямована на формування соціального образу «Я» дитини старшого дошкільного віку, за допомогою підвищення рівня самооцінки дитини, розширення її соціального досвіду, формування навичок ефективної взаємодії дитини з однолітками, розвиток її емоційної сфери, що, в свою чергу, дозволить дитині краще розуміти власні емоційні стани, а також розрізняти емоції та почуття оточуючих її осіб. Та на

основі позитивного ставлення дитини до себе, вона буде почувати себе більш соціально впевненою.

Взагалі використана програма була ефективною та дозволила нам досягти мету програми шляхом реалізації основних її завдань, з чого ми робимо висновок, що розвинення емоційно-чуттєвої сфери, розширення уявлень дитини про себе, про власний соціально-рольовий репертуар, підвищення самооцінки дитини та її впевненості у власних силах сприяє позитивному емоційно-ціннісному ставленню дитини старшого дошкільного віку до себе.

Загалом, ми дійшли висновку, що характер емоційно-ціннісного ставлення дитини старшого дошкільного віку до себе обумовлюється ставленням до неї близьких значущих дорослих. Ставлення до свого образу «Я», в свою чергу, впливає на розвиток соціальної впевненості дитини старшого дошкільного віку.

Отже, можливо зробити висновок, що формування соціального образу «Я» залежить від адекватних вимог висунутих дитині та представлених фактичних образів в життєвому просторі її реальності, тобто від умов виховання що підтверджує повністю висунуту нами гіпотезу.

Подальшої корекційної роботи потребують батьки які не враховують соціальні умови виховання та висунуті неадекватні вимоги до поведінки дитини через відсутність зразків в її реальному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Азарова Т.В. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Т.В. Азарова, О.И. Барчук, М.Р. Битякова. – СПб: Питер, 2005. – 309 с.
3. Алиева Т.И. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника / Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.
4. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста средствами театрализованных игр: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.М. Алифанова. – Волгоград, 2001. – 23 с.
5. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
6. Анкудинова Н.Е. О развитии самосознания у детей / Н.Е. Анкудинова. – М.: Академия, 2000. – 217 с.
7. Архиреева Т.В. Самосознание и Я-концепция ребенка / Т.В. Архиреева. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 191 с.
8. Бабаева Т.И. Программа развития и воспитания детей в детском саду / Т.И. Бабаева, В.И. Логинова, Н.А. Ноткина. – СПб: Акцидент, 2001. – 224 с.
9. Бахтеева С.С. Формирование социальной компетентности специалиста в процессе обучения иностранному языку в вузе экономического профиля: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С.С. Бахтеева. – Казань, 2001. – 20 с.
10. Безруких М.М. Развитие социальной уверенности у дошкольников / М.М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 224 с.

11. Белицкая Г.Э. Социальная компетентность / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – 1995. – № 2. – С. 42-57.

12. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников / О.А. Белобрыкина // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 22-29.

13. Белопольская И.Л. Азбука настроений. Развивающая эмоционально-коммуникативная игра для детей 4-10 лет / И.Л. Белопольская. – М.: Когито-центр, 2008. – 36 с.

14. Белоцерковец Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.И. Белоцерковец. – Карачаевск, 2002. – 22 с.

15. Беляева Т.Б. Модель социальной компетентности / Т.Б. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 8-12.

16. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.

17. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 183 с.

18. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – Воронеж: НПО Моден, 1996. – 415 с.

19. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 249 с.

20. Борисова О.Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: автореферат дисс. канд. пед. наук: 13.00.07 / О.Ф. Борисова. – Челябинск, 2009. – 24 с.

21. Булкин А.Н. Социальная уверенность как объект философской рефлексии: автореф. дисс. канд. филос. наук / А.Н. Булкин. – Ставрополь, 2001. – 29 с.

22. Булкин А.Н. Философская оценка социальной уверенности / А.Н. Булкин. – Ставрополь: СГУ, 2000. – 159 с.
23. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р.С. Буре. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с.
24. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 648 с.
25. Волкова И.В. Формирование социальной уверенности как качества становящейся личности посредством подвижных игр: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Волкова. – Н. Новгород, 2006. – 26 с.
26. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М.: Высшая школа, 2002. – 400 с.
27. Гиенко Л.Н. Формирование социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Гиенко. – Барнаул, 2009. – 24 с.
28. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
29. Грабаровская Л.В. Педагогические условия развития образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. канд. психол. наук: 13.00.07 / Л.В. Грабаровская. – Ростов-на-Дону, 1996. – 17 с.
30. Гринева М.С. Сравнительный анализ сформированности образа Я у детей 5-7 лет / М.С. Гринева. – М.: МГППУ, 2006. – 320 с.
31. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
32. Джемс В. Психология / В. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 327 с.
33. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – 368 с.
34. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, А.М. Прихожан. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.

35. Дятленко Н.М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.М. Дятленко. – К., 2002. – 22 с.
36. Загвозкина И.А. Развитие социальной уверенности старших дошкольников в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками / И.А. Загвозкина // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. – 2012. — С. 82-84.
37. Захарова А.В. Исследование самооценки младшего школьника / А.В. Захарова // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 24-28.
38. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
39. Зубаль Н.Г. Розвиваюча ігротека для школярів 6-7 років / Н.Г. Зубаль // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №1-3. – С. 35-66.
40. Иванова Н.В. Социальное развитие детей в ДОУ / Н.В. Иванова, Е.Ю. Бардинова, А.М. Калинина. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
41. Калинина Н.В. Развитие социальной компетентности у младших школьников / Н.В. Калинина // Психология и школа. – 2005. – № 4. – С. 62-72.
42. Кірсканова С.В. Профілактика емоційних розладів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Пелюстки настрою) / С.В. Кірсканова, І.А. Трубнікова // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 10. – С. 16-26.
43. Козлова С.А. Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру. Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками / С.А. Козлова, Л.И. Катаева. – М.: «ЛИНКА-ПРЕСС», 2000. – 224 с.
44. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / О.Л. Кононко. — К., 2001. — 37 с.
45. Корепанова М.В. Особенности становления образа «Я» ребенка в дошкольном возрасте / М.В. Корепанова // Известия Саратовского университета. – 2009. – №4. – С. 74-79.

46. Корепанова М.В. Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника / М.В. Корепанова. – М.: Перемена, 2012. – 260 с.

47. Корепанова М.В. Формирование образа Я ребенка в системе дошкольного образования: автореф. дисс. докт. педагог. наук: 13.00.01 / М.В. Корепанова. – Волгоград, 2001. – 20 с.

48. Коротина Ю.В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Коротина. – Тамбов, 2011. – 21 с.

49. Крюкова С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. – М.: Генезис, 2002. – 208 с.

50. Кулачковская С.Е. Развитие эмоциональных взаимоотношений между детьми и воспитателями в детском саду // Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К. Котырло. – М., 1987. – С. 70-91.

51. Куприянова Е.В. Воспитание социальной компетентности школьников / Е.В. Куприянова // Наука и школа. – 2006. – № 6. – С. 30-36.

52. Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 19.00.01 / С.М. Курінна. – Луганськ, 2004. – 20 с.

53. Лакан Ж. Образования бессознательного / Ж. Лакан. – М.: ИТДГК Гнозис. 2002. – 608 с.

54. Лапченко І.О. Емоційне ставлення до себе та однолітків як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / І.О. Лапченко. – К., 2006. – 20 с.

55. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 1996. – 219 с.

56. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М.: Просвещение, 2001. – 142 с.

57. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 357 с.

58. Ляшенко В.Н. Феномен уверенности в себе в психологической теории личности / В.Н. Ляшенко // Физ. воспитание студ. творч. спец. – 2005. – № 2. – С. 87-94.

59. Ляшук Л.О. Програма курсу корекційних занять зі зниження агресії у дітей / Л.О. Ляшук // Психолог. – 2008. – № 30-32. – С. 17-30.

60. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии): монография / С. Д. Максименко. - М., К.: Рефл-бук: Ваклер, 2000. – 319 с.

61. Малютина Е.В. Обзор программ позволяющих сформировать Образ Я ребенка дошкольного возраста в социуме / Е.В. Малютина // Молодой ученый. – 2011. – №10, Т.2. – С. 167-170

62. Молостова Н.Ю. Проблема формирования социальной уверенности у студентов / Н.Ю. Молостова // Материалы X международной научно-методической конференции «Проблемы многоуровневого образования». – Н. Новгород, 2003. – С. 86.

63. Молостова Н.Ю. Воспитание социально-адаптированного поведения у дошкольников / Н.Ю. Молостова, Е.В. Прима, Л.В. Филиппова, И.Н. Кольцова. – Н. Новгород: ННГАСУ, 1998. – 249 с.

64. Молостова Н.Ю. Развитие у шестилетних детей социальной уверенности / Н.Ю. Молостова, Е.В. Прима, Л.В. Филиппова, И.Н. Кольцова. – М.:ВЛАДОС, 2001. – С.67–194.

65. Молостова Н.Ю. Формирование социальной уверенности как компонента образа "Я" у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. канд. псих. наук: 13.00.01 / Н.Ю. Молостова. – М., 2004. – 20 с.

66. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1998. – 456 с.

67. Налчаджян А. А. Ночная жизнь. Личность в своих сновидениях / А.А. Налчаджян. – СПб.: Питер, 2004. – 443 с.

68. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н.И. Непомнящая. – М.: Просвещение, 1992. – 218 с.

69. Николаева Е.С. Хочу все знать: учебно-методическое пособие для школьного психолога по развитию мотивации самопознания младших школьников / Е.С. Николаева, Е.А. Сорокоумова. – М.: Аркти, 2009. – 84 с.

70. Николаева Е.С. Развитие мотивации самопознания младших школьников в образовательной среде / Е.С. Николаева, Е.А. Сорокоумова // Психология личности и профессиональное развитие: проблемы, перспективы, технологии: материалы международной научно-практической конференции «IV Левитовские чтения» в Московском государственном областном университете. – М.: МГОУ, 2009. – С. 209-215.

71. Нонг Хань Банг. Педагогические условия формирования образа Я ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Нонг Хань Банг. – Волгоград, 2004. – 19 с.

72. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 232с.

73. Пеньковська Н.М. Групова психокорекція у роботі з молодшими школярами / Н.М. Пеньковська // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №9-11. – С. 40-78

74. Прима Е.В. Развитие социальной уверенности у дошкольников / Е.В. Прима, Л.В. Филиппова, И.Н. Кольцова, Н.Ю. Молостова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 224 с.

75. Прима Е.В. Развитие у шестилетних детей социальной уверенности / Е.В. Прима, Л.В. Филиппова, И.Н. Кольцова, Н.Ю. Молостова. – Н. Новгород: НовГУ, 2001. – 254 с.

76. Прямикова Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики / Е.В. Прямикова // Социологические исследования. – 2009. – №7. – С. 126-132.

77. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 267 с.
78. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 276 с.
79. Рубцов В.В. Проблемы и перспективы развития начального образования / В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. - 1988. – №4. – С. 36-44.
80. Самсонова Т.Н. Социальная компетентность подростков и технологии ее формирования: автореф. дисс. канд. социол. наук / Т.Н. Самсонова. – СПб., 2006. – 19 с.
81. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1999. – 267 с.
82. Світлична С.П. Становлення Я-концепції як умова психічного і фізичного здоров'я дитини / С.П. Світлична // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 22. – С. 60-67
83. Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 119 с.
84. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т. Соколова. – М.: Издательство Московского университета, 2001. – 176 с.
85. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Издательство Московского университета, 1999. – 248 с.
86. Телитченко Л.В. Семья как фактор формирования социальной уверенности и самооценки дошкольника / Л.В. Телитченко, Т.И. Красникова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 58-60.
87. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 1997. – 158 с.
88. Филиппова Л.В. Формирование социальной уверенности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Л.В. Филиппова,

Н.Ю. Молостова, И.Н. Кольцова, Е.В. Прима. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2009. – 421 с.

89. Хорни К. Новые пути в психоанализе / К. Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – 416 с.

90. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2003. – 294 с.

91. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П.Р. Чамата. – К., 1995. – 169 с.

92. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1998. – 142 с.

93. Шабатура Л.Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования: автореф. дис. канд. филос. наук / Л.Н. Шабатура. – Омск, 1997. – 25 с.

94. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Владос, 2002. – 320 с.

95. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 539 с.

96. Шульга Т.И. Медодика работы с детьми «группы риска» / Т.И. Шульга, В. Слот, Х. Спаньярд. – М.: УРАО, 2001. – 128 с.

97. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

98. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 413 с.

99. Obegi J. H. Exploring intergenerational transmission of attachment style in young female adults and their mothers / Obegi J. H., Morrison T. L., Shaver Ph. R. // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 2004. – No. 21. – 625 p.

100. Patterson G. R. Recent developments in our understanding of parenting: Bi-Directional effects, causal models, and the search for parsimony / G. R. Patterson,

P. A. Fisher // Handbook of parenting: Practical and applied parenting / Ed. M. Bornstein. – NJ: Lawrence Erlbaum. – 2002. –Vol. IV. – p. 59-88.

101. Pietromonaco P. R. Attachment theory as an organizing framework: A view from different levels of analysis / P. R. Pietromonaco, L. F. Barret // Review of General Psychology. – 2000. – Vol.4. – No.2. – p. 107-110.

102. Register L. The Phenomenology of Intimacy / L. Register, T. Henley // Journal of Social and Personal Relationships. – 2000. – Vol. 9. – p. 467-482.

103. Rholes W. S. Linking Personality to Interpersonal Behavior Through the Study of Adult Attachment Style and Relationship Satisfaction / Rholes W. S., Paetzold R. L., Friedman M. N. // Personality and social behavior / Ed. F. T. Rhodewalt. – Psychology Press, 2008. – 308 p.

104. Rholes W. S. Avoidant Attachment and the Experience of Parenting / Rholes W. S., Simpson J. A., Friedman M. N. // Personality and SocPsychol Bull. – 2006. – Vol. 32. – 275 p.

105. Ross L. General and Specific Attachment Representations in Adulthood: Is there a Relationship? / L. Ross, B. Spinner // Journal of Social and Personal Relationships. – 2001. – V.18. – No 6. – p.747-766.

Електронні ресурси

107. Головка М. Соціально-педагогічні умови виховання дитини у неповній сім'ї [Електронний ресурс] / М. Головка. - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_9/10.pdf.

108 Статистичний щорічник України за 2013 рік [Електронний ресурс] / за ред. О.Г. Осауленко. - Режим доступу: <http://library.oseu.edu.ua/docs/StatSchorichnyk%20Ukrainy%202010.pdf>.

109. Третяченко В.О. Соціально-психологічні підстави життєвих домагань дітей-підлітків із неповної сім'ї: сучасне бачення [Електронний ресурс] / В.О. Третяченко. - Режим доступу: http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1034/1/tretjachenko_.pdf

ДОДАТКИ

Розвиток та корекція сфери соціалізації старших дошкільників

Важливим показником емоційно-соціального розвитку дошкільника, його повноцінного особистісного зростання є відповідність переживань реальним життєвим подіям та ситуаціям.

Завдання виступає окультурення соціальних почуттів як щодо їхнього активного прояву, так і вміння стримувати імпульсивні поривання. Педагогічні зусилля спрямовують на ознайомлення дітей дошкільного віку з абеткою людських емоцій, розвиток культури виявлення почуттів, адекватної реакції на життєві події. Потрібно організувати роботу в трьох напрямках розвитку емоційної сфери, що зумовлюють гармонійне особистісне зростання дошкільника:

- розвиток вміння розпізнавати основні емоції за характерними зовнішніми ознаками (від загального до тонко диференційованого сприймання; визначення емоційних станів, переживань як своїх, так й інших людей);
- освоєння, розширення та збагачення репертуару соціальних форм вияву своїх почуттів, що свідчить про поступовий розвиток соціальних емоцій;
 - освоєння елементарних форм вербалізації власних переживань, настрою, стану аналіз чинників, що їх викликали.

Для психолога важливо наповнювати життя дитини в дошкільному закладі психологічними ситуаціями, у яких знання про моральні (або інші) норми емоційно проживатимуться. Діти отримують потрібну інформацію та досвід проживання емоцій для того, щоб створити свій власний «емоційний фонд», за допомогою якого зможуть орієнтуватись у власних почуттях та почуттях оточення. Вони зможуть зрозуміти поділ емоційних проявів на негативні та позитивні, вчитимуться розпізнавати різницю між почуттями та вчинками. Діти усвідомлять, що немає поганих почуттів, є погані вчинки.

Основною формою корекційної роботи з дошкільнятами є курс спеціальних занять, метою яких є емоційне втілення дитини в заданий образ, ототожнення з ним, імітація різних емоційних станів.

В якості основних типів педагогічного регулювання емоційного розвитку дітей на корекційних заняттях можна виділити навчально - коригуючий, направлено - коригуючий і напрямний типи.

1. Навчально - коригуючий тип регулювання характеризується такими рисами:

а) орієнтацією на розвиток у дошкільнят виразної моторики - уміння активно передавати емоційні стани за допомогою міміки, пантоміміки; прагненням психолога допомогти дітям в оволодінні умінням розуміти власні емоційні стани, визначати різні емоції дорослих і дітей, виражені в міміці, пантомімі, інтонації мовлення;

б) використанням психологом групових та індивідуальних бесід про засоби емоційної виразності образу в музиці, літературі, фотографії, книжкової ілюстрації;

в) вибором доступних для дітей видів діяльності: ігри, імітації, малювання;

г) демонстрацією мімічних, пантомімічних, інтонаційних засобів втілення образу;

д) внесенням поправок в процес виконання дитиною дій.

2. Направлено - коригуючий тип відрізняється:

а) орієнтацією психолога на розвиток у дітей усвідомленого включення в процес імітації, вибору засобів досягнення виразності образу;

б) стимулюванням самостійного пошуку виразних засобів передачі образу;

в) спрямованістю участі дорослого на розвиток уміння аналізувати невербальні засоби емоційного втілення, використані самою дитиною та іншими дітьми.

3. Для напрямного типу психологічного регулювання характерні:

а) орієнтація на розвиток у кожної дитини індивідуальних способів емоційного самовираження в ігровій діяльності;

б) стимулювання творчості та ініціативності дитини.

Вказана типологія є загальним підходом до розвитку емоційної сфери та корекції емоційних порушень у дошкільному віці. Організація спеціальних занять щодо ознайомлення дошкільнят із емоційною сферою передбачає розподіл на підгрупи. Бажано, щоб їхній склад не був постійно сталим, тоді діти матимуть більш широкі й різноманітні можливості взаємодії між собою. Важливою умовою ефективного проведення таких занять є добровільна участь у них дітей.

Провідним методом корекції емоційних порушень у дошкільному віці є імітація дітьми різних емоційних станів. Значимість даного методу обумовлена рядом особливостей:

1. Активні мімічні і пантомімічні прояви допомагають запобігати переростання деяких емоцій в патологію.

2. Завдяки роботі м'язів обличчя і тіла забезпечується активна розрядка емоцій;

3. У дітей при довільному відтворенні виразних рухів відбувається поживлення відповідних емоцій і можуть виникати яскраві спогади про пережиті раніше переживання, що дозволяє знайти першопричину нервового напруження дитини і нівелювати її реальні страхи.

4. Імітація здійснює функцію «початкового, вихідного орієнтування, що розвивається у суб'єкта в проблемних областях, найбільш значущих на даній конкретній ступені онтогенезу». У зв'язку з тим, що дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку емоційної сфери, імітація дітьми емоційних станів сприяє розширенню їх системи знань про емоції, дає можливість наочно переконатися в тому, що різні настрої, переживання виражаються в конкретних позах, жестах, міміці, рухах. Ці знання дозволяють дошкільнятам грамотніше орієнтуватися у власних емоційних станах і емоціях оточуючих.

5. Імітація емоційних станів дозволяє не тільки розширити уявлення дітей про емоції, вміння їх диференціювати і розуміти, але й активізувати емоційний словник дошкільників, так як при освоєнні значення слів, що позначають емоції, діти виділяють не істотні ознаки, на основі яких формуються видові узагальнення, а ситуацію, в якій ця емоція виникла, свої дії в ній, емоційні переживання.

6. Імітація емоційних станів сприяє розвитку стійкості, концентрації, переключення уваги, дозволяє довільно змінювати м'язовий тонус, що формує у дітей довільну регуляцію поведінки.

7. Імітація виконує важливу функцію в соціально-емоційному розвитку дошкільника: за допомогою імітації будується образ іншої особи і, одночасно, будується і поглиблюється уявлення дитини про самого себе.

У теорії соціального навчання імітація розглядається як «ключовий процес соціалізації, як спосіб оволодіння дитиною поведінки, адекватної, схваленої в її соціальному оточенні».

Таким чином, імітація дітьми різних емоційних станів впливає на їх самопочуття, створюючи певний емоційний настрій, сприяє розвитку психомоторики, довільної регуляції поведінки, тобто є основним методом корекції емоційних порушень у дошкільному віці. Працюючи з емоційним світом дитини психологам потрібно дотримуватись правильної стратегії поведінки.