МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

До захисту допустити:
Завідувач кафедри

_____О.Г. Брежнєва
«__» _____2021 р.

«ВИХОВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ»

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта»
Довгаль Валентини Володимирівни

Науковий керівник:
Бухало Олена Леонідівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти

Рецензент:
Глазкова Ірина Яківна,
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету філології та
соціальних комунікацій Бердянського
державного педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою_____
Секретар ЕК_____
«__»_____2021 р.

Маріуполь – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП……..3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ДОШКІЛЬНИКІВ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ……..……... ……. ……...…..11
1.1. Сутність позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю ……..……...…...11
1.2. Педагогічні умови виховання позитивного ставлення у старших дошкільників до дітей з інвалідністю у ігровій діяльності…….26
Висновки до розділу 1 …….……
59
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВИХОВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ….. …….....60
2.1. Діагностика сформованості позивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю……..……..……....60
2.2. Реалізація педагогічних умов виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю у старших дошкільників у ігровій діяльності……...…….…80
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи ……...……..91
Висновки до розділу 2 …….…….....96
ВИСНОВКИ……...98
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……....101
ДОДАТКИ……..…….…110

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність виховання позитивного ставлення у старших дошкільників до дітей з інвалідністю обумовлена соціальними потребами закладу дошкільної освіти і суспільства, оскільки від взаємостосунків в колективі залежить не тільки соціалізація дітей з інвалідністю, але і адаптація всіх дітей до умов дитячого садка, а також якість освіти в цілому. Включення в колектив дітей з особливими потребами сприяє освоєнню дошкільниками досвіду сприятливої взаємодії з людьми, незалежно від стану здоров'я і інших причин.

Таким чином, спільна освіта цих двох категорій дітей має позитивний вплив на обидві сторони, тобто не тільки сприяє соціалізації дітей з інвалідністю, але і виховує у всіх дошкільників повагу один до одного і здатність ефективно взаємодіяти на основі позитивного ставлення один до одного. При цьому залишаються без достатньої уваги питання адекватних засобів, методів і умов педагогічного впливу для усунення несприятливих відносин в колективі, що робить проблему формування позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю в сучасному суспільстві актуальною, а її рішення пріоритетним.

Ідеї гуманізму, взаєморозуміння, милосердя, прийняття іншої, відмінної від власної, точки зору постійно викликають інтерес науковців. Проблема взаємодії дітей у групі, виховання позитивного ставлення до іншого, толерантності в дитячому середовищі також була і залишається предметом уваги науковців. Особливо гостро вона виявляється в умовах інклюзії дітей з інвалідністю у освітній простір закладу дошкільної освіти.

Саме тому ми вважаємо актуальною проблему виховання позитивного ставлення у старших дошкільників до дітей з інвалідністю. В тих випадках, коли ці категорії дітей перебувають спільно і контактують один з одним, тобто в закладах дошкільної освіти, що здійснюють впровадження інклюзивної освіти ця проблема вирізняється своєю невирішеністю.

Досліджуючи проблеми виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю, необхідно звернутися до уточнення цього поняття та визначення специфічного педагогічного поняття, а саме: «діти з особливими освітніми потребами». Кажучи про дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), ми зазвичай маємо на увазі дітей з порушеннями психофізичного розвитку, проте до цієї категорії належать й інші категорії, наприклад, діти з обдарованістю. Ці поняття можуть використовуватися як синоніми, проте, на наш погляд, поняття «особливі освітні потреби» указує на необхідність задоволення цих «особливих потреб» і сприяє позитивному ставленню, на відміну від поняття «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з порушеннями психофізичного розвитку», які відображають лише факт обмеження людини в чомусь, умовчуючи про її потреби.

З урахуванням вимог Конвенції про права інвалідів, прийнятої резолюцією 61/106 Генеральної Асамблеї ООН в 2010 році, виникає необхідність створення безбар’єрного середовища для осіб з інвалідністю для забезпечення доступу до освітніх ресурсів. Важливою складовою якого є вияв позитивного ставлення до осіб з інвалідністю, сформованість у дітей толерантної свідомості і поведінки, готовність і здатність вести діалог з іншими людьми, досягати в ньому взаєморозуміння, знаходити загальні цілі і співпрацювати для їх досягнення.

Інклюзивна освіта передбачає дотримання таких принципів, як необхідність взаємодії дітей з інвалідністю з нормотиповими однолітками, залучення дітей з ООП до загальнолюдських цінностей, соціокультурних норм, традицій сім'ї і держави. Реалізовуючи принцип взаємодії з однолітками, педагог повинен організувати процес виховання позитивного

ставлення один до одного, оскільки не всі типи взаємодії сприятливо впливають на дитину з особливими потребами і її однолітків. При цьому здійснюється залучення всіх дітей до загальнолюдських цінностей і соціокультурних норм, що ще раз підтверджує необхідність виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю на державному рівні. Розробка моделей спільного навчання нормотипових дітей з однолітками з ООП є одним з важливих напрямів досліджень сучасної спеціальної і дошкільної педагогіки.

Звертаючись до проблеми морального виховання дошкільників, окрім виховання у дітей поваги до людей, визначається такий напрям, як формування діяльнісного позитивного ставлення до людей з особливими освітніми потребами (дітей з інвалідністю), подолання психологічних бар'єрів, існуючих в суспільстві по відношенню до людей з обмеженими можливостями. Так, Л. Давидова, Ю. Забродін, М. Колокольцева, Е. Леонгард, Н. Малофєєв, Н. Назарова, В. Циренов, Л. Шипіцина, Н. Шматко вважають, що позитивні взаємовідносини номотипових дітей з дітьми з ООП забезпечують успішність освіти. В процесі спільного навчання діти вчяться приймати власні особливості і враховувати особливості інших людей, взаємодіяти один з одним, що має позитивний вплив не тільки на дітей з ООП, але і на всіх дітей старшого дошкільного віку.

Проблема виховання позитивного толерантного ставлення розглядалася в дослідженнях А. Байбакова, О. Гогицаєвої, В. Кочисова, І. Кругової, О. Скрябіної, П. Степанова, Г. Солдатової та інших. В результаті аналізу педагогічної теорії нами зроблений висновок, що в ній переважають роботи, в яких як об'єкт розглядається педагог, а не вихованець (А. Демчук, А. Калітова, М. Лабікова, О. Нурлігаянова, М. Перепєліцина, А. Погодіна). Певні дослідження присвячені вихованню позитивного ставлення особистості до інших за допомогою різноманітних засобів: засобами модульної організації особистісно зорієнтованої освіти (М. Ковинєва), анімаційних фільмів відповідної проблематики (Е. Сафронова), соціально-

культурної діяльності (О. Ільїнськая), художньо-мистецької діяльності (С. Даржинова), етнопедагогики (Р. Хузін).

У дослідженнях розкриті умови формування позитивного толерантного ставлення молодших школярів (О. Крушельницька) і підлітків (П. Степанов) та інші. Так, А. Асмолов, А. Байбаков, І. Ключник, А. Оконешнікова, Г. Солдатова, П. Степанов та інші указують на необхідність виховання позитивного ставлення у підростаючого покоління. Разом з тим спостерігається відсутність достатніх знань про суть і зміст виховання позитивного ставлення у дітей старшого дошкільного віку до дітей з інвалідністю, що в сучасних умовах пріоритету доступної освіти забезпечує актуальність вивчення даної проблеми.

У свою чергу Л. Давидова, М. Колокольцева, М. Маркова, В. Трофімова досліджували процес виховання етичних взаємостосунків молодших школярів у взаємодії з однолітками з ООП. Проте виховання позитивного ставлення у дітей старшого дошкільного віку до дітей з інвалідністю в працях авторів не розглядалося, як окрема наукова проблема. При цьому виховання позитивного ставлення сприяє не тільки полегшенню соціалізації дітей з ООП, але і підвищенню якості спільної освіти нормотипових дітей і їх однолітків з інвалідністю, що робить цю проблему актуальною для дошкільної освіти.

Згідно одержаним даним діагностики, у дітей старшого дошкільного віку спостерігається недостатність знань про людей з інвалідністю і про особливості позитивного ставлення до них. Аналізуючи результати бесіди, спрямованої на оцінку сформованості у старших дошкільників уявлень про людей з інвалідністю і складових позитивного ставлення, з'ясували, що у більшості з них не сформовані уявлення про те, хто такі люди з особливими потребами. Спостереження засвідчило, що діти зазвичай відмовляються від допомоги дітям з особливими потребами, тому що не володіють знаннями про способи її надання таким людям і особливостях взаємодії з ними, що підтверджує необхідність виховання позитивного ставлення у старших

дошкільників до дітей з інвалідністю.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив виявити суперечності між збільшеною увагою до реалізації прав дітей з інвалідністю на отримання освіти у закладах дошкільної освіти і відсутністю позитивного ставлення до до них, як до суб'єктів освітнього процесу, в тому числі відсутністю позитивного ставлення до них однолітків.

Виділені суперечності визначили проблему дослідження, яка полягає у відсутності наукового знання про педагогічні умови, що сприяють вихованню позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Ґрунтуючись на актуальності та недостатній розробці теоретичного та практичного аспектів означеної проблеми, було обрано тему дослідження: «**Виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю у старших дошкільників засобом сюжетно-рольової гри**».

Об’єкт дослідження: процес виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю у закладі дошкільної освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю у ігровій діяльності.

Мета дослідження полягає теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю у ігровій діяльності.

Відповідно до мети дослідження сформульовано його **завдання:**

- виявити суть позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю;
- теоретично обґрунтувати педагогічні умови ефективності процесу виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю;
- визначити рівні вихованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю;

- реалізувати і перевірити ефективність педагогічних умов виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю у ігровій діяльності.

Гіпотеза дослідження полягає у тому, що виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю у ігровій діяльності відбуватиметься успішніше, якщо: буде забезпечена спільна ігрова діяльність старших дошкільників і їх однолітків з особливими освітніми потребами; відбудеться «розвінчання» стереотипів, характерних для сприйняття людей з інвалідністю і розширення знань дітей про них, способи взаємодії з ними; сформована компетентність педагога у сфері виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

Теоретичні основи дослідження: ідеї особистісно зорієнтованого підходу (О. Бондаревська, В. Сєріков, І. Якиманська; ідеї розвитку особистості в системі міжособистісних відносин (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, О. Бондаревська, Т. Григорьєва, А. Ковальов, М. Лісина, В. Мясищев, Н. Обозов, О. Петровський, З. Смірнова, М. Станкина та інші); концепції цілісного педагогічного процесу (М. Данилов, В. Загвязинській, В. Ільїн, В. Краєвський, Н. Сергєєв); дослідження про структуру і зміст позитивного толерантного ставлення (С. Ашинова, Т. Таюрська, С. Толстенкова, К. Роджерс); психолого-педагогічні аспекти формування позитивного толерантного ставлення (А. Асмолов, О. Гогицаєва, А. Коржуєва, Н. Кудзієв, Н. Ліпатов, В. Паніна, А. Погодіна, М. Рожков, П. Степанов та інші); дослідження процесів соціалізації і реабілітації дітей з інвалідністю (С. Бєлічева, Н. Вайзман, Н. Малофєєв, В. Мухін, Н. Назарова, Н. Морова); ідеї виховання взаємостосунків дошкільників (А. Дусавицький, В. Кирічок, С. Мільтонян, Л. Полякова, Л. Чебикіна); ідеї виховання взаємин з дітьми з особливими освітніми потребами (Л. Давидова, М. Колокольцева, В. Трофімова).

Методи дослідження використовувалися наступні: аналіз, систематизація і узагальнення науково-педагогічних джерел, спостереження,

педагогічний експеримент, психодіагностичний метод (анкети, бесіди), кількісний і якісний аналіз одержаних результатів.

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота виконувалася на базі закладів дошкільної освіти № 118, 98 Маріупольської міської ради Донецької області.

Дослідження проблеми проводилося з 2020 р. по 2021 р. і складалося з таких **етапів**.

На першому етапі – інформаційно-пошуковому - вивчалася теоретична і методична література по проблемі дослідження в загальній і спеціальній педагогіці, психології, а також державні документи; розроблявся методологічний апарат. Здійснювалися пошук і вибір емпіричної бази дослідження.

На другому етапі – формуючому – здійснювався підбір діагностичних методик для проведення діагностичного експерименту, спрямованого на визначення початкового рівня сформованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Була організована експериментальна робота по визначенню ефективності педагогічних умов ефективності виховання позитивного ставлення у старших дошкільників у ігровій діяльності.

На третьому етапі – аналітичному – проводилися обробка і аналіз даних контрольного етапу діагностичного експерименту і їх інтерпретація, теоретичне узагальнення результатів експериментальної роботи, формулювання висновків і оформлення тексту роботи.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягає в тому, що уточнене поняття позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, як поведінка особистості, яка полягає у здатності надати допомогу і підтримку дитині з інвалідністю в тій мірі, в якій вона дійсно необхідна; обґрунтовано змістовне наповнення когнітивного, особистісного і поведінкового компонентів позитивного ставлення до дітей з інвалідністю; уточнені педагогічні умови ефективності процесу виховання позитивного

ставлення до дітей з інвалідністю у ігровій діяльності, провідною серед яких є професійна компетентність педагога в даній сфері педагогічної діяльності; конкретизовані засоби виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю, ключовим з яких є ситуація розвитку особистості дитини.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробленні діагностичного інструментарію, критеріїв, показників і рівневих характеристик позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю; розробленні етапів виховання позитивного ставлення і обґрунтуванні педагогічних умов, що сприяють ефективності даного процесу.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Зміст дослідження викладено на 111 сторінках, з них 100 – основного тексту. В тексті містяться 2 таблиці та 2 малюнків. Список використаних джерел містить 96 найменувань. У роботі представлено 2 додатків, які розміщено на 2 сторінках.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ДОШКІЛЬНИКІВ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Сутність позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю.

У своєму дослідженні ми відзначаємо різноманіття трактувань понять «позитивне ставлення» та «толерантність», що обумовлює необхідність конкретизації даного поняття стосовно дітей з інвалідністю, що забезпечить можливості для ефективнішої побудови системи роботи з виховання позитивного ставлення у старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

У своєму дослідженні ґрунтуємось на положенні, що у позитивному ставленні дошкільників до дітей з інвалідністю є відповідне змістовне наповнення. Однією зі складових якого є толерантне ставлення, тому вважаємо за необхідне звернутись до визначення цього поняття. Використання поняття «толерантність» до дітей з інвалідністю актуальне і обумовлене, на наш погляд, наступними чинниками:

- великою кількістю і різноманіттям варіантів трактування поняття «толерантність» в науковій літературі;
- специфікою міжособистісних відносин в колективі, де присутні діти з інвалідністю;
- необхідністю виховання позитивних взаємостосунків в умовах інклюзії, інтеграції в колективі дітей з ООП [18].

Відзначаємо багатоплановість феномена позитивного толерантного ставлення. Науковці наразі не дійшли спільної думки, щодо його змістовного наповнення. У педагогічному аспекті А. Гусейнов, Д. Зіновьєв, П. Комогоров, А. Реан, В. Ситаров, П. Степанов розглядають позитивне толерантне ставлення як сформовану моральну чесноту, комплексну

особистісну якість, сутнісну властивість людини, умову успішної соціалізації, що виявляється в соціальних відносинах, головною ознакою якого є повага права іншого на відмінність.

Так, М. Лозовська, А. Бєляніна, М. Колокольцева, Н. Смірнова вказують на широке освітлення проблеми виявлення позитивного толерантного ставлення до студентів з порушеннями психофізичного розвитку у здорових однокурсників [46]. Проте в дослідженнях спостерігається дефіцит знань про виявлення рівня позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю і самого поняття позитивного ставлення до даної категорії дітей.

Різноманіття варіантів трактування веде до змішення семантично близьких понять, відсутності розуміння суті явища, що позначається даним поняттям і виникненню труднощів при формулюванні виховних завдань, пов'язаних з формуванням даної якості. Виховання міжособистісних відносин в інклюзивному колективі приводить до необхідності конкретизації поняття позитивного толерантного ставлення до дітей з особливими потребами для віддзеркалення специфіки міжособистісних відносин в інклюзивній групі. Відсутність чіткого визначення поняття «позитивне толерантне ставлення до дітей з особливими потребами» веде до утруднень в підборі ефективних виховних засобів і методів. Все це обумовлює необхідність уточнення і конкретизації визначення поняття позитивного толерантного ставлення до дітей з інвалідністю.

Поняття «толерантність» має безліч різних значень. При зверненні до трактувань поняття «толерантність» в зарубіжних дослідженнях нами знайдені його наступні значення:

- у англійській мові «tolerance, to tolerance» означає готовність до поблажливості, терпимості, відсутності дискримінації, готовність без протесту приймати щось;
- у німецькій мові «toleranz» означає терпимість, допустиме відхилення від чогось; у французькій мові «tolerance» розшифровується як

терпимість, потурання, допуск на відхилення;

- у іспанській мові «tolerencia» розуміється як здатність приймати ідеї або думки, відмінні від власних.

Можна зробити висновок, що при перекладі з різних мов в більшості випадків поняття «толерантність» виступає синонімом терпимості, як відсутність відкритого протесту, позитивне ставлення до іншого. Для позначення специфіки прояву позитивного ставлення до осіб з інвалідністю звернемося до досліджень учених, що займаються питаннями позитивного толерантного ставлення.

Для того, щоб розрізнити поняття «позитивне толерантне ставлення» і «терпимість», звернемося до роботи О. Клепцової. Автор визначає терпимість як властивість особистості, в якій людиною виражається власне ставлення до світу в цілому, речей, предметів, інших людей, їх поглядів, самої себе, що виявляється у вигляді підвищення сензитивності до об'єкту в ситуаціях не співпадіння поглядів, цінностей, думок, поведінки людей.

Крім того, О. Клепцова розмежовує дані поняття за провідним механізмом. Так, провідним механізмом позитивного толерантного ставлення виступає терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль) і прийняття, як вторинний механізм. Провідним механізмом терпимості, на думку автора, навпаки, стає прийняття чогось як даності (розуміння, емпатія) з активним виявленням терпіння [44].

В межах дослідження нами визначено, що позитивне ставлення до дітей з інвалідністю виражається, перш за все, в толерантності – прийнятті дитини з інвалідністю, визнанні її рівних прав, бажанні її зрозуміти з подальшим підключенням терпимості до окремих вчинків і характеристик [28].

Поняття «толерантність», «позитивне ставлення» є одними із спірних в педагогіці. Сприйняття поняття «позитивне толерантне ставлення» тільки як терпимості призводить до звуження його розуміння і спотворення цільових орієнтирів у вихованні позитивного ставлення як поведінкової

характеристики.

У праці А. Асмолова виділяються наступні ключові слова для розуміння суті толерантності, такі як визнання, прийняття, розуміння. Ці ключові слова розкривають суть позитивного толерантного ставлення до дітей з інвалідністю, а саме: визнання права іншого на відмінність, прийняття його як рівного (незалежно від зовнішніх відмінностей і стану здоров'я) і бажання зрозуміти його потреби [2].

Так, А. Оконешникова розглядає толерантність як прояв волі і витримки у відносинах і загальне протистояння ненависті і ворожості. При вихованні позитивного толерантного ставлення старших дошкільників до дітей з ООП необхідно перешкоджати прояву агресії і нетерпимості до таких дітей. Одним з критеріїв вихованості позитивного ставлення, на наш погляд, є здатність до самоконтролю і регуляції своєї поведінки при взаємодії з дітьми з інвалідністю.

Під суттю толерантності П. Степанов визнає ціннісне ставлення людини до людей, що виражається у визнанні, прийнятті і розумінні нею представників інших культур [86]. Проаналізувавши дане визначення вважаємо за потрібне виділити ще один критерій позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, а саме ціннісні орієнтації, які виражаються в прийнятті себе і іншого, чуйності в поведінці.

Під толерантністю Ю. Іщенко розуміє внутрішнє активне позитивне ставлення, яке виражається в двох протилежних формах: у формі співчуття і мовчання або у формі впливу або діалогу. Толерантне ставлення, на думку автора, може бути представлена у вчинках, словах або думках людини [38]. Ми в свою чергу розуміємо під позитивним ставленням активну життєву позицію, вважаючи індиферентне ставлення проявом толерантності.

Так, В. Золотухіним терпимість розглядається як ставлення, співвідношення людиною власних вчинків з їх моральною значущістю, де оцінюється позитивний або негативний вплив на «загальнолюдське» [36].

Вище зазначені автори розуміють під позитивним ставленням –

толерантність, вважаючи її однією зі складових, частиною, не єдиною, але дуже важливою. В. Петрицький трактує толерантність як вияв терпимості до іншого суб'єкта, не дивлячись на можливу первинно негативну оцінку окремих проявів, визнання права на існування «іншого» (інших вчинків, думок, культури), до внутрішньо усвідомленої терпимості, заснованої на морально-розуміючому співпереживанні [73]. У цьому визначенні підкреслюється моральне співпереживання, в нашому випадку йдеться про моральне ставлення до дошкільників з ООП, подолання негативного ставлення є, на наш погляд, одним з показників позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

Психологом З. Головіним позитивне ставлення трактується як відсутність або ослаблення реагування на якийсь несприятливий чинник в результаті зниження чутливості до його впливу [27]. П. Степанов же розглядає толерантність як позитивне ставлення до іншого, здатність бачити в іншому саме іншого, через визнання, прийняття і розуміння [86].

Найточніше, з нашої точки зору, у педагогіці трактування толерантності дається Б. Вульфовим. Толерантність – це здатність людини або групи людей співіснувати з людьми, що мають інший спосіб життя і менталітет та ставитись до них з розумінням та позитивно. Під процесом виховання автор розуміє створення простору взаємодії з іншими за поглядами або поведінкою людьми, їх співтовариствами [24]. Йдеться не тільки про ставлення, але і про поведінкову складову, уміння виразити своє ставлення на практиці. Це стає ще одним важливим моментом при уточненні суті позитивного ставлення. Поведінкова складова виділяється як один з обов'язкових компонентів позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

Так, В. Тішков визначає толерантність як особистісну або суспільну характеристику, яка передбачає усвідомлення різноманітності світу і соціального середовища, і, як наслідок, відмінності поглядів на світ, які не повинні і не можуть зводитися до одноманітності [88]. Автор підкреслює

можливість набуття внутрішньої позитивної установки у взаємостосунках особистості у колективі, яким є позитивне ставлення, в процесі виховання і отримання інформації, а також шляхом накопичення життєвого досвіду. Це підтверджує необхідність формування когнітивної складової позитивного ставлення, на основі якої формуватиметься досвід толерантної поведінки.

Толерантність розглядається Д. Зіновьєвим як моральна якість особистості, яка характеризується терпимим ставленням до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності, терпимим ставленням до інших поглядів, звичок [35]. У нашому трактуванні поняття «толерантність» робиться акцент на терпиме ставлення до однолітків, незалежно від особливостей зовнішнього вигляду і поведінки.

На думку, Г. Шеламова позитивне толерантне ставлення характеризується здатністю людини приймати іншого у всьому його різноманітті, визнавати індивідуальність, поважати свої і чужі думки і погляди [39]. Здатність прийняти іншого відноситься нами до показників прояву позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Толерантність, на думку Р. Валітової, моральна якість особистості, яка характеризується її позитивним ставленням до «іншого» як до вільної, рівної особистості, активного суб'єкта діалогу. Автором наголошується добровільне, свідоме знищення відчуття неприйняття, викликаного зовнішніми або внутрішніми властивостями людини. [21].

Визначаючи позитивне толерантне ставлення як педагогічну мету, А. Байбаков розуміє її як здатність суб'єкта визнавати існування іншої точки зору, різноманіття культурних відмінностей, на основі упевненості своїх позицій, не уникаючи конкуренції, в рамках універсальних прав і свобод особистості, і при цьому, забезпечуючи стійкість індивідуальності особистості людини і гармонійний розвиток особистості в соціумі [4]. Таким чином, позитивне ставлення до іншого в педагогічному аспекті включає визнання, прийняття, повагу і розуміння несхожого, що виявляються в позитивному ставленні до «іншого». У педагогічній практиці акцент

робиться на створення сприятливих умов для процесу формування позитивного ставлення до інших у учасників освітнього процесу і самовиховання.

Наступне визначення позитивного толерантного ставлення дає Є. Брянцева – «це такий механізм процесу навчання і виховання, саморозвитку, який вимагає не тільки обміну інформацією і взаємозбагачення нею, але і уміння адекватно емоційно відгукуватися на поведінку і стан партнерів, вибирати по відношенню до кожного такий тип взаємодії, який відповідає вимогам моралі і адаптований до індивідуальних особливостей тих, з ким ведеться діалог» [18].

У своєму дослідженні у визначенні поняття позитивне ставлення до дітей з інвалідністю також використовуються окремі критерії розроблені Р. Солдатовою, серед яких:

- рівноправність (рівний доступ до соціальних благ для всіх людей, незалежно від приналежності до будь-якої групи);
- взаємоповага членів групи або суспільства, доброзичливість і терпиме ставлення до різних груп (зокрема до інвалідів);
- співпраця і солідарність в вирішенні загальних проблем;
- позитивна лексика в найуразливіших сферах відносин, у відносинах між підлогами і між іншими групами людей [84].

З цих критеріїв нами відібрані ті, які відображають позитивне ставлення до дітей з інвалідністю в дитячому колективі.

У своєму дослідженні А. Глебов визначає позитивне толерантне ставлення як здатність суб'єкта визнавати існування іншої точки зору, різноманіття культурних відмінностей в рамках універсальних прав і свобод особистості і при цьому забезпечувати стійкість індивідуальності особистості людини; приймати погляди, думки і цінності інших як об'єктивно існуючу реальність, уміння не гарячитися, не переживати почуття приниження, образи, переваги в процесі взаємодії [26]. В цьому випадку позитивне

ставлення до іншого розуміється як готовність людини до діалогу, до рівноправного спілкування, яке передбачає позитивне ставлення до «іншого» як до рівноправної особистості і прагнення до досягнення взаєморозуміння.

Позитивне ставлення дошкільників в колективі, в який включені діти з ООП, також передбачають прагнення до рівноправності в спілкуванні, відсутність уникнення контактів за ознакою стану здоров'я, відсутність дратівливості від необхідності спілкування, прагнення до досягнення взаєморозуміння без відчуття власної переваги.

Отже виходить, що не існує єдиного підходу до визначення поняття «позитивного ставлення». У дослідженнях сучасних науковців [4, 21, 30] зустрічається тотожне визначення понять «толерантне ставлення» та «позитивне ставлення» - як повага і визнання права іншого на відмінність; прийняття і визнання людини, незалежно від стану здоров'я і інших чинників; відсутність ворожості і конфліктності у взаємостосунках. У своєму дослідженні враховуємо ці погляди, проте вважаємо, що толерантність є складовою позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

При цьому нами виділяються три основоположних складових суті позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю: когнітивний, особистісний і поведінковий. На наш погляд, тільки поєднання цих складових повною мірою відображає суть даного поняття.

Так, Р. Солдатова виділяє характеристики позитивного ставлення:

- як психологічна стійкість,
- як система позитивних установок,
- як сукупність індивідуальних якостей,
- як система особистісних і групових цінностей [84].

Під позитивним ставленням старших дошкільників до дітей з інвалідністю розуміється повага і визнання рівності один одного, прийняття

«іншого» таким, який він є насправді. Кажучи про позитивне ставлення до дітей з інвалідністю, слід зазначити, що існують різні його прояви, залежні від особистісної позиції. Так, Н. Скрипник виділяє п'ять особистісних позицій, відмінність яких виявляється за рівнем допустимої толерантності:

- прийняття і терпимість до іншого;
- зовнішній вияв толерантності;
- толерантність до того, хто завдає нам шкоди;
- толерантність до того, хто завдає шкоди не нам, а комусь іншому, але нам немає до цього діла [83]. Позитивне ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю, в нашому розумінні, виступає як внутрішня установка, активна особистісна позиція. Позитивне ставлення до тих, хто завдає шкоди нам і іншим свідчать про слабкість внутрішньої позиції, про небажання взаємодіяти з іншим (у разі байдужого відношення).

Так, О. Спіцина розуміє позитивне ставлення як готовність особистості до усвідомлених дій, які направлені на досягнення гуманістичних міжособистісних відносин між людьми [85]. Таким чином, байдуже відношення до того, хто завдає шкоди іншому і небажання взаємодіяти, свідчать про неготовність особистості до плідної взаємодії.

У своєму дослідженні В. Бойко виділяє комунікативне позитивне толерантне ставлення, підрозділяючи його на:

- ситуативну (терпиме відношення даної особистості до даної конкретної людини);
- типологічну (терпиме відношення людини до збірних типів осіб або груп людей);
- професійну (терпиме відношення до вибіркових типів людей);
- загальну комунікативну (терпиме відношення до людей в цілому, до тенденцій, установок, властивостей характеру, етичних принципів, стану психічного здоров'я людини) [13].

Особливо значущим для нашого дослідження є останній вид

толерантності за тим лише виключенням, що під поняттям позитивного толерантного ставлення до дітей з особливими потребами нами розуміється терпиме ставлення до стану їх здоров'я. В даному випадку термін «терпиме ставлення» цілком застосовний, оскільки характеризує спокійне відношення до фізичного дефекту, що є у людини, відсутність акцентування уваги на даному факті.

Проаналізувавши трактування поняття «позитивне ставлення» в науковій літературі, нами був зроблений висновок, що більшістю авторів, серед яких Р. Валітова, В. Тішков, Ю. Іщенко, Р. Шеламова, воно розуміється як визнання, прийняття, повага і розуміння несхожого, що виявляється в позитивному толерантному ставленні до «іншого». В цьому випадку позитивне ставлення полягає в налаштованості людини на діалог, на рівноправне спілкування, яке передбачає відношення до «іншого» як до рівної особистості і прагнення до досягнення взаєморозуміння.

Розглядаючи поняття «позитивне ставлення» необхідно розглянути протилежне поняттю «інтолерантність». Так, А. Погодіна розкриває прояви толерантності / інтолерантності через такі характеристики як «відношення один до одного», «спілкування, мовленнєва характеристика», «дії, вчинки, поведінка» [76]. Слід зазначити той факт, що поняття «толерантність» і «інтолерантність» розглядаються автором як прямо протилежні і описуються за принципом контрасту.

Розглядаючи як ознаку для порівняння «ставлення дітей один до одного», серед проявів позитивного ставлення автором виділяються зацікавленість один в одному і спільній діяльності, прийняття іншого і його позиції, лояльне відношення до вчинків іншого, відвертість у відносинах один до одного. Серед проявів інтолерантності: незацікавленість в спільній діяльності, недружелюбність, ненависть, агресія, неприйняття іншого і його позиції, нетерпиме відношення до помилок іншого [76].

Погоджуючись з автором у тому, що серед проявів інтолерантності можуть бути виділені характеристики, прямо протилежні толерантності,

нами наголошується ще одна сторона. Серед проявів інтолерантності, крім протилежностей проявам толерантності, нами виділяються не тільки контрастні якості, але і наближені стани. Так, до проявів інтолерантності нами відноситься не тільки ненависть, агресія, неприйняття і нетерпиме ставлення, як яскраві прояви інтолерантності, але і індиферентне, байдуже ставлення до однолітка, відсутність інтересу до його персони без видимих причин. Так як байдужість суперечить нашому розумінню позитивного ставлення як активній позиції і прагненню до прийняття і розуміння, відповідно воно відноситься нами до проявів інтолерантності.

Розглядаючи прояви толерантности/інтолерантності через спілкування і мовленнєві характеристики, А. Погодіна серед проявів позитивного ставлення виділяє відсутність образ, негативних узагальнень стереотипного характеру, тактовність в спілкуванні, без звинувачень у мовленні, уміння слухати і чути один одного, емпатійне спілкування, позитивні способи спілкування. Серед інтолерантних: образи, стереотипи в спілкуванні, відсутність такту, невміння і небажання слухати один одного, негативні способи спілкування.

Для вчинків і поведінки проявами позитивного ставлення, на думку автора, є співпраця, діалог, опіка, конструктивні види вирішення важких ситуацій, непрямі методи впливу один на одного (порада, прохання, пропозиція), компромісна поведінка. Серед проявів інтолерантності: індиферентність, конфронтація, конфлікт, деструктивні види вирішення конфліктів, прямі методи впливу безапеляційного характеру (наказ, вказівка), безкомпромісна поведінка. Тут автором виділяються два різновиди інтолерантності: індиферентності і конфронтація, що розкриває це поняття повною мірою [76].

У дослідженні М. Ковинєвої діти експериментальної групи склали портрет толерантної і інтолерантної людини. Характеристиками, що описують портрет толерантної групи стали: уміння уважно слухати, прагнення розібратися в проблемі, колективне обговорення проблем,

похвала, схвалення, доброзичливість, повага, цінність думки кожного, підтримка, емпатія. У свою чергу інтолерантна людина описується через такі характеристики, як невміння слухати, прагнення нав'язувати своє рішення, байдужість, розбирання, ігнорування, вказівки, неприйняття [45]. Виділені характеристики використовуються в нашому дослідженні для формулювання критеріїв і показників позитивного ставлення дошкільників.

Шляхом аналізу наукової літератури були виділені загальні закономірності у формулюванні поняття і найхарактерніші риси позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, а саме:

- визнання, прийняття, повага і розуміння дитини з інвалідністю, що виявляється в позитивному ставленні до «іншого»;
- відношення до дитини з інвалідністю як до активного суб'єкта діалогу;
- відношення до дитини з інвалідністю як до рівноцінної особистості і свідоме добровільне придушення відчуття неприйняття, викликане відмінністю іншого (зовнішність, манера мовлення і поведінки);
- налаштованість на розуміння і діалог з дитиною з інвалідністю;
- зацікавлене ставлення до дитини з інвалідністю;
- доброзичливість;
- толерантність;
- емпатія;
- усвідомлення рівності в можливостях і правах.

Так, В. Кочисов і О. Гогицаєва вважають, що саме дошкільний вік є початковою стадією для формування засад морального виховання [55]. Саме в цьому віці, на думку Л. Виготського, відбувається «втрата дитячої безпосередності», що дозволяє дитині керуватися свідомими цілями, соціально виробленими нормами, правилами і способами поведінки [25].

Саме тому в старшому дошкільному віці, з'являється здатність до самоконтролю і регуляції своєї поведінки, яка виражається в умінні володіти

собою, терпінні, врівноваженості і подоланні дратівливості, що є показниками поведінкової складової позитивного ставлення.

На думку В. Кочисова, О. Гогицаєвої старший дошкільний вік характеризується підвищеною сприйнятливістю до засвоєння духовно етичних правил і норм. Автори також вважають, що «соціальна ситуація розвитку» в старшому дошкільному віці пояснює необхідність формування особистісних якостей саме в цей період [55]. Підвищена сприйнятливість до засвоєння морально-етичних правил і норм полегшує процес виховання позитивного ставлення і толерантності, як моральної якості особистості.

Згідно концепції Ж. Піаже в інтелектуальному розвитку дитини шести років спостерігається перехід до конкретно-емоційного мислення, що спричиняє перебудову свідомості дитини, її моральних думок і здатності до співпраці з іншими людьми [74]. Це обумовлює вибір таких показників як здатність вести діалог і співпереживати іншому.

Аналіз досліджень М. Перепеліциної, Р. Солдатової, Л. Шайгерової, Н. Бахаревої, Є. Клепцової, В. Паніна, Ю. Кузнецової, О. Спіциної, О. Льовченко і інших дозволяє встановити варіювання кількості компонентів позитивного ставлення:

- М. Перепеліцина виділяє чотири компоненти, серед яких мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий і комунікативно-діяльнісний;
- Н. Бахарєва виділяє три компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий;
- Є. Клепцова – мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, конативний;
- Ю. Кузнецова – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, конативний;
- О. Спіцина – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий;

- Б. Вульфов, О. Стрельцова, Л. Шкатова виділяють однакову кількість компонентів, серед яких емоційно-мотиваційний, поведінковий, інструментальний, діяльнісний компоненти.

Слід зазначити, що у кожного автора компоненти наповнені унікальним змістом. Враховуючи ідеї Д. Григорьєва і П. Степанова про три рівні досягнень виховного результату (набуття соціальних знань; формування ціннісного ставлення до соціальної реальності; отримання досвіду самостійного суспільного впливу) [86] і результати досліджень О. Сафронової про цільові орієнтири процесу формування досвіду спілкування з дітей з іншими [81], нами були виділені три компоненти позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю: когнітивний, особистісний і поведінковий. На основі виділених характерних рис позитивного ставлення нами були сформульовані критерії і показники сформованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю, які відображені нами у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Характеристики позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю

Компоненти	Критерії і показники
Когнітивний	1. *Володіння знаннями про*: • рівноправність людей; • способи реагування і підтримки осіб з інвалідністю; • етичні норми взаємодії з дітьми з інвалідністю; • значущість доброзичливості, терпіння, співпереживання.
Особистісний	*2. 1. Емпатія:* • чутливість, співпереживання; • розуміння внутрішнього світу людини з

	інвалідністю; • уміння слухати, здатність до рефлексії. *2.2. Толерантність:* • доброзичливість; • ввічливість; • емоційне сприйняття людини з інвалідністю. *2.3. Ціннісні орієнтації:* • прийняття себе і дитини з інвалідністю; • чуйність в поведінці; • відсутність упередженого відношення до дитини з інвалідністю; • рівноправність людей.
Поведінковий	*3.1. Оволодіння досвідом позитивного ставлення, що виявляється у:* • здатності співпереживати дитині з інвалідністю; • готовність і прагнення прийти на допомогу. *3.2. Комунікативна компетентність:* • здатність вести діалог; • уміння встановлювати міжособистісні контакти. *3.3. Здатність до самоконтролю і регуляції своєї поведінки:* • уміння володіти собою; • терпіння; • врівноваженість; • подолання дратівливості.

Виходячи з аналізу наукових досліджень проблема виховання ***позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю*** нами розуміється як поведінка особистості, що характеризується прийняттям

і шанобливим ставленням до людини незалежно від стану її здоров'я; прагненням і готовністю до взаємодії з дитиною з ООП, не акцентуючи увагу на зовнішніх особливостях; бажанням і здатністю надавати допомогу в тій мірі, в якій вона необхідна дитині з ООП, і вибирати такий спосіб взаємодії, який не принижує її гідність, підкреслюючи можливості і визнаючи як самодостатню особистість.

Під суттю позитивного ставлення до дітей з інвалідністю нами розуміється не тільки право на відмінність людей за зовнішнім виглядом і поведінкою, право бути іншим, але і право бути таким як всі, користуватися однаковим набором послуг і свободою вибору. Позитивне ставлення, в нашому трактуванні, виглядає як свідомо сформована модель взаємостосунків, що виражається, в прийнятті дитини з особливими потребами, визнанні її рівних прав, бажанні її зрозуміти і терпимому ставленні до дій і характеристик іншого, якщо вони не суперечать загальнолюдським нормам моралі і моральності.

1.2. Педагогічні умови виховання позитивного ставлення у старших дошкільників до дітей з інвалідністю у ігровій діяльності.

Займаючись дослідженням проблем виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, слід звернутися до уточнення самого поняття «особливі освітні потреби». Кажучи про дітей з особливими освітніми потребами, ми маємо на увазі не тільки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, ця категорія значно ширша. Ці поняття не можуть використовуватися як синоніми, проте, на наш погляд, поняття «особливі освітні потреби» указує на необхідність задоволення цих «особливих потреб» і сприяє позитивному ставленню, на відміну від поняття «порушення психофізичного розвитку», яке відображає лише факт обмеження людини в чомусь, умовчуючи про її потреби.

Як свідчать результати досліджень Н. Бабкіної, серед особливих

освітніх потреб виділяються:

- в розвитку засобів комунікації, прийомів конструктивного спілкування і взаємодії (з членами сім'ї, з однолітками, з дорослими),
- в формуванні навичок соціально схвалюваної поведінки, максимальному розширенні соціальних контактів [3].

Ці освітні потреби обумовлюють вибір шляхів корекції міжособистісних відносин в групах закладів дошкільної освіти, де навчаються діти з особливими потребами. Корекції підлягає інтолерантне ставлення в колективі, спроби деструктивної взаємодії і соціально несхвалюваної поведінки.

Позначення суб'єктів такими поняттями, як «особи (діти) з обмеженими можливостями здоров'я», «з відхиленнями», «з дефектами», «з патологією», «з порушеннями розвитку», якими традиційно позначають людей з особливими освітніми потребами, вважаємо інтолерантною термінологією, що сприяє виникненню стереотипного ставлення до таких людей, що підкреслює їх «обмежені можливості».

Таким чином, ми вважаємо, що в рамках дослідження проблеми виховання позитивного ставлення необхідно користуватися термінологією загальноприйнятою. На сучасному етапі термін «дитина з інвалідністю» - є загально вживаним у нормативних документах і в першу чергу, на думку науковців, концентрує увагу на особистості, на відміну від застарілого терміну «інвалід». Тому вважаємо цілком доцільним використати поняття «дитина з інвалідністю» та поняття «діти з особливими освітніми потребами», які відображають саме специфіку нашого дослідження. Кажучи про потреби дітей з особливим розвитком ми підкреслюємо, що основною потребою є гуманне, позитивне ставлення до них з боку інших людей, зокрема однолітків. Також ми вважаємо доречним використання терміну «особливі потреби» нарівні з терміном «особливі освітні потреби», оскільки особливості таких дітей повинні враховуватися не тільки в освіті, але і в реальному житті, в повсякденному спілкуванні.

Для чіткішого розуміння суті виховання позитивного ставлення до дітей з особливими потребами в умовах інтеграції звернемося до розгляду понять «інтеграція» і «інклюзія». Розгляд цих понять допоможе визначити специфіку виховання позитивного ставлення в умовах постійного знаходження дітей обох груп в одному колективі. Б. Лалієв, В. Кочисов вважають, що відсутність продуманої, педагогічно обґрунтованої, цілісної системи соціального захисту і підтримка дітей в сучасному соціумі, в державній політиці з захисту прав дитини призводить до того, що ми «втрачаємо» дітей і підлітків, виявляємося малоздатними впливати на їх свідомість і поведінку [55].

Саме тому для забезпечення ефективності процесу спільного виховання дітей з особливими освітніми потребами з однолітками, необхідно організувати таку систему підтримки, яка сприяє вихованню гуманних взаємостосунків, толерантності в колективі.

Сучасна педагогічна наука шукає відповіді на питання про те, як створити ефективні умови для спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і дітей, які нормально розвиваються. Пошук нових рішень проілюстрований такими прикладами як перехід від спеціальних корекційних закладів для осіб з особливими освітніми потребами до спільного навчання і інтеграції таких дітей в заклад дошкільної освіти. Справжня інтеграція, як відзначає Н. Малофєєв, передбачає створення оригінальної моделі освіти, що об'єднує, а не протиставляє, дві системи – масової і спеціальної освіти [61].

Появу і широке розповсюдження цього терміну можна оцінювати як своєрідну відповідь на запитання про те, як слід рухатися до мети побудови нової якості освіти. Інтеграція, на думку Л. Логінової, означає поєднання, заповнення; процес становлення цілісності через взаємопроникнення. Це означає не розчинення одного в іншому, а єдність різних, тобто налагодження взаємних контактів між системами [77]. Говорячи про інклюзивне середовище ми маємо на увазі середовище, в якому створені

умови для комфортного перебування дитини з особливими освітніми потребами, при яких нормотипові діти і діти з ООП позитивно впливають один на одного.

Так, Н. Малофєєв в своїх дослідженнях відзначає, що спільна інтеграція нормотипових дітей, з дітьми з особливими освітніми потребами з ранніх років приводить до поступового усвідомлення того, що світ представляє собою єдине співтовариство людей, що включає і тих, хто потребує особливої підтримки і допомоги [61]. Т. Зубарева вважає, що у дітей, які нормально розвиваються, в умовах спільного навчання з однолітками з особливими освітніми потребами розвиваються такі якості як толерантність, активність і самостійність, поліпшується успішність [37].

У своєму дослідженні Т. Батигіна відзначає позитивну роль тимчасової форми інтеграції для морального виховання дошкільників [6]. М. Колокольцева підтверджує ефективність інклюзивної освіти для виховання моральних відносин старших дошкільників [46]. Ми вважаємо, що виховання позитивного ставлення є однією зі складових морального виховання дошкільників. Л. Давидова і М. Колокольцева вважають, що інклюзивна освіта відкриває нові можливості для морального виховання дошкільників. Автори також виділяють перешкоджаючу цьому процесу суперечність між потребою у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов і недостатньою розробленістю цих умов, а також між змістом і засобами розвитку морального виховання в процесі інклюзивної освіти.

Таким чином, при створенні інклюзивного середовища в закладі дошкільної освіти здійснюється налагодження взаємодії між дітьми, колектив стає цілісним через ефективне спілкування сторін, через налагодження контактів між дітьми. Таким чином, провідною і необхідною умовою для виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю є присутність дітей обох категорій в одному колективі, їх спільне навчання і виховання. При цьому спільне перебування дошкільників в одному колективі і його подальше об'єднання повинно бути організовано

педагогом.

На думку І. Парфенової, для розвитку дитячої спільності, подальшого об'єднання дитячого колективу групи необхідно: накопичувати традиції; брати участь в спільній ігровій діяльності, справах і змаганнях; налагодити зв'язок з іншими колективами [85].

Так, Н. Селіванова відзначає, що для отримання виховного ефекту і результату, педагог (або дорослий) повинен бути присутнім практично в будь-якій дитячій спільності [22]. З. Олейникова, С. Альохіна, С. Бризгалова, Т. Зубарєва, М. Колокольцева, М. Маркова, Н. Соловйов, В. Трофімова вважають, що однією з основних умов ефективності процесу морального виховання є професійна компетентність педагогів. Тому системоутворюючою умовою, що сприяє ефективному вихованню позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю вважаємо компетентність педагога у цього напрямі.

Інтеграція дітей з інвалідністю в колектив однолітків, що нормально розвиваються, є просторова спільна присутність дітей з особливостями розвитку і дітей, що нормально розвиваються, в закладі дошкільної освіти. Перший досвід інтегрованого навчання, на думку Н. Малофєєва, означав перехід від системи спеціальної освіти, що припускає повну сегрегацію освіти, яка визнає відмінності між людьми як цінність і сприймає кожну людину як рівноправного учасника освітнього процесу [61].

Одним з можливих шляхів рішення проблеми сегрегації дітей з інвалідністю, М. Колокольцева вважає включення дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище здорових однолітків, що називається інклюзією. Таке явище, на думку автора, є складним і суперечливим процесом, що активно впроваджується за кордоном і, що знаходиться в нашій країні у стадії нормативно-правового, фінансово-економічного, організаційно-методичного і психолого-педагогічного становлення [46]. Інклюзивна освіта є системою, що враховує:

- потреби всіх дітей, а не тільки дітей з особливими освітніми

потребами;

- визнання здатності до навчання у всіх дітей способом, найбільш відповідним кожній дитині.

Діти з особливостями можуть навчатися з підтримкою і по індивідуальному навчальному плану, але при цьому мають нагоду спілкуватися з іншими дітьми, що сприяє встановленню соціальних контактів між даними групами, розширює коло спілкування у осіб з особливими освітніми потребами і формує у учасників такі якості, як толерантність і емпатія.

Так, О. Клепцова стверджує, що толерантні відносини динамічні, вони знаходяться під впливом чинників середовища і впливають на якість і зміст міжособистісних контактів [44]. Вважаємо, що дане твердження підтверджує необхідність роботи педагога над створенням інклюзивного середовища, в якому міжособистісні контакти старших дошкільників набувають позитивного характеру.

Інклюзивне середовище дозволяє старшим дошкільникам, що нормально розвиваються та їх одноліткам з особливими потребами не тільки реалізовувати право на рівні можливості в отриманні освіти, але і контактувати один з одним. В результаті цих контактів діти набувають досвіду розуміння один одного, встановлення позитивних взаємостосунків.

Ідея створення системи навчання, що поєднує в собі спеціальну і загальну освіту, з метою полегшення соціалізації і подолання у дітей соціальних наслідків дефектів розвитку належить Л. Виготському. Який одним з перших обґрунтував ефективність даної системи для забезпечення успішності соціальної компенсації фізичного дефекту, що є у дитини [25]. Сприятлива обстановка і толерантні відносини в колективі полегшують протікання даного процесу, що підкреслює роль інклюзивного середовища у вихованні позитивного ставлення.

Створення таких педагогічних систем говорить про пошук нових рішень для поліпшення якості життя дітей з особливими потребами. На

даний момент немає оптимального освітнього шляху для особливих дітей, батьки самі мають право вибирати умови навчання дитини. Ми припускаємо, що спільне навчання скоротить дистанцію між ними і забезпечить прийняття суспільством дітей з особливими освітніми потребами, буде сприяти виникненню позитивних відносин. Переконаність у тому, що забезпечення ЗДО такими технічними засобами, як пандуси і розмітка на драбинах вирішить певні проблеми і зробить освіту доступною для дітей з інвалідністю і є інклюзією дуже помилкове.

Науковці відзначають, що успішність організації інклюзії в ЗДО залежить від спільних зусиль адміністрації закладу, педагогів і інших співробітників з підтримки інклюзії. Також науковці вважають, що активна участь батьків в житті і наявність у них бажання поліпшити процес навчання сприяє успішності організації інклюзії. Ми вважаємо, що ця думка справедлива не тільки для організації інклюзії, але і для виховання позитивного ставлення в умовах інклюзивної освіти. Так, активна участь батьків є необхідною умовою для забезпечення безперервності процесу виховання і злагодженості дій. Тільки спільними зусиллями педагогів, батьків і інших фахівців можна організувати ефективні умови для виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю.

Під інклюзивною освітою Д. Мітчелл розуміє не просто переміщення дитини з особливими освітніми потребами в заклад дошкільної освіти, але створення спеціальних умов і забезпечення доступності освіти [95]. Спираючись на думку автора ми вважаємо, що організація інклюзивного середовища включає адаптацію методів навчання і підтримку вихователя, що працює в інклюзивному закладі дошкільної освіти.

Заклад дошкільної освіти є тим розвивальним освітнім середовищем, де можна реалізувати соціальні умови виховання позитивного ставлення до інших, включити виховання даної якості в освітній процес. В. Ясвін в своїх дослідженнях розуміє під розвиваючим освітнім середовищем таке, що «здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх

суб'єктів освітнього процесу» [93]. Починати роботу в цьому напрямі необхідно з того моменту, коли починають закладатися ціннісні основи світогляду, тобто в дошкільному віці.

Створення таких педагогічних систем говорить про пошук нових рішень для поліпшення якості життя дітей з інвалідністю. На даний момент немає оптимального освітнього шляху для «особливих» дітей: батьки самі мають право вибирати умови навчання дитини. Припускаємо, що спільне навчання цих двох груп скоротить дистанцію між ними і забезпечить прийняття суспільством дітей з особливими потребами, буде сприяти виникненню позитивних толерантних відносин.

Необхідні педагоги, здатні реалізувати особливі освітні потреби дітей з порушеннями психофізичного розвитку і створити етично здорову атмосферу, в якій «особлива» дитина перестане відчувати себе не такою, як всі. Тоді обладнаний заклад освіти стане місцем, де дитина з особливими освітніми потребами зможе реалізувати не тільки своє право на освіту, але і стати повноправним суб'єктом соціального життя ровесників.

Таким чином системо утворюючою умовою, що сприяє вихованню позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з особливими потребами, вважаємо компетентність педагога у сфері виховання позитивного ставлення. Педагогічна діяльність напряму залежить від умінь педагога, від того як педагог вибудовує цю діяльність. Тому в нашому дослідженні вважаємо за необхідне звернутися до особистості самого педагога, а саме: якими якостями він повинен володіти і що враховувати при здійсненні педагогічної діяльності.

Для дітей з особливими потребами характерна соціальна недостатність, на котру впливає, як зазначають О. Демчук, П. Степанов, недостатньо сформована толерантність фахівців, що працюють з даною категорією дітей [86]. Позитивне толерантне ставлення педагога, як відзначає автор, є багатоаспектною якістю і визначається його готовністю і здатністю до активної позиції в професійній діяльності по відношенню до дітей з

особливими потребами, сформованої на основі подолання соціальної дистанції, визнання їх універсальних прав і основних свобод, знань про інвалідність, а також теорії, методики і практики в галузі педагогічної роботи з даною категорією дітей.

Тільки толерантний педагог здатен виховати позитивне ставлення до інших у дітей. Для визначення готовності педагога до виховання позитивного ставлення до інших звернемося до дослідження А. Демчук, П. Степанова про толерантність майбутніх педагогів до дітей з особливими освітніми потребами. У діагностиці позитивного толерантного ставлення автори використовували рівневу класифікацію, в результаті діагностики було виділено чотири рівні: високий рівень, середній рівень, рівень нижче середнього і низький рівень. Тільки високий і середній рівні у педагогів свідчать про позитивне і переважно позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами і достатньої професійної готовності до роботи з даною категорією дітей [86]. Саме такий педагог, на наш погляд, здатен виховувати позитивне ставлення у дошкільників до дітей з інвалідністю.

Рівні нижче середнього і низький спостерігаються у педагогів із слабко сформованою педагогічною готовністю і малоактивною позицією по відношенню до професійної діяльності, що мають недостатні знання про позитивне ставлення до інших в професійній діяльності. Робота по вихованню позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю у такого педагога, на наш погляд, буде малоефективною. У даному випадку потрібна робота з педагогом, направлена на розширення його знань про толерантність, емпатію, співчуття до дітей з особливими потребами, взаємодопомогу і вдосконалення здатності педагога до саморозвитку.

Так, В. Кочисов, О. Гогицаєва вважають, що вдосконалення особистості не може протікати саме по собі, потрібен цілеспрямований вплив на неї, забезпечуючи при цьому психолого-педагогічні умови через зміст

навчальних предметів і адекватних технологій і методик. Автори вважають, що успішними можуть бути відносини педагога і вихованця, якщо перший не забуватиме про висновки учених-педагогів і психологів, що основним у формуванні особистості є діяльність і спілкування [55]. В свою чергу вважаємо, що робити такий вплив здатен педагог, який компетентний в цьому питанні. Також вважаємо за необхідне використовування діяльності і спілкування дошкільників для виховання позитивного ставлення.

Дослідниками Л. Байбородовою і М. Рожковим визначено, що виховання позитивного ставлення базується на знанні педагогом особливостей дітей, колективу, відносин між дітьми і їх проявів в поведінці [80]. Ефективно займатися вихованням позитивного ставлення дошкільників, на наш погляд, здатен педагог, компетентний в даному питанні, тобто володіючий, відповідно до професіограми, професійними знаннями і досвідом діяльності.

Головним показником компетентності педагога у сфері виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю, на наш погляд, є толерантність самого педагога, сформованість особистісних якостей, характерних для толерантної людини. Для досягнення взаєморозуміння з вихованцями, педагог, на думку І. Демакової, повинен бути емоційно чуйним і відкритим в спілкуванні, здатним побачити світ очима дитини, розуміючим і приймаючим дитину як рівну собі [29]. І. Шустова вважає, що педагог повинен дотримуватися гуманістичних цінностей, створювати умови, де можуть виявитися кращі думки і відчуття дитини, прагнення до дружби, взаємодопомоги, співчуття. На думку автора саме доброта і гуманізм педагога, його живий щирий інтерес до життя дитини викликають відчуття у дитини, його бажання зрозуміти і підтримати товариша [88]. Ці твердження, на наш погляд, ілюструють позитивне толерантне ставлення педагога до дітей з ООП.

Розвиток у педагога загальних здібностей і перетворення загальнолюдських цінностей в його власні означає етичну вихованість його

особистості і сприяє формуванню компетентності. Однією з таких загальнолюдських цінностей виступає толерантність.

Компетентність педагога, необхідність стати особистим прикладом для дітей має величезне значення у сфері виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю. Під професійною компетентністю педагога, на думку В. Серікова, розуміється інтегральна характеристика, що виявляється в прийнятті і здатності до вирішення професійних проблем і типових професійних завдань, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей [82].

Спираючись на уявлення В. Серікова вважаємо, що, професійна компетентність педагога у вихованні позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю характеризується наступними критеріями і показниками.

По-перше, це уміння диференціювати дітей для успішної роботи з ними. Педагог відзначає переваги дітей, їх інтереси, здібності в тій або іншій області, при цьому не розділяючи дітей на «успішних» і «неуспішних», а лише за стійкістю інтересу до різних галузей знань. Педагог забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини, виходячи з особливостей її розвитку, бачить в кожній дитині особистість, незалежно від станів здоров'я.

По-друге, компетентний педагог передбачає можливі труднощі засвоєння матеріалу, пов'язані з відсутністю умінь і слабкістю вольового контролю, допомагає дітям подолати ці труднощі. При цьому педагог не тільки самостійно надає необхідну допомогу, але і залучає дітей до цього, уважно спостерігаючи за тим, щоб вихованці допомагали своїм товаришам, при цьому координуючи їх дії. Так, наприклад, вихователь розподіляє дітей для роботи в групах, комбінуючи їх так, щоб кожна дитина виконувала посильну для неї частину роботи і діяла злагоджено з дитячим колективом.

По-третє, педагог-професіонал уміє «переводити» зміст матеріалу в діяльність дітей. Так, виховуючи позитивне ставлення, педагог розробляє питання і завдання, проєктує проблемні ситуації, підбирає різноманітні

методи, щоб допомогти дитині оволодіти досвідом адекватної ситуації поведінки. При цьому демонструє і власний приклад поведінки, проявляючи однаково лояльне відношення до всіх вихованців.

По-четверте, компетентний педагог уміє підтримувати атмосферу успіху і досягнення в освітньому процесі і розвиває здібності дітей. Так, педагог спонукає дітей до переживання радості від систематичного подолання труднощів, своєчасно попереджає і виправляє помилки. Педагог помічає навіть щонайменший успіх дитини, не залишивши його без уваги, що стимулює подальшу діяльність. Кожна дитина має право висловити свою думку, що забезпечує рівність між дітьми і формує у них позитивне ставлення один до одного.

По-п'яте, компетентний педагог уміє так організувати процес виховання, щоб сприяти виникненню у дітей власного прагнення стати краще по відношенню до людей, до навчання, до своїх обов'язків; спонукає дітей до роботи над собою; створює в колективі атмосферу підтримки один одного, соціально-етичної спрямованості поведінки дітей. Все це в сукупності сприяє встановленню позитивних відносин в колективі дітей, створює атмосферу продуктивної співпраці і взаємоповаги. Педагог створює середовище, в якому саме орієнтація на благо іншої людини має особисте значення для дитини [82].

По-шосте, педагогу необхідне уміння оцінити ефективність своєї роботи. Так, для оцінки ефективності роботи по вихованню позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, педагог спостерігає за поведінкою дітей, відзначаючи появу проявів толерантного ставлення до однолітків. При цьому особлива увага надається тому, наскільки часто виявляється дана поведінка, наголошується усвідомленість толерантних вчинків.

В-сьоме, компетентного педагога характеризує уміння завжди і у всьому бачити в дітях рівноправних учасників педагогічного процесу. Співпраця буде продуктивною тільки в тому випадку, якщо обидві сторони,

тобто педагог і дитина переслідуватимуть одну і ту ж мету, в нашому випадку це набуття досвіду позитивного ставлення і толерантних відносин [34].

Дотримання приведених вище критеріїв педагогічної діяльності сприяє поліпшенню процесу виховання, але не існує непорушного для всіх ситуацій закону, що гарантує педагогічний результат. Як відзначають в своєму дослідженні Н. Сергєєв і В. Сєріков, духовно і інтелектуально бідний педагог просто не зможе знайти потрібних рішень.

Виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю можливе лише за відсутності авторитарного стилю спілкування, при прагненні педагога показати на особистому прикладі уміння сприймати іншого як значущого і цінного. Ми вважаємо, що компетентність педагога, уміння правильно організувати процес виховання і власну поведінку є неодмінними умовами успішного виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю у старших дошкільників [82].

Проаналізувавши закономірності і принципи розвитку особистості, сформульовані В. Серіковим, ми дійшли висновку, що передати дітям готовий зразок позитивного ставлення неможливо, але підтримувати зусилля дитини по формуванню у неї потреби в такій поведінці необхідно [82]. Відносини з іншими людьми є основним змістом переживань людини як особистості: особистість дошкільника формується в процесі вибудовування відносин з іншими людьми, зокрема з дітьми з інвалідністю.

Саме за допомогою педагога, на думку І. Парфенової, діти можуть отримати досвід побудови різноманітних відносин: міжособистісних і групових (колективних), досвід відносин, заснованих на взаємній допомозі, взаємній відповідальності, взаєморозумінні, терпимості і повазі [75]. Ми, у свою чергу, вважаємо що педагог здатен допомогти дитині в отриманні досвіду позитивного ставлення до дітей з інвалідністю.

Поява у дитини потреби в позитивному ставленні, як еталоні відносин з однолітками, є, на наш погляд, показником розвитку особистості

дошкільника, його старання і прагнення до саморозвитку, застосуванню одержаної інформації, її осмисленню і переробці. Після переосмислення знань про позитивне ставлення, потреба, що зародилася, в такій поведінці реалізується дитиною на практиці, тобто в звичному повсякденному житті. Поступово, завдяки підтримці педагога і інших дорослих, стає оптимальною моделлю поведінки для самої дитини.

Довірливе підпорядкування авторитету, на думку В. Новікової, свідчить про те, що педагог, будучи таким для дошкільника, власним прикладом демонструє дитині еталон, на який треба орієнтуватися [64]. Для того, щоб це привело до виникнення потреби в прояві позитивного ставлення у дітей, педагог повинен сам його демонструвати, бути компетентним у вихованні позитивного ставлення у дошкільників. Ми вважаємо, що педагогу для цього необхідно володіти наступними трудовими діями і уміннями, використовувати їх в педагогічній діяльності:

- надавати допомогу дошкільникам в перенесенні досвіду, одержаного у сфері освітньої діяльності, в сферу проєктування власної моделі поведінки, завдяки спостереженню за життєвими ситуаціями;
- активізувати і заохочувати ті, що вже є у дитини схильності до толерантної поведінки і допомагати їм виявитися;
- не давати прямих інструкцій і повчань, а пояснювати життєвий принцип, розрахований на переосмислення дитиною і подальше усвідомлене застосування набутих знань;
- уміти відбирати найефективніші методи і засоби, за допомогою яких виховуватиметься потреба в позитивному толерантному ставленні (наприклад, бесіди, створення особистісно-значущих ситуацій, аналіз вчинків літературних героїв тощо).

Так, Є. Брянцева відзначає бурхливе зростання етичної самосвідомості в старшому дошкільному віці [18], що, на наш погляд, сприяє закріпленню в свідомості зразка толерантної поведінки, побаченої і оціненої дитиною, як

етичної і гідної для повторення, що приведе до потреби в її реалізації. В. Сєріковим наголошується, що норми моральності визначають ставлення людини до суспільства, в якому вона живе, до інших людей і самої себе [82].

Це доводить той факт, що знання етичних норм визначає відношення людини до оточуючих через призму цих знань, викликає необхідність в застосуванні або незастосуванні цих знань на практиці. Вважаємо, що знання про позитивне ставлення, які отримує дитина, переробляються і перетворюються на власний досвід, тільки якщо пред'являються не у формі інструкцій, а у вигляді принципів і спонук. Спрямованість дошкільника на зовнішній світ дозволяє розвивати знання про ставлення до інших, через демонстрацію вчинків, що ілюструють гуманне ставлення до людей з особливими потребами.

Сформульовані нами уміння дозволяють скорегувати роботу педагога по подоланню таких небажаних явищ, що виникають в інклюзивному середовищі як нетерпимість, неохоча взаємодія з дітьми з особливими освітніми потребами і сформувати здатність прийняття моральних норм і можливість ефективної взаємодії.

Сформованість вище зазначених умінь педагога в умовах інклюзії слугує критерієм оцінки ефективності інклюзивного середовища для виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

Таким чином, педагог формує позитивну мотивацію у старших дошкільників для формування позитивного ставлення до дітей з інвалідністю. У цьому випадку застосовуємо термін «виховання позитивного ставлення».

На думку В. Сєрікова виховувати – значить не нав'язувати, а вирощувати, підтримувати те, що закладене в самій природі людської істоти [82]. Так педагог активізує задатки позитивного ставлення, толерантності, існуючі в кожній дитині і допомагає їм розкритися. Досвід толерантної поведінки і позитивного ставлення не можна передати за допомогою

навчання: виховання лише допомагає вирощувати їх. Педагог, виховуючи позитивне ставлення в інклюзивному середовищі, не повинен давати інструкцій, він може лише пояснювати життєвий принцип, розрахований на його творче застосування.

Процес переходу готових цілей педагога у внутрішні цілі дітей відбувається завжди, але нерідко він відбувається стихійно, без контролю і уваги педагога. Всі дії дитини повинні ґрунтуватися на принципі поєднання свободи з відповідальністю. Науковці зазначають, що діти повинні вчитися, слідуючи власній мотивації. Те ж, на наш погляд, торкається й оволодіння досвідом позитивного ставлення. Суть позитивного ставлення заперечує будь-яку можливість бути нав'язаним, тільки завдяки власній мотивації дошкільник може оволодіти необхідним досвідом, зробивши «зусилля над собою».

Так, Д. Кіс виділяє різні реакції педагогів на необхідність зміни педагогічної системи для задоволення особливих освітніх потреб дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Залежно від типу реакції педагоги діляться автором на «новаторів», «першопроходців», «більшість» і «відстаючих» [96].

В процесі виховання позитивного ставлення вихованцю не передається чийсь досвід толерантних відносин, оскільки він не може бути переданий, а лише здійснюється допомога у формуванні свого власного. Механізм виховного впливу, на думку Є. Сафронової, полягає у тому, що педагог, компетентний у вихованні позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю, не дає інструкцій, а лише пояснює життєвий принцип, розрахований на переосмислення і подальше творче застосування дитиною [81].

Однією з умов успішності педагогічної діяльності, згідно досліджень О. Нурлігаянової, є прийняття дитини такими, якою вони є, що дозволяє досягти більшої результативності [65]. Вважаємо, що педагог, який здатен прийняти дитину з ООП такою, якою вона є і збудувати тактику своєї

поведінки з колективом, в якому присутні такі діти, з більшою вірогідністю доб'ється результату в процесі виховання ніж педагог, що не враховує індивідуальні особливості дітей.

Таким чином, наступним показником компетентності педагога у вихованні позитивного ставлення до дітей з інвалідністю є готовність до роботи з такими дітьми. Професійна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, як відзначають в своїх дослідженнях М. Айбазова і Д. Лавринець, повинна складатися з трьох компонентів: цільового, змістовно-процесуального і оцінно-результативного [1].

Цільовий компонент передбачає формування інклюзивної компетентності педагога, що забезпечує здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку. Інклюзивна компетентність є важливим показником готовності педагога до виховної роботи в умовах інклюзивної освіти, зокрема до роботи з виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

Так, Л. Байбородова, М. Рожков і М. Ковальчук відзначають, що ефективність виховання позитивного ставлення залежить від того, як в діяльності педагогів реалізуються принципи організації освітнього процесу [80]. Таким чином, ще одним показником компетентності педагога у сфері виховання позитивного ставлення є уміння використовувати принципи організації освітнього процесу, що, на нашу думку, може характеризуватися виконанням наступних педагогічних дій.

Дотримуючись принципу адекватності, педагог відбирає засоби відповідно ситуації виховання, аналізуючи стан міжособистісних відносин в колективі. Педагог, використовуючи в своїй роботі принцип індивідуальності, формує завдання, які відповідають рівню вихованості позитивного сталвення у дитини і її індивідуальним особливостям. Використання принципу рефлексії позиції передбачає формування у дітей стійкої системи ставлення до значущого для них явища, що виявляється у

відповідній поведінці і вчинках. У нашому випадку – це виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю, виключення негативних і агресивних вчинків по відношенню до них. В процесі реалізації принципу співпраці позитивне ставлення розглядатиметься педагогом як мета процесу виховання або як засіб досягнення поставлених виховних завдань.

Основною установкою педагога є визначення ознак ситуації виховання, розроблених О. Сафроновою [81] і адаптованих нами до ситуації виховання позитивного ставлення старших дошкільників, що є ще одним показником компетентності у сфері відносин з дітьми з ООП:

- підтримка педагогом власних зусиль дошкільників з прояву позитивного ставлення до дітей з інвалідністю;
- дитина допомагає педагогу долати ознаки інтолерантної поведінки, що є у неї і формувати толерантні установки;
- цінності, відчуття, етичні мотиви і вчинки дітей, що характеризують наявність у них навичок позитивного ставлення, є предметом уваги педагога;
- прояв поваги до дитини з інвалідністю як до рівної;
- здатність дитини до етичних вчинків, прояву доброти при взаємодії з дітьми з інвалідністю;
- прагнення вихованця до просування по власній траєкторії розвитку, без прямого наслідування дорослому і копіювання його моделі поведінки;
- фіксація педагогом уваги не на процесі і результаті діяльності, а на зміни в поведінці дитини, переході навичок позитивного ставлення в особистісну позицію;
- можливість прояву особистісних функцій, наприклад, волі і рішучості в засвоєнні навичок позитивного ставлення, рефлексії власних вчинків з погляду їх толерантності [81].

Важливим показником професійної компетентності педагога у сфері виховання позитивного ставлення, на наш погляд, є уміння відбирати найефективніші методи, способи і прийоми, за допомогою яких здійснюється

даний процес. Педагог надає дітям зразок відповідної поведінки для формування у дитини мотивації до оволодіння даними знаннями і перетворенням їх у власні. Педагог показує на власному прикладі модель поведінки, тим самим стимулюючи самостійний пошук дитиною оптимального рішення ситуації. Необхідно розвивати здатність скоювати і оцінювати етичні вчинки з погляду моральних норм. Для цього педагог пропонує дітям різноманітні ситуації, у яких дітям надається можливість проаналізувати поведінку інших людей. Прикладом можуть служити ситуації, в яких діти аналізують вчинки героїв і визначають їх як позитивні або негативні.

Наступним показником компетентності педагога у сфері виховання позитивного ставлення є уміння формулювати виховні завдання і накопичувати досвід їх рішення. Аналіз праць Д. Григорьєва і П. Степанова і О. Сафронової, нами були сформульовані три групи завдань з виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Формулювання завдань ґрунтується на ідеї, де кожне завдання повинно відповідати одному з трьох рівнів досягнень виховного результату (набуття соціальних знань, формування ціннісного ставлення до соціальної реальності і отримання досвіду самостійних дій).

Перша група завдань, пов'язаних з набуттям соціальних знань:

- формувати уявлення про права людини;
- інформувати про різноманіття і варіативність людських відносин;
- формувати уявлення про поняття «толерантність» і «позитивне ставлення»;
- розширювати знання про норми і правила поведінки в колективі і за його межами;
- формувати уявлення про поняття «емпатія» і «співпереживання»;
- розширювати знання про способи вирішення конфліктних ситуацій.

Друга група завдань, пов'язаних з формуванням ціннісного ставлення

до іншої людини в процесі взаємодії:

- формувати досвід доброзичливого, ввічливого і терплячого відношення до осіб з ООП;
- розвивати комунікативні властивості особистості для забезпечення успішної взаємодії в колективі;
- створювати умови для підвищення рівня саморегуляції в ситуаціях, що вимагають прояву толерантності, емпатії, співчуття;
- сприяти перетворенню соціальних цінностей в індивідуальні цінності особистості;
- формувати готовність до позитивного ставлення до висловів інших людей;
- формувати уміння здійснювати самоаналіз, оцінювати свою поведінку з погляду позитивного толерантного ставлення до людей;
- стимулювати прояви здатності до нестандартного рішення звичних проблем, що виникають в процесі взаємодії з «особливою» дитиною.

Третя група завдань, пов'язаних з отриманням досвіду позитивного ставлення та міжособистісної взаємодії в процесі самостійного виконання дій, що мають суспільну спрямованість:

- формувати уміння займати адекватну рольову позицію в міжособистісних відносинах для досягнення позитивного результату взаємодії;
- сприяти набуттю досвіду самостійності і ініціативності в прийнятті рішень в ситуаціях, що вимагають толерантної поведінки;
- створювати умови для вирішення конфліктних ситуацій з вибором оптимальної лінії поведінки;
- сприяти набуттю досвіду гнучкості і критичності мислення при виборі моделі поведінки;
- виховувати прагнення до проявів емоційної стійкості в ситуаціях інтолерантної поведінки;

- розвивати емпатійні здібності дитини по відношенню до дітей з особливими потребами;
- розвивати уміння пом'якшити можливі розбіжності між співбесідниками, перешкоджаючи їх переростанню в нетерпимість;
- формувати уміння домовлятися і будувати позитивні взаємостосунки;
- виховувати здатність до толерантних висловлювань і відстоювання власної позиції як точки зору;
- розвивати здатність толерантної поведінки в напружених ситуаціях [81].

Таким чином, було визначено зміст професійної компетентності педагога у вихованні позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю:

- толерантність педагога, емпатія, співчуття до іншого;
- знання особливостей дітей з інвалідністю, готовність до роботи з такими дітьми, з колективом;
- уміння використовувати принципи організації освітнього процесу для виховання позитивного ставлення до інших;
- уміння проєктувати і реалізовувати виховну ситуацію з дотриманням її ознак;
- уміння обирати найефективніші методи, способи і прийоми, за допомогою яких здійснюється виховання позитивного толерантного ставлення;
- уміння формулювати виховні завдання і накопичувати досвід їх рішення [86].

На наш погляд, допомогти колективу дітей встановити позитивні взаємостосунки і збудувати систему інклюзивної освіті з урахуванням вище перелічених принципів здатен тільки професійний педагог, компетентний в питаннях виховання дітей з особливими потребами.

В той же час досвід інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти показує, що педагоги в неповній мірі відповідають професійним ролям, необхідним для реалізації інклюзивної освіти. А. Погодіна виділяє наступні симптоми нетерпимості педагога по відношенню до дитини: амбітність, настороженість в спілкуванні, роздратування, підвищена чутливість, різкі емоційні вибухи, дискримінація, залякування, негативна вербалізація на адресу дітей, агресивна і ворожа позиція по відношенню до людини, не схожої на педагога [76].

Подібні прояви не повинні бути присутніми в діяльності педагога, оскільки його головне завдання полягає в тому, щоб на особистому прикладі показати як потрібно ставитися до людини. В. Боговарова, С. Матвєєва, Ф. Мухаметзянова відзначають, що ряд фахівців на початку педагогічної діяльності відчуває страх: боятися не впоратися зі своїми обов'язками і втратити роботу, боятися відповідальності і ризику. У цей кризовий період педагогам потрібна підтримка. Вирішення проблеми полягає в проведенні підготовчої роботи з педагогами у вигляді курсів підвищення кваліфікації і тематичних майстер-класів, конференцій, круглих столів, де педагоги зможуть поділитися досвідом з колегами, набути нові знання і задати питання, що цікавлять.

Так, Н. Соловйов, В. Трофімова як ще одну умову ефективності процесу морального виховання дошкільників – позитивне ставлення батьків до спільного навчання дітей з однолітками з ООП. Вважаємо, що крім позитивного ставлення батьків до спільного навчання їх дітей з однолітками з особливими потребами, педагогу необхідно підтримувати активну співпрацю сім'ї і ЗДО у вихованні позитивного ставлення на основі взаємодопомоги, що є, на наш погляд, ще однією умовою ефективного виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

Слідом за Н. Гітун вважаємо, що при вихованні позитивного ставлення в інклюзивній групі важливу роль виконує ставлення батьків до того, що їх

дитина відвідує інклюзивну групу, оскільки в дошкільному віці діти беруть приклад з батьків і сприймають інформацію, одержану в сім'ї як оптимальну модель поведінки [27]. Таким чином, якщо в сім'ї негативно ставляться до людей з особливими потребами, то і дитина буде робити так само. В. Боговарова, С. Матвєєва, Ф. Мухаметзянова в якості однієї з психологічних проблем батьків виділяють висловлювання побоювання, що присутність в групі дітей з особливими потребами може затримувати розвиток їх дитини [86].

Побоювання батьків про зниження рівня успішності в групі і виникнення труднощів у взаємостосунках в більшості випадків не обґрунтовані. Як правило, в інклюзивній групі спостерігаються позитивні результати в поведінці дитини, в її соціальному розвитку. Таким чином, ставлення однолітків до дітей з особливими потребами залежить від наявності твердої позиції дорослих і психолого-педагогічного клімату в групі. Тому наступною умовою, необхідною для успішного виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, вважаємо активну взаємодію і співпрацю сім'ї і ЗДО у вихованні позитивного ставлення на основі підтримки і взаємодопомоги.

Становлення особистості і особистісних якостей дитини – складний, багатогранний процес, провідна роль в якому належить вихованню в сім'ї. Особливості внутрішньосімейних відносин, морально-психологічний клімат сім'ї мають великий вплив на становлення особистості дитини і її позиції. Я. Коменський, П. Лесгафт, А. Макаренко, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський і інші в своїх працях відзначали провідну роль сім'ї у формуванні особистості дитини. Будь-який аспект поведінки дитини завжди залежить від умов життя в сім'ї, змінюючись під впливом змін в свідомості дитини і в житті суспільства і сім'ї.

Заклад дошкільної освіти є тим розвиваючим освітнім середовищем, де можна реалізувати соціальні умови виховання позитивного ставлення, включити виховання даної якості в освітній процес, але виховання дитини

починається в сім'ї і саме сім'я, на наш погляд, починає виховання у дитини відповідної поведінки та ставлення до дітей з інвалідністю. Процес залучення дитини до суспільства починається в сім'ї. Саме в сім'ї відбувається становлення формування соціальної суті індивіда, оскільки тут дитина безпосередньо включається в систему соціальних відносин, які обумовлюють формування її як особистості.

Сім'я є джерелом передачі дитині соціального досвіду і досвіду взаємостосунків між людьми, зокрема з людьми з інвалідністю. Діти будують свої відносини з іншими людьми, використовуючи ті моделі поведінки, які бачать в сім'ї. Якщо в сім'ї порушуються педагогічні принципи поваги до дитини і вимогливості до неї, то створюється ґрунт для появи негативних рис людини. Вважаємо, що позитивне толерантне ставлення до людей взагалі і до людей з інвалідністю зокрема закладається в сім'ї. Так, якщо батьки проявляють інтолерантне ставлення до людей з інвалідністю, то і дитина копіює дану поведінку, уникаючи спілкування з такими людьми або проявляючи інтолерантність в спілкуванні (неповага, насмішки). У зв'язку з цим ми відзначаємо провідну роль сім'ї у вихованні позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю [81].

Проблема інтолерантного ставлення до людей з інвалідністю є актуальною проблемою сучасного суспільства. Саме в наші дні, коли одним з актуальних напрямів реалізації доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами є інклюзивна освіта, коли діти вчяться разом, позитивне ставлення повинно стати необхідною складовою у ставленні до дітей з особливими потребами і свідомо сформованою моделлю взаємовідносин людей в сім'ї і ЗДО. У зв'язку з цим зростає роль сім'ї, в якій відбувається становлення особистості. Погоджуючись з Н. Оконешніковою ми вважаємо, що саме в сім'ї закладаються такі якості, як упевненість в собі, усвідомлення своєї гідності, повага до інших людей, з яких розвиваються такі якості, як толерантність, альтруїзм, солідарність, емпатія тощо. Автор відзначає також зв'язок високого рівня толерантності з переважанням в сім'ї довірчого і

ліберально-підтримуючого стилю взаємостосунків [54]. Формування особистості відбувається в сім'ях, де відсутні авторитарний стиль і гіперопіка. Ліберально-підтримуючий і довірчий стилі відносин батьків в сім'ї альтруїзм, доброзичливість, м'якість, емоційна зрілість, відсутність егоїзму, забобонів і аморальних установок, в межах яких розвивається відчуття поваги до іншого і толерантність. Стиль батьківського відношення впливає на виховання позитивного ставлення, задає основи моральності і моралі. З чого ми робимо висновок, що довірчі відносини в сім'ї впливають на вироблення особистісної позиції дошкільника, виховують позитивне відношення до навколишніх людей, зокрема до однолітків з особливими освітніми потребами.

Сім'я, на думку А. Шабанової, є одним з базових інститутів суспільства, в якому закладаються основи виховання, передаються звичаї і традиції, основи загальнолюдських цінностей, які переносяться в соціальні відносини, що виходять за рамки сім'ї. У сім'ї люди осягають цінність особистих взаємозв'язків, вірності, відданості, любові, взаєморозуміння і поваги [61]. Це твердження підкреслює провідну роль сім'ї у вихованні позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

Так, Л. Антонова відзначає, що процес формування толерантної свідомості залежить від структури сім'ї і типу дитячо-батьківських відносин в ній [6]. Дружня обстановка у сім'ї, психологічна атмосфера розуміння, відвертості, рішення конфліктів шляхом взаємної домовленості і пошуку компромісу, на думку автора, сприяє формуванню уявлень про позитивне толерантне ставлення до іншого. Вважаємо, що це твердження можна застосувати і до дітей старшого дошкільного віку і згодні з думкою автора про те, що атмосфера розуміння і розвинене уміння шукати компроміси виховує дитину. Атмосфера розуміння в сім'ї, на наш погляд, сприяє вихованню у дитини розуміння і визнання права іншого на відмінність, на власну думку, що веде до вибудовування позитивних відносин з іншими дітьми.

Важливим чинником для виховання позитивного ставлення є особистий приклад батьків. На провідну роль батьківського прикладу у вихованні дітей указував А. Макаренко, кажучи про те, що виховання дітей відбувається не тільки в процесі безпосереднього спілкування, але і в кожен момент життя [71]. Ми вважаємо, що батьки повинні виражати толерантне ставлення до осіб з інвалідністю не тільки на словах, але і в своїй поведінці, тим самим стаючи для дитини зразком для наслідування.

Так, М. Рожков і М. Ковальчук відзначають значущість в процесі виховання дітей відмови дорослих від монополії знання істини при рішенні виникаючих проблем, поєднання стійкості, як здатності реалізувати свою особисту позицію, гнучкості і спільного аналізу вчинків членів сім'ї з їх обговоренням [80]. Погоджуючись з авторами, ми вважаємо, що здатність шанобливо ставитися до позицій і цінностей членів сім'ї переноситься дитиною на аналогічне ставлення до цінностей інших людей, до самоцінності особистості кожного індивіда, незалежно від національності і стану здоров'я. У свою чергу ми вважаємо, що аналіз своїх і батьківських вчинків дозволяє накопичувати власний досвід і уміння аналізувати свої і чужі вчинки з позицій толерантності [110].

Так, А. Шабанова відзначає, що процес виховання позитивного ставлення, толерантності заснований на створенні таких умов, як сприятлива атмосфера в сім'ї і ЗДО; формування активності, самостійності і свідомості; формування відповідального ставлення до себе і своїх вчинків; залучення до загальнолюдських цінностей для усвідомлення дітьми особистісно значущого значення толерантності як цінності і трансформації її в принцип, що визначає діяльність людини, її відношення до інших людей, норм і зразків поведінки [83].

Вивчивши експериментально обґрунтовані автором інваріантні умови реалізації моделі виховання позитивного ставлення в соціальних інститутах, серед яких провідне місце займає сім'я, ми доповнили ці умови, відобразивши в них виховання позитивного ставлення до дітей з особливими

потребами:

- здатність вибудовувати відносини, засновані на любові, емпатії, толерантності, доброзичливості з всіма оточуючими, включаючи людей з інвалідністю;
- формування відповідальної поведінки до себе і своїх вчинків, здатності аналізувати і відповідати за свої вчинки і досконалі дії;
- формування шанобливого ставлення до особистості дитини, її думок і переконань;
- уміння уникати конфліктів і вирішувати конфліктні ситуації конструктивними способами при їх виникненні;
- залучення дитини до загальнолюдських цінностей, зокрема до самоцінності кожної людини, незалежно від її стану здоров'я і інших чинників;
- організація простору в сім'ї і освітніх установах;
- гуманістична виховна система ЗДО;
- компетентність педагогів у вихованні позитивного ставлення та актуалізація мотиваційної готовності педагогів і батьків до цього процесу;
- забезпечення суб'єктивної свободи у виборі діяльності і способу діяльності або поведінки в різних ситуаціях;
- вибудовування відносин на основі співпраці, поваги і діалогу, зокрема позитивного ставлення до дітей з особливими потребами [81].

Реалізація цих умов, на наш погляд, зробить процес виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю успішним і дозволить досягти ефективного результату, тобто вироблення у дошкільників прихильної позиції по відношенню до дітей з інвалідністю.

Так, Н. Зіганшина виявила і експериментально обґрунтувала необхідність використовування багаторівневого комплексу педагогічних умов, що включає:

- стимулювання батьків до активного сімейного виховання;

- орієнтування сімейного виховання на пріоритет гуманістичних і демократичних цінностей, використання сучасних моделей сімейного виховання;
- взаємодія сім'ї і ЗДО, що забезпечує ефективне формування толерантної поведінки людини [36].

Погоджуючись з автором, ми вважаємо, що для виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю необхідно:

- стимулювати батьків до прояву активності в сімейному вихованні і демонстрації позитивного ставлення до людей з інвалідністю на власному прикладі;
- орієнтувати сімейне виховання на цінність поваги у відносинах;
- доведення необхідності виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, як єдино ефективного способу спільного навчання в ЗДО;
- створення єдиного виховного середовища сім'ї і ЗДО, де виховання позитивного ставлення проходитиме одночасно, доповнюючи один одного і закріплюючи зразок відповідної поведінки в свідомості дитини.

Стимуляція батьків до прояву активності у вихованні позитивного ставлення, на наш погляд, здійснюється:

- за допомогою актуалізації педагогом теми спільного навчання дітей з ООП і однолітків, що нормально розвиваються, і труднощів, з якими стикаються діти в процесі спільного навчання, зокрема труднощів у сфері міжособистісних відносин;
- за допомогою активізації педагогом знань, що є у батьків, про осіб з інвалідністю і труднощах, з якими вони стикаються в звичному житті і передачі нових знань при спілкуванні з батьками (на батьківських зборах, індивідуальних і групових консультаціях);
- за допомогою реалізації педагогом гуманістичних ідей у власній роботі і пропаганді цих ідей в середовищі батьків і дітей [81].

Таким чином, вивчивши роль сім'ї у вихованні позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, було обґрунтовано ефективні умови реалізації виховання в сім'ї і ЗДО та зроблено висновок, що у виховний процес необхідно включати заходи щодо підтримки сімей, а саме:

- тематичні батьківські збори, присвячені спільному навчанню дошкільників і дітей з інвалідністю «Вчитися разом»;
- індивідуальне консультування батьків з питань, пов'язаних з вихованням позитивного ставлення в сім'ї;
- тренінги;
- сумісні заходи для батьків і дітей із застосуванням дидактичних ігор і проблемних ситуацій.

Основним засобом, на заходах і тренінгах для досягнення результату, на наш погляд, виступає не інформаційно-просвітницька діяльність, а активний діалог з батьками, рівноправна участь в обговоренні проблем виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю всіх суб'єктів виховного процесу.

Необхідно пам'ятати, що важливу роль у вихованні позитивного ставлення виконує не тільки сім'я, але і заклад дошкільної освіти, в якому дитина проводить велику частину свого часу. ЗДО є тим розвиваючим освітнім середовищем, де можна реалізувати соціальні умови розвитку дитини, включити виховання позитивного ставлення в освітній процес. Починати роботу в цьому напрямі необхідно з того моменту, коли починають закладатися ціннісні основи світогляду, тобто в старшому дошкільному віці. Початок роботи по вихованню позитивного ставлення у старших дошкільників до дітей з інвалідністю особливо важливий, тому як саме новий колектив стає першим місцем, де діти усвідомлено є членами стабільного колективу однолітків. Саме на цьому етапі у дітей формується світогляд, який дуже непросто змінити.

Для виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю

необхідно чітко визначити траєкторію виховання і намітити напрями роботи. Виховання позитивного толерантного ставлення, як відзначає М. Лабікова [76], передбачає наступні пріоритетні напрями, адаптовані нами до виховання позитивного ставлення в інклюзивній групі:

- затвердження цінності людської гідності і недоторканність кожної особистості, незалежно від стану здоров'я і інших чинників;
- розвиток дітей у дусі відвертості, розуміння індивідуальної неповторності кожної людини, повага і прийняття прав іншого на відмінність;
- формування установок на позитивне ставлення і конструктивне спілкування в ситуаціях прояву розбіжностей і конфліктів;
- розвиток умінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії, із залученням однолітків з особливими освітніми потребами;
- розвиток якостей особистості, необхідних для співпраці і толерантної взаємодії, таких як емпатія, повага, доброзичливість тощо.

Виховання особистісних якостей старших дошкільників, відбувається в сім'ї, в створюваних співтовариствах і колективах, із залученням різних соціальних об'єктів і засобів масової інформації. Але одним з найцінніших співтовариств виступає дитячий колектив, в якому виховання позитивного ставлення може відбуватися системно і послідовно. Старший дошкільний вік найбільш сприйнятливий для духовно-морального розвитку і формування духовних цінностей, якими є толерантність, повага, чуйність, емпатія, співчуття тощо. Пережите і засвоєне в період дошкільного віку є усвідомленим, відрізняється великою психічною стійкістю. Недолік отримання знань про позитивне ставлення в період дошкільного віку важко заповнити в майбутньому. Заклад дошкільної освіти розвиває і виховує особистість, діючи в тандемі з сім'єю.

Величезне значення для виховання позитивного ставлення і гуманності у дітей належить спільній діяльності. Спільна діяльність, як відзначає в

своєму дослідженні Н. Соловьева, припускає реальну співпрацю дитини спочатку з дорослим, а потім з однолітком [34]. Вслід за автором вважаємо, що виховання міжособистісних відносин дошкільників можливе лише в процесі діяльності, в тому числі і ігровій.

Спільна ігрова діяльність допомагає створити загальні емоційні переживання, формує у дітей гуманне ставлення до інших. Ефективною умовою для створення потреби в позитивному толерантному ставленні і гуманізації соціальних відносин, є організація ігрової діяльності. Організація ігрової діяльності припускає розширення можливостей для виховання позитивного ставлення в дитячому колективі.

Організована ігрова діяльність, на думку Н. Соловйової дозволяє реалізувати в собі всі гуманістичні принципи, виховує ставлення до кожної особистості як до вищої цінності, сприяє набуттю гуманістичних знань, реалізації здібностей і потреб в процесі діяльності, накопиченню досвіду міжособистісних відносин [34]. Вважаємо, що організована ігрова діяльність сприяє вихованню позитивного ставлення в колективі, де присутні діти з особливими освітніми потребами при виборі правильних форм і засобів виховання.

За наявності великого виховного потенціалу ігрової діяльності на практиці виявляються деякі проблеми. Так, Н. Соловйова виділяє такі проблеми, як часта відсутність системи в організації і управлінні діяльністю, відсутність врахування інтересів дітей, прийняття розважального характеру ігрових заходів [34].

Як і у всіх колективах, в колективі де навчаються діти з особливими освітніми потребами, виникають проблеми. Проблемам взаємостосунків, що виникають в дитячому середовищі, приділяли увагу ще такі представники педагогіки, як А. Макаренко, С. Шацький та інші, вони розглядали їх як прообраз майбутніх моральних проявів вихованця. Проблеми міжособистісних відносин розглядаються в працях Я. Коломинського, О. Петровського, К. Роджерса, Е. Фромма та інших. Ідеї корекції проблем

міжособистісних відносин А. Асмолова, С. Ашинової, А. Байбакова, О. Брянцевої, Л. Байбородової, С. Герасимова, О. Ковальової, П. Комогорова, М. Перепеліциної, А. Погодіної, М. Рожкова, П. Степанова слугують підґрунтям досліджень з проблеми виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю.

Так, В. Боговарова, С. Матвєєва, Ф. Мухаметзянова виділяють такі проблеми суб'єктів інклюзивної освіти, як недостатній професіоналізм педагогів і психологічні проблеми батьків.

Автори виділяють вісім принципів інклюзивної освіти:

- цінність людини незалежно від її здібностей і досягнень;
- здатність кожної людини відчувати і думати;
- право кожного на спілкування і на те, щоб бути почутим;
- всі люди потребують один одного;
- здійснення освіти тільки в контексті реальних взаємостосунків;
- всі люди потребують підтримки і дружби однолітків;
- різноманітність підсилює всі сторони життя людини [15].

Розкриваючи четвертий принцип, автори указують на те, що суб'єкти інклюзивної освіти, взаємодіючи один з одним, одержують посилений результат освіти.

Також вважаємо, що від благополуччя відносин в колективі залежить успішність ігрової діяльності і психічне здоров'я дітей. Принцип, що говорить про те, що справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємостосунків, підтверджує, що розвиток дітей в системі безконфліктного спілкування і взаєморозуміння відбувається найсприятливіше.

Принцип, що вказує на те, що всі люди потребують підтримки і дружби ровесників є найважливішим для нашого дослідження. Цей принцип підтверджує необхідність виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, оскільки вони найгостріше потребують не тільки

підтримки, але і у встановленні дружніх відносин зі своїми однолітками.

Реальність свідчить, що робота з виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю виявляється малоефективною, коли вона базується тільки на передачі дітям інформації про те, як треба правильно діяти в тій або іншій ситуації. Оптимальним рішенням по формуванню позитивної позиції нормотипової дитини, до однолітка з особливими освітніми потребами, на думку І. Вачкова, є принципова зміна характеру відносин до даної категорії [21]. Вважаємо, що дане твердження справедливе для старших дошкільників в інклюзивному середовищі, у зв'язку з чим з'являється необхідність пошуку засобів і механізмів перетворення мотиваційно-потребової сфери дітей, наявних установок і цілей в практичній взаємодії з дітьми з особливими потребами і вироблення готовності до розуміння з боку дитячого колективу, а надалі – до відповідної поведінки.

Так, на наш погляд, такі прояви інтолерантності як негативні узагальнення стереотипного характеру доцільно розглядати не тільки в процесі спілкування, але і при вибудовуванні ставлення до таких людей. Так, наприклад, існують такі стереотипи по відношенню до осіб з особливими потребами як «обмеженість в можливостях», обов'язкова наявність проблем в поведінці, недостатня життєлюбність. Ці прояви інтолерантності треба усувати на початковому етапі, оскільки їх наявність прямо пов'язана з відсутністю або слабкістю бажання спілкуватися або взаємодіяти з людьми з ООП.

В рамках традиційного підходу до розгляду інвалідності люди з особливими потребами розглядалися як «покарання» для їх самих або їх батьків. М. Перфільєва, Ю. Симонова, С. Прушинський відзначають наявність великої кількості стереотипів по відношенню до людей з особливими потребами в мистецтві, на телебаченні, в суспільстві. Основними стереотипами є нездатність до нормального життя, «обмеженість» таких людей, неможливість знайти хорошу роботу і займатися улюбленою справою.

Багато людей, зокрема старші дошкільники мають мізерні уявлення про те, хто такі люди з особливими потребами і як з ними взаємодіяти. В. Трофімова і М. Колокольцева відзначають низьку обізнаність старших дошкільників про своїх однолітків з особливими потребами, відсутність мотивації до взаємодії і наявність стереотипних уявлень про людей з особливими потребами [46]. Це спонукало нас до виділення ще однієї умови, а саме «розвінчання» стереотипів, характерних для сприйняття людей з особливими потребами і розширення знань про категорії таких людей, про способи взаємодії з ними і надання допомоги, а також про основні складові позитивного ставлення.

Ще однією важливою умовою для ефективного виховання позитивного ставлення є включення у виховний комплексу ігор і підбір найдієвіших засобів для здійснення даного процесу. Таким чином, в результаті теоретичного аналізу нами були визначені наступні умови, сприяючі вихованню позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю:

- спільна ігрова діяльність старших дошкільників і їх однолітків з інвалідністю;
- «розвінчання» стереотипів, характерних для сприйняття людей з інвалідністю і розширення знань дітей про них, способи взаємодії з ними;
- сформована компетентність педагога у сфері виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

При цьому найважливішою умовою є компетентність педагога у вихованні позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Умовою як позитивного, так і негативного характеру для виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з особливими потребами, є неконтрольований вплив навколишньої дійсності, зокрема суб'єктів з яскраво вираженою інтолерантною позицією і засобів масової інформації.

Висновки до розділу 1

Виходячи з аналізу наукових досліджень проблеми ставлення дошкільників до осіб з порушеннями психофізичного розвитку було сформульовано суть поняття «позитивного ставлення до дітей з інвалідністю», під яким нами розуміється поведінка особистості, що характеризується прийняттям і шанобливим ставленням до людини незалежно від стану її здоров'я; прагненням і готовністю до взаємодії з іншим незалежно від її особливостей, не акцентуючи уваги на зовнішніх особливостях; бажанням і здатністю надавати допомогу в тій мірі, в якій вона необхідна дитині з ООП; вибирати такий спосіб взаємодії, який не принижує її гідність, підкреслюючи можливості і визнаючи як самодостатню особистість.

Результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми стали підставою для виділення критеріїв і показників сформованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю та подальшої розробки методики його виховання.

РОЗДІЛ 2.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВИХОВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Діагностика сформованості позивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю.

Для проведення практичної частини нашого дослідження ми звернулися до уточнення понять «дитина з інвалідністю», «дитина з особливими потребами», «дитина з особливими освітніми потребами».

Теоретичний аналіз нормативних документів засвідчив, що діти з інвалідністю (або особливими потребами) – це діти з фізичними, інтелектуальними, сенсорними та руховими обмеженнями, психоемоційними проблемами, які потребують комплексної допомоги внаслідок соціальних, психологічних, медичних обмежень [20, 32, 79]. Подібні порушення викликають суттєві обмеження у житті дитини і можуть провокувати появу соціальної дезадаптації, спричинити втрату самоконтролю та завдати суттєвих труднощів у самообслуговуванні, пересуванні, спілкуванні тощо.

Згідно поглядів педагогів (Л. Давидова, М. Колокольцева, В. Трофімова, В. Бондар, А. Заплатинська, А. Колупаєва, М. Кавун, Ю. Найда, Т. Сак, М. Сварник, В.Тищенко) у педагогіці найдоцільнішим буде концентрувати увагу не на порушеннях, а на потребах дитини, тому у освітньому процесі доцільнішим буде називати дітей з інвалідністю – діти з особливими освітніми потребами. Проте варто зазначити, діти з ООП – це не тільки діти з порушеннями психофізичного розвитку, згідно Закону України «Про освіту» - це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [78]. Тобто до категорії таких осіб можуть підпадати не тільки діти з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці та діти, які

потребують додаткового та тимчасового захисту, обдаровані діти. Тому звертаємо увагу, що у своєму дослідженні ми, використовуючи термін «діти з ООП», маємо на увазі дітей з інвалідністю, які перебувають на інклюзивному навчанні у закладі дошкільної освіти, проте не прирівнюємо ці поняття за змістовним наповненням.

Всього в експерименті брали участь 43 дітей старшого дошкільного віку, з якими було проведене пілотажне дослідження, в результаті якого були сформовані експериментальна і контрольна групи, з якими проводилася діагностика і оцінка ефективності розробленої методики виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

Експериментальна група включала 28 дітей, з яких чотири дитини з інвалідністю (порушення опорно-рухового апарату та легка розумова відсталість). Контрольна група складалася з 25 дітей, серед яких три дитини з інвалідністю (порушення опорно-рухового апарату). Діти контрольної і експериментальної груп відвідують старші групи закладів дошкільної освіти.

У першому розділі нами були описані виявлені в результати теоретичного аналізу критерії і показники сформованості позитивного ставлення старших дошкільників по відношенню до дітей з інвалідністю. На підставі рівня виявлених показників і з урахуванням специфіки дітей старшого дошкільного віку нами були виділені чотири рівні вихованості позитивного ставлення старших дошкільників по відношенню до дітей з особливими потребами.

Інтолерантний рівень сформованості позитивного ставлення дошкільників характеризується відсутністю інформованості про суть та особливості його вияву. Дитина не усвідомлює необхідність позитивного ставлення до людей з інвалідністю не бажає отримувати знання про них. Відношення дитини до людей з інвалідністю коливається від демонстративно байдужого до різко негативного. У поведінці можуть спостерігатися негативні реакції по відношенню до людей з інвалідністю, оскільки дитина не здатна регулювати свою поведінку.

Індиферентний рівень вихованості позитивного ставлення старших дошкільників відрізняється наявністю фрагментарної інформації про суть та особливості його вияву, про людей з інвалідністю. Дитина частково обізнана про необхідність позитивного ставлення до людей з інвалідністю і демонструє загальноприйняті моделі ставлення без аналізу реальної ситуації. Обізнаність має поверхневий характер і не використовується дитиною в реальному житті. Відношення дитини до людей з інвалідністю має пасивно-байдужий, індиферентний характер: часто діти не можуть обґрунтувати свою особистісну позицію і лінію поведінки.

Ситуативно-позитивний рівень характеризується поглибленням інформованості дитини про суть позитивного ставлення, осмисленим оперуванням поняттями. У дитини з'являється потреба в позитивному ставленні до осіб з інвалідністю при відсутності достатнього досвіду. Відношення до людей з інвалідністю стає зацікавленішим, з елементами готовності надати підтримку іншому, зростає здатність до оцінки своєї поведінки з погляду позитивності і толерантності.

Власне позитивний рівень характеризується інформованістю старшого дошкільника про складові позитивного ставлення і про людей з інвалідністю, умінням застосовувати цю інформацію в реальному житті, що говорить про її перетворення в знання. Дитина виражає позитивне і зацікавлене відношення до людей з інвалідністю. Потреба в позитивному ставленні реалізовується на практиці. У поведінці дитини спостерігаються толерантні вчинки, прихильна поведінка стає нормою для дошкільника і орієнтиром для вибудовування міжособистісних відносин.

Для здійснення діагностики, спираючись на виявлені критерії і показники вихованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю, були підібрані методики, що відображено в таблиці 2.1. Всі методики були адаптовані відповідно до дітей старшого дошкільного віку, містили в собі зрозумілий і доступний матеріал. Завдання були в ігровій формі, що знижувало напруженість і сприяло успішному проведенню

діагностики.

Таблиця 2.1.

Характеристики рівнів вихованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю і методи його діагностики

Компоненти	Критерії і показники	Методи діагностики
Когнітивний	Володіння знаннями: • про рівноправність людей; • про способи реагування і підтримка осіб з інвалідністю; • про моральні норми взаємодії з дітьми з інвалідністю; • про значущість доброзичливості, терпіння, співпереживання	Методика «незавершена розповідь», адаптована для діагностики позитивного ставлення до дітей з інвалідністю; Бесіда, спрямована на оцінку стану сформованості уявлень про людей з особливими потребами і про складові позитивного ставлення.
Особистісний	1. Емпатія: • чутливість, співпереживання до людей з інвалідністю; • уміння слухати, здатність до рефлексії. 2. Толерантність: • доброзичливість; • ввічливість; • емоційно-позитивне сприйняття людини з інвалідністю. 3. Ціннісні орієнтації:	Особистісний опитувальник Р. Кетелла для дітей (CPQ). Спостереження. Методика «незавершена розповідь», адаптована для діагностики позитивного ставлення до дітей з інвалідністю; Бесіда, спрямована на оцінку сформованості уявлень про людей з особливими потребами.

	• прийняття себе і людини з інвалідністю; • чуйність в поведінці; • відсутність упередженого ставлення до іншої людини з інвалідністю; • рівноправність людей.	
Поведінковий	1. Оволодіння досвідом позитивного ставлення, що виявляється у: • здатності співпереживати дитині з інвалідністю; • готовність і прагнення прийти на допомогу. 2. Комунікативна компетентність: • здатність вести діалог; • уміння встановлювати міжособистісні контакти. 3. Здатність до самоконтролю і регуляції своєї поведінки: • уміння володіти собою; • терпіння; • врівноваженість; подолання дратівливості.	Соціометрія (Методика Я. Коломинського «Два будиночки»). Спостереження. Бесіда, спрямована на оцінку сформованості уявлень про людей з особливими потребами.

Кожна методика була спрямована на діагностику сформованості позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю відповідно до

визначених нами в ході теоретичного дослідження критеріями і показниками. При проведенні первинної діагностики нами була розроблена програма спостереження, метою якої була оцінка вихованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Спостереження проводилося під час перебування дітей у ЗДО (на заняттях, на прогулянці). Програма спостережень включала пошук відповідей на такі питання, як:

1. Чи проявляє дитина активність в комунікації з дітьми з ООП?

2. Чи спостерігаються конфлікти між дітьми? Чи беруть в ньому участь діти з ООП?

3. Які особисті контакти дошкільників, їх тривалість, постійність?

4. Чи проявляють дошкільники ініціативу для надання необхідної допомоги дітям з інвалідністю?

5. Які мотиви переважають при виборі однолітка з ООП для спілкування? [102].

Як показники для спостереження використовувалися показники особистісного і поведінкового компонентів та використовувався для моніторингу динаміки виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю.

Особистісний опитувальник Р. Кетелла для дітей (CPQ) застосовувався нами для вивчення особистих особливостей старших дошкільників, що свідчать про рівень сформованості позитивного ставлення до людей взагалі і до однолітків з особливими потребами зокрема. При проведенні діагностики нами відмічена необхідність великої кількості часу для отримання необхідних відомостей при надлишку запитань, що не відносяться до досліджуваної якості. Процедура обробки даних опитувальника достатньо трудомістка для отримання частини інформації. Так, нас цікавили дані по деяким шкалам опитувальника, серед яких чинник А, що характеризує доброту, щирість/відособленість, відчуженість – для виявлення таких показників сформованості толерантності як відвертість, емоційність, експресивність, конфліктність; чинник З – для оцінки емоційної

стійкості/нестійкості і стриманості; чинник D – для оцінки врівноваженості, збудливості; чинник H –для оцінки товариськості/сором'язливості, чуйності/стриманості, доброзичливості/озлобленості; чинник I – для оцінки вразливості, м'якості/черствості, чинник Q3 – для оцінки імпульсивності і самоконтролю поведінки. Результати інтерпретації решти чинників не представляють інтересу для нашого дослідження. Дані, одержані нами в ході проведення і інтерпретації даних особистісного опитувальника Р. Кетелла, були використані нами для доповнення і уточнення характеристик.

З дітьми експериментальної і контрольної груп була проведена бесіда, спрямована на оцінку стану сформованості у дітей уявлень про людей з інвалідністю і про складові позитивного ставлення (див. додаток 1). За результатами бесіди з'ясували, що у 15 дітей експериментальної групи (65% від всього колективу) і 19 дітей контрольної групи (76%) не сформовані уявлення про те, хто такі люди з особливими потребами і про складові позитивного ставлення. Більшість дітей обох груп, не відразу розуміли, про кого йде мова, при цьому знайомим словом для позначення даної категорії людей було слово «інвалід».

При виявленні сформованості уявлень про різні категорії людей з особливими потребами, дітьми переважно називалися різні варіанти порушень слуху, зору і опорно-рухового апарату, діти пропонували такі відповіді, як «ті, хто погано бачить/сліпі/ коли зір поганий», «погано чують/ глухі», «погано можуть ходити / на інвалідних візках». Зрідка згадувалися порушення мовлення: «заїкаються, хто говорити не може» і найрідкіснішим була згадка людей з порушеннями інтелекту і поведінки «погано думає». При цьому ці відповіді підкріплювалися історіями з життя. Так, Настя Т. сказала: «Я коли ходила в сусідній двір гуляти, то ми там з дітьми часто бачили дивного хлопчика. Він дивний.».

З цього можна зробити висновок про необхідність проведення роботи з розширення уявлень про категорії людей з особливими потребами і ознайомлення з термінлогією, що не принижує гідність таких людей. При

цьому всі дошкільники експериментальної і контрольної груп знають і вважають, що до людей з особливими потребами потрібно відноситися «добре». І на питання про своє відношення до таких людей дають загальноприйнятий варіант відповіді, що приймається як правильний. При цьому на питання: «Хотів би ти спілкуватися з такими людьми?» не всі діти дали позитивний варіант відповіді. Більшість опитаних не змогла аргументувати негативну відповідь.

В результаті діагностики у експериментальній і контрольній групах дітей була виявлена недостатність знань про такі прояви позитивного ставлення як доброзичливість, співпереживання: так, при проведенні бесіди, на питання «Що таке доброзичливість?» діти давали відповіді: «Це щось хороше», не «можу точно пояснити», «не знаю». Лише небагато дітей зробили спробу пояснити те, як вони розуміють це поняття, що підтверджує необхідність роботи над когнітивним компонентом позитивного ставлення. Серед якостей були в 100% випадків були виділені такі «хороший» і «добрий».

Дехто з дітей доповнювали їх такими характеристиками «вихований/слухняний», «не б’ється /не лається», «веселий». Деякі з сформульованих нами питань бесіди носили явно виховний характер. Наприклад, ставлячи запитання про якості людини, з яким було приємно спілкуватися самій дитині, також питали: «Якими якостями повинна володіти людина, щоб з нею захотіла спілкуватися людина з особливими потребами?». При цьому більшість дітей проводили паралель з тим, що таким людям буде приємно те ж саме, що і їм, тому що всім приємно, коли людина хороша, добра тощо. На запитання про те, де можна зустріти таких людей, багато дітей говорили «по телевізору їх показують». При уточненні про однолітків з'являлися відповіді з іменами однолітків, що підтверджує наше припущення, де однією з умов ефективного виховання позитивного ставлення старших дошкільників по відношенню до однолітків з особливими потребами є розвінчання стереотипів в суспільстві по відношенню до таких

людей.

Одержані дані свідчать про необхідність розширення уявлень дошкільників про людей з особливими потребами і формуванні у них знань про суть та особливості позитивного ставлення до них.

Тест «Оцінка відносин в своєму колективі» спрямований на визначення емоційно-особистісного ставлення людини до людей в колективі, що є членами тієї ж самої соціальної групи, в яку входить дитина. У нашому випадку соціальною групою є дитячий колектив, у якому дошкільники спільно перебувають з однолітками з особливими потребами. Дітям були представлені протилежні пари думок про відносини в колективі, де потрібно було вибрати один з варіантів. Оцінки, кожної пари думок, були переведені в бали. Далі обчислювалася середня оцінка по парах думок, що було кількісною характеристикою відносин в колективі, на думку кожної дитини. Згідно даної методики, представленої в методичному керівництві щодо діагностики міжособистісних відносин в праці Л. Собчик, відносини вважаються позитивними, якщо середня оцінка також позитивна; відносини розглядаються як негативні, якщо відповідна середня оцінка негативна.

Так, за результатами даного тесту в експериментальній групі шестеро дітей характеризують відносини в колективі як негативні, про що свідчить поява негативної середньої оцінки за шкалами. Дана кількість дітей складає 30 % від колективу. У свою чергу в контрольній групі у восьми дітей відмічені негативні середні оцінки, що складає 32 % від загальної кількості дітей.

Відповідно з позитивного боку стосунки в колективі характеризують 14 дітей експериментальної групи (70 %) і 17 дітей контрольної групи (68 %). Таким чином, ситуація оцінки відносин в своєму колективі приблизно однакова в обох групах. Слід зазначити, що з негативного боку стосунки в своєму колективі оцінили дві дитини з особливими потребами у експериментальній групі і один в контрольній. Таким чином, можна зробити висновок, що існують проблеми у відносинах дошкільників

експериментальної і контрольної груп. Для уточнення характеру проблем нами були вивчені оцінки дітей за кожною з шести шкал тесту.

Так, за результатами аналізу, найбільше негативних оцінок експериментальної і контрольної груп спостерігалося за шкалою, що характеризує кількість сварок в колективі. Трохи менше негативних оцінок відзначено за шкалою, що вимірює ввічливість. Діти контрольної і експериментальної груп відзначали, що діти періодично грублять один одному і сваряться. Найбільша кількість позитивних оцінок була проставлена за шкалою весело/нудно і за шкалою спокою/тривожності у колективі. Незважаючи на середню позитивну оцінку відносин в колективі за шкалою, що оцінює кількість дружніх контактів і емоційного відношення один до одного (доброта/байдужість/злість) у обох групах, наявність негативних оцінок по даному показнику у окремих дітей свідчить про необхідність проєктування і реалізації таких фрагментів педагогічної реальності, завдяки яким налагоджуються дружні відносини в колективі і коректується емоційна атмосфера в групі. Одержані результати дозволяють нам зробити висновок про необхідність роботи над поліпшенням відносин в колективі дітей, над вихованням ввічливого, позитивного толерантного ставлення один до одного і однолітків з особливими потребами.

При проведенні адаптованого варіанту методики діагностики позитивного ставлення дошкільників до дітей з особливими потребами були розроблені ситуації, що ілюструють необхідність допомоги однолітку з різними варіантами порушень розвитку з відкритим варіантом вибору способів допомоги (див. додаток 2). Згідно одержаним результатам, в експериментальній групі одинадцяти (а в контрольній групі восьми) дітям важко озвучити передбачуваний спосіб поведінки в тій або іншій ситуації. Діти мовчали або говорили, що не знають як вчинити в цій ситуації. Чотири дитини в експериментальній групі (і дев'ять дітей в контрольній групі) пропонували інтолерантну модель поведінки в деяких із запропонованих ситуацій.

Проте при аналізі висловів нами був зроблений висновок про те, що вибір такої лінії поведінки обумовлений не негативним, інтолерантним ставленням до однолітків з особливими потребами, а незнанням способів взаємодії і надання допомоги таким людям. Приведемо приклади висловів дітей:

Ліза Ш. (представник експериментальної групи) висловилася про одну з ситуацій таким чином: «Якщо дівчинка говорить погано, то я її не зрозумію і не розмовлятиму. Хай вона поточніше говорить». Данило С. (представник експериментальної групи): «Я футбол гратиму, а на мене хлопчик дивиться на інвалідному візку. Він не може з нами грати? І я з ним не зможу виходить. Я краще виклику лікаря, щоб він його вилікував». Оля К. (представник контрольної групи): «Якщо погано говорить дівчинка і ніхто не хоче з нею спілкуватися, я теж не буду. У нас є така, з нею ніхто не спілкується, тому що вона так погано поводиться. Сама винувата!».

Найчастішою мотивацією відмови в допомозі в уявній ситуації було невміння це зробити. При цьому деякі діти знаходили альтернативні виходи з ситуації. Наприклад, Микола З. (представник експериментальної групи) запропонував в ситуації, де хлопчику важко піднятися по сходах, покликати дорослих, мотивуючи це тим, що йому самому буде «важко його підняти».

Інші діти відмову допомогти самостійно в цій ситуації аргументували порадами «ліфт викликати», «батькам подзвонити». У ситуації з наданням допомоги при поясненні більшість дітей запропонували б допомогу, при цьому більшість дітей обох груп запропонували «кричати дуже голосно, щоб напевно почув», «підійти ближче або нахилитися, щоб краще чутно було», «розказувати руками». Тільки декілька дітей сказали, що потрібно чітко вимовляти, щоб можна було прочитати по губах. Більше всього позитивних варіантів про пропозицію допомоги діти обох експериментальних груп виділили в ситуації, коли однолiток просить сказати, що намальовано на картинці, тому що погано бачить.

При цьому в самій ситуації містився спосіб надання допомоги, чого не

було в інших ситуаціях: «Поряд з тобою сидить дитина в окулярах. Він/вона просить тебе сказати, що намальовано на картинці. Як ти вчиниш? Як ти поступиш, якщо він/вона попросить тебе про це кілька разів підряд?». При цьому на прохання повторно надати допомогу деякі діти пропонували варіанти «підійти до малюнка», «попросити вихователя сказати, шо намальовано».

Пропозиція допомоги у вигаданих ситуаціях і вибір найбільш відповідної форми допомоги в більшості випадків підкріплювався наявним життєвим досвідом. Так, наприклад, Дарина (представник експериментальної групи, дитина з ООП) зазначила: «Якщо дівчинка дивиться, як ми граємо і з нами не може, то я попрошу дівчаток погратися з нею на лавці і сама буду. Я вже так робила!». Родіон В.: «Потрібно до хлопчика, якому піднятися важко, підійти і запропонувати спертися на плече. Я бачив, так роблять, коли хтось ногу поранив, значить і тут так потрібно!».

Це свідчить про те, що досвід, одержаний дитиною в реальному житті, або приклад для наслідування буде закріплений в її свідомості і допоможе зорієнтуватися у разі потреби надання допомоги людям с особливими потребами. Одержані дані підтверджують необхідність застосування змодельованих ситуацій, в яких дитина повинна вибрати варіант рішення для перенесення одержаного досвіду в реальне життя.

На підставі даних, одержаних при проведенні адаптованого варіанту методики «незавершена розповідь», можна зробити висновок, що діти експериментальних груп відмовляються від допомоги людям з особливими потребами в уявних ситуаціях, тому що не володіють знаннями і способами надання допомоги таким людям і особливостями взаємодії з ними. Діти обох груп пропонують способи допомоги, які не завжди прийнятні в звичному житті або принижують самостійність однолітків з особливими потребами. Відповідно необхідно проводити спеціальну роботу по розширенню уявлень дошкільників про способи допомоги таким людям.

Дані, одержані за допомогою проведення методики «Незавершена

розповідь», адаптованої для діагностики вихованості позитивного ставлення дітей по відношенню до однолітків з особливими потребами доповнюють і розширюють діагностичні дані, одержані в результаті використання методики «Бесіда», направленої на оцінку стану сформованості у дітей уявлень про людей з особливими потребами і про суть позитивного ставлення.

Метою проведення методики Я. Коломинського «Два будиночки» було виявлення рівня сформованості комунікативних навичок у дітей, а також вивчення і оцінка міжособистісних відносин в групі дітей [34]. Дана методика є одним з дитячих варіантів соціометричної методики. При її проведенні нами був оцінений соціометричний статус кожної дитини і співвідношення симпатій/антипатій в групах дітей.

У експериментальній групі одинадцять дітей зробили більшу кількість позитивних виборів однолітків через більшу кількість поміщених в «червоний будиночок» (55% від всього колективу), чотири дитини зробили більшу кількість негативних виборів однолітків через більшу кількість поміщених в «чорний будиночок» (20%), четверо дітей не зробили негативний вибір (20 %) і одна дитина зробила однакову кількість негативних і позитивних виборів (5%) .В контрольній групі тринадцять дітей зробили більшу кількість позитивних виборів однолітків через більшу кількість поміщених в «червоний будиночок» (52% від всього колективу), шестеро дітей зробили більшу кількість негативних виборів однолітків через більшу кількість поміщених в «чорний будиночок» (24%), шестеро дітей не зробили негативних виборів (24 %)

До категорії «популярні» («зірки») відносяться чотири дитини експериментальної групи (20%) і чотири дитини контрольної групи(16%). При цьому жодна дитина з особливими потребами не потрапила в цю групу. До категорії «наближені» відносяться п'ятеро дітей експериментальної групи (25%) з них одна дитина з особливими потребами і шестеро дітей контрольної групи що складає 24 % від загальної кількості дітей в групі,

серед них також одна дитина з особливими потребами.

Найчисленнішу групу складають «віддалені», куди входить шестеро дітей експериментальної групи (30%), з них одна дитина з особливими потребами і одинадцять дітей контрольної групи, що складає 44 % від загальної кількості дітей в груп, серед них дві дитини з особливими потребами.

До групи «ізольованих» одна дитина експериментальної групи (5%), в контрольній групі дітей з даним соціометричним статусом виявлено не було. До числа «відкинутих» належать чотири дитини експериментальної групи (20%), з них одна дитина з особливими потребами і чотири дитини контрольної групи, що складає 16% від загальної кількості дітей в групі, серед них також одна дитина з особливими потребами.

Згідно даним соціометричної методики, високий рівень благополуччя взаємостосунків в колективі можливий при переважанні категорій «зірки» і «наближені», середній рівень фіксується при приблизно рівному співвідношенні перших двох і останніх трьох груп, низький рівень можливий при переважанні в групі осіб з низьким статусом.

У нашому випадку кількість дітей першої і другої статусної категорії у експериментальній групі дорівнює 9, що складає 45 % від загальної кількості дітей в групі, в контрольній групі рівно 10, тобто 40 % . Кількість дітей третьої, четвертої і п'ятої категорії – одинадцять у експериментальній групі (55%) і п'ятнадцять в контрольній групі, що складає 60 % від загальної кількості. Таким чином, в обох групах переважає кількість дітей з низьким соціометричним статусом. З цього можна зробити висновок, що рівень благополуччя дітей в групі є низьким. Необхідно відзначити, що не можна оцінити відносини в колективі тільки за допомогою кількісної обробки, потрібна якісна: необхідно оцінити мотиви дитини при виборі будиночків для однолітків.

Значущим чинником є мотив, на підставі якого дитина здійснює свій вибір. Як висновок слід зазначити, що для більшості дітей для позитивного

вибору основним мотивом ставало дружнє ставлення до однолітків, їх позитивні особистісні якості, зрідка щось інше («щоб не нудно було», «ми граємо»). У якості мотивів для негативного вибору указувалися погана поведінка і відсутність дружніх контактів («ми не дружимо», «він б'ється»), що пояснює вчинок дитини. Більшість дітей демонструвала вибір позитивного ставлення до однолітків, тобто «поселяли» в червоний будиночок одного або декількох близьких друзів. Багато дітей коментували, що з друзями там було б цікаво, а з іншими вони мало спілкуються.

При проведенні цієї методики нами констатовано, що діти з ООП рідко потрапляють в «червоний будиночок», тобто однолітки рідко виділяють їх як друзів, з якими хотіли б спілкуватися, що може свідчити про ізольованість таких дітей в колективі однолітків, про небажання дружити з ними. Також спостерігається демонстровано позитивне відношення до таких дітей: діти виражають співчуття дитині з ООП, пояснюючи свій мотив спілкування з ними як такий, що «їм потрібно допомагати».

Так, при проведенні методики «Два будиночки», Родіон висловився про Дениса С. таким чином: «Я візьму його з собою пограти. Він бідненький, у нього погана хвороба, але він веселий». Тут мотив спілкування криється в співчутті, але при цьому дитині цікавий одноліток з ООП як «весела людина». При цьому Кирило Р. говорить про Аріну: «Я їй допомагаю, якщо потрібно, а вона мені за це цукерки дає». Тут мотив спілкування криється в інтересі до отримання нагороди за свій вчинок, а не в інтересі до спілкування з однолітком з ООП.

При цьому у самих дітей з особливими потребами спостерігалося переважання негативних виборів над позитивними. Так, Данило Ф. (дитина з особливими потребами) у «червоний будиночок» поселив тільки Аріну Д., мотивувавши це тим, що вони «в одному дворі живуть» і Настю Т., тому що вона «з ним грає». До «чорного» будиночка були відправлені спочатку декілька хлопчиків. При виборі одного з однолітків Данило Ф. сказав, що поселить його в «чорний» будиночок, тому що він маленький зростом і

сказав, що всіх інших теж туди «вони всі маленькі, я вищий за всіх».

Тут мотив для негативного вибору не залежить від поведінки однолітків, а значить діти з особливими потребами проявляють інтолерантне відношення до багатьох однолітків без видимих на те причин. Це свідчить про необхідність виховання позитивного ставлення не тільки до дітей з особливими потребами, але і у самих дітей даної категорії.

Як висновок слід зазначити, що для більшості дітей для позитивного вибору основним мотивом ставало дружнє відношення до однолітків, їх позитивні особистісні якості. Слід надати особливу увагу мотивації дитини при виборі партнера для спілкування. Як мотиви для негативного вибору указувалися погана поведінка і відсутність дружніх контактів («ми не дружимо», «він б'ється»), що пояснює вчинок дитини. Так, дитина з ООП Данило Ф. одержав велику кількість негативних виборів, але як причини дітьми указувалася погана поведінка, забіякуватість. Таким чином, небажання спілкуватися з однолітком виникає не унаслідок наявності ООП, а через порушення поведінки, що свідчить про необхідність роботи над сформованістю особистісного компоненту позитивного ставлення у всіх дітей, включаючи самих дітей з особливими потребами.

Анкета експертної оцінки вихованості позитивного ставлення дошкільника (за Я. Батрак) застосовувалася нами тільки на момент констатувального етапу дослідження для підвищення достовірності віднесення кожної дитини до того або іншого рівня вихованості позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю. Як експерти виступали педагоги і батьки, думку яких в більшості випадків можна визнати суб'єктивною. При аналізі анкет експертної оцінки вихованості позитивного толерантного ставлення дітей Я. Батрак, результати, одержані від батьків і педагогів, підсумовувалися і виводилися в середній арифметичний показник, що відображає ситуацію найбільш об'єктивно.

При цьому одержані результати обговорювалися з експертами, в якості яких виступали педагоги і батьки, що працюють з експериментальною і

контрольною групами дошкільників. Таким чином, з допомогою спостереження, узагальнення матеріалу за методиками і думки експертів, кожна дитина була віднесена до того або іншого рівня вихованості позитивного ставлення. При цьому в кінці анкети нами був включений пункт «Побажання/рекомендації», де батьки могли виразити своє відношення до роботи,, що проводиться і дати свої рекомендації. Як рекомендації нами були одержані такі пропозиції як «працювати над поліпшенням взаємостосунків в колективі дітей», «займатися вихованням позитивного ставлення і толерантності у всіх дітей», «працювати з дітьми з особливими потребами». При цьому один з батьків дитини з особливими потребами порадив «проводити заняття по вихованню позитивного толерантного ставлення з дітьми, а не опитувати батьків».

Результати констатувального експерименту засвідчили, що інтолерантний рівень позитивного ставлення не знайдений у експериментальній і контрольній групах дітей. У дітей обох груп не було відмічено різко негативного відношення до однолітків з особливими потребами. При цьому до низького рівня ми відносимо індиферентний рівень сформованості позитивного ставлення, який характеризується наявністю фрагментарної інформації про його суть і складових, при цьому відношення дитини до людей з особливими потребами носить пасивно-байдужий, індиферентний характер. Байдужість, разом з негативним відношенням, на наш погляд, відноситься до форм прояву інтолерантності.

Індиферентний рівень вихованості позитивного ставлення в експериментальній групі мають 11 дітей (45 %), в контрольній групі - 12 дітей (48 %). Ситуативно-позитивний рівень вихованості позитивного ставлення в експериментальній групі виявлений у 10 дітей - (35 %), в контрольній групі - у 7 дітей (28 %). Результати діагностики підтверджують достовірність приведених даних. Діти ситуативно-позитивного рівня періодично демонстрували позитивне ставлення до однолітків з особливими потребами, але дані прояви носили ситуативний характер.

Власне позитивний рівень вихованості позитивного ставлення був відмічений лише у незначної кількості дітей експериментальної і контрольної груп. Так, в експериментальній групі – 6 дітей (20%), в контрольній групі - 6 дітей (24 %). У дітей даного рівня домінували прояви позитивного ставлення до однолітка з особливими потребами. Ці діти відрізнялися доброзичливістю, товариськістю. Однолітки характеризували їх як чуйних і ввічливих. У їх поведінці спостерігалися ситуації позитивної взаємодії з однолітками з особливими потребами. Таким чином, початковий стан вихованості позитивного ставлення в експериментальній і контрольній групах майже однаковий.

За допомогою методу експертних оцінок нами були виявлені типові представники кожного рівня. В ролі експертів виступали педагоги і батьки, приведемо приклади.

Ілля М. – типовий представник індиферентного рівня вихованості позитивного ставлення до дітей з інвалідністю. Хлопчик відрізняється рухливістю, емоційністю. При оцінці сформованості уявлень про суть позитивного ставлення до дітей з інвалідністю давав узагальнені відповіді. При відповіді на питання про своє відношення до однолітків з особливими потребами була дана загальноприйнята відповідь: «До них потрібно добре відноситися і я до них теж добре ставлюся». При визначенні способу надання допомоги однолітку з особливими потребами говорив про необхідність допомогти, при цьому важко вибрати спосіб дії. У поведінці були відмічені окремі прояви негативного відношення до однолітка з особливими потребами.

Данило Ф. - типовий представник індиферентного рівня серед дітей з особливими потребами. Хлопчик замкнутий, при цьому відрізняється конфліктністю і агресивністю до однолітків. Однолітки характеризують його як «забіяку». Дитина конфліктує з однолітками, але при цьому відзначає необхідність позитивного ставлення до однолітків з особливими потребами, визнаючи, що до них «потрібно відноситися добре і допомагати». При цьому

спостерігаються розбіжність відповідей з поведінкою дитини. Уявлення про основні складові позитивного ставлення фрагментарні, при цьому про людей з особливими потребами не має достатньої інформації.

Ліза Ш. – типовий представник ситуативно-позитивного рівня. Дівчинка доброзичлива, комунікабельна. Однолітки відзиваються про неї позитивно. Уявлення про основні складові позитивного ставлення сформовані частково. Знає хто такі люди з інвалідністю, вважає за необхідне позитивно відноситися до даної категорії людей, але відчуває труднощі при пошуку методів надання допомоги і взаємодії з такими людьми. Запропоновані види допомоги не співпадають з дійсно необхідними.

Дарина А. - типовий представник ситуативно-позитивного рівня серед однолітків з особливими потребами. Однолітки характеризують її суперечливо: одні відзначають доброту і чуйність, інші дещо капризний характер. Знання і уявлення про складові позитивного ставлення сформовані частково. Про необхідність допомоги людям з особливими потребами говорить виходячи з власних потреб і інтересів. Необхідність допомоги і позитивного ставлення визначає на своєму прикладі. Толерантні вчинки і висловлювання мають ситуативний характер.

Арсеній В. - типовий представник власне позитивного рівня. Хлопчик дуже активний, товариський, допитливий. Діти характеризують його як доброго і веселого, відзначаючи при цьому зайву емоційність. Знання про основні складові позитивного ставлення сформовані в достатньому об'ємі, даються розгорнені відповіді, наводяться приклади з власного життя. Пропонує різні способи взаємодії і надання допомоги дітям з ООП, міркує про необхідність позитивного ставлення до людей з особливими потребами і взагалі до всіх однолітків.

Аріна Д. - типовий представник власне позитивного рівня серед однолітків з особливими потребами. Дівчинка спокійна, добра, чуйна. Однолітки відзиваються про неї позитивно, як про хорошого друга. Відзначають ввічливість і дисциплінованість. Уявлення про складові

позитивного ставлення і про людей з особливими потребами сформовані в достатній мірі. Кажучи про необхідність позитивного толерантного ставлення до однолітків з особливими потребами обґрунтовує, чому їм така необхідна турбота, увага і хороше ставлення. Пояснює на прикладах коли і як необхідно надавати допомогу людям з особливими потребами. Проявляє увагу і турботу до всіх однолітків. Спілкується і прагне допомогти навіть тим, з ким діти дружити не хочуть.

У своїй спробі сформулювати коло проблем у взаємостосунках двох груп дітей ми спиралися на результати дослідження Р. Загитова, В. Черникова. Р. Загитов серед проблем дитини з особливими потребами виділяє ставлення до неї однолітків. Автор пов'язує негативне, в більшості випадків, відношення дітей до однолітків з ООП з переконаністю нормотипових дітей в неповноцінності «особливих», при цьому наголошується акцентування уваги на фізичних відмінностях [96].

Так, В. Черников виділяє ряд ознак, по яких можна судити про руйнування позитивної атмосфери сучасному закладі освіти, серед яких:

- наявність уявлень у дітей про те, що певні групи людей менш здатні або менш цінні для суспільства, ніж інші;
- наявність в групах дітей, яких уникають однолітки;
- залякування;
- наявність в колективі тенденції до утворення груп, сформованих за певними ознаками [160].

Методом аналізу педагогічної реальності, що полягає в розгляді ситуацій взаємодії дітей нормотипових з дітьми з ООП, нами був складений перелік можливих проблем в їх міжособистісних стосунках, до них відносяться:

- відсутність достатніх знань і уявлень про міжособистісні відносини, правила поведінки в суспільстві;
- зниження потреби у встановленні дружніх контактів з дітьми з

інвалідністю;

- труднощі у встановленні контактів з дітьми з ООП, які обумовлені відсутністю знань про способи взаємодії з ними;
- ізольованість окремих дітей з інвалідністю в колективі;
- слабкість регуляції власної поведінки при взаємодії;
- конфліктність;
- невміння вирішувати проблеми і самостійно усувати труднощі в міжособистісних відносинах;
- прояв співчуття до дітей з інвалідністю, що не відповідає позиції рівності;
- поверхневість і нестійкість контактів, тобто міжособистісні контакти короткочасні, ситуативні, виражаються не стільки в дружніх відносинах, скільки в об'єднанні загальною справою;
- факти інтолерантного відношення нормотипових дітей до дітей з інвалідністю;
- перенесення дітьми з інвалідністю ситуацій неуспіху на відносини з однолітками;
- відсутність загальних інтересів у дітей з інвалідністю з нормотиповими однолітками;
- уникнення однолітками дітей з ООП через зневажливе відношення;
- спілкування дітей з дітьми з ООП за потреби і за «нагороду».

Вирішення виділених проблем, на наш погляд, є однією з необхідних умов ефективного виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю. Таким чином, нами були виявлені характеристики вихованості позитивного ставлення у дітей експериментальної і контрольної груп, визначений рівень вихованості позитивного ставлення до однолітків з особливими потребами у кожної дитини. В результаті діагностики були виявлені проблеми взаємостосунків в колективі дошкільників з дітьми з особливими потребами, одержані рекомендації батьків, виявлені слабкі

сторони сформованості окремих компонентів позитивного ставлення.

2.2. Реалізація педагогічних умов виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю у старших дошкільників у ігровій діяльності.

Результати, одержані при проведенні констатувального етапу експерименту і теоретичні знання, одержані шляхом аналізу наукової літератури, дозволили розробити методику процесу виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Методика включає три етапи, на кожному з яких виділяється провідний компонент позитивного ставлення і вирішуються завдання, спрямовані на його формування. Результатом кожного етапу є оволодіння дитиною необхідним набором навичок і умінь. Кожен етап відрізняється унікальним змістом і набором методів і засобів.

Перший етап направлений на розвиток мотивації дітей до освоєння знань про складові позитивного ставлення і про особливості однолітків з інвалідністю. Перший етап формувального експерименту направлений на формування уявлень дітей про позитивне ставлення, його складові та про осіб з інвалідністю. Досягненню мети, на наш погляд, сприяє вирішення завдань з формування уявлень і розвитку мотивації дітей до освоєння знань про права людини, про поняття «позитивне ставлення», про людей з особливими потребами, способи надання їм допомоги і завдань з мотивації бажання до взаємодії дітей з однолітками з особливими потребами:

- сприяти розширенню контактів дошкільників з дітьми з особливими потребами;
- залучати дітей, що нормально розвиваються і їх однолітків з особливими потребами в ігрову діяльність;
- «розвінчувати» стереотипи про людей з особливими потребами, що негативно впливає на мотивацію дітей до взаємодії з такими людьми.

На першому етапі провідним чинником, сприяючим вихованню позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, є прагнення дітей до отримання знань, підкріплене необхідністю володіння цими знаннями в реальній дійсності. Припускаємо, що наявність в колективі дітей з особливими потребами сприяє формуванню мотивації до отримання знань про способи взаємодії з ними. На даному етапі провідним компонентом для формування виступає когнітивний, як базовий компонент позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю. Засобами, що ефективно виховують позитивне ставлення на даному етапі є бесіди етичного змісту.

Умовою, що перевіряється на даному етапі є «розвінчання» стереотипів, характерних для сприйняття людей з інвалідністю і розширення знань про категорії таких людей, про способи взаємодії з ними і надання допомоги, а також про основні складові позитивного ставлення.

Результатом першого етапу, повинно стати підвищення інформованості і сформованість уявлень дітей про осіб з інвалідністю, про їх особливості, про способи взаємодії і надання допомоги таким людям, про сутнісні характеристики позитивного ставлення до людей з особливими потребами, зокрема до своїх однолітків. Розширення знань дітей сприяє формуванню правильного ставлення до людей з особливими потребами, що свідчить про перехід на наступний етап.

Другий етап роботи направлений на формування особистісного компоненту позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Досягненню мети сприяє рішення наступних завдань:

- формувати досвід доброзичливого, ввічливого і терплячого ставлення дітей до людей з інвалідністю;
- формувати уміння здійснювати самоаналіз, оцінювати свою поведінку з погляду позитивного ставлення до людей;
- розвивати комунікативні властивості особистості і інші якості для забезпечення успішної взаємодії в колективі дітей;

- розвивати готовність до адекватного ставлення до висловлювань інших людей;
- виховувати позитивне ставлення до людей з особливими потребами на основі одержаних знань про їх особливості і прийнятих в суспільстві етичних норм;
- створювати умови для підвищення рівня саморегуляції;
- сприяти перетворенню соціальних цінностей в індивідуальні цінності особистості (толерантність, емпатія, співчуття тощо);
- стимулювати прояви здатності до нестандартного рішення звичних проблем, що виникають в процесі взаємодії з «особливою» дитиною.

На другому етапі експериментальної роботи по вихованню позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю провідним чинником є відношення дитини до однолітка, до людини з особливими потребами в тій або іншій життєвій ситуації.

На другому етапі відбувається формування позитивних міжособистісних відносин у колективі дітей, формується позитивне ставлення до однолітка з особливими потребами. Тому активними формами роботи, стають моделювання педагогічних ситуацій в ігровій діяльності, що спонукають дітей до здійснення етичного вибору, ситуацій, що ілюструють ту або іншу модель поведінки і використання потенціалу природних ситуацій взаємодії дітей один з одним. При цьому застосовується тактика колективних роздумів при роботі в групах. Тактика колективних роздумів дозволяє одержати знання не в «готовому вигляді», а шляхом міркувань і етичного вибору. Правильна відповідь або спосіб вирішення ситуації, запропонований однолітком, буде більш цінним для дитини, як самостійно одержаний, за допомогою роботи в команді. Провідним засобом виступають особистісно-розвиваючі ситуації створені у ігровій діяльності, технологія створення яких, згідно думки В. Сєрікова, включає входження в контекст життя дітей, організацію педагогічної взаємодії, стимулювання вчинку дитини і підтримку

її саморозвитку [82].

Умовою, що перевіряється, на даному етапі є корекція проблем в міжособистісних відносинах нормотипових дошкільників і їх однолітків з особливими потребами, що приводять до інтолерантної поведінки, зокрема нівеляція порушень поведінки самих дітей з ООП. Домінуючим на даному етапі роботі є розвиток особистісного компоненту позитивного ставлення дошкільників.

Результатом другого етапу повинна стати сформованість необхідних особистісних якостей (толерантності, емпатії, співчуття тощо), що є складниками позитивного ставлення до людей з особливими потребами, заснованих на отриманих знаннях про таких людей і відповідному ставлення до них.

Третій етап роботи направлений на формування поведінкового компоненту позитивного ставлення дошкільників при взаємодії з людьми з інвалідністю. Досягненню цілей сприяє вирішення наступних завдань:

- формувати уміння займати адекватну рольову позицію в міжособистісних відносинах для досягнення позитивного результату взаємодії;
- формувати уміння домовлятися і будувати позитивні взаємостосунки;
- сприяти набуттю досвіду самостійності і ініціативності в прийнятті рішень в ситуаціях, що вимагають відповідної поведінки;
- сприяти набуттю досвіду гнучкості і критичності мислення при виборі моделі поведінки;
- сприяти освоєнню дітьми досвіду надання допомоги людям з особливими потребами.
- створювати умови для вирішення конфліктних ситуацій з вибором оптимальної лінії поведінки;
- виховувати прагнення до проявів емоційної стійкості в ситуаціях

інтолерантної поведінки;

- розвивати емпатійні здібності дітей по відношенню до дітей з особливими потребами;
- виховувати здатність до толерантних висловів і відстоювання власної позиції як точки зору;
- розвивати здатність до адекватної поведінки в напружених ситуаціях.

Чинником, домінуючим на даному етапі, є взаємодія з однолітками з особливими потребами в звичному житті дошкільників, що сприяє отриманню поведінкового досвіду на основі одержаних знань і сформованого відношення. Засобами, що використовуються на даному етапі є проєктна діяльність і інсценування окремих життєвих ситуацій осіб з особливими потребами.

Результатом третього етапу повинна стати поява досвіду позитивного ставлення у дошкільника, адекватна поведінка у взаємостосунках з однолітками з особливими потребами. Спираючись на дослідження Т. Стефановської, була розроблена система методів ефективного виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. На кожному етапі дослідно-експериментальної роботи були застосовані різні методи виховання.

Так, на першому етапі для формування знань і переконань були використані такі методи як пояснення (роз'яснення), розповідь, бесіда, робота з літературним твором і мультиплікаційними фільмами (що сприяє збагаченню досвіду і розширенню сюжету ігор). На другому етапі, для розвитку відносин, застосовувалися методи змагання і заохочення. На третьому етапі, для закріплення одержаних знань на практиці, для формування відповідної поведінки дітей були використані такі методи, як вправляння, доручення, приклад. В якості прикладу виступають педагоги і батьки. На третьому етапі дослідно-експериментальної роботи також активно застосовувався метод колізій, коли дитина скоює в реальному житті

вчинок, умови для якого створюються педагогом.

На кожному етапі перевіряється ефективність обґрунтованих умов, що сприяють ефективному вихованню позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

Основою ефективності роботи по вихованню позитивного ставлення є педагогічна умова – компетентність педагога у сфері виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Саме від компетентності педагога залежить ефективність решти умов.

На кожному етапі відбувається організація педагогом спільної ігрової діяльності нормотипових дошкільників і їх однолітків з особливими потребами в одному колективі. При цьому застосовуються різні форми організації спільної діяльності дітей на різних етапах: від колективної роботи й індивідуальної участі дітей до спільної роботи дошкільників в парах і групах.

Підтримка педагогом активної співпраці сім'ї і ЗДО в вихованні позитивного ставлення на основі взаємодопомоги також здійснювалася на кожному етапі. Це сприяло «перетворенню» батьків в однодумців з педагогом в процесі виховання позитивного ставлення, що виражається в корекції їх позиції по відношенню до факту спільної ігрової діяльності і життєдіяльності дітей обох категорій в освітньому процесі.

Активна участь батьків в процесі виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю відбувалася також на момент проведення констатувального етапу експерименту, коли батьки приймали активну участь в розподілі дітей за рівнями вихованості позитивного ставлення. Також нами враховувалися в роботі рекомендації, надані батьками в процесі проведення діагностики.

У процесі апробації методики по вихованню позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю батьки включалися в процес виховання позитивного ставлення за допомогою «домашніх завдань». Як «домашні завдання» виступали: бесіда «Що таке позитивне ставлення?»,

приклади позитивного ставлення по відношенню до людей з особливими потребами, перегляд фільмів про відношення до людей з особливими потребами (за бажанням) і обговорення. «Домашні завдання» готувалися так, щоб не навантажувати дитину виконанням трудомістких завдань. На виконання «домашніх завдань» давалася достатня кількість часу, при цьому не вимагалося обов'язкового виконання від всіх дітей. Деякі «домашні завдання» давалися індивідуально, інші – фронтально. Батькам траплялася нагода ознайомитися з буклетами, стінгазетами на тему виховання позитивного ставлення до осіб з інвалідністю.

Кожен етап дослідно-експериментальної роботи по вихованню позитивного ставлення до дітей з особливими потребами включав засоби, зміст яких сприяв реалізації даного процесу, що було ще однією умовою ефективної роботи. Так, на першому етапі провідними засобами були бесіди етичного змісту, аналіз проблемних ситуацій, що виникали при спільній грі, для активного залучення дітей в обговорення проблем людей з особливими потребами і способів взаємодії з ними у спільних іграх. На другому етапі провідними засобами виступали особистісно-розвивальні ситуації, що спонукали дітей до здійснення етичного вибору, що ілюструє ту або іншу модель поведінки і використання потенціалу природних ситуацій у ігровій діяльності при взаємодії дітей один з одним. На третьому етапі провідним засобом стає інсценування окремих життєвих ситуацій осіб з особливими потребами у сюжетно-рольових іграх, створення особистісно-розвивальних ситуацій. На кожному етапі нами використовувався аналіз літературних і мультиплікаційних творів. При цьому від етапу до етапу ускладнювався етичний зміст творів і поглиблювалося значення. У ході ігрової діяльності діти вільно взаємодіють один з одним і проявляють свої риси, саме в ігровій діяльності між дітьми зав'язувалися особисті відносини, налагоджувалися дружні контакти, задовольнялися потреби дітей, вони вчилися головному: перебувати разом, а також сприяло гуманній взаємодії.

Надаючи великого значення художній літературі як засобу виховання

позитивного ставлення до людей з інвалідністю, оскільки давав змогу збагатити досвід дітей, який вони також могли переносити у сюжетно-рольові та театралізовані ігри. Обговорювалися знайомі практично всім дітям твори, такі як Р. Андерсен «Стійкий олов'яний солдатик» і «Бридке каченя». Вибір цих творів заснований на використовуванні відомих з дитинства казок.

Основною причиною для відмови від взаємодії дошкільників з людьми з особливими потребами була відсутність знань про способи взаємодії. Для цього була складена своєрідна «пам'ятка» на основі правил поведінки з людьми з інвалідністю, в процесі складання якої за допомогою педагога, дітьми були відібрані найефективніші способи взаємодії з людьми з особливими потребами (чекати прийняття допомоги і дізнаватися у людини з особливими потребами як краще допомогти, бути уважним і терплячим, використовувати звичні слова і висловлювання для позначення загальноприйнятих дій тощо).

У групі дітей необхідно створювати атмосферу взаємоприйняття, повагу до точок зору всіх. Крім розширення уявлень про людей з особливими потребами і способах взаємодії з ними також проводилася робота по формуванню уявлень про складові позитивного ставлення, таких як доброзичливість, повага, терпіння, ввічливість тощо, зрозумілих дошкільнику. При цьому прагнули відзначити кожну дитину, помітити позитивні моменти у висловлюваннях, показати значущість кожної думки. Результатом першого етапу стало підвищення інформованості дітей про людей з інвалідністю, способах взаємодії з ними і надання допомоги.

На другому етапі дослідно-експериментальної роботи з дітьми проводилася робота, змістом якої стало відношення до людей з особливими потребами в суспільстві. При цьому розвивалися такі якості, відповідні показникам розвитку особистісного компоненту, як розуміння внутрішнього світу людини з ООП; уміння слухати, здібність до рефлексії, доброзичливість; ввічливість; емоційне сприйняття іншого; толерантність; прийняття себе і іншого; чуйність в поведінці; відсутність упередженого

відношення до іншого.

При цьому продовжується використовування педагогічних засобів, що використовувались на першому етапі. На цьому етапі проводилася робота по об'єднанню колективу, корекції труднощів. Проводилися вправи для знаходження позитивних характеристик однолітків, наприклад «Ми різні - ми рівні», в яких діти відзначали, чим вони схожі і відрізняються один від одного. Основним висновком вправи стало усвідомлень того, що не дивлячись на відмінності всі є цікавими і хорошими. Діти вчилися позитивно відноситися до однолітків за допомогою вправи «Компліменти», «Хто, окрім мене», «На якого казкового героя ти схожий?» тощо. За допомогою вправи «П'ять добрих слів» діти вчилися шукати позитивні риси в однолітках.

В результаті спостереження за ігровою діяльністю дітей були помічені конфліктні ситуації, під час яких діти проявляли негативні емоції і інтолерантне відношення до однолітків. У деяких ситуаціях брали участь діти з особливими потребами. Так, ми стали свідком конфліктної ситуації між Іллею М. і Данилом П. (дитина з ООП). Після конфліктної ситуації нами була проведена бесіда з аналізом вчинків і мотиву обох дітей, внаслідок чого конфліктна ситуація була вирішена.

В процесі ігрової діяльності нами наголошувалися моменти надання допомоги одноліткам з особливими потребами, які були дійсно необхідні. Таким чином, позитивне ставлення по відношенню до всіх однолітків, особливо до однолітків з особливими потребами заохочувалося. Результатом другого етапу стало підвищення рівня вихованості особистісного компоненту позитивного ставлення до дітей з інвалідністю.

На третьому етапі дослідно-експериментальної роботи крім використовуваних засобів додавався метод моделювання педагогічних ситуацій. На основі науково обґрунтованого в дослідженнях О. Сафронової, В. Сєрікова переліку особистісних функцій (властивостей, характеристик), нами описані основні прояви поведінки, що характеризують поведінкову складову позитивного ставлення:

- бажання дитини і її прагнення до оволодіння досвідом позитивних стосунків;
- розуміння значення оволодіння досвідом позитивного ставлення;
- сформованість звички до досягнення успіху через власне зусилля, що виражається в аналізі вчинків людей і перенесенні одержаних знань на власну поведінку;
- здатність до аналізу своїх вчинків з погляду їх доцільності;
- здатність до адекватної оцінки своїх досягнень в оволодінні досвідом взаємодії з іншими дітьми;
- відповідальність перед самим собою і найближчим оточенням за свої вчинки, за їх етичний зміст;
- самостійність дітей як засіб набуття досвіду позитивних відносин.

Вважаємо, що будь-яке знання стає справжнім знанням тільки після того, як воно формується як особистий досвід, пов'язаний з власною емоційною і поведінковою першоосновою. Аналіз педагогічної реальності підтвердив наше припущення про те, що тільки досвід здатен викликати потребу в позитивному ставленні до дітей з інвалідністю. Одержати досвід такий дитина може в повсякденному житті, але для закріплення і перетворення в особистий досвід необхідні інші види спільної діяльності дітей з однолітками з особливими потребами, в числі яких знаходиться ігрова діяльність.

Також застосовувалися інсценування ситуацій взаємодії і надання допомоги людям з особливими потребами, де діти пропонували власні способи рішення ситуацій, що створилися, а потім вибирали найприйнятніший варіант. Прикладами організованих ситуацій є «Як проводити людину, яка не бачить?», «Як розмовляти із слабочуючою людиною?», «Як запропонувати свою допомогу?» тощо. Була проведена вправа, в якій одному з дошкільників зав'язували очі, а інший повинен був провести його через перешкоду. В процесі проведення вправи проводилося

спостереження для виключення травмування дітей. Після проведення вправи обговорювалися відчуття дітей, труднощі, з якими вони стикалися.

Для кращого розуміння людей з особливими потребами знайомили дітей з приладами, що допомагають їм. Для більшості приладів були знайдені ілюстрації, особливий інтерес викликав шрифт Брайля, який діти змогли оцінити у використанні. Проводилися ігри «Вгадай друга», коли діти із зав'язаними очима за допомогою обмацування визначали хто перед ними, інший варіант – вгадували по голосу і «Чарівний мішечок», коли діти за допомогою дотику повинні були вгадати прості предмети. Результатом третього етапу стала поява умінь, здібностей до вияву позитивного ставлення до однолітків з особливими потребами.

В процесі проведення формувального експерименту нами було впроваджено методику виховання позитивного ставлення до дітей з інвалідністю у старших дошкільників, яка передбачала реалізацію відповідних педагогічних умов, що застосовувалися у ігровій діяльності дошкільників.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.

Для доведення ефективності запропонованої методики і педагогічних умов нами був організований контрольний етап експерименту і проведена діагностика експериментальної і контрольної груп після проведення формувального експерименту. У експериментальній групі дітей була апробована методика виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. У контрольній групі дітей занять не проводилося, освітній процес відбувалися без втручань і змін. Перейдемо до аналізу кількісних і якісних змін, що відбулися після проведення формувального етапу експерименту.

З метою виявлення динаміки вихованості позитивного ставлення нами був проведений контрольний етап дослідження, що включає діагностику

експериментальної і контрольної груп дітей. До моменту проведення контрольного етапу експерименту ситуація в експериментальній і контрольній групах змінилася. Зупинимося далі на аналізі результатів контрольного етапу діагностики по адаптованому варіанту методики «Бесіда».

З дітьми експериментальної і контрольної груп повторно була проведена бесіда, направлена на оцінку стану сформованості у старших дошкільників уявлень про людей з інвалідністю. У ході бесіди з'ясували, що у 6 дітей експериментальної групи (30% від всього колективу) і 15 дітей контрольної групи (60%) знову спостерігається дефіцит уявлень про те, хто такі люди з особливими потребами і про складові позитивного ставлення. При цьому відсоток уявлень, дітей з несформованим рівнем, про людей з особливими потребами і складових позитивного ставлення в контрольній групі значно вище, ніж в експериментальній. Діти експериментальної групи, в порівнянні з контрольною групою, продемонстрували вищий рівень обізнаності про людей з особливими потребами і про способи надання їм допомоги, і про складові позитивного ставлення. Діти експериментальної групи змогли змістовно відповісти на питання бесіди, аргументували свою думку.

При цьому діти контрольної групи також як і на момент констатувального етапу експерименту важко у визначенні категорій людей з інвалідністю. Діти давали короткі відповіді, не підкріплюючи їх прикладами. При цьому в контрольній групі спостерігається стійкість до бажання спілкуватися і взаємодіяти з певним однолітком. Самі діти з особливими освітніми потребами експериментальної групи також стали виявляти цікавість до однолітків, стали більш чуйними і відкритими, перестали соромитися попросити про допомогу або її прийняти. У контрольній групі діти з особливими освітніми потребами продовжують відчувати труднощі при необхідності надати допомогу.

Також спостерігається позитивна динаміка в оцінці відносин

дошкільників обох груп, проте в експериментальній групі дана динаміка помітніша. Таким чином, можна зробити висновок, що ставлення в колективі до дітей з особливими потребами стали кращими в експериментальній групі, в контрольній же ситуація не змінилася. Спостерігається, що інформованість про осіб з інвалідністю та сутті, значенням позитивного ставлення до них у експериментальній групі дошкільників значно вища, ніж у контрольній.

При повторному проведенні діагностики Я. Коломинського «Два будиночки» нами був оцінений соціометричний статус кожного дошкільника і співвідношення симпатій/антипатій в групах дітей на момент контрольного етапу експерименту. У експериментальній групі тринадцять дітей зробили більшу кількість позитивних виборів однолітків через більшу кількість поміщених в «червоний будиночок» (що на 10 % більше в порівнянні з констатувальним етапом експерименту), жоден з дітей не вибрав більшу кількість однолітків для переміщення в «чорний будиночок» (на момент констатувального етапу експерименту 4 дітей зробили більше негативних виборів), семеро дітей не зробили негативних виборів (на 15 % вище) і ніхто не зробив однакову кількість негативних і позитивних виборів (на констатувальному етапі - 1 дитина).

У контрольній групі чотирнадцять дітей зробили більшу кількість позитивних виборів однолітків через більшу кількість поміщених в «червоний будиночок» (на 4% вище), семеро дітей зробили більшу кількість негативних виборів однолітків через більшу кількість поміщених в «чорний будиночок» (що підвищує рівень негативних виборів на 4%), четверо дітей не зробили негативних виборів, що говорить про підвищення кількості негативних виборів на 8 %.

Таким чином, в експериментальній групі дітей спостерігається підвищення кількості позитивних виборів на контрольному етапі експерименту в порівнянні з даними констатувального етапу і зниження кількості негативних виборів. У контрольній групі підвищення кількості позитивних виборів не значне, як в експериментальній групі, але при цьому

спостерігається збільшення негативних виборів, чого не було помічено в експериментальній групі.

Діти з особливими освітніми потребами експериментальної групи стали частіше потрапляти в «червоний будиночок», тобто однолітки стали частіше виділяти їх як друзів, з якими хотіли б спілкуватися. Це може свідчити про підвищення позитивного ставлення однолітків до таких дітей. У контрольній групі такої динаміки не спостерігалося. Відносини в колективі експериментальної групи дітей стали доброзичливішими, довірчими. У однолітків з особливими освітніми потребами з'явилися нові друзі, розширилися контакти.

У контрольної групи показники відносин також покращали, але не в такому значному рівні як в експериментальній групі. При цьому в контрольній групі продовжують спостерігатися конфліктні ситуації і ситуації індиферентного відношення до однолітків з особливими освітніми потребами. У разі негативного вибору однолітка в експериментальній групі, дітьми називалися причини, пов'язані з конкретною поведінкою «б'ється», «обзивається», причому деякі причини були вказані в минулому часі «такий забіяка був». При цьому кількість негативних виборів в експериментальній групі значно скоротилося, при цьому деякі негативні вибори стали позитивними. У контрольній групі причинами для негативного вибору однолітків залишалися не тільки труднощі в поведінці, але і невмотивоване відношення «вона дивна», «мені неприємно спілкуватися з ним», «він мені не подобається» і залежність від чужої думки «з нею ніхто не хоче дружити і я не буду».

Старші дошкільники експериментальної групи стали виявляти цікавість до однолітків з особливими освітніми потребами, перестали хвилюватися від їх особливостей. При цьому діти експериментальної групи навчилися надавати допомогу тоді, коли це необхідно, що було підкріплено спостережуваними ситуаціями. У дітей експериментальної групи з'явилося прагнення і потреба піклуватися про однолітків з особливими освітніми

потребами, при цьому вони не прагнули нав'язувати свою допомогу. При цьому в контрольній групі поява потреби піклуватися про однолітків з особливими потребами виражена у меншій мірі.

У дошкільників експериментальної групи була помічена потреба в позитивному ставленні до однолітків з інвалідністю, що підкріплювалося висловами дітей і спостережуваними ситуаціями. Неорганізоване педагогом спільне перебування дошкільників і дітей з особливими освітніми потребами в контрольній групі принесло менше позитивних результатів, ніж в експериментальній групі. Так, не дивлячись на спільне перебування в одному колективі з дітьми з особливими освітніми потребами дошкільники контрольної групи дізналися про людей з особливими потребами, їх проблеми і способи надання допомоги набагато менше ніж діти експериментальної групи, що доводить ефективність реалізації даної умови в експериментальній групі дошкільників.

Таким чином, нами була підтверджена думка, що тільки спеціально організована педагогом взаємодія дошкільників з однолітками з особливими потребами сприяє ефективному вихованню позитивного ставлення один до одного. Неорганізована взаємодія, так звана «стихійна інклюзія», коли діти з особливими потребами просто перебувають в одному колективі не має впливу на виховання позитивного ставлення дошкільників один до одного.

Дані про рівні вихованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю в ЕГ до і після експерименту та КГ пропонуємо у вигляді стовпчастих діаграм (див. Рис. 2.1 та 2.2).

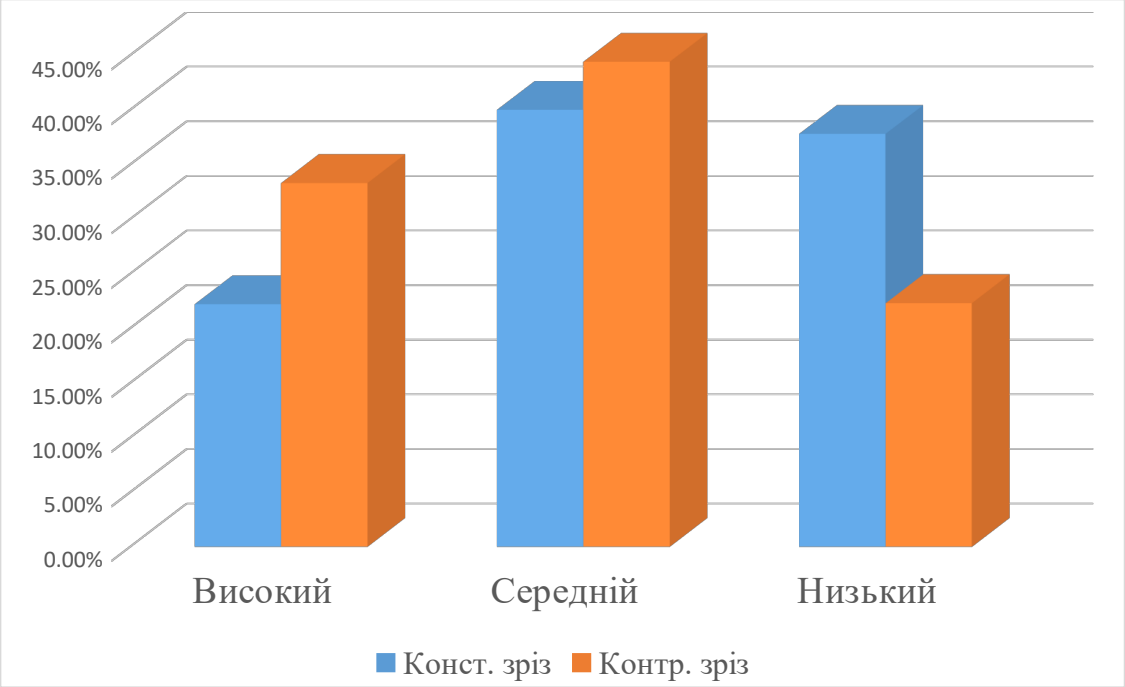

Рис. 2.1 Динаміка вихованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю у ЕГ (%).

При апробації розробленої методики по вихованню позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю існують педагогічні ризики, що ускладнюють протікання даного процесу, а саме: несформованість компетентності педагога у сфері роботи з дітьми з особливими потребами і неготовність до організації ефективного спільного перебування дітей; порушення поведінки дітей з особливими освітніми потребами як наслідок їх особливостей розвитку або особистісних особливостей може викликати інтолерантне відношення з боку однолітків; уникнення дітьми ситуацій взаємодії з однолітками з особливими потребами через специфічні зовнішні особливості таких дітей.

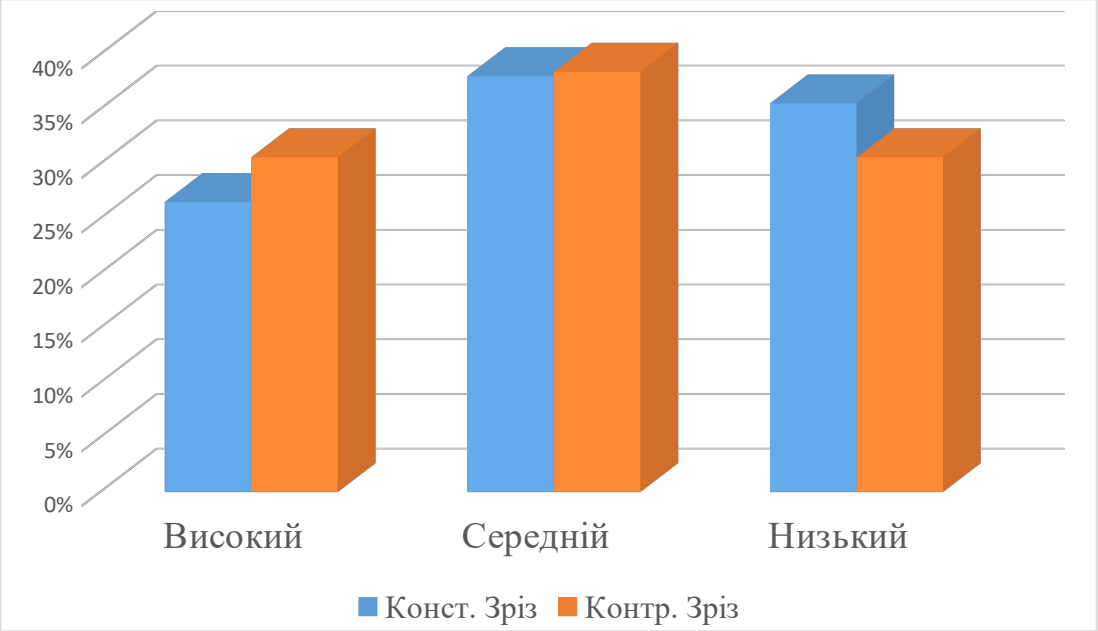

Рис. 2.4 Динаміка рівнів вихованості позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю у КГ (%).

Поліпшення показників експериментальної групи на момент контрольного етапу експерименту дає нам підстави вважати роботу по вихованню позитивного ставлення дошкільників експериментальної групи до дітей з особливими освітніми потребами ефективною при дотриманні теоретично обґрунтованих педагогічних умов.

Висновки до розділу 2.

Результати, одержані при проведенні констатувального етапу експерименту і теоретичні знання, одержані шляхом аналізу наукової літератури, дозволили розробити і перевірити на практиці методику процесу виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю. Методика процесу включає три етапи, на кожному з яких виділяється провідний компонент позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю і вирішуються завдання, направлені на його формування. Результатом кожного етапу є оволодіння дитиною необхідним набором

знань, навичок і умінь, здібностей та особистісних якостей.

Перший етап направлений на розвиток мотивації дітей до освоєння знань про складові позитивного ставлення і формування уявлень дітей про осіб з особливими потребами. Другий етап роботи направлений на формування особистісного компоненту позитивного ставлення старших дошкільників до людей з особливими потребами. Третій етап роботи спрямований на виховання поведінкового компоненту позитивного ставлення дітей до однолітків з інвалідністю.

ВИСНОВОК

Проведений аналіз наукової літератури по уточненню поняття позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю дозволив уточнити його як поведінку особистості, що характеризується прийняттям і шанобливим ставленням до людини незалежно від стану її здоров'я; прагненням і готовністю до взаємодії з іншим незалежно від її відмінностей, не акцентуючи уваги на зовнішніх особливостях; бажанням і здатністю надавати допомогу в тій мірі, в якій вона необхідна дитині з інвалідністю і вибирати такий спосіб взаємодії, який не принижує її гідність, підкреслюючи можливості і визнаючи як самодостатню особистість. Нами були виділені три компоненти позитивного ставлення: когнітивний, особистісний і поведінковий. Найхарактерніші риси позитивного ставлення стали підставою для виділення критеріїв і показників та розробки методики виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю.

В результаті теоретичного аналізу нами також були теоретично обґрунтовані педагогічні умови, що сприяють вихованню позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю у ігровій діяльності. Серед яких: забезпечення спільної ігрової діяльності старших дошкільників і їх однолітків з особливими освітніми потребами; відбудеться «розвінчання» стереотипів, характерних для сприйняття людей з інвалідністю і розширення знань дітей про них, способи взаємодії з ними; сформована компетентність педагога у сфері виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з особливими освітніми потребами.

У ході констатувального експерименту були визначені діагностичні методики, що дозволяють оцінити рівень вихованості позивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю. Проведений констатувальний етап експерименту показав, що у більшості дітей експериментальної і контрольної груп виявляється індиферентний рівень позитивного ставлення

до дітей з інвалідністю. Ситуативно-позитивний рівень позитивного ставлення до дітей з інвалідністю виявлений у меншій мірі, як у експериментальній, так і у контрольній групі. Власне позитивний рівень був відмічений лише у незначної кількості дітей старшого дошкільного. Отримані результати беззаперечно вказували на необхідність організації роботи з виховання позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю, а оскільки їхнім провідним видом діяльності є ігрова, тому вважали за необхідне організовувати роботу саме за її допомогою.

В ході формувального експерименту відбувалось впровадження методики виховання позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з інвалідністю у ігровій діяльності, яка включала три етапи, на кожному з яких виділяється провідний компонент позитивного ставлення і вирішуються завдання, направлені на його формування. Перший етап направлений на розвиток мотивації дітей до освоєння знань про складові позитивного ставлення і про особливості однолітків з особливими потребами, на формування уявлень дітей про особливості вияву позитивного ставлення до інших, про осіб з особливими потребами. Другий етап роботи направлений на формування особистісного компоненту позитивного ставлення до людей з особливими потребами, а саме виховання емпатії, толерантності, співчуття тощо. Третій етап роботи направлений на формування поведінкового компоненту позитивного ставлення до дітей з інвалідністю, а саме формування відповідних умінь, здібностей та здатності до самоконтролю і організації взаємодії з іншими дітьми. В процесі апробації методики були відібрані найбільш ефективні засоби та методи, що сприяють вихованню позитивного ставлення старших дошкільників до дітей з особливими потребами.

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту засвідчили, що в ЕГ ставлення в колективі до дітей з особливими освітніми потребами стали кращими, спостерігається суттєва інформованість дітей про осіб з інвалідністю та значенням позитивного ставлення до них; діти стали

виявляти цікавість до однолітків з особливими потребами, перестали хвилюватися від їх особливостей; навчилися надавати допомогу тоді, коли це необхідно, що було підкріплено спостережуваними ситуаціями; з'явилося прагнення і потреба піклуватися про однолітків з особливими освітніми потребами, при цьому вони не прагнули нав'язувати свою допомогу; виникла потреба в позитивному ставленні до однолітків з інвалідністю, що підкріплювалося висловами дітей і спостережуваними ситуаціями.

Таким чином, нами була підтверджена думка, що тільки спеціально організована педагогом взаємодія дошкільників з однолітками з особливими потребами сприяє ефективному вихованню позитивного ставлення один до одного. Неорганізована взаємодія, так звана «стихійна інклюзія», коли діти з особливими потребами просто перебувають в одному колективі не має впливу на виховання позитивного ставлення дошкільників один до одного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айбазова М. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования. *Педагогика*. 2014. №5. С. 82-86.

2. Асмолов А. Г. Слово о толерантности. *Век толерантности: научно-публицистический вестник*. М.: МГУ, 2001. 152 с

3. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2012. №1. С. 23- 26

4. Байбаков А. М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград , 2003. 24 с.

5. Балл Г. О. Психологічні засади формування готовності до професійної праці. Психолого- педагогічні проблеми професійної освіти. К., 1994. С. 98 - 100.

6. Батыгина Т.И. Нравственное воспитание младших школьников в условиях интегрированного обучения: дис. …канд. пед. наук: 13. 00. 01. Петрозаводск, 2002. 181 с.

7. Бахарева Н. К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19. 00. 01. Хабаровск, 2004. 22 с.

8. Берегова М.І. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.

9. Бєленька Г. В Теоретично-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. доктора пед. наук. К., 2012. 41 с.

10. Бєленька Г. Дещо про педагогічну компетентність. *Дошкільне виховання.* 2001. №12. С. 24.

11. Блейхер В. М. Психологічна діагностика пізнавальної активності і

особистості. К. : Вища школа, 2008. 142 с.

12. Богуш А. М. Компетентний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. Реалізація європейського досвіду компетентного підходу у вищій школі України. К.: Педагогічна думка, 2009. С. 271-281.

13. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 1983. 207с

14. Бойчук Ю. Б. Інклюзивна компетентність педагога. Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта. Випуск № 5. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 18–23.

15. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.

16. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, 2011. № 3. С. 10-14

17. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2007. № 4. С. 40–49

18. Брянцева Е. В. Педагогические условия воспитания толерантности у младших школьников: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Карачаевск, 2005. 200 с.

19. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси : Вид. ЧНУ, 2009. 90 с.

20. Вавіна Л. В. Український дефектологічний словник. К.: Милосердя України, 2001. С. 132.

21. Валитова, Р. Р. Толерантность как этическая проблема: автореф. дис. … канд. философ. наук: 09.00.05. Москва, 1997. 20 с.

22. Великий тлумачний словник сучасної української мови. за ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

23. Вертугіна В.М Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений.* Вип № 3.2 (43.2), 2017. с.102-105.

24. Вульфов Б. З. Воспитание толерантности: сущность и средства. *Внешкольник.* 2002. № 6. С. 27-32

25. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 6 т. 668 с.

26. Глебов А. А. Толерантность в аспекте внутренней свободы личности. *Известия*. 2013. №5. С. 67-70

27. Гітун Н. Проблема формування у суспільстві позитивного ставлення до осіб з обмеженими фізичними і розумовими можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* URL: http://ap.uu.edu.ua/article/1

28. Гончаренко А.М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. К., 2003. 263 с.

29. Данілавічатє Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.

30. Деленко В.Б. Педагогічні умови виховання толерантних взаємостосунків дітей у дошкільному навчальному закладі. *Педагогічні науки* Випуск LXXVI. Том 2. 2017. С.13-17.

31. Демчук А. В. Толерантность будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья как аспект профессиональной готовности. *Вестник Югорского государственного университета.* 2010. №3. С. 70-74

32. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

33. Дитина у сучасному соціопросторі : навчальний посібник. / за ред. Т.О. Піроженко. К.- Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.

34. Експрес-діагностика в ДНЗ. Комплект матеріалів для практичних психологів./ Уклад. О.Дєдов. Хотин, 2014. 41 с.

35. Зиновьев Д.В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности: дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2000. 148 с.

36. Золотухин В.М. Терпимость как общечеловеческая ценность. *Современные проблемы гуманитарных дисциплин.* 1997. ч. 1. С. 7-9

37. Зубарева Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2009. 24 с.

38. Ищенко, Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема. *Философская и социологическая мысль*. 1990. № 4. С. 48-60

39. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: навчально-методичний посібник / Під заг. ред. Шинкаренко В.І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.

40. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 128 с

41. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків: навчально-методичний посібник. / уклад. Логвін Т.В. Чернігів: Десна Поліграф, 2018. 188 с.

42. Кайдалова Г. П. Організація виховної роботи щодо формування толерантності дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія :* зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 31. С. 45-50.

43. Капітан Л.І. Виховання толерантності в дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Мукачівського державного університету Гуманітарні і суспільні науки. Журнал наукових праць*, №20(15). 2016 . С.81-89.

44. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие. М.: Академический проект, 2004. 176 с.

45. Ковынева М.В. Воспитание толерантной личности средствами

модульной организации личностно-ориентированного образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2007. 222 с.

46. Колокольцева М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Махачкала, 2012. 145 с.

47. Колосова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку: автореф. дис. канд. пед. наук. Ялта, 2012. 19 с.

48. Колупаєва А. А. «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» - К.: «Самміт-книга», 2009, 269 с.

49. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 195 с.

50. Компетентність педагога як важлива умова його професійної деятельності: Методичний посібник / Н. Н. Мурована. Севастополь: Рибзст, 2006. 24 с.

51. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості: (у дошкільному дитинстві) : навч. посіб. К : Освіта, 1998. 255 с

52. Косарєва Г. М. Педагогічна толерантність як характеристика професійної діяльності вихователя. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «*Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика*». Луцьк : Вид-во «Луцький педагогічний коледж», 2016. С. 372-379.

53. Косарєва Г.М. Особливості формування толерантного інклюзивного середовища у дошкільному навчальному заклад. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* Випуск 10(53). 2014.

54. Косарєва Г. М. Інклюзивна освіта як прояв цілісного і толерантного ставлення до дитини з особливими потребами. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Фрідріха Фребеля* / за ред. Л. Є. Петухової Херсон : Айлант, 2014. Т. 1. С. 33-35.

55. Кочисов В.К. Проблемы формирования толерантности у

подростков. *Международный студенческий научный вестник.* 2014. № 4. С. 30-32

56. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2013. 292 с.

57. Кузьмук Л.І. Виховання толерантності у старших дошкільників. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* Випуск 9 (52), 2014. С.200-203.

58. Ляпунова В. А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 52. С.60-69.

59. Максимова О.О. Теоретичні засади виховання толерантності в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи* / за заг. ред. В.Є. Литньова та ін. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», 2018. У 2-х ч. Ч. І. С.117 – 124.

60. Максимова О.О. Толерантність як складова морального виховання. *Наукові записки.* К.: Видво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 128.

61. Малофеев Н.Н. Актуальные проблемы специального образования. Дефектология. 1994. №6. С.3-9

62. Матієнко О.С. Толерантність починається з учителя. *Рідна школа*.2005, № 6. С.4-6 36.

63. Матієнко О.С. Толерантність: введення в проблему. Вінниця ВДАУ, 2006. 40 с.

64. Молчанова А.О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.

65. Нурлигаянова О. Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя: дис. … канд. псих. наук: 19.00.07. Ярославль, 2006. 188 с.

66. Остапчук М. Освіта заради толерантності. *Педагогіка*

толерантності. 2003. №4. С. 25-38.

67. П’ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2012. № 1 (11). С. 93–98.

68. Павелків Р. В. Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис : монографія. Рівне : Волинські обереги, 2009. 368 с.

69. Павленко В. М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія. Полтава: ФОП Мирон І. А., 2014. 244 с.

70. Падалка О.І. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук. Вінниця, 2015. 20 с.

71. Пасекова Л. А. Предметно-развивающая среда: метод. реком. для воспитателей дошкольных образовательных организаций. СПб.: Астерион, 2012. 24 с.

72. Перепелицына М.А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей: дис. … канд пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2004. 176 с.

73. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип. *Известия СП лесотехнической академии.* Спб.. 1993. С.139-151

74. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.

75. Плаксина Н. А. Компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников в условиях интеграции. *Профессиональность педагога: сущность, содержание, перспективы развития.* В 2 частях. ч. 1. М.: МАНПО.– Ярославль: Ремдер, 2013. С. 451-454

76. Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2006. 281 с.

77. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ :

ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

78. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. *Урядовий кур'єр* від 04.10.2017. №186.

79. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 №2961-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/296-15

80. Рожков М.И. Воспитание толерантности у школьников: учебно-методическое пособие. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003. 192 с.

81. Сафронова Е. М. Анимационные средства воспитания толерантности во внеурочной деятельности. *Грани познания*. 2013. №4. С. 88-93

82. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2012. 448 с.

83. Скрипник Н.І. Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Умань : ПП Жовтий, 2011. 99 с.

84. Солдатова Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив. *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности.* М.: МГУ М.В.Ломоносова, 2003. 126 с.

85. Спицына О.А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Казань, 2006. 24 с.

86. Степанов П.В. Развитие толерантности школьников-подростков в игровой общности: монография. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. С. 169-178.

87. Стрельцова Е. А. Диалоговая интерпретация знания как средство воспитания толерантности у студентов (На материале общепрофессиональных экономических дисциплин): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2003. 166 с.

88. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах: доклад на международной научной конференции ЮНЕСКО «Толерантность и согласие». М. 1997. С. 256-274

89. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського.* «Психологічні науки». Т. 2. Вип. 5. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. С. 279–284.

90. Як досягти змін : посіб. для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особлив. освіт. потребами та громад. діяльн. / Всеукр. фонд «Крок за кроком». К. : Придатченко П. М., 2006. 140 с.

91. Якібчук М. І. Формування толерантності особистості в умовах глобалізації в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2011. №2. С. 12-17.

92. Яковлєва Л. Д. Педагогіка толерантності. Як ми її бачимо. *Педагогіка толерантності*. 2000. №1. С. 46-49.

93. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

94. Яшин Н. Формування толерантності студентів як педагогічна проблема у вищих навчальних закладах України. *Вісник Львівського університету.* 2010. №26. С. 111-116.

95. Ainscow, Mel. Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. p. 401-416

96. Kise, J. A. G. Differentiated coaching: A framework for helping teachers change. *Thousand Oaks*, CA: Corwin Press. 2006. 117 p.

ДОДАТКИ

Додаток 1

ПЛАН БЕСІДИ З ДІТЬМИ

(спрямована виявлення уявлень про дітей з інвалідністю та позитивне ставлення до них)

1. Хто такі люди з інвалідністю? Тобі знайоме таке слово «інвалідність»?
2. Чи є серед твоїх знайомих такі люди?
3. Де можна зустріти таких людей?
4. Як ти вважаєш, що відчувають такі люди?
5. Як потрібно відноситися до таких людей?
6. Як ти сам до них відносишся?
7. Які почуття ти переживаєш при спілкуванні з такими людьми, з своїми однолітками з особливими потребами?
8. Чим можна допомогти таким людям?
9. Ти сам надавав допомогу такій людині?
10. Які почуття ти при цьому відчував?
11. Хотів би ти спілкуватися з такими людьми?
12. Хотів би ти дружити з однолітками з інвалідністю?
13. Що таке доброзичливість, повага, співпереживання, ввічливість?

Додаток 2

МЕТОДИКА «НЕЗАВЕРШЕНА РОЗПОВІДЬ»

(адаптована для діагностики вихованості позитивного ставлення дошкільників до дітей з інвалідністю).

Дитині дається інструкція: «Уяви ситуацію і скажи, як би ти вчинив на місці героїв». Потім по черзі пропонуються ситуації з участю однолітків з особливими потребами. Дитина повинна озвучити спосіб своєї поведінки і обґрунтувати свій вибір.

1. Хлопчики у дворі грають у футбол. Поряд сидить хлопчик на інвалідному візку і спостерігає за грою. Якби ти був серед хлопчиків, що грають у футбол, як би ти поступив в цій ситуації?

2. У групі з'явився хлопчик/дівчинка, який дуже погано поводиться. Ніхто не хоче з ним/ з нею спілкуватися. Всі сміються над ним/над нею. Як ти поведешся з цим хлопчиком/дівчинкою? Чи будеш ти з ним/з нею спілкуватися?

3. Серед твоїх знайомих з'явився хлопчик/дівчинка, який сильно заїкається. Через це не завжди просто його/її зрозуміти, потрібно проявляти увагу і терпіння. Він/вона хоче розповісти тобі цікаву історію, але при цьому іноді не може відразу вимовити слово і в розповіді з'являються паузи. Чи будеш ти слухати історію? Чи ти спілкуватимешся з цим хлопчиком/дівчинкою?

4. Ти побачив на вулиці хлопчика/дівчинку, якому важко йти. При ходьбі він/вона кульгає, відчуває труднощі. Хлопчик/дівчинка наближається до сходів і хоче піднятися, але їй/йому важко це зробити. Як ти поступиш в цій ситуації?