МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
„ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”

Оксана АЛЄКО
Світлана КУРІННА
Ян КУРІННИЙ

СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА:

СОЦІАЛЬНА ДОСВІДЧЕНІСТЬ ТА ЕКОНОМІЧНА ОБІЗНАНІСТЬ

Монографія

Слов’янськ – 2019

УДК 373.2.035:33
А45

Рекомендовано до друку Вченою радою
Державного вищого навчального закладу
„Донбаський державний педагогічний університет”
(протокол № 3 від 26 жовтня 2019 року)

Рецензенти:

Цвєткова Г. Г.– доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Київського національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова;

Роганова М. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти та фахових методик Харківської гуманітарної академії Харківської обласної ради;

Калмикова Л. О. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди

Алєко О. А., Курінна С. М., Курінний Я. В.

А45 **Соціальне становлення особистості дошкільника:** соціальна досвідченість та економічна обізнаність: монографія. Слов’янськ: Видавництво Б. І. Маторіна, 2019. 319 с.
ISBN 978-617-7780-12-9

Колективна монографія є продуктом науково-дослідної роботи трьох науковців Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”, який репрезентує результати вивчення проблеми соціалізації дітей старшого дошкільного віку за останні десять років. Монографія певною мірою характеризує соціально-педагогічні аспекти становлення особистості дошкільника, рівень його соціальної досвідченості та економічної обізнаності; охоплює питання організації предметно-розвивального середовища для первинної економічної соціалізації дитини та роль взаємодії освітньої установи й родини у формуванні соціального досвіду дошкільника.

Монографію адресовано науковцям, студентам, педагогам, соціальним педагогам, батькам дітей дошкільного віку.

ISBN 978-617-7780-12-9

УДК 373.2.035:33
Алєко О. А., Курінна С. М.,
Курінний Я. В., 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА……..4

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА
1.1. Теоретичні аспекти проблеми соціального становлення особистості дитини дошкільного віку в онтогенезі……..7
1.2. Характеристика первинного соціального досвіду в загальному контексті соціального становлення особистості дитини ……...18
1.3. Особливості первинної економічної соціалізації особистості в дошкільному дитинстві ……36

Розділ 2. ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ
2.1. Роль різних соціальних інститутів у становленні особистості дитини….65
2.2. Взаємодія родинного й суспільного виховання в процесі формування первинного соціального досвіду дитини……..…71
2.3. Становлення Я-економічного дошкільників у просторі закладу дошкільної освіти……....119

Розділ 3. ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕФЕКТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
3.1. Шляхи формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників у закладах дошкільної освіти……145
3.2. Технології співпраці закладу дошкільної освіти і батьків у формуванні первинного соціального досвіду……202
3.3. Економічний складник як засіб і результат первинної соціалізації особистості……...234

ПІСЛЯМОВА……...266

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...268

ДОДАТКИ……287

ПЕРЕДМОВА

Глобальні політичні, економічні, культурні та соціальні трансформації, що відбулися в Україні в останні роки, зумовили кардинальну зміну траєкторії соціалізації молодших поколінь, домінування в сучасних педагогічних концепціях гуманістичних, дитиноцентристських ідей, що спрямовують виховний процес на засвоєння соціокультурного й економічного досвіду, цінностей, норм поведінки та активної власної діяльності й спілкування.

Найбільш ефективною стратегією соціалізації сьогодні є стратегія формування готовності особистості до переходу в нові соціальні умови, починаючи з дошкільного періоду дитинства. Практичне вирішення зазначеної стратегії забезпечить більш ранню психологічну готовність особистості до соціальної та економічної діяльності та більш успішне її входження в систему соціально-економічних зв'язків сучасного суспільства. Вітчизняна наука (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Захарова, Е. Корнак, Н. Кривошия, І. Рогальська-Яблонська, Т. Степанова, Б. Шем'якін) наголошує на ідеї про первинну економічну соціалізацію дошкільників як процес засвоєння ними елементарних економічних понять та набуття „ринкових" навичок поведінки вже з перших років життя, оскільки знання, уміння, навички, стереотипи поведінки саме в дошкільному віці є фундаментом для становлення людини взагалі та її Я-економічного „економічної людини" зокрема. Провідним інститутом соціалізації на зазначеному віковому етапі є заклад дошкільної освіти, призначення якого – забезпечити життєву компетентність дитини від народження до шести років, сформувати цілісне ставлення до світу. Одне з основних завдань навчально-виховного процесу закладу дошкільної освіти в сучасних умовах – первинна економічна соціалізація, яку розглядають у межах єдиного процесу соціалізації особистості як її складник та яку ми визначаємо як процес раннього входження дитини 5 – 6-річного віку в економічну сферу

суспільства на підставі вироблення адекватних уявлень про економічні категорії, економічні цінності та формування Я-економічного відповідно до потреб і вимог сучасного суспільства.

Аналіз соціально-педагогічних досліджень свідчить про підвищений інтерес учених до проблеми ранньої соціалізації дітей. Розроблено вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості (В. Алфімов, І. Звєрєва, А. Капська, А. Мудрик). Визначено соціально-педагогічні умови збагачення дитячої субкультури на етапі дошкільного дитинства, формування соціальних уявлень, методи впливу на становлення позитивних взаємин однолітків (В. Абраменкова, Л. Варяниця, В. Гуров, О. Кононко, С. Козлова, В. Кудрявцев, С. Куліковська, С. Литвиненко, Ю. Лебедєв, Л. Хухлаєва та ін.). Водночас аналіз різних концепцій та напрямів наукового вивчення соціального розвитку дає підставу стверджувати, що на сучасному етапі не встановлено зв'язки, закономірності, взаємозалежності процесу соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку, не достатньо визначено темпи, ритм, умови його успішності.

Зроблений теоретичний аналіз літературних джерел також підтвердив, з одного боку, актуальність проблеми соціалізації дітей, які зростають у нових соціальних умовах, необхідність урахування специфіки впливу різних інституцій на їхній соціальний розвиток. З іншого, – знайомство з науковими дослідженнями засвідчило відсутність таких методик соціального виховання, які б ураховували ці особливості.

Запропонована монографія є продуктом науково-дослідницької діяльності трьох науковців: С. М. Курінної, О. А. Алєко, Я. В. Курінного, які ґрунтовно вивчили особливості соціалізаційного процесу дошкільників, вплив взаємодії вихователів і батьків на процес формування їхнього соціального досвіду, роль вихователя в організації первинної економічної соціалізації дітей у закладах дошкільної освіти.

У структурній організації монографії виокремлено три частини, які з різних боків висвітлюють зазначені вище процеси.

У першому розділі „**Теоретичні засади соціального становлення особистості дошкільника”** здійснено ретроспективний аналіз теоретичних засад соціального становлення особистості дошкільника, надано характеристику первинного соціального досвіду в загальному контексті визначеної проблеми, схарактеризовано особливості первинної економічної соціалізації особистості в дошкільному дитинстві.

У другому розділі **„Вплив міжособистісної взаємодії різних соціальних інститутів у становленні особистості дитини”** розкрито роль різних соціальних інститутів у становленні особистості дитини, уточнено сутність взаємодії родини та закладу дошкільної освіти, визначено основні психолого-педагогічні позиції трактування категорії „Я-економічне” щодо дитини 5 – 6-ти років.

Третій розділ монографії „**Технологічні аспекти ефективної соціалізації дітей дошкільного віку”** висвітлює шляхи формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників у закладах дошкільної освіти, репрезентує технології співпраці закладу дошкільної освіти і батьків у формуванні первинного соціального досвіду, характеризує економічний складник як засіб і результат первинної соціалізації особистості дитини дошкільного віку.

Передмова до монографії написана доктором педагогічних наук, професором С. М. Курінною; післямова – кандидатом педагогічних наук, доцентом О. А. Алєко; 1.1; 2.1; 3.1 – доктором педагогічних наук, професором С. М. Курінною, 1.2; 2.2; 3.2 – кандидатом педагогічних наук, доцентом О. А. Алєко; 1.3; 2.3; 3.3 – кандидатом педагогічних наук, доцентом Я. В. Курінним.

Автори монографії висловлюють сподівання, що представлений у монографії матеріал буде корисним і цікавим науковцям, молодим ученим, студентам, педагогам і батькам, хто опікується проблемами соціального становлення особистості дитини дошкільного віку.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

1.1. Теоретичні аспекти проблеми соціального становлення особистості дитини дошкільного віку в онтогенезі

Визначення теоретичних аспектів соціального становлення особистості дитини передбачає їхню оцінку в контексті сучасної педагогічної ситуації в Україні відповідно до загальної культурно-історичної характеристики початкового етапу дитинства.

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

Дитинство як соціально-культурний феномен та особливий, значущий для життя людини віковий період у сучасній психологічній, педагогічній, філософській, історичній, соціальній, культурологічній науках досліджують з різних позицій дуже активно, що пов'язано зі зміною загальної парадигми з „дорослоцентризму" на „дитиноцентризм" (Т. Алієва, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, С. Ладивір, Т. Піроженко, І. Рогальська-Яблонська та ін.).

У руслі традиційної парадигми дитинства та дитячого розвитку було акцентовано на залежності механізмів, темпів (динаміки) психічного розвитку дитини від суспільно-історичних умов її життя, і, навпаки, елімінovано продуктивні функції дитинства в культурі. За таким підходом в основі розвитку дитини лежить передусім репродукування готових форм (еталонів) соціокультурного досвіду. Останнє дійсно характеризує загальний спосіб опанування культури, проте лише частково розкриває механізми функціювання й розвитку сучасної дитини. За оцінкою В. Кудрявцева, за такого підходу створено особливий образ дитинства, заданий в абстрактному ракурсі усталеного ставлення світу дорослих до світу дітей (Кудрявцев, 1997)

Але звернемо увагу на інший соціокультурний та психолого-педагогічний вектор: ставлення світу дитинства до світу дорослих, до соціуму загалом, до самого себе. За новим підходом дитинство розглядають як культурно-історичний феномен, дещо, без чого соціокультурне ціле у своєму історичному розвитку вже не можна уявити; як духовне, творче, активне начало, що має особливу цінність у становленні загальнолюдської культури. Дитинство постає як підсистема суспільства, частина єдиного соціуму; а дитина – не об’єкт (продукт) виховання, соціалізації або реципієнт будь-яких зовнішніх впливів, а активний самостійний суб’єкт власної життєдіяльності.

Р. Овчарова розглядає дитинство як період життя людини, у якому закладаються основи особистісної „активності й особистісні властивості, цінності, що визначають якості” майбутнього життя. „Водночас це такий життєвий досвід, коли людина і як людина, і як особистість найменше захищена від соціального, психологічного й фізіологічного насильства” (Овчарова, 1986). За визначенням А. Богуш, дитинство – це період „народження і становлення Особистості; період пізнання соціуму і її величності Людини; відкриття дитиною царини Життя на планеті земля в усьому його розмаїтті, з усіма його позитивними і негативними проявами; це перші кроки навчання; це жадоба знань, це перші радощі, перші

розчарування і перші сльози (Богуш, 2003). Отже, у змістовому визначенні дитинство – це процес підготовки до відтворення майбутнього суспільства, процес постійного фізичного зростання, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначення в ньому себе (Литвиненко, Ямницький, 2001). Різнобічність дефініцій дитинства як соціокультурного феномену пояснює нестерпне прагнення науковців до міждисциплінарного синтезу означеної проблеми, що дасть змогу утворити цілісну картину уявлень про закономірності становлення й розвитку дитячої особистості в суспільстві, більш успішно досліджувати соціально-педагогічні та соціально-психологічні особливості системи „дитина – суспільство" (В. Абраменкова, Д. Ельконін, Е. Еріксон, О. Кононко, С. Ладивір, Т. Пірожeнко, Д. Фельдштейн та ін.). Крім того, сучасна прогресивна педагогічна думка наполягає на необхідності врахування історичного контексту, адже діти третього тисячоліття представляють історично новий тип дитинства, дитячого розвитку, кардинально змінився статус дитинства в системі людської культури (А. Богуш, Н. Гавриш, Д. Ельконін, Л. Калмикова, В. Кудрявцев, І. Кон, І. Рогальська-Яблонська та ін.).

Характеризуючи сучасний стан дитинства, учені відзначають, що під впливом причин соціального, економічного та психологічного характеру відбувається деформація змісту дитячої субкультури (збіднення дитячого фольклору, утрата усних текстів, зміни сюжетно-рольових ігор та ін.). Недостатню увагу приділено специфіці буття дитячих спільнот, помітне відчуження дітей від дорослих і однолітків, що спричиняє появу в соціумі певного бар'єра між світом дітей і дорослих, стихійне виникнення різних дитячих об'єднань і груп, опозиційних до усталених культурних цінностей суспільства.

Протиріччя та складності сучасності вимагають соціально-педагогічної та психологічної підтримки людини, починаючи з перших років її життя, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти взаємодії дитини на ранніх

етапах онтогенезу із середовищем, різними структурами макро- та мікросоціуму з метою забезпечення гармонійного буття особистості як суб'єкта соціокультурного життя, а також освітньо-виховного процесу.

Соціальне становлення особистості дитини дошкільного віку є результатом її **соціалізації**, яку визначають у філософії як процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи тієї культурної традиції; як процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, що відбиваються в означених програмах, процес засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду, включення індивіда в соціальні стосунки; розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовка людини до соціального життя (І. Бех, М. Боришевський, Л. Варяниця, Н. Головіна, О. Кононко, П. Понятенко, М. Шульга).

Аналіз багатьох концепцій соціалізації дає змогу виокремити основні підходи до розгляду місця й ролі людини в процесі соціалізації. В одних із них, суб'єкт-об'єктних, зазначено пасивну позицію людини в процесі соціалізації (суспільство є суб'єктом впливу, а людина – об'єктом), розгортання її адаптації, відтворення соціальних норм, відповідність певним соціальним очікуванням, пов'язаних зі статусом. Відтак, соціальне становлення особистості усвідомлюється як конформність індивіда до соціальних приписів і норм (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Л. Піменова). Фундаторами протилежного, суб'єкт-суб'єктного, підходу вважають Ч. Кулі та Дж. Міда, які відстоюють активну позицію людини, яка не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на себе та на своє оточення. У руслі цього підходу, згідно з А. Мудриком, адаптацію розглядають як здатність людини активно взаємодіяти із соціальним середовищем та використовувати його потенціал для власного розвитку. Відтак, соціалізацію можна трактувати як розвиток і соціальне становлення особистості в процесі засвоєння й відтворення культури, що відбувається завдяки взаємодії людини

зі стихійними, відносно керованими й доцільно створеними умовами на всіх етапах життя (Мудрик, 1997).

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

Як об'єкт соціальних стосунків людина унормовує, регламентує, санкціонує свою поведінку відповідно до вимог тієї чи тієї спільноти, тобто утверджується як соціальна одиниця. Водночас у спільній діяльності та спілкуванні, через взаємодію з іншими, опосередковану традиціями, правами та обов'язками, нормами, вона виявляє себе як унікальна особистість, індивідуальність. Отже, відбувається її соціалізація, тобто перетворення людини із об'єкта соціального регулювання на суб'єкт регуляції власної соціальної поведінки, трансформація з об'єкта соціальної поведінки й стосунків у їх суб'єкт.

До соціально-педагогічних механізмів соціалізації науковці зараховують: *традиційний механізм соціалізації*, пов'язаний із засвоєнням дитиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її сім'ї й найближчого оточення, які засвоюються на неусвідомленому чи підсвідомому рівні за допомогою некритичного сприйняття панівних домінант. *Інституційний механізм соціалізації* функціює в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різними організаціями, які спеціально створені для її соціалізації і ті, що опосередковано реалізують виховні функції, паралельно зі своїми іншими функціями. Саме в процесі використання інституційного механізму соціалізації відбувається накопичення знань про соціальну дійсність і ширше – про довкілля, діти опановують досвід, практику взаємодії, спілкування, схваленої в суспільстві

поведінки з представниками різних соціальних груп, у різних життєвих ситуаціях.

Не менш значущим для дошкільного віку є *міжособистісний механізм соціалізації* як взаємодія людини із суб'єктивно значущими для неї іншими людьми. В основі цього специфічного, за визначенням учених, механізму соціалізації лежить психологічний акт міжособистісного перенесення певного соціального досвіду від однолітків, батьків, знайомих, які є носіями певних субкультур, незалежно від того, чи то позитивний, чи то негативний досвід. Унікальне поєднання в кожному окремому випадку різноманітних механізмів соціалізації щодо процесу становлення кожної окремої дитини зумовлює той чи той вектор засвоєння й упровадження власної соціальної позиції.

Для координації спрямованих педагогічних дій є важливим усвідомлення взаємодії компонентів процесу соціалізації щодо соціального становлення дошкільника. З-поміж таких науковці називають:

1. Стихійну соціалізацію людини у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер та результати якої визначено соціально-економічними та соціокультурними реаліями.

2. Відносно керовану соціалізацію, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні заходи для розв'язання своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміни можливостей та характеру розвитку, життєвого шляху тих чи тих вікових груп (термін освіти, обов'язковий мінімум освіти та ін.)

3. Відносно соціально контрольовану соціалізацію (виховання), тобто планомірне створення суспільством та державою правових, організаційних, матеріальних та духовних умов для розвитку людини.

4. Самозміну людини, яка має асоціальний, антисоціальний вектор (самостворення, самовдосконалення, саморуйнування), відповідно до індивідуальних ресурсів і з урахуванням об'єктивних умов життя (Мудрик, 2005).

Поняття „соціалізація” саме в дошкільному віці тісно переплітається з поняттями „виховання” та „розвиток особистості”. Розвиток особистості визначають як процес формування системної якості індивіда внаслідок його соціалізації, тобто засвоєння та відтворення культурних цінностей та соціальних норм, а також саморозвитку й самореалізації в тому суспільстві, у якому він живе. У найзагальнішому вигляді розвиток особистості можна розглядати як процес входження людини в нове соціальне середовище та інтеграцію в ньому. У випадку входження до відносно стабільної соціальної спільності та за сприятливих обставин індивід, за даними психологів, проходить три фази особистісного становлення: *адаптацію* (засвоєння цінностей та норм, певне уподібнення до інших членів спільноти), *індивідуалізацію* (пошук засобів утвердження своєї індивідуалізації в процесі ототожнення із соціумом), *інтеграцію* – найбільш суперечливу стадію, на якій соціум прагне уподобати особистість до власних очікувань, а особистість прагне в той самий час персоніфікуватися. Отже, поступово формується чітка структура особистості, закріплюються відповідні особистісні новоутворення, відбувається соціальний розвиток особистості через постійне повторення названих фаз при входженні індивіда до різних соціальних груп.

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

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

Понятійне поле дослідження соціального становлення особистості дошкільника утворене низкою понять, що є елементами соціалізації: „соціальна роль", „соціальні норми", „соціальна поведінка", „соціальна свідомість", „соціальний досвід", „соціальні стосунки", „агенти соціалізації". Стисло розкриємо їх.

У процесі соціалізації особистість приміряє на себе й виконує різні соціальні ролі, набуваючи завдяки цьому можливості для самовиявлення. Учені визначили соціальну роль як стереотипну модель поведінки людини, яка задається її соціальною позицією в системі соціальних або міжособистісних взаємин, ланка, що пов'язує особистість і групу, спосіб входження особистості в групу. Скільки існує груп (великих і малих, реальних чи умовних), до участі в яких залучається індивід, стільки ж він має і соціальних ролей (іноді – більше, якщо в одній групі йому доводиться виконувати не одну, а кілька ролей) (Кононко, 1998).

Без формування ролей неможливе формування соціальної поведінки (як прояву високого рівня соціалізованості), важливим показником якої є адекватна рольова поведінка. Успішність людини в соціальних контактах, рівень її самооцінки й самодостатності, гармонійний психологічний стан, сформована система цінностей зумовлюють репрезентацію різних способів *соціальної поведінки*. Вона регулюється не лише індивідуальною та суспільною свідомістю, а й соціальними інститутами, правовими нормами, мораллю.

Процес соціального становлення особистості дитини дошкільного віку неможливий без знання й дотримання *соціальних норм*, які визначають правила, що містять вимоги суспільства, соціальної групи до поведінки особи, групи в їхньому ставленні один до одного, до соціальних інститутів, суспільства загалом. Якщо „норма" – це зразок поведінки, то „соціальна норма" – це зразок і правила поведінки в суспільстві (Богдановська, 1998).

Мотиваційний механізм дії соціальних норм на особистісному рівні визначає єдність трьох моментів: 1) знання соціальної норми та її усвідомлення; 2) бажання реалізації (мотив); 3) сама дія, тобто реальна поведінка. Вплив соціальних норм на особистість відбувається винятково через її внутрішні чинники – інтелектуальні, емоційні та вольові, соціально ціннісні орієнтації, оцінні критерії, погляди і прагнення.

Важливою ознакою й водночас результатом процесу соціалізації є *соціальна свідомість,* завдяки якій індивід виробляє систему поглядів на дійсність, здійснює своєрідну теоретизацію способу власного життя, розробляє його концепції. Основна функція соціальної свідомості – забезпечення самовизначення людини, її індивідуального поступу в суспільстві, сприяння усвідомленню нею свого життєвого шляху (Кононко, 2009).

Соціалізаційні процеси відбуваються в *соціальних стосунках,* адже в процесі їхньої реалізації індивід з індивідом не просто зустрічаються, виявляючи певне ставлення один до одного, ці індивіди зустрічаються як представники певних соціальних груп. Залежно від видів діяльності індивіда соціальні стосунки можуть бути *функційно-рольовими, емоційно-ціннісними та особистісними* (Звєрєва, Капська, 2013).

Соціалізація здійснюється під дією впливів, які надходять від конкретних осіб і задають певні параметри уявленням, настановам, переконанням індивіда, його ціннісним орієнтаціям. Такі особи називаються *агентами* соціалізації. Агентом може бути будь-яка соціалізована людина, яка сприяє формуванню в дитини суб’єктивної соціальності, почуття належності до соціального світу. Найважливішими агентами соціалізації дітей дошкільного віку є батьки, рідні дитині люди (бабусі, дідусі, брати і сестри). Агентами соціалізації дитини також є педагоги дошкільного закладу, однолітки, сусіди.

Кінцевим результатом процесу соціального становлення особистості в конкретний відрізок часу є її *соціалізованість* та накопичення й активне

відтворення особистістю соціального досвіду (Н. Голованова, Н. Заверико, І. Звєрєва, А. Капська, О. Кононко, А. Мудрик). До компонентів *соціалізованості* особистості науковці зараховують: *соціальну обізнаність* як наявність у особистості необхідного рівня знань щодо соціальних норм, цінностей, стандартів і принципів адекватних форм поведінки, правил і моделей соціальних відносин, загальноприйнятих у цьому суспільстві; *соціальну досвідченість* як володіння дитиною досвідом соціально прийнятої в суспільстві моделі поведінки, певних соціальних норм і цінностей, одержаних із власного досвіду, та *соціальну компетентність*.

Категорію соціальної компетентності у своїх розвідках висвітлювала низка сучасних дослідників (М. Докторович, О. Кононко, В. Кузьменко, Г. Марчук, Т. Пониманська та ін.). У визначенні дефініції „соціальна компетентність" звернемося до наукових праць М. Докторович, яка трактувала „соціальну компетентність" як соціально набуту здатність особистості гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем. Ми солідарні з ученою стосовно того, що соціальна компетентність змінюється протягом життя і залежить від розвитку в особистості соціальної обізнаності та соціального досвіду. Отже, щодо дітей дошкільного віку ця характеристика виправдана.

Резюмуючи, дійшли висновку про неможливість відокремлення зазначених категорій (соціальна обізнаність, соціальна досвідченість, соціальна компетентність) з огляду на їхню взаємозалежність.

Узагальнення розуміння сутності та структури соціального становлення особистості дитини дошкільного віку представлено в схемі (див. рис. 1.1).

За логікою нашого дослідження вважаємо доцільним надати докладну характеристику досвіду як однієї з провідних категорій філософії, психології, педагогіки й соціальної педагогіки зокрема.

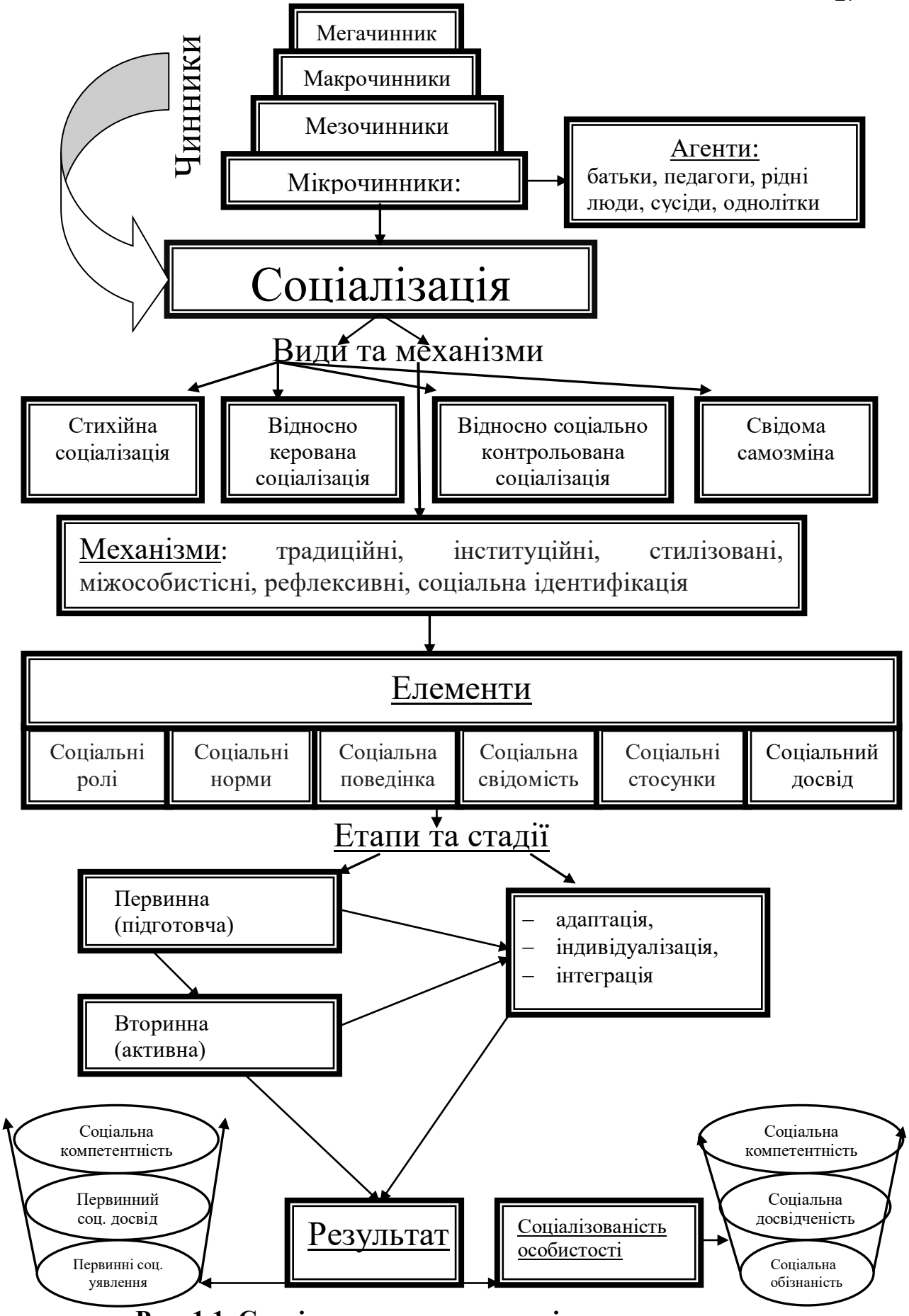


Рис. 1.1. Сутність та структура соціального становлення особистості на етапі дошкільного дитинства

1.2. Характеристика первинного соціального досвіду в загальному контексті соціального становлення особистості дитини

Провідні сучасні науковці (О. Безпалько, Н. Голованова, І. Звєрєва, А. Капська, О. Кононко, А. Мудрик та ін.) указують на взаємопов'язаність і взаємозалежність процесів соціалізації та формування соціального досвіду особистості. Так, А. Мудрик зауважив, що соціальний досвід є одним із важливих компонентів соціалізації людини та багато в чому визначає її спрямованість та інтенсивність. У процесі соціалізації відбувається накопичення соціального досвіду, що й сприяє соціалізації людини (Звєрєва, 2013).

Схематично загальну характеристику категорії досвіду можна представити так (рис. 1.2):

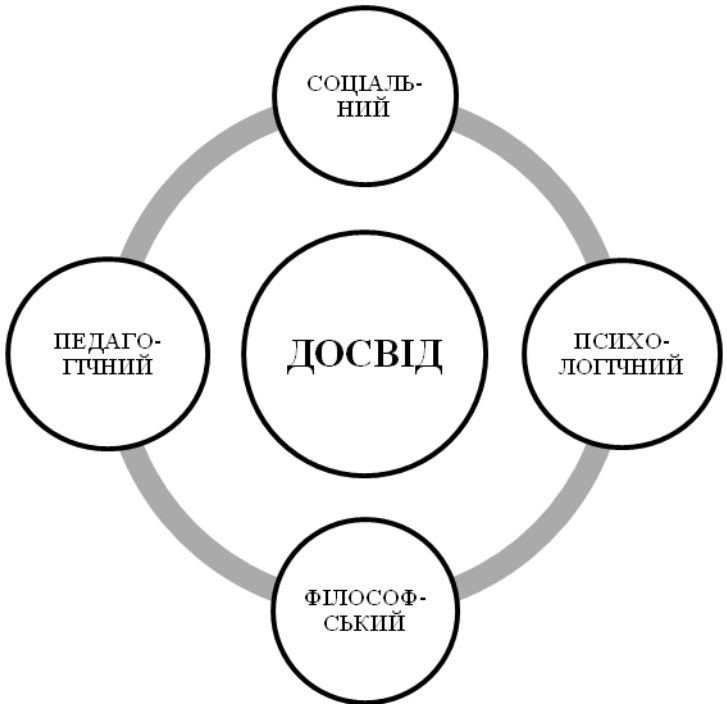


Рис. 1.2. Загальні підходи до визначення сутності категорії „досвіду"

Досвід є однією із фундаментальних категорій філософії, він завжди був у центрі уваги філософів різних часів і шкіл. Аналіз наукових досліджень

дозволив нам виокремити найбільш загальні філософські тлумачення категорії „досвід”, наявні в різних інтерпретаціях філософів:

– досвід людини поєднує чуттєве та раціональне, тобто всі відчуття й переживання, а також трактування й усвідомлення чуттєвого досвіду (філософи античної і середньовічної філософії – Платон, Аристотель та ін.);

– досвід ґрунтується на уважному спостереженні й особливо на самоспостереженні. Приклад людиноцентристського трактування досвіду (мислителі Ренесансу – Мішель де Монтень та ін.);

– досвід є головним продуктом розуму, результатом діяльності духу, з нього починається все пізнання, досвід є завжди особистим надбанням людини, пов’язаним з її внутрішнім світом (німецька класична філософія – І. Кант);

– досвід можна представити як процес одержання нових знань під час власної діяльності (німецька класична філософія – Г. Гегель);

– досвід як джерело життєтворчості людини (український філософ XVIII ст. Г. Сковорода);

– досвід як організація експериментів людини з життям, переживання й проживання життєвих проблемних ситуацій (американський філософ і педагог XX ст. Джон Дьюї);

– досвід у сукупності різних змістовних значень: діяльності, аналогами якої є „випробовування”, „експеримент”, „аналіз”; результату – „багажу знань, умінь і навичок”, що визначає „досвідченість” людини; процесу – „впливу”, „засвоєння”, „організації поведінки” (англійський філософ XX ст. Б. Рассел).

Отже, філософські тлумачення досвіду мають важливе значення і знаходять своє продовження в розвідках психологічного та соціально-педагогічного трактування досвіду.

До проблеми досвіду постійно звертається психологічна наука. Про необхідність оволодіння насамперед соціальним досвідом як таким, що відокремлює людське існування від тваринного, твердили провідні вчені

(Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Вони зазначали, що, на відміну від видового досвіду, природженого, генетичного, соціальний досвід – це втілене в продуктах матеріального та духовного виробництва, узагальнене та символічне культурологічне суспільне уявлення про світ та людину.

У психологічних дослідженнях досвід розглядали як складник структури особистості, а його формування – як один із напрямів особистісного становлення й розвитку людини. Уважається, що досвід є особливою „призмою", через яку особистість сприймає, оцінює будь-який соціальний вплив, визначає його значущість для себе. Із психологічного погляду, досвід є стійким комплексом, який синтезує не всі знання, переживання, практичні дії, а саме ті, що набули особливої значущості для людини (Коссак, 2005). Тому досвід є рушійною силою саморозвитку й саморегуляції людини, бо все, що вона здобуває в процесі життєдіяльності та взаємодії з іншими, діагностується через досвід і набуває особистісного сенсу або ні, а також саме досвід забезпечує активність людини як суб'єкта власної діяльності й розвитку.

Л. Виготський виділив і проаналізував три самостійні типи досвіду: історичний, соціальний і подвоєний. Дослідник наголошував на зв'язку історичного досвіду із соціальним, уважав, що поряд з історичним має бути поставлений досвід соціальний, досвід інших людей, який є значним компонентом поведінки людини. Трактуючи історичний досвід, учений зазначав: „Усе наше життя, праця, поведінка ґрунтуються на використовуванні досвіду попередніх поколінь, досвіду, який передається від батька до сина. Цей досвід умовно назвемо історичним" (Виготський, 1982). Виготський також увів поняття „соціальний досвід", джерелом якого є життєдіяльність особи в реальний час і в конкретному соціальному оточенні. Він уважав, що історичний досвід – це той самий соціальний, але у вимірі історичних подій, змін розвитку.

За К. Платоновим, у структурі особистості виокремлюють чотири підструктури (спрямованість особистості, досвід, підструктура психічних процесів та підструктура біопсихічних властивостей особистості). Зокрема, підструктура досвіду містить знання, уміння, навички та звички. Досвід набувається в процесі навчання та виховання. Провідним у набутті досвіду є соціальний чинник [Платонов, 1986).

Учені визначили діяльність головним складником психолого-педагогічного механізму соціального досвіду. На їхню думку, діяльність становить і спосіб, і умову, і форму вираження культурно-історичного відтворення соціального досвіду. Нагромадження дитиною самостійно й під керівництвом дорослих необхідного соціального досвіду сприяє розкриттю вікового потенціалу дошкільника, успішній підготовці до навчання в школі, а пізніше – до дорослого життя (Г. Батищев, Л. Виготський, О. Леонтьєв).

Значущими психологічними положеннями для усвідомлення сутності категорії досвіду є такі:

– на психологічному рівні досвід визначає все те, що людина переживає й оцінює як особистісно значуще для неї в процесі взаємодії із середовищем;

– саме досвід є умовою й результатом активності особистості як суб’єкта власного розвитку;

– досвід є головним критерієм відбору вагомих і необхідних впливів для особистості, саме в досвіді нагромаджуються тільки значущі для неї її здобутки.

Для розуміння сутності досвіду з погляду педагогічної науки вважаємо необхідним проаналізувати досвід у єдності понять: життєвий, особистісний та індивідуальний.

У наукових дослідженнях досвід, що формується протягом багатогранного життя людини під впливом розмаїття її практичної діяльності, визначають як життєвий (О. Бєлкін, В. Ковальов, К. Платонов, Н. Свініна, А. Фурман).

Досліджуючи життєвий досвід, Н. Свініна зауважила, що формування життєвого досвіду відбувається з перших секунд входження дитини в життя, протягом життя він збагачується й реконструюється. Життя, на її думку, – тривалий життєвий досвід, у якому зафіксований унікальний процес розвитку особистості (Свініна, 2001). Він містить події, що відбуваються з людиною в конкретний момент і відкладаються в її пам'яті у формі вражень, відчуттів, суджень. Людина виявляє й визначає себе в досвіді.

Цілісна система поглядів на роль життєвого досвіду особистості в освітньому процесі висвітлена в теорії вітагенного навчання (О. Бєлкін, А. Фурман). Теорія вітагенного навчання ґрунтується на тому, що досвід виконує не лише допоміжну, але й самостійну освітню функцію, що дозволяє здійснити в педагогічному процесі прогностичну діяльність переносу тенденції розвитку в минулому на майбутній досвід життя, створити умови для ефективного співвіднесення теоретичних знань, одержаних під час освітнього процесу, з реаліями життя (Бєлкін, 1999).

Кожний сучасний педагог має зрозуміти в палітрі досвіду вихованця ті проблеми, які є важливими для його розвитку, але ще ним не усвідомлені як особистісно значущі. Важливого значення життєвому досвіду надавав видатний педагог Ш. Амонашвілі, який уважав, що піклування кожного педагога повинно полягати в допомозі дитині збагатитися життєвим досвідом дитинства, він зауважив: чим багатогранніший у дитини життєвий досвід дитинства, тим успішніше можна вплітати в нього багатющий досвід людства (Амонашвілі, 1996).

Саме досвід утворює те смислове поле, у якому тільки й можуть співпрацювати вихователь і вихованець, учитель та учень. Зі свого боку вихованець пропонує свій досвід, педагог „прочитує" та інтерпретує його й ураховує в доборі пізнавально-виховних завдань. Так відбувається обмін досвідом, у якому й набуває ціннісного характеру педагогічна взаємодія.

Узагальнюючи зазначене вище, розуміємо життєвий досвід як основу становлення, розвитку особистості, її самовираження й самоствердження, що триває протягом усього життя людини в процесі різноманітної діяльності.

Особистісний та індивідуальний досвід, на нашу думку, є складниками життєвого досвіду, його неодмінними структурними компонентами.

Специфіка особистісного досвіду, на думку дослідника В. Сєрикова, виявляється в наявності одночасно змістовного („будівельний матеріал" особистісних функцій, властивостей індивіда) і процесуального (зміна „хвилювань", суб'єктивна активність вихованця) аспектів (Сєриков, 1999). Учений зауважив, що особистісний досвід, по-перше, завжди є невіддільним від особистості: чи як ціннісна установка, яка в неї склалася, чи в процесі переживання, переосмислення і т. ін.; по-друге, не може бути представленим, заданим до початку тієї ситуації, у якій особистість стикається зі значущим для неї явищем чи подією. Цей досвід – певне власне життя особистості, яке може бути пов'язане з виконанням предметної діяльності (виконанням завдань, вправ, розв'язанням проблем, спілкуванням і т.п.), а може протікати й незалежно від цього. Науковець наполягав на тому, що оволодіння особистісним досвідом виявляється не в предметних знаннях і вміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій, вистражданих особистістю життєвих смислів, які стали невід'ємною суттю її Я-концепції (Сєриков, 1999).

Процес накопичення особистого досвіду дітей дошкільного віку докладно представлений у працях О. Кононко, яка виокремила такі чинники накопичення особистого досвіду: власна індивідуальна практика дитини (успішна, неуспішна); оцінні судження авторитетних дорослих (позитивні, суперечливі, негативні); оцінки однолітків, з якими дитина сперечається і порівнює себе. Завдяки особистому досвіду в дитини створюється власна картина світу. Причому О. Кононко наполягала на пріоритетності саме цього завдання перед „гонитвою за науковістю і глибиною знань з тих чи інших предметів". Саме тому важливо, щоб батьки та педагоги не ігнорували досвід

дитини, а спиралися на нього та створювали умови для його подальшого накопичення та збагачення (О. Кононко, 2003).

Близькою до поняття „особистісний досвід" у наукових працях є й інша дефініція – „індивідуальний досвід". Хоч ці поняття взаємозв'язані, їхня відмінність є очевидною, бо вони засвідчують різні духовні виміри людини (особистість, індивідуальність) та способи її буття. Формування особистості й відповідно особистісного досвіду відбувається в процесі соціалізації людини, що означає оволодіння різними видами суспільно-практичної діяльності, соціальними функціями, ролями, нормами, виробленими в суспільстві. Особистісний досвід людини засвідчує, наскільки її позиція, вибір вчинків відповідають моральним цінностям, суспільним ідеалам, а поведінка є самостійною, відповідальною й соціально значущою. Становлення індивідуальності та вироблення індивідуального досвіду є процесом індивідуалізації людини як вияву активності, спрямованої на виокремлення свого „Я" із системи соціальних ролей і взаємин, усвідомлення й пошук власної унікальності, неповторності, самобутності.

Отже, з погляду педагогічної науки, досвід особистості охоплює її набуті знання, почуття, уміння, навички й звички та є важливим надбанням дитини, який педагог завжди повинен ураховувати, узгоджувати з ним науковий матеріал, пропонований під час навчання. У педагогічних дослідженнях досвід особистості розглядають і як результат, і як джерело, умову організації освітньо-виховного процесу. Процеси навчання й виховання не є дієвими, якщо нові впливи, інформація не узгоджені з досвідом дітей, набутим раніше.

Особливої уваги заслуговує аналіз досвіду та його структурних компонентів з боку соціальної педагогіки. Н. Голованова, О. Кононко, А. Мудрик уважають, що оволодіння кожною людиною соціальним досвідом визначає суть її соціалізації в процесі взаємодії із середовищем через виконання різних соціальних ролей і типів діяльності. У загальному значенні соціальний досвід людини засвідчує її соціальну сутність, ставлення до

суспільства, природи, людей, самої себе внаслідок оволодіння нормами, цінностями суспільства. Досвід людини формується не в соціальному вакуумі, а в процесі взаємодії особистості із соціальним середовищем й іншими людьми як представниками різних соціальних груп через участь у діяльності та спілкуванні, чим репрезентують головні способи соціального життя людини. Соціальний досвід є результатом соціалізації й виховання, його людина набуває протягом усього життя в процесі і стихійної соціалізації, і соціально контрольованої.

Таке розуміння суті соціального досвіду збігається із тлумаченням, яке запропонував Л. Мардахаєв. Науковець окреслив соціальний досвід як сукупність практично засвоєних соціальних знань, умінь, навичок; соціальну зміну людини, її становлення та подальше вдосконалення під впливом взаємодії її із соціокультурним середовищем життєдіяльності, з іншими людьми, з навколишнім світом у культуровідповідних сферах життєдіяльності, відтворення нею певних соціальних явищ, процесів на практиці для пізнання й перетворення соціальної дійсності. Він сприяє соціальній зміні людини, її становленню й удосконаленню як особистості, а також засвоєнню нею культури життєдіяльності, що склалася в соціумі. За допомогою соціального досвіду культура передається від одного покоління до іншого (Мардахаєв, 2003). Учений наголосив, що формування соціального досвіду відбувається в межах відповідних видів діяльності людини з урахуванням її віку: навчання, праця, спілкування, дозвілля. У дитячому віці основним видом діяльності дитини, уважає науковець, є гра, через яку вона розвивається, пізнає, набуває досвіду спілкування, накопичує досвід вираження емоцій і формування відносин. По суті це основний засіб формування соціального досвіду дитини. Як форма умовної діяльності людей гра є ідеальним феноменом людської культури. У ній діти умовно моделюють навколишнє середовище, у якому перебувають, і розв’язують складні проблеми, що виникають у них. Групова гра передбачає імітацію рольової поведінки учасників, вона має не лише конструктивну функцію в її

сценарії, а й сприяє формуванню соціально ціннісних якостей особистості, розвитку соціального досвіду. Під її впливом змінюється позиція особистості в колективі, коригуються взаємини в спільній діяльності, зникає сором'язливість, скутість, розгубленість, змінюються риси характеру учасників (Звєрєва, 2013).

На вплив і значення соціального досвіду для становлення особистості вказував А. Макаренко, який наголошував, що поведінка є результатом складних процесів: усвідомлення, знання, сили звички, пристосовуваності, сміливості, прийняття себе, здоров'я та, найголовніше, соціального досвіду (Макаренко, 1978).

Психологічного обґрунтування соціального досвіду надав Л. Виготський, який указував, що набуття соціального досвіду поступово відбувається в найближчому колі дитини – сім'ї, дошкільному закладі, потім класі початкової школи, – яке й становить простір для процесу соціального становлення особистості (Виготський, 1999). Отже, джерелом соціального досвіду, на думку Л. Виготського, є життєдіяльність особи в реальний час і в конкретному соціальному оточенні.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники продовжують звертатися до вивчення категорії соціального досвіду щодо дітей дошкільного віку. Серед засобів формування соціального досвіду дошкільників С. Онощенко виокремила дитячу іграшку, яка втілює досвід, накопичений людством у суспільно-історичній практиці, та є одним із важливих чинників соціалізації дитини (Онощенко, 2009). Проблему трансляції соціального досвіду в сім'ї з різним рівнем адаптованості вивчала І. Ющенко (Ющенко, 2006). Дослідниця К. Попова звернулася до формування соціального досвіду дітей в умовах комплексу „школа – дитячий садок" (Попова, 1998).

Праці Т. Поніманської репрезентували формування соціального досвіду дітей як основи морально-духовного розвитку особистості (Поніманська, 2000). До категорії соціального досвіду у своєму дослідженні, присвяченому первинному економічному досвіду, звернулася А. Іванова (Іванова, 2007).

Соціальний досвід як головний чинник набуття соціалізованості особистості молодшого школяра розглянула О. Малахова в дослідженні, присвяченому педагогічним умовам соціалізації дітей на етапі переходу до школи (Малахова, 2006).

Розглянемо головні структурні складники та характеристики соціального досвіду.

Н. Голованова виокремила такі взаємопов'язані шляхи оволодіння дитиною соціальним досвідом:

– імпритинг (від англ. *imprint* – зберігати, закарбовувати) – дія закладених у людській природі соціальних інстинктів. Людина успадковує деякі „знання" про світ як сукупність пристосувальних досягнень попередніх поколінь, накопичених у процесі еволюції. Навіть у найперші періоди життя, коли активна діяльність у соціумі ще неможлива, дитина спроможна швидко пристосовуватися до умов життя, до людей;

– стихійна соціалізація. Дитина вибудовує своє життя як життя члена людського співтовариства й самостійно опановує соціальний досвід. При цьому вона не пасивно підпорядковується впливу навколишнього середовища, а залучається разом з іншими людьми до поведінкових актів, які сприяють освоєнню соціального досвіду. У стихійному механізмі дитину соціалізують традиції етносу, спосіб життя сім'ї, рольові відносини й залежності в референтній групі;

– цілеспрямована соціалізація, яка передбачає репрезентацію дитині нормативного, спеціально дібраного (відповідно до культури суспільства) соціального досвіду. Цілеспрямована соціалізація реалізується в організованій системі виховання й навчання дітей, де означений досвід узагальнений у змісті навчально-виховного процесу, підручниках, іграх, запрограмованих виховних ситуаціях (Голованова, 2005).

Педагогічний підхід до характеристики соціального досвіду полягає в тому, щоб обґрунтувати суттєві ознаки його прояву в діяльності, поведінці, судженнях дітей і визначити педагогічні умови процесу становлення

соціального досвіду (Голованова, 2004). Н. Голованова доводить: те, що вміщено в поняття „соціальний досвід”, значною мірою умовне, ніколи повністю не реалізується в просторі та часі із минулого в майбутнє, від батьків до дітей. Учена виокремила механізми становлення соціального досвіду дитини та зазначила, що дитина соціалізується й набуває особистого соціального досвіду:

– у процесі різноманітної діяльності, засвоюючи значний фонд соціальної інформації, умінь та навичок;

– у процесі виконання різноманітних соціальних ролей, засвоюючи моделі поведінки;

– у процесі формування самосвідомості дитини;

– у процесі соціальних стосунків, спілкування з людьми різного віку, у межах різноманітних соціальних груп, засвоюючи соціальні символи, установки, цінності.

На думку Н. Голованової, соціальний досвід – це завжди результат дій дитини, активної взаємодії з навколишнім світом. Набути соціального досвіду означає не просто засвоїти суму відомостей, знань, навичок, зразків, а оволодіти тим способом діяльності та спілкування, результатом якого він є (Голованова, 2005).

Дослідниця О. Кононко доводить, що набуття дитиною реального соціального досвіду відбувається тільки в процесі її практичної взаємодії з будь-якими суб’єктами чи об’єктами навколишньої реальності, у практичному спілкуванні, взаємодії та різноманітній діяльності. Проте накопичення соціального досвіду можливе не в будь-якій діяльності, бо добре відомо, що дитина може відвідувати значну кількість занять, виконувати певні завдання, маніпулювати предметами, та при цьому зовсім не збільшувати свій соціальний досвід. Дослідниця переконує, що успішно соціалізує лише діяльність, яка відповідає таким педагогічним умовам:

– відтворює життєві ситуації, спирається на дитячі враження від реального повсякденного життя;

– викликає особисту зацікавленість дитини, розуміння нею соціальної значущості результатів своєї діяльності;

– спонукає дитину до активних дій, пов’язаних із плануванням діяльності, обговоренням різних варіантів участі, розподілом ролей, відповідальністю, самоконтролем та самооцінкою;

– передбачає необхідність взаємодопомоги, підтримки, викликає потребу в співпраці (Кононко, 2009).

Зважаючи на значення соціальної ролі особистості як механізму становлення соціального досвіду, зазначимо, що від самого народження дитина є носієм ролей і вчиться їх виконувати. Цей тривалий процес оволодіння роллю проходить три стадії: імітація ролі, гра в роль, рольове наповнення поведінки. Діти дуже часто демонструють показову поведінку в присутності дорослих, але без педагогічного контролю „забувають” свою зразкову поведінку. Н. Голованова доводить, що позитивна поведінка дітей виявляється нестійкою не через слабкий педагогічний контроль, а через недосконале засвоєння тієї соціальної ролі, для якої властива така поведінка (Н. Голованова, 2005).

Спираючись на дослідження О. Кононко, ми вважаємо, що становлення соціального досвіду дитини прямо залежить від того, наскільки свідомо вона ставиться до соціальної ролі особистості. Якщо дошкільник може поставити себе на місце іншої людини, уявляє, як він виглядає на її думку, можна вважати, що він прийняв соціальну роль особистості. Важливо, щоб у п’ять-шість років дитина була здатна організувати свою поведінку відповідно до норм тієї чи тієї соціальної групи (Кононко, 2009).

Важливим елементом, який визначає загальний механізм становлення соціального досвіду дошкільника, на думку О. Кононко, є його самосвідомість, без якої не відбудеться ні пізнання дитиною соціального світу, ні соціальне самовизначення в цьому світі. Соціальний досвід, закодований у соціальній ролі, присвоюється дитиною лише в разі усвідомлення нею своєї взаємодії із соціумом (Кононко, 2009).

Наступним елементом психолого-педагогічного механізму становлення соціального досвіду дитини є її соціальні стосунки, у яких дитина співвідносить себе з дійсністю. Соціальні стосунки відбуваються в усіх видах діяльності дошкільника: грі, спілкуванні, праці, навчанні. Соціальні стосунки дитини виражаються в кількох аспектах, це можуть бути: функційно-рольові, емоційно-оцінні та особистісно-смислові.

За логікою викладання схарактеризуємо структуру соціального досвіду особистості дитини. Дослідниця Н. Голованова, ґрунтуючись на розумінні соціалізації як процесу самостійного вибудовування дитиною соціального досвіду, виокремила такі суттєві педагогічні характеристики його структури: змістовний, позиційно-оцінний і функційний.

Змістовний аспект системи соціального досвіду дитини передається через матеріальний і когнітивно-аксіологічний зміст її діяльності та виявляється в уявленнях про головні життєві цінності. Головним об'єктом уваги в дослідженні змістовного боку соціального досвіду дітей є їхня мовна комунікація. Поняття чи судження, висловлені дитиною, вже нібито означає її вчинок, навіть не здійснений, а наявний у майбутньому… (Голованова, 2004).

Позиційно-оцінний аспект системи соціального досвіду дитини виявляється через тенденцію прояву рефлексивної позиції особистості, її активності, готовності до самовизначення в різних життєвих ситуаціях.

Дослідниця вважає, що позиційно-оцінний аспект системи соціального досвіду дитини можна виявити, якщо запропонувати дитині описати саму себе, розповісти про свої проблеми, висловити свої судження з приводу альтернативних суджень чи суперечливих ситуацій. Прояви позиційно-оцінного аспекту виявляються за допомогою проєктивних питальників, наприклад „Коли я буду дорослим…", „Я дуже люблю…", „Найбільше я боюся…", методик шкалювання особистісних якостей, словесних автопортретів (Голованова, 2004).

Індивідуальна специфіка прояву позиційно-оцінного аспекту соціального досвіду конкретної дитини є похідною не стільки від її соціального оточення, від тих форм матеріальної і духовної культури, які їй адресовані, скільки від того:

– яку позицію в контексті життєдіяльності вона займає;
– як співвідносить себе з дійсністю;
– який ступінь її соціальної активності;
– якою мірою виявляється розуміння свого внутрішнього світу;
– наскільки сформовані її соціальні установки на себе.

Функційний аспект системи соціального досвіду, за переконанням ученої, визначається тим, як у дитини складається той чи той стиль життя. Адже безсумнівним є твердження, що різні стилі життя здатні сприяти чи, навпаки, перешкоджати повноцінному соціальному становленню особистості. Накопичення необхідного соціального досвіду перетворюється в індивідуальний стиль життя, який регулює ставлення дітей до дорослих та один до одного, до соціальних і культурних сторін життя, до праці та побутового спілкування.

Розглядаючи прояви в дітей того чи того стилю життя, авторка зауважила, що дитина ні фізично, ні економічно, ні психологічно ще не здатна існувати без дорослих: її уявлення, переживання, звички похідні від світу дорослих. А стиль життя завжди складається в той період, коли дитина повністю впевнена в підтримці з боку оточення, насамперед дорослих, особливо батьків.

Аналіз структури соціального досвіду не буде повним без характеристики функцій та стадій соціального досвіду. Значення накопиченого досвіду для ефективної діяльності суб'єкта виходить із тих функцій, що виконує досвід. В. Карагодін визначив такі функції досвіду: „прагматичні" (регулятивна, цілепокладання, детермінувальна, практична, контролювальна), які допомагають суб'єкту визначати цілі та досягати конкретних результатів; „гносеологічні" (евристична, критеріально-

пояснювальна, оцінювальна, доказова), що дозволяють одержувати й перевіряти необхідну для наступної діяльності інформацію; „світоглядно-ідеологічна" (морально-виховна) та „соціально-регулювальні" (комунікативна, соціально-адаптивна, соціально-управлінська), важливі для формування якостей суб'єкта та його соціальних взаємодій (Карагодін, 1989).

Науковці Н. Голованова, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, І. Чорний довели, що для організації освітньо-виховного процесу значущими є поступовість, поетапність процесу опанування соціальним досвідом. За класифікацією І. Чорного, особистість проходить такі стадії в засвоєнні соціального досвіду: а) стадія інтеріоризації, коли суб'єкт сприймає схему діяльності зовнішнім способом, поступово перетворюючи її у внутрішній план; б) стадія ідентифікації, коли суб'єкт діяльності засвоїв дії, але не настільки, щоб виконувати їх автономно; а він сам постає як жива схема діяльності; в) стадія екстеріоризації, коли суб'єкт здатний рефлексувати власний досвід як схему діяльності, відтворювати в уяві, а потім передавати свій досвід іншому суб'єкту (Чорний, 1989).

Н. Голованова джерелами соціального досвіду вважає: особисті дії дітей у різних життєвих ситуаціях і переживання цих ситуацій, роздуми щодо вчинків інших людей та їхніх переживань і, нарешті, опосередкований досвід інших людей, укладений у творах художньої літератури, зображувального мистецтва, кіно, перероблений і „присвоєний" (Голованова, 2004).

Отже, за нашим переконанням, соціальний досвід – це слід, що на початковому етапі онтогенезу залишає у свідомості, душі та поведінці дитини практика проживання різних соціальних ситуацій; це сукупність соціальних уявлень, знань, переживань, способів діяльності особистості, що в процесі активної взаємодії з довкіллям, іншими людьми стає особистісним надбанням людини, збагачуючи її внутрішній світ.

Соціальний досвід дитини – це не те, що вона знає та пам'ятає, тому що прочитала, вивчила, а те, що вона пережила, і цей досвід постійно визначає її дії та вчинки. Оволодіти соціальним досвідом – не лише засвоїти певні

соціальні норми, правила, зразки, а вміти й бути готовим реалізовувати їх у реальному житті, у реальних стосунках: розв'язувати складні ситуації, домовлятися між собою, ініціювати чи підкорятися, уміти перемагати та програвати тощо.

Розроблена В. Краєвським і Ю. Лернером компонентна структура соціального досвіду складається із:

– системи знань, що виражає різні сфери матеріальних і культурно-духовних здобутків суспільства;

– досвіду виконання різноманітних видів суспільно-практичної діяльності, що виявляється в загальних та спеціальних уміннях, навичках;

– досвіду творчого ставлення до дійсності;

– досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, представленого в соціальних нормах, культурно-історичних, моральних цінностях (Лернер, 1981).

На думку С. Онощенко, компонентами соціального досвіду мають бути:

– інформаційно-орієнтаційний (знання про навколишні об'єкти соціальної дійсності предметно-змістовного та функційного характеру, знання про головні соціальні ролі людини й норми соціальної взаємодії);

– мотиваційно-потребнісний (інтерес до соціальної сфери життєдіяльності дорослих, суспільна мотивація в ситуації вибору);

– діяльнісний (навички інструментального характеру – оперування предметами, навички рольового функціювання й соціальної взаємодії) (Онощенко, 2009).

Ураховуючи наукові підходи до визначення компонентної структури соціального досвіду, виокремлюємо такі компоненти соціального досвіду:

– *соціально-когнітивний* (знання про головні соціальні ролі та усвідомлення власної соціальної ролі; знання про норми і правила соціальної взаємодії).

Старші дошкільники мають виявляти спостережливість, кмітливість, допитливість; уміти використовувати побачене й почуте раніше, самостійно доходити висновків. Вони повинні планувати свою пізнавальну діяльність і проявляти інтерес до дослідництва, експериментування. Їм належить оволодівати прийомами узагальнення, класифікації, порівняння й зіставлення;

– *емоційно-ціннісний* (уміння відчувати та вербалізувати власний емоційний стан; адекватне оцінювання та реакція на емоції інших; прояви інтересу до довкілля та самого себе).

Діти старшого дошкільного віку мають знати назви основних емоцій (інтерес, радість, подив, горе, гнів, страх, сором, провина) та вміти їх розпізнавати; установлювати зв'язки між життєвими подіями, переживаннями людини та виразами її обличчя, поведінкою; керуватися в поведінці совістю як внутрішньою етичною інстанцією;

– *соціально-комунікативний* (уміння адекватно й доречно спілкуватися в різних соціальних ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання), усвідомлення етичних норм спілкування, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування).

Діти повинні проявляти комунікативну активність, ініціативність, стриманість у спілкуванні, культуру мовленнєвої комунікації; використовувати і мовні, і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості (мовленнєвий етикет);

– *діяльнісно-поведінковий* (соціальна активність; навички рольового функціювання; навички соціальної взаємодії з дітьми та дорослими).

Дошкільники мають навчитись узгоджувати свої дії, поведінку з іншими; уміти уникати конфліктів, діяти конструктивно та доцільно в різних життєвих ситуаціях; реалізувати на практиці засвоєні соціальні уявлення.

Процес соціалізації дитини розпочинається з народження й продовжується в дошкільному дитинстві як надзвичайно відповідальному етапі для всього наступного соціального життя людини.

О. Богдановська вважає, що базові норми, засвоєні в ранньому дитинстві, майже не змінюються протягом усього життя (Богдановська, 1999). Із раннього віку дитина включається в систему взаємозв'язків з іншими людьми. Характер взаємин дошкільника з різними дорослими визначається, з одного боку, стилем поведінки батьків і вихователів щодо дитини, з іншого – стилем поведінки дитини щодо дорослих. Поступово, на основі досвіду спілкування з людьми, у дітей розвивається соціальне сприйняття, тобто вміння враховувати почуття й бажання інших людей, мотиви їхніх вчинків.

Первинними інститутами соціалізації на дошкільному етапі є сім'я, дитячий садок, дитяче співтовариство. Вирішальну роль у процесі соціалізації дитини на цьому етапі, на нашу думку, відіграє, звичайно, сім'я. Дослідження С. Курінної, І. Макаренко, В. Паніної, І. Рогальської-Яблонської доводять, що діти, які виховуються в умовах навіть дуже гарного дитячого будинку, не можуть самостійно набути тих необхідних для процесу соціалізації якостей та досвіду, які набувають діти в умовах родини.

Процес входження дитини до соціуму був би неповним, якщо б обмежувався лише тим соціальним досвідом, який дитина здобуває в спілкуванні і взаєминах з дорослими в родинному колі. Крім родинного виховання, обов'язково має бути ще суспільне, особливо коли йдеться про дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичне обґрунтування взаємодії родинного й суспільного виховання у формуванні соціального досвіду дитини буде розкрито в другому розділі роботи.

1.3. Особливості первинної економічної соціалізації особистості в дошкільному дитинстві

Аналіз первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років, концептуальні підходи зарубіжних і вітчизняних науковців до зазначеної проблеми дозволяють зорієнтуватися у визначенні та систематизації особливостей економічної соціалізації особистості в дошкільному дитинстві.

До основних особливостей економічної соціалізації дошкільників слід зарахувати такі:

– здійснення економічної соціалізації особистості в специфічному просторі дитинства;

– підпорядкування процесу економічної соціалізації особистості загальним віковим особливостям розвитку;

– стадійний характер економічної соціалізації особистості;

– органічний зв’язок економічної соціалізації особистості з економічним вихованням;

– трикомпонентність структури економічної соціалізації особистості;

– наступність економічної соціалізації особистості в дошкільному віці з економічною соціалізацією особистості в молодшому шкільному віці;

– необхідність економічної соціалізації особистості в психічній регуляції;

– потреба економічної соціалізації особистості в соціально-педагогічному забезпеченні (підтримці).

Проаналізуємо зазначене. *Особливості економічної соціалізації* особистості в дошкільному дитинстві, насамперед, визначаються особливостями саме феномену дитинства.

З погляду соціології (К. Агаларова, В. Бурега, Є. Головаха, С. Купрієнко, Г.-М. Сапка) дитинство розглядають у вітчизняній науці не як природну даність, а як соціальний конструкт, де діти є однодумцями соціального процесу із власним поглядом на світ, що вимагає ретельної уваги

з боку дорослих. Тому замість традиційного терміна „психологізація" світу дитинства в центрі його опинилися соціально-економічні, демократичні та політичні проблеми. З погляду соціально-економічної проблематики – це: дитинство як соціально-економічна група; економічний стан дітей у сім'ї, у системі взаємин між поколіннями; економічні форми діяльності дітей і дистрибутивна справедливість (величина та справедливість частки отриманого дітьми суспільного продукту); економіка дитинства (що діти отримують від суспільства та який їхній внесок в економічний розвиток) тощо. До цього ж існує чотири соціологічні парадигми дитинства та його вивчення: 1) розгляд дитинства як особливого „роду" (*tribal group*), із власною культурою, мовою, ігровими традиціями тощо; 2) діти як соціальна меншість, аналогійна гендерним, расовим, соціально-економічним і етнічним меншинам, що власне робить їх дуже чуттєвими до проблем соціальної економічної нерівності та дискримінації; 3) діти як маркований соціальний простір дитинства, що належить до всіх соціальних структур суспільства (де, як і в якому статусі діти беруть участь у суспільному житті); 4) дискурси, які зумовлюють зміни ідей дитини та дитинства (І. Кон). Це висуває на перший план найбільш гострі соціальні, насамперед економічні, проблеми, що актуалізують завдання первинної економічної соціалізації особистості.

Культурологічна теорія дитинства звертає увагу на два його аспекти: перший пов'язаний із твердженням американського культуролога У. Корсаро про те, що діти створюють свій культурний простір як активні суб'єкти взаємодії (часткою такого дитячого простору і взаємодії в ньому є дитячий економічний простір), що узгоджується з ідеями культурно-історичної концепції дитинства Л. Виготського та його гіпотезою інтеріоризації й культури (Виготський, 1999). Другий аспект культурологічної теорії дитинства пов'язаний із актуальною проблемою неоднозначного впливу кризових явищ у процесах соціально-економічного реформування України, що породжує безвихідь сімейного і суспільного виховання взагалі та економічного зокрема.

Найбільш повно сутність дитинства відображено в соціокультурологічній парадигмі, де дитинство розглянуто як особливий соціокультурний простір, який формують не тільки діти та їхні батьки, але й інші агенти (дорослі, держава та її інститути) під впливом різних мікро-, макро- і мегачинників, що мають свої змістові прояви в дитячих практиках і peer cultures (Рижанова, 2001) , де остання розглядається як стійка сукупність видів діяльності або щоденних занять, предмети, цінності, норми, які діти репродукують, створюють і розподіляють у процесі взаємодії один з одним (П. Бурдьє, Н. Шматко).

Дитинство, як було зазначено, має власний світ („світ дитинства" за І. Коном) і власний простір – „простір дитинства" – місце, де проходить процес постійного фізичного зростання, психічного розвитку, засвоєння соціальних норм та самовизначення дитини в соціумі (Фельдштейн, 2009).

Отже, первинна економічна соціалізація особистості дитини здійснюється в просторі дитинства, де дитинство розглянуто як соціально-культурологічний феномен. Це водночас і місце, де відбувається поетапна економічна соціалізація дитини та особливий стан її економічного становлення, формування й розвитку, особливий соціально-економічний конструкт, де дитина демонструє себе як повноцінний суб'єкт процесу економічної соціалізації.

Дитинство дитини як суб'єкта економічної соціалізації підпорядковано загальним віковим особливостям розвитку. Водночас зміст, динаміка й характер його перебігу в умовах економічної соціалізації має свою специфіку. Теорія вікового розвитку особистості як складник загальної соціально-педагогічної теорії (Т. Алєксєєнко, О. Безпалько, Н. Заверико, І. Звєрєва, А. Капська, А. Мудрик, А. Рижанова, В. Сластьонін, С. Харченко) базується на понятті соціально-педагогічної ситуації розвитку, що створює об'єктивну реальність, оскільки в ній віддзеркалюються відповідні біологічні та соціальні закономірності вікового розвитку людини (Л. Мардахаєв, Н. Сейко). З іншого боку, соціально-педагогічна ситуація розвитку зазнає

впливу з боку суб'єктивного чинника, одним з елементів якого для дошкільного дитинства є дошкільний навчальний заклад. Можна стверджувати, що заклад дошкільної освіти як суб'єктивний чинник створює якісно інший вплив на соціально-педагогічну ситуацію розвитку дитини, ніж, скажімо, загальноосвітня школа. Вікова група дошкільників характеризується „власною", притаманною їй типологічною ситуацією розвитку, на яку проєктується чинник освітнього закладу. Уся проблема полягає в тому, щоб реальна практика функціювання закладу дошкільної освіти не порушувала об'єктивного характеру соціально-педагогічної ситуації розвитку дитини, її загальної соціалізації, зокрема й первинної економічної, та була здатна вносити до неї корективи.

У цьому сенсі, відповідно до Законів України „Про освіту", „Про дошкільну освіту"(2001), Базового компонента дошкільної освіти (2012), Державної цільової соціальної програми дошкільної освіти на період до 2017 року (2011), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки (2012), сучасний заклад дошкільної освіти має стати „інститутом соціалізації", призначення якого – забезпечити фізичну, психологічну й соціальну компетентність дитини від народження до шести-семи років, сформувати ціннісне ставлення до світу. Одне з основних завдань навчально-виховного процесу закладу дошкільної освіти в сучасних умовах виявляється не в накопиченні навчальної інформації з окремих галузей знань, а насамперед у формуванні соціально-психологічних якостей, що дозволять особистості в майбутньому бути суб'єктом у будь-якій діяльності.

Сучасний заклад дошкільної освіти має здійснювати первинну економічну соціалізацію дошкільників у межах єдиного процесу соціалізації особистості як його складника та визначатися як процес засвоєння елементарних економічних понять і категорій, формування базових економіко-психологічних якостей особистості, набуття первинного економічного досвіду, що дозволить юній особистості в майбутньому бути суб'єктом економічної діяльності.

Розглянемо сутність вікового підходу, який знайшов своє відображення в таких положеннях. Протягом кожного вікового етапу перед людиною постає низка завдань, від вирішення яких залежить її особистий розвиток. Соціалізація має будуватися так, щоб забезпечити умови для сприятливого вирішення цих завдань на кожному етапі життєдіяльності людини відповідно до норм суспільства. Крім того, у контексті соціалізації особистості на підставі вікового підходу потрібна надаватися конкретна допомога щодо вирішення проблем, які перед нею виникають (М. Доуел, П. Марш, А. Капська, А. Мудрик, В. Сластьонін та ін.. Відповідно до ступеня умовності вирізняють три групи завдань кожного вікового періоду: 1) природно-культурні (досягнення на кожному віковому етапі відповідного рівня біологічного дозрівання, фізичного й статевого розвитку); 2) соціально-культурні (пізнавальні, моральні, ціннісно-сутнісні); 3) соціально-психологічні (становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в актуальному житті та на перспективу, самоактуалізація й самоствердження), які протягом кожного вікового етапу мають специфічний зміст і способи їх вирішення (О. Безпалько, І. Звєрєва, С. Коношенко, Г. Лактіонова, Л. Мардахаєв, С. Омельченко, С. Савченко, І. Трубавіна, С. Харченко).

До вікових завдань у дошкільному дитинстві трьох-шести років належать: природно-культурні (формування рухових навичок, сенсорний розвиток); соціально-культурні (оволодіння мовленням, предметно-маніпулятивною діяльністю, розвиток образної та елементарної логічної форми мислення, довільності поведінки, оволодіння первинними способами співробітництва й кооперації); соціально-психологічні (становлення „образу Я” та самооцінки, статева ідентифікація, становлення несвідомого почуття „довіри” до зовнішнього світу, почуття автономії, ініціативи).

Соціально-педагогічна ситуація розвитку дитини дошкільного віку у вирішенні зазначених завдань характеризується (В. Абраменкова, С. Бадер, Л. Божович, Н. Гавриш, Н. Заверико, С. Курінна, І. Рогальська-Яблонська) удосконаленням ігрових дій, результатом яких є виникнення зацікавленості

не тільки до самої гри, але й до її мети („зрушення мотиву на мету”); інтенсивним формуванням і розвитком навичок та вмінь, які б сприяли вивченню зовнішнього середовища, аналізу якостей предметів і впливу на них для змін; наявністю здібностей вирішення проблемної ситуації трьома способами: використовуючи наочно-дієве, наочно-образне та логічне мислення; початком усвідомлення особливостей своєї поведінки для використання засвоєних загальноприйнятих норм і правил як межі для оцінки себе й оточення; умінням узгоджувати власні дії з однолітками, учасниками спільних ігор або продуктивної діяльності, регулюючи власні дії з суспільними нормами поведінки; зростаючим прагненням до взаєморозуміння, збігом власного ставлення й оцінки оточення з оцінкою та ставленням дорослого; інтелектуальною, вольовою, особистісною та соціально-психологічною готовністю до шкільної освіти.

Отже, у дошкільному дитинстві в період досягнення дитиною старшого дошкільного віку (5 – 6 років) відбувається формування нового типу психічної організації, що забезпечує більш ефективну адаптацію до соціальної реальності; спілкування дітей стає особистісним, у дитини складається справжня самооцінка, яка дозволяє їй усвідомлювати свої можливості, тобто об’єктивно ставитися до себе та результатів своєї діяльності. Це зумовлює той факт, що старший дошкільний вік стає оптимальним для вирішення завдань економічного виховання та первинної економічної соціалізації особистості. На цьому наполягають і відомі сучасні дослідники проблем дитинства (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Л. Киреєва, К. Крутій, Е. Курак, А. Смоленцева, А. Шатова та ін.), які акцентують увагу на необхідності впровадження економічної освіти саме з дошкільного віку та визначають роль і значущість економічної соціалізації, а саме: оволодіння економічними категоріями та безпосереднім застосуванням їх у різних видах діяльності; знайомство дітей з економічними уявленнями (щодо бюджету сім’ї, якості людини-господаря, грошей, праці та професії), з ринковими відносинами. Учені наполягають

також на тому, що суспільство має висувати певні вимоги до рівня економічної соціалізованості дітей старшого дошкільного віку, які виявляються в системі загальнозначущих економічних цінностей, оволодіння якими є обов'язковим для реалізації ефективності процесу економічної соціалізації на етапі старшого дошкільного віку, оскільки процес економічної соціалізації відбувається в результаті інтеріоризації особистістю економічних цінностей суспільства.

Сензитивність дошкільного періоду дитинства обстоюють і зарубіжні вчені. При цьому акцент зроблено на вивчення питань вікових особливостей пізнавальних процесів упродовж первинної економічної соціалізації особистості, звернено увагу на аналіз споживчих запитів, оцінного сприйняття дітьми дорогих і дешевих товарів (M. Duglas, T. Tang), визначено показники розуміння купівлі товару, його ціни, естетичної привабливості, темпи витрачання грошей, ураховано факти ощадливості, марнотратства (R. Thaler, H. Dittmar), залучення дітей до економічного життя суспільства. Отже, у зарубіжних студіях проблеми економічної соціалізації дітей у більшості випадків зводяться до когнітивних щаблів їхнього вікового розвитку, темпів включення в конкретне соціальне середовище ринкових відносин. Доречно зазначити, що, на противагу багатьом цим дослідженням, вітчизняна соціо-психолого-педагогічна наука розглядає первинну економічну соціалізацію на етапі старшого дошкільного віку як складник єдиного соціалізаційного процесу, що визначається як процес засвоєння елементарних економічних понять і категорій, формування базових економіко-психологічних якостей особистості та набуття первинного економічного досвіду, що дозволить особистості в майбутньому поставати як суб'єкт економічної діяльності (І. Барило, Н. Гавриш, Н. Грама, Т. Дробишева, Н. Кривошия, Е. Курак, С. Курінна, І. Рогальська-Яблонська, А. Сазонова).

Наступною особливістю первинної економічної соціалізації особистості в дошкільному віці є стадійність. Як продемонстрували

дослідження О. Козлової [129], розвиток економічної соціалізації дітей характеризуються своєю стадійністю, що дозволяє говорити про дошкільний вік як про початковий (первинний, ранній) етап формування економічної свідомості. В основі теорії стадійності лежать такі положення:

– стадійність економічної соціалізації в дитинстві фіксується віковим динамічним та інтелектуальним розвитком дитини;

– економічна соціалізація охоплює такі сфери життєдіяльності індивіда: трудову, споживчу та власне економічну;

– основний вплив на розвиток економічної соціалізації дітей має безпосередній досвід функціювання дитини в економічному світі (поведінковий аспект);

– опис різних стадій будується на співвідношенні когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів економічної соціалізації.

У розвитку цих положень О. Козлова встановила, що вже на початку дошкільного віку починають закладатися специфічні особливості когнітивних структур, навички споживацької та трудової поведінки, емоційне ставлення до економічної реальності. Також нею було акцентовано увагу на тому, що саме власний досвід поведінки дитини з іграшками, включення дитини в елементарні економічні відносини впливають на розвиток економічних відносин та економічної поведінки дитини. При цьому існує кореляційний зв’язок рівня інтелектуального розвитку та рівня сформованості економічних уявлень.

Підкреслюючи стадійність процесу економічної соціалізації, дослідник В. Москаленко акцентує увагу на тому факті, що процес економічної соціалізації особистості здійснюється зі значними якісними відмінностями двох вікових періодів: дитинства та юнацтва. У дитинстві економічна реальність засвоюється за допомогою грошей, а у юнаків входження в економічну дійсність здійснюється завдяки економічній діяльності (Москаленко, 2003).

Історично склалося так, що стадійність економічної соціалізації дітей у науці розпочала й продовжує вивчатися в межах теорії грошей (А. Гальчинський, Г. Гегель, О. Дейнека, Г. Зіммель, П. Єщенко, Дж. Кейнс, Ю. Палкін), оскільки, як відзначав великий діалект Г. Гегель, гроші відіграють особливу роль у суспільстві, у якому все виробляється для обміну О. Дейнека, розглядаючи структуру економічної свідомості, уважав важливим її компонентом ставлення до грошей, тому що без розуміння феномену „гроші" важко зрозуміти механізм економічної поведінки особистості.

Початок сучасним дослідженням у галузі психології грошей покладено розвідками К. Данігер (K. Danyger), А. Штраусс (A. Strauss), Р. Сатон (R. Sutton, які в 50-і роки XX століття зробили спробу опису процесу отримання дитиною економічних знань та рівня сприймання економічних відносин у межах впливу грошей. А. Штраусс, зокрема, виокремив дев'ять стадій у формуванні концепції грошей у дітей від 4,5 до 11,5 років. Після нього К. Данігер виділив чотири стадії розвитку монетарних уявлень у дітей від 5 до 8 років. Р. Сатон виявив шість стадій. Практично всі зазначені вчені як яскраві представники зарубіжної наукової школи психології грошей уважали, що розвиток економічних уявлень у дітей є наслідком не просто біологічного дорослішання, але залежить від досвіду поводження з грошима. Зазначені висновки щодо ролі грошей в економічній соціалізації особистості узгоджувалися з класичними соціально-психологічними дослідженнями економічних явищ. Так, студії Г. Зіммеля (класика німецької соціології), у яких за допомогою категорії грошей розглянуто приховані механізми соціального життя, феномен економічної культури, та француза Г. Тарда, який був чи не першим із соціальних психологів, хто звернув увагу на роль такого соціально-психологічного чинника в становленні „людини економічної", як монетарного (Т. Семигіна).

Отже, світова та вітчизняна наука накопичили значний теоретико-емпіричний матеріал, який стосується дитячо-вікових аспектів психології грошей. До основних „накопичень" тут можна віднести такі факти:

– класова ознака, належність до певної сім'ї, регіональні та національні особливості, стать, вік є чинниками економічної соціалізації дітей. Так, у дослідженнях Є. Щедріної, Л. Магрударе, Г. Маршалла встановлено розуміння дітьми функції грошей і залежність їх кількості від соціально-економічного статусу сім'ї. М. Сігал, А. Фернам, Г. Ягоде та інші установили вплив національно-територіальних особливостей на формування в дітей економічних уявлень, продемонструвавши суттєві відмінності в уявленнях дітей, які проживають у країнах з різним рівнем економіки. Діти південноазіатського регіону (Японія, Китай), південноафриканських країн раніше, ніж діти Європи, засвоюють поняття вигоди. Це можна пояснити тим, що діти з азіатських країн значно раніше за європейські включаються у сферу бізнесу. Крім того, діти, які проживають у південноазіатському регіоні, вважають, що необхідно платити більше тим, хто проживає в багатодітних сім'ях (за всіх інших рівних можливостей). А. Фернам та П. Томас виявили вплив статі на економічні уявлення дитини. Було встановлено, що в хлопчиків сильніше виявляється тенденція рахувати гроші. На їхню думку, чоловік має отримувати за свою роботу більше грошей, ніж жінка, бо в хлопчиків виявлено більшу обізнаність щодо праці та способів отримування грошей. В експериментальній психології вдалося з'ясувати, що діти з високою самооцінкою надають менше значення чиннику грошей, а з низькою – ховаються за гроші, прагнуть за їх допомогою зміцнити свій статус хоча б у власних очах (О. Бутуйкіна,О. Дейнека); А. Фернам та П. Томас установили, що донькам будь-якого віку батьки видають грошей на кишенькові витрати менше, ніж синам. Було з'ясовано також, що хлопчики дещо краще розуміють призначення страйків і те, звідки беруться гроші для зарплати. У дослідженнях Г. Маршалла та Л. Магрудера доведено залежність розуміння дітьми функцій грошей від безпосереднього досвіду розуміння грошей у

сім’ях з різним соціально-економічним статусом. Науковці роблять висновок, що діти із сімей робітників з низьким заробітком засвоюють прямий асоціативний зв’язок між грошима та задоволенням, тоді як діти із середнього класу здебільшого пов’язують гроші з майбутніми витратами. Переважно батьки із середнього класу починають видавати гроші дітям меншого віку, ніж батьки-робітники (О. Щедрина);

– завдяки грошам, за даними П. Лейзер, Т. Севан (P. Leizer, T. Sevon, 1990), у розвиткові економічних уявлень дітей відбувається перехід від пояснювальних моделей до моделей „прихованих” економічних відносин, що дає можливість підійти до розуміння економіки як системи. До того ж почуття власності та психологія грошей починають формуватися вже в ранньому дитинстві. Символом власності на початку стають різні предмети, іграшки. Більше того, як стверджують психоаналітики, формування „Я-матеріального” виявляється вже в тому, що дитина затримує дефекацію, сприймаючи фекалії як своє перше багатство. Потім така поведінка переноситься на предмети (ґудзики, камінчики тощо) і, нарешті, на гроші. Такі риси дитячого розвитку економічної свідомості виявились у всіх країнах, незважаючи на різницю культур (О. Щедрина);

– гроші – найважливіший засіб економічної соціалізації особистості на всіх етапах зазначеного процесу, зокрема й на етапі дошкільного дитинства. Через гроші людина поєднується з іншими людьми в єдину економічну дійсність. Формування перших монетарних уявлень тісно пов’язано з використанням дітьми грошей, за посередництвом яких відбувається знайомство з іншими соціально-економічними інститутами та явищами. Справедливість цього твердження випливає із теорії економічних цінностей, згідно з якою економічна соціалізація особистості, яка розглядається в межах єдиного соціалізаційного процесу як її складника, визначається як процес засвоєння особистісних економічних цінностей суспільства в результаті здійснення економічної життєдіяльності. Економічні цінності, інтеріоризуючись індивідом, стають „внутрішніми” результатами його

поведінки, саморегулятором, тобто умовами реалізації в діяльності активної позиції особистості щодо зовнішнього світу. Системоутворювальним компонентом системи економічних цінностей є власність, яка, незважаючи на об'єктивні та суб'єктивні відносини, знаходить концентрований прояв у грошах. Так гроші стають найважливішим засобом економічної соціалізації особистості дошкільника (А. Гальчинський, Ж. Жилін);

– проблема грошей пов'язана з моральним вихованням дітей. Г. Авер'янова вперше дослідила гроші в українській економічній психології як чинник економічної соціалізації дітей і довела, що в процесі соціалізації поступово змінюється уявлення індивіда щодо функційного призначення грошей, яке не може не позначитися на формуванні особистості (Авер'янова, 2002). Проблема грошей стає тісно пов'язаною з моральним вихованням особистості. Гроші, що є в користуванні молодої людини, мають назву „кишенькових". О. Щедрина, вивчаючи праці західних науковців щодо економічних уявлень дітей, проаналізувала їхнє ставлення до проблеми кишенькових грошей. Її висновки продемонстрували, що етичні передумови щодо функцій грошей, використання їх як засобу соціокультурного становлення дітей змінювались у суспільній свідомості протягом століття. Так, на початку XX століття в педагогічних виданнях для батьків ці науковці запевняли в необхідності платити дітям щодня або щотижня за підтримання порядку в їхніх кімнатах, за інші домашні справи, чим демонстрували тісний зв'язок між роботою та грошима. У працях 30-х років XX століття необхідність платити дітям гроші вже не пов'язується із таким зв'язком, напроти, характер їх надання змінився на протилежний – педагоги рекомендували забезпечувати молодших членів сім'ї кишеньковими грошима поза всяким зв'язком із виконаною роботою. У публікаціях 50 – 70-х рр. минулого століття вже не йшлося про кишенькові гроші, а лише про своєчасне засвоєння однієї з основних навичок – користування грошима. Вітчизняні вчені кінця XX – початку XXI століття повертаються до проблеми кишенькових грошей у зв'язку з етичною проблематикою. Як уважає

А. Бояринцева, сенс виплат батьками кишенькових грошей змінюється відповідно до віку дитини та має бути засобом контролю її зростаючих вимог, бо характер отримання грошей впливає, перш за все, на оволодіння дітьми етичним змістом праці (неприйнятний етичний фон, що виникає в результаті винагороди, формує гіпертрофоване прагнення успіху як єдиного результату праці), та пропонуються батькам рекомендації, згідно з якими виникає можливість самим дітям раціонально витрачати кишенькові гроші, накопичувати і заробляти їх, планувати витрати.

Отже, численні педагогічні дослідження доводять, що економічні цінності становлять основу первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років. У цих цінностях системоутворювальним елементом є власність, а власність у всіх своїх об'єктивно-суб'єктивних проявах знаходить концентрований вираз у грошах. Гроші в результаті стають найважливішим засобом первинної економічної соціалізації особистості вже в ранньому онтогенезі.

Процес економічної соціалізації особистості дитини відбувається успішніше, якщо її свідомістю оволодівають монетарні уяви. Економічна свідомість дитини формується поетапно на підставі розвитку наукових і суспільних знань про економічну дійсність, системи особистісних цінностей із домінантною функцією власності та грошей як системоутворювальних чинників. Метою первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років є сформованість адекватних і гармонійних первинних уявлень про економіку, знання економічних понять, розвиток навичок економічної поведінки. Тут цілі та завдання економічної поведінки збігаються з цілями та завданнями економічного виховання, оскільки останнє є цілеспрямованою формою первинної економічної соціалізації.

Наступна особливість економічної соціалізації дошкільників виявляється в її зв'язку з економічним вихованням.

Сучасні вітчизняні науковці (Н. Гавриш, Н. Грама, Р. Жадан, І. Рогальська) наголошують, що в реальній практиці функціювання закладів

дошкільної освіти економічна соціалізація ототожнюється з економічним вихованням. Так, аналіз державних програм виховання й розвитку дітей дошкільного віку показав, що в державній освітній програмі дітей дошкільного віку „Дитина" завдання економічного виховання розв'язуються в поєднанні з трудовим вихованням (розділ „Привчаємось працювати") і в процесі художньої діяльності дітей. У Базовому компоненті економічна галузь пронизує всі її змістові лінії програми: „Предметний світ – володіння культурою споживання предметів". Аналізуючи державні програми розвитку дітей дошкільного віку „Дитина в дошкільні роки" та „Я у світі", зазначимо, що „…дитина знає деякі економічні поняття: потреби, природні ресурси, товари тощо; про необхідність кожної людини працювати вдома та на роботі, що природу треба берегти та збільшувати її багатство; що гроші допомагають людям робити обмін і прискорюють торгівлю: чому людина має обирати професію, які існують професії, на які види розподіляються товари та послуги. Старший дошкільник має пояснити, що таке потреби, бажання; навести приклади товару та послуг, назвати знайомі професії; здійснити просту покупку в крамниці, розповісти про необхідність грошей; змайструвати доробок; ощадливо й хазяйновито поводитися в дитячому садку, удома, на вулиці, в оточенні природи; аналізувати конкретну ситуацію, робити правильний вибір; оцінювати власні вчинки та бути ввічливим з дітьми й дорослими; дитина 5 – 6-ти років має розуміти, що людина постійно робить вибір: яку річ купувати, скільки ресурсів використовувати тощо; наскільки вигідно бути економним, працьовитим, діловим, добрим, увічливим, уважним; що природа дарує людям красу, здоров'я, природні ресурси та її необхідно оберігати, турбуватися, підтримувати; що треба завжди допомагати людям".

Відзначено, що практика економічного виховання як керованої первинної економічної соціалізації дітей в умовах закладу дошкільної освіти характеризується низкою протиріч: дітей приваблює економічна сфера життєдіяльності, але в більшості освітніх закладах не існує спеціально

організованого процесу економічного виховання дітей; необхідна підготовка дитини в економічній сфері життя, але в більшості випадків за це вважають відповідальними тільки батьків; вихователі та батьки дошкільнят використовують не всі можливі засоби організації процесу формування економічної досвідченості дітей через недостатню власну обізнаність; вихователі мають бажання організовувати економічне виховання дітей, але не мають послідовних теоретико-методичних програм щодо його реалізації.

Відповідно до своїх соціальних і психологічних особливостей діти дошкільного віку не можуть самостійно набувати досвіду економічної діяльності, але вони здатні в специфічній формі задовольняти цю потребу. Такою специфічною формою та провідною діяльністю є гра, яка слугує основним засобом засвоєння елементарних економічних понять і категорій, формування базових економіко-психологічних якостей особистості та набуття первинного економічного досвіду (Сазонова, 2007). На думку В. Дудник, „… розвитку економічної свідомості, пізнаванню інтересу до економіки, створенню позитивної мотивації до її вивчення, прояву його „Я" сприяють різні види діяльності дитини в дошкільному навчальному закладі (дидактична гра, сюжетно-рольова гра, інтелектуальна гра-розвага, тематичне заняття, гра-стратегія, дослідницька діяльність, читання казки, бесіда на морально-етичні теми, зустріч із цікавими людьми, вечори-розваги), що дає змогу зробити процес пізнання економіки цікавим і доступним. Тому поєднання навчальної, ігрової та реальної діяльності найбільш ефективне для економічної соціалізації особистості дитини в дошкільному навчальному закладі" (Дудник, 2015).

Наступною істотною особливістю первинної економічної соціалізації особистості дошкільників є трикомпонентний склад її структури. Більшість дослідників (В. Абраменкова, Н. Гавриш, Н. Голованова, О. Дейнека, Ж. Жиліна, А. Іванова, О. Козлова, К. Крутій, Е. Логінова, Г. Ложкін, В. Москаленко, А. Сазонова, О. Сєрбова М. Стельмашук та ін.) розглядають економічну соціалізацію як трикомпонентний процес, що включає

когнітивну (загальні економічні знання, норми й цінності, які діти засвоюють у процесі соціалізації, оцінка своїх здібностей, розуміння цілей і уявлення про можливості та перспективи їх досягнення, уявлення про власне місце в системі соціальних взаємин з іншими людьми та ролі, яку особистість виконує в житті оточення), *афективну* (емоційне ставлення дитини до економічної реальності, емоційна оцінка, ступінь привабливості для особистості та її цілей, цінностей та ідеалів, емоційна оцінка власного минулого, сьогодення й майбутнього, задоволеність і незадоволеність досягнутим на цьому етапі, власного стану в системі відносин, а також власними можливостями та здібностями) та *конативну* (засвоєння та присвоєння зразків економічної поведінки дитини, психологічна і, насамперед, мотиваційна готовність до певних дій та вчинків, пов'язаних з досягненням бажаної позиції в системі соціальних відносин).

Отже, процес економічної соціалізації дитини є процесом становлення й розвитку системи її когнітивного, емоційного та поведінкового складників у їх єдності та взаємозалежності. Цей процес зумовлений багатьма соціальними та психолого-педагогічними чинниками – численними обставинами, за яких створюються умови для перебігу процесів первинної економічної соціалізації, що відбувається завдяки інтеріоризації нею зовнішніх економічних цінностей суспільства через власну систему споживання. Для того, щоб ефективно управляти процесом економічної соціалізації дитини, необхідно знати й розуміти значення та роль цих чинників у зазначеному процесі. У схематичному вигляді систему чинників економічної соціалізації дитини наведено на рис. 1.3.

У системі компонентів економічної соціалізації особистості в дошкільному віці когнітивний компонент, на думку сучасних учених, займає системоутворювальну, провідну позицію. Є. Голубєва на підставі систематизації зарубіжних досліджень у галузі економічних уявлень (про гроші та їх джерела, ціну, попит та пропозицію, прибуток, банки тощо) та економічних відносин у дітей продемонструвала таке :

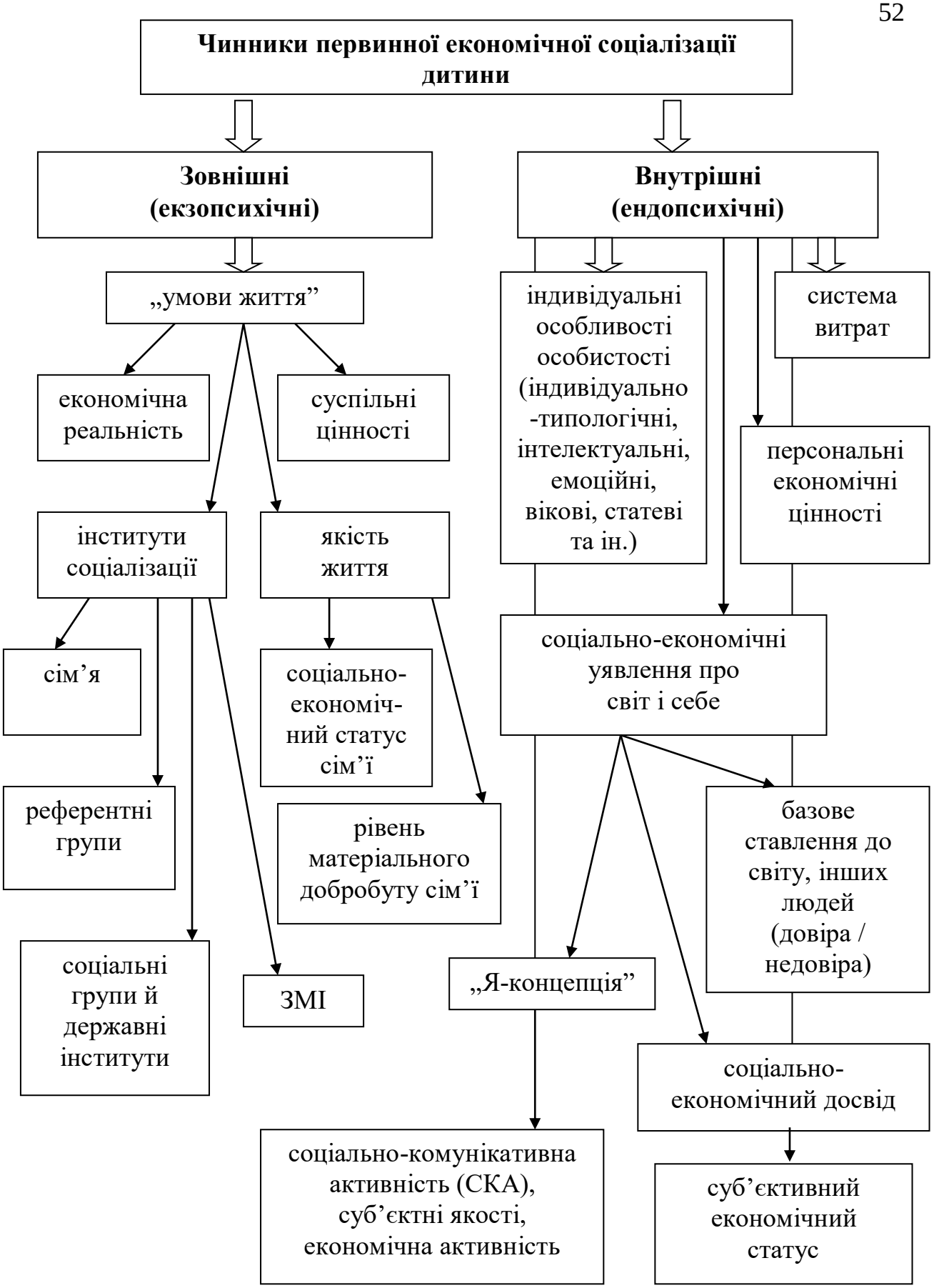


Рис. 1.3. Чинники первинної економічної соціалізації дитини дошкільного віку

1. Формування нових економічних знань у дитини неможливо без вивчення вже наявних у неї економічних уявлень, де під „уявленнями” розуміємо образ предмета, явища або події, що виникає на підставі пригадування або продуктивної уяви (Голованова, 2004). Специфікою економічних уявлень дитини 5 – 6-ти років є організація, стан та структура господарського життя (О. Щедрина).

2. В. Баррис виокремив три основні групи економічних уявлень дітей: 1) уявлення дітей про гроші та їх джерела; 2) уявлення дітей про ціну, попит та пропозицію, прибуток; 3) уявлення дітей про банки.

У роботах А. Берті, А. Бомбі, А. Страуса, К. Шусслера наведено відомості щодо вікової динаміки уявлень про гроші, розвиток у дітей уявлень про джерела грошей. Зокрема, установлено, що в 3 – 4,5 роки діти можуть лише відрізняти гроші від інших об’єктів, але не можуть відрізняти одну монету від іншої за їх вартістю й не мають ще виразного уявлення, як гроші пов’язані з купівлею. На наступному етапі економічного розвитку до дітей приходить усвідомлення того, що за гроші можна купити певний товар, але помилково вважають, що за монету будь-якої вартості можна купити будь-який товар. Отже, послідовно в дітей формуються уявлення про різні цінності монет, але вони припускають, що за товар певної вартості треба пропонувати монету тільки певної вартості. У подальшому діти починають усвідомлювати, що покупець має заплатити не тільки за вартість товару, але й певну суму власнику магазина, щоб той отримав прибуток. Дитина також починає усвідомлювати, що для купівлі дорогих речей використовуються не монети, а банкноти певної вартості, застосовуючи кількісний критерій для оцінки купівлі певного товару. З’являються уявлення про те, що для купівлі певного товару можна заплатити більше грошей, ніж коштує товар, та отримати решту, яка компенсує різницю в сумі відданих грошей та вартості купленого товару. Щодо уявлень про джерела отримання грошей, то тут є така динаміка. У 4 – 5 років діти не мають ясного уявлення щодо походження грошей та не усвідомлюють зв’язку джерела грошей та праці. Деякі малюки

починають уважати, що решта, яку дає продавець у процесі купівлі товару, і є джерелом появи грошей. До моменту шкільного навчання діти, нарешті, усвідомлюють зв'язок між грошима та працею батьків.

Уявлення дітей про ціну, попит та пропозицію, прибуток висвітлено в дослідженнях В. Барфіса, А. Берті, А. Бомбі, К. Фокса, Т. Керета-Уарда, Р. Сіглера, Д. Томсона, В. Харбау, К. Крауза, Г. Ягоди (за даними А. Фетискіна), які дійшли висновку, що до 10 років у більшості дітей сформовані поняття про ціну, попит та пропозицію, прибуток. У цьому віці діти вже здатні раціонально здійснювати вибір товарів. Щодо вікової динаміки формування зазначених уявлень у дітей, то тут виявлено таку картину. Діти у віці 4 – 5-ти років думають, що ціна товару залежить від його фізичних властивостей (чим більше, тим дорожче). Старші діти (6 – 8 років) пов'язують ціну з користю товару. І тільки діти 10 – 12-ти років пов'язують ціну товару із зусиллям, витраченим на його виробництво, а також з вартістю матеріалів, з яких він виготовлений. Отже, діти 5 – 6-ти років уявляють купівлю та продаж як фізичну дію, а ціна в їхньому розумінні залежить від властивості товару, а не визначається попитом та пропозицією.

Оскільки економічна свідомість включає поряд з уявленнями про ціну, попит та пропозицію, прибуток ще й уявлення про функціювання банків та їхню роль в економічному житті, то й дослідження в цій галузі достатньо широко представлені в західній науковій літературі (Jahoda, 1981; Berti, Bombi, 1988; Woug, 1989; Takahashi, Hatano, 1994; Berti, Monaci, 1998; Berti, 1999; Bonn, Webley, 2000). Аналіз зазначених наукових студій показав, що основний принцип розвитку уявлення дітей про роботу банку полягає в тому, що маленька дитина ще не розуміє сенсу капіталовкладень, тобто не розуміє основного – як банк отримує прибуток.

Отже, більшість дітей 5 – 6-ти років володіють набором основних економічних уявлень і понять: гроші (як засіб обігу), решта, купівля, вигода, економія, багатство, бідність тощо. Такі ж економічні поняття, як

функціювання банку та принцип ціноутворення, у дітей цього віку ще сформовані недостатньо.

3. Окрім економічних уявлень, когнітивна структура компонента первинної економічної соціалізації особистості дошкільника включає й певну систему економічних відносин. Діти, як і дорослі, також взаємодіють з економічними об'єктами та створюють свій незалежний світ економіки. Вони отримують та витрачають кишенькові гроші, обмінюються предметами власності, а також мають досвід самостійних заробітків. Дослідження Р. Саттона (за даними О. Щедріної) продемонстрували, що здатність молодих людей управляти своїми фінансами безпосередньо залежить від того, чи мали вони такий досвід у дитинстві. Так, діти, яких привчали користуватися грошима, у зрілому віці демонструють практику більш розумного користування власними грошовими ресурсами. В уявленнях дітей 5 – 6-ти років щодо економіки та особливостей їхньої економної поведінки встановлено, що ця категорія дітей упевнена в тому, що бути ощадливим, терплячим і не піддаватися спокусі – це „добре". Але на практиці вони не визнають цінності економної поведінки, уважається, що відкладені гроші – це втрачені гроші. До того ж старші дошкільники краще орієнтуються у світі економічних відносин „дитина – дитина", ніж у світі дорослої економіки, бо цінність речей, якими вони володіють, визначається не їхньою вартістю, а їхньою рідкістю на дитячому майданчику. Діти 5 – 6-ти років отримують можливість брати участь в економічних відносинах завдяки отриманню кишенькових грошей і грошових подарунків від родичів, чим допомагають вступити в економічні відносини один з одним (відносини обміну).

Ще однією важливою особливістю економічної соціалізації особистості в дошкільному віці є *наступність* з економічною соціалізацією особистості в молодшому шкільному віці.

Необхідність і своєчасність створення послідовної низки явищ в економічній соціалізації дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку викликана наявними протиріччями між: усвідомленням

важливості неперервної економічної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку й відсутністю її практичної реалізації між ланками дошкільної та початкової шкільної освіти; достатньою теоретичною розробленістю питань економічної соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку й відсутністю послідовного технологічного та методичного забезпечення. Як продемонструвала у своєму дослідженні С. Якименко [326], наступність первинної економічної соціалізації дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку ефективно реалізується, якщо:

– використовується ціннісно-діяльнісний підхід до наступності в економічній соціалізації старшого дошкільного й молодшого шкільного віку;

– вона розглядається як неперервний, цілісний соціально-педагогічний процес, що здійснюється на основі технології проєктного конструювання;

– соціально-педагогічними умовами є: організація освітньої роботи відповідно до особистісних і пізнавальних особливостей дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, взаємодія соціальних інститутів (заклад дошкільної освіти, школа) із сім'єю, використання потенціалу інформаційного середовища.

До того ж *під наступністю* в економічній соціалізації дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку розуміється цілісний соціально-педагогічний процес, спрямований на формування економічних уявлень, надбання досвіду економічної поведінки в поєднанні з досвідом морально-вольової поведінки, розвиток ціннісного ставлення дитини до найближчого соціально-економічного оточення, що сприяє успішній адаптації в соціально-економічному просторі та забезпечує формування когнітивного, афективного і конативного компонентів економічної соціалізації особистості в процесі включення дітей у проєктно-конструктивну діяльність. Наступність має низку важливих *функцій*, що у своїй сукупності створюють сприятливе функційне поле для первинної економічної соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: *пізнавальну* (розширення економічних уявлень і

пізнавально-економічних інтересів); *евристичну* (використання економічних знань і вмінь у ситуаціях економічного характеру або змісту); *ціннісну* (перетворення економічних знань у відповідні мотиви та цінності особистості); *адаптаційну* (успішне пристосування до мінливих соціально-економічних умов життєдіяльності на подальших щаблях соціалізації).

Зауважимо, що зазначені вище положення про наступність первинної економічної соціалізації особистості узгоджуються з наявними на сьогодні дослідженнями в галузі соціо-психолого-педагогічної літератури (Б. Ананьєв, Н. Веракса, А. Веракса, Л. Галкіна, В. Єгоричева, Є. Землянська).

Наступною особливістю первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років є психічна регуляція. На сучасному етапі розвитку психологічної науки виникає новий її напрям – економічна психологія, у предмет якої входить економічна соціалізація. Економічна соціологія вивчає факти, закономірності та механізми психіки, які визначають специфіку активності індивідуального чи групового суб'єкта в процесах виробництва, розподілу та споживання матеріально-економічних і духовних благ (К. Дезінгер, О. Дейнека, А. Журавльов, А. Купрейченко, А. Фан, Г. Ферт та ін.). У межах загальної теорії економічної соціалізації виокремлюються дослідження в галузі первинної економічної соціалізації дітей (Т. Бабицька, Дж. Брунер, Л. Галкіна, К. Гудман, К. Дозінгер, Т. Дробишева, А. Журавльов, А. Клеа, О. Козлова, Л. Маркгрудер, Г. Маршал, Ф. Моррісон, Р. Саттон, Л. Саліхова, М. Сігал, М. Стельмащук, А. Страус, А. Фенем, А. Фенько, М. Хаїр, Д. Швальт та ін.), які висвітлювали такі питання: відносний вплив цінностей і потреб на сприйняття грошей дітьми; поводження дітей із грошима та визначення на її основі стадій економічного розвитку; розвиток економічних уявлень у дітей та зумовленість зазначеного процесу не тільки біологічним дорослішанням, а й накопиченням власного досвіду вміло поводитися з грошима; зумовленість віком, статевою та класовою належністю батьків, національним чинником, наявністю або відсутністю економічної освіти, рівня розвитку економічних уявлень; ставлення дітей

різного віку до грошей; сімейне економічне виховання як чинник економічної соціалізації; формування економічного мислення дітей; вплив економічної освіти на ціннісні орієнтації особистості; вплив освітнього статусу батьків, соціально-психологічного стану сім'ї, місце проживання, статті дитини, рівня її інтелектуального розвитку на сформованість економічних уявлень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; зміст споживчих уявлень у дитинстві. Водночас, як бачимо, „відкритим" у цих дослідженнях залишається питання, щодо особистісних аспектів первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років, тоді як саме вони мають вирішальне значення в психорегуляції економічної соціалізації дошкільників (К. Абульханова-Славська, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Удала, на наш погляд, спроба реалізації зазначеного недоліку належить Ж. Жиліній, яка встановила таке:

1) старший дошкільний вік є не тільки сензитивним періодом щодо розвитку пам'яті, уваги, мови, формування творчого міркування та інших психічних новоутворень, але й економічної соціалізації. Високий рівень розвитку економічної соціалізації дошкільника забезпечує йому активну життєву позицію в усіх видах діяльності, у які він опосередковано чи безпосередньо включається. Щоб цілеспрямовано керувати процесом економічної соціалізації дошкільника, необхідно вивчати особистісні якості дитини, які є активними учасниками психорегуляції економічної соціалізації;

2) концептуальна сутність економічної соціалізації визначається структурою психорегуляції особистості та розглядається як особистісна характеристика дитини, у якій рівень розвитку якостей особистості та їх структурна організація суттєво впливають на процес засвоєння економічних понять та категорій, засвоєння норм та різні форми економічної поведінки;

3) структура психічної регуляції економічної соціалізації дошкільника представлена чотирма блоками показників: блок об'єктивно-діяльнісних показників; блок інтелектуальних показників; блок комунікативних та блок соціально-психологічних показників. Домінантну

позицію в психічній регуляції економічної соціалізації дошкільника з високим рівнем її розвитку посідає об'єктивно-діяльнісний блок показників, підпорядковану позицію – інтелектуальний, комунікативний і соціально-психологічний;

4) економічна соціалізація характеризується критеріально-рівневою диференціацією, де передумовами виокремлення рівнів розвитку економічної соціалізації є: сформованість економічних уявлень дошкільників; об'єктивно-психологічні економічні прояви дошкільників, які характеризують практичність, комунікативно-економічну активність, раціональну ощадливість; об'єктивно-діяльнісні показники, що визначають особистість дошкільника з інтелектуального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового боків, індивідуально-психологічні особливості дітей 5 – 6-ти років із різним рівнем розвитку економічної соціалізації;

5) можливо здійснення типологізації дошкільника за різним рівнем розвитку економічної соціалізації на основі виокремлення трьох груп дошкільників, що вирізняються своєрідністю особистісних і діяльнісно-економічних характеристик: високим рівнем, що характеризується високим рівнем сформованості економічних уявлень, організованості, самовладання, самостійності, наполегливості, працьовитості, практичності, розвиненими особистісними якостями, що характеризують комунікативну, інтелектуальну та емоційно-вольову сфери; середнім рівнем, який вирізняється впевненістю в собі, у своїх діях, надмірною самостійністю та допитливістю, що призводить до зниження розвитку економічної соціалізації при низькому рівні розвитку працьовитості, раціональної ощадливості; низьким рівнем, що характеризується зниженим рівнем розвитку уявлень щодо економічних понять і явищ, низьким рівнем самовладання, практичності, комунікативно-економічної активності, винахідливості, самостійності, ініціативності, довільності, невпевненості в собі (ці діти потребують особистісної корекції);

6) для дітей із високим рівнем розвитку економічної соціалізації блок організаційно-діяльнісних показників є системоутворювальним,

об’єднувальним усі об’єктивні показники економічної соціалізації дошкільників у цілісний психорегуляційний механізм. Від сформованості якостей, які входять в організаційно-діяльнісний блок, буде залежати рівень розвитку економічної соціалізації. Для дітей із середнім рівнем розвитку економічної соціалізації – системоутворювальним є емоційно-вольовий блок. Для дошкільників із низьким рівнем розвитку економічної соціалізації – блок інтелектуально-вольових показників, змістові характеристики яких мають низький рівень розвитку (Жиліна, 2005).

Для здійснення успішної, ефективної первинної економічної соціалізації дітей у закладі дошкільної освіти необхідне суттєве методичне та педагогічне забезпечення (програми, методичні рекомендації щодо використання державних програм, конспекти занять, розробки ігор, вправ, психологічних етюдів, літературні твори, казки тощо). Дошкільний вік – це період початкового оволодіння соціально-економічним простором людських взаємин, який проходить неоднаково. Діти знайомляться з економікою, навіть якщо їх не навчають цього: вони дізнаються, що таке „моє”, „твоє”, „наше”, „обмін”, „гроші”, „ціна”, „купити”, „продати”, „дорого”, „дешево”, „заробити”. Найбільш суттєво впливає на дитину поведінка безпосередньо близьких людей, які її оточують. Вона схильна їм наслідувати, переймати їхні манери, запозичувати в них оцінку людей, дій, речей. Основним інститутом соціалізації, як відомо, у цьому віці є сім’я, саме в ній дитина набуває перших економічних знань, знайомиться в реальному житті з процесами купівлі та продажу, поняттями „ринок”, „крамниця”, „зарплата”, „робота”, „економія” та ін. Дитина є свідком економічної поведінки батьків, найближчих родичів, приміряє на себе окремі їхні форми-відносини: споживчі – коли йде в крамницю за „невеликими” покупками, заощадливі – коли відкладає гроші, які дають батьки, у скарбничку, маючи окрему економічну мету. Тобто зустріч дитини з економікою так чи так здійснюється природним та обов’язковим шляхом.

З погляду такого конструкта соціальної педагогіки (теорії А. Мудрика про чинники (мега-, макро-, мезо-, мікро-) соціалізації), успішна соціалізація дитини в ситуації її природного економічного розвитку припускає ефективну соціальну адаптацію як здібність особистості дитини, що розвивається, певною мірою протистояти суспільству, життєвим ситуаціям, тобто певна рівновага між соціальною активністю та соціальною автономністю. Результатом успішності тут, переважно, є вміння індивіда самостійно обирати наявні зразки й цінності та адекватно використовувати їх у вирішенні життєвих проблем (Мудрик, 1997).

Незважаючи на особливості вікового розвитку дошкільників, їхні адаптаційні здібності та вміння формуються завдяки відповідному соціально-педагогічному супроводженню – педагогічній підтримці (А. Архипова). Отже, у зазначеному сенсі поняття „первинна економічна соціалізація" становить спеціально організований педагогічний процес, основною стратегічною метою, прогнозованим результатом якого є формування Я-економічного [Там само]. Ураховуючи ту обставину, що стратегічна мета первинної економічної соціалізації в період раннього онтогенезу особистості трансформується, поняття „первинна економічна соціалізація особистості дошкільника" також трансформується. Науковий аналіз дає всі підстави стверджувати, що „*первинна економічна соціалізація дитини 5 – 6-річного віку" – спеціально організований соціально-педагогічний процес, основою, метою, прогнозованим результатом якого є вироблення адекватних уявлень про економічні категорії, розвиток і засвоєння навичок та різних форм економічної поведінки*.

Отже, поняття „педагогічний супровід та підтримка первинної економічної соціалізації дошкільників у закладі дошкільної освіти" може бути розглянуто як сукупність спеціальних педагогічних форм, методів, процедур і засобів їх розгортання в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу, основою, метою та прогнозованим результатом якого є формування Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років (адекватні первинні

уявлення про економічні категорії, навички й форми економічної поведінки). Сутність педагогічної підтримки первинної економічної соціалізації дітей у дошкільному навчальному закладі становить механізм упорядкування соціальних зв'язків і відносин, у які включений дошкільний навчальний заклад (а разом із ним і діти) та котрі формує сам дошкільний навчальний заклад як соціальний інститут економічної соціалізації особистості дитини. Специфіка педагогічної підтримки первинної економічної соціалізації дітей у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу залежить від реалізації соціального замовлення на первинну економічну соціалізацію людини вже в період раннього онтогенезу.

Отже, необхідність педагогічного супроводу й педагогічної підтримки первинної економічної соціалізації особистості в закладі дошкільної освіти відображає сутність економічної соціалізації як природного спонтанного процесу, упродовж якого створюється, відтворюється або вдосконалюється особистість як суб'єкт взаємодії з соціокультурним середовищем та різними формальними або неформальними інститутами. До того ж первинна економічна соціалізація є частиною загальної соціалізації особистості як процесу формування особистості в певних соціальних умовах, формування свідомості особистості, її установок, смаків, переваг у сфері економічного життя. Таке розуміння сутності первинної економічної соціалізації особистості дає можливість прогнозувати можливі зміни в соціально-економічному середовищі, проєктувати соціально-педагогічну взаємодію, здійснювати педагогічний супровід і підтримку процесу первинної економічної соціалізації дошкільників.

„Первинна економічна соціалізація" дітей дошкільного віку передбачає первинну економічну освіченість дитини, послідовне сповідування загальних та економічних цінностей оточення, сформованість умінь і навичок економічної поведінки. Тому результат зазначеного процесу вбачаємо у формуванні Я-економічного особистості дитини як базової категорії „Я-концепції" („Я-концепція", „Я-образ" – це відносно стійка, не завжди

усвідомлена, пережита як неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на підставі якої він будує взаємодію з оточенням (Л. Божович, В. Давидов), що включає такі структурні компоненти: *когнітивний* (сформованість у дітей знань і уявлень про себе як суб'єкта та об'єкта соціально-економічної діяльності), *емоційно-ціннісний* (наявність потреби та зацікавленості дитини до економічних явищ, усвідомлення нею залежності задоволення своїх матеріальних потреб і потреб сім'ї від праці дорослих та оцінка суб'єктом місця в економічному полі) та *практично-діяльнісний* (наповненість діяльності дітей економічним змістом; спрямованість діяльності на збереження природного й соціального середовища; аналіз власних дій та формування соціально-економічного досвіду в реальній економічній діяльності та її оцінка з позиції своєї ідентичності).

У зв'язку з переходом економіки країни до ринкових відносин змінилися й вимоги до економічної підготовки молодого покоління, з'явилися нові програми економічної підготовки дошкільників. Авторами окремих є Л. Дрозденко, Л. Книшова, І. Ліпсіц, Л. Любимов, О. Меньшикова, О. Прутченков, Б. Райзберг та ін. В усіх зазначених програмах науковці передусім зосереджують увагу на відборі доступних для дошкільників знань у галузі економіки. Проте, на нашу думку, більш доцільним є не стільки засвоєння відірваних від реального життя сучасного дошкільника економічних знань, скільки забезпечення первинного економічного досвіду, формування якого починається, коли дитина виконує самостійні вольові дії, будує взаємодію з іншими суб'єктами соціальної дійсності та вже на цій основі засвоює певні знання та вміння.

Отже, виокремлені та систематизовані в процесі теоретичного аналізу особливості первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років у закладі дошкільної освіти (протікання в специфічному соціальному просторі „дитинство", підпорядкування загальним віковим особливостям розвитку, стадійність, зв'язок з економічним вихованням, структурність, наступність, необхідність у психічній регуляції та соціально-педагогічній підтримці)

підтвердили важливість зазначеного процесу, що дозволяє визначити адекватні цим особливостям засоби ефективної економічної соціалізації особистості.

РОЗДІЛ 2
ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

2.1. Роль різних соціальних інститутів у становленні особистості дитини

Дефініція поняття „соціалізація особистості” дає нам змогу розглядати його як двосторонній процес взаємодії людини й соціального середовища, тобто включення її в систему суспільних відносин через засвоєння соціального досвіду, а також самостійного відтворення цих відносин, у ході яких і відбувається формування неповторної, унікальної особистості. Науковці відзначають, що оптимальна інтеграція людини із соціумом визначається не тільки генетично переданою інформацією, але й стає можливою внаслідок набутих знань і досвіду (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Зязюн, С. Козлова, І. Кон, О. Кононко, В. Котирло, В. Мухіна, В. Чудновський). Зміст соціалізації визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів світового рівня культури, загальнолюдських цінностей; з іншого – ставленням до цього самого індивіда, актуалізацією особистого „Я”, розкриттям власного творчого потенціалу. Соціалізація відбувається у взаємодії з великою кількістю різноманітних умов або чинників, груп, організацій, агентів, за допомогою різних механізмів, з-поміж яких виокремлюємо: традиційний, інституційний, стилізований, міжособистісний.

Через сукупність механізмів соціалізації засвоюються норми, еталони поведінки, погляди, що властиві для сім’ї та найближчого до дитини оточення, відбувається накопичення знань та досвіду соціально прийнятої поведінки у взаємодії дитини з різними соціальними інститутами, у межах дитячої субкультури та в процесі спілкування дитини з особами, які для неї є суб’єктивно значущими, вплив усіх зазначених механізмів

опосередковується рефлексією, оскільки дитина формується та змінюється в результаті усвідомлення та переживання реальності, у якій вона живе.

До того ж очевидна необхідність оцінки об'єктивних та суб'єктивних детермінант, що впливають на процес соціалізації особистості дитини. Це насамперед оцінка соціально-економічних, соціально-політичних, соціокультурних умов матеріального та духовного життя суспільства взагалі, окремих соціальних спільнот та індивіда, його найближчого оточення.

Визначаючи складниками процесу соціалізації різні її рівні, щаблі (стихійну, відносно керовану, відносно контрольовану, самозаміну), сучасна наука для характеристики означених вище чинників, визначення ключових щодо цього категорій використовує термін *середовище* – як умови життя людей та продукту їхньої спільної діяльності..

Поняття „середовище" широке за обсягом і об'єднує сукупність зовнішніх умов, чинників та об'єктів, серед яких народжується, живе та розвивається живий організм (С. Литвиненко, В. Ямницький). Розвиток дитини відбувається не шляхом одностороннього впливу середовища на особистість, а є результатом її постійної взаємодії. Для сучасної науки властива неоднозначна дефініція середовища, що пояснюється наявністю різних підходів до його вивчення. Найзагальнішим є поділ середовища на природне та соціальне. На думку вчених (М. Гамезо, Т. Столярова), середовище охоплює природне, соціальне, культурне оточення, тому в аналізі взаємодії з ним дитини треба враховувати всю сукупність чинників (біологічні, соціальні, фізичні, культурні). У вітчизняній та зарубіжній науці існують різні класифікації чинників. Найбільш повною, логічною та продуктивною, на думку спеціалістів, є класифікація чинників соціалізації, запропонована А. Мудриком. Умови, які складаються в мега-, макро-, мезо- та мікросередовищі, детермінують розвиток особистості, сприяють її саморозвитку і на свідомому, і підсвідомому рівнях (Мудрик, 2005). Ураховуючи істотний вплив мегачинників, пов'язаних із глобальними світовими процесами, досягненнями науково-технічного прогресу та

особливостями економічних, соціально-політичних умов життя в Україні, гальмується здатність на потребу мислити творчо і цілісно, формує „людину-споживача”; сучасні інформаційні технології, комп’ютери, відеотехніка руйнують та обмежують безпосередні контакти людини із собою, природою та іншими людьми.

Процес соціального становлення особистості дитини дошкільного віку відбувається в різних умовах життєдіяльності: в родині, закладах дошкільної освіти, центрах розвитку й допомоги дитині. Характеристиці умов життєдіяльності кожної з трьох груп передуватиме огляд об’єктивних чинників, що впливають на процес соціалізації дітей.

Кожен із соціальних інститутів (сім’я, група однолітків у закладі дошкільної освіти, школі) виявляється альтернативним референтним джерелом, завдяки якому здійснюється вибір моделей соціальної поведінки. Стисло охарактеризуємо їх.

Сім’я як персональне середовище розвитку – один з найважливіших інститутів соціалізації особистості, адже воно (середовище) зумовлює спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь та навичок. На думку науковців, соціально-позитивний чи негативний вплив сім’ї залежить від числа параметрів, з-поміж яких: соціокультурний, що засвідчує рівень культури сім’ї, соціально-економічний, який визначається її майновими характеристиками, техніко-гігієнічний – особливості способу життя (С. Литвиненко, В. Ямницький). Сім’я як різновіковий колектив представлена певною системою закріплених традиціями, звичаями, моральними й правовими нормами стосунків між старшими і молодшими, батьками і дітьми. Під їхнім впливом формується світогляд дитини, ставлення до довкілля й зокрема соціуму. До психологічних механізмів сімейної соціалізації, в умовах якої відбувається функціювання персонального середовища розвитку дитини, належать: ідентифікація (дитина наслідує батьків); включення батьків у внутрішній світ дитини, її інтереси, потреби, смаки, прагнення;

цілеспрямоване формування поведінки, що відбиває систему норм, схвалених суспільством.

Відзначаючи надзвичайний позитивний вплив родини на становлення особистості дитини, науковці водночас звертають увагу на „недоліки" сімейної соціалізації, яка, на думку О. Кононко, виявляється в концентрації малюка на своїх проблемах, домінуванні егоїстичних прагнень; надмірній опіці, допомозі, що гальмує процес дорослішання; відсутності в оточенні дитячого товариства, партнерів, серед яких малюк навчається домовлятися, узгоджувати дії, розв'язувати конфлікти; дефіцит елементарних обов'язків, ділових стосунків, домінування процесуальної діяльності над результативною; непослідовність вимог та оцінок (Кононко, 2009).

З огляду на різноманітність стилів сімейної соціалізації (домінаторний, партнерський та їхні різновиди), узагальнену характеристику „благополучна", „неблагополучна", зрозумілим виявляється той факт, що діти, які мають лише такий досвід, по-різному стартують на початку свого шкільного навчання, тобто початку такого періоду, коли вони вперше вимушені вийти за межі тільки сім'ї. Вузькість соціального досвіду, певною мірою його однобокість (у більшості сучасних сімей дитина не вирішує жодної проблеми, не має досвіду відповідності за власні дії) ускладнює ситуацію входження малюка до нового соціуму, у якому, на відміну від сім'ї, не кожен іде йому назустріч. Навіть діти, які виховувалися в партнерській сім'ї, де панують відкриті стосунки, співчутливі відносини, почуття захищеності, тісна сімейна згуртованість, хоча й швидше адаптуються до нових умов, проте боляче переживають дефіцит соціального досвіду. Діти ж, які виховувалися в домінаторних або тоталітарних сім'ях із суворими правилами примусу, відсутністю сімейної єдності, зі станом постійної конкуренції, дуже складно будують власні стосунки з однолітками, відчувають жах від необхідності спілкуватися з дорослими.

Отже, сім'я – найближче розвивальне й виховне середовище. У сім'ї діти раннього й дошкільного віку зорієнтовані на дорослого, його оцінки,

знання, вчинки. Проте процес входження дитини до соціуму був би неповним, якщо б обмежувався лише тим соціальним досвідом, який дитина може здобути в спілкуванні і взаєминах з дорослими. До того ж, діти, які відвідують дошкільні заклади, на момент вступу до школи виявляються у вигіднішому стані, оскільки, крім досвіду сімейної соціалізації, вони ще мають і досвід, здобутий у процесі різноманітної життєвої практики спілкування і взаємодії з однолітками (Кононко, 2004).

За Базовим компонентом дошкільної освіти, сучасний дошкільний заклад має стати „інститутом соціалізації", призначення якого – забезпечити фізичну, психологічну й соціальну компетентність дитини від народження до шести років, можливість адаптації до унормованого існування серед людей, сформувати ціннісне ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою й мистецтвом життя. Передусім це відбувається завдяки поступово зростаючій ролі дитячого співтовариства, яке, за твердженням Ю. Лотмана, починаючи зі старшого дошкільного віку, суттєво впливає на процес соціалізації дитини. Дитяча спільнота (вислів О. Усової) – важливе джерело близької інтересам дітей інформації про соціальну дійсність, яка хоч і відрізняється неточністю, проте активно сприймається і швидко й легко засвоюється. По-друге, дитяче співтовариство – школа формування соціальних почуттів та особистісних якостей. Передусім дитина неодноразово спостерігає прояви почуттів іншими дітьми, відчуває на собі ці прояви та сама висловлює свої почуття. Взаємини з однолітками активізують певні особистісні якості дитини. Дитина, що є дуже цінним, здобуває практику (частіше всього інтуїтивно) відбору, активізації якостей, ухвалених певним дитячим товариством. Це формує гнучкість, здатність пристосуватися до середовища, повагу до інших, розвиває впевненість у собі. Проте дитяче товариство може активізувати й негативні якості дитини, стимулювати агресивність, надмірну гнучкість, підкорення більшості. По-третє, дитяче товариство в дошкільному закладі створює умови для практики соціальної поведінки. Взаємини дітей стають, так би мовити,

полігоном для перевірки та закріплення засвоєних соціальних моральних норм. Отже, у процесі соціалізації дитячому співтовариству, керованому педагогом, належить дуже значна й відповідальна роль. Його не можна замінити дорослим товариством.

Навіть якщо дитина не відвідує з будь-яких причин дошкільний заклад, дуже важливо надавати їй можливість продуктивно спілкуватися з однолітками через різні форми додаткової освіти, до яких належать центри раннього інтелектуального розвитку дитини.

Останнім часом активізувалися центри позашкільної освіти, які опікуються проблемами раннього розвитку дітей, підготовки їх до школи. Так, за даними фахівців, у 2015 році офіційно функціювало 823 будинки і центри позашкільної роботи. Їхня мережа постійно зростає. З-поміж специфічних позитивних умов, що створюються в центрах раннього розвитку дитини, можна виокремити новизну та незвичайність обстановки, долученість до недитячого, дорослого життя, можливість здобути нові знання, тимчасовість, короткотривалість перебування дитини поза домом, без батьків, можливість апробувати малюка в різних видах діяльності. Визначення специфіки різних соціальних інститутів, у яких відбувається соціальне становлення особистості дошкільника, є дуже важливим, адже врахування своєрідності означених соціальних інституцій суттєво допомагає збудувати головну стратегічну лінію системи виховної роботи, яка б сприяла процесу соціалізації вихованців дитячих будинків, збагачувала соціальний досвід „домашніх” дітей. Тобто йдеться про необхідність цілеспрямованого проєктування варіативного освітнього середовища, що забезпечить індивідуальні траєкторії розвитку дітей.

2.2. Взаємодія родинного й суспільного виховання в процесі формування первинного соціального досвіду дитини

Особистість дитини з раннього дитинства підпадає під вплив різних чинників соціалізації, які науковці умовно поділяють на такі групи: мегачинники (космос, планета, світове співтовариство); макрочинники (етнос, країна, держава); мікрочинники (родина, заклади навчання та виховання, осередок однолітків). Найважливішими для дошкільників є чинники мікрорівня: родина, заклад дошкільної освіти, група однолітків, різноманітна спільнота людей, у межах якої діти спілкуються з різними категоріями людей, набувають соціального досвіду, конструюють образ соціального світу.

З прадавніх часів сім'ю вважають необхідною умовою людського існування. Головні природні вихователі дитини – батьки. Роль сім'ї в суспільстві незрівнянна за своєю силою із жодними іншими соціальними інститутами, адже саме тут формується й розвивається особистість людини, відбувається оволодіння нею первинним соціальним досвідом і соціальними ролями, необхідними для повноцінного життя дитини в суспільстві (Г. Авдіянц, М. Аккерман, Г. Бєлєнька, М. Бикова, О. Богініч, Т. Глухова, С. Голод, А. Даник, С. Захаренко, А. Капська).

Перший соціальний досвід маля набуває в родині, яка об'єднує найрідніших людей спільними переживаннями, любов'ю, турботою, обов'язками. Саме тут у дитини формується відчуття власної значущості, закладаються основи почуття гідності; справжня родина дає малечі відчуття захищеності – таке важливе для розвитку самостійності, впевненості, задоволення потреби в соціальній відповідності вже в дитинстві.

Українці завжди розглядали сім'ю і рід як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків. Саму ж родину вважали головним передавачем надбань попередніх поколінь. „Серцевиною етнопедагогіки кожного народу, – наголошував М. Стельмахович, – є сімейне виховання як одна із форм

соціалізації молодого покоління в суспільстві, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з об'єктивним впливом сімейного побуту" (Стельмахович, 1989).

У пошуках нових шляхів розв'язання проблеми соціального становлення особистості сучасна педагогічна наука звертається до різних джерел, зокрема й до прогресивного досвіду педагогів, філософів, митців минулого. У своїх працях видатні особистості обґрунтували положення щодо провідної ролі родини в соціальному, пізнавальному, естетичному та фізичному розвитку дитини, залученні її до загальнолюдських цінностей (Я. Коменський, П. Лесгафт, А. Макаренко, О. Одоєвський, І. Песталоцці, С. Русова, Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.).

У працях Я. Коменського (XVII ст.) і Г. Сковороди (XVIII ст.) оформилися основні ідеї теорії родинного виховання, які не втратили актуальності в умовах сьогодення. Сім'я, за їхніми переконаннями, є джерелом формування громадянських і патріотичних почуттів (Коменський, 1982).

Так, видатний педагог Я. Коменський вимагав від батьків насамперед глибокої поваги до дитини, уваги до її особистості. Ставлення до дитини повинно бути пройняте ласкою, але, водночас, суворістю. Я. Коменський дорікав тим батькам, які не виконують свого обов'язку в розумовому й моральному вихованні дитини й задовольняються лише тим, що годують її, одягають і т. ін.; він сповідував принцип єдності всієї системи навчання та виховання, де кожна наступна ланка пов'язана з попередньою.

Перша ланка – материнська школа. За Я. Коменським, це сім'я, де проходить життя дитини до шести років, а головне її призначення полягає в захисті від шкідливих впливів з одночасним створенням надійного фундаменту для всієї системи наступного виховання й навчання. Найважливішою умовою функціювання такого фундаменту є ставлення батьків до дітей і використання розумних методів впливу. „Для батьків, –

переконував педагог, – діти повинні бути миліші й дорожчі, ніж золото і срібло, перли та дорогоцінне каміння” (Коменський, 1982).

Розвиток педагогічної думки і, зокрема, поглядів на родинне виховання у XVIII столітті відбувається під впливом діяльності Г. Сковороди. Його ідеї щодо виховання, особливо в сім’ї, поглибивши думки Я. Коменського, багато в чому випередили свій час. Важливе місце в роботах Г. Сковороди відведено питанням значення та створення сім’ї, її ролі для майбутнього дітей, майбутнього країни. Г. Сковорода переконував, що значною мірою забезпечення щасливого проживання дітьми своєї долі залежить від батьків: від того, якими батьки їх народять, які будуть сформовані риси характеру, яку професію допоможуть обрати, на який життєвий шлях їх спрямують.

Активне виховання дитини, на думку мислителя, слід розпочинати з першим ковтком материнського молока. Він різко виступав проти матерів, які віддають своїх дітей на виховання годувальницям, бо такі „напівматері” не лише втрачають найсприятливіший час впливу на дитину, а й руйнують дитяче здоров’я. Матері, які віддають дітей на виховання іншим, як зозулі, що підкладають яйця в гнізда інших птахів, з перших днів життя гублять у них почуття дитячої любові до батьків, а звідси і до батьківщини.

Г. Сковорода неодноразово наголошував, що саме „батьки є нашими найкращими вчителями” (Сковорода, 1961), тому ніяка зайнятість батьків не може звільнити їх від батьківського обов’язку виховувати й навчати власних дітей. Мислитель твердив, що якщо батьки зуміли виховати в дитини самостійність мислення, уміння знаходити правильний шлях у житті, працьовитість, то їхня дитина матиме міцну основу для подальшої добудови своєї особистості.

У XIX столітті погляди на родинне виховання відображено не лише в педагогічних, а й у прозових і поетичних творах видатних письменників. У художніх текстах І. Котляревського, Т. Шевченка ідеї родинного виховання базуються на народному розумінні сімейного щастя, ролі сім’ї у вихованні дітей (Котляревський, 1980).

Видатним представником української інтелігенції кінця XVIII – початку XIX століття, у творах якого з новими відтінками пролунали проблеми родинного виховання, був І. Котляревський. Він показав прагнення батьків прищепити дітям такі риси характеру, як доброта, чесність, справедливість, працелюбність. У його творах розкрито погляди народу на сімейне життя, виховання дітей (Котляревський, 1980).

До проблем родинного виховання звертався у своїй творчості й Т. Шевченко. Значну увагу в ній приділено питанням дитинства, взаємин між батьками й дітьми, сім'єю й суспільством, турботи про дітей, зв'язку поколінь. Чи не найперший в Україні Т. Шевченко заговорив про роль жінки-матері як першого вихователя дітей, виступаючи проти мамок, няньок; засуджуючи матерів, які зневажливо ставляться до своїх материнських обов'язків. „Бідні бездушні матері! Ви свій обов'язок, свій святий обов'язок передаєте найманій гувернантці і ще гірше – сільській безграмотній бабі" (Шевченко, 1963). Ідеал матері є у творчості Т. Шевченка майже незмінним. Незалежно від соціального становища вона завжди прекрасна у своєму материнстві.

Розвиток педагогічних поглядів на родинне виховання в XIX столітті відбувається під впливом О. Духновича, К. Ушинського, П. Лесгафта. О. Духнович і К. Ушинський наголошували на батьківській відповідальності за дошкільний період як надважливий у житті кожної особистості.

К. Ушинський зауважував, що вся духовна мудрість, усі громадські ідеали, весь досвід, що його набуло суспільство, передаються дітям через сім'ю: „Суспільне виховання є для народу його сімейним вихованням" (Ушинський, 1954). Учений відзначав природну талановитість народних педагогів (матері, батька, бабусі, дідуся), які були для дитини головними вихователями. „Природні російські педагоги, – зазначав він, – бабуня, мати, дід, що не злазить з печі, – розуміли інстинктивно й знали з досвіду, що моральні сентенції дають більше шкоди, ніж користі, та що мораль полягає

не в словах, а в самому житті сім'ї, що охоплює дитину з усіх боків і звідусіль, щохвилини проникає в її душу" (Ушинський, 1954).

Розробці теоретичних засад сімейного виховання, яке б формувало гармонійну, високоморальну, творчу особистість, значну увагу приділяв П. Лесгафт, який заклав основи наукової системи сімейного виховання. У своїй фундаментальній праці „Сімейне виховання дитини і його значення" П. Лесгафт визначив цілі, завдання, зміст, методи та принципи сімейного виховання. Першим принципом правильного сімейного виховання він уважав чистоту як обов'язкову умову розвитку здорової дитини. Другим постулатом виховання, на думку П. Лесгафта, є повна відсутність свавілля в діях вихователя. Послідовність слова і діла, їхня нерозривність і правдивість під час спілкування з дитиною становить третю суттєву вимогу до сімейного виховання, адже правдивість дитини багато в чому залежить від щирості близьких людей, які її оточують. Якщо дитина „скрізь зустрічає тільки брехню, невпевненість і протиріччя, то як вона може привчитися до правди" (Лесгафт, 1991). Нарешті, четвертий принцип – визнання особистості дитини від самого народження.

На відміну від попередників, П. Лесгафт активно відстоював недопущення покарання, особливо фізичного, що було поширеним у сім'ях і школах у XIX столітті. Нам імпонують погляди П. Лесгафта про необхідність підвищення педагогічної культури, освітнього рівня батьків. З погляду науковця, батьки повинні бути уважними до дитини, завжди намагатися з'ясувати мотиви кожного вчинку, уникати поспішного звинувачення й засудження. Любов до дитини, за переконанням педагога, повинна стати стимулом до морального вдосконалення самих батьків.

До плеяди видатних представників педагогічної думки першої половини XX століття, у роботах яких розглянуто проблеми родинного виховання, можна з упевненістю зарахувати П. Блонського, В. Вернадського, А. Макаренка, С. Шацького.

Спираючись на власний родинний досвід, досягнення наукової думки, В. Вернадський окреслив проблему сімейного виховання в контексті загальнолюдського розвитку; першочергового значення вчений надавав самоосвіті батьків. В. Вернадський чітко визначив „педагогічне поле", у якому в родині відбувається процес формування особистості. Воно охоплює різні напрями впливу на дітей – родові, історичні, культурні, політичні, особистісні. Тільки вдале поєднання цих векторів відповідно до вікових особливостей за умови збереження свободи і людської гідності, на думку вченого, здатне зробити дієвим та завершеним сімейний виховний вплив (Филиппова, 1981).

Пропагуючи пріоритетність сім'ї в реалізації виховних завдань, С. Шацький наголошував на спільності дій школи та сім'ї, на керівній ролі навчального закладу: „Школа повинна не йти від сім'ї, а зуміти побудувати план роботи з нею" (Шацький, 1980). Завдання школи полягають у тому, щоб залучити сім'ю до загальної спільної роботи.

Зауважимо, що проблеми сім'ї як вагомого інституту соціалізації були предметом гострої дискусії у 20-ті роки XX століття, про що свідчать педагогічні праці тогочасних новаторів у педагогічній галузі Г. Ващенка, А. Макаренка, Я. Мамонтова, І. Огієнка, С. Русової, Я. Чепіги та ін.

Чітке обґрунтування вирішальної ролі сім'ї в процесі первинної соціалізації здійснив А. Адлер. Він зазначав, що генеральним чинником в умовах первинної соціалізації є мати, яка є першим взірцем людських стосунків. На його переконання, у перші роки життя в дитини формується так званий „прототип" чи ранній варіант особистості. У дошкільний період дитинства встановлюються спрямованість і орієнтованість усього життя індивіда (Адлер, 1990).

Особливе місце у формуванні теорії та практики родинного виховання у XX столітті посідає педагогічна творчість А. Макаренка. Педагог зробив значний внесок у розв'язання проблеми соціалізації особистості в родинному колі (хоч термін „соціалізація" у своїх працях не використовував).

А. Макаренко звертав увагу на значення соціального досвіду і був переконаний, що поведінка є результатом складних процесів: усвідомлення, знання, сили звички, пристосовуваності, сміливості, прийняття себе, здоров'я та, найголовніше, соціального досвіду.

„Виховання дітей – найважливіша галузь нашого життя, – відзначав А. Макаренко. – Наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша вина перед усією країною. Виховувати дитину правильно і нормально набагато легше, ніж перевиховувати" (Макаренко, 1986).

Педагог переконував, що, звертаючись до дітей із певними вимогами, батьки можуть розраховувати на їх виконання тільки тоді, коли ті побачать, що подібні вимоги батьки ставлять і до себе: „Батьківська вимога до себе, батьківська повага до своєї сім'ї, батьківський контроль над кожним своїм кроком – ось перший і найголовніший метод виховання" за А. Макаренком (Макаренко, 1978).

Цієї ж думки дотримувалася і С. Русова щодо соціалізувальної ролі сім'ї в період дошкільного дитинства. Педагог уважала сімейне виховання природною, найбільш впливовою і постійно діючою ланкою національного виховання. С. Русова надавала великого значення батьківському укладу, способу життя всіх членів родини, які є для дитини першими соціальними педагогами; звертала увагу на велику силу зразка тих людей, кого дитина любить, хто турбується, плекає її (Русова, 1997).

Розвиток поглядів на родинне виховання в 70-х роках минулого століття відбувався під впливом ідей В. Сухомлинського. Суспільне виховання, цінність якого проголошена в педагогічній науці, у Павлиській школі набувало нового змісту і стало шкільно-сімейним, яке „не лише дозволяє добре виховувати молоде покоління, але одночасно стає найважливішою умовою вдосконалення обличчя сім'ї, батька і матері" (Сухомлинський, 1979).

Педагог зазначав, що становлення особистості дитини відбувається під дією різноманітних, прямих чи опосередкованих впливів школи, сім'ї, громадськості й оточення, адже „… виховує кожна хвилина життя і кожний куточок землі, кожна людина, з якою особистість спілкується часом ніби випадково, мимохідь" (Сухомлинський, 1967). „У сім'ї,– зазначав В. Сухомлинський, – закладаються коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави" (Сухомлинський, 1978).

У другій половині XX століття особливу увагу приділено дослідженню принципів, форм і методів роботи з сім'єю (Ш. Амонашвілі, Е. Арнаутова, Т. Кравченко, С. Ладивір, Т. Маркова, Ю. Хамяляйнен та ін.). Аналіз праць із проблем родинного виховання цього періоду засвідчив, що науковці значну увагу зосередили на підвищенні педагогічної культури батьків. Для цього в студіях Т. Алєксєєнко, І. Гребінникова, М. Вовчик-Блакитної, В. Котирло, Л. Лисенко, О. Насєдкіної, В. Макарова, Є. Сермяжко, В. Постового було надано рекомендації щодо підготовки дітей до школи, проведення відкритих занять для батьків, батьківських зборів, розглянуто роль батьків у патріотичному, трудовому, естетичному, фізичному вихованні своїх дітей.

Наприкінці XX – початку XXI століття деякі аспекти родинного виховання було розглянуто в контексті проблем соціалізації, зокрема проблем неблагополучної сім'ї, захисту дітей від домашнього зла та насилля (О. Арсентьєва, А. Захарова, І. Звєрєва, О. Караман, Т. Колесіна, Р. Овчарова, М. Тоторкулова, С. Хлєбнік, Н. Щербак, П. Щербань). Основними напрямами педагогічних досліджень цього періоду були виховні аспекти: виховання поваги до батьків (О. Петренко, Л. Повалій); трудове виховання в сім'ї (Н. Лавриненко, О. Максимчук, Л. Руденко); використання можливостей етнопедагогіки (Л. Петрук, Г. Сутріна, О. Ярошинська).

Проблема соціалізації дитячої особистості в родині залишається відкритою й затребуваною сучасними дослідниками. Так, вивчаючи особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах

життєдіяльності, С. Курінна визначила сім'ю одним із найважливіших інститутів соціалізації особистості. Т. Кравченко здійснила докладний аналіз сім'ї як середовища, у якому відбувається соціалізація дитини. До специфіки функцій сучасної сім'ї як соціального інституту виховання звернулася у своїх дослідженнях Л. Лісіна. І. Трубавіна розглянула сім'ю як об'єкт соціальної педагогіки та розробила теоретико-методичні засади соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

Учена І. Рогальська-Яблонська у своєму дослідженні обґрунтовує вирішальну роль сім'ї у процесі соціалізації й формуванні соціального досвіду особистості. Вона переконливо довела, що роль сім'ї виняткова і незамінна, особливо на етапі раннього та дошкільного дитинства, у період так званої „первинної соціалізації", оскільки в дитини протягом її перших років життя домінують соціалізаційні впливи сімейного оточення (Рогальська-Яблонська 2009).

Сім'я є основним посередником у комунікації, спілкуванні індивіда із зовнішнім соціальним середовищем, іншими інститутами соціуму. За потреби сім'я здійснює захист індивіда від несприятливих впливів сторонніх суспільних структур і підтримує його на всіх фазах соціалізації.

Серед параметрів, за якими відрізняються сім'ї, науковці виділяють такі: соціально-культурний (освітній рівень батьків, їхня участь у житті суспільства); соціально-економічний (статус батьків, майнові характеристики сім'ї); техніко-гігієнічний (умови проживання, особливості стилю життя сім'ї); демографічний або структура сім'ї (велика сім'я, нуклеарна; повна або неповна; бездітна, однодітна, багатодітна).

Дослідники Б. Ковбас та В. Костів розглянули сім'ю як „динамічну малу соціальну групу людей, поєднаних спільністю проживання (чи тимчасовою відсутністю) і родинними відносинами (шлюб, кровна спорідненість, усиновлення, опіка, свояцтво), спільністю формування і задоволення соціально-економічних та біологічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю" (Ковбас, 2002).

Т. Кравченко виокремила такі характеристики сім'ї:

– природність (існує в реальних життєвих ситуаціях, має певну історію, сформовану структуру, рівень розвитку);

– формальність (є осередком більш широкої соціальної спільності, виникнення якого зумовлене суспільною потребою);

– первинність (найближче оточення дитини) (Т. Кравченко, 2010).

Т. Кравченко наполягає, що первинність сім'ї в соціалізації дитини визначається набуттям зростаючою особистістю саме тут перших уявлень про соціальний світ – елементарних правил поведінки в суспільстві, норм соціальних відносин. Завдяки батькам дитина опановує вміння орієнтуватися в більших соціальних спільнотах, засвоює навички спілкування з людьми різних вікових категорій і соціальних прошарків.

На думку О. Смирнової, сім'я є базовою групою, що сприяє долученню особистості, яка зростає, до активних соціальних відносин, котрі вона має засвоїти в процесі виконання соціальної ролі дитини (Смирнова, 2001).

Учена І. Трубавіна узагальнила підходи до розуміння сім'ї так: сім'я є соціальним інститутом з правами й функціями в суспільстві, обов'язками в сім'ї, ролями; соціальною системою з різними стосунками і структурою; колективом з метою, розподілом влади й відповідальності; соціальною групою з власними цінностями. Це означає розуміння сім'ї як явища соціального й педагогічного водночас (Трубавіна, 2009).

Вагомим критерієм в оцінці сім'ї як інституту соціального виховання дитини, на думку вчених, є виконання батьками своїх функцій. Науковці виокремили: репродуктивну (функція продовження роду); виховну, завдяки якій сім'я забезпечує підготовку молодого покоління до майбутнього самостійного життя в умовах конкретного соціуму; економічну й господарсько-побутову, спрямовані на задоволення матеріальних умов існування сім'ї завдяки участі її членів у процесі суспільного виробництва; соціалізаційну (формування ціннісних орієнтацій; сприяння оволодінню дитиною основними соціальними нормами, цінностями, ролями);

рекреативну та психотерапевтичну, сутність яких полягає в тому, що сім'я надає людині почуття захищеності, прийняття, незважаючи на її статус, зовнішність, життєві успіхи; функцію духовного спілкування.

Зауважимо, що кожна із функцій може бути з більшим чи меншим успіхом реалізована і поза сім'єю, але тільки сім'я дає змогу реалізувати їх повноцінно й творчо.

Особливу увагу зосередимо на функції первинної соціалізації дитини. Науковець В. Васютинський уважає, що первинній соціалізації передує соціалізація „первісна". Учений доводить, що біологічно людський індивід у процесі задоволення його ранніх потреб перебуває в майже цілковитій залежності від дорослої істоти, у найтиповішому варіанті – від материнської постаті. Таке задоволення потреб від самого початку відбувається як процес соціально означений. Доросла особа скеровує на дитину впливи, зміст яких, з одного боку, зорієнтовано на дитячі потреби, а з другого – наповнено багаторівневим досвідом власного попереднього соціального існування цієї особи. Цей процес, зауважив науковець, найчастіше пов'язується з материнською любов'ю та формування емоційної прив'язаності дитини до матері. Такі рано сформовані механізми залишаються з індивідом назавжди і згодом зумовлюють його прагнення до емоційно-психологічного затишку, спокою, почуття захищеності й комфорту (Васютинський, 2005).

Вивчаючи сім'ю як первинний соціальний інститут, дослідники вказали на надзвичайну роль батьків, які, за висновком В. Кравця, є для дитини „еталонними фігурами", копіюючи поведінку яких, вона вивчає моделі взаємодії з оточенням; батьки є для дитини „своєрідним полігоном, на якому вона може перевіряти результативність своїх самопрезентаційних впливів, щоб потім перенести їх на інших людей" (Кравець, 2008). Водночас батьки можуть відігравати й негативну роль, коли визначають дитині своє бачення меж її розвитку.

Отже, висновок щодо результативності виховання в сім'ї стосується його залежності від взаємин між батьками (співдружність, паритет, змагання,

консолідація, антагонізм); спрямованості сімейних стосунків (ділова, колективістська, індивідуалістська); стилю відносин у сім'ї (авторитарний, ліберальний, демократичний); якості виконання батьками функцій у взаєминах з дітьми; від основ авторитету батьківської влади (придушення дитини, економічне стимулювання, педантизм, авторитет особистості батьків, любов і довіра, дружба); складників авторитету батьків як вищого типу авторитету (частота контактів з дітьми, інформованість про життя дітей, розуміння їхніх інтересів, готовність змінювати себе разом зі зміною дітей); моральних цінностей сім'ї (любов, довіра, розуміння, співучасть, взаємна підтримка, рівноправ'я); реальних прав дитини в сім'ї (на спілкування та усамітнення, самовираження, самоствердження, повагу честі й гідності, вибір друзів, форм проведення дозвілля, участь в обговоренні й розв'язанні сімейних проблем) і відповідно обов'язків, способів засвоєння дитиною норм, цінностей, настанов, прийнятих у сім'ї (засвоєння сімейних традицій, виконання рольових функцій, самоідентифікація з іншими членами сім'ї, спілкування в сім'ї й поза нею, самовиховання); характеру сімейної праці (самообслуговування, господарсько-побутова праця дітей); способів проведення дозвілля (пізнавальна діяльність, розваги, сімейний туризм, спілкування з природою, сімейний спорт, художня творчість); традицій у різноманітних сферах життєдіяльності сім'ї.

Зазначена сукупність залежностей була уточнена та збагачена Т. Кравченко, яка виокремила 10 типів сімей і схарактеризувала їхні основні ознаки:

1) виховально-сильний тип сім'ї: виховна ситуація близька до оптимальної, її головна ознака – висока моральна атмосфера сім'ї;

2) виховально-стійкий тип сім'ї: наявні сприятливі умови для виховання, труднощі й недоліки долаються завдяки взаємодії з іншими соціальними інститутами;

3) виховально-нестійкий тип: батьки займають неправильну педагогічну позицію (наприклад, через гіперопіку), хиби якої виправляються завдяки порівняно високому загальному виховному потенціалу сім'ї;

4) виховально-слабкий тип: батьки через погане здоров'я, зайнятість на роботі, брак освіти або педагогічної культури не в змозі виховувати дітей, контактувати з ними, контролювати поведінку та спрямовувати їхні інтереси.

Інші шість типів сімей: виховально-слабкі – сім'ї з агресивно-негативною атмосферою; виховально-слабкі з постійною конфліктною атмосферою; маргінальні – з алкогольною, сексуальною деморалізацією; правопорушні; злочинні; психічно переобтяжені. Ці сім'ї, за переконанням Т. Кравченко, потребують і спеціальних методів вивчення, і спеціальних методів утручання. Це стосується і дітей, які виховуються в цих сім'ях (Кравченко, 2010).

Оскільки дитина набуває соціального досвіду різноманітними шляхами, в умовах сьогодення не можна заперечувати значущість засобів масової інформації у формуванні первинного соціального досвіду дошкільника. Науковці довели, що сучасний дошкільник упродовж тривалого часу перебуває під впливом ЗМІ, що неухильно позначається на його індивідуальному розвитку й соціальному становленні (В. Абраменкова, Г. Апостолова, Р. Пацлаф, О. Петрунько, Н. Повякель, М. Саакянц, С. Семчук та ін.).

Одна з найскладніших проблем полягає у фільтрації батьками тих програмних продуктів, які пропонує сучасний ринок для дітей дошкільного віку. Усю відповідальність за вплив медіа на дошкільника повністю покладено на дорослих, які мають достеменно знати, що саме дивляться їхні діти, бути готовими обговорювати з ними побачене, висловлювати свої думки й зауваження з цього приводу, відповідати на запитання дітей, а також ставити свої запитання дітям. Безвідповідальне ставлення батьків до споживання дітьми інформації, яку пропонують медіа масового призначення, часто стає причиною їхнього деструктивного впливу на психіку дітей,

активації різноманітних страхів у дітей і загалом на успішність процесу соціалізації особистості.

Дослідниця І. Рогальська-Яблонська засвідчує, що „сценарій" соціальної поведінки закладається в дітей рано і достатньо стабільно у вигляді таких чотирьох типів соціальних установок, які формуються в сімейному спілкуванні і в подальшому, переважно, визначають їхню соціальну поведінку: „Я потрібний, мене люблять, і я люблю вас так само", „Я потрібний, мене люблять, а ви існуєте заради мене", „Мене не люблять, але я від усієї душі прагну пробитися до вас", „Я не потрібен, і мене не люблять, залиште мене в спокої" (Рогальська-Яблонська, 2009). Переживання дитиною своїх взаємин у сім'ї моделюються в майбутньому в стосунки з іншими людьми.

Отже, вплив сім'ї на соціалізацію дитини є позитивним за умов, якщо сім'я відповідає таким ознакам: є соціальним інститутом, тобто оптимально виконує найважливіші функції, насамперед виховну; реалізує суб'єкт-суб'єктні батьківсько-дитячі відносини; демонструє ознаки системи: цілісність, динамічність структури сімейних ролей; наявність соціально зумовленої сімейної ідеології; демократичність; гнучкість; згуртованість; уміння висувати й вирішувати завдання, що постають у процесі дорослішання дитини, її соціалізації.

Узагальнюючи зазначене, зауважимо: сім'я є первинним осередком, у якому дитина оволодіває культурою, суспільними нормами, моральними правилами, навичками індивідуальної, спільної й колективної діяльності, пізнає соціальні цінності й формує власні ціннісні орієнтації. Провідним чинником тут постає сімейне виховання, що найбільш повно реалізується через батьківсько-дитячі відносини.

У своїх дослідженнях учена І. Рогальська-Яблонська доводить, що соціалізаційний вплив сім'ї на дітей у різні періоди їхнього дитинства не є рівнозначним. Особливо значущий для соціального становлення особистості вплив батьків у період дошкільного дитинства. У соціалізації дітей агенти за

своїми ролями розрізняються залежно від того, наскільки вони значущі для дитини, на якому рівні прихильності вони перебувають, як будується взаємодія з дитиною, якими засобами вони здійснюють свій соціалізаційний вплив, оскільки родина об'єднує людей різної статі та віку з різними інтересами, поглядами, переконаннями.

Правильне ставлення родини до виховання й соціалізації особистості в дошкільному дитинстві позитивно відображається в цьому віковому періоді на її соціальній активності, сприяє ціннісній орієнтації особистості й формуванню таких якостей, як ініціативність, самостійність, відповідальність.

Для дитини раннього віку найбільше значення мають мікрочинники, які забезпечують такі агенти ранньої соціалізації, як батьки, брати і сестри, бабусі й дідусі. Вирішальне значення для соціалізації дітей раннього віку має виховна діяльність батьків, адже вона забезпечує відповідні педагогічні умови соціально-контрольованої соціалізації з урахуванням вікових, типових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку в умовах сім'ї для формування ранньої первинної соціалізованості дитини. Під впливом соціально-психологічної та соціально-педагогічної виховної діяльності батьків в умовах сім'ї складається особистісний соціальний досвід дитини, реалізується соціальна програма розвитку й розвиваються природні задатки і здібності як кінцева сукупність зовнішнього виховного впливу та дій батьків.

Для старшого дошкільного віку характерне виникнення нової соціальної ситуації розвитку. У дитини змінюються спосіб її життя, зміст і форми спілкування з іншими людьми, істотно розширюється коло людей, з якими спілкується дитина (особливо це стосується тих дітей, які тільки в старшому дошкільному віці потрапляють до дошкільного закладу), що породжує нові потреби, інтереси та наміри. Рушійними силами розвитку дошкільника є протиріччя, які виникають у зв'язку з розвитком низки потреб дитини, найважливіша з яких – потреба в спілкуванні, з допомогою якої засвоюється соціальний досвід.

Предметом уваги дитини все більше стає світ соціальних відносин дорослих людей, у який вона намагається ввійти. Порівняно з попереднім життєвим періодом істотно змінюється місце дошкільника серед дорослих: спілкування з дорослими розгортається на основі значної самостійності дошкільника, розширення його знайомства з навколишньою дійсністю; у нього з'являється коло елементарних обов'язків; спільну з дорослим діяльність змінює самостійне виконання вимог, указівок, доручень, прохань дорослого; упроваджуються елементи систематичного навчання як певним чином організованої та унормованої діяльності.

Важлива характеристика соціальної ситуації розвитку дитини старшого дошкільного віку – стабілізація взаємин з однолітками, утворення „дитячого суспільства", оформлення дитячої субкультури з притаманною їй територією, правилами співжиття, інтересами, ролями, перевагами, пріоритетними цінностями, соціальним статусом кожного її члена.

Протягом старшого дошкільного віку відбуваються вікові новоутворення свідомості та особистості: перший схематичний обрис дитячого світогляду; внутрішні етичні інстанції (зачатки почуття совісті); супідрядність мотивів (продумані дії починають переважати над імпульсивними, мотив „хочу" поступається мотиву „треба", більшого значення набуває соціальна мотивація); довільна поведінка (здатність діяти цілеспрямовано, долати труднощі на шляху до мети, елементарно контролювати та регулювати свою діяльність); творча уява (прагнення відійти від шаблона та зразка, схильність до фантазування, вигадування, творчої ініціативи); особиста свідомість (виникнення більш-менш реалістичної самооцінки, самоповаги, прагнення бути визнаним іншими).

Крім родинного виховання, обов'язково має бути ще суспільне, особливо коли йдеться про дітей старшого дошкільного віку. Законом України „Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти" (№ 2442-VI від 06.07.2010) передбачено

зміни до Закону України „Про дошкільну освіту”, а саме запровадження обов’язкової дошкільної освіти дітей 5-річного віку.

Суспільне дошкільне виховання може здійснюватись у різних формах на базі дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів, закладів культури, а також удома. Найпопулярнішими серед них є:

– групи з повним режимом перебування (на базі дошкільних навчальних закладів, зокрема й сімейного, комбінованого типу та навчально-виховних комплексах „дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад);

– групи короткотривалого перебування (на базі дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладів, центрів розвитку);

– центри (групи) підготовки дітей до школи (на базі районних, міських будинків дитячої творчості, палаців, клубів тощо).

Реаліями сьогодення є здобуття дошкільної освіти дітьми вдома завдяки батькам чи послугам домашніх педагогів (сімейних вихователів, гувернерів) та за допомогою поєднання кількох різних форм. Але ми підтримуємо думку науковців, що незалежно від обраної батьками форми всю освітньо-виховну роботу з дошкільниками треба планувати з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей, відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти та комплексної програми розвитку дитини дошкільного віку, що не зажди відбувається у варіативних формах здобуття дошкільної освіти (А. Бурова, О. Долинна, Н. Губанова, М. Машовець, О. Низьковська та ін.).

Погоджуємося з авторами програми розвитку дітей старшого дошкільного віку „Впевнений старт”, які наголошують на важливості забезпечення кожній дитині перед вступом до школи такого рівня розвиненості, вихованості й навченості, який гарантуватиме їй достатню й необхідну життєву компетентність. „Рівні стартові можливості потрібно надати всім дітям п’ятирічного віку, незалежно від того, відвідують вони

заклад дошкільної освіти чи охоплені іншими формами здобуття дошкільної освіти".

Упевнені, що саме заклад дошкільної освіти є найефективнішою формою здобуття дошкільної освіти, у якій основи життєвої компетентності та первинного соціального досвіду формуються в дітей пролонговано, поступово. Саме в закладі дошкільної освіти на сьогодні максимально забезпечено системний підхід до реалізації завдань їхнього розвитку, виховання й навчання. Діти, які відвідують дошкільні заклади, на момент вступу до школи виявляються у вигіднішому становищі, бо, крім досвіду сімейної соціалізації, вони ще мають і соціальний досвід, набутий у процесі різноманітної життєвої практики спілкування та взаємодії з однолітками, педагогами.

Разом з ученими, дослідниками проблем дитинства (Т. Алєксєєнко, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Кулачківська, С. Курінна, Г. Люблінська, І. Рогальська, Т. Пірожeнко, Т. Поніманська та ін.) розглядаємо дошкільний заклад як джерело соціалізувального впливу на дітей, який, окрім розвитку інтелекту й передачі знань, умінь, навичок, цілеспрямовано формує моделі поведінки дітей, їхні цінності, систему стосунків із довкіллям.

За образним висловом О. Асмолова, дошкільний період дитинства, так званий період „чомучок", є „рушієм соціального-історичного прогресу" (Асмолов, 2005). У межах перших інститутів соціалізації (сім'я, дитячий садок, дитяче товариство) відбувається набуття базових загальнолюдських умінь і знань, якостей та властивостей, відсутність яких унеможливлює повноцінне життя людини в суспільстві.

Згідно з Конвенцією про права дитини, яку 1991 року ратифікувала й Україна, відповідальність за виховання дітей несуть батьки, але держава зобов'язана надавати їм допомогу, розвиваючи мережу закладів дошкільної освіти різних типів та форм власності.

Видатні сучасні науковці (В. Абраменкова, Н. Гавриш, Н. Захарова, І. Звєрєва, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, І. Рогальська-Яблонська, Д. Фельдштейн та ін.) визначили дошкільну освіту першою ланкою системи неперервної освіти, що поряд із сімейним вихованням закладає основи соціокультурного становлення особистості; забезпечує формування комплексу ключових компетентностей (фізичної, психологічної, соціальної), можливість адаптації до унормованого існування серед людей; формує ціннісне ставлення до світу, озброює елементарною наукою й мистецтвом життя. Заклад дошкільної освіти є другою після сім'ї інституцією соціалізації, яка історично завжди була й сьогодні залишається суспільним середовищем розвитку та виховання дошкільника, можливістю забезпечити дитині повноцінне дитинство, якісний соціально-особистісний розвиток, педагогічно виважену соціалізацію, накопичення й формування первинного соціального досвіду.

Раніше батьки та педагоги сприймали дошкільний заклад як інституцію, відповідальну переважно за здоров'я дитини та її підготовку до школи. На сьогодні одна з головних функцій дошкільного закладу – соціалізація особистості. За переконанням О. Кононко та Л. Якименко, цьому питанню у виховній діяльності дошкільного закладу приділено менше уваги, ніж необхідно. Як наслідок – недостатня поінформованість батьків та педагогів про статус дитини в групі однолітків, причини такого стану, його значущість для емоційного благополуччя дитини, методи та прийоми успішної соціалізації дошкільників. Для того, щоб це змінити, слід зрозуміти, що соціалізація дошкільника – важлива і складна проблема, не менш значуща, ніж забезпечення розумового розвитку (О. Кононко, 2009).

І. Рогальська-Яблонська зауважує, що, незважаючи на визнання державою пріоритету особистісно зорієнтованої моделі освіти, яка передбачає відмову педагогів від звичних стереотипів педагогічної діяльності, функціювання дошкільного закладу продовжує будуватися на принципах авторитарності, відсутності діалогу між дітьми і дорослими, без

урахування зворотного зв'язку з дітьми, а керівництво їхньою життєдіяльністю часто суперечить реальним потребам дітей, що ігнорує дитячу субкультуру. Не створені умови для включення дітей у ситуації, що вимагають вияву соціальної активності, ініціативності, відповідальності, а навпаки складаються умови, які стимулюють формування соціальної пасивності, сприяють виробленню в дітей споживацької позиції (Рогальська-Яблонська, 2013).

У зв'язку з цим важливими є дослідження А. Богуш, присвячені „проблемі комфортності дитини". Зміст феномену „комфортність" учена визначила як „природні і соціально-психологічні фактори, що визначають життєдіяльність дитини на позитивно-емоційному тлі від народження до дорослості. Створити для дитини комфортне життя означає забезпечити для неї змістовне в усьому його розмаїтті, емоційно насичене, позитивно забарвлене життя в сім'ї, дошкільному закладі, школі, соціумі" (Богуш, 2003).

Звертаючись до проблеми комфортності дитини в дошкільному закладі, І. Рогальська-Яблонська переконувала, що дошкільна установа повинна бути відкритою соціально-педагогічною системою, що різнобічно пов'язана з довкіллям і повинна передбачати:

– переведення пріоритетів у питаннях виховання та соціалізації дитини в площину соціально-педагогічної взаємодії із суб'єктами соціуму;

– створення педагогічно зорієнтованої інфраструктури мікрорайону, яка покладена в основу соціалізації дітей і відкриває широке поле діяльності для соціального партнерства вихователів, соціальних педагогів та інших спеціалістів;

– перетворення дитини з об'єкта педагогічної роботи на її суб'єкт, де основну увагу буде приділено саме соціалізації та вихованню дітей;

– продуктивну взаємодію всіх соціальних інститутів, в орбіту діяльності яких потрапляє кожна дитина (Рогальська-Яблонська, 2009).

Відкритість дошкільного закладу сприяє забезпеченню належного ступеня пізнання дітьми соціального світу, освоєння й привласнення розмаїття його соціальних стосунків і зв'язків на основі активного, послідовного та суб'єктивного сприйняття. Наслідком його функціювання є успішна взаємодія із соціумом, освоюючи який, дошкільний заклад стає важливим соціальним інститутом соціалізації дитини.

Видатна вчена Т. Поніманська зазначила, що до головних принципів організації освітньо-виховної роботи слід зарахувати: єдність формування в дітей уявлень про соціальну дійсність як частину навколишнього світу, що відображає діяльність і взаємини людей; виховання усвідомленого бажання брати участь у житті людей, що їх оточують; емоціогенність як необхідну умову засвоєння дітьми соціального досвіду; достовірність та педагогічну доцільність у відборі знань про людей; комплексність застосування різних видів діяльності дітей у формуванні активного ставлення до світу людей; використання прикладу дорослого як носія знань, норм, цінностей (Поніманська, 1999).

У Базовому компоненті дошкільної освіти України формування та збагачення соціального досвіду розглянуто як невід'ємний складник освітньо-виховного процесу. Наголошено на необхідності врахування педагогами особисто пережитого досвіду дитини, який культивується як психологічна опора, що допомагає дитині відбутися в ролі особистості, адже сформований досвід є не лише основою для успішного освітньо-виховного процесу, але й є значним підґрунтям для соціалізації та становлення особистості дитини.

О. Кононко назвала сучасний заклад дошкільної освіти справжнім інститутом соціалізації, основне призначення якого – бути посередником між дитиною як мікрокосмом і широким світом як макрокосмом, у який їй належить гармонійно ввійти, визначити в ньому своє домірне місце, налагодити продуктивні стосунки з новим колом людей, почуватися тут компетентною, життєво вправною, життєрадісною.

Дорослий презентує для дитини суспільство, займає центральне місце в її духовному світі, є носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку, він є безпосереднім організатором виховного процесу. Із вступом до дошкільного закладу в мікросередовищі дитини з'являється важливий дорослий – вихователь. Від спілкування з ним, його поведінки значно залежить ефективність соціалізації дитини в дошкільному закладі. Багато дослідників зазначали, що в дошкільному дитинстві виховувати дитину повинні педагоги, власний рівень розвитку особистості яких достатньо високий, адже „особистість формує особистість" (О. Смирнова, О. Кравцова та ін.).

Чимало вітчизняних досліджень присвячено особистості вихователя, його професійній компетентності, питанням підготовки спеціалістів, кваліфікаційним і особистісним якостям особистості вихователя.

Продуктивний підхід до аналізу питань підготовки спеціалістів для дошкільних установ та осмислення процесів, специфічних для України, наявні в працях Л. Артемової, Г. Бєлєнької, Н. Калініченко, В. Майбороди, Т. Поніманської, О. Сухомлинської, М. Собчинської та ін.

У сучасному суспільстві педагог є фігурою, яка потребує особливої уваги. Там, де його місце займають недостатньо професійно підготовлені фахівці, насамперед потерпають діти. Це вимагає від суспільства створення таких умов, щоб серед педагогів опинялися люди, найбільш підготовлені до роботи з дітьми інтелектуально й морально.

Головними та постійними вимогами, що висуваються до педагога, є: любов до дітей, прагнення до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань, широка ерудованість, педагогічна емпатія, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури та моральності, професійне володіння різноманітними методами навчання й виховання дітей.

Сьогодення висуває нові вимоги і до дошкільної освіти загалом, і до кожного педагога зокрема. Це стосується також і посади соціального педагога, який поступово входить у колективи закладів дошкільної освіти.

Професія соціального педагога набула юридичного статусу в 1991році, а з 2002 року введена до кваліфікаційного переліку професій, прийнятого в Україні. Проте до сьогодні впровадження посади соціального педагога в штатний розклад дошкільного закладу є проблематичним, хоч і визнана його роль суспільно важливою, пов'язаною із включенням дитини в суспільне життя, набуттям соціального досвіду, з соціалізацією.

Сьогодні науковці широко досліджують питання функціювання соціального педагога в загальноосвітніх закладах (О. Безпалько, В. Бочарова, Н. Голованова, В. Гуров, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Коваль, Т. Кравченко та ін.), певні аспекти діяльності соціального педагога в дошкільному закладі розкрито в працях Т. Алєксєєнко, О. Денисюк, Н. Захарової, І. Звєрєвої, А. Капської, С. Литвиненко та інших науковців. Проте ґрунтовне дослідження діяльності соціального педагога в закладах дошкільної освіти, його взаємодії з педагогічним і батьківським колективами знаходиться в стадії теоретичних та практичних розробок.

У своєму дослідженні І. Рогальська-Яблонська наголосила, що потреба в спеціалістах соціально-педагогічного профілю, які покликані забезпечити соціально-педагогічну допомогу й підтримку дитинства, охорону й захист прав дітей, є сьогодні надзвичайно актуальною. І у зв'язку з цим особливої ваги набуває діяльність порівняно нового загону педагогічних працівників – соціальних педагогів. Нагальним науковим і практичним завданням є дослідження й налагоджування їхньої співпраці з педагогами дошкільних закладів (Рогальська-Яблонська, 2009).

Соціальний педагог у закладі дошкільної освіти – це новий тип педагога. Він допомагає вихованцю зрозуміти навколишній світ, піклується про формування моральних, загальнолюдських цінностей, аналізує процес формування особистості, процес розвитку її нахилів та здібностей. Соціальний педагог є посередником між дітьми й дорослими, між родиною й державними службами; виконує роль захисника інтересів та законних прав дитини, роль помічника педагогів і батьків у розв'язанні різних проблем,

роль експерта у визначенні соціального діагнозу. На нашу думку, головне завдання соціального педагога дошкільного закладу – сприяти створенню соціально-сприятливого середовища для кожного вихованця.

Науковці виокремили багато важливих напрямів роботи соціального педагога; уважаємо, що необхідним у діяльності фахівця має бути напрям, зорієнтований на формування та накопичення доцільного соціального досвіду дошкільників. У цьому питанні соціальний педагог повинен виконувати роль консультанта й координатора ідей, допомагати вихователям у розробці й упровадженні нових форм роботи, які сприятимуть формуванню позитивного соціального досвіду дошкільників.

Особливістю формування соціального досвіду особистості є те, що воно не обмежене певними формами освітньо-виховної роботи, місцем у режимі дня, тривалістю в часі. Дитина здобуває соціальний досвід постійно, тому до його формування долучені всі фахівці дошкільного закладу: завідувач, методист, соціальний педагог, психолог, медичний працівник, музичний керівник, керівники гуртків, але, насамперед, – вихователі. Усі учасники педагогічного процесу мають постійно насичувати цей досвід позитивним змістом. Уся атмосфера дошкільного закладу, поведінка дорослих, спілкування, спільна діяльність дітей мають сприяти збагаченню сприятливого соціального досвіду дошкільників.

Основними завданнями дошкільного закладу як одного з перших соціальних інститутів у формуванні соціального досвіду дітей, на думку О. Кононко, є: розвиток здатності дошкільника сприймати себе в контексті взаємин з іншими людьми (вчити співвідносити „Я” з людським оточенням); формування потреби в контактах з оточенням (вчити виявляти інтерес до людей, спостережливість, зацікавленість у стосунках з ними; вчити налагоджувати контакт з людьми); виховання соціальних мотивів спілкування (виробляти в дитини потреби у враженнях, новій інформації та пізнанні особливостей людей; сприяти налагодженню нею активної взаємодії з однолітками, організовувати спільну діяльність); гармонійне поєднання

різних засобів спілкування (вчити дитину застосовувати виразні засоби – посмішку, погляд, міміку, виразні рухи та звуки; розвивати соціальне мовлення); збагачення досвіду спілкування (створювати умови для обміну інформацією і спільних дій дошкільників; вправляти їх в умінні взаємодіяти, адекватно реагувати на оцінки інших); формування соціальних якостей особистості (виховувати самостійність, стійкість, природність, миролюбність у поведінці; уміння сприймати себе й інших такими, якими вони є; відкритість контактам, товариськість, орієнтацію на добро, співпричетність до соціальних подій) (Кононко, 1998).

Перебування дитини в людському оточенні сприяє становленню соціального досвіду, соціальної компетентності, досвідченості, обізнаності; у дошкільника формуються певна соціальна поведінка, здатність бути адекватним до ситуації, вимог і сподівань авторитетних дорослих; розвиваються соціальні потреби, здібності, мотиви поведінки та діяльності.

Н. Голованова у своїх працях наголошує, що в дитячому середовищі, особливо у великих містах, активно виявляється соціальна нерівність: значна різниця в статусах сімей, різний економічний стан. Найважливішим засобом соціального захисту дітей, вирівнюючи їхні можливості, для соціального старту може стати колектив.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники (І. Бех, Н. Гавриш, Н. Голованова, О. Кононко, К. Крутій, З. Плохій, Т. Поніманська, О. Проскура, О. Савченко та ін.) одностайні в думці, що парадигма особистісно зорієнтованої освіти задає нові смисли життєдіяльності дітей у ЗДО: на перший план постає особистісний бік діяльності дитини, її соціальний досвід, переживання як засіб існування особистісного досвіду. Педагогічна взаємодія з дитиною в умовах особистісно зорієнтованої освіти потребує прийняття дитини як співучасника педагогічного процесу, як суб’єкта спілкування та діяльності. Необхідна співпраця, співтворчість дітей та вихователів, надання дітям права вибору та можливості самостійно знаходити шляхи розв’язання завдань або проблемних ситуацій.

Для успішного перебігу процесу соціалізації дошкільників постає необхідність перебудови сучасного процесу навчання, у якому має домінувати набуття дитиною особистого соціального досвіду життя, що забезпечить формування її життєвої компетентності, сприятиме максимально повному розкриттю базових особистісних якостей. Освітній процес не повинен бути жорстко регламентованим, дітям треба мати вільний час для спостереження, для відкриття нової для себе інформації та осмислення того, з чим зіткнулись.

Першим компонентом, необхідним для успішного формування соціального досвіду дитини, за нашим переконанням, має бути середовище чи освітній простір дошкільного закладу. Середовище повинно бути розвивальним і мати особливу організацію, у ньому діти знаходять собі справу до душі, педагог та діти об'єднуються індивідуально чи малими підгрупами для виконання певного задуму. Час від часу вихователь збирає всіх дітей, пропонуючи їм колективну справу чи заняття. Особистість, що не має права на вибір, а привчається діяти за вказівками, не може бути самостійною й відповідальною, не може бути свободоспроможною. Освітній простір дитинства має бути побудований на пріоритеті вільної самостійної діяльності дитини та її власному виборі на противагу спеціально організованій діяльності.

Слушною є думка Н. Гавриш про необхідність осучаснення підходів до організації освітнього середовища, зокрема урізноманітнення форм освітньої роботи в розвивальному середовищі та розробки навчально-методичного забезпечення цих оновлених форм. Підтримуємо позицію науковця, що для забезпечення максимального розвивального ефекту заняття важливо, щоб організація дітей на сприймання й засвоєння нового знання спиралася на попередній досвід, засвоєну раніше інформацію, тоді їм легше буде зрозуміти суть, віднайти власний смисл у ній, а значить привласнити (Гавриш, 2007).

Необхідно забезпечити „проживання" дітьми знання, що означає занурення їх в активний процес навчального пізнання, у якому природними є

спроби, допустимі й навіть бажані помилки, усвідомлення причин яких та пошук способів їх виправлення дає матеріал для мозкової роботи, зацікавленого обговорення, ділової взаємодії.

Освітнє середовище має бути по-справжньому розвивальним, чому сприятиме доступність матеріалів, насиченість самостійної навчально-пізнавальної, художньої, сенсорної, трудової, природничої діяльності та спрямованість активності дітей протягом дня.

Джерелом розвитку й соціалізації особистості слугує взаємодія дитини із соціальним середовищем (Л. Карнаух, К. Крутій, І. Рогальська-Яблонська та ін.). Середовище відіграє роль чинника соціально-особистісного розвитку дитини лише в разі активної взаємодії із середовищем дитини як суб'єкта, завдяки чому дитина має змогу виявити ініціативність, активність та відповідно реагувати на впливи середовища, отримує соціальний досвід. Зовнішні впливи, зокрема й педагогічні, набувають для дитини особистісного смислу, якщо вони детерміновані не тільки значущістю для соціального оточення, але й для соціального досвіду особистості. „Сприятливим" середовищем для соціально-особистісного розвитку дитини є соціокультурне, у просторі якого дитина залучається до активної взаємодії з досягненнями культури (Рогальська-Яблонська, 2009).

Дитячий соціальний досвід – це завжди образ реально пережитої ситуації. Тому наступним компонентом ефективного формування соціального досвіду дітей у дошкільному закладі, на нашу думку, мають бути педагогічно організовані обставини, ситуації та відносини, що „запускають" соціальні дії дітей, прагнення пристосовуватись і змінюватись, шукати рішення, пов'язані з особистісним життєвим сенсом.

Н. Голованова назвала ці педагогічно організовані обставини ситуаціями соціального досвіду. Дослідниця доводить, що в ситуаціях соціального досвіду дитина проходить „сходження" від прямого наслідування до самостійного вибору своєї дії, до вчинку. Особливістю ситуації соціального досвіду в дітей дошкільного віку є те, що емоційні

переживання випереджають осмислення соціального впливу. Діти в спілкуванні з вихователями ще знаходяться в серйозній залежності від їхніх оцінок та авторитету. Взаємодія вихователя і дитини в ситуаціях соціального досвіду становить спільне конструювання певного семантичного простору, яке викликає до життя прояв „самості" дитини. У ситуаціях соціального досвіду простежуються дві лінії взаємодії: перша лінія – між вихователем і вихованцями, друга – між дитиною й соціальними умовами життя (Голованова, 2004).

Дошкільник набуває соціального досвіду в різних сферах життєдіяльності, але головним складником психолого-педагогічного механізму формування первинного соціального досвіду, на думку провідних психологів (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв), є діяльність. Наголошуємо, що успішно соціалізує така діяльність, яка спирається на дитячі враження від реального повсякденного життя, відтворює життєві ситуації, викликає особисту зацікавленість дитини, спонукає дитину до активних дій.

Дослідження показали, що накопичення соціального досвіду відбувається в притаманній дитині діяльності – образотворчій, мовленнєвій, конструктивній, театралізованій, трудовій, але передусім – у грі. Науковці назвали гру школою соціальних стосунків, у яких моделюються форми поведінки, осягаються „найвищі форми специфічно людської діяльності" (Виготський, 2005). Це особлива форма життя дитини в суспільстві, діяльність, у якій діти в ігрових умовах виконують ролі дорослих, відтворюючи їхнє життя, працю та стосунки (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Д. Ельконін).

Кожна гра виконує виховну, соціалізувальну, комунікативну функції, формує типові навички соціальної поведінки та систему цінностей дитини. Суспільне життя, здебільшого, визначає зміст дитячих ігор, під впливом цього змісту, цілеспрямованих педагогічних дій формується особистість, моральні якості якої відповідають моральним цінностям суспільства.

З погляду Л. Виготського, О. Леонтьєва, Г. Плеханова, гра несе в собі функцію соціалізації, оскільки вона є соціальною за своєю природою, тобто виникає з умов життя дитини. Унаслідок багатьох досліджень науковці (Н. Захарова, А. Іванова, Н. Короткова, С. Ладивір та ін.) дійшли висновку, що сюжетно-рольова гра – це основний вид гри, що забезпечує соціалізацію дітей дошкільного віку, бо „гра є: по-перше, провідним видом діяльності в дошкільному дитинстві; по-друге, способом включення дитини в соціальні відносини; по-третє, ефективним розвивальним середовищем". У процесі такої гри вихованець „демонструє", наскільки він соціалізований, наскільки навчився використовувати наявні знання у власній життєдіяльності, співпрацюючи з однолітками. Саме в грі дитина вчиться контролювати й оцінювати себе, розуміти, що вона робить, учиться діяти правильно. Самостійне регулювання дій перетворює дитину на свідомого суб'єкта життя, робить її поведінку усвідомленою й довільною.

У процесі сюжетно-рольових ігор можна визначити рівень соціальної досвідченості дитини-дошкільника в життєвому просторі та наявність швидкої реакції в разі виникнення нестандартних ситуацій.

На думку І. Рогальської-Яблонської, за останні роки в іграх дітей відбулися певні зміни. Вихованці дошкільних закладів стали менше гратися, особливо в сюжетно-рольові ігри (і за кількістю, і за тривалістю); „професійні ігри" (у „кухаря", „шофера", „лікаря" тощо) практично відсутні, досить часто діти відтворюють теми, які запозичені з теле- та мультфільмів, у яких виконуються ролі незвичних героїв.

Дослідниця наголосила, що гра – це передусім зустріч дитини із загальнолюдською культурою. Діалог з нею, у якому дитина є реальним співучасником, сприяє її формуванню як суб'єкта культури, як особистості, що є носієм особливого вікового та індивідуального способу світосприйняття та діяльності. Власне ігрову культуру дошкільного дитинства І. Рогальська-Яблонська назвала провідною цариною розвитку дитини. І лише осягаючи її

сенс, можна спрямувати процес соціалізації дитини в педагогічно виважене русло (Рогальська-Яблонська 2009).

С. Онощенко у своєму дослідженні, присвяченому іграшці як засобу і чиннику формування первинного соціального досвіду, наголосила на тому, що формування соціального досвіду дитини і якісна характеристика цього досвіду залежать не тільки від того, які іграшки опинилися в розпорядженні дошкільника (що безперечно має велике значення), але й від здатності дорослих спрямовувати ігрову діяльність дітей, підвищуючи її виховний ефект (Онощенко 2009).

Важливою умовою реалізації соціально-педагогічних можливостей дитячої іграшки є орієнтація в сучасному ігровому матеріалі, який має тенденцію до безперервного і стрімкого розширення, відновлення, технологічного вдосконалення. Вихователі та батьки повинні дуже зважено ставитися до підбору іграшок, серед них не повинно бути таких, що викликають зайву агресію, формують спотворений, хибний досвід дитини.

Не менш важливі й інші види діяльності, які мають потенційні педагогічні можливості. Соціальний досвід дитини збагачує засвоєння трудової діяльності. Дитина досить рано починає звертати увагу на трудові дії дорослого, намагається наслідувати дорослих у цих діях не тільки в грі, але й у реальному житті. Залучення дітей до посильної праці, до виконання нескладних трудових завдань є основою формування багатьох соціально-моральних якостей: бажання та вміння працювати, бути корисним комусь; поваги до людей праці, шанобливого ставлення до виготовленого ними; уміння долати труднощі й завдяки власним зусиллям досягати бажаних результатів.

Важливим механізмом становлення соціального досвіду дошкільника є спілкування. Спілкування – головний канал взаємодії людей, воно об’єднує дорослого та дитину, допомагає дорослому передавати дитині соціальний досвід, а дитині – приймати цей досвід. Спілкування задовольняє різноманітні потреби дитини: в емоційній близькості з дорослим, у його

підтримці, оцінці, пізнанні. Під час спілкування виробляються навички соціальної взаємодії, збільшується набір соціальних ролей, розширюються уявлення дитини про власну особистість. Взаємодія, спільна діяльність, взаємна симпатія, прихильність до товариша сприяють соціальній активності дитини, емоційній чутливості, упевненості у своїй значущості для товаришів. Спільна гра, а потім й інші види спільної діяльності виробляють у дошкільника необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні та водночас відстоювати свої права, співвідносити власні інтереси зі спільними.

Безумовно, що в роки дошкільного дитинства роль дорослого в соціалізації особистості дитини залишається провідною: дитина орієнтується на дорослого, на його оцінки, знання, вчинки. Водночас процес входження дитини в організоване людське суспільство не може обмежуватися лише тим соціальним досвідом, якого вона набуває у взаємодії з дорослими людьми. Важливою умовою соціального розвитку особистості протягом дошкільного періоду дитинства є присутність інших дітей, які задовольняють найважливіші дитячі потреби (у спільній діяльності, спілкуванні, емоційному контакті). І. Рогальська-Яблонська зазначила, що однолітки по-особливому і достатньо ефективно впливають на особистість дитини, її соціальну поведінку, цінності та систему стосунків (Рогальська-Яблонська, 2009). Науковці одностайно визнають групу однолітків незамінним мікрочинником соціалізації особистості. Дитяче товариство, що існує в загальній структурі суспільства, має власні специфічні закони й виконує важливі функції соціалізації дитини.

Н. Голованова наголосила, що освіта повинна враховувати результати соціалізації дитини в групі, серед яких виокремила: освоєння поведінки відповідно до соціальних, моральних, культурних переваг членів групи; оволодіння статеворольовою поведінкою; організація та переживання своєї автономності від світу дорослих, що передбачає накопичення та передачу „секретів”, „таємниць”, оформлення свого стилю в одязі, зачісці, у

проведенні дозвілля; створення умов для формування „Я-концепції” членів групи; забезпечення можливості вибору позиції „більшості” або „меншості”, досвід відстоювання власних позицій (Голованова, 2004).

Прихід дитини в дошкільний заклад є важливим моментом у її житті: змінюється „соціальна ситуація розвитку”, різко посилюється почуття її прихильності до однолітків. Груповий вплив є одним із найперспективніших сфер впливу на соціальне становлення дитини, формування соціального досвіду, її соціальну поведінку, уміння відгукуватися на потреби інших людей. На думку І. Рогальської-Яблонської, головним відкриттям дітей на етапі дошкільного дитинства є партнерство. Визначальною силою, яка рухає розвиток стосунків між дітьми-дошкільниками, є спільна рольова гра, що входить у поведінковий репертуар дітей, стає головною моделлю партнерської взаємодії. Група однолітків для дитини дошкільного віку є першою інстанцією, яка дозволяє їй формувати власні погляди поза сферою контролю дорослих і зіставляти соціальні орієнтири дорослих та інших – однолітків. Це форма ігрової взаємодії, де дитина набуває форм солідарності та зразків партнерської взаємодії. Між дітьми формуються складні стосунки, які відображають соціальні залежності в „дорослому” суспільстві (Рогальська-Яблонська, 2009).

Одним із джерел існування й розвитку світу дитинства дослідники виділили дитячу субкультуру, завдяки якій діти з покоління в покоління передають специфічні способи організації життя в дитячому товаристві, норми й цінності світорозуміння та світосприйняття, елементи соціальної поведінки та міжособистісних стосунків з довкіллям. Сучасні дослідники феномену дитячої субкультури (В. Абраменкова, Л. Варяниця, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, М. Осоріна та ін.) акцентували увагу на усталеності її структури й виокремили такі компоненти: дитячий фольклор, дитяча словесна творчість, дитячий правовий кодекс, дитячі ігри, дитячий гумор, релігійні уявлення, дитяче філософствування, дитячі інтереси, табуювання.

Усі аспекти дитячої субкультури відіграють важливу роль у процесі соціалізації особистості: дитина вчиться приймати вікові норми поведінки в групі однолітків, навчається ефективних технік розв'язання складних ситуацій, досліджує межі дозволеного, розв'язує свої емоційні проблеми, пізнає світ, себе та інших людей, соціальне довкілля, проявляє самостійність і бере участь у соціальних змінах тощо. Завдяки дитячій субкультурі природним шляхом відбувається максимальне залучення дитини до системи соціальних зв'язків, задовольняється потреба в самостійності, активності, участі в соціальних контактах. Механізми дитячої субкультури дозволяють допомогти дитині виробити готовність до розв'язання проблем, що можуть виникнути в майбутньому, та сформувати алгоритм адекватної дії в складних життєвих ситуаціях. Прогностична функція дитячої субкультури орієнтована на майбутнє, пов'язана із наданням дітям можливостей та простору самореалізації.

Отже, заклад дошкільної освіти є наступною після родини інституцією соціалізації, яка була й залишається суспільним середовищем розвитку та виховання дошкільника, забезпечуючи дитині якісний соціально-особистісний розвиток, педагогічно виважену соціалізацію, накопичення й формування первинного соціального досвіду. Тож лише тісна ефективна взаємодія родини та педагогічного колективу закладу дошкільної освіти сприятиме успішному формуванню первинного соціального досвіду дітей дошкільного віку. Відсутність єдності та наступності вимог між дошкільним закладом і родиною є значною перепоною в процесі соціального становлення молодого покоління.

У процесі наукового пошуку доведено, що взаємодія сім'ї і дошкільного закладу є об'єктивною необхідністю. Це об'єктивно наявна реальність, бо педагогів і батьків об'єднує одна мета – виховання соціально зрілої, успішної особистості.

Питання щодо взаємодії дошкільного закладу з родинами вихованців завжди було й залишається надзвичайно важливим та актуальним. Протягом

багатьох десятиліть його прагнули розв'язати провідні мислителі, громадські діячі, філософи, педагоги, психологи. Проте й сьогодні ця проблема не втрачає своєї актуальності.

Аналізуючи різні погляди на взаємодію як філософську категорію, учені твердять, що це поняття можна визначити так: взаємодія – це процес, що відбувається принаймні між двома системами в певному проміжку часу, коли зміна станів систем здійснюється не просто за згодою, а взаємозумовлено.

Перспективний підхід до розуміння внутрішньосутнісної природи взаємодії був запропонований Б. Ломовим. На його думку, вихідним принципом взаємодії є не система перемежованих дій (впливів) кожного з учасників, „які розвиваються паралельно (симетрично), а саме взаємна дія суб'єктів, що вступають у неї як партнери" (Ломов, 1975). Тобто „розрізати" взаємодію, відокремлюючи діяльність одного учасника від діяльності іншого, неможливо, тому що це означало б відійти від аналізу сутності цього процесу. Взаємодія як єдина, цілісна система виникає насамперед унаслідок установлення соціальних зв'язків між індивідами та реалізації ними суспільних відносин у процесах об'єднання, функційного розподілу та узгодження діяльності.

Відомий підхід, за якого взаємодію тлумачать як „аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, досягнення певної спільної мети". Зміст таких дій формується під впливом безпосередніх умов життєдіяльності людей, які залучаються до їх реалізації, а специфічною рисою є емоційне забарвлення. Почуття, які визначають взаємодію, М. Корнєв та А. Коваленко поділили на кон'юнктивні та диз'юнктивні (Корнєв, 1995). До кон'юнктивних належать почуття, які зближують людей, що вступають у взаємодію, сприяють організації спільної діяльності, виражають готовність до співробітництва, забезпечують інтеграцію, узгодженість, ефективність. Диз'юнктивні почуття роз'єднують людей,

роблять взаємодію напруженою, конфліктною, зумовлюють конкуренцію, опозицію.

У педагогіці підходи до взаємодії спочатку розроблялися переважно в галузі теорії навчання. Так, у дидактиці простежується звернення до педагогічної взаємодії в принципах, методах навчання, комплексному впливові форм навчально-виховної роботи для досягнення поставленої мети.

Учена Т. Кравченко визначає взаємодію як процес впливу різних суб'єктів один на одного, який визначає взаємний зв'язок і взаємозміну, унаслідок чого відбувається поєднання окремих елементів у певну систему, формування її цілісності. Це спеціально організована, узгоджена в змісті, організаційних формах і методах, перспективно запланована діяльність виховних сил, спрямована на розв'язання основних завдань виховання й соціалізації молодого покоління (Кравченко, 2010).

Зміна соціокультурної ситуації наприкінці 80-х – початку 90-х рр. XX ст. призвела до кардинального переосмислення багатьох традиційних підходів, концепцій, поглядів у галузі гуманітарних наук загалом і в педагогіці зокрема. Тенденція до трактування взаємодії як підґрунтя педагогічного процесу простежується в сучасних підручниках з педагогіки. Якщо раніше поняттям, яке визначало терміни навчання й виховання, було „вплив", то зараз, з урахуванням бінарного, суб'єкт-суб'єктного характеру відносин учасників освітнього процесу як визначальну використовують саме „взаємодію". Так, І. Підласий запропонував таке визначення: „процес виховання є не прямим впливом на вихованця (як традиційно вважалося), а соціальною взаємодією різних суб'єктів: індивідуальних (конкретних людей), групових (мікрогруп і колективів) і умовно соціальних інститутів виховання" (Підласий, 2001).

Основу взаємодії в соціальній педагогіці створює особистісний підхід, який є базовою ціннісною орієнтацією педагога, визначає і провідний напрям діяльності вихователя на розвиток особистості вихованця, і стратегію його

взаємодії з особистістю та колективом у виховному процесі на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин.

Науковці таким чином класифікують соціально-психологічні типи взаємодії дошкільного закладу й родини:

– співробітництво: обидва партнери взаємодії допомагають один одному, активно сприяють досягненню індивідуальних цілей кожного та загальних цілей спільної діяльності;

– протиборство: обидва партнери протидіють один одному та перешкоджають досягненню індивідуальних цілей;

– уникнення від взаємодії: обидва партнери намагаються уникати активної взаємодії;

– одновекторна протидія: один із партнерів перешкоджає досягненню цілей іншого, а другий ухиляється від взаємодії з першим учасником;

– контрастна взаємодія: один із учасників намагається сприяти іншому, а другий удається до стратегії активної протидії першому;

– компромісна взаємодія: обидва партнери виявляють певні елементи – і сприяння, і протидії (Абульханова-Славська, 1991).

Учений В. Кудрявцев наголосив, що педагогічну взаємодію необхідно розглядати як взаємозв'язок функційно-рольових і особистісних позицій за таких умов: взаємозв'язок дій передбачає, що дії однієї сторони породжують дії іншої, а ті, так само, знову першої. Форми прояву такого взаємозв'язку можуть варіюватися від взаємного сприяння до взаємної протидії, від односпрямованого сприяння до спільного ухилення від активної взаємодії, не виключаючи компромісних і контрастних; взаємозв'язок діяльності передбачає або переважно „обмін" діяльностями між педагогом та вихованцем і меншою мірою обмін між ними самими з приводу цих діяльностей, або переважання цілеспрямованої діяльності педагога для організації взаємодії як один з одним, так і з предметом; взаємозв'язок функційно-рольових і особистісних позицій можливий у трьох варіантах: дорослий – ведучий, дитина – той, кого ведуть, – з огляду на функційний

розподіл ролей; і дорослий, і дитина – суб'єкти своєї життєдіяльності; дитина – ведучий, дорослий – той, кого ведуть – як спеціально створена ситуація або така, що виникла спонтанно (Кудрявцев, 1997).

Інший аспект проблеми розкрила О. Киричук, яка, досліджуючи структуру педагогічної взаємодії, зазначила, що остання містить усі компоненти цілісного виховного процесу: мету (педагогічні завдання); суб'єктів взаємодії; активність щодо реалізації внутрішніх суттєвих сил суб'єктів взаємодії; матеріальні, соціальні й духовні цінності взаємодіючих сторін; соціальні норми, за якими організовується взаємодія; соціально-психологічну ситуацію, у якій вона відбувається; особистісно-розвивальний її результат (Киричук, 1998).

Отже, взаємодія дошкільного закладу і сім'ї – це процес реалізації зв'язків та відносин суспільного закладу й малої групи, головною метою якого є соціалізація дитини. Центральним об'єктом двох сил, що взаємодіють, є особистість дошкільника.

Науковці Л. Загік і Т. Маркова зазначили, що взаємодія дитячого садка і сім'ї – це цілеспрямована співдружність вихователів і батьків у змісті педагогічного впливу на дітей, заснованому на взаємній довірі й повазі та спрямованому на взаємозбагачення, взаємодоповнення умов сімейного та суспільного виховання (Загік, 1985).

Звернення до історичного минулого дозволяє зробити висновок про те, що історія розвитку сім'ї, освіти й суспільства нероздільні. Необхідність взаємодії дошкільного та сімейного виховання обґрунтував ще в XIX ст. засновник дитячих садків німецький педагог Ф. Фребель, який уважав дитячий садок продовжувачем лінії виховання дитини в родині.

Виняткового значення роботі дошкільних закладів із батьками надавала український педагог Н. Лубенець, яка переконувала, що дитячий садок не має наміру робити зайвим сімейне виховання. „Його мета – сприяти батькам у здійсненні великого й відповідального завдання виховання дітей, а не конкурувати з ними" (Лубенець, 1911). У своїх працях дослідниця доводила,

що сім’я є найбільш природним середовищем для дітей, і тому дитячий садок повинен, наскільки це можливо, копіювати життя дітей у сім’ї, лише за такої умови він зможе дати дітям те, чого вони потребують.

Надважливого значення взаємодії суспільного та родинного виховання надавав С. Шацький. Педагог наголошував, що „працювати разом із сім’єю – це значить регулювати умови життя дітей у сім’ї. Школа і дитячий садок, звичайно, є порадником, інструктором, контролером. Проте, зрозуміло, робота із сім’ями-одинаками не дає дійсного розв’язання питання: необхідно згуртувати сім’ї, кооперувати їх, ставити перед ними спільні завдання” (Шацький, 1980).

Психолого-педагогічні проблеми взаємодії родинного та суспільного виховання посідають чільне місце і в працях П. Блонського. Педагог виступав проти відсторонення школи від сім’ї, від реального життя. „Школа, – писав він, – піде в сім’ю, а сім’я в школу, і вчитель стане рідним для батьків учнів. Учитель повинен жити, тісно спілкуючись із батьками своїх дітей” (Блонський, 1979).

Необхідність тісного зв’язку сім’ї і школи підкреслював у своїх працях А. Макаренко. За переконанням педагога, школа повинна сприяти сім’ї у визначенні системи виховання дітей. Вона має тактовно впливати на сім’ю, уникаючи готових рецептів, викликів батьків до школи, не допускаючи „накручування” батьків. Саме школа, на думку А. Макаренка, може і повинна допомогти батькам знайти правильні шляхи в сімейному вихованні, а через дітей, школярів педагог пропонував виховувати і батьків (Макаренко, 1986).

Новаторською є ідея взаємодії сімейного й суспільного виховання В. Сухомлинського, який зазначав, що без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування дорослих та дітей неможлива сама сім’я як первинний осередок суспільства. Надаючи базисного значення родині як виховному чиннику, В. Сухомлинський зазначав, що будь-яка сім’я навіть за найсприятливіших умов не в змозі без допомоги школи розв’язувати всі питання виховання. Так само і школа без

участі сім'ї не може виконати всі поставлені перед нею завдання. На думку педагога, успішність такої співпраці можлива за умов:

- єдності виховної діяльності школи і сім'ї;
- органічного взаємозв'язку змісту виховання в школі і родині;
- постійного контакту;
- активної участі батьків у роботі школи;
- планування спільної діяльності;
- поєднання колективних та індивідуальних форм роботи школи та сім'ї;
- чіткої координації та контролю за роботою і школи, і сім'ї;
- урахування вікових та соціально-психічних особливостей учнів;
- здійснення індивідуального підходу до учнів.

Видатний педагог дійшов висновку, що робота зі шкільно-сімейного виховання повинна розпочатися створенням єдиного колективу батьків, тісно пов'язаного з учительським. Це повинно забезпечити єдність вимог батьків і вчителів, допомогти уникнути розбіжностей у виховних діях. „Відсутність батьківського колективу призводить і до відсутності єдиної громадської думки батьків у процесі здійснення єдиних вимог школи і сім'ї у вихованні дітей" (Сухомлинський, 1978).

Глибші зміни в процесі взаємодії сім'ї і дошкільних закладів відбулися в 90-ті роки XX ст., що зумовлено реформою освіти.

У сучасних державних документах (Закони України „Про освіту", „Про дошкільну освіту", Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція), програма розвитку дітей дошкільного віку „Я у світі" та інші варіативні програми) відведене чільне місце процесу взаємодії дошкільного закладу й родини.

Закон України „Про дошкільну освіту" визначив правові, організаційні та фінансові засади функціювання й розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання й навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання.

Програма виховання й навчання дітей віком від 2-х до 7-и років „Дитина” має розділ „Сім’я і дитячий садок”, у якому зазначено, що „Сім’я – перша школа людських взаємин, де діти з ранніх років засвоюють систему моральних цінностей, норм поведінки, культурні традиції народу… У наш час виникла необхідність підвищувати культуру сімейного виховання і водночас збагатити можливості громадського виховання. Для цього органи управління дошкільними закладами, керівники і вихователі мають чітко визначити свої завдання у співробітництві з сім’єю. Саме об’єктивний аналіз потреб сім’ї дає справжні орієнтири для визначення напрямків розвитку суспільного дошкільного виховання”. У програмі в межах кожної вікової групи висвітлено зміст роботи в родинному колі з провідних видів діяльності, що допоможе успішно здійснити наступність у роботі дошкільного закладу та сім’ї.

Співпраці сім’ї з дошкільними закладами присвячено праці вітчизняних і російських дослідників (Т. Алєксєєнко, Л. Врочинська, О. Долинна, О. Кононко, О. Косарєва, В. Котирло, М. Машовець, А. Назаренко, Л. Островська, Т. Піманська, В. Постовий, та ін.), а також зарубіжних науковців (А. Адлер, Т. Гордон, К. Казьмерчак, Я. Хямяляйнен та ін.).

Взаємодію родини та дошкільного закладу розглядаємо як складний процес взаємного впливу цих соціальних інститутів. Для успіху процесу соціалізації вихованців необхідно, щоб усі, хто залучений до його здійснення, однаково розуміли свої завдання й діяли в одному напрямі, взаємно доповнюючи та допомагаючи один одному. Інакше зусилля одних можуть розбитися об інертний або активний супротив інших.

Підтримуємо позицію науковців, які розглядають взаємодію родини та дошкільного закладу як систему, тобто сукупність взаємопов’язаних компонентів, що створюють повне ціле у своїй будові та функціюванні, що діє за внутрішньо притаманними їй законами й характеризується цілями та

завданнями; програмуванням результату; вибором методів досягнення оптимального результату (Т. Ільїна, Т. Кравченко).

У сучасних дослідженнях Т. Алєксєєнко, Л. Врочинської, Т. Поніманської виокремлено три типи зв'язків між сім'єю і дитячим садком. До першого типу належать зв'язки, спрямовані на те, щоб оптимізувати вплив сім'ї на дитину через підвищення педагогічної культури батьків, надання їм допомоги. Такі зв'язки визначені як компенсаторні. На практиці вони здійснюються через такі форми й методи спільної роботи сім'ї і дитячого садка, як батьківські збори, консультації, лекторії тощо.

Зв'язки другого типу передбачають залучення батьків до педагогічного процесу в дитячому садку. Вони спрямовані на його вдосконалення і теж мають компенсаторний характер. Практичні прояви таких зв'язків – допомога дитячому садку з боку батьків і організація колективних заходів у закладі, допомога в оформленні групової кімнати тощо. Зв'язки третього типу – координаційні. Вони виникають тоді, коли батьки й педагоги стають партнерами і спільно застосовують свої специфічні можливості для кращого виховання дітей.

На сьогодні саме партнерські стосунки між батьками і дошкільним закладом вітчизняні (Г. Бєлєнька, М. Машовець, О. Кононко, О. Косарєва та ін.) і зарубіжні (А. Адлер, Т. Гордон, Р. Дрейкурс, Я. Хямяляйнен та ін.) дослідники визначають як такі, що найбільш сприяють вихованню дошкільнят. Батьки та інші члени родини не повинні виступати в ролі експертів чи спостерігачів, а, навпаки, почати взаємодіяти з вихователями й дітьми саме на засадах партнерства.

Учена А. Назаренко зазначила, що для забезпечення реально впливової взаємодії дошкільний заклад повинен відмовитися від монологу, звички лише керувати батьками, а натомість віддавати перевагу діалогу, який би передбачав урахування досвіду, поглядів, думок з того чи того приводу різних членів сім'ї (Назаренко, 1997). Взаємодія двох вихователів – батьків і педагогів – крок до взаєморозуміння, до набуття довіри, обміну духовними та

емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань, які педагог і батьки передають один одному.

Головною умовою взаємодії педагогів і батьків дослідники О. Арнаутова, Н. Виноградова, Л. Загік, В. Котирло визначили узгодженість, яка виявляється в узгодженості виховних цілей, завдань, засобів і методів, позицій, побудованих за принципом єдності, поваги і вимог до дитини, розподілу обов'язків і відповідальності. Керуючись цим, дошкільний заклад повинен виступати в процесі взаємодії в ролі організатора і керівника.

Сучасні тенденції контактної діяльності з сім'єю визначають необхідність переходу закладу дошкільної освіти на нову парадигму, яка становить нову „керівну філософію", в основі якої лежить мотиваційно-системний підхід і особистісно зорієнтовані цілі його здійснення: орієнтація на дитину, її потреби; створення в дошкільному навчальному закладі умов, що забезпечують розвиток особистості дитини; поєднання суспільної й сімейної життєвих сфер; зміна структури і змісту освітньо-виховного процесу; залучення батьків до педагогічного процесу.

Т. Поніманська зауважила, що взаємодія з сім'єю полегшує досягнення цілей, поставлених перед дошкільним закладом, робить важливий внесок у єдиний процес виховання дитини в сімейному та освітньому середовищі, також участь батьків є певною формою демократизації та культурної взаємодії, що особливо важливо в умовах полікультурного простору. У дітей необхідно формувати уявлення про те, що вихователі поряд з батьками – найближчі дорослі, порадники, друзі дітей; до них слід виявляти повагу, турботу, розуміти їхню авторитетність (Поніманська, 1999).

Одним з перших складників у процесі взаємодії дошкільного закладу і сім'ї є педагогічна просвіта батьків. Дослідники Т. Алєксєєнко, В. Постовий уважають, що педагогічна освіта батьків значно впливає на виховний потенціал, тобто комплекс умов і засобів, що визначають педагогічні можливості сім'ї, та об'єднує матеріальні й побутові умови, структуру сім'ї,

характер стосунків між її членами, рівень педагогічної та загальної культури батьків, особливості процесу сімейного виховання.

На думку О. Коберника, важливим чинником успішного сімейного і суспільного виховання дітей, їхнього інтелектуального розвитку та духовного збагачення є педагогічна культура батьків. Вона містить такі характерні ознаки навчальної та виховної діяльності батьків, як рівень їхнього інтелектуального і духовного розвитку, глибину знань та обізнаності в різних сферах людської діяльності, конкретні педагогічні вміння, найважливішим з яких є спілкування (Коберник, 2003). Зважаючи на те, що родинні стосунки є важливим чинником соціалізації дитини, підвищення педагогічної культури батьків у процесі взаємодії родини та дошкільного закладу має важливе значення.

Мету взаємодії родини та закладу дошкільної освіти Т. Кравченко вбачає в:

– досягненні узгодженості у вихованні дітей, яке здійснюється дошкільним закладом і родиною, не применшуючи інтереси один одного й поєднуючи зусилля для досягнення більш високих результатів;

– забезпеченні єдності виховних цілей та ідеалів сім'ї і суспільства, розумному об'єднанні можливостей, зусиль в організації життєдіяльності дітей;

– залученні батьків до життєдіяльності дитячого садка (відвідування різноманітних видів діяльності дітей; створення розвивального середовища);

– проведенні просвітницької роботи з родинами; оволодінні батьками практичними навичками виховання дітей;

– забезпеченні успішності формування первинного соціального досвіду дошкільників, підвищенні соціалізувальної ролі педагогів, однолітків, батьків як агентів їхнього соціального становлення.

Як і будь-яка система, взаємодія родини та закладу дошкільної освіти має свої функції:

– діагностичну (знання дійсного рівня соціальної досвідченості дитини, потенційних можливостей її подальшого розвитку, труднощів, з якими вона стикається в процесі соціалізації; уявлення про стиль сімейного виховання, підготовленість батьків до адекватної підтримки соціалізації дошкільника);

– прогностичну (наявність в учасників взаємодії уявлень щодо результатів, яких вони прагнуть досягти, а також орієнтовної програми забезпечення цього досягнення);

– ціннісну (у процесі взаємодії між її учасниками відбувається так званий ціннісний обмін);

– організаційно-управлінську (упорядкування процесу реалізації взаємодії);

– рефлексивну (повнота й адекватність розуміння кожною зі сторін, що взаємодіють, іншої сторони і самої себе).

Досягнення поставленої мети, виконання завдань, реалізація функцій взаємодії родини та дошкільного закладу відбуваються завдяки сукупності відповідних форм і методів, які сьогодні потребують оновлення та переосмислення.

Розробці форм і методів взаємодії ЗДО з сім'єю присвячено праці багатьох науковців. Так, Л. Островська традиційні форми (відвідування сім'ї, консультації, бесіди, групові і загальні збори, наочна пропаганда) доповнила педагогічними ситуаціями (діловими іграми) на морально-етичні теми. Педагогічні ситуації дослідниця запропонувала обговорювати під час проведення семінарів-практикумів з батьками. Ці форми вона спрямовувала на створення умов довірчого спілкування, реальної турботи про дітей.

Значну увагу роботі педагогів із сім'єю приділила український психолог В. Котирло, яка довела, що вивчення сім'ї і встановлення контактів з її членами неможливе без знання того, що хочуть знайти для себе батьки в спілкуванні з педагогом (Котирло, 1984). В. Котирло зазначила, що оволодіння комунікативними вміннями повинно стати для педагогічних

колективів дошкільних закладів одним із головних завдань, поруч з удосконаленням методів навчально-виховної роботи з дітьми. Це свідчить про необхідність звертати більше уваги на спеціальні методики з навчання вихователів способів спілкування з сім'єю як невід'ємного компонента педагогічної майстерності.

Дослідниця О. Кононко довела, що традиційні форми роботи з сім'єю в наш час потребують оновлення; практика показує, що вони не здатні забезпечити раціональну взаємодію дитячого садка і сім'ї. Удосконалювати роботу з батьками – значить у разі необхідності вносити зміни, які забезпечують її зміст і форми, покращують різні її показники, роблять більш доцільною, сучасною і гнучкою. О. Кононко визначила такі найголовніші напрями вдосконалення, як гуманізація змісту і форм роботи з сім'єю; гармонізація взаємин педагогів і батьків; підвищення ефективності застосовуваних вихователями в роботі з батьками прийомів і засобів впливу тощо.

Сьогодні науковці та педагоги-практики розробили значну кількість форм і методів взаємодії родини та дошкільного закладу (Т. Алєксєєнко, Н. Виноградова, Л. Врочинська, О. Долинна, Л. Загік, В. Котирло, Т. Маркова, А. Назаренко, Л. Островська та ін.). За кількісною ознакою форми роботи з батьками поділяють на масові (або колективні), групові та індивідуальні. До масових форм роботи належать батьківські збори (групові та загальні), на яких обговорюють проблеми життєдіяльності групи і дитячого садка; день відкритих дверей – важлива колективна форма роботи, яка дає змогу ознайомити батьків з дошкільним закладом, його традиціями, особливостями освітньо-виховної роботи, зацікавити нею й залучити до співпраці. Вагомими колективними формами роботи з батьками є також тематичні дні й тижні, культурні та благодійні акції.

До групових форм роботи належать сімейні клуби (стосунки з родиною побудовані на принципах добровільності, особистої зацікавленості). У клубі батьків об'єднує загальна проблема й спільні пошуки оптимальних форм

допомоги дитині. Тематика зустрічей може бути найрізноманітнішою: „Вплив дорослих на соціалізацію особистості дитини”, „Ігри для соціального розвитку дошкільника”, „Стиль виховання в сім’ї та його вплив на становлення особистості дитини” і т. ін.

Вечори запитань та відповідей, брифінги (зустрічі, на яких коротко розкривають зміст актуального для батьків питання), батьківські конференції, засідання „круглого столу” з дискусійних проблем також є важливими груповими формами роботи. Під час проведення „круглого столу” доцільно використовувати такі методи, як порушення дискусійних питань, аналіз педагогічних ситуацій, повідомлення фахівців з проблеми, обмін досвідом батьків. Доцільно показати батькам відеозапис відкритого заняття з дітьми, організувати виставку літератури для дітей і батьків із актуальної проблеми.

Заняття-тренінги покликані навчити батьків правильно організовувати спілкування і спільну діяльність з дитиною. Батьки, особливо молоді, потребують практичних навичок виховання дітей, тому їх доцільно запрошувати на семінари-практикуми. Ця форма роботи дає змогу розповісти про способи й прийоми навчання дітей і показати їх: як навчити дитину спілкуватися з оточенням, домовлятися, уникати конфліктних ситуацій і т. ін.

Під час занять-тренінгів та семінарів-практикумів важливо вчити і самих батьків правильно спілкуватися між собою, адже спілкування дорослих один з одним, з друзями, знайомими, колегами, сторонніми людьми є важливим досвідом, на ґрунті якого будується соціальна стратегія поведінки дитини.

Спільні свята і розваги дають змогу активізувати батьків, із пасивних спостерігачів перетворити їх на учасників організації виховного процесу дошкільного закладу, виявити інтереси й уподобання кожної сім’ї, організувати спільне дозвілля батьків і дітей, що позитивно вплине на взаємини між ними. А це також сприятиме входженню дошкільника в соціум.

Серед спільних заходів батьків і дітей важливими є також екскурсії, ярмарки й виставки спільної творчості батьків та дітей, театралізована діяльність, дні охорони довкілля. Ці форми роботи сприяють об'єднанню родини, діти отримують від них справжнє емоційне задоволення і радість від спілкування з рідними.

Цікавою формою групової взаємодії є гурткова робота. Вихователі, батьки й родичі вихованців, які вміють виготовляти різні вироби своїми руками, проводять майстер-класи для дорослих і дітей. Спільна праця об'єднує дітей та батьків, сприяє налагодженню стосунків, учасники задоволені від спільного спілкування і праці.

Індивідуальні форми роботи охоплюють індивідуальні бесіди і консультації (проводять, здебільшого, вранці і ввечері, коли батьки приводять дитину в дитячий садок або забирають додому); відвідування родини вихованця; залучення батьків до життя дитячого садка (допомога батьків у створенні розвивального освітнього простору; допомога в проведенні екскурсій, культпоходів тощо).

Наочно-інформаційні форми також мають надважливе значення в організації роботи з батьками. Вони об'єднують підготовку пам'яток, матеріалів на стендах, виставок дитячих робіт, рекламу книг і публікацій у періодиці та мережі Інтернет. Також це різноманітні батьківські куточки, ширмочки, планшети, інформаційні листки, тематичні виставки, анкетування, скринька пропозицій, індивідуальні зошити, неформальні листи, родинні газети, педагогічна бібліотека. В усіх цих формах роботи з батьками питання соціального розвитку дітей є центральними в педагогічному змісті та цікавими для родини.

Дієвими формами взаємодії дошкільного закладу з родиною є „Батьківська пошта" і „Телефон довіри". Члени родини можуть у короткій записці висловити сумніви з приводу методів виховання своєї дитини, звернутися за допомогою до конкретного фахівця тощо. Телефон довіри

допомагає батькам анонімно з'ясувати важливі для них питання, попередити вихователів про незвичайні прояви в поведінці дітей.

Однією з сучасних форм взаємодії дошкільного закладу з родиною є створення власного сайту дошкільного закладу. Це чудова реклама дитсадка та пропаганда діяльності освітнього закладу, а також можливість плідного спілкування батьків і педагогів. На власній інтернет-сторінці вихователь може запропонувати наочний інформаційний матеріал, презентації своєї роботи та досягнень дітей (відео різноманітних форм роботи: прогулянок, ігор, занять, розваг, свят і т. ін.; галерею фото дошкільників); стає можливим віртуальне залучення батьків до різних творчих робіт, проєктів.

Уважаємо, що ця сучасна форма роботи сприятиме створенню атмосфери довіри, прозорості, більш тісній та плідній співпраці педагогів і батьків у процесі соціального розвитку дошкільників, розширить сферу участі батьків у житті дошкільного закладу.

Новітні форми роботи дошкільного закладу з родиною базуються на традиційних формах і допомагають батькам подолати свій авторитаризм, побачити світ з позиції дитини, учать ставитися до неї, як до рівної, зрозуміти, що неприпустимо порівнювати її з іншими дітьми, а треба радіти її особистому зростанню, будувати довірливі взаємини з нею.

На жаль, багато родин перекладають свої функції виховання на педагогів дошкільних установ, не розуміючи важливості єдиних вимог батьків і вихователів. Родина і дитячий садок не можуть замінити один одного; у кожного з них свої функції, методи виховання, і тут важливий не принцип паралельності, а принцип взаємопроникнення двох інститутів соціалізації.

Отже, первинними інститутами соціалізації на дошкільному етапі, відповідальними за процес формування первинного соціального досвіду є родина та заклад дошкільної освіти. Вирішальне значення в цьому процесі відіграє родина, роль якої в суспільстві неможливо порівняти за своєю силою із жодними іншими соціальними інститутами. Під впливом соціально-

психологічної та соціально-педагогічної виховної діяльності батьків в умовах сім'ї складається особистісний соціальний досвід дитини, реалізується її соціальна програма розвитку.

Другим після родини інститутом соціалізації, який є соціальним осередком розвитку й виховання дошкільників, джерелом соціалізувального впливу на дітей, який формує моделі поведінки, цінності, систему стосунків з довкіллям є заклад дошкільної освіти. Він є найефективнішою формою здобуття дошкільної освіти, у якій основи життєвої компетентності та первинного соціального досвіду формуються в дітей пролонговано, поступово. Саме в дошкільному закладі на сьогодні максимально забезпечується системний підхід до реалізації завдань розвитку, виховання й освіти дітей.

Взаємодія родинного і суспільного виховання є одним із головних чинників забезпечення ефективності процесу формування первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку. Успішна соціалізація дошкільника – спільне завдання дошкільного закладу та родини. Повноцінне здійснення цього завдання можливе лише за умови злагодженої співпраці дорослих. Педагоги й члени родин вихованців мають усвідомити, що вони, як і діти, є рівноправними учасниками педагогічного процесу, та взаємодіяти на засадах довіри, партнерства, взаємоповаги, єдності вимог.

2.3. Становлення Я-економічного дошкільників у просторі закладу дошкільної освіти

Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури в галузі первинної економічної соціалізації особистості демонструє існування важливого протиріччя – між розробленістю теоретико-методологічних засад формування Я-економічного дошкільників у соціології, психології та педагогіці й відсутністю теоретичного обґрунтування процесу конструювання особливого типу освітнього простору, що забезпечує

ефективне становлення Я-економічного дітей 5 – 6-ти років (Г. Авер'янова, О. Безпалько, О. Василенко, В. Москаленко, Л. Орбан-Лебрик).

Діалектичне „зняття" вказаного протиріччя дозволить на практиці реалізувати ідею про те, що активізація пошуку нових форм організації діяльності дошкільних установ має включити оновлення середовища та простору життєдіяльності дітей, їхніх батьків і вихователів, зумовлене завданням первинної економічної соціалізації дошкільників. У цьому напрямі лежить одна зі стратегій предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти, що сприяє становленню економічно обізнаної особистості. Для досягнення високих показників Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років необхідно посилити увагу до якісних характеристик соціалізованого середовища, де живе та розвивається дитина. Для цього звернемося до наукових досліджень у сфері загальної теорії середовища та його конструювання.

Насамперед розмежуємо поняття „освітньо-виховний простір дошкільного навчального закладу" та „освітньо-виховне середовище дошкільного навчального закладу". Під „середовищем" розуміємо даність, яка не є результатом конструктивної діяльності людини (І. Чепуришкін). „Простір" же є результатом педагогічного засвоєння означеної даності, тобто простір – це опановане середовище (природне, соціальне, культурне, інформаційне), прилаштоване до вирішення педагогічних завдань. Як відмічає І. Демакова, середовище є одним із важливих компонентів виховної системи, саме з його опануванням пов'язані процеси формування в дітей ціннісного ставлення до світу та культури, усвідомлення себе в цьому світі, розвитку власного „Я", знаходження власного місця серед інших людей. Найбільш достеменною різницею між середовищем і простором є твердження: якщо середовище необхідно навчитися використовувати з виховною метою, то єдиний виховний простір важливо навчитися створювати.

У такому сенсі доцільно говорити про економічне виховання в закладі дошкільної освіти як процесі створення виховного простору освітньої установи для зміни його виховного середовища через організацію виховної системи, адекватної і специфіці самого середовища зазначеного закладу, і особливостям первинної економічної соціалізації дошкільників. Зрозуміло, що тут економічне виховання представлено як соціалізація. Таке розуміння феномену економічного виховання в закладі дошкільної освіти дозволяє поглянути на нього як на виховне середовище та середовище життєдіяльності дошкільників, де відбувається їхній економічний розвиток, накопичується економічний досвід, формується готовність до „дорослого економічного життя" (Гумерова, 2012).

Для ефективної первинної економічної соціалізації особистості середовище зазначеного вище закладу має відповідати системним конструктивним перетворенням. У сучасній соціологічній науці під конструюванням системи розуміють інтелектуальну діяльність, що перебуває в цілеспрямованій перебудові до ідеальної форми будь-якого об'єкта, який не є навмисним відтворенням іншого об'єкта, а під системою – цілісність, що ієрархічно організована великою кількістю функцій і відповідних до них управлінських дій із прийняття рішень та їхньої реалізації (В. Курбатов). Конструювання є формою соціального проєктування, зокрема й соціально-педагогічного, де проєктування – це моделювання запропонованих дій до їхнього виконання, доки не з'явиться повна впевненість у кінцевому результаті. Зі свого боку, моделювання є універсальним методом пізнання і невід'ємним складником наукового рішення будь-якого соціально-педагогічного завдання. Результатом моделювання є певний вид моделі, що розкриває конструктивні засади щодо перетворення практики та прогнозування оптимальних шляхів розвитку соціально-педагогічних систем.

У нашому уявленні в основі процесу конструювання середовища дошкільного навчального закладу має бути покладена концепція організаційного моделювання, де під *організаційним моделюванням* ми

розуміємо достатньо нову галузь теоретичної та емпіричної діяльності, яка спрямована на побудову цілісних організаційних моделей, що містять комплексне уявлення щодо призначення, внутрішньої структури та логіки конструктивної діяльності (Т. Дробишева). Ця галузь у більшості є мистецтвом творчого конструювання, у процесі якого суб'єкт конструктивної діяльності набуває водночас і навичок управління створеними системами. У нашому дослідженні теорію організаційного моделювання було покладено в основу вибору структурно-функційної моделі процесу формування Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років, де під *моделлю* ми розуміємо і процес, і результат конструювання. Отже, характеризуючи конструювання освітньо-виховного середовища закладу дошкільної освіти, ми вважали, що основним результатом зазначеного процесу має стати структурно-функційна модель процесу формування Я-економічного дітей 5 – 6-ти років, що включає: структуру, компоненти Я-економічного особистості, елементи освітнього та предметно-розвивального середовища, педагогічні чинники; методологічні підходи; критерії, показники й рівні сформованості Я-економічного дітей 5 – 6-ти років.

Найбільш повно цим вимогам організаційного моделювання формування Я-економічного дітей 5 – 6-ти років відповідає модель, представлена в схематичному вигляді на рис. 1.4.

1. В основі концептуальної підстави моделі лежить твердження про те, що дошкільний вік є найсприятливішим періодом для формування Я-економічного (Т. Дробишева, А. Журавльов, Л. Кларіна, В. Москаленко, А. Шатова та ін.). Це твердження випливає із досліджень економічної соціалізації, що спираються, перш за все, на методологію культурно-діяльнісної концепції соціалізації (Г. Андреєва, В. Андрущенко, М. Корнєв, О. Лавренко, В. Москаленко, В. Циба та ін.), на теорію суб'єктності як активності особливості в діяльності та спілкуванні (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, С. Брушлинський, О. Киричук, В. Татенко та ін.), на проблематику соціальної ідентичності (Е. Еріксон, Дж. Моріс, Д. Тернер,

А. Тешфел, В. Ядов та ін.), на теорію соціалізації дітей та молоді в умовах трансформації суспільства (Г. Авер'янова, О. Варяниця, Н. Дембицька, О. Лавренко). У цих дослідженнях підкреслено, що Я-економічне особистості одночасно є і чинником первинної економічної соціалізації особистості та її результатом.

Відбувається це тому, що Я-економічне як сукупність соціальних цінностей і норм, що слугує регулятором економічної поведінки й виконує роль соціальної пам'яті економічного розвитку, є однією з найважливіших передумов економічної поведінки. Воно відображає економічні цінності та норми, необхідні для виживання та подальшого розвитку економіки, накопичує еталони відповідної економічної поведінки, транслює з минулого в сучасність цінності та норми, що є підставою праці, споживання, розподільних та інших економічних відносин. Формування Я-економічного особистості починається з процесу розвитку особистості, що багато в чому визначається успішністю процесу соціалізації, зрозумілого як сукупність усіх соціальних та психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань і норм, що дозволяють йому функціювати як рівноправний член суспільства. Первинна економічна соціалізація включає економічне навчання, економічне виховання, економічну освіту (єдність навчання й виховання) та сукупність стихійних економічних дій, що впливають на процес економічного становлення особистості та її входження в різні соціально-економічні групи.

2. Розгляд Я-економічного як чинника й результату первинної економічної соціалізації особистості дозволяє визначити сутність та зміст поняття Я-економічне дітей старшого дошкільного віку, обґрунтувати його структуру, критерії, показники та рівні сформованості.

Дослідники в галузі економічної психології відзначають, що ядром Я-економічного особистості є розвинена суспільно-економічна свідомість, де формуються ціннісні, нормативні основи економічного буття, тобто розвинена суспільна економічна свідомість є ідентичним джерелом творчої

діяльності в економічній сфері. Сутність Я-економічного особистості відбиває її тісний взаємозв'язок з типом мислення, менталітетом і традиціями народу. Я-економічне при взаємодії з менталітетом нації формує економічне мислення індивідів, у результаті визначається програма індивідуальної економічної поведінки та відбувається власне економічна дія. До того ж індивідуальна економічна свідомість включає три основні компоненти: знання, почуття та волю суб'єкта (О. Аксьонов, В. Комаровська, Г. Ложкін, В. Спасєнніков). У процесі проєктування суспільством економічної життєдіяльності людей особливо має значення проєктування економічної соціалізації молодого покоління, оскільки дітям належить жити в нових умовах, опановувати принципово нові професії, що потребують інших уявлень, професійних та особистісних якостей, оскільки в сучасному суспільстві затребувана особистість, яка володіє високим рівнем Я-економічного, новою економічною свідомістю, економічним світосприйманням.

Усе викладене вище дозволяє сформулювати таке визначення: *Я-економічне – інтегральна якість особистості дитини дошкільного віку, складником якої є: наявність певних економічних знань (факти, поняття), економічного мислення (принципи, закономірності) та певної поведінки (якості особистості).* Відповідно до такого розуміння сутність Я-економічного дітей 5 – 6-ти років містить: *когнітивний компонент* (засвоєння необхідного механізму економічних знань, умінь і навичок, розвиток економічного мислення, оволодіння необхідною сукупністю вмінь та навичок економічної діяльності, оволодіння загальнозорієнтованою основою будь-якої діяльності); *емоційно-ціннісний компонент* (соціальна відповідальність за результат та наслідки власної праці, комунікабельність, адекватна самооцінка, розвиток творчої ініціативи, економічна ініціатива, що сформувалася морально-вольовими якостями особистості, естетичне ставлення до діяльності); *практично-діяльнісний* компонент (участь в економічній діяльності, узагальнення економічної діяльності, потреба в

удосконаленні діяльності, вимогливість до себе та інших, готовність прийняти рішення, уміння аргументувати).

3. Становлення Я-економічного дошкільників у просторі закладу дошкільної освіти є результатом інтеграції впливу освітньої (предметно-просторове оточення, тематичні інтегровані заняття з економіки, здійснення різноманітної економічної діяльності, дієво-пізнавальне оточення, соціальне оточення), предметно-розвивальної (предметно та діяльнісно зорієнтовані мініцентри). Інтеграційний вплив середовища та педагогічної підтримки відбувається в процесі соціалізації особистості й пов'язаний не тільки із цілеспрямованим засвоєнням економічних знань на спеціальних заняттях, але й з проникненням у свідомість дітей елементів розвивального середовища дошкільного навчального закладу, культури суспільства. Ефективність зазначеного процесу в більшості залежить від сім'ї, яку відрізняє особливий емоційний мікроклімат, що впливає на формування ставлення до себе, на ціннісні орієнтації, світосприймання дитини; її специфічне економічне мікросередовище, завдяки чому формується Я-економічне дитини. Результативність процесу становлення Я-економічного в дітей у дошкільному навчальному закладі визначається якістю педагогічної підтримки педагогів, які розуміють важливість та необхідність економічного становлення особистості, сприймають дошкільне дитинство як найбільш сприятливий період щодо формування економічного мислення, з наявністю відповідної професійно-педагогічної майстерності й загальної орієнтації на гуманістичну модель виховання. Водночас слід зважати на рівень економічної обізнаності педагогів дошкільного навчального закладу та вміння конструювати предметно-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу. Основою таких знань, умінь і навичок конструювання педагогом предметно-розвивального середовища має бути, на наш погляд, відповідна методологія. За теорією Е. Юдіна, методологія конструювання найбільш повно розкривається в межах чотирирівневої структури

методологічного пізнання, яка широко використовується в царині суспільних наук (П. Образцов, І. П’ятницька-Позднякова).

І. Липський наголошує, що головною проблемою соціально-педагогічного конструювання є обґрунтування власне можливості, спроможності та обґрунтованості внесення усвідомлених і запланованих змін у соціально-педагогічну систему (Липський, 2001). Продемонструємо „роботу” конструювання на прикладі її філософського рівня.

Філософія конструювання ґрунтується на двох протилежних підходах, що визначають відповідно дві методологічні позиції та відображають різні погляди на соціальну реальність і різні способи взаємин суб’єкта із суб’єктом перетворення. *Перший підхід* – предметний, який характеризує соціальну реальність як сферу детермінізму, соціальної антології, систему закономірностей соціального буття, що сформувалася як підсумок попередніх соціальних дій. Досліджуючи конструювання як систему, ми, насамперед, спираємося на уявлення предметної філософії про те, що ця система може бути зрозуміла та перетворювана на тих же принципах, що й пізнання (перетворення), тобто засобами соціального конструювання (розумової, ідеальної діяльності). Предметний підхід у нашому випадку також потрібен і для розробки структурно-функційної моделі формування Я-економічного дітей 5 – 6-ти років у дошкільному навчальному закладі та для розробки точної наукової термінології дефініцій соціальної економіки й системи вибору критеріїв позитивності втілення умови конструювання розвивального середовища, зорієнтованого на становлення Я-економічного особистості тощо.

Другий підхід – проблемний. Філософія проблемного підходу розглядає соціальну систему та соціальні організації як гнучкі системи взаємодій, що постійно й усвідомлено реконструюються її членами. Реконструювання становить, поряд із конструюванням, метод створення реальності нового типу (Філонов, 1995).

У нашому випадку така позиція предметного підходу є методологічним інструментом проєктування предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу, зорієнтованого на формування Я-економічного в дошкільників, що становить власний ідеальний (розумовий) конструкт економічного виховання. До того ж первинна економічна соціалізація особистості як система знаходиться в постійному самовизначенні та змінюванні й розглядається через призму проблем, що виникають у її суб'єктів.

4. Зазначені в моделі формування Я-економічного дітей 5 – 6-ти років освітнє, предметно-розвивальне середовища, умови яких ґрунтуються на принципах діяльнісно-особистісно-полісуб'єктного підходу, сутність якого досить точно визначив відомий психолог К. Платонов: „…особистість як носій свідомості виникає, проявляється й формується в діяльності" (за даними О. Асмолова). Особистість, за О. Леонтьєвим, отримує власну структуру з розбудови людської діяльності та характеризується п'ятьма потенціалами: пізнавальним (гносеологічним), ціннісним (аксіологічним), творчим (креативним), комунікативним та художнім. У такому контексті особистість визначається не власними якостями, а тим, 1) що і як вона знає; 2) що і як вона цінує; 3) що і як створює; 4) з ким і як вона спілкується; 5) які її художні потреби та як вона їх задовольняє (Леонтьєв, 1948).

Принцип же діяльнісного підходу потребує переведення суб'єкта в позицію суб'єкта пізнання, праці, спілкування. Це, зі свого боку, потребує реалізацію діалогічного (полісуб'єктного) принципу, який ґрунтується на тому, що сутність людини значно багатша, різноманітніша та складніша, ніж його діяльність (Філонов, 1995).

Цей принцип заснований на вірі в позитивний гуманістичний потенціал людини, у його необмежені творчі здібності постійного розвитку та самовдосконалення.

Використання цих принципів щодо конструювання зазначених вище елементів структурно-функційної моделі формування Я-економічного дітей

5 – 6-ти років в освітньо-виховному середовищі дошкільного навчального закладу дозволяє збудувати таку систему роботи, яка створює навколо дитини максимально багату зону невизначеності (Н. Бєляєва), що становить можливість відповідного вибору шляхів самостворення, і є створенням середовища, яке забезпечує первинну економічну соціалізацію особистості дошкільника. Така розбудова середовища закладу дошкільної освіти дозволяє диференціювати діяльність його колективу в економічній соціалізації дитини відповідно до певних параметрів, а саме: 1) відповідно до загальних типологічних закономірностей розвитку людини на етапі дошкільного дитинства, тобто до власної специфічної ситуації соціального розвитку як специфічного співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку (Рубінштейн, 2002); 2) відповідно до необхідності забезпечення дитині можливостей реалізації психофізичних (потреба в емоційному насиченні, потреба до волі, відновлення енергії), соціальних (потреба в спілкуванні, самовиявленні, самоствердженні) та вищих потреб (у творчості, потреба бути особистістю тощо); 3) відповідно до пошуку шляхів засвоєння дитиною практико зорієнтованих економічних умінь і навичок, оволодіння культурою економічного спілкування та дозвілля; 4) відповідно до вимог формування моральних та екологічних позицій дитини, її психологічних настанов на соціалізаційні способи поведінки й діяльності в економічній галузі; 5) відповідно до вимог творчого оволодіння ключовими компетентностями.

Реалізація зазначених параметрів у реальній практиці простору закладу дошкільної освіти здійснюється на підставі таких запобіжних заходів, як створення в просторі відповідно до віку умов первинної економічної соціалізації, що оптимально вирішуються саме на цьому етапі; надання дитині можливості зробити самостійний вибір у тому виді діяльності, у якому вона може самореалізуватися в повній відповідності з ідеєю соціальної адаптації, яку розуміємо як консенсус позиції активного впливу на середовище з визначеним рівнем комфортності, дослідження спеціальних

засобів і прийомів, здатних до рефлексії просування дитини в економічному соціалізованому процесі.

Наведені вище параметри та заходи їхньої реалізації надають уявлення про параметричні характеристики компонентів моделі формування Я-економічного дітей у дошкільному навчальному закладі та забезпечують первинну економічну соціалізацію особистості.

Зазначене вище обґрунтовується, наприклад, упровадженням методу М. Монтессорі в середовище закладу дошкільної освіти для посилення та збагачення її предметно-змістовних характеристик, спрямованих на формування Я-економічного; використання елементів екологічного виховання, зрозумілого як безперервний процес навчання, виховання й розвитку особистості, спрямованого на формування особистості та її досвіду, які забезпечують відповідальне ставлення до навколишньої соціоприроди, економічного середовища та здоров'я; залучення потужного виховно-економічного потенціалу народної педагогіки тощо.

Отже, конструювання освітньо-виховного та предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу, зорієнтованого на становлення Я-економічного дітей 5 – 6-ти років, є важливою умовою первинної економічної соціалізації дітей у старшому дошкільному віці.

Не менш необхідною та значною умовою первинної економічної соціалізації дошкільників є *консолідація зусиль соціальних педагогів, вихователів і батьків щодо оптимізації процесу набуття економічних знань та економічного досвіду дошкільників для зміни динаміки ціннісних орієнтацій особистості дошкільника під впливом первинної економічної соціалізації.*

Виокремлюючи цю умову первинної економічної соціалізації зі множинної сукупності інших умов, ми виходили з того факту, що родина та заклад дошкільної освіти в шестирічному віці є основними інститутами соціалізації дітей. Головний успіх їхнього впливу не в дублюванні, не в заміні соціальних функцій одного інституту соціалізації іншим, а в

гармонійному доповненні один одного. Проте, як відзначається в теорії та практиці, нерідко ця взаємодія схожа на „самовіддану боротьбу один з одним", коли рух відбувається за принципом „від поганого до найгіршого". У дисертаційній праці Т. Кравченко розкрила причини такої „взаємодії", які криються в тих трансформаціях, що відбуваються сьогодні з родиною та дошкільним навчальним закладом (Кравченко, 2010). Без розуміння сутності таких трансформацій, налагодження ефективної взаємодії двох зазначених вище первинних інститутів первинної економічної соціалізації дітей дошкільного віку малоймовірно.

Як демонструють дослідження, сучасна родина та батьківство як інститут соціалізації дітей характеризується такими особливостями:

– посиленням економічного розшарування родин на малозабезпечених, із середнім достатком та високозабезпечених. Історичною базою такого розшарування, як уважають соціологи та економісти-політологи, є виникнення множинності форм власності, зокрема й приватної. У сучасних батьків з'явилися різні ролі на ринку праці: від безробітного, найманого працівника до підприємця та бізнесмена. Кілька поколінь українських батьків зіткнулися та продовжують стикатися з порушенням суспільно необхідного рівня плати за працю, з практикою неплатежів, відстрочок, низької індексації доходів на фоні інфляції, з безробіттям, з відсутністю соціальних гарантій тощо. В умовах такого негативного економічного тиску та соціальної напруги для більшості родин стало тяжкою ношею долати самотужки критичні емоційно-вольові навантаження, які випробовують і бідні, і багаті родини, відчувають на собі і старі, і молоді члени родини, і здорові, і хворі. В умовах настільки динамічно мінливого суспільства саме діти виявилися найбільш соціально уразливими та незахищеними від потенційних і реальних небезпек соціалізації. У результаті в суспільстві загострились такі важко розв'язувальні соціальні проблеми, як сирітство, дитяча бездоглядність, експлуатація неповнолітніх дітей, делінквентне батьківство (жорсткі та жорстокі способи взаємодії з дитиною, відмова від народженої дитини тощо),

злочинність та віктимогенність соціуму, зростання соціально значущих захворювань, збільшення кількості дітей із неврозами та поведінковими розладами тощо (Н. Голованова, Т. Гурко);

– двоякий характер родинного мікросоціуму був первинним джерелом соціалізації в дошкільні роки, коли емоційний і соціальний досвід дитини залежав тільки від родинних зв'язків, якості дитячо-батьківських взаємин та педагогічної компетентності батьків, родини, а особливості родинного мікросоціуму поставали і стабілізаційним чинником соціалізації дитини, і провокаційним проявом різних „збоїв". Аналіз думок дорослих і дітей щодо складників соціального самопочуття сучасної родини вказує: на переважно ексклюзивний характер повсякденного способу життя родин; малолюдність; обмеженість соціальних контактів – і споріднених, і сусідських; дефіцит міжвікового та міжпоколінного спілкування дітей і дорослих. Досвід родинної соціалізації практично не піддається рефлексії з боку дорослих членів родини, незважаючи на те, що здоровий духовний початок будь-якої родини нерозривно пов'язаний з прилученням дитини до культурних міжпоколінних цінностей власного роду (С. Алієва);

– посиленням суворості батьків у спілкуванні з дитиною, що несе в родину побутовий стрес. Науковці доводять, що соціально-економічна нестабільність у суспільстві впливає на підвищення ролі батьківської авторитарності в родині, яка має сьогодні реальну небезпеку для родинної соціалізації малечі, яка підростає. Авторитарність батьків, їхня суворість проявляються в застосуванні дорослими членами родини покарань, що принижують гідність дитини та завдають їй фізичного й психічного болю. У психологічних дослідженнях переконливо доведено, що діти, батьки яких використовують загрозу, заборони, негативні оцінки, засудження, висміювання, нотації, відрізняються актуалізованим почуттям провини, власною неповноцінністю, безініціативністю, сором'язливістю, виявленою залежністю від дорослого (Кравченко, 2010).

Отже, посилення економічного розшарування родин, двоякість родинного мікросоціуму, батьківський тоталітаризм і авторитаризм – що відбиває загальні особливості сучасної родини як соціального інституту виховання дітей, впливає на загальний фон первинної економічної соціалізації дошкільників та потребує трансформації традиційної соціально-педагогічної практики взаємодії родини та дошкільного навчального закладу для первинної економічної соціалізації (І. Звєрєва, Г. Лактіонова, І. Трубавіна).

Сучасний заклад дошкільної освіти як первинний соціально-виховний інститут дитинства, як і сучасна родина, має свої специфічні особливості.

По-перше, зарубіжний та вітчизняний досвід розвитку соціальних інститутів демонструє, що в нестабільні періоди розвитку суспільства актуалізується й посилюється соціально-педагогічний складник діяльності державних навчально-виховних установ. У цьому сенсі дошкільний заклад не є винятком. Сьогодні він прагне працювати як установа відкритого типу, як соціально-педагогічний центр, інтегруючи родинний чинник соціалізації дітей; соціально-освітнє середовище дошкільної установи та культурно-виховні сили інших інститутів освіти, насамперед шкіл; а також регіонально-локальних служб соціальної підтримки. Соціально-педагогічний аспект їхньої діяльності зорієнтований на гармонізацію єдиного соціального простору життя вихованців, педагогічно доцільний вплив на родинне середовище кожної дитини та ціннісні орієнтації дітей і дорослих. Така інтеграція здатна забезпечувати безперервність супроводу процесів соціалізації дитини з раннього до старшого дошкільного віку в єдиному соціальному просторі: родина – заклад дошкільної освіти – школа – мікрорайон. Важлива й та обставина, що для кожної родини вона є однаково доступним соціальним стартом при переході дошкільника в наступну соціально-демографічну групу, тобто входженням його в шкільне життя (Т. Алєксєєнко, В. Бочарова, М. Гур'янова, І. Звєрєва, Л. Павлова, Т. Яркіна).

По-друге, сучасний дошкільний навчальний заклад поступово звільняється від утилітарного підходу у використанні досвіду родини, від щохвилинного пристосування його до поточних потреб та завдань суспільного виховання. Тут значною мірою бар'єрами є важкоподолані протиріччя. Основне з них, як уважають соціальні педагоги й психологи, пов'язано з гуманною метою визнати за батьками право бути повноправними партнерами педагогів та використання застарілих способів монологічної орієнтації в її досягненні, у межах якої родині, як і раніше, відводиться примусова роль. Інше є в прагненні педагогів наситити батьків цінним для них виховним досвідом і тим почуттям „голоду", яке відчувають самі фахівці дошкільної освіти в питаннях ефективної родинної педагогіки, психології та культури родинних взаємин (О. Арнаутова, А. Ганичева, І. Звєрєва, Т. Поніманська, М. Роганова).

По-третє, значно зросла роль управлінського аспекту у функціюванні закладу дошкільної освіти. Тут можна виокремити, принаймні, кілька найбільш важливих кроків, пов'язаних з удосконаленням управління дошкільною установою. Перша позитивна спроба такого вдосконалення – це впровадження практики використання угод та договорів закладу із батьками. З одного боку, цей факт демонструє бажання здійснювати юридично грамотне партнерство у відносинах „заклад дошкільної освіти – родина", з іншого – дефіцит довіри один до одного. Мабуть, добре складений договір дозволяє розраховувати на певну стійкість і позитивну динаміку відносин як позитивна спроба, що пов'язана з упровадженням міждисциплінарного підходу до вирішення проблеми. Сутність його полягає в тому, що тільки через синтез психолого-педагогічних дисциплін можна побачити нові грані об'єкта. Тут мається на увазі інтеграція зусиль усіх фахівців у взаємодії з родиною, шляхом створення в дошкільному навчальному закладі „Соціально-медико-психолого-педагогічної служби" на міждисциплінарній основі. Такі служби відкриті сьогодні в дошкільних установах. Вони отримали статус центрів розвитку дитини. Ще одна спроба вдосконалення

управління сучасною дошкільною установою пов’язана зі створенням мережі груп короткочасного перебування для дітей дошкільного віку з урахуванням потреб населення конкретного мікрорайону. Практика створення таких груп зумовлена соціальним замовленням сучасного інституту родини й батьківства та реалізується в межах варіативного режиму діяльності дошкільного навчального закладу. Переважно вирішальну роль у виборі умов виховання дитини – родинно-суспільних або тільки родинних – відіграє економічна та соціокультурна специфіка життя родини (А. Богуш, О. Безпалько, Н. Гавриш, А. Капська, С. Коношенко, С. Курінна, Г. Лактіонова, С. Омельченко, І. Рогальська-Яблонська, М. Роганова, О. Романовська, І. Трубавіна, С. Харченко) [78; 21; 118; 139; 207; 290; 306].

Отже, посилення соціально-педагогічного характеру діяльності дошкільного навчального закладу, звільнення його від утилітарного підходу у використанні досвіду родини та батьківства, збільшення ролі управлінського аспекту у функціюванні дошкільного закладу – це ті загальні особливості сучасного дошкільного навчального закладу як інституту соціалізації дітей, які, з одного боку, як і у випадку з родиною, створюють загальний фон удалої первинної економічної соціалізації дітей дошкільного віку, а з іншого – декларують необхідність модернізації соціально-педагогічної практики взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною в галузі первинної економічної соціалізації.

Наявність трансформаційних загальних особливостей сучасних інститутів родини і дошкільних навчальних закладів детермінують відповідні особливості та характер їхньої взаємодії між собою. Ми змогли в процесі аналізу виокремити таку систему цих особливостей:

– взаємодія в системі „родина – дошкільний навчальний заклад” відбувається на користь родині та через призму родини, її інтересів як первинного джерела соціалізації в дошкільні роки, коли досвід дитини майже цілком залежить від педагогічної компетентності батьків, від їхніх родинних зв’язків і якості дитячо-батьківських взаємин. Окрім того, соціальною роллю

родини з кінця XX століття стало створення власного способу буття, що підкреслює свободу та легітимність особистих прав людей, водночас як соціальна роль родини чверть століття тому полягала в передачі прийнятих у суспільстві цінностей і норм. У цих умовах родина та дошкільний навчальний заклад стають рівноправними партнерами, активними суб'єктами вільного діалогу з питань забезпечення повноти й цілісності соціально-педагогічного та культурно-освітнього середовища для життя, розвитку та самореалізації дитини (Гумерова, 2012);

– взаємодія дошкільного навчального закладу з родиною спирається, насамперед, на реалістичні уявлення про соціальні самопочуття родини, оскільки пріоритетна цінність і соціальна функція родини – слугувати для дитини „емоційним тилом", забезпечувати базисну потребу в безпеці та безумовному прийнятті дитини. До того ж для взаємодії є зміцнення, збагачення та оздоровлення емоційних зв'язків і відносин дитини зі значущими дорослими (матір'ю, батьком, бабусями, дідусями, братами, сестрами), коли зміст взаємодії підпорядковується по суті єдиному завданню – як досягнути взаємно щасливих та емоційно-здорових стосунків дорослих і дітей у родині. Також віддзеркалює специфіку внеску родини у виховання, розвиток і соціалізацію дошкільника, а не дублює функції та методи суспільного виховання дитини (О. Лобза, С. Максименко, Р. Овчарова, В. Тернопільська);

– взаємодія дошкільного навчального закладу з родиною спрямована на профілактику батьківської авторитарності, оскільки сучасна соціально-економічна нестабільність у суспільстві вносить у родину побутовий стрес, що часто супроводжується посиленням суворості батьків, запровадження режиму строгої економії. Факти появи величезної армії молодих батьків, які виявилися соціально та психологічно безпомічними вихователями, які усвідомлено чи не усвідомлено ховають свою безпомічність за понуканнями та наказами, нотаціями й погрозами дитині, підтверджують, з одного боку, поширене соціально-педагогічне явище сучасного родинного виховання із

порушення прав дитини, а з іншого – дефіцит відповідальності з боку професіоналів за впровадження практики діалогу у взаємини „батьки – педагог", „дитина – дитина", „батьки – дитина" (О. Кононко, В. Котирло, В. Кузьменко, С. Ладивір, В. Мухіна, Т. Піроженко);

– установлення взаємодії з родинами вихованців дошкільного навчального закладу не є тільки відповідальністю вихователя групи, але для підтримки комфортного самопочуття дитини в родині та дошкільній установі, а також з урахуванням соціально-педагогічних очікувань родини від дошкільного навчального закладу кожен фахівець налагоджує стосунки з родиною вихованців у етично прийнятний спосіб для збереження соціальної відповідальності за щасливий розвиток дитини в мікросоціумі;

– взаємодія дошкільного навчального закладу з родиною спрямована на інтеграцію інтересів, очікувань і тривог родини, педагогів та самої дитини в період переходу її до школи. Соціально-педагогічний ефект такої інтеграції пов'язаний, насамперед, з узгодженістю поглядів на ту частку відповідальності, більше ніким не дубльовану, яку несе кожна із зацікавлених сторін, поважаючи зусилля інших. Виходячи із соціальної функції родини – супроводжувати життя дитини та її дорослішання відчуттям психологічної захищеності й безпеки, винятковим завданням батьків майбутнього школяра є підтримка в родині його душевних та емоційних сил, і тому, організовуючи практику взаємодії з родинами на початку шкільного життя дітей, дошкільним працівникам не слід підміняти соціальну роль родини установкою зробити з матері „другу вчительку" (О. Аматьєва, Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, В. Докучаєва, Н. Курило, С. Курінна).

Отже, родина та дошкільний навчальний заклад як основні інститути первинної економічної соціалізації дошкільників здатні забезпечити оптимальний характер взаємодії між собою, якщо ця взаємодія буде здійснюватися на користь родини та через призму родини, якщо вона буде спиратися насамперед на реалістичні уявлення про соціальне самопочуття родини й буде спрямована на профілактику батьківського тоталітаризму,

якщо встановлення взаємодії не буде тільки відповідальністю педагога-вихователя групи та якщо вона забезпечує соціально-педагогічний ефект інтеграції очікувань батьків, педагогів і самої дитини, пов'язаних з її майбутнім переходом до шкільного життя.

Оскільки дошкільна освіта спрямована на соціалізацію дитини, вирішуючи завдання об'єднання навчання й виховання в цілісний освітній процес на основі духовно-моральних, соціокультурних цінностей та прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки в інтересах людини, родини, суспільства, оскільки державна освітня програма формується як програма психолого-педагогічної підтримки соціалізації та індивідуалізації, розвитку особистості дітей дошкільного віку. Відповідно, духовно-моральні й соціокультурні цінності та прийняті в суспільстві правила й норми поведінки в інтересах людини, родини, суспільства має бути наскрізною лінією не тільки всього змісту освіти в дошкільному навчальному закладі, але й соціально-педагогічної взаємодії родини та дошкільного навчального закладу як двох основних інститутів соціалізації в дошкільному дитинстві, як чинника формування ціннісних орієнтацій особистості (Базовий компонент дошкільної освіти (2012), Програма „Я у світі"(2019).

Природно, що формування ціннісних орієнтацій особистості дошкільника в умовах ранньої економічної освіти має низку важливих специфічних особливостей (Е. Бабунова, Т. Дробишева, А. Журавльов).

Головною, а для нашого дослідження й принципово важливою, особливістю формування ціннісних орієнтацій в умовах ранньої економічної освіти є той факт, що динаміка орієнтацій на соціальні цінності в умовах економічної освіти дітей в дошкільному навчальному закладі та родині є результатом впливу цих чинників, пов'язаних між собою відношеннями взаємодії – взаємодоповнення. До того ж індивідуально й соціально-психологічні характеристики самої дитини (активного суб'єкта взаємодії) нівелюють, підсилюють або послаблюють вплив середовища взаємодії. Зазначена особливість – закономірність формування ціннісних орієнтацій

особистості в умовах ранньої економічної соціалізації – відображає її специфіку, яка формується саме на етапі первинної економічної соціалізації, бо зачіпає не стільки власне економічні цінності (багатство, гроші тощо), динаміка яких характерна для дорослого населення в період радикальних соціально-економічних змін, скільки пов'язані з ними цінності (соціально-моральні, ціннісно-мотиваційні, емоційно-вольові тощо) (А. Журавльов).

Отже, умова взаємодії родини та дошкільного навчального закладу в економічній соціалізації дошкільників є одним із завдань такої соціалізації (забезпечення динаміки ціннісних орієнтацій особистості старших дошкільників в умовах ранньої економічної освіти), її результатом (наявність динаміки ціннісних орієнтацій у структурі особистості дошкільників, які навчаються за програмою економічної освіти).

Обґрунтовуючи наступну соціально-педагогічну умову первинної економічної соціалізації дітей у дошкільному навчальному закладі, ми виходили з розуміння того, що внутрішні резерви сучасної дитини розкриваються в різних видах бажаної їм діяльності: літературної, зображувальної, музичної, ігрової, конструюванні та моделюванні. Але, на відміну від однолітків минулих років, сучасні діти впевнено комбінують їх, поєднуючи їх між собою, оскільки спроможні органічно застосовувати свої уявлення про світ у різні сфери життєдіяльності. Сучасні діти швидше, ніж дорослі, засвоюють мобільний телефон, комп'ютер, планшети та ноутбуки. Сучасні дошкільники владні дивитися разом з батьками одні й ті самі фільми та телепередачі; ходити з родиною в кафе, ресторани, їздити за кордон на відпочинок, подорожувати; орієнтуватися в рекламі, марках автомобілів. Водночас вони є носіями субкультури, яка притаманна тільки дошкільникам і яка відрізняє їх від дітей іншого віку та дорослих (О. Алєко, Ю. Богінська, Н. Гавриш, А. Іванова, С. Іванчук, О. Козлова, О. Кононко, С. Курінна, Т. Прищепа, І. Рогальська). Вона, як і раніше, зорієнтована на самоцінності дитячих видів діяльності. Дитина полюбляє грати, творити, фантазувати, радіти та розмірковувати. У нових видах діяльності, таких як

експериментування, створення мікро- і макропроєктів, імпровізація, колекціонування, сучасних дітей залучає сам процес, можливість прояву самостійності та свободи, реалізації задумів, можливість обирати й міняти щось самому. Усі ці нові риси сучасного дошкільного дитинства мають ураховуватися при побудові педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі, який педагоги здійснюють у повсякденному житті, у спільній із дітьми діяльності, шляхом інтеграції природних для дошкільників видів діяльності, головною з яких є гра. Гра стає змістом і формою організації життєдіяльності дітей. Ігрові моменти, ситуації та прийоми включаються в усі види дитячої діяльності і спілкування педагога, батьків із дошкільниками. Тому гра набуває сьогодні статусу провідного простору розвитку дитини (Ю. Богінська, Н. Захарова, А. Іванова, А. Сазонова, О. Сокуренко).

У цьому просторі відбувається первинна економічна соціалізація як конструювання Я-економічного та придбання власності (І. Задорожнюк) [100].

Відповідно до зазначених вище позицій нами й сформульовано наступну умову первинної економічної соціалізації дітей у дошкільному навчальному закладі – *використання гри економічної спрямованості як провідного засобу формування Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років в умовах дошкільного навчального закладу.*

Перш ніж приступити до конкретного обґрунтування зазначеної умови, вважаємо за необхідне уточнити зміст і взаємозв’язок використаних тут кількох категорій соціальної педагогіки та економічної психології.

Спочатку зауважимо, що первинна економічна соціалізація дитини важлива не тільки сама по собі, але вона має величезне фонове значення; її результати значно впливають на процеси загальної соціалізації особистості, її соціальне виховання та соціальний розвиток. Суть їх єдності виявляється в таких соціально-педагогічних аспектах: соціальне виховання становить відносно контрольований процес соціобіогенетичного розвитку особистості

на всіх вікових етапах на шляху її соціалізації (І. Андреєнкова, І. Богданова, Л. Ваховський, Н. Заверико, І. Звєрєва, А. Капська, В. Лісовський, А. Мудрик, С. Омельченко, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко та ін.); соціальний розвиток особистості – це кількісна та якісна зміна особистісних структур у процесі соціалізації та соціального виховання (Ю. Богінська, М. Васильєва, Н. Голованова, Л. Завацька, О. Кононко, С. Коношенко, С. Курінна, Л. Мардахаєв, Ж. Петрочко, І. Рогальська, В. Шпак)..

Отже, соціальний розвиток – загальний процес соціального становлення дитини; соціалізація – розвиток, зумовлений конкретними соціальними умовами; соціальне виховання – відносно соціально-контрольований процес розвитку дитини в процесі її соціалізації. У такому контексті ми і приймаємо ці дефініції в нашому дослідженні.

Щодо явища та терміна „економічна соціалізація", то необхідно констатувати, що основна роль у його вивченні належить економічній психології, яка інтегрує міждисциплінарні знання про людину й людські стосунки та вивчає „психологічний простір" суб'єктів економічних відносин (А. Журавльов). У сучасній економічній психології вважають, що для власного визначення економічної соціалізації необхідно мати власне психологічне прочитання її змісту. Як наголошує Н. Радіна, базовою психологічною ідеєю, яка слугує для опису змісту економічної соціалізації особистості, є припущення У. Джеймса щодо наявності фізичного-Я, соціального-Я та духовного-Я в структурі особистості. І фізичне, і соціальне, і духовне „Я" створюються в процесі соціалізації і є продуктом певного соціокультурного середовища, що сприймається та трансформується суб'єктом розвитку. Економічним категоріям та ідеям у такому контексті можуть бути співзвучні зміст фізичного, а також почасти соціального й духовного світів особистості. Більшою мірою соціальне та духовне „Я" можуть бути розкриті в межах культурологічних підстав соціальної педагогіки (М. Васильєва, А. Рижанова).

Фізичний світ (світ „засвоєних предметів”) може бути описаний в економічних термінах – як приватна власність людини. Те, що вважає людина „продовженням себе в предметах”, приватною власністю, формує межі її психологічного простору, межі її „Я”. Особиста та приватна власність відображені в соціальному статусі, пов’язані із соціальним статусом, тобто вплив власності поширюється на „соціальне” Я та Я-економічне особистості. Символічне значення власності пов’язано з духовним „Я”. Необхідно розрізняти особисту та приватну власність, хоча різні вчені-економісти й дотримуються різних думок на зміст цих відмінностей. У межах нашого дослідження ми дотримуємося поглядів Ф. Хайєка, який уважав розподіл особистої та приватної власності надзвичайно евристичним для соціальних досліджень. Особиста власність людини, на його думку, становить ту частину багатства, яка не припускає відображення соціального стану людини як господарського суб’єкта (дитина, наприклад, не є господарським суспільним суб’єктом, але володіє тією чи тією мірою будь-якою приватною власністю у вигляді іграшок, кишенькових грошей тощо), зумовлюючи свободу людини від суспільства, можливість не піддаватися диктату керованих суспільством економічних закономірностей. Приватна власність, будучи елементом ринкового господарства, безпосередньо демонструє залежність людини від економічної системи. У межах цієї теорії та з погляду економічної соціалізації *взаємини особистої власності формуються на етапі первинної соціалізації, а ставлення до приватної власності можуть з’явитися лише на етапі вторинної соціалізації. Власність є найважливішим складником Я-концепції індивіда (тобто характеристикою не тільки соціальної, але й персональної ідентичності), визначаючи межі його Я-економічного.* Власність також становить *зміст економічної соціалізації.*

Отже, власність, з одного боку, є характеристикою соціальної групи, до якої належить людина як член суспільства, а з іншого – демонструє індивідуально-психологічні особливості індивіда. До того ж у традиційних інститутах соціалізації, якими є родина та дошкільний навчальний заклад,

дитина буде отримувати інформацію стосовно того, чим вона володіє (що є її власністю, її „фізичним Я") і які можливості вона має, використовуючи свою власність. Соціальність інформаційного суспільства, що змінюється, руйнує сьогодні традиційні зв'язки між соціальною групою та володарями власності. Проте, як демонструють дослідження, роль практик, дій, „діяльностей", що формують ставлення до власності, залишаються, як і раніше, значущими: і в контексті інтеріоризації соціально-економічних відносин групи та індивіда, і в контексті побудови його „Я-концепції" (Л. Глазиріна, Н. Зайцева).

Доводимо, оскільки такою роллю практик-дій-діяльностей у дошкільному віці є гра, то цілком закономірно, що саме в просторі гри в дитини формуються почуття власності – і в контексті інтеріоризації соціально-економічних відносин загалом, і в контексті побудови її Я-економічного.

Отже, якщо за основний зміст економічної соціалізації ми приймаємо інтеріоризацію, відтворення та трансформацію відносин власності, характерної для певної соціокультурної ситуації, ми можемо описати процес економічної соціалізації особистості, використовуючи традиційні терміни соціальної педагогіки й психології, тобто за допомогою заявлених інститутів та агентів соціалізації. Так, аналіз родини як чинника економічної соціалізації дитини демонструє родинну економіку у вигляді первинного економічного середовища, що впливає на економічну поведінку індивіда (Сєйко, 2004). До того ж акцент впливу інститутів та агентів соціалізації на первинну економічну соціалізацію особистості дитини повинен бути зміщений від мусування значущості вигоди й економічного виграшу, яке спотворює, за Дж. Соросом, людські цінності та деформує суспільство, до етично-центрованих пріоритетів, не тільки констатуючи певні соціально-економічні ефекти, але й формуючи певні екологічні переваги та пріоритети (працюючи на виживання людської цивілізації як явища високої духовності) (О. Дейнека).

Визнаючи за власністю право бути основним змістом первинної економічної соціалізації, слід також ураховувати, що основним еквівалентом власності є гроші, а монетарний (грошовий) складник економічної соціалізації має провідне значення. З погляду економічної соціалізації більш евристично для соціально-педагогічної практики розглядати гроші в соціальних термінах, а саме в термінах міжособистісних взаємин (Авер'янова, 2002), а не в термінах економічної психології, де гроші розглянуто в термінах соціальних уявлень. Дослідження у сфері монетарної соціалізації дітей показали, що на формування їхніх установок у ставленні до грошей впливають: родинні цінності та установки; загальна соціально-економічна ситуація життя дитини; ринкова система розподілу (у країнах із ринковою економікою); особистий досвід економічної діяльності (кишенькові гроші, власні заробітки, досвід купівлі-продажу, обміну тощо) (Фенько, 2000). У цих дослідженнях особливо важливим з погляду чинників соціалізації та їхнього впливу на Я-економічні конструкти виявляється той факт, що діти швидше, ніж дорослі, пристосовуючись до правил гри у ставленні до грошей та фінансового обігу, зберігають переконання про значущість моральних цінностей у монетарних взаєминах (І. Задорожнюк). Дослідження в галузі економічної психології продемонстрували, що в сприйнятті економіки діти проходять шлях від homo sociologicus (людини, мотивованої моральними та соціальними нормами) до homo economicus (людини, яка прагне до особистого гедоністичного задоволення) (Фенько, 2000). Звідси ми можемо зробити важливий для нашого дослідження висновок: дошкільний вік сензитивний для конструювання не тільки Я-фізичного, але й Я-соціально-економічного, у скороченні Я-економічного в процесі первинної економічної соціалізації.

Отже, ігрова діяльність дошкільників є винятковим засобом первинної економічної соціалізації в контексті конструювання їхнього особистісного гармонійного поєднання: фізичного, соціального й духовного „Я", а ступінь прояву зазначених гармоній Я-економічного може служити критерієм

ефективності первинної економічної соціалізації дитини в дошкільному навчальному закладі.

Для того, щоб означена умова використання гри в просторі первинної економічної соціалізації як конструювання Я-економічного дошкільника ефективно „працювала", її потрібно використовувати з урахуванням двох основних моментів.

Особистісно зорієнтована модель дошкільного виховання враховує індивідуальні особливості кожної дитини. За таких умов уся діяльність вихователів, батьків і самих дітей спрямована на розвиток не лише вже наявних якостей особистості дитини, але й закладає основу для становлення інших особистісних якостей. Отже, концепція організації навчально-виховного процесу на основі ідей діяльнісного підходу та особистісно зорієнтованої парадигми дозволяє сформувати модуль діяльнісного навчання, що створює для дітей можливість займати ініціативну позицію в навчально-виховному процесі, дозволяє пізнавати світ шляхом самостійного прийняття рішень у сфері, доступної досвіду дитини (шляхом проб і помилок, але на власному досвіді), розвиває соціально-комунікативні якості, допомагає здійснювати вибір свого поводження в реальних умовах, формує етико-економічні норми поводження в реальному житті (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Варяниця, С. Курінна, І. Рогальська-Яблонська).

Безумовно, дошкільний вік визначає подальший розвиток особистості. На сучасному етапі серед дослідників триває пошук і розробка таких форм навчання та виховання дошкільників, які б сприяли усвідомленню дитиною нової соціально-економічної сфери життя.

РОЗДІЛ 3
ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕФЕКТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Шляхи формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників у закладах дошкільної освіти

В оцінці рівня соціального становлення особистості дитини дошкільного віку в контексті організації роботи цілісного педагогічного процесу необхідно враховувати принципи соціального виховання (принцип природовідповідності виховання, принцип культуровідповідності виховання, принцип центрації соціального виховання на розвитку особистості, принцип діалогічності соціального виховання, принцип колективності соціального виховання).

Сучасне трактування *принципу природовідповідності* виховання передбачає наукове розуміння взаємозв'язку природних та соціальних процесів, узгодження із загальними законами розвитку природи та людини, виховання відповідно до статі та віку, формування в неї відповідальності за власний розвиток. Відповідно до принципу природодоцільності виховання має прагнути, щоб дитина мала відчуття співпричетності до природи та соціуму як її частини, усвідомлювала саму себе як суб'єкт світу.

Принцип культуровідповідності виховання в сучасному трактуванні передбачає дотримання загальнолюдських цінностей культури та відповідності до цінностей і норм тих чи тих національних культур і специфічних особливостей. Тобто виховання має допомагати дитині „вписатися" до мінливих реалій життя, знайти способи самореалізації та самоствердження, адекватні цим реаліям.

Стратегія і тактика соціального виховання передбачають допомогу дітям у становленні, збагаченні та вдосконаленні їхньої людської сутності, у створенні умов для розвитку особистості. Саме в цьому полягає *принцип*

центрації соціального виховання на розвитку особистості. Необхідність розв'язання соціокультурних завдань передбачає планомірне створення умов для цілеспрямованого соціального розвитку, тобто оволодіння способами взаємодії з людьми, формування й корекцію необхідних для цього вмінь, а також культури соціальної поведінки. Необхідність розв'язання соціально-психологічних завдань передбачає планомірне створення умов для цілеспрямованого особистісного розвитку людини, а саме: розвиток рефлексії та саморегуляції, допомога в усвідомленні себе, самовизначенні, самореалізації, самоствердженні. Можливості та успішність ефективної реалізації принципу центрації соціального виховання на розвиток особистості залежать від того, чи став пріоритет особистості цінністю для вихователів та вихованців.

Тенденція розгляду виховання як суб'єкт-суб'єктного процесу характерна для педагогічної теорії останніх десятиліть, а також поступове поширення такого підходу в педагогічній практиці зумовлюють необхідність застосування *принципу діалогічності соціального виховання.* Цей принцип передбачає, що духовно-ціннісна орієнтація дітей та їхній розвиток здійснюються в процесі такої взаємодії педагогів та вихованців, змістом якого є обмін цінностями (інтелектуальними, емоційними, моральними, експресивними, соціальними). Діалогічність соціального виховання реалізується в процесі обміну між педагогами та вихованцями; цінностями, властивими суб'єктам соціального виховання, індивідуальними цінностями. Діалогічність соціального виховання передбачає не тільки зміни в побуті та життєдіяльності виховної організації, а й продукування цінностей, від яких залежать поле інтелектуально-морального напруження колективу та характер міжособистісних стосунків.

Соціалізація дітей відбувається переважно у взаємодії з групами однолітків, старших. Соціальне виховання, здійснюючись у колективах різного типу, надає дитині досвід життя у суспільстві, досвід взаємодії з іншими, може створювати умови для позитивно спрямованих самопізнання,

самовизначення, самореалізації та самоствердження, а також для набуття досвіду адаптації й уособлення в суспільстві. Для цього використовується принцип *колективності соціального виховання*. Колектив – це формалізована соціально-психологічна контактна група людей, що функціює в рамках тієї чи тієї організації. У процесі функціювання колективу виокремлюють три шари норм та цінностей: перший – індивідуальні норми та цінності; другий – норми та цінності, специфічні для суспільства, соціальних, вікових груп, третій – індивідуальні норми і цінності, носіями яких є діти, що входять у колектив. Життєдіяльність колективу можна розглядати як процес програвання його членами певної соціальної ролі в соціальному та психологічному аспектах. Соціальний аспект містить ті рольові очікування, що диктуються життєдіяльністю колективу й недотримання яких призводить до соціальних наслідків (негативних санкцій). Психологічний аспект – це суб'єктивне тлумачення членом колективу своєї ролі, яке може не збігатися із соціальними очікуваннями. Життєдіяльність колективу, будучи процесом програвання соціальної ролі його членами, стає базою накопичення ними соціального досвіду, ареною самоорганізації та самоствердження, тобто створює можливості для розвитку людини. У колективі дитина знаходить умови для виявлення кращих рис власної особистості.

У процесі експериментального навчання необхідно було довести, що формування в дітей соціально-комунікативної компетентності відбуватиметься успішно за таких умов: набуття досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; сприймання та оцінно-етичного коментаря художніх творів як основи формування адекватного оцінювання себе та інших; розвитку вміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан та стан інших; наявності позитивного емоційного тла; застосування комплексу адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі.

У процесі експериментальної роботи ми прагнули встановити залежності між метою, домінантним видом діяльності та засобами формування в дітей соціально-комунікативної компетентності, навчання

способів позитивного виходу з будь-якої проблемної ситуації, показ способів дій, розвиток допитливості. З огляду на основні компоненти було визначено чотири ключових напрями роботи: пізнавально-художній; комунікативний; інтелектуально-творчий, емоційно-чуттєвий.

На першому – пошуковому – етапі (його назву визначав домінантний вид діяльності – пошуково-дослідний) було поставлено за мету набуття дитиною соціального пізнавально-чуттєвого досвіду на основі художнього аналізу літературних творів, розв'язання проблемних завдань. Засобами формування соціально-комунікативної компетентності були: проблемні ситуації, літературні твори; ігри та вправи ТРВЗ. У роботі за пізнавально-художнім напрямом застосовували такі форми і методи роботи, як: етичні бесіди, метод виховних ситуацій, метод використання літературних творів, інтегровані заняття; методами реалізації комунікативного напряму були полілоги, художнє читання, метод розв'язання проблемних завдань, оцінний коментар „Погляд зовні". Інтелектуально-творчий напрям упроваджувався через пошуково-експериментальну діяльність, аналітичні вправи, інтегровані заняття соціального спрямування „Світ стосунків." У процесі застосування психологічних етюдів та „Словника ситуацій" намагалися реалізувати завдання розвитку емоційно-чуттєвої сфери.

Метою роботи на розвивально-навчальному етапі було визначено розвиток почуття гумору як важливого показника психічного здоров'я, здатність розв'язувати життєві проблемні ситуації, що загалом сприяло формуванню соціально-комунікативної компетентності. Відповідно до обраної мети визначено домінантний вид діяльності – інтелектуально-творчий. До засобів навчання розуміння смішного та формування позитивного ставлення до довкілля було віднесено логічні вправи та завдання, гумористичні твори. Робота з літературними творами дала змогу підвести дітей до розуміння ідеї та етичної оцінки дій, вчинків літературних персонажів. Дидактичні ігри „Портрет", „Образ" під час тематично-інтегрованих занять сприяли розвитку вміння об'єктивно оцінювати себе й

інших. Психологічне інтерв'ювання, жартівливі діалоги, „Веселі хвилинки" проводились з метою формування соціально-комунікативних навичок організації взаємодії з іншими. Інтелектуально-творчий напрям роботи реалізувався через логічні вправи, складання схем про закони взаємодії в природі. Розвитку емоційно-чуттєвої сфери сприяли театралізація за заданими сюжетами та активна робота дітей зі складання словника рухів і жестів, що є доречним у типових ситуаціях спілкування.

На останньому етапі, діяльнісно-творчому, роботу було спрямовано на вправляння дітей в адекватному застосуванні вмінь та вербалізацію уявлень, відчуттів, переживань. Саме тому домінантним видом діяльності на заключному етапі було обрано комунікативно-мовленнєвий. До засобів формування соціально-комунікативної компетентності віднесено командний метод, віртуальні діалоги, колективну словесну творчість, що виявлялась у сюжетоскладанні. Здобуті знання й переконання діти відбивали в словесній творчості на матеріалі художніх творів, педагоги створювали спеціальні ситуації, у яких діти могли виявити свою компетентність. Полілоги вправляли дітей в умінні відстоювати власний погляд. На цьому етапі продовжували вести разом з дітьми рукописний словник. Найулюбленішими були ситуативні ігри, так звані ігри-стратегії; мовленнєво-творчі ігри. Інтелектуально-творчий напрям реалізовано через завдання на систематизацію та узагальнення знань й уявлень про довкілля, що реалізовано через коментар, тематично-інтегровані заняття „про світ людських стосунків". Складання та розігрування сюжетів за власними сценаріями, робота зі „словником відчуттів" були ефективними щодо реалізації завдань емоційно-чуттєвого напряму.

Експериментальна робота проводилася в трьох групах дітей: з вихованцями закладів дошкільної освіти, дітей із груп центрів розвитку дитини і дитячих будинків та мала певну специфіку в кожній групі. Так, для дітей центрів інтелектуального розвитку важливим було забезпечення практики спілкування й взаємодії з однолітками та дорослими. Робота з

вихованцями дитячого будинку була спрямована на розвиток орієнтації в соціумі, адекватної оцінки себе й інших.

Робота на кожному етапі велася за чотирма ключовими напрямами: пізнавально-художнім, комунікативно-мовленнєвим, інтелектуально-творчим, емоційно-чуттєвим. Ми вважали за необхідне на основі художнього аналізу літературних творів, розв'язання проблемних ситуацій допомогти дітям ставитися до зображених у них ситуацій відсторонено, аналізувати характери персонажів, вчинки героїв, трансформувати здобуті знання у свій досвід. На основі аналізу літературних творів, у єдності їх змісту та художньої форми, в активному засвоєнні засобів художньої виразності діти навчалися самостійно складати невеличкі твори, у яких відбивалися власні переконання, враження, судження.

На початку роботи з літературними творами ми переконалися, що всі діти добре орієнтувалися в змісті казок. Проте аналізувати вчинки та поведінку героїв були здатні лише окремі з них. Незначна кількість дітей могла зіставляти власні вчинки та літературних персонажів; в оцінках героїв вони виходили лише з обмеженого особистого досвіду та передавали власне ставлення до тієї чи тієї події. Ми також відмічали, що в більшості дітей не було розвинене передбачення подій, виявилися майже не сформованими послідовні й логічні досліди.

Під час роботи за пізнавально-художнім напрямом використовували також метод проблемних ситуацій. Під час спілкування дітей між ними досить часто виникали непорозуміння, суперечки, конфлікти, оскільки малюки не завжди здатні були самостійно знайти вихід з будь-якої проблемної ситуації. У більшості випадків діти виявили розгубленість, обов'язково зверталися до дорослого: „Скажіть йому, щоб віддав...", „Скажіть їм, щоб вони...". Або то була проста скарга, і саме педагог розв'язував проблему. Ті, хто не звертався до дорослого, діяли самостійно й агресивно. Це гальмувало процес соціалізації. Тому в нашій роботі будь-які проблемні ситуації розбиралися з дітьми з метою розвивати вміння

розв’язувати проблеми, аналізувати відчуття, стан власний і своїх товаришів. На цьому етапі ми ще не вчили дітей способів виходу з проблемних ситуацій, проте нам важливо було підводити їх до розуміння самої проблеми та стимулювати до пошуку виходу зі складної ситуації. У процесі виконання шестилітками таких завдань звертали увагу на їхню реакцію, який спосіб дій вони обирали, наскільки здатні були оцінити адекватно проблему, а також звертали увагу на бажання самостійно встановлювати зв’язки з однолітками.

Наведемо деякі з проблемних ситуацій, що були запропоновані дітям. Деякі з проблемних ситуацій були запозичені педагогом з літературних творів.

Експериментатор звертався до дітей: Часто з нами в житті трапляються несподівані ситуації. Зараз я розповім вам історію, що трапилася з однією дівчинкою. Послухайте уважно й допоможіть дівчинці знайти вихід.

„Галя приїхала до бабусі в село. Одного разу вона гралася недалеко від річки, рвала квіти, співала пісеньки і раптом почула, що позаду неї хтось зашипів: „Ш-ш-ш!” Галя озирнулась і побачила великого гусака”.

Відповіді дітей, зафіксовані в протоколі заняття, свідчать про неготовність до розв’язання проблеми, орієнтацію лише на допомогу дорослого.

Експериментатор: – Що робити дівчинці?

Сашко: – Не знаю.

Настя : – Тікати додому.

Сергій: – Можна взяти палку і сказати: „Не чіпайте мене. Геть!”

Маша: – Дівчинці треба покликати бабусю.

Олена: – Вона може заховатися, щоб гусак її не побачив.

Юрко: – Галі треба залізти на дерево, а гусак її там не дістане, він же не може лазити по деревах.

Тоді експериментатор підводив дітей до думки про те, що виходів може бути кілька.

Експериментатор: – А як би вчинила Галя, якби вона була сміливою?

Сергій: – Галя б сказала: „Прийде тато, як дасть тобі”.

Експериментатор: – А тепер уявіть, що було б, якби Галя була веселою?

Олена: – Весела Галя розсміялася.

Сергій: – Галя сказала: „Я теж вмію щипатися.”

Експериментатор: – Ось бачите, якщо людина поміркує, то знайде як вчинити і що сказати. Головне, це треба робити самому, а не ховатися за тата, вихователя, бабусю. Давайте і ми завжди, перш ніж щось зробити, будемо міркувати.

Експериментатор: – Пам’ятаєте, коли ми нещодавно ходили на екскурсію до парку, нам назустріч біг великий собака. Дівчатка закричали, злякалися його, а що вчинив Сашко?

Тетянка: – Сашко всіх заспокоїв. Сказав, що не треба боятися собак.

Сашко: – Коли ти не займаєш собаку, то й він тебе не займе.

Потім діти спокійно аналізували проблему, яку раніше пережили разом.

Експериментатор: – Галі ми дали поради. А тепер давайте зарадимо Василю і Катрусі, з якими також трапилася пригода.

Пішов Василь з кошенятком гуляти. Кошенятко було маленьке. Воно побачило метелика, побігло за ним, відстало від Васі і тепер не знало, куди йти. Йому стало страшно. Воно згорнулося клубочком і жалібно занявчало. Поруч проходила дівчинка Катруся. Побачила вона кошенятко і запитує: „Що з тобою? Ти злякалося? Тобі страшно?”

А кошенятко їй відповідає: „Я загубилося. Мені страшно, і я не знаю, як знайти мою домівку і Васю”. Дівчинка приголубила кошенятко і вирішила взяти його до себе.

А тим часом Вася почав шукати своє кошенятко. Прийшов він і побачив своє кошенятко на руках у Катрусі. Що робити: і Вася, і Катруся хочуть залишити собі кошенятко. Допоможіть Василю і Катрусі.

В аналізі запису розмови очевидним виявилося, що дітям важко відсторонитися, поглянути на життєву історію як проблему.

Олена: – А в моєї бабусі теж є кошенятко.

(Дитина не розуміє ситуацію).

Маша: – А нашу кішку звуть Мікі.

Галина: – Не знаю.

(Дівчина перестає цікавитися темою бесіди).

Сашко: – Нехай Катруся забере собі кошеня.

Антон: – Катруся повинна віддати кошенятко Василю, бо воно ж його.

Юрко: – Хлопчик загубив кошенятко. Він за ним погано доглядав.

(Хлопчик намагається дати оцінку дії, проте як вчинити не знає.)

Експериментатор: – А якби і Василь, і Катруся були добрими, уміли дружити, як би вони вчинили?

Антон: – Тоді б вони разом доглядали за кошенятком.

Експериментатор: – Як смішно могла скінчитися ця історія?

Юрко: – А тут прилітає людина-павук і забирає всіх.

(У хлопчика спостерігається домінантна ідея про героя улюбленого фільму)

Інші діти взагалі відмовилися від відповідей. Отже, на початку роботи ми бачили, як дітям було складно оцінювати ситуації. Вони „ховалися” за дорослого, боялися відповідати, висловлювати свої думки. Частою була відповідь: „Не знаю”. Відповіді більшості дітей були досить стислими. Лише окремі діти могли усвідомлювати описану ситуацію як проблему, пропонували свої варіанти виходу, відповідали поширеними реченнями, пояснювали свій вибір, обґрунтовували свою думку, виходячи з умов завдання (дати веселу відповідь тощо). В окремих випадках діти використовували у відповідях фантастичні, нереальні факти (Прилітає людина-павук).

Проведена робота дозволила нам оцінити дії дітей, їхнє ставлення до проблеми. Окрім того, ми зазначили, що більшість дітей мали недостатній

словник для повноцінного спілкування, вживали мовленнєві „штампи” або відмовлялися від відповіді, у разі відсутності необхідного слова застосовували штовхання, тумаки, не йшли на контакт із дорослими.

Усе це переконало нас у важливості й необхідності такого напряму, як *комунікативно-мовленнєвий*. У межах означеного напряму на початку експерименту здійснили інтерв’ювання дітей. Виявилась ефективність колективної словесної творчості тому, що саме в цьому виді діяльності найкращим чином простежувалась готовність дітей спілкуватися з іншими людьми, виявився рівень мовленнєвого розвитку шестирічних дітей. І сама ситуація мовленнєво-творчої гри була для них природною.

Традиційно інтерв’ювання проводять з метою збору інформації з певної тематики. Ми ж використовували інтерв’ювання з метою вербалізації уявлень дітей, а також задля того, щоб виявити їхню здатність до аналізу та систематизації, здобутих раніше уявлень і знань. Крім того, відповіді давали змогу наблизитися до внутрішнього „Я” кожної дитини; виявити обізнаність шестирічок у певних сферах життєдіяльності; визначити спроможність кожної дитини будувати самостійну розповідь.

Малюкам пропонували відповісти на низку запитань, одні з яких були спрямовані на систематизацію знань дітей („Назви все, що, може літати? Хто літає? Що буває круглим? Зеленим? Солодким?”), інші – на виявлення цінніших пріоритетів малюків („Що я люблю? Що я не люблю?”) та на розуміння змісту окремих категорій, понять, якими оперують діти в житті („Що таке мода? Сім’я? Гумор?”). Усе це давало змогу наблизитися до розуміння картини світу, яка складається у свідомості дитини, до розуміння нею законів взаємодії, взаємозалежностей між окремими елементами світу, проаналізувати, як визначають дошкільнята смисл окремих понять та категорій. Ми прагнули з’ясувати ставлення дітей до тих чи тих явищ, нас також цікавило, чому діти віддають перевагу, чи здатні вони варіативно підходити до розв’язання завдань. Для нас це було важливо ще й тому, що ми прагнули виявити, наскільки діти готові до взаємодії з іншими. Аналіз анкет

показав неоригінальність дитячих відповідей, наявність мовленнєвих штампів. На запитання про переваги відповіді ми умовно розділили їх на чотири групи. Переважна більшість дітей (65%), відповідаючи на запитання: „Що я люблю?”, називали продукти харчування та іграшки, мультики, сучасну техніку (в основному хлопчики). Окремі відповіді дітей (20%) відбивали переваги у видах діяльності „люблю, коли їздимо на пікнік”, 12% шестиліток надали перевагу стосункам з батьками. Лише 3% дітей старшого дошкільного віку дали соціально значущу відповідь: „Люблю, коли зі мною дружать.” Отже, як бачимо, соціальні стосунки поки що залишаються за межами інтересів дітей.

Ми розуміли, що для розв’язання завдань дослідження могутнім чинником є також словесна творчість дітей, через яку вони розв’язують окремі власні проблеми, відбивають переживання. За визначенням Н. Гавриш, словесна творчість – це така діяльність, що виникає під впливом творів мистецтва та вражень від навколишнього життя і відбивається в процесі створення усних творів – оповідань, казок, віршів, тощо (Гавриш, 2015). Словесна творчість дозволяє визначити опосередкованою мовою оформлений у різних типах висловлювання процес оперування, комбінування уявлень. У межах нашого дослідження надзвичайна значущість словесної творчості зумовлена тим, що, по-перше, створюючи образи героїв, діти навчалися бачити сутність соціальних стосунків між ними, розуміти мотиви вчинків та поведінки персонажів, відзначати позитивні та негативні аспекти поведінки героїв. По-друге, словесна творчість сприяла тому, що діти вчилися аналізували ситуації, визначали проблему та знаходили шляхи її позитивного розв’язання.

Проте, як демонстрували результати констатації, рівень розвитку словесної творчості дітей був доволі низьким, вони елементарно не розуміли завдань типу: „придумай історію”, „склади, що було далі”. Тому на першому етапі роботи ми використовували словесну творчість лише фрагментарно та як варіант колективної роботи. Проілюструємо це на прикладі заняття на

тему: „Складання творчої розповіді за мотивами казки „Пан Коцький”, спрямованого на розвиток словесної творчості.

Спочатку експериментатор просив дітей пригадати знайомі казки та назвати казку, у якій кіт спочатку був слабкішим, а потім виявився страшнішим за вовка й ведмедя. Потім педагог пропонував придумати, що б міг розповісти кіт своїй знайомій кішці про те, що сталося в лісі. Після чого шестилітки мали визначити, на якого перетворився кіт. З цим завданням вони не змогли впоратися самостійно й педагогу довелося втручатися в процес, застосовуючи прийом віртуальних діалогів. Діти спочатку не знаходили необхідних слів, вони також не могли будувати логіку бесіди героїв, губили головну думку. Лише окремі з них із задоволенням приймали пропозиції експериментатора взяти участь у віртуальному діалозі чи розіграти будь-який епізод. Проте складені дітьми сюжети були бідними, вони переважно повторювали пропозиції педагога. Ми звернули увагу, що в групах, у яких не застосовували в системі театралізовану діяльність, артистичні здібності дітей майже не були розвинені.

Виявилося, що про світ природи знання дітей були більш повні й систематизовані, ніж соціальні відносини. Так, вони майже не відчували труднощів у придумуванні діалогів тварин, під час яких звертали увагу на те, хто що любить, хто чим живиться. Наведемо запис розповіді, яку склав Сашко Т. (ЗДО): „Одного разу зустрілися Лисичка і Зайчик. А Лисичка каже: „Приходь до мене. Я тобі дам моркви”. Зайчик любив моркву. А Лисиця перехитрила його і зачинила в коморі…”. Як бачимо, наведений приклад свідчить про те, що хлопчик добре обізнаний зі світом тварин, під час розповіді він здійснював перенос подій зі знайомих казок: „Пан Коцький”, „Котик і Півник”. Самостійно розгорнути сюжет Сашко не зміг. Найважче давалися дітям відбиття стосунків, діалоги.

Усе це зумовило необхідність виокремлення *інтелектуально-творчого напряму,* спрямованого на розвиток мислення та творчої уяви. Уява – це найважливіший пізнавальний процес, який зумовлює творчий акт та поєднує

інтелектуальне й емоційне життя особистості. Специфічні дії уяви науковці пов’язують з її конкретними видами: пізнавальною, спрямованою на пізнання реальності, чи емоційною, що дозволяє виявляти власне ставлення до дійсності (О. Дьяченко, С. Крюкова). На думку науковців, розвиток уяви сприяє тому, що діти все більше уваги починають приділяти задуму свого твору, який відображає сюжет малюнка, гри чи казки. При цьому вони використовують у власній творчій діяльності не тільки реальні предмети, а й казкові образи.

У межах інтелектуально-творчого напряму використовували логічні вправи та завдання, спрямовані на розвиток у дітей творчої уяви та мислення: „Як лишилися сліди”, „Винахідники”, „Поміркуємо разом”, „Гарно – погано”, „Домалюй” тощо. Аналізуючи досвід роботи педагогів, ми дійшли висновку про те, що ця робота в дошкільних закладах проводиться безсистемно. Ми зробили відбір ігрових завдань, що були модифіковані за методиками О. Дьяченко, С. Крюкової, Н. Слободянюк та адаптовані для роботи з дітьми в умовах дошкільного закладу, центрів раннього інтелектуального розвитку та вихованцями дитячого будинку, і систематизовані. Ефективними в розвитку уяви виявилися ігри „Домалюй” та „Винахідники”, схожі тим, що дитина мала уявити певний образ та в одному випадку просто домалювати його, а в іншому – завдання було більш складним: необхідно було вербалізувати власні уявлення та запропонувати кілька варіантів застосування того чи того предмета. Ігри „Поміркуємо разом” та „Гарно – погано” вимагали від дітей уміння пояснювати та обґрунтовувати власні думки, а остання ще й була спрямована на виявлення вміння класифікувати за певною ознакою, спираючись на знання соціальних норм. Так, у грі „Які лишилися сліди” експериментатор пропонував дітям розглянути картинку, на якій коник поставив на суху скатертину мокрі предмети і від них залишилися сліди. Далі звертався до них з інструкцією: „Придивіться уважно, де що стоїть, і допоможіть конику визначити, що за

предмет залишив такий слід, та намалювати в альбомі мокрі сліди, які залишилися на скатертині”.

Про низький рівень розвитку творчої уяви дітей свідчить те, що вони не могли співвіднести предмет та його зображення, вагалися при визначенні предмета, що залишив сліди, не могли самостійно виконати завдання, чекали допомоги педагога, давали відповіді лише після допоміжних запитань. З-поміж відповідей рідко траплялися оригінальні. Вправи, спрямовані на розвиток творчої уяви, ми включали до різних видів дитячої діяльності, а також до змісту уроків та занять. Для дітей дитячого будинку в межах означеного напряму пропонували більш прості завдання, ніж для дітей дошкільного закладу та груп центру раннього розвитку, звертали увагу на аналіз проблемних ситуацій, вербалізацію, порівняння.

Інтелектуальний напрям передбачав не лише розвиток уяви, але й збагачення знань та уявлень з навколишнім, що здійснювалось у двох аспектах: у плані ознайомлення з природою, а також як знайомство з соціальними явищами та стосунками. Цьому сприяли логічні вправи, що будувалися за схемою: проблема – обговорення – вибір найбільш оптимального рішення – фіксування – коментування. Дітям пропонували виконати завдання трьох груп. До першої групи ввійшли математичні завдання, у яких малюки мали виявити суто механічні вміння та розв’язати задачі, наприклад, „У Сашка було чотири олівці, але в Сашка на один олівець було більше, ніж у Миколи. Скільки олівців було в Миколи?”, „У кого більше лап: у собаки чи півня”. Такі завдання зазвичай не викликали труднощів у дітей.

До другої групи було включено логічні завдання, за допомогою яких виявляли вміння дітей міркувати та доводити правильність свого рішення, обстоювати власну думку. Наведемо кілька логічних завдань: „На столі горіло п’ять свічок. Хлопчик загасив три свічки. Скільки свічок залишилося стояти на столі?”, „Коли Іринка і Наталка прийшли до класу, там уже було

шість дівчаток. Скільки дітей було спочатку в класі?", „Скільки кінців залишиться в мотузці, якщо один відрізати?"

Частка дітей узагалі уникала відповідей або давала відповідь: „Не знаю", „Я не можу сказати". Деякі діти підійшли до розв'язання проблеми з суто математичного боку, намагаючись розв'язати задачу за допомогою арифметичної дії „відняти". Ґрунтовні відповіді були поодинокими.

Третя група завдань мала соціальну спрямованість. Зауважимо, що на практиці педагоги, по-перше, уникають таких запитань; по-друге, не допомагають малюкам дійти до суті, діють за принципом: „Якщо діти не знають, скажу сама". Наведемо приклади кількох завдань, спрямованих на усвідомлення дітьми родинних стосунків: „Дарина і Марійка – близнюки. У Марійки брат чи сестра близнюк? Скільки разів на рік святкують дні народження діти в цій сім'ї?"

Означені завдання виявилися найбільш складними для дітей. Це було пов'язано з обмеженістю їхніх знань щодо родинних стосунків. Шестилітки ухилялися від відповіді навіть після допоміжних запитань експериментатора.

Ураховуючи, що головними складниками соціально-комунікативної компетентності є здатність проявляти соціально прийнятими способами емоції та почуття, вважали за необхідне виокремити *емоційно-чуттєвий напрям* роботи. Під час роботи за емоційно-чуттєвим напрямом нами були застосовані адаптовані методики О. Аматьєвої, С. Крюкової, Н. Слободянюк,О. Хухлаєвої, а також упроваджувалися власні.

Педагог у вільний від занять час, на прогулянці, в інші часи організовував спостереження дітей за діяльністю однолітків, дітей з інших груп, перехожих, за тим, що викликало емоційні переживання.

Так, під час прогулянки експериментатор звертав увагу шестиліток на хлопчика за парканом, назустріч якому йшов собака. Педагог спостерігав разом з дітьми за тим, як далі розвивалися події, коментував, що відбувається, загострюючи увагу малюків на прояві емоцій та почуттів хлопчика.

Після спостереження відбувалося детальне обговорення ситуації. Педагог пропонував визначити, які відчуття були у хлопчика, як вони про це здогадалися. При виконанні цього завдання діти називали всі відомі їм почуття.

Аналізуючи піктограми, експериментатор пропонував дітям намалювати п’ять овалів, після чого вони мали домалювати обличчя та визначити, у кого який настрій. У грі „Імена” розвивали вміння дітей визначати прояви емоційного стану за допомогою міміки. Робота з використанням піктограм включалася до літературно-художніх занять з метою поглиблення емпатійних переживань, уміння співчувати іншим, долати почуття страху.

Отже, ми мали змогу переконатися, що в дітей є елементарні уявлення про почуття та емоції. Проте шестирічки досить обмежені щодо прояву емоційного стану в міміці та пантоміміці. Аналізуючи емоції та почуття літературних героїв, своїх однолітків, діти спиралися на невеликий особистий досвід, що пояснює недостатню підготовленість до такої діяльності.

Підсумовуючи результати роботи діагностичного етапу, ми виявили, що найбільш ефективними методами були: художній аналіз літературних творів, розв’язання проблемних ситуацій, анкетування, словесна творчість. Інші форми та методи роботи (логічні вправи, аналіз піктограм) були не досить результативними. На нашу думку, це пов’язано з обмеженістю їх використання педагогами в роботі з дітьми, а також з низьким рівнем розвитку в дітей творчої уяви, словника, недостатністю уявлень про соціальні явища, невмінням висловлювати власні думки. Більшість дітей давали відповіді лише після додаткових запитань педагога, постійно чекали допомоги дорослого.

Водночас проведена на початковому етапі робота дала значні позитивні результати. Передусім було визначено специфічні особливості організації роботи в різних соціальних інститутах, стали очевидними ключові завдання

щодо кожного типу умов. Так, оцінюючи героїв літературних творів або вчинки своїх однолітків, діти почали висловлювати власні судження Вони також прислухалися до думок, які висловлювали однолітки. Разом з педагогом із задоволенням брали участь в обговоренні ситуацій. Деякі діти були здатні зіставляти власну поведінку та вчинки з вчинками літературних персонажів. Ця робота була особливо важливою для дітей, які виховуються в дитячих будинках, адже в них майже не були розвинені такі розумові операції, як аналіз, порівняння. Працюючи з дітьми дитячих будинків, ми звертали увагу також на емоційність малюків, уміння співчувати, передавати власні емоції. Більш інформаційний зміст мали завдання, що пропонувалися дітям центрів раннього розвитку, адже в них не було досвіду подібної роботи, вони не вміли аналізувати вчинки героїв, оцінювати їх.

Відтак, на пошуковому етапі роботи основною метою стало набуття дитиною соціального пізнавально-чуттєвого досвіду. З огляду на це домінантним видом діяльності обрано пізнавально-художній. Завданнями роботи були:

1. Вчити дітей самостійно знаходити конструктивні способи розв’язання будь-якої проблемної ситуації.
2. Підводити дітей до розуміння та оцінки характерів героїв літературних творів, мотивів їхніх вчинків.
3. Розвивати інтелектуальні здібності, фантазію, стимулювати дитячу творчість.
4. Збагачувати емоційно-чуттєвий досвід дітей, уміння співчувати літературним персонажам та однолітам.

За допомогою аналізу проблемних ситуацій, читання літературних творів, ігор та вправ за ТРВЗ педагоги прагнули сформувати активний соціальний досвід.

Оскільки експериментальною роботою було охоплено три групи дітей: шестилітки, які відвідували дитячий садок, які відвідували центри раннього інтелектуального розвитку та вихованці підготовчої до школи групи

дитячого будинку, після початкового етапу ми намагалися враховувати специфіку кожного закладу, змінювали мету та зміст завдань, методів та форм роботи за моделлю навчання.

Найбільш ефективними методами роботи за пізнавально-художнім напрямом було обрано метод проблемних ситуацій, який ми умовно визначили як педагогічну провокацію; художній аналіз літературних творів; у процесі етичних бесід, інтегрованих занять. Саме ці методи дозволяли виявити обізнаність дітей, наявність уявлень про певні моральні категорії, здатність аналізувати художні твори, оцінювати вчинки літературних героїв, висловлювати власні думки.

Педагогічна провокація – це метод, що полягає у створенні педагогом чи іншими дорослими ситуацій, які провокували зіткнення інтересів, потреб дітей; виникнення певної проблеми, яку не можна ігнорувати. Провокація відбувалася за схемою: уточнення проблеми – визначення суті конфлікту – момент власної оцінки – пошук можливих рішень – спільно з дорослим аналіз зробленого вибору. Зазначимо, що педагогічна провокація виявлялася не у створенні спеціально конфліктної ситуації, а в доцільному педагогічному використанні ситуацій для виховних цілей. Подібні ситуації постійно виникають у групі, проте більшість педагогів намагаються зачекати, приховати, за будь-який спосіб ліквідувати проблему. Педагогічна ж провокація навмисне піднімає її, надає дітям можливість опанувати способи виходу з конфлікту, можливі шляхи розв’язання проблеми, наприклад, педагог пропонує дітям уявити ситуацію, яка ще не виникла, проте могла б бути: Сергій узяв машину, а Сашкові теж захотілося погратиц цією машиною. Кожен тягне машину до себе і кричить: „Це моя машина”. Експериментатор спрямовує дітей на дії дітей, які вчиняють „зле”, „жадібно”, „весело”: „Як би посварились жадібні діти? Веселі?”

На пошуковому етапі продовжували використовувати художній аналіз літературних творів. На відміну від попереднього етапу, специфіка означеної роботи відтепер полягала в тому, що діти мали оцінювати героїв,

порівнювати їх за зовнішністю, характером, поведінкою, характеризувати їх вчинки, водночас на першому етапі вони лише визначали характерні особливості творів різних жанрів, усвідомлюючи їхній зміст та художню форму. Так, метою бесіди за змістом української казки „Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат" було: підвести дітей до розуміння характерів і мотивів вчинків героїв казки, розвивати вміння оцінювати дії персонажів. Експериментатор пропонував дітям пригадати казки про лисичку та підібрати слова, якими можна сказати про неї, її вигляд, характер? Після читання казки педагог звертався до дітей: „Чи жалієте ви вовка? Поясніть чому? Чи гарно вчинила лисичка? Як ви вважаєте, чому вона обдурила діда? Як на вашу думку, чому вовк пішов ловити рибу хвостом? Про що це говорить? Який вовк?" Наприкінці бесіди педагог висловлює резюме: „От бачите, треба самому добре пам'ятати, не можна завжди і всім довіряти, бо тебе можуть обдурити".

Як ми могли переконатися, діти здатні не лише характеризувати головних персонажів твору, але й оцінювати їхні вчинки, з'ясовувати мотиви вчинків (чому герой вчинив так чи так), висловлювати своє ставлення до вчинків і дій героїв. В обговоренні брали участь значно більше дітей, ніж на першому етапі. Вони були вже більш активними, сміливіше висловлювали власні судження, обґрунтовували свою думку. Частіше траплялися відповіді чіткі, аргументовані. У мовленні діти почали вживати складні поширені речення.

Ефективним методом були також етичні бесіди. Етична бесіда як виховний захід досить часто використовується в практиці виховання. Проте нерідко зміст її зводиться до повчання, формування моральних уявлень, майже ніколи не розглядають та не аналізують мотиви вчинків і способи виходу з конфліктної ситуації.

Наведемо запис етичної бесіди за темою: *„Гнів – це гарно чи погано?"*

Мета: Познайомити дітей з почуттям гніву, соціальними причинами та формами його прояву. Вчити їх уникати почуття гніву чи знаходити соціально прийняті способи прояву гніву.

Хід заняття

Експериментатор: – Я хочу розповісти вам історію про хлопчика Сергійка, який усього боявся і тому кусався.

Жив на світі хлопчик Сергійко. Він був гарним хлопчиком. Одне було погано: він усього боявся. А тому постійно кусався. Підійде до нього Павлик і скаже: „Жур, я сьогодні перший на прогулянці буду запускати літак". А Сергійко його кусає. Вдарить його по плечу Оленка: „Ти, Сергійко, салочка". Так він і Оленку також кусає. І сварили всі Сергійка, і карали. Нічого не допомагало. І тоді вихователька здогадалась, що Сергійко просто боїться.

Страх товаришує з іншими поганими почуттями. З якими саме? З гнівом і злістю.

І тоді діти допомогли Сергійкові подолати цю погану звичку. Як їм це вдалося? Давайте разом поміркуємо, як людині можна подолати свій страх.

Катруся: – Добре, коли в тебе є друзі, і коли тобі буде страшно, ти розповіси своїм друзям, і тоді тобі не буде страшно.

Сашко: – Коли страшно, можна подумати про щось приємне, і тоді не буде страшно.

Експериментатор: – А що таке гнів? Що ви про це думаєте?

Олена: – Гнів – це коли сердяться.

Сашко: – Гнів – це коли всі сваряться і кричать.

Експериментатор: – Як ви гадаєте, гнів – це погане чи гарне почуття?

Юля: – Гнів – це погано, злі люди – погані.

Олексій: – Гнів – це погано, коли мама гнівається, вона мені нічого не купує і не дозволяє.

Яна: – А коли моя мама розгнівається, вона кричить і не пускає мене гуляти.

Карина: – А коли тебе не слухається донька, можна на неї трохи розгніватися, і вона зрозуміє, що так себе поводити не треба.

Експериментатор: – Чи переживав хтось із вас гнів. З якого приводу?

Сашко: – Ми боролися з Юрком. Він мене поборов і розсміявся. А я розгнівався і побив його.

Катруся: – А мене образила Оленка. І я більше не хочу з нею дружити.

Експериментатор: – Як ми могли переконатися, гнів – це не дуже гарне почуття. Коли людина гнівається, злі почуття настільки її переповнюють, що заважають можливості подумати головою. У цей момент людина може створити щось дуже зле, а потім пожалкувати про це. Щоб такого не трапилось, спробуйте в момент „серця" передусім глибоко подихати. Тоді кисень заспокоїть розум, і ви зможете заспокоїтися.

Вихователь вправляє дітей у повідомленні про причину гніву у згаданих ситуаціях. Значно краще, коли людина посміхається, ніж гнівається. Посміхніться один одному.

Як видно з протоколу, майже всі діти дошкільного закладу та центру раннього розвитку брали участь у бесіді, намагаючись вербалізувати власні уявлення та почуття. Водночас етичні оцінки дітей були пов'язані з їхнім особистим соціальним досвідом. У відповідях дітей яскраво простежувалися родинні стосунки, значущість авторитету матері та негативізм з її боку. Цікаво, що діти майже ніколи не засуджували дії близьких дорослих, намагалися виправдати: „У тата дуже злі проблеми. А так він добрий!" Гнів дорослих вони приймали за потрібне, не мали досвіду захищати себе. Така загальна особливість стосувалась лише стосунків з дорослими, насамперед близькими. Вони також не висловлювали протест, невдоволення низькою оцінкою з боку матері. Часто траплялися відповіді, у яких відсутня аргументація, будь-які пояснення. Ми пов'язуємо це зі складністю етичних відносин для розуміння шестилітніх дітей, а також обмеженістю та однобічністю роботи з формування оцінно-етичних суджень у закладах освіти та в родині. Лише незначна кількість дітей, які постійно ходили до

дитячого садка або відвідували центри розвитку, висловлювали оригінальні судження. До речі, у центрах раннього інтелектуального розвитку спостерігалися суттєві розбіжності від нерозуміння сутності запитань до високого рівня обізнаності, що свідчить про різні темпи індивідуального розвитку малюків, різні умови виховання, зростання. Відповіді вихованців дитячих будинків були стислими, переважно однослівними, частою була відмова від відповіді, що, на нашу думку, можна пояснити низьким рівнем інтелектуального розвитку цих дітей та відсутністю власного соціального досвіду.

Елементи етичних бесід у вигляді полілогу також включалися до змісту інтегрованих занять. Так, під час інтегрованого заняття на тему: „Що таке гарно і що таке погано?" дітей підводили до усвідомлення таких понять, як „добро" і „зло", розвивали вміння вербалізувати власні почуття й відчуття, вчили складних способів розв'язання життєвих проблем. Після читання української казки „Про дідову та бабину дочку" експериментатор звертався до дітей із проханням визначити, якою була дідова, бабина дочка та яка їм більше сподобалась і чому? А чи гарно вчинив батько зі своєю дочкою? Хто ж допоміг дівчинці? Як ви гадаєте, чому вони так вчинили? Наприкінці бесіди педагог підсумовував: „От бачите, коли ти до людей з добром, то і вони до тебе з добром".

Діти, які постійно відвідували дитячий садок та ходили до центру раннього інтелектуального розвитку, зазвичай із задоволенням брали участь у розмові. На нашу думку, це безпосередньо пов'язано з тим, що бесіда проводилася за змістом казки. Активізації дітей також сприяло використання на занятті таких методів і прийомів, як: етична бесіда, словесна творчість, музично-ритмічні та образотворчі завдання. Випускники ЗДО досить легко давали оцінки поведінці та вчинкам героїв, замислюючись над їх причинами. Вихованці дитячих будинків відмовилися відповідати на запитання за змістом бесіди, що ще раз підкреслювало низький рівень їхнього інтелектуального розвитку.

У межах комунікативно-мовленнєвого напряму використовували такі методи роботи, як: полілог; художнє читання спеціально відібраних творів, а також такий спосіб етичної бесіди, як оцінний коментар „Погляд зовні”.

З метою активізації та включення до розмови заняття якомога більшої кількості дітей: навчання, міркування, відстоювання власної думки, ми застосовували такий метод, як полілог. За визначенням Н. Гавриш, полілог – це проблемна бесіда, зміст якої виявляється у спільному пошуку істини в процесі обговорення . На відміну від репродуктивної бесіди, у полілозі обговорюють проблему. В обговоренні проблеми, крім знань, дитина може висловити власну позицію, своє ставлення до означеної проблеми. У полілозі педагог пропонує для обговорення проблему, до розв’язання якої кожен іде своїм шляхом. Репродуктивна бесіда і полілог різняться способами організації. Якщо в бесіді педагог – ведучий, на якого зорієнтовані діти, то в полілозі педагог – режисер, рівноправний із дітьми учасник полілогу, діти зорієнтовані на проблему, її обговорення. Будь-який варіант розв’язання проблеми приймається як можливий. Різка оцінка і критика думки в полілозі неприпустима. Педагог як авторитетна особа може наприкінці обговорення висловити свою аргументовану позицію, зберігаючи за дітьми право вибору: дотримуватися власної чи приймати думку досвідченої людини. Полілог сприяє формуванню в дітей прагнення обстоювати сформульовану власну думку, звички самостійно розмірковувати, розвиває здатність до аргументованого пояснювального мовлення. Однією з важливих організаційних умов полілогу є спілкування „очі-в-очі”. Діти при цьому сидять у колі, на одному рівні з педагогом, що сприяє створенню атмосфери щирості та відвертості. Щоб полілог відбувся, обов’язково дотримуватися принципу партнерства, за якого педагог не дає дітям знання, разом з ними шукає істину, відповіді на запитання, показує їм способи народження розумних вирішень інтелектуальних проблем, допомагає їм самим опанувати ці способи, відкриває для себе невідомі грані дитячої особистості (Гавриш, 2014).

Так, у полілозі, що проводився за змістом казки „Двоє жадібних ведмежат”, експериментатор запитував дітей: „Як ви гадаєте, хитрість – це гарно чи погано? Чи потрібна людині хитрість?” та через міркування доходять висновку, що інколи хитрість допомагає у скрутному становищі, проте не завжди буває гарним вчинком. Після читання казки діти аналізували, як ведмежат було покарано за жадібність та чи гарно вчинила лисичка. Далі експериментатор підсумовував: „Звичайно ж, не можна нічого брати без дозволу. Лисичка вчинила погано. Проте й ведмежата постраждали за свою жадібність.

Переважна більшість дітей висловлювала категоричні судження та однобічно розглядала такі моральні категорії, як добро і зло, відносячи хитрість і жадність до зла. Лише 10% дітей припускали, що хитрість може бути і злою, і корисною. Ми переконалися також, що шестилітки були добре обізнані з казками, вдало наводили приклади, доцільно використовували уривки з казок для власних відповідей, адекватно розуміли та могли пояснити поведінку та вчинки героїв. Деякі діти навіть сперечалися з однолітками та з педагогами, відстоюючи свою думку.

У роботі за комунікативно-мовленнєвим напрямом у процесі *художнього читання* дітей знайомили з українськими народними казками: „Пан Коцький”, „Дідова і бабина дочка”, „Лисичка і Журавель”, „Котик і Півник”, „Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат”, „Цап та Баран”; оповіданнями В. О. Сухомлинського „Як котові соромно стало”, М. Герасименка „Як і домовились”, Л. М. Толстого „Розбита чашка”, „Кісточка”; віршами Н. Забіли „Двоє козенят”, „Зайчикова хатка”. Для художнього читання передусім добирали твори, у яких відображено соціальні стосунки та взаємини між героями, наприклад, гостинність (казка „Лисичка і Журавель”); добро та зло (казка „Дідова та бабина дочка”); дружба (казки „Котик і Півник”, „Зайчикова хатка”); хитрість (казка „Лисичка-сестричка і Вовк – панібрат”); жадібність (казка „Двоє жадібних ведмежат”); страх (казка „Пан Коцький”) тощо.

Під час художнього читання звертали увагу не лише на характеристику персонажів, а, перш за все, на характер взаємин між ними, спрямовуючи погляд дітей у глибину тієї чи тієї проблеми, підводячи їх до з'ясування мотивів вчинків та поведінки. Специфіка роботи з вихованцями дитячого будинку полягала в тому, що вихователь збагачував досвід дітей способами аналізу творів, проводив більш детальний аналіз сюжетів.

У дітей у центрах раннього інтелектуального розвитку не було навичок виконання подібних завдань, проте вони легко вчилися. Після проведеного навчання результати в цій групі стали значно кращими, ніж у дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад.

Поступово аналіз вчинків, дій літературних героїв, активне обговорення їх дітьми дали змогу перейти до іншого рівня оцінно-етичних дій – оцінки власне людських стосунків у системах: „дорослі – діти", „дитина – діти", „дитина – близький дорослий". Аналіз ситуацій передбачав оцінку її очима різних учасників, обговорення можливих мотивів дітей та можливих способів розв'язання проблеми. Це значно збагачувало досвід дітей у вирішенні власних проблем різноманітними способами розв'язання.

Розв'язанню саме таких завдань допомагає *оцінний коментар „Погляд зовні".* Суть його в тому, що діти, які були учасниками певної ситуації, події, пізніше мали можливість проаналізувати, поглянути на неї очима інших людей, оцінити вчинки, обговорити можливі способи дій в оцінюваній ситуації.

Проілюструємо сказане прикладом.

На занятті з малювання всі діти малювали, а Сергійко сидів, не малював. Коли вихователь запитав, чому він не малює, хлопчик відповів, що в нього немає олівця. Вихователь спочатку хотів сам подати Сергійкові олівець, але потім порадив хлопчику попросити Марійку подати йому олівця. З олівцем Сергійко скоро закінчив роботу.

Увечері експериментатор пропонував дітям пригадати ситуацію та дати їй етичну оцінку .

Експериментатор: – Іноді у нас виникають проблеми, і ми не знаємо, як собі допомогти. Пам'ятаєте, один Сергійко не малював, бо не мав олівця. Давайте прокрутимо кіно назад. Подивіться на те, що відбулося зовні. Закрийте очі, уявіть. Бачите, ми сидимо, малюємо… Що ви малювали?

(Діти продовжували).

Олена: – Я малювала зайчика в лісі.

Оксана: – А я малювала двох зайців-друзів.

Експериментатор: – Як ви думаєте, чому не малював Сергійко?

Діти: – Та в нього ж не було олівця.

Експериментатор: – Як ти сам поясниш, Сергійко?

Сергій: – У всіх були олівці, а в мене не було, він закотився під диван.

Експериментатор: – Але як же вчинити? Якщо в групі добрі, чуйні діти, що вони запропонували, якщо б побачили, що хлопчику незручно дістати олівець? Як вони це зроблять?

Михайлик: – Давай я дам тобі олівець. У мене є запасний.

Експериментатор: – Але і сам Сергійко не ледачий, сміливий хлопчик. Бачить, що відстає від дітей, і просить… Що ти скажеш? Як попросиш? Кого?

Сергій: – Я попрошу Марійку: „Марійко, дай мені, будь ласка, олівець".

Марина: – Сергійкові треба було самому встати і взяти олівець, а не чекати, поки на нього хтось зверне увагу.

Сашко: – Або Сергію треба було зразу сказати Ірині Василівні, що в нього немає олівця.

Отже, оцінний коментар „Погляд зовні" дозволяв подивитися на себе з іншого боку. Водночас означений метод спрацьовував лише в групах дітей, які постійно відвідували дитячий садок. Відповіді цих дітей переконували в його ефективності. Привертала увагу варіативність запропонованих дітьми способів виходу з проблемної ситуації. У дітей центрів раннього інтелектуального розвитку цей метод виявився доцільним лише в окремих

випадках. Часто дітям важко було адекватно оцінити власну поведінку та вчинки, вони переважно орієнтувалися на педагога, зосереджувалися на незначних деталях, пригадували зайве. Поступово діти привчалися в процесі виникнення проблеми пропонувати конструктивні способи її розв'язання. У роботі з вихованцями дитячого будинку оцінний коментар „Погляд зовні" виявився недієвим, адже ці діти не здатні були контролювати власні емоції, не володіли способами конструктивного розв'язання проблем, чекали конкретних указівок.

Для реалізації завдань експерименту дуже важливо, щоб шестилітки були здатні аналізувати власні вчинки та вчинки однолітків, порівнювати дії та вчинки літературних персонажів. Необхідні для цього вміння діти набували також у межах роботи за *інтелектуально-творчим напрямом.* З-поміж форм роботи за означеним напрямом виокремлено такі: пошуково-експериментальна діяльність, інтегровані заняття соціальної спрямованості, у які включено аналітичні вправи.

Розвиткові інтелекту та дитячої творчості сприяла організація *пошуково-експериментальної* діяльності, у процесі якої шестилітки вчилися знаходити оригінальні шляхи розв'язання проблем, перевіряючи свої рішення за допомогою дослідницько-експериментальних методів.

Пошуково-експериментальну діяльність починали з постановки простих завдань, типу: „Піди в групу і знайди все кругле. Не повертаючи голови, назви ще круглі предмети. Відгадай, які з них білого кольору. Які з них більше за червоний м'яч? Поступово завдання ускладнювали, проблеми для розв'язання ставали більш складними. Окрім того, дітям пропонували знайти кілька можливих варіантів рішення, наприклад: „Як зробити так, щоб коліна знаходилися вище бороди?", „Назвіть три способи, як можна спуститися з п'ятого поверху без допомоги східців". Для полегшення цього завдання перед дітьми викладали різні предмети, матеріали (дошку, дзеркало тощо), за допомогою яких вони б самостійно знаходили рішення. Важливу

увагу приділяли розбору дитячих пропозицій, застосовуючи задля цього полілог.

З-поміж евристичних дітям пропонували запитання, спрямовані на пояснення соціальних причин, стосунків людей, наприклад: „Син мого батька, але мені не брат. Хто це?”, „У трьох хлопчиків був брат Сергій, але в Сергія братів не було. Чи могло так бути?”, „Назвіть п’ять способів, як можна побачити підошву своєї ноги”.

Завдання розв’язувалися не лише на вербальному рівні. Припущення перевірялися через досліди. Їхні результати замалювали в спеціальній „Знайчиній книжці”.

Аналіз пошуково-експериментальної діяльності дітей шести-семи років, які постійно відвідували дошкільний заклад, доводить, що вони вже цілком здатні оригінально мислити, творчо підходити до розв’язання проблем, знаходити різноманітні способи розв’язання. Переважна більшість дітей (60%) з легкістю знаходили й пропонували свої способи вирішення. Проте траплялися повтори. Водночас діти центрів раннього розвитку орієнтувалися на педагога, чекали його думки, не могли самостійно обрати найбільш оптимальний варіант, що свідчить про недостатню розвиненість у них уміння аналізувати ситуацію. Після втручання педагога, у процесі обговорення та шляхом „проб і помилок” більшість шестиліток цих груп усе ж таки обрали найбільш удалий варіант. Вихованці дитячого будинку навіть не включалися в таку роботу, лише окремі зацікавлено спостерігали за дослідами вихователя. До проблемної бесіди майже від початку втрачали інтерес.

Відтак, ми вважали доцільним використання на цьому етапі *аналітичних вправ,* спрямованих саме на розвиток такої операції мислення, як аналіз, а також на формування вміння робити власні висновки на основі зробленого аналізу, висувати судження, пропонувати способи їх перевірки, обґрунтовувати та обстоювати свою думку.

Нами було розроблено *п'ять груп аналітичних вправ. До першої групи* ввійшли завдання, націлені на встановлення дітьми причинно-наслідкових відносин, а також на активізацію знань, що в них є: „Що трапиться, якщо яйце кинути долі?", „Тато прийшов і сказав: „Сьогодні нам знову не принесли газети". Як він про це дізнався?", „Якими речами ви не зможете користуватись, якщо вимкнути електрику?", „Що міцніше: зубочистка чи цвях?" *До другої групи* було зібрано завдання на усвідомлення дітьми часових станів: „Що ти можеш змінити, а що змінити не в силах: час приходу весни; час, який ти проводиш біля телевізора; час заходу сонця; час, який витрачаєш на їжу?"; „Що довше: написати листа чи прочитати?"; „Що займе більше часу: виростити дерево чи зрубати його?"; „Як ти вважаєш, що тобі швидше набридне робити: їсти морозиво, малювати, прибирати іграшки?" *До третьої групи* включено завдання на аналіз відчуттів: „Чи дихаєш ти, коли спиш?", „Ти нюхаєш язиком чи носом?", „Що важче – рукавичка чи черевик? Черевик чи шкарпетка?", „Чи можеш ти так швидко повзати, як ходити?", „Чи падав ти будь-коли в калюжу? Що більше за все тебе засмутило, було неприємним?" *Четверта група* об'єднувала завдання на оцінку емоційного стану: „Ти відчуваєш себе щасливим, коли виграєш чи програєш?", „Чи сваришся ти, якщо перебуваєш один у кімнаті?", „Чому тобі подобається, коли настає твій день народження?", „Як ти вважаєш, чому діти тримають у своєму домі собаку: тому, що собаці ніде жити; тому, що діти люблять доглядати за собаками; тому, що їм подобається грати з собаками"; „Назви три шумних тварини в зоопарку. А найбільш спокійних". Остання група містила завдання на усвідомлення соціальних відносин: „У Толика одна сестра, а в цієї сестри – брат. Скільки дітей у них в сім'ї?"; „У Петрика два брати. Скільки хлопчиків у сім'ї Петрика?" тощо.

Започаткована в межах пошуково-експериментальної діяльності робота, спрямована на пошук соціальних причин взаємин між людьми, знайшла відбиття в таких формах, як *інтегровані заняття соціальної спрямованості „Світ стосунків"*. Стосунки між людьми мають виняткове

значення у становленні дитячої особистості. Спілкування з людьми допомагає малюкам адаптуватися до навколишнього середовища, пристосовуватися до життя, узгоджуючи власні інтереси з інтересами та потребами інших.

Нами було розроблено модель соціальних стосунків дитини з іншими людьми „Світ стосунків". При розробці моделі ми спиралися на те, що дитина поділяє людей на рідних, знайомих, чужих; усвідомлює правила поведінки в сім'ї, характер взаємин із сусідами. Діти сьомого року життя намагаються налагодити контакт і з однолітками, і з дорослими. До речі, часто авторитетом є дорослі люди. По-різному складаються стосунки з дітьми ідентичної та відмінної статі. Шестилітки розрізняють також людей і за ознакою прихильності: друзі, товариші. До деяких людей вони – байдужі, а декотрі – викликають неприязнь. За цією моделлю було розроблено систему занять соціальної спрямованості, які відбивали світ стосунків.

Так, проводили інтегровані заняття за темами: „Сусіди", „Гостинність", „Як довіряти чужим людям" тощо з метою розвитку в дітей уміння враховувати інтереси, потреби інших, усвідомлювати закони гостинності господарями та гостями, уміння диференціювати дорослих на близьких та чужих і будувати взаємини з близькими й чужими, наприклад, на занятті за темою „Сусіди" педагог пропонував дітям пригадати казку „Рукавичка" та визначити, як можна назвати людей, які живуть поруч, скільки сусідів жило в рукавичці, чи зручно їм було, чи мирно вони жили, чи легко було це зробити. На основі бесіди діти робили висновок про правила гуртожитку, взаємини з сусідами.

Під час заняття за темою „Гостинність" експериментатор з'ясовував, хто такий гість та просив пригадати казку, у якій гість забув про те, що він гість, і став поводити себе як господар. „Чи сподобалось це господарям? Як вони відреагували на це?" Аналіз цієї ситуації за казкою „Три ведмеді" виявився дуже корисним для дітей, вони зіставляли поведінку героїв із власним досвідом.

На занятті з теми „Як довіряти чужим людям?” педагог пропонував пригадати казку про дівчинку, яка всім довіряла, і через те з нею трапилося лихо, та просив поміркувати про те, чи завжди можна довіряти чужим.

Отже, аналізуючи інтегровані заняття соціальної спрямованості, ми побачили, що діти почали активно брати участь у полілогах, окремі діти вже досить уміло відстоювали власні думки, аргументували свої відповіді. Як ми вже зазначили, переважно відповіді дітей спиралися на їхній особистий життєвий досвід. Водночас проведена робота довела, що шестилітки теоретично непогано знали правила співжиття з сусідами, обізнані вони і з правилами етикету щодо прийому гостей. Проте практичні дії не завжди співвідносилися зі сформованими уявленнями. У полілозі „Чи довіряти чужим людям?” наочно простежувався авторитет рідних та недовіра, неприязнь до чужих. Діти сьомого року життя добре знали, як і з ким себе поводити та надавали поради казковим героям, підказували, як краще вчинити, щоб це не призвело до сварки або лиха.

Задля того, щоб діти здатні були розуміти власні почуття, мотиви поведінки та вчинки інших, їм необхідно всі ці почуття „пропускати” через себе, свої почуття. Отже, величезне значення має *емоційно-чуттєвий напрям роботи.* На пошуковому етапі під час роботи за цим напрямом застосували психологічні етюди та розпочали роботу зі створювання „словника ситуацій”. Проживання і сприйняття різних ситуацій безумовно збагачувало емоційно-чуттєвий досвід дитини. Педагог не тільки змальовував *психологічний етюд*, а й допомагав дитині поринути в певну ситуацію, запропонував до обговорення та пошуку шляхів виходу з будь-якої ситуації. Ось як здійснювалась ця робота.

Експериментатор: – Уявіть собі зимовий ліс. Вечір. Уже темніє. Дуже холодно на дворі. А ось під деревом маленьке цуценятко. Йому холодно, воно все тремтить. Уявіть себе на його місці. Що б ви відчули?

А ось ідуть два хлопчики на лижах. Вони повертаються додому з прогулянки. Хлопчики помітили цуценятко. Що вони зробили далі?

Сергій: – Хлопчики взяли цуценятко до себе.

Експериментатор: – А як би зробили погані хлопчики?

Оксана: – Якби вони були погані, то залишили б цуценятко в лісі.

Експериментатор: – А якби хлопчики були злими?

Андрій: – Вони б побили або прогнали цуценятка.

Експериментатор: – Уявіть, що хлопчики були веселими. Щоб вони сказали?

Оля: – Хлопчики б посміхнулися і сказали: „Що ти тремтиш, як листочок”.

Сашко: – Ну що змерз, а в тебе ж така тепла шуба.

Як засвідчував запис протоколу, діти дошкільного закладу із задоволенням уживалися в ситуацію. Деяким з них удалося яскраво передати образ замерзлого цуценятка, яке опинилося в темному зимовому лісі. Емоції та почуття діти виявляли за допомогою міміки й пантоміміки. Ми переконалися в ефективності запропонування дітьми варіантів поведінки хлопчиків відповідно до зміни умов. Діти в центрах раннього інтелектуального розвитку із задоволенням спостерігали за діями педагога та інших дітей, проте включалися в роботу лише після того, як дорослий надавав певну допомогу. Вихованці дитячого будинку лише в поодиноких випадках включалися до психологічно-емоційних ігор, відчували значні труднощі в розумінні сутності завдань, майже не відгукувалися на події, що розгорталися перед ними, мали дуже бідний словник.

Задля того, щоб діти більш упевнено могли поводитися в будь-якій ситуації – і зі знайомими, друзями, рідними, і з незнайомими людьми, ми розпочали розробку разом з дітьми „*словника ситуацій”,* з якими поступово знайомили дітей. З-поміж обраних ситуацій можна виокремити такі: „Знайомство”, „Сварка”, „Пробачення”, „Прохання”, „Заблукав”, „Бійка”, „Погоня”, „Прохання”, „Подяка”, „Поздоровлення”. Особливе значення це мало в роботі з дітьми в центрах раннього розвитку, яких знайомили з елементарними ситуаціями (знайомство, прощання тощо). Дітям, які

постійно відвідували дитячий садок, пропонували ситуації, які трапляються з дітьми в дошкільному закладі (сварка, бійка, спільна гра тощо). Вихованців дитячого будинку знайомили із ситуаціями пробачення, поздоровлення, подяка. Також проводили роботу, спрямовану на розвиток емоційної сфери цих дітей та вміння висловлювати позитивні емоції, любов. Започатковуючи цю роботу, спиралися на модифіковані методики О. Аматьєвої, С. Хаджирадєвої, О. Хухлаєвої [5; 208; 211].

Зупинимося на використанні „словника ситуацій" у роботі з дітьми шестирічного віку. Вихователь розглядав будь-яку ситуацію, пояснював сутність того чи того поняття („знайомство", „сварка", „подяка" тощо). При цьому педагог спирався на досвід малюків, пропонував пригадати подібну ситуацію з власного життя або з художньої літератури. Шестиліткам також пропонувалося розігрування ситуацій та вибір ефективних шляхів виходу зі складної ситуації.

Використання „словника почуттів" дозволило виявити адекватність ставлення дітей до світу почуттів. Їхня участь в обговоренні продемонструвала вміння аналізувати ситуацію, з'ясовувати, хто постраждалий, хто винен, знаходити способи дій. З метою полегшення дітям розуміння деяких почуттів застосовували такий метод, як моделювання. Ми також відмітили, що шестилітки були обізнані з простими формами етикету. З більш складними варіантами висловлювання подяки, привітання, поздоровлення вони майже не були знайомі. Причини цього вбачаємо у приділенні недостатньої уваги цьому питанню в закладах освіти. Зазначимо, що відповіді розрізнялися за статевою приналежністю. Так, дівчатка давали більш емоційно забарвлені, схвильовані, розгорнуті відповіді. Відповіді ж хлопчиків відрізнялися стислістю, простотою.

Підсумовуючи роботу, проведену на пошуковому етапі, зауважимо, що мета цього етапу була повністю реалізована, тобто діти просунулися в набутті соціального пізнавально-чуттєвого досвіду, усвідомленні сутності взаємин у соціумі, навчалися диференціювати стосунки з близькими,

рідними, знайомими та чужими. Їхнє ставлення до світу почуттів стало адекватним. Досягненням цього етапу було також те, що діти не тільки могли аналізувати дії та вчинки літературних героїв, однолітків, поринаючи в глибину мотивів, а навіть і свої. Це дозволило їм надалі уникнути багатьох проблемних ситуацій.

Досить удалими, на нашу думку, були такі методи роботи, як: метод використання ситуацій, „педагогічна провокація", художнє читання літературних творів, полілог, оцінний коментар „Погляд зовні", психологічні етюди, „словник ситуацій," а також пошуково-експериментальна діяльність та інтегровані заняття соціальної спрямованості, психологічні етюди, „словник ситуацій". Водночас дітям було нелегко виконувати аналітичні вправи, що ми пов'язуємо з недостатньою розвиненістю інтелектуальних операцій та неувагою з боку педагогів до використання цього методу в роботі з дітьми. Вихованці дитячого будинку не змогли здійснити перехід до наступного етапу разом з дітьми дошкільного закладу та групи центру раннього інтелектуального розвитку. Вони перейшли до розвивально-навчального етапу на два місяці пізніше. Для цих дітей ми проводили додаткову роботу, спрямовану на розвиток словника, аналіз творів художньої літератури. Це пов'язано з тим, що в оточенні цих дітей мало дорослих, телевізор не впливає на розвиток соціальних уявлень.

Домінантним видом діяльності на наступному *розвивально-навчальному* етапі роботи з соціалізації шестиліток, спрямованого передусім на розвиток почуття гумору, здатності розв'язувати життєві проблеми, загалом формування соціальної компетенції, була інтелектуально-творча. З цією метою ми застосовували розроблені логічні вправи та завдання на матеріалі гумористичних творів. У процесі роботи з літературними творами ми розвивали вміння дітей оцінювати та давати етичний коментар діям і вчинкам персонажів художніх творів; підводили до участі у створенні та обіграванні жартівливих діалогів під час мовленнєвих занять; заохочували дітей під час розв'язання конфліктних ситуацій до використання моделей.

На третьому етапі робота також проводилась за чотирма ключовими напрямами та мала свою специфіку в кожному типі освітнього закладу.

Пізнавально-художній напрям роботи реалізувався через такі методи: метод використання художніх творів, їх оцінно-етичний коментар; дидактичні ігри „Портрет”, „Образ”, у процесі тематично-інтегрованих занять. На відміну від попередніх етапів, на розвивально-навчальному дітей вчили оцінювати вчинки й поведінку героїв щодо ідеї моделі та коментувати художні твори, прогнозувати їхні вчинки за різних можливих умов. Якщо з дітьми, які постійно відвідували дитячий садок та центри раннього інтелектуального розвитку, заняття було успішним, то діти дитячого будинку не могли адекватно реагувати на поставлені запитання й завдання.

Вони не могли відповісти на елементарні запитання вихователя, не включалися в роботу, не могли характеризувати літературних персонажів. У розмові ініціатива, як і раніше, зберігалася за вихователем. Лише дві-три дитини були активними протягом усього заняття. Відповіді дітей дитячого будинку були переважно однослівними, мовлення бідним.

Проілюструємо використання „*оцінно-етичного коментаря художніх творів”*.

Педагог: – Давайте разом пригадаємо казку „Пан Коцький”. Як ви гадаєте, чому звірі боялися кота? Що він був такий страшний?

Андрій: – Ні. Їм просто все чулося і вважалося. А коли боїшся, то все здається страшним.

Юля: – Їм же про кота розказав зайчик. А зайчик усього боїться.

Педагог: – Отже, страх заважав звірам думати. Знаєте, а гумор допомагає. А якби звірі вміли шуткувати, як би вони себе поводили?

Оксана: – Вони б розсміялися і сказали: „Ми тебе не боїмося”.

Педагог: – А якби вони були злими, що б тоді зробили?

Сергій: – Тоді б вони напали на кота і побороли його.

Олена: – Злі звірі образили б кота.

Педагог: – А чи гарно б це було?

Сашко: – Ні. Ображати когось і бити – це погано.

Педагог: – Якби звірі в казці були не такими, то і казки такої б не вийшло.

Як видно з протоколу, діти дитячого садка та центру раннього розвитку досить удало давали етичну оцінку та коментар художніх творів, прогнозували розвиток подій та поведінку героїв при зміні будь-яких умов, характеру персонажів тощо. Їхні відповіді були досить повними, вичерпними. Вони пропонували кілька варіантів поведінки героїв. Відповіді ж дітей дитячого будинку були однослівними, незрозумілими. Ці шестилітки не проаналізували ситуацію, не зрозуміли суті поведінки літературних персонажів, у відповідях лише повторювали думки вихователя. Ми також відмітили, що їхня оцінка не містила співчуття, а навпаки була пронизана злорадством. Вони були переконані, що покарання заслуговують усі. Ми прагнули, щоб діти дитячого будинку виокремлювали вчинки, події, характеристики персонажів, називали їх певні якості, порівнювали події, описані в літературних творах, з власним досвідом. Отже, така робота проводилася в більшому обсязі, вихователі допомагали проводити її не просто регулярно, а постійно.

У тематично-інтегрованих заняттях використовували дидактичні ігри „Портрет”, „Образ”. Ми намагались дати дітям уявлення про портретний жанр, а також про те, що можна дізнатися, дивлячись на портрет; прагнули навчити дітей диференціювати поняття „портрет” і „образ”. Так, на занятті за темою „Їжачок малює портрет” діти розглядали різні портрети та визначали, про що можна дізнатися, дивлячись на портрет. Далі педагог підсумовував: „Отже, ви переконалися, якщо ми подивимося на чийсь портрет, то можемо визначити вік, бачимо, якого кольору очі, волосся, настрій. Але цього недостатньо, щоб узнати людину. Сутність людини, її образ проявляється в її діях, поведінці, про що можуть говорити на портреті окремі деталі. Наступне заняття проводилося за темою: „Портрет і образ”. На початку заняття педагог просив дітей визначити, що таке портрет та яким чином можна себе

побачити, після чого читав вірш про маленьке ведмежатко, яке побачило своє відображення у воді. Діти, спираючись на поведінку та слова ведмежатка, мали визначити, яке воно. Наприкінці заняття експериментатор підсумовував: „Усе це образ, тобто характеристика поведінки та вчинків".

Як бачимо, використання зазначених методів дозволяло дітям глибше розуміти й аналізувати ситуації та вчинки героїв літературних творів, розрізняти поняття „портрет" і „образ", що поглиблювало загалом розуміння суті.

З-поміж методів роботи за *комунікативно-мовленнєвим напрямом* на розвивально-навчальному етапі виділили психологічне інтерв'ювання; жартівливі діалоги; читання веселих історій, „веселі хвилинки". Це сприяло розвитку в дітей здатності розуміти смішне, а також надавали шестиліткам досвіду виходити з будь-якої проблемної ситуації зі знаком плюс.

У процесі психологічного інтерв'ювання дітям пропонували низку запитань з різноманітної тематики, наприклад: „Я", „Моє ім'я", „Добро", „Мода" тощо. Наведемо приклад запитань інтерв'ювання з теми: „Я": „Я схожий на…, я радію… , я люблю…, я не люблю…, я ще не вмію…, я хочу…, я переконаний…"

Аналіз відповідей дітей дошкільного закладу та груп центру раннього розвитку дитини переконав нас у тому, що значно змінилася якість відповідей. Діти досить легко асоціювали себе з будь-яким об'єктом чи предметом, пояснюючи свою відповідь, проводячи аналогії між власною поведінкою та властивостями того чи того предмета, об'єкта. Шестилітки адекватно оцінювали свої можливості та вміння. Визначаючи, що „я люблю", діти частіше називали не тільки страви, іграшки, а й близьких. Траплялися і відповіді соціальної спрямованості, типу: „Я люблю, коли всі дружать", „Я люблю, коли приходять гості. Тоді буває весело і велике свято". Бажання дітей теж уже набували соціальної значущості: „Я хочу, щоб завжди був мир", „Я хочу, щоб люди не ображали один одного". На запитання про побажання, мрії, відповіді значно змінилися, стали більш розгорнутими,

оригінальними, змістовними: „Якби я міг змінити світ, я б зробив, щоб у всіх дітей було багато грошей і вони могли купити собі всі іграшки і солодощі", „Якби я могла змінити світ, я б усіяла всю землю квітами. Це дуже красиво. І моя мама любить квіти". Вихованці дитячого будинку майже не включалися до інтерв'ювання. Частіше фіксували відповідь „Нічого не знаю".

Ми розуміли, що важко назвати завдання більш актуальне для збереження психічного здоров'я нації, ніж виховання почуття гумору – цінного морально-естетичного та інтелектуального надбання людства. Складні життєві проблеми може розв'язувати лише оптимістична, упевнена в собі, позитивно заряджена людина, яка з будь-якої мінусової ситуації може зробити плюс. Уміння поставитися з гумором та іронією до труднощів є ознакою оптимізму й морального здоров'я народу. Гумору притаманні якості, співзвучні з емоційними потребами маленьких дітей, їхньою життєлюбністю, бажанням порадіти разом, прагненням до відкриття нових, несподіваних граней буття. Особливості розуміння дітьми смішного та прояву почуття гумору неможливі без участі мовлення. Отже, завдання виховання почуття гумору в дитинстві обов'язково включає мовленнєвий компонент. За свідченням фахівців, під педагогічним впливом діти шестирічного віку стають спроможними передавати в самостійному висловлюванні за допомогою простіших комедійних мовленнєвих засобів морально-пізнавальний зміст художніх творів (картин, оповідань, казок) та реальних життєвих ситуацій, свідками або учасниками яких їм довелося бути. Проте ми відмітили, що гумор у роботі з шестилітками майже не використовується, педагоги мало читають жартівливих історій, анекдоти й зовсім не приймають всерйоз, сміх, жарти – річ непопулярна. Вихователі його просто бояться.

На розвивально-навчальному етапі, працюючи за комунікативно-мовленнєвим напрямом, упродовж дня ми проводили *„веселі хвилинки"*. Спочатку просто читали дітям жартівливі тексти, вірші, розповідали кумедні історії, коментували почуте, з'ясовували, що саме потішило. Потім просили

пригадати аналогічні або просто смішні казкові пригоди чи випадки з реального життя. Після того, як дітям прочитали *„жартівливі діалоги”*, почали розігрувати за їх змістом сценки, інсценували їх. Особливою популярністю користувалися в шестиліток комікси. З-поміж улюблених жартівливих діалогів були такі: „Черевички втомилися”, „Кмітливий Петрик”, „Молодець, мамо!”, „Сміхота”, „Хитрий хлопець”.

Оповідання й казки за гумористичними малюнками – важливий аспект мовленнєвої діяльності дітей шостого року життя. Водночас такий вид занять майже не використовується в практиці роботи закладів освіти. Емоційно безпосереднім відгуком дітей на гумористичну картину є посмішка, сміх, веселі вигуки. В оповіданнях та казках за гумористичними картинками діти вчилися в комедійному плані будувати сюжет, описувати задуми, дії, пригоди комічних персонажів, використовувати комічно забарвлене слово, отже, через оповідання та казки вони активніше залучалися до галузі комічного, до доступних їхньому розумінню комедійних засобів мови. Під впливом гумористичних картин оповідання й казки кругозір дітей збагачуються комічними образами, сюжетами, жартами, веселим влучним словом. Важливою умовою продуктивного розгортання мовленнєвої діяльності на матеріалі гумористичних картин є зрозуміле та емоційно забарвлене сприймання дітьми комічного в картинах. Важливе місце в оповіданнях і казках приділено словесному замальовуванню центральних комічних персонажів, їхнього зовнішнього вигляду, рис характеру, дій, рухів, жестів, міміки.

Демонстрація картин дає можливість установлювати зв’язок між знайомими дітям комедійними образами літературного твору і змістом картини. Синтезування художніх вражень повніше виявляло гумор і у творах літератури, і у творах живопису. Улюблений вірш К. Чуковського „Переплутанка” залучав дітей до розуміння та створення гумору комічними переплутанками. Принцип переплутанок часто застосовується і в картинах властивими образотворчому мистецтву засобами. Літературно-художнє слово

допомагало живо уявити комічного героя й розкрити сутність його вчинків, забавних пригод. Під впливом слова діти глибше усвідомлювали конкретні факти, розмірковували над ними, пояснювали причину й мету дій героя, що сприяло розвитку здатності осмисленого сприймання комічних образів, зображених на картині.

До змісту „веселих хвилинок" також входили комікси. Ми намагалися вчити дітей складати описові розповіді за гумористичними картинками, використовували у своїх відповідях різні типи речень, прагнули вчити їх знаходити в картинці гумористичне підґрунтя. Експериментатор пропонував подивитися на картинку та визначити, що в ній смішного. Після чого діти придумували назву картині та малювали власні веселі картини. Ми прагнули сформувати здатність дітей розуміти смішне, намагалися розвинути почуття гумору.

Проведена робота показала, що діти закладів дошкільної освіти та центрів раннього інтелектуального розвитку почали уважніше придивлятися до змісту картин, оцінювати їх: „Ой, смішно!", „Весела картинка". За допомогою запитань педагога („Чим розвеселила вас ця картина?", „Над чим ви сміялися, коли розглядали картинку?", „Що смішного побачили ви на картині?", „Чим здивувала картина?", „Чому на картину весело дивитись?", „Про що вам, дивлячись на картину, захотілося поговорити в першу чергу?") діти виокремлювали головне, суттєве, характеризували словом головних гумористичних персонажів, їхні задуми, вчинки, зовнішній вигляд. Як видно з дитячих відповідей, шестирічки дошкільного закладу й центру раннього інтелектуального розвитку поступово навчалися розуміти смішне в анекдотах, висловлювати свої враження від анекдотів за допомогою сміху, жестів, рухів, слів. Водночас траплялися й випадки буквального розуміння дітьми суті анекдоту, а також несвідомого переносу подій зі знайомих літературних текстів. У дітей дитячого будинку почуття гумору не було виявлено взагалі.

Інтерес дітей викликали запитання-завдання, спрямовані на добір влучних та виразних слів і зворотів, коли педагог просив домислити, як краще, веселіше сказати про те або те.

Інтелектуально-творчий напрям на означеному етапі включав такі методи роботи, як моделювання; логічні вправи; складання схем про взаємодію в природі; тематично-інтегровані заняття про світ природи.

Одним із ефективних методів роботи, що використовувалися на розвивально-навчальному етапі в межах інтелектуально-творчого напряму, було *моделювання*.

Наведемо приклад використання цього методу.

Тема: Бесіда за казкою Шарля Перро „Попелюшка". Моделювання.

Мета: Вчити дітей емоційно сприймати образний зміст казки, характери героїв.

Матеріал: різнокольорові геометричні фігури.

Хід заняття

Педагог: – Пам'ятаєте, ми читали з вами казку Шарля Перро „Попелюшка".

Педагог: – Порахуйте , скільки персонажів у цій казці?

– Розкажіть, якою ви уявляєте собі маленьку Попелюшку?

Олена: – Вона красива, роботяща.

Юля: – Попелюшка дуже добра.

Педагог – Який вона мала вигляд, коли мила посуд?

Сашко: – Попелюшка була в брудному одязі.

Педагог: – А як виглядала Попелюшка, коли була на балу?

Ганна: – Попелюшка була така гарна.

Катя: – Вона як принцеса.

Педагог: – Хто з героїв цієї казки вам був неприємний? Поясніть чому?

Юрко: – Мені не сподобалась мачуха і її доньки, тому що вони не хотіли нічого робити, а змушували все робити Попелюшку.

Педагог: – Подивіться на ці геометричні фігури. Давайте позначимо ними героїв казки. А потім розкажемо казку „Попелюшка” за допомогою геометричних фігур.

Спостерігаючи, як діти виконують завдання, ми зазначили, що вони з інтересом моделювали казку, користуючись геометричними фігурами-замісниками. Моделювання сприяло більш детальному відтворенню казкового тексту. Ми також відмітили, що діти доповнювали казкові події, змінювали сюжет, уводили нових персонажів, що сприяло розвиткові дитячої уяви та творчості. Моделювання активізувало навіть малоактивних дітей.

На третьому етапі, працюючи за інтелектуально-творчим напрямом, продовжували використовувати *логічні вправи*. На відміну від двох попередніх етапів, означені вправи були більш складними за змістом, вимагали активізації таких операцій мислення, як аналіз, синтез. Проілюструємо, як здійснювалася ця робота.

Педагог: – Уяви, що на кухні є пересолена й недосолена каша. Що б ти вибрав: пересолену кашу чи недосолену? Чому?

Катя: – Я б вибрала недосолену кашу, бо я ж її можу посолити.

Дмитрик: – Можна в пересолену налити водички і буде смачно.

Педагог: – Назви два способи, як можна воду зробити холодною.

Тетяна: – Можна кинути у воду кусок криги. А ще можна поставити воду в холодильник.

Юрко: – А мама казала, що гаряче не можна ставити в холодильник, а то воно зіпсується. Краще винести воду на балкон, якщо там холодно. А ще можна поставити в миску з холодною водою.

Отже, діти вже були здатні до аналітичних варіантів відповідей, сперечалися з однолітками, оперуючи конкретними фактами.

На цьому етапі ми також апробували такий метод, як складання *схем і моделей про природні явища й об’єкти* Тобто дітям пропонували схематично відображати об’єкти та явища природи, схема мала бути простою і

зрозумілою. А також вона повинна стати в нагоді дітям, коли вони будуть розповідати про те чи те природне явище.

Наведемо приклад використання цього методу в роботі з дітьми.

Педагог: – Як би ви відповіли людині, яка тільки-но народилася, що таке світ? Що є у світі?

Сашко: – Це земля і сонце.

Максим: – Небо. Хмаринки. Море.

Юля: – Це птахи. А ще рибки.

Педагог: – Давайте замалюємо все, що є у світі. Як ми намалюємо землю.

Оксана: – Можна намалювати велике коло.

Олег: – Або коричневу смужку.

Педагог: – А як ми позначимо сонечко?

Іван: – Маленьке жовте коло – це сонечко.

Педагог: – А тепер давайте доберемо схеми, щоб передати дерева, кущі, квіти.

Сергій: – Можна ось так… дерева, кущі – це квіти.

Педагог: – За допомогою схем покажіть, як росте дерево.

– А тепер за допомогою схем замалюйте тварин, птахів, риб. Викладіть із шнурків річку, море. Чим вони відрізняються?

Юрко: – Річка – це два шнурочки. А в моря один берег, значить можна взяти один шнурок.

Означений метод сприяв розвитку мислення та уяви шестиліток. Проте не всі діти змогли самостійно відображати об’єкти природи за допомогою схем. Частка дітей центру раннього розвитку не знали, як це зробити, потребували допомоги дорослого. Ці діти часто зверталися до педагога із запитаннями: „А в мене правильно? А зайчика можна так позначити?” На наш погляд, це можна пояснити тим, що такий метод, як схематизація, не завжди використовують у практиці роботи закладів освіти. Ми також зазначили, що схематизація сприяла розвитку пояснювального мовлення.

З-поміж форм навчання, що застосовували на розвивально-навчальному етапі, працюючи за інтелектуально-творчим напрямом, виокремили також *тематично інтегровані заняття про світ природи*.

Відповіді дітей на запитання про природний світ свідчили про наявність у них достатньої суми знань про явища природи, а також про здатність розв'язувати завдання, відтворювати природні явища за допомогою схем. Відповіді переважної більшості дітей були точними, ґрунтовними, повними.

Дуже важливим для нас був емоційно-чуттєвий напрям, особливо в роботі з вихованцями дитячого будинку, оскільки саме в цих дітей відзначали низький рівень емоційної чутливості, немає контролю за емоціями, їм притаманний страх та високий рівень тривожності. Усе це зумовило необхідність розвивати емпатію, уміння висловлювати власні емоції, співчувати, співпереживання соціально прийнятими способами.

У межах *емоційно-чуттєвого напряму* на розвивально-навчальному етапі використовували такі методи роботи, як: театралізація за заданими сюжетами; створення „словника рухів та жестів".

Дітям дуже подобалися театральні вистави. Вони із задоволенням дивилися їх, а також охоче самі брали в них участь. Тому одним з ефективних методів роботи в межах емоційно-чуттєвого напряму було обрано театралізацію. Задля того, щоб дітям було легше включатися до означеного виду роботи, ми пропонували їм розігрування сюжетів.

Театралізація за сюжетом сприяла розвитку дитячої творчості. Крім того, до означеної діяльності вдалося залучити навіть малоактивних, сором'язливих дітей.

На третьому етапі разом з дітьми ми почали створювати „*словник рухів та жестів*", що сприяло свідомому ставленню до цих засобів виразності. Роботу зі словниками було розпочато на попередньому етапі, де використовували „словник ситуацій". „словник рухів і жестів", ми спиралися на методику, запропоновану О. Аматьєвою, А. Богуш і С. Хаджирадєвою.

Відповідно до ситуації із „словника ситуацій” добирали рухи та жести, доречні в тій чи тій ситуації, пояснювали їх. Зупинимося детальніше на характеристиці „словника рухів та жестів”. До нього було включено такі ситуації: „Привітання”, „Зустріч”, „Несподівана зустріч”, „Злякався”, „Розсердився”.

Отже, деякі діти виявилися здатними діяти в уявній ситуації, передавати свої враження та почуття без слів за допомогою пантоміміки та жестів від початку. Водночас більшість дітей або повторювали дії за однолітками, або відмовлялися від виконання завдання й чекали допомоги педагога. Це свідчить про недостатній рівень розвитку артистичних здібностей.

У кожній із груп простежувалася певна специфіка. Так, вихованці дитячого будинку із задоволенням повторювали слова та дії за педагогом. З цими дітьми влаштовували театралізації, ігри з ляльками, вправляли їх в обіграванні діалогів, оскільки цим дітям був притаманний низький рівень розвитку мовлення. Водночас ми помітили, що реакція в дітей дитячого будинку та групи центру раннього розвитку була приблизно однаковою, вони подовгу спостерігали за дорослим і лише після цього переводили у власне мовлення. Потрібно було більше часу, щоб вивчити ролі, досягти виразного виконання. Власні емоції дітей в більшості випадків були бідними. У дітей дошкільного закладу було багато особистого досвіду, їм були добре знайомі ситуації знайомства з різними дорослими та дітьми. Але загалом в умовах навчання дітям притаманні бідні жести та міміка. Значно більше емоцій діти висловлювали в повсякденному житті, більш виразними були агресивні емоції. Діти всіх груп нерідко відчували труднощі в розумінні й прояві емоцій, не розуміли емоційний стан інших, неадекватно реагували на переживання інших (діяли жалюгідно, могли штовхнути, вдарити).

Останній етап було визначено як *діяльнісно-творчий.* Він мав за мету вправляння шестиліток в адекватному застосуванні вмінь, а також

вербалізацію уявлень дітей. Нами було визначені такі завдання роботи, що дозволяли вправлятися в здобутих уміннях:

*розвиток словесної творчості старших дошкільників;

*розвиток уміння дітей планувати власні дії під час участі в грі-стратегії;

*удосконалення вміння дітей складати та розігрувати власні сценарії.

Домінантним видом діяльності на діяльнісно-творчому етапі був комунікативно-мовленнєвий. Засобами формування позитивного ставлення до довкілля на означеному етапі визначено партнерську взаємодію; віртуальний діалог; словесну творчість. Оскільки для нас важливо було створювати умови для того, щоб діти могли продемонструвати набуті на попередніх етапах роботи вміння та навички.

Пізнавально-художній напрям роботи на означеному етапі включав такі методи, як: словесна творчість на матеріалі художніх творів; програвання спеціальних ситуацій; полілоги.

Словесна творчість на матеріалі художніх творів об'єднувала завдання типу: придумати інше закінчення до казки, щоб було смішно, придумати інший початок. Ми спиралися на модифіковану методику Н. Гавриш. Наведемо фрагмент заняття, спрямованого на розвиток у дітей словесної творчості.

Педагог: – Давайте пригадаємо казку Шарля Перро „Червона Шапочка". Маленька дівчинка опинилась у лісі в небезпеці. Як захистити її від вовка? Можливо, їй допоможуть чарівні чобітки. Звідки вони взялися? Можливо, їй хтось їх подарував? Як стала б діяти Червона Шапочка, коли отримала чарівні чобітки? Давайте поміркуємо над новою казкою „Чарівні чобітки для Червоної Шапочки".

Олена: – Вовк хотів перехитрити Червону Шапочку. А білочка все підслухала і скинула дівчинці чарівний горішок. Горішок упав, розбився. А з нього з'явилися чарівні чобітки. Червона Шапочка взула ті чобітки й опинилася біля бабусиної хатинки. Вони зачинили двері, і вовк їх не з'їв.

Ганна: – Червона Шапочка зустріла, коли йшла довгою стежкою до бабусі, добру Фею. А Фея спитала: „Куди ти йдеш?” А дівчинка їй каже: „Іду до бабусі. Вона живе за цим лісом”. А Фея каже: „Це ж дуже довга дорога”. Червона Шапочка: „Мені цю дорогу показав Вовк”. Фея й каже: „От він злодій. Він хоче з’їсти тебе і твою бабусю. Ось тобі чарівні чобітки. Взуй їх і ти одразу опинишся у бабусі”. Червона Шапочка взула чарівні черевички й опинилася в бабусі. А Фея наздогнала злого Вовка й перетворила його в жабу.

Отже, як бачимо, окремі дитячі розповіді відрізнялися оригінальністю задуму. Водночас деякі з них були запозичені зі знайомих казок, тобто в одній казці діти поєднували персонажів та події з кількох знайомих казок. Розповіді дітей були емоційно забарвленими. Шестилітки під час розповіді давали етичну оцінку персонажам та їхнім вчинкам. У розповідях окремих дітей ужито діалогові репліки.

На діяльнісно-творчому етапі в межах пізнавально-художнього напряму створювали *спеціальні ситуації*, з яких діти мали знайти конструктивний вихід („Кошеня захворіло”, „Іграшка зламалася”). При розв’язанні ситуацій використовували полілог. Наведемо кілька фрагментів вирішення проблемних ситуацій.

Кошеня захворіло

Педагог: – Тетянці нещодавно подарували кошенятка. Вона дуже полюбила свого нового друга. Вони весело гралися разом. Раптом кошенятко захворіло. Тепер воно лежить і зовсім не може гратись. Дівчинка засумувала. „Жаль, що кошенятко не може гратися, як же йому допомогти?” Порадьте Тетянці, що їй робити.

Олена: – Треба швидше показати кошенятка лікарю.

Юрко: – Дати йому ліки.

Катруся: – Погріти теплого молока й дати кошенятку.

Педагог: – Спробуйте заспокоїти дівчинку. Що ви їй скажете?

Іграшка зламалася

Педагог: – Андрію подарували нову іграшку. Вона йому дуже сподобалась. Але раптом під час гри машина зламалася. Андрій зажурився: „Що ж мені тепер робити?” – Як вчинити Андрію?

Данилко: – Зачекати, коли прийде з роботи тато. Він відремонтує машину.

Ганна: – Попросити маму купити нову машину.

Сашко: – Можна відремонтувати машину самому. Можливо, там не таке вже страшне зламалося.

Потім педагог просив дітей уявити, як зреагують на ситуацію близькі дорослі, пропонував побудувати з ними діалоги (звернутися з проханням про допомогу, попередити, поділитися почуттями).

Як бачимо, діти пропонували досить конструктивні варіанти виходу з проблемних ситуацій. Їхні рішення були пов’язані з особистим соціальним досвідом. У своїх відповідях шестилітки почали виявляти знання про соціальні явища та правила поведінки в будь-якій ситуації.

За *комунікативно-мовленнєвим напрямом* на діяльнісно-творчому етапі використовували методи роботи, як-то: складання рукописного словника дітьми; гра-стратегія; мовленнєво-творчі завдання. Для нас це було важливо тому, що діти, по-перше, вчилися через мовленнєві завдання планувати та прогнозувати власну діяльність; по-друге, такі методи роботи сприяли розвитку дитячої творчості, розвитку креативного мислення.

Разом з дітьми ми створили „*рукописний словник*” з метою виявлення розуміння ними різноманітних соціальних явищ, категорій, почуттів („добро”, „зло”, „мода”, „я люблю”, „я хвилююся”, „я пишаюся”). Це виявилося можливим переважно в центрах раннього розвитку дитини, де атмосфера була творчою, невимушеною.

Наведемо приклад. Педагог звертався до дітей: – Як ви гадаєте, що таке мода? А як би ти це намалював? А як можна це показати? Якою ви собі уявляєте моду? Що таке модний одяг? Яка це модна людина? Буває модною пісня? А настрій?

У результаті виконання дітьми цього завдання ми переконалися, що з модою краще обізнані дівчатка, ніж хлопчики. Тому вони більш охоче брали участь у створенні цієї сторінки словника. Переважна більшість дітей брала участь у виготовленні словника, тобто книги, у якій писали та малювали ключові слова. А потім педагог записував, як діти розуміють їхнє значення. Цікаво, що на запитання „Який настрій у нашій групі модний?" діти відповіли „В нашій групі завжди мода на посмішку".

Нами було застосовано такий метод, як *гра-стратегія,* що дозволяв розвивати вміння дітей планувати свої дії, коригувати їх залежно від зміни подій.

Гра-стратегія (в окремих наукових працях має назву ситуативної гри) – складна, багатопланова діяльність, яка передбачає не тільки усвідомлення ігрового задуму, сюжетної лінії, а й певну послідовність спрямованих сукупних дій усіх учасників гри, з якими необхідно домовитися, об'єднати зусилля, неодноразово визначитися в особистому та колективному моральному й інтелектуальному виборі. Стратегічна гра стає можливою за умови здатності її учасників передбачити можливі результати своїх дій, готовності до планування послідовності кроків, уміння визнавати помилки та корегувати їх, знаходити нестандартні способи розв'язання проблеми. Гра-стратегія має всі структурні компоненти гри: задум, ігрові ролі, відповідний сюжет, ігрові дії, результат гри. Передусім в її основу покладено інтригу, реальну проблему, визначено загальну мету, для реалізації якої й необхідно об'єднати спільні зусилля, плануючи всі подальші кроки. По ходу гри вихователь кілька разів ускладнює завдання, „чинить" перепони, які діти мають долати. Гра-стратегія надає вихователям унікальну можливість спостерігати за процесом збагачення соціального досвіду дітей, їхніми ціннісними пріоритетами, особистісними проявами у зовсім не простих, наближених до реальних ситуаціях. Вихователь має можливість оцінити здатність кожної дитини до конструктивних рішень, самостійного вибору тощо.

Гра-стратегія в групі центру раннього інтелектуального розвитку виявилась недоцільним методом, тому що в цих дітей не було достатніх знань, вони не були компетентними щодо розв'язання численних проблем. У дитячому будинку гра-стратегія теж не була реалізованою, оскільки в дітей не було власного досвіду, вони не здатні були аналізувати ситуації, не орієнтувалися в соціумі, не враховували дії інших, не погоджували свої дії, не вміли співпрацювати, мали бідний словник. Для того, щоб полегшити цій групі дітей умови проведення гри-стратегії, експериментатор пропонував картинки. Гра-стратегія продемонструвала, що не в усіх дітей, які відвідують дошкільний заклад, було розвинене вміння планувати дії, діяти послідовно, згідно з планом. Пропозиції дітей були безпосередньо пов'язані з їхнім життєвим досвідом, важко було їм узгодити свої дії з іншими.

У межах комунікативно-мовленнєвого напряму на діяльнісно-творчому етапі продовжували використовувати *мовленнєво-творчі завдання.* На відміну від попередніх етапів, коли дітям пропонували різноманітні теми, тепер вони обирали тему самостійно. З-поміж тем: „Де живе щастя", „Пригоди Русалоньки", „Казка про Зайця", „Лісові кухарі", „Чарівне яблуко". Наведемо приклад кількох дитячих творів.

Катя Т. (ЗДО) „Де живе щастя?"

„Щастя прилетіло до віконця однієї дівчинки. Воно постукало у віконце. А само заховалося. А дівчинка виглянула – нікого немає. Дівчинка каже: „Хто там?" А щастя говорить: „Це я, щастя. Допоможи мені знайти свою домівку". Дівчинка питає: „А з якого ти міста?" А щастя каже: „Я не знаю". А дівчинка каже: „Тоді я не знаю, де твоя хатка". Щастя образилося і полетіло в інше місто. Воно гадає: „Може, там моя хатка?"

Прилетіло щастя до другого будинку, постукало. А там жив хлопчик. Він питав: „Хто там?" А щастя сказало: „Це я, щастя". Хлопчик зрадів і каже: „Заходь до мене і залишайся в нас жити". І щастя дуже зраділо, і хлопчик зрадів. А щастя стало жити в хатинці у хлопчика. А ця хатинка перетворилася на Замок – гарний-прегарний".

Настя П. (Д.б.) „Казка про зайця”.

„В одному лісі жив маленький сіренький зайчик. Кожного ранку він прокидався й радів сонечку. Одного разу пішов він гуляти і зайшов так далеко, що заблукав. Став він шукати свій будиночок. Шукав, довго шукав. І не знайшов. Настала темна ніч. Плакав зайчик, плакав. Ішов темним страшним лісом. І заморився. Зайчик заснув під великим кущем.

Зранку він прокинувся від сонця. І не повірив своїм очам. Прямо перед ним була його норка. Зайчик так зрадів, що став стрибати. А більше зайчик не ходив далеко від своєї норки, щоб не загубитися”.

Ангеліна М. (Центр РІР) „Пригоди Русалоньки”.

„У морському царстві жила Русалочка. Одного разу попливла вона гуляти в морський ліс, і заблукала. А там вона зустріла морського коника. І вони подружилися. Русалочка спитала: „Ти знаєш дорогу?” А коник сказав: „Ні, не знаю”. Пішли вони і прийшли до хатки. А Русалочка спитала: „А що це за хатка?” А морський коник каже: „Там живе Фея, вона допоможе тобі потрапити додому. Зайшли вони в ту хатку. Розповіла Русалонька про своє лихо. А Фея сказала: „Нехай буде грім”. Вона не знала, що по морю плив той корабель. І корабель потонув. А на тому кораблі плив гарний принц. Побачила Русалонька, що він тоне, і захотіла врятувати його. Витягла Русалонька його на берег, і він ожив. А в того принца була карта. Дав він Русалоньці свою карту, і вона змогла знайти дорогу додому. Вона пішла з Принцем, і вони одружилися. Ось і казочці кінець”.

Як видно з протоколів, дитячі твори вихованців дошкільного закладу та центру раннього інтелектуального розвитку відрізнялися оригінальністю, мали завершений сюжет, були композиційно цілісними. До розповідей були залучені діалоги. Вихованці дитячого будинку відмовлялися складати розповіді. Лише в поодиноких випадках вони приймали завдання, проте складені ними розповіді були стислими, мовлення бідним.

Інтелектуально-творчий напрям реалізувався через систематизацію та узагальнення інформації в ході етичних бесід, художнього коментаря; тематично-інтегровані занять „про світ стосунків”.

Досить ефективним був такий метод, як *систематизація та узагальнення,* а також *коментар* до них. Означений метод дозволяв виявити здібність дітей до вербалізації й аналізу. Дитина мала не тільки виконати завдання, а й пояснити, чому саме вона вчинила так або так. Систематизація та узагальнення розвивалися в процесі роботи з коректурними таблицями (Безсонова, Гавриш, 2012). У вільний від занять час діти разом з педагогом вирізали різні картинки, наклеювали їх на картон, після чого систематизували, розкладаючи по різних коробках за певними ознаками відповідно до завдань вихователя. Педагог спочатку сам коментував хід роботи, а потім пропонував зробити це дітям самостійно.

Наведемо приклади використання завдань на систематизацію та узагальнення здобутих уявлень.

Педагог: – Розгляньте уважно картинки. Розкладіть їх на чотири купки за різними ознаками – за тим, хто де живе, хто що їсть; за зростом, за кольором хутра.

Експериментатор: – А зараз давайте пограємо. Гра називається „Потяг”. Ось наш потяг. Порахуйте, скільки в ньому вагонів.

Юрко: – П’ять.

Педагог: – Давайте придумаємо назву кожному вагончику. Це буде вагон „школа”, бо тут намальовано портфель, книжки, зошити. Це – „південь”, адже тут намальовано море, сонце.

Юля: – А цей вагончик назвемо „Новий рік”, бо тут намальована прикрашена іграшками ялинка.

Сашко: – Цей вагончик назвемо „Діти”.

Катя: – А цей вагончик можна назвати „Подарунки”.

Педагог: – Тепер візьміть картинку і подивіться, у який вагончик ми її можемо помістити, наприклад, картинка „апельсин”. Чи можна апельсин помістити у вагончик під назвою „Школа”? Чому?

Яна: – Можна, тому що діти беруть із собою до школи апельсини.

Педагог: – А чи можна слово апельсин помістити у вагончик „Південь”?

Сергій: – Можна, бо апельсини ростуть на півдні в теплих країнах.

Педагог: – У які ще вагончики ми можемо помістити апельсин?

Настя: – Апельсин можна помістити й у вагончик під назвою „Діти”, тому що діти дуже люблять апельсин.

Максим: – А можна помістити й у вагончик „Новий рік”, бо апельсин їдять на це свято.

Даша: – А ще можна апельсин помістити й у вагончик „Подарунки”, бо апельсин – це може бути і подарунок.

Експериментатор: – Як бачите, одне й те саме слово можна помістити в різні вагончики.

Отже, означений метод активізує дітей, розвиває вміння логічно мислити, установлювати взаємозв’язки, систематизувати, узагальнювати здобуті раніше уявлення. Діти показали досить високий рівень володіння пояснювальним мовленням. Їхні відповіді були ґрунтовними, детальними, логічно побудованими. У відповідях переважали складнопідрядні речення. Думки мали завершений характер.

До інтелектуально-творчого напряму на останньому етапі ми також віднесли тематично-інтегровані заняття про світ людини. Під час розробки занять цього циклу ми спиралися на методику Н. Гавриш:

Наведемо запис фрагментів занять у різних експериментальних групах.

Так, для вихованців дошкільного закладу ми пропонували гру-стратегію „Будуємо дорогу”.

Експериментатор запрошував дітей побудувати дорогу та з’ясовував, яка дорога краща: пряма чи крива й чому? Спочатку діти визначили, що

кращою буде пряма дорога, бо на ній можна швидко їхати на машині чи автобусі. Експериментатор продовжував: „Їдуть по дорозі автобус і машина. Стоп. Зупинка. На дорозі стоїть дерево (далі перепонами були: зелена галявина, на якій пасеться коник, дитячий садок). Що будемо робити?" Діти пропонували різні варіанти дії. У результаті обговорення вирішили, що краще буде об'їхати. Експериментатор підсумовував: „Ми будували пряму дорогу, а вийшла крива. Ось бачите, у житті не завжди можна йти прямою дорогою, доводиться чимось поступатися, враховувати обставини".

Як видно з протоколу, діти досить удало планували власну діяльність, розмірковували, доходили певного висновку, обґрунтовували власну думку.

Для дітей сьомого року життя, які відвідували центр раннього інтелектуального розвитку, запропоновано гру-стратегію „Я і моя Україна".

Педагог демонстрував дітям макет карти України й запитував, у якій країні вони живуть. Далі продемонстрував їм чисту мапу України й повідомив про те, що заповнювати її вони будуть разом протягом року. Поступово діти знаходили прямокутники з назвами міст та прикріплювали їх на мапу. Експериментатор запитував, уточнював назви міст, де діти живуть, народилися. А які міста є сусідами цих місць?" Далі педагог пропонував дітям узяти по прямокутнику й написати на ньому назву будь-якого міста України з великої літери, а потім прикріпити це відповідно на нашу мапу. За аналогією заповнювалася вся мапа: відзначалися річки, моря, океани, гори, корисні копалини, звірі, птахи тощо. Педагог демонстрував дітям зображення – макет хлопчика й дівчинки, пропонував придумати їм ім'я та намалювати український національний одяг. Педагог нагадував: „Оксанка та Іванко живуть в Україні. Вони все хочуть знати про свою країну: які в ній є річки, моря, гори, міста, звірі, птахи… Вони хочуть приносити користь своїй країні. Як вони можуть це зробити? Що вони можуть зробити для того, щоб їх Україна стала ще кращою?" Пропозиції дітей з дошкільних закладів були такими: „Вони можуть будувати красиві будинки. Ще можуть посадити дерева та кущі". Після цього експериментатор запитував: „А яку користь

Україні можете принести чи принесли ви?” Відповіді були такими: „Я їздила на міжнародний конкурс по бальних танцях і представляла Україну”, „А я з татом зробив годівничку для птахів і годував їх узимку”. Педагог підсумовував: „От бачите, своїми великими та маленькими добрими справами ми прославляємо нашу Україну”.

Отже, у грі-стратегії деякі діти центру раннього розвитку демонстрували набуті раніше знання, робили висновки, планували подальшу діяльність, наводили приклади з життя. Протягом усієї гри вони виявляли неабиякий інтерес до неї, залучали до участі в грі своїх батьків. Труднощі, які відчувала переважна більшість дітей цієї групи, упродовж гри були пов’язані з тим, що в цих дітей був відсутній досвід участі в такій роботі.

Для вихованців дитячого будинку було запропоновано гру-стратегію „Кухарська книга”.

Вихователь дитячого будинку з’ясовував, чи знають діти, що таке рецепт. Після цього пропонував їм пригадати свою улюблену страву, пригадати, з чого її готують, які для цього потрібні продукти, і запропонувати рецепт приготування страви. Діти називали свою улюблену страву (салат з капусти, млинці) та пропонували рецепт її приготування. Під час виконання завдання вихованцями дитячого будинку вихователь постійно втручався з додатковими питаннями: „Де візьмемо борошно?, Як будете різати картоплю в салат?”

Отже, ми мали змогу переконатися, що вихованці дитячого будинку, навіть на останньому етапі роботи, могли планувати власну діяльність лише після втручання педагога. На нашу думку, це ще раз підкреслює обмеженість життєвого, зокрема соціального, досвіду цієї категорії дітей, а також низький рівень їхнього інтелектуального розвитку.

Методами роботи за *емоційно-чуттєвим напрямом* було обрано складання та розігрування власних сценаріїв, продовження роботи над складанням „словника відчуттів”.

Із захопленням діти брали участь у *складанні та розігруванні власного сценарію.* Проілюструємо, як здійснювалася ця робота.

Розробка сценарію на тему „Як весна із зимою зустрічаються”.

Педагог звертався до дітей: „Подивіться, ось прибіг зайчик. Він весь тремтить. І якийсь він невеселий. Чому?” Діти висловлювали свої пропозиції: „Він змерз”, „А може він хоче їсти”. Педагог запитував, що міг сказати зайчик, який змерз. Діти вважали, що зайчик міг сказати: „Коли вже зима скінчиться і прийде весна? Бо я весь змерз, а кожушок мій порвався”. Педагог починав фразу: „І пішов зайчик по лісу. А назустріч йому летить синичка. А зайчик їй каже…”. Діти продовжували: „Ти скрізь літаєш, усе бачиш. Чи не зустрічала ти весну?” Педагог: „А синичка відказує…”. Діти: „Ні, не бачила я весну”. Експериментатор далі: „А зайчик тоді запропонував…”. Діти: „Ходімо тоді її шукати”. Після чого педагог продовжував розповідь: „І пішли зайчик і синичка. Ідуть по лісу, заглядають під кущі, під дерева. І вийшли вони на високу гору. А там жило сонечко. І тоді зайчик…”. Діти складали розповідь далі: „Спитав у сонечка: „Сонечко, чи не бачило, де мешкає весна. Та я пошлю зараз свої промінці, вони пошукають весну”. Експериментатор з’ясовував, чи знайшли промінці весну. Діти відповідали: „А промінці сказали: „Ми ніде не бачили весну”. Експериментатор продовжував: „І тоді сонечко запропонувало…”. Діти пропонують піти її шукати разом. Експериментатор: „А тут раптом з’являється зима”. Діти продовжують: „А що вже час мені з весною зустрітися?” Експериментатор повідомляє, що з’являється весна. Після чого діти продовжували: „Весна сказала: „Ось я вже і прийшла. Я буду господинею. Іди зима геть”. А зима: „А я напущу звіра страшного, морозу. Він вас усіх заморозить”. А весна: „Ми тебе не боїмося, бо вже пройшов твій час. Тепер моя черга господарювати! Піду я прикрашати все квітами”. Потім експериментатор пропонував дітям погратися, проте з’ясовував, хто буде зайчиком, синичкою, сонечком, весною і зимою.

Отже, переважна більшість дітей дошкільного закладу та центру раннього розвитку включалися в роботу та брали активну участь у складанні сценарію. Спочатку ініціатива виходила від педагога, він пропонував нові персонажі, розпочинав фразу, а діти продовжували її. У процесі роботи деякі діти почали самостійно будувати діалог персонажів, розгортати сюжет. Щодо розігрування сценарію, то виконувати ролі виявила бажання значно більша кількість дітей. Вихованці дитячого будинку навіть на заключному етапі роботи не брали участь у розробці сценарію, хоча охоче драматизували.

Працюючи за емоційно-чуттєвим напрямом, на останньому етапі ми разом з дітьми продовжували вести „*словник відчуттів*". Означений метод допомагав малюкам усвідомлювати та вербалізувати власні почуття і почуття інших людей, навчитися поважати їх, рахуватися з ними.

Отже, на діяльнісно-творчому етапі діти виявили вміння розв'язувати спеціально створені ситуації; складати розповіді за запропонованою педагогом темою для створення словників (рукописного, „словника відчуттів"), робота з коректурними таблицями. Досить ефективним для дітей, які відвідували дошкільний заклад, виявився такий прийом, як гра-стратегія, що дозволяло дітям виявити організаторські здібності, комунікативні вміння, планувати подальші події та власні дії тощо. Складання власного сценарію виявилося важким для дітей, оскільки це був новий для них вид роботи. Водночас розігрування сценарію стало улюбленим заняттям для них, що свідчить про наявність у дітей художніх здібностей, інтересу до театральної діяльності.

Отже, система дослідного навчання сприяла тому, що діти поступово не тільки опановували соціальні норми та правила поведінки, а й вчилися досить удало використовувати набуті знання у власній практичній діяльності. Переважна більшість дітей були налаштованими, здатними виходити з ситуації, що склалася зі знаком плюс. До того ж, вони розуміли власні бажання та вчинки, а також співвідносили їх з бажаннями однолітків, адекватно оцінювали власний стан та стан інших.

3.2. Технології співпраці закладу дошкільної освіти і батьків у формуванні первинного соціального досвіду

У програмуванні змісту й процесу експериментального дослідження виходили з визнання того факту, що саме з родини розпочинається соціальне становлення особистості, формування її моральних і духовних цінностей. Така висока місія батьківства визнана й у нормативно-правових документах, які утверджують не лише права, а й обов'язки батьків у забезпеченні якісної освіти своїх дітей та створенні сприятливих для їхнього розвитку умов, розглядають батьків як повноправних партнерів освітнього закладу в наданні дітям освіти. Так, у Законі про дошкільну освіту та Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначено, що державна політика в галузі освіти націлена на активізацію батьків в освітньо-виховному процесі, науково-економічній діяльності закладів дошкільної освіти, прогнозування їх розвитку, оцінку якості освітніх послуг.

Водночас очевидним є факт, що значний відсоток батьків, на жаль, не сприймає дошкільне дитинство як самодостатню цінність, не усвідомлює значення для подальшого становлення дитини того безцінного періоду її життя, коли закладаються основи особистості, відбувається формування базових особистісних якостей, що визначатимуть її спрямованість, коли має сформуватися первинний соціальний досвід, без якого неможливе успішне входження в широкий соціум. Науковці, громадські діячі визнали прикрий факт втрачання дитинством своєї суспільної місії – радісного і продуктивного проживання людиною початку свого життя, закладання основ становлення її як соціальної істоти, корисного в майбутньому члена суспільства. Надзвичайне розростання інфраструктури дитинства, безперечно, полегшило розв'язання численних побутових проблем, проте і безжалісно скоротили простір для прояву самостійності й активності, становлення життєвої компетентності, формування соціального досвіду. Надмірне культивування батьками ідеї безпечної життєдіяльності, намагання

прожити певні моменти життя за дитину, ігнорування необхідності змінної позиції у взаєминах з дитиною – усе це не лише спричиняє втрачання дошкільником ініціативності й активності, а й позбавляє можливості вчасно набути надзвичайно цінний соціальний досвід, закарбовує його інфантильне ставлення до світу. У суворих реаліях небезпечного в багатьох аспектах сучасного життя, дійсно, важливо попереджати дитину про небезпеку й оберігати її, проте не позбавляючи її можливостей проявити, випробувати й відповідно зрозуміти і прийняти себе та інших, опанувати способи й засоби презентування себе, побудови взаємин з іншими членами соціуму.

Сучасні батьки, як і вихователі, потребують особливої допомоги, яку може надати саме заклад дошкільної освіти, як соціальний інститут найбільш наближений до родини. Необхідно, щоб партнерство педагогів і батьків переродилося у взаємодію рівних учасників спілкування, підпорядковувалось необхідності, з одного боку, виробити спільну стратегію і тактику в підході до конкретної дитини, з іншого – зберегти, поглибити своєрідність, неповторність, специфіку кожного з виховних інститутів (О. Кононко).

Суть взаємодії дошкільного закладу і сім'ї в контексті ідей нашого дослідження має полягати в організації спільної діяльності педагогів дошкільних закладів та батьків щодо формування первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку. Виконанню цього завдання сприятиме впровадження комплексу соціально-педагогічних умов:

– функціювання дошкільної установи як відкритої соціально-педагогічної системи;

– поетапна зміна форм і методів взаємодії педагогів і батьків, спрямована на формування первинного соціального досвіду;

– реалізація спільно з батьками й вихованцями проєкту „Я і моя сім'я";

– упровадження циклу інтегрованих занять з практикою занурення дітей у ситуації, що вимагають активної взаємодії з іншими.

Визначаючи соціально-педагогічні умови, ми зважали на те, що досягнення бажаного результату можливе лише в разі комплексного їх упровадження.

Ми намагалися охопити програмою експерименту всіх учасників – батьків, педагогів, дітей, інших агентів соціалізації дошкільників, які співпрацюють з дошкільним закладом. Для успішної реалізації визначених соціально-педагогічних умов необхідно було насамперед створити команду однодумців: керівників дошкільних закладів, вихователів і методистів, а також соціальних педагогів та психологів. Отже, від початку з педагогами, які брали участь в експерименті, було заплановано і проведено заходи, націлені на допомогу їм в усвідомленні самої проблеми, уточненні не лише сутності ключових понять, а передусім природи, механізмів формування первинного соціального досвіду в дітей, опануванні технологіями, орієнтованими на співпрацю з дітьми на відміну від прямого управління, традиційно поширеного в практиці роботи дошкільних закладів, а також на опанування навичок установлення довірчого контакту з батьками. Серед заходів підготовчого плану були: семінар з проблеми формування первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку, тренінг навчальної співпраці, соціально-педагогічні тренінги та рольові ігри.

Головним завданням першого теоретичного семінару було допомогти учасникам усвідомити зміст понять „соціалізація особистості” і „первинний соціальний досвід дитини”. Наступний семінар з елементами тренінгів спрямовувався на розкриття суті навчального співробітництва педагогів і дітей. Під час семінару учасники навчалися визначати потреби дітей у взаємодії з дорослими та однолітками, організовувати старших дошкільників у різні за кількістю учасників об’єднання для виконання навчальних завдань (пари, трійки, четвірки, команди), стимулювати дітей до конструктивної взаємодії з однолітками в різних видах діяльності. На спільному занятті педагоги й батьки опрацювали запропоновані тексти, проаналізували окреслені в них проблеми соціального становлення особистості та знайшли

шляхи розв'язання цих проблем. Основною формою цього заняття була ділова гра „Запитуєте – відповідаємо", у процесі якої учасники вчилися оволодівати формами налагодження взаємодії в системі „педагог – дитина – батьки". У дошкільних закладах, залучених до експерименту, були проведені круглі столи за участю керівників ЗДО, методичної служби відділу освіти міст, батьківських комітетів, представників соціальної служби у справах сім'ї і молоді міськвиконкомів, директорів центрів позашкільної роботи, керівників спортивних секцій і гуртків мікрорайонів, де розташовані дошкільні заклади.

Перед дошкільними закладами були поставлені завдання: активізувати взаємодію з батьками, обґрунтувати значення спільної діяльності у формуванні соціального досвіду дітей, сприяти налагодженню діяльних взаємин між батьками й вихователями, батьками і дітьми, збагатити досвід батьків необхідними знаннями та практичними вміннями задля формування позитивного соціального досвіду дитини в родині. Були ухвалені рекомендації щодо взаємодії з батьками, що спрямовувалися на підтримку конструктивних дій для успішного соціального розвитку дітей і запобігання авторитарних методів у взаємодії з родинами (див. додаток А).

На першому етапі також упроваджувався цикл занять інтегрованого типу з теми „Спілкування", під час якого діти уточнювали свої знання щодо правил спілкування зі знайомими й незнайомими дорослими, однолітками, вправлялися у вживанні різних мовних формул, програвали соціально-комунікативні ситуації, залучалися до навчальних ситуацій ускладненого типу, що передбачали перенесення засвоєних знань у практику взаємин з іншими.

Адміністрації дошкільних закладів розробили й затвердили програму роботи з формування в старших дошкільників первинного соціального досвіду у взаємодії родинного і суспільного виховання, складено також матричну схему цієї робочої програми. Матрична схема відбиває взаємозв'язок таких складників, як соціально-педагогічні умови, способи

реалізації яких подано через конкретні форми й методи роботи, та етапи впровадження, що демонструють загальний рух до визначеної цілі-результату – сформованого первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку.

Так, для реалізації першої умови – *функціювання дошкільного закладу як відкритої соціально-педагогічної системи* – на орієнтувально-діагностичному етапі адміністрації дошкільних закладів запланували щоквартальну організацію зустрічей спільно з міським центром соціальних служб сім'ї, дітей та молоді для узгодження спільних дій з педагогами і батьківським комітетом, проведення лекторію для молодих батьків.

Щодо проведення лекторію з анонсуванням його плану повідомлялося через оголошення для батьків і на сайті дошкільних закладів. Позитивним моментом, що підсилював привабливість занять лекторію і зустрічей-засідань, було те, що в них брали участь науковці кафедри дошкільної освіти Донбаського державного педагогічного університету та Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, які виступали з повідомленнями, надавали адресні консультації відповідно до інтересів і потреб батьків.

Спільно з керівництвом експериментальних дошкільних закладів ми дійшли висновку про недоцільність використання таких традиційних фронтальних форм роботи, як батьківські збори, консультації для батьків як засобу формування знань-умінь, бо переважна більшість батьків виявляється невмотивованою, а тому не зацікавлена в засвоєнні важливої інформації, ігнорує її значення, не націлена на використання знань у своїй батьківській практиці. Згідно із даними моніторингу переважна більшість батьків постійно відчувала якісь проблеми і складнощі у взаємодії зі своїми дітьми, усвідомлювала, що неадекватні прояви в поведінці дітей є певним чином наслідками неправильних дій дорослих. Отже, батьки потребували допомоги, проте традиційна форма її надання дошкільним закладом не відповідала їхнім очікуванням.

Саме тому ми дійшли згоди щодо необхідності впровадження форм адресної допомоги батькам. Так, було складено план щомісячних зустрічей батьків зі спеціалістами (педагогами-науковцями, соціальними педагогами, психологами, лікарями), до яких батьки, націлюючись на таку індивідуальну зустріч, записувалися попередньо, формулювали свої конкретні запитання, описували свої проблеми. Проведення консультацій у межах надання адресної допомоги виявилося більш ефективним. І батьки, і керівництво дошкільних закладів відзначали підвищення рівня довіри батьків до педагогічного колективу, доцільність такої участі педагогів і психологів у справі їхнього родинного виховання. Зазначимо, що на першому етапі активність батьків не була дуже високою. Ініціативу дошкільного закладу підтримали переважно батьки з достатнім рівнем сформованості батьківської культури, діти яких виявляли достатню міру соціалізованості, сформованості первинного соціального досвіду. Проте поступово вихователі стали делікатно запрошувати батьків дітей, які дійсно мали проблеми з адаптацією до дошкільного закладу, проблеми зі взаємодією з однолітками й дорослими.

Виявила ефективність і методика контактної взаємодії Л. Філонова, модифікована до нашої проблеми дослідження. Суть роботи за цією методикою полягала в тому, що група педагогічно підготовлених батьків, які мають відповідні знання та вміння, була задіяна в роботі з іншими батьками. Одержавши попередню згоду, вихователі дали кожному з них чіткі завдання. Ці батьки були залучені до роботи з вихователями над установленням довірчих контактів з іншими батьками, які недооцінюють значення суспільного виховання, не довіряють вихователям, намагаються спілкуватися з ними якомога рідше.

Контактування здійснювалося в кілька стадій, спочатку вихователі намагалися зняти напругу, хвилювання й невпевненість батьків у взаєминах з ними. Вони переконували батьків у тому, що вихователі здатні зрозуміти й оцінити їхні почуття до дитини. Були використані прийоми типу „Ви, я бачу, схвильовані…”, „Вас, мабуть, цікавить…” та ін. У процесі спілкування з

батьками намагалися дійти взаємної згоди у визначенні позитивних якостей кожної дитини. Для цього висловлювали повагу до батьків, давали зрозуміти, що сподіваються на їхню допомогу. Оцінюючи кожну дитину, не виділяли її серед інших. Це налаштовувало батьків на довірче спілкування, знімало почуття незадоволення та переживання.

Вихователі намагалися проявляти інтерес до кожної дитини, її здібностей, захоплень, обов'язково підкреслювали індивідуальність та неповторність кожної дитини, що допомогло батькам побачити свою дитину ніби збоку й активізувало процес спілкування. Це вплинуло на те, що дехто з батьків став більш відкритим, доброзичливим, деякі просили порад, що сприяло взаємному зближенню. Вихователі звертали увагу батьків на необхідність проводити з дітьми більше часу та в деяких ситуаціях ставитися вимогливіше, акцентували увагу на необхідності можливо змінити взаємини батьків з дітьми, звертати увагу на власну поведінку, бо це має вплив на дітей. Наголошували на необхідності вміти не лише слухати, а й чути дитину, адекватно реагувати на її прагнення до спілкування, допомагати розкривати свої почуття.

Доброзичливість і відвертість вихователів налаштовувала батьків на необхідність прислухатися до їхніх порад. Вихователі також просили порад у батьків, розповідаючи про свої сумніви щодо деяких питань, довірливо прислухалися до їхніх пропозицій.

Взаєморозуміння між батьками й педагогами сприяло формуванню відчуття „Ми". Батьки переконувалися в правильності власних дій та доцільності дій вихователів. Отже, використання методики контактної взаємодії змінило ставлення батьків до дошкільних закладів та, зокрема, до вихователів, а також сприяло підвищенню інтересу до педагогічної освіти й активізації бажання взаємодіяти задля виховання дітей.

Протягом першого етапу методист спільно з вихователями і психологом складали картотеку сімей вихованців дошкільного закладу та потенційних вихованців, у якій зазначали основні характеристики сім'ї

(склад і тип сім'ї, вік батьків, освіта, кількість дітей, особливості виховного процесу в родині, зокрема стиль виховання, батьківські позиції); додавався короткий опис певних проблемних ситуацій, які траплялися з дитиною, чи характеристика особливостей входження дитини до дитячого соціуму. Наявність такої картотеки допомагала в побудові відповідних взаємин між батьками і вихователями з урахуванням специфіки родинних стосунків конкретної родини. На відміну від традиційних зошитів, у які вихователь заносив дані про родини вихованців (адреса, телефон, місце роботи батьків), картотека давала змогу усвідомлено будувати взаємини з батьками, реалізуючи індивідуальний підхід.

Під час проведення цілеспрямованої роботи з батьками над забезпеченням поступової зміни їхніх уявлень про процес виховання загалом і процес соціалізації дитини на етапі дошкільного дитинства, батьківських настанов, позиції, ставлення до дитини як особистості дійшли висновку про нерозривність, взаємопов'язаність визначених нами соціально-педагогічних умов. Так, на першому етапі для реалізації другої умови – *поетапної зміни форм і методів взаємодії педагогів і батьків*, – ми намагалися дотримуватися мети: діагностувати й зорієнтуватися та визначитися самим в основних стратегічних і тактичних діях щодо роботи з батьками. Матеріалами для психолого-педагогічних консультацій у форматі адресної допомоги родинам стали результати й матеріали проведеного нами анкетування батьків як своєрідного самодослідження рівня дитячо-батьківських взаємин, батьківської позиції, настанов, ставлення до дитини. За результатами анкетування проводилося обговорення особисто з кожною родиною, ураховуючи делікатність моменту довіри. Зауважимо, що далеко не всі батьки поставилися відверто і з розумінням до необхідності такої форми взаємодії з дошкільним закладом, як умови налагодження успішних дій для результативності виховання їхньої дитини, формування її соціального досвіду. Більш відповідальними були батьки, які виховували одну дитину. Переважно батьки виявили неготовність до осмислення своїх дій щодо

виховання дитини, небажання усвідомити залежність між своїми діями, своєю батьківською позицією й результатом виховання, зокрема сформованістю соціального досвіду дитини, її успішністю та благополуччям у колі однолітків.

Саме тому на тренінг „Межі можна і не можна: природа війни і миру батьків і дітей" учасники прийшли саркастично налаштовані. Проте коротка інформація про вузькі чи широкі, рухливі чи стійкі межі свободи дитини в умовах родинного виховання, наслідки проживання дошкільником життя у визначених батьками межах свободи для формування її ставлення до себе, світу, для її здатності комунікувати, взаємодіяти з іншими, яку підготували організатори, налаштувала батьків на серйозний лад і збільшила ступінь їхньої зацікавленості. Організатори тренінгу запропонували проблемні ситуації, що вимагали від батьків принципової позиції, наявності мовних формул для її утвердження. Батьки вправлялися в тому, як відмовити дитині й водночас досягти мирного врегулювання ситуації, запобігти її істеричним проявам, як домовитися з дитиною, зробити її свідомим партнером у розв'язанні конфліктної ситуації, як навчитися бути не над дитиною, я поряд з нею. До кінця тренінгу байдужих серед учасників не залишилося, більшість батьків виявила бажання продовжити зустрічі, визнала їх надзвичайно корисними для себе.

Очевидно, що участь у тренінговому занятті з батьками, обговорення вражень на сайті дошкільного закладу (інформація про проведений тренінг супроводжувалася фотоматеріалами) спричинила підвищення інтересу батьків до психолого-педагогічних консультацій у форматі адресної допомоги. Батьки частіше стали вступати в діалог з вихователем, іншими працівниками дошкільного закладу, стали цікавитися інформацією, просили зорієнтувати їх, охоче приймали підготовлені презентації, що стосувалися „гострих кутів" виховання. Проте все одно число батьків, які вступили у взаємодію з педагогічним колективом дошкільного закладу, залишалося на кінець першого етапу незначним.

Зауважимо, що якщо більшість батьків намагалася уникнути процесу самодослідження, роботи над собою, підвищення свого рівня батьківської культури, то число активних учасників проєкту „Я і моя сім'я", започаткованого на першому етапі, виявилося значно більшим, хоч і виявило невміння батьків співпрацювати з дітьми на засадах партнерства.

Не менш важливим завданням першого етапу роботи було забезпечити активне пристосування дітей-новачків до нових для них соціальних умов життєдіяльності. Зазвичай у дітей шостого року життя адаптація відбувається легко, тому спеціальну роботу проводили з тими дітьми, які відчували труднощі в спілкуванні з дорослими й однолітками. Формуючи комфортні стосунки з однолітками, організовували ознайомлювальні прогулянки, сюжетно-рольові ігри, вчили поступатися, поважати бажання іншого, дотримуватися правил; читали й обговорювали вірші та оповідання про поведінку дітей у різних ситуаціях, вчасно виявляли причини конфліктів між дітьми і розв'язували їх; організовували різноманітні свята в групі, заохочували спільні ігри та трудову діяльність. Широко використовували заняття „Давайте познайомимося", „Секретики нашої групи", „Як ми дружимо в дитячому садку", „Я і мій найкращий друг". Намагалися враховувати стан і настрій дитини, звертали увагу на її досягнення під час виконання різноманітних завдань; завжди повідомляли батькам про успіхи та труднощі їхньої дитини.

Уся зазначена робота не тривала тільки в межах дошкільного закладу. Відповідно до теми, завдань та змісту кожного заняття батькам рекомендували провести вдома з дітьми бесіди, прочитати художні твори із бесідами за змістом, пограти в сюжетно-рольові ігри, помалювати разом тощо. Педагоги радили батькам у бесідах з дітьми цікавитись успіхами, досягненнями та труднощами дітей, але завжди акцентувати на тому, що вони люблять їх такими, якими вони є, однак їм приємніше, коли діти намагаються бути кращими.

Мета проєкту „Я і моя сім'я" (див. додаток Б) полягала у формуванні в дітей уявлень про сім'ю як єдність близьких людей, які живуть разом і люблять один одного, мають взаємні обов'язки й особисті права, на які кожен із членів родини, зокрема й діти, має зважати. Нам важливо було підштовхнути батьків до спільної з дітьми роботи зі створення історії своєї родини, свого роду, показати дітям цінність кожного з її членів, допомогти дошкільнятам усвідомити і своє місце в родині, визначитися зі своїми здібностями, уміннями, намірами щодо інших членів сім'ї. Крім того, ми намагалися сформувати в дітей і батьків відчуття дитячого садочка як великої родини, кожен член якої відчуває себе корисним, важливим, неповторним. На першому етапі реалізації проєкту батьки разом із дітьми мали скласти фотопортрет своєї сім'ї, щоб презентувати його на одному із п'ятничних зібрань у групі. Здебільшого батьки прислухалися до наших порад оформити фотопортрет у вигляді портфоліо у файлері, проте деякі родини придумали свої оригінальні способи складання автопортрета. Складені фотопортрети продемонстрували прогалини в декого з батьків у побудові адекватних взаємин з дитиною відповідно до віку старшого дошкільника. Так, було чимало фотопортретів, на яких левову частку займали портрети дітей у ранньому дитинстві, що свідчило про несприйняття цими батьками своїх дітей як особистостей, які вже склалися. Цим батькам було комфортніше відчувати свою дитину маленькою, залежною від опіки і піклування дорослих; вони частіше обирали дуже небезпечну позицію щодо оцінки дій дитини: „Так вона ще ж маленька", що, безумовно, негативно позначалося на формуванні в дошкільника такого важливого первинного соціального досвіду.

На деяких фотопортретах переважали фотографії дитини, а обличчя батьків траплялися рідко (1 – 2 рази), що також свідчило про перекоси в розподіленні ролей між членами родини, відведення дитині почесної одвічної ролі „короля" з усіма наслідками, що з цього витікають. Підготовлений фоторяд батьки разом із дітьми презентували на традиційних у групах

п’ятничних зібраннях, що проводилися з дітьми та вільними від своїх справ батьками або родичами у вигляді спільних занять, ігор, розваг. Діти були такі горді представити свої сімейні доробки, розповісти про свої сім’ї, хоч чимало було й тих, хто відмовився це зробити, а ініціативу виявляли дорослі, заважали будувати розповідь самостійно, робили зауваження, перебивали, заважаючи дошкільнику випробувати свої сили.

Інтерес батьків до співпраці з дітьми підтримувався і в процесі виконання веселих статистичних завдань, коли кожній родині пропонували розпитати в інших батьків і дітей про різноманітні моменти їхнього життя (кількість членів родини й родичів, поверх, на якому проживають; наявність домашніх тварин; улюблена страва; улюблене свято; улюблене місце відпочинку тощо). Передбачалося, що батьки і діти вимушені будуть вступати в контакт з іншими дорослими й дітьми групи, що має допомогти їм будувати доброзичливі стосунки, позиціонувати себе, виявляти ініціативу. Жартівливі нагадування вихователів, миттєве унаочнення результатів допомагали підтримувати інтерес батьків і дітей до виконання завдання. Педагог націлював батьків на надання пріоритетної ролі дитині, підтримку її ініціатив, дій, доброзичливе безоцінне сприйняття перших соціальних дій дошкільника. Зауважимо, що в усіх експериментальних групах ця форма дала найбільший позитивний ефект: батьки переважно здружилися між собою, що вплинуло і на взаємини дітей у групі.

Таку ж спрямованість мала й підготовка та проведення фотовиставки „Роблю сам!” Ми попросили батьків сфотографувати самостійні дії дітей, які виконують певні обов’язки вдома. Декого з батьків таке завдання здивувало, бо вони навіть не могли припустити, що в дитини могли бути якісь обов’язки. Деякі батьки поставилися до завдання не дуже відповідально. Проте виставка відбувалася. Діти з високим рівнем сформованості первинного соціального досвіду самі спонукали своїх батьків виконати завдання вчасно, радісно повідомляли про свої справи вдома, виявляли

зацікавленість до можливостей і вмінь інших дітей, порівнювали себе з іншими.

Виходячи з розуміння того, що для становлення дитини суб'єктом соціалізації необхідною умовою є соціальний досвід та пізнання дошкільником власних можливостей, центральним компонентом образу соціального світу є образ „Я" як система уявлень особистості про себе та ставлення до себе, що формується у свідомості дитини. Серед інших компонентів образу соціального світу виокремлюється образ іншої людини та образ соціального світу загалом.

На цьому етапі роботи ми закріплювали уявлення й уміння дітей вирізняти себе серед інших, розуміти, що кожна людина має власне ім'я, почуття, бажання, здібності. Розвитку рефлексивних умінь дітей сприяло проведення етичних бесід „Я в дзеркалі інших", „Я і мої вчинки", використання ігрових вправ „Я і моє ім'я", „Розкажи про себе", прийомів „Я – син", „Я – донька і сестричка".

Для виконання четвертої соціально-педагогічної умови – *упровадження циклу інтегрованих занять з практикою занурення дітей у ситуації, що вимагають активної взаємодії з іншими*, – було розроблено три цикли занять: „Спілкування", „Допомога і підтримка", „Подяка". Перший цикл реалізовано на першому етапі. Основним механізмом проведення цих занять обрано педагогіку емпауерменту, суть якої виявляється через надихання людини на дію, а не просте поінформування. Значуща відмінність занять полягала також і в тому, що дітям пропонували виконати самодослідження, надати собі об'єктивну оцінку, точніше не собі, а своїм діям, умінням, вчинкам. Серед основних моментів заняття виокремимо стартовий текст, через який дітям подавали приклад виконання – невиконання героєм історії певного соціального правила. Діти мали обговорити його помилки або правильні дії, зіставити зі своїм досвідом, провести самодослідження, про яке ми згадували. У другій частині заняття дітям пропонували зануритися в проблемну ситуацію, яка спонукала до

ухвалення рішення й виконання відповідної дії в ускладнених умовах. Отже, діти мали змогу вправлятися у виконанні, дотриманні певного соціального правила. Приклад такого заняття подаємо в додатку (див. додаток В). Цикл занять охоплював такі теми, як: „Діти – дорослі: правила знайомства і спілкування", „Дівчатка і хлопчики. Як говорити так, щоб тебе розуміли", „Свій – чужий. Правила поведінки з незнайомцями".

У роботі з дошкільнятами через залучення їх до етичних розмов ми намагалися допомогти їм усвідомити соціальну значущість правил. Наведемо приклад фрагмента бесіди на тему „Для чого люди придумали правила".

Вихователь: Діти, ви помітили, що в нашій групі ми завжди визначаємо правила життя й дотримуємося їх. А чому в житті треба дотримуватися правил: наприклад, правил поведінки за столом? Де ще треба дотримуватися правил? (На вулиці, у транспорті, магазині, поліклініці). Навіщо? (Разом з дітьми вихователь установлює необхідність дотримання правил у громадських місцях). Давайте подивимося, що відбувається, коли порушуються правила (Використовуючи макет дороги, обіграють ситуацію виконання правил, а потім порушення правил поведінки на дорозі). Хто придумав правила? Для чого люди придумали правила? Які ви знаєте правила спілкування з людьми?

Вихователь разом з дітьми уточнив правила спілкування з людьми: розмовляти по черзі, щоб чути кожного; не перебивати того, хто говорить; не розмовляти голосно, не кричати, уживати „чарівні слова": будь ласка, даруйте, перепрошую, дякую, доброго дня.

Вихователь запропонував дітям пригадати випадки, коли стає зрозуміло, що так робити не можна, зачитав текст вірша Н. Григор'євої „У нашому домі".

У кінці розмови вихователь підвів дітей до висновку: усі повинні дотримуватися правил, які допомагають людям мирно співіснувати.

Також на першому етапі роботи широко застосовували фольклорні та літературні твори українських і зарубіжних дитячих письменників.

Сприймання та оцінно-етичне коментування художніх творів були основою для формування соціальних уявлень, адекватної оцінки власного стану та стану оточення. Отже, одночасно робота тривала не тільки над соціально-когнітивним, але й над емоційно-ціннісним та соціально-комунікативним компонентами соціального досвіду. Ми використовували такі твори: В. Поліщук „Мати", В. Сухомлинський „Соромно перед соловейком", „Бо я – людина", „Який слід повинна залишати людина на землі?", „Як Сергійко навчився жаліти", В. Мельник „Світлячок".

У зв'язку з низькою обізнаністю дітей щодо норм та правил у соціальних стосунках вони відчували труднощі у веденні дискусії, а в деяких випадках діти навіть відмовлялися від участі в ній. Часто діти не могли й не хотіли до кінця вислухати один одного, виявити повагу до думки товариша, були не спроможні осмислити та сформулювати власний погляд, що було пов'язане із психологічними особливостями цього віку, а також із несформованою соціальною поведінкою дітей.

На кінець першого етапу ми відчули певні позитивні результати передусім у налаштуванні батьків на взаємодію з дошкільним закладом. Причиною здебільшого стало пробудження їхнього занепокоєння у зв'язку з усвідомленням (завдяки формам роботи з батьками) інформації про природу соціалізації в дошкільному дитинстві, зокрема про чинники формування в дітей первинного соціального досвіду. Не дуже відчутно, але помітно підвищилася активність батьків щодо їхньої участі в житті дітей у групі. Проєктна діяльність виявила певні проблеми в родинному вихованні, що негативно впливали на становлення первинного соціального досвіду дітей, допомогла визначитися з адресним консультуванням батьків, вибором ефективних форм взаємодії з родинами. Найкращі результати ми відзначали в дітей, які стали більш соціально впевненими, сміливішими в розв'язанні різноманітних життєвих ситуацій, частіше стали проявляти ініціативу. Закріпленням навичок, які відпрацьовували протягом занять і різних видів діяльності, можна пояснити той факт, що в мовленні дітей з'явилися ввічливі

форми, за допомогою яких вони стали пояснювати дітям-порушникам правил, чому не слід вчиняти саме так. Тож завдання першого періоду можна було вважати виконаними.

Мотиваційно-поведінковий етап передбачав активізацію взаємин батьків і педагогів дошкільного закладу з працівниками центрів додаткової освіти. Це робили для того, щоб допомогти батькам відчути причетність до процесу виховання значного кола фахівців, які мають з батьками спільні й водночас своєрідні завдання щодо соціалізації, всебічного розвитку дітей, знайти з ними контакт, щоб допомогти дитині адаптуватися до нових стосунків і ситуацій. Водночас важливо було пробудити в певної частини батьків відповідальність за якість родинного виховання як левової частини соціального виховання, адже ми відчували, що ці батьки легко „делегували" свої повноваження, зокрема й дошкільному закладу, знімаючи із себе всіляку відповідальність.

Дошкільний заклад на цьому етапі намагався залучити батьків до різних форм спільного з дітьми дозвілля, показати приклад цікавої конструктивної взаємодії, допомогти поглибити стосунки між дорослими і дітьми.

Отже, для реалізації першої умови на другому етапі ми намагалися обрати більш активні форми залучення батьків, об'єднати їхні зусилля з діяльністю задіяних у соціальному вихованні фахівців. Для цього було проведено батьківську конференцію „Дошкільний заклад збирає друзів", у якій узяли участь керівники й педагоги інституту додаткової освіти, представленої в містах, де відбувалася експериментальна робота, гуртками дитячої творчості, зокрема дитячим народним колективом сучасного танцю „Сонечки", дитячою художньою школою, Центром позашкільної освіти, дитячою спортивною школою (м. Краматорськ), школою мистецтв, дитячим танцювальним колективом „Фо-степ", Центром позашкільної освіти, дитячою спортивною школою (м. Слов'янськ), дитячим хоровим колективом, ЦПО (м. Дзержинськ) та ін. Крім того, у зустрічі взяли участь представники

соціальних служб зазначених міст. Педагоги, які працюють у маленьких дитячих творчих колективах, розповіли батькам, як відбувається процес входження дитини в життя творчого колективу, як впливає навчання музично-танцювальних рухів, гри на музичних інструментах, заняття живописом чи народно-прикладним мистецтвом на збагачення уявлень дітей про життя, ставлення до праці, соціуму, як по-різному відбувається накопичення досвіду дітей щодо знаходження своєї ролі і свого місця серед інших, у дитячому колективі, яку роль у тому, наскільки підготовленою до взаємодії з іншими приходить дитина, відіграє родинне виховання. Цю позицію підтримали також вихователі, психологи й керівники дошкільних закладів, надали поради батькам, як важливо здійснювати процес накопичення первинного соціального досвіду в умовах родинного виховання.

Батьки дошкільників переважно охоче відвідували свята і розваги, але в ролі пасивних глядачів, сприймаючи в загальному сценарії свята переважно свою дитину, опікуючись переважно її костюмом, вивченим віршем або іншим номером, з яким вона виступає. Не лише внутрішня величезна робота працівників дошкільних закладів із підготовки свята, а й уся підготовча робота, під час якої дитина „працює” як актор або артист сольно чи в колективі дітей, її зусилля, контакти, душевні прояви залишаються, здебільшого, поза увагою батьків. Тому працюючи на другому етапі, ми намагалися відкрити для батьків цю „кухню” дитячо-дорослих стосунків, залучаючи їх до процесу підготовки. І хоч батьків, які змінили своє ставлення до дошкільного закладу від споживацького („Я вам віддав дитину, сплачую гроші, ви її і навчайте-розвивайте”) до зацікавленого, навіть дружнього і вдячного (процес переналаштування батьків відбувався досить повільно і не завжди успішно, незважаючи на зусилля працівників дошкільних закладів), на другому етапі експериментального дослідження стало більше, проте лише двоє татусів і три мами взяли участь у підготовці свята, присвяченого Святому Миколаю в місті Дзержинську. А от у дошкільному закладі № 67 міста Краматорськ активність проявили переважно всі батьки групи, навіть

просили виділити їм також якусь роль на сцені. Достатньо високою виявилася активність батьків і в слов'янських садочках. Проте ми відзначали, що частині батьків подобався сам процес художньої творчості, вивчення ролі, переодягань. На жаль, знову ж таки вони не розглядали процес взаємодії з дітьми як складний процес соціального зростання дитини, бачили лише свою дитину й намагалися керувати її поведінкою так само, як зазвичай вони роблять це вдома. Переважно батьки, які співпрацювали з вихователем щодо підготовки свята, бачили лише свою дитину ізольовано, а не дитину як члена дитячого колективу, намагалися розв'язати за неї більшість проблем, що виникали у взаєминах з іншими дітьми, виконанні будь-якого завдання педагога. Зауважимо, що для дітей участь батьків у підготовці та проведенні різних свят і розваг новорічного циклу була надзвичайною. Діти пишалися своїми батьками, спостерігали за їхніми діями в процесі відпрацювання ролі, бачили їхнє серйозне ставлення до цього й намагалися відповідати такому ставленню самі. Переважна більшість дітей, чиї батьки брали участь у підготовці свята, відчували себе соціально впевненіше в присутності батьків, але водночас частина дітей намагалася їх використати для створення захисного бар'єра, додаткового резерву у розв'язанні мінімально ускладненої ситуації, наприклад, якщо хтось із дітей не виконував бажане для дитини навіть поза змістом підготовчої до свята діяльності, вона прямо зверталася до своїх батьків: „Скажи…, щоб віддав/зробив/відійшов…" тощо. Причому батьки так і робили, залучали власний авторитет і розв'язували проблему з висоти своєї дорослої сили. Лише деякі батьки прислухалися до підказок вихователя й намагалися надати дитині щонайбільше пораду, як діяти в такій ситуації, як обрати потрібну мовну формулу тощо.

Аналогічні ситуації педагоги спостерігали і в процесі залучення батьків до заходів вихідного дня. Так, батькам було запропоновано разом із дітьми у вихідні дні відвідати міський художній музей (художні музеї міст, у яких проводився експеримент, мають високий рівень якості представлених творів мистецтва), пересувні виставки екзотичних тварин. Вихователі радили

батькам об'єднатися кількома сім'ями для спільного виходу. Лише у двох садочках удалося зібрати групи з шести і дев'яти сімей. Решта батьків намагалася уникнути об'єднання й надавали перевагу самостійному виходу або відмовлялися від походу взагалі. Проте організовані виходи навіть нечисленними групками родин мали надзвичайно позитивне враження. Батьки зауважували, що, на відміну від звичайних сімейних прогулянок, такий колективний похід надавав дітям більшої активності, соціальної впевненості, вони радо вступали у взаємини зі своїми товаришами, вели себе доброзичливо. Батьки Дзержинського дошкільного закладу влаштували колективний вихід у зимовий парк. І хоч похід виявився не дуже тривалим, ураховуючи погодні умови, проте був надзвичайно цікавим, веселим. Діти разом із батьками й однолітками каталися на санчатах, годували птахів, влаштували спільний обід з гарячим чаєм. Діти виявляли ініціативу й активність, пропонували свою допомогу. Зазначимо, що не всі батьки адекватно реагували на такі звернення дітей, намагалися усунути їх від участі у виконанні посильних доручень. Тож ми мали змогу побачити, що процес участі батьків у формуванні соціального досвіду дитини, дійсно, потребує коригування.

Як і на першому етапі, реалізація першої і другої умов відбувалася в поєднанні. На відміну від першого етапу, коли робота мала передусім діагностичний характер, на другому етапі за допомогою проведення спеціальних заходів тривало формування змінних позицій батьків, проводилися спеціальні тренінгові заняття, консультації зі спеціалістами, поглиблювалися знання з організації батьками спостережень за своєю дитиною, рефлексування за результатами спостереження. Психологи, які брали активну участь в експерименті, вихователі груп, сам експериментатор задовольнялися навіть короткими зустрічами з батьками в ранкові або вечірні години, якщо виховні ситуації з конкретними дітьми не виходили за межі норми й не потребували термінового втручання й осмислення. Ми стали помічати, що батьки почали самі виявляти ініціативу і звертатися до

працівників дошкільного закладу з проханням допомогти оцінити з позиції фахівця свої дії, отже, стали замислюватися про наслідки своїх дій.

Проілюструємо сказане на прикладі розмови з мамою хлопчика Юрка С. (ЗДО № 67 м. Краматорська), яка вирішила порадитися про свої дії в ситуації, коли дитина порушила обіцянку, але пізніше розповіла про власні дії й поділилася своїми емоційними переживаннями. Справа в тому, що, відпускаючи Юрка на прогулянку у двір без супроводу дорослого, мама суворо попередила сина про недопустимість виходу з двору за будь-яких причин і постійно контролювала, як він грається з хлопчиками у дворі, виглядаючи з вікна на дітей. Коли Юрко вже повернувся додому, мама помітила, що він занадто збуджений, не такий, як завжди, щось його непокоїть, але ініціювати свої запитання не стала. Проте коли ввечері вона вкладала хлопчика спати, той поділився з мамою пережитим за день. Юрко все-таки вийшов із товаришами за двір (в одного зі старших хлопчиків було завдання щось купити в магазині через дорогу), переходив вулицю біля світлофора, сам (без супроводу батьків) ішов по вулиці серед людей і благополучно повернувся у двір. Хлопчик так пишався тим, що він скористався всіма раніше засвоєними знаннями (переходити правильно дорогу, іти по правому боці вулиці, триматися вкупі з товаришами, запам’ятати дорогу) і не порушив правила. Він поділився з мамою переживаннями, як у нього калатало серце, коли переходив дорогу самостійно, проте він справився зі своїм страхом. Мама розповіла, що посварила сина за порушення обіцянки, навіть не стала читати перед сном книжку, емоційні переживання залишила без уваги. А пізніше зрозуміла, що щось зробила не так. Відверта розмова з експериментатором допомогла мамі зрозуміти свою помилку, радо сприйняти підказку фахівця щодо налагодження взаємин із сином, оцінки зростання хлопчика передусім у соціальному плані й необхідності змінювати позицію з прямих заборон до довірчих розмов.

Це підштовхнуло до вибору теми наступного тренінгу „Сам і само”, адже діти, як і батьки, мають розуміти, що є дещо в нашому житті, що трапляється само по собі, незалежно від нашого втручання і бажань (ми не в змозі, наприклад, наблизити літо взимку за календарем, проте можемо подарувати собі відпочинок у теплій країні, яка нагадає нам про літо; не можемо відмінити дощ або сніг, проте можемо прийняти цей факт і захиститися парасолькою). Але водночас є багато чого, що людина має досягати самостійно. От на тренінгу батьки й визначали разом з експериментатором, що саме діти різного віку мають робити самостійно, як розпізнати, коли дитина насправді вимагає допомоги й підтримки, а коли вона може із завданням справитися сама. Цікавим виявилося обговорення того, якими можуть бути наслідки позбавлення дитини можливості самостійно оволодіти вміннями, важливими для її життя, самостійно виконувати завдання, проживати ситуації, що вимагають самовизначення, активності, відповідальної самостійності. Із розмови з батьками ми зрозуміли, що момент сприяння самості дитини більшість батьків відкладала на потім, на більш пізній період, задовольняючись більш зручною формулою „зроблю сам – швидше буде”. Багато хто з батьків виявився не готовим наділити дитину навіть найпростішими можливостями здійснення самостійного вибору (пити – не пити воду за обідом; одягати – не вдягати кросівки до нарядної сукні, фарбувати банку спочатку ззовні, а потім усередині чи навпаки). Ми намагалися допомогти батькам дійти висновку стосовно того, що за відсутності самості не можна говорити про відповідальність, яку тоді батьки назавжди перекладають із плечей дитини на свої. Ми переконалися, що багатьох батьків ця розмова примусила замислитися. І ще одне абсолютне переконання, що батьки не менше, ніж діти, потребують ґрунтовної роботи з виховання своєї дорослої особистості. І одному вихователю з цим завданням не впоратися. Проте, як засвідчує життя, більшість соціальних інститутів суспільства, зокрема засоби масової інформації, індустрія дитинства нам у цьому не допомагають.

Надзвичайно корисною для батьків виявилася участь у відкритих заняттях із дітьми. Правда, значна кількість батьків пильно стежила за діями своєї дитини, щиро переживала її успіхи, прагнула лише відмінного виконання нею завдань педагога. Після занять батьки відверто визнали, що не брали до уваги взаємини дитини з іншими дітьми, її сприйняття завдання, наскільки готовою була дитина до подолання труднощів.

Ми намагалися донести до батьків думку, що для формування ефективного первинного соціального досвіду на етапі дошкільного дитинства важливо допомогти дитині оволодіти навичками розвитку саморегуляції поведінки в різних життєвих ситуаціях. Одним із прийомів навчання дітей саморегуляції поведінки науковці визначили занурення дітей у різноманітні проблемні ситуації та ситуації морального вибору. Розробляючи зміст таких ситуацій, ми використовували ідеї, викладені в працях українських і зарубіжних педагогів.

Зміст ситуацій підбирали з урахуванням наявного соціального досвіду дітей, що викликало в них емоційний відгук і стимулювало їх до прояву активності; були підібрані ситуації, спрямовані на соціальний розвиток дітей, задоволення потреби в емоційних контактах із довкіллям, спілкування з дорослими та однолітками. У разі відсутності пропозиції щодо розв’язання проблеми з боку дітей, спосіб її розв’язання пропонував вихователь, який разом з дітьми узагальнював дитячі висловлювання й підводив підсумок. Особистий приклад вихователя й організація спільних дій дітей допомагали накопиченню позитивного соціального досвіду.

Ми намагалися добирати проблемні ситуації й завдання до них, які використовували для стимулювання в дошкільників активності, ініціативи, самостійності, чуйності, готовності до пошуку правильного розв’язання, наприклад, у дитячому садочку зникли всі ялинкові прикраси; кімнатна рослина гине через неправильний догляд за нею; випало багато снігу і не можна вийти на майданчик; захворіла помічниця вихователя. Діти

висловлювали власні пропозиції й самостійно шукали способи розв'язання проблеми.

Також дуже ефективним був метод педагогічної провокації, що полягав у створенні педагогом ситуацій, які б провокували зіткнення інтересів, потреб дітей, виникнення певної проблеми, яку не можна ігнорувати. Зазначимо, що педагогічна провокація виявлялася не у створенні спеціально конфліктної ситуації, а в правильному педагогічному використанні ситуацій з виховною метою. Подібні ситуації постійно виникають у групі, проте здебільшого педагоги намагаються зачекати, приховати, за будь-який спосіб ліквідувати проблему. Педагогічна ж провокація навмисне піднімає її, надає дітям змогу опанувати способи виходу з конфлікту, можливі шляхи розв'язання проблеми. Завдяки цій формі роботи дошкільники вчилися оцінювати вчинки літературних персонажів, про які їм читали, один одного та самих себе. Про перебіг цієї роботи регулярно повідомляли батькам. Отже, робота з переформування однобічного ставлення батьків до дитини як робота, який має лише виконувати вказівки, завдання, доручення і не є об'єктом спостереження як особа, яка постійно розв'язує безліч проблем з узгодженням своїх дій із діями інших, з планування, організації, домовляння, звернення, утвердження себе серед інших тощо, – ця робота мала бути продовжена.

Розгортання проєкту як третьої із соціально-педагогічних умов на другому етапі мало допомогти дітям краще пізнати себе, стати більш соціально впевненими та ініціативними. Програмою проєкту було передбачено спільні форми роботи з батьками і дітьми, зокрема кожна родина мала підготувати частинку до спільної рукописної книги „Я хочу, мама хоче, тато хоче", проведення спільних заходів, змагань, націлених на занурення дітей і батьків у незнайомі для них ситуації, збагачення їхнього соціального досвіду. Це були спортивні змагання сімейних команд, проведені в січні в кожному з експериментальних дошкільних закладів. Цікаво відбулося спільне спортивне свято „Зростаємо сильними, швидкими,

спритними”. Для цього виду діяльності дітей поділили на три команди, батьки з допомогою вихователів продумали різноманітні естафети, ігри та ігрові вправи, назви команд, підготували святкову форму і виступали як журі та вболівальники за свої команди. Присутність батьків, їхня підтримка, атмосфера свята підносили настрій дітей, надзвичайно відчутним був дух підтримки товариша по команді, спільна радість унаслідок успішного виступу кожного.

Крім того, до лютневих свят зустрічі Зими й Весни родини мали підготувати виступ на гала-концерт „Алло, ми шукаємо таланти!” Стисло представимо своє бачення процесу взаємодії батьків і педагогів у націленій на формування первинного соціального досвіду дітей роботі.

Тему бажань кожного з членів родини для складання рукописної книги ми обрали для того, щоб допомогти дітям і батькам усвідомити, що бажання дитини як члена родини не повинні перекривати бажання батьків, а так само й дитина повинна поважати і приймати бажання дорослих. Із розмов з батьками ми знали, що здебільшого старші члени родини через недостатність ресурсів намагалися обмежити свої бажання, майже ніколи не озвучували їх дітям, у яких складалося враження, що бажання батьків полягає в задовольнянні бажань дитини. Про це ми дізналися, коли проводили заняття з дитячої філософії, присвячене бажанням. Діти намагалися спочатку визначити сутність самого поняття „бажання”, потім без зупину розповідали про свої реальні й нереальні бажання, які здебільшого обмежені словами „хочу мати”. Лише в деяких дітей виявилася справжня мрія, висловлена у формулі „хочу стати…, досягти”. Серйозна розмова з вихователем допомогла дітям зрозуміти, що другий тип бажання – досягти – є набагато складнішим за бажання „мати щось”, тому що вимагає докладання зусиль. І виявилися навіть такі діти, які відмовилися від таких бажань: „Мені не треба нічого досягати, мені тато все купить”, „Я не знаю, ким я хочу стати. Хочу просто бути, як дідусь, пенсіонером. Хочу лежати на дивані і дивитися телевізор”. Коли розмова перейшла до бажань і мрій батьків, діти виявилися

розгубленими. Більшість із них навіть не здогадувалася, що в тата чи мами може бути якась мрія поза її, дитини, інтересами. Тому вважаємо дуже ефективною таку форму, навіть якщо не всі батьки поставилися до неї відповідально, а були й такі, хто проігнорував це завдання. Одержані результати, тобто представлені рукописні книжечки, потребували додаткового обговорення з дітьми, проведення паралелей між темами „Бажання" та „Мрія і шляхи, кроки до її здійснення". Ми намагалися пробудити в дітей намір зважати на бажання батьків, підтримувати їх у здійсненні своїх бажань.

Дуже ефективним прийомом для розвитку взаємодії та саморегуляції поведінки дошкільників стало введення в педагогічний процес групи хвилинок толерантності (цей прийом ми запозичили в І. Рогальської-Яблонської). Його застосування сприяло формуванню уважного, терпимого ставлення один до одного, допомагало знімати агресивність та роздратованість дітей. У спокійній розмові вихователь промовляв дітям приємні слова („Я за вами дуже скучила", „Ви такі гарні, ввічливі діти", „У вас такі значні досягнення…") і пропонував дітям усміхнутись один одному, побажати щось приємне на весь день.

Такі емоційні прояви, як дотик, міміка, посмішка, на нашу думку, є дуже важливими чинниками формування емоційної прихильності дітей. Ми прагнули, щоб емоції, які виникають від потиску рук, обіймів, погладжування (прийом „позитивного погладжування"), чиєїсь усмішки, виразу радості, спонукали дітей до встановлення позитивних взаємин, були регуляторами їхньої активності. Ігрові вправи, де треба потиснути руки, обнятися, усміхнутися, сказати приємні слова, компліменти, ми використовували під час майже всіх занять. Вони сприяли кращому розумінню дітьми один одного, встановленню приязних взаємин. Ми помітили, що діти почали частіше всміхатися один одному і навіть були випадки, що після цих вправ діти, які не виявляли раніше взаємної симпатії, розпочинали товаришувати.

Діти по-різному проявляли себе в середовищі однолiток. І ми намагалися використовувати такі форми і методи роботи, які б допомагали активізуватися в соціумі різним за досвідом, характером, темпераментом дітям. Так, гра-розминка „Потяг” потребувала активізації ігрових дій від спокійних, сором’язливих, невпевнених та гіподинамічних дітей. Їм запропонували утворити потяг, пояснивши, що коли потяг рухатиметься по колу, усі мають тримати один одного за плечі й вимовляти ім’я дитини – „локомотива”. І так доти, доки всі діти по черзі не побувають у ролі локомотива.

Водночас нерідко ми стикалися з експресивною поведінкою дітей, із проявами надмірної активності, імпульсивності, грубості, агресивності й навіть жорстокості, що також потребувало певної корекції. Досягалося це за допомогою таких вправ, як „Равлик”, „Клубочок ниток”, „Прикуси язика” тощо. Вони послаблювали, знижували гіперактивність, гальмували прояви агресивності та неконструктивної поведінки, наприклад, гра-розминка „Клубок ниток” потребувала стриманої, виваженої поведінки. Діти повинні були передавати клубок ниток так, щоб той, хто його отримав, міг обмотати ниткою палець і потім передати клубочок наступному гравцеві. Крім цього, треба було ще сказати побажання собі та іншим дітям. Коли клубочок вертається назад по колу до ведучого, діти натягують нитку так, щоб її не розірвати, заплющують очі, уявляючи, що вони одне ціле (як клубочок) і кожен з них важливий у цьому цілому.

На другому етапі впроваджувався наступний цикл занять „Підтримка і допомога”, унаслідок яких діти освоювали способи поведінки в ситуації ускладнення, коли необхідно вміти звернутися за допомогою, а також участі в житті інших людей, коли інші потребували твоєї посильної допомоги. Обов’язкові соціально-комунікативні вправи були націлені на засвоєння відповідних мовних форм. Другий цикл охоплював такі теми інтегрованих занять, як „Людина – не острів”, на якому дітям допомагали визначитися з тим, що вони можуть і не можуть за об’єктивних і суб’єктивних причин

робити самі, чому людина має навчитися взаємодії, чому взаємозалежність важливіша за незалежність. Наступною темою було „Як запропонувати допомогу”. Під час цього заняття на прикладі літературної ситуації діти переконалися, що не зажди допомога буває доцільною, вправлялися в аналізі ситуацій і визначенні міри допомоги іншим, засвоювали мовні форми, як запропонувати допомогу іншій людині, щоб не образити її. Третьою темою стала тема „Як попросити про допомогу”. Це заняття також мало тренінговий характер, хоч і починалося з аналізу відомої казки про підступну Лисицю і недолугого Козла, який опинився в колодязі й не міг звідти вилізти. Педагог намагався допомогти дітям зрозуміти, чому важливо не просто попросити про допомогу, а чітко пояснити, у чому саме ти не можеш справитися сам. Адже чимало випадків, коли дитина, уміючи зробити будь-яку дію самостійно, не хоче докласти зусиль і чекає на допомогу. Про неправильність таких дій також говорили з дітьми на цьому занятті. Отже, проведення занять циклу виявилося надзвичайно корисним для формування соціальних уявлень, пробудження почуттів і накопичення соціального досвіду.

Серед ефективних форм участі в проєкті „Я і моя сім’я” також проводилися виставки колективної творчості батьків та дітей, сімейних захоплень; розгляд і обговорення сімейних альбомів на заняттях, виготовлення подарунків для членів сім’ї, підготовка спільного виступу від родини на загальне свято „Алло, ми шукаємо таланти!”

Дійсно, дошкільний заклад лише виграє, так само, як і родина, від тісної взаємодії, бо відбувається очевидний процес роботи над собою, над своїми поглядами, позицією, що дозволяє піднятися на вищий рівень розвитку.

На цьому етапі також використовували ігрові вправи, етичні бесіди, розповіді дітей із власного життєвого досвіду, спільні творчі роботи з малювання, аплікації, конструювання, театрально-ігрову творчість, ігри-заняття, презентації досягнень дітей, створювали умовні вербальні ситуації.

Широко застосовували соціально-комунікативні ігри К. Фопеля, які позитивно впливали на формування в дітей уміння відчувати й розуміти іншого, учитися домовлятися та взаємодіяти. Прикладом таких ігор можуть бути ігри „Хустка та пір'ячко", „Ми – команда", „Репортер" тощо. Так, у грі „Хустка та пір'ячко" дітям пропонували взятися за краї хустки, на середині якої клали пір'ячко, з усіх сторін. Лише дружні, чутливі рухи давали змогу пір'ячку красиво літати, а не вистрибувати за межі хустки. У застосуванні рухливих ігор ми надавали перевагу іграм із текстами, колективне промовляння яких викликало в дітей почуття належності, викликало позитивні враження від спільних дій. Відзначимо, що навіть такий вид гри викликав у дітей значні труднощі, дітям було дуже важко прийняти правила гри та чітко їх виконувати. Ми намагалися постійно контролювати ситуацію, щоб діти не ображали один одного та не порушували правила гри. Згодом ми спостерігали, що вони потроху стали привчатися до законів рольової гри. Прикро, але все ж таки завжди залишалися такі діти, які відмовлялися виконувати правила ігор чи зовсім відмовлялися грати разом з іншими.

Особливе захоплення дітей викликала участь у виставах, на які запрошували батьків. Найбільше задоволення одержували діти від спільних вистав батьків і дітей, у яких вони були рівноправними партнерами по сцені. Дітей учили вести діалог по телефону („Зателефонуй мамі, вихователькі, у поліклініку"). Використовували ігри, які спонукають дітей до самостійних словесних ігор без готових текстів. Участь у таких іграх вимагала від дошкільників зусилля думки, активізації знань про предмети, явища соціальної дійсності, природу, рідне місто, збагачення активного словника дітей словами звертання, прохання, подяки, уміння пояснювати, запитувати, висловлювати та відстоювати свою думку.

Про позитивні результати другого етапу говоримо тому, що очевидно збільшилася кількість батьків, які стали виявляти до дошкільного закладу щирий інтерес і повагу як до партнерів, чого ще не було в таких масштабах на першому етапі. Очевидно змінилася й соціальна позиція значного числа

дітей, які стали поводити себе більш упевнено, виявляли ініціативу, намагалися ухвалювати відповідальні рішення.

Метою третього, соціально зорієнтованого, етапу було пробудження в дітей і підтримка в батьків інтересу до соціуму та суспільної культури, розширення їхніх уявлень про суспільне довкілля, допомога в осмисленні свого місця і місця своєї родини в широкому соціумі: я – частинка родини, разом із нею я – частинка жителів свого міста, разом із ними я – частинка свого краю, разом із ними я – частинка великої країни і світу. Розширення кола соціальних уявлень, формування соціальної досвідченості дітей ґрунтувалися на спільній участі їх разом із дорослими в різних заходах (акціях, святах, праці, родинних розвагах). Про успіх цієї роботи говоримо тому, що в чотирьох із семи дошкільних закладів батьки активно підтримали ініціативу адміністрації спільно з батьківським комітетом щодо організації на базі дошкільного закладу сімейного клубу. Зауважимо, що до свого офіційного оформлення такі клуби вже почали діяти: батьки дітей стали зустрічатися не лише в садочку, а й об'єдналися в кола за інтересами, стали більше проводити часу у вихідні спільними групами дорослих і дітей. На засідання сімейного клубу запрошували батьків, педагогів-науковців, психологів і навіть юристів. За участю батьків, педагогів, представників соціальних служб було організовано засідання круглого столу, присвяченого зміні типів культури міжпоколінних стосунків та її впливу на побудову взаємин між дітьми і дорослими в сучасній родині.

Утворилася стійка група батьків, які виявляли особливий інтерес до життя своєї дитини і життя дошкільного закладу загалом, знайшли себе в стосунках із батьками, подружилися з багатьма, наповнили своє життя особливим змістом. Адміністрація дошкільних закладів, педагоги стали зазначати, що в значної кількості батьків змінилося ставлення до дошкільного закладу, змінився сам предмет інтересу до того, що відбувається з їхньою дитиною в дитячому середовищі групи.

Частина експериментальних дошкільних закладів виявилася в кращій позиції, бо вони є учасниками міжнародного проєкту „Освіта для сталого розвитку” в Україні і відповідно до програми своєї участі в проєкті, уже до початку нашого експерименту створили кілька еко-команд, до яких увійшли батьки вихованців. Тому в цих дошкільних закладах особливо активно були проведені трудові десанти, суботники на території дошкільного закладу і навіть у деяких зонах мікрорайону з висадження квітів, дерев, прибирання сміття після зимового періоду. У цих заходах активну участь разом із батьками брали і діти.

Також було проведено благодійні та екологічні акції, дні охорони довкілля. Дошкільники разом з батьками готували подаруночки для дітей із дитячих будинків (приносили до дитячого садочка книжки, іграшки, одяг, робили власноруч подаруночки-сюрпризи). Спільно з батьками та вихователями прибирали територію дитячого садочка, ігрові майданчики, розвішували годівнички для птахів, виготовлені разом з батьками вдома.

Так ми намагалися формувати в дітей усвідомлення власної значущості, особистої причетності до спільних із дорослими добрих справ у межах дошкільного закладу та міста. Переконалися, що такі форми роботи допомагають формувати позитивний соціальний досвід, активну життєву позицію дітей і пізнавати особливості сучасного соціуму.

Адміністрація дошкільних закладів намагалася підтримати будь-які ініціативи батьків, стимулювала їх, нагороджуючи оригінальними призами, які з любов’ю підготували співробітники садочків.

Спостереження за участю дітей і батьків у зазначених акціях і заходах підказало тему наступного тренінгу для батьків „Відповідальна самостійність”, під час якого ми намагалися підвести батьків до усвідомлення природи формування цих базових особистісних якостей, розуміння того, що дитина має пройти обов’язковий шлях у становленні самостійності. Якщо дорослі намагаються затримати або скоротити цей шлях, то їхні очікування, що самостійність у певний час, наприклад, у

підлітковому віці сама собі вистрибне з кишені разом із відповідальністю, є марними. У цікавих, але досить жорстких дискусіях обговорювали перехід від періоду абсолютної залежності дитини від дорослого, причини для деяких батьків розтягнути цей період до часткової самостійності під час виконання певних дій, до сформованості самостійності як базової якості і її переростання у відповідальну самостійність за сприятливих для її прояву умов. На деяких тренінгах відбулася досить жорстка дискусія між представниками батьків і старшого покоління родичів – дідусів і бабусь.

Підтримка батьків у їхньому співробітництві з дошкільними закладами, допомога у формуванні сприятливих для набуття дошкільником первинного соціального досвіду умов у родинному вихованні відбувалася й у форматі консультацій на вебсторінках психологів, вихователів „Відверта розмова", на порталі Ресурсного центру в рубриці „Запитання – відповіді", який було створено на педагогічному факультеті Донбаського державного педагогічного університету, шпальтах газети для педагогів і батьків „Мудрість виховання", ініційованої кафедрою дошкільної освіти.

Крім того, на цьому етапі використовували такі форми роботи: виготовлення сувенірів для оформлення інтер'єру та участі у благодійній акції „Великодній кошик"; організація виставки спільних творчих робіт дітей і батьків; проведення спільних свят та розваг для дітей і батьків, підготовка вистави для дітей-сиріт за казкою Володимира Суттєєва „Яблуко", акторами і навіть декораціями в якій були діти і батьки (один з татусів виконував складну роль дерева); екскурсії до улюблених місць у рідному місті (селищі); відвідування місцевого краєзнавчого музею, картинної галереї; екологічні акції „Чисте місто", „Свято нашого міста", „Великодній кошик", про які ми вже згадували, тощо.

Були також використані такі форми роботи: презентації досягнень дітей („Як ми святкуємо", „Як ми дружимо", „Як ми допомагаємо один одному", „Світ захоплень дітей і батьків" тощо); події („Дитяча мода", „Найкраща саморобка"), які використовували для самореалізації дитини в групі

однолітків; ігрові мініпроєкти: „Ярмарок народної і сучасної іграшки”, „Я збираюся до школи…” і т. ін. Ці форми роботи збагачували соціальний довід дитини та забезпечували формування навичок соціальної взаємодії, розвиток групової згуртованості, сприяли засвоєнню нових соціальних ролей у колективі однолітків, формували вміння налагоджувати співробітництво, відстоювати власні судження і порівнювати себе з іншими, підтримували віру дитини у свої сили. Також широко використовували таку форму роботи, як виставки спільної творчості батьків та дітей: „Наша колекція”, „Ми з татом – фотографи”, „Ми з мамою – майстрині”, „Ми з бабусею – господині”, „Малюємо всією родиною разом”). Обов’язковою умовою була презентація матеріалів, представлених на виставці.

У процесі роботи наголошували, що в дітей підвищився інтерес до світу людей, вони почали розрізняти вікові відмінності людей, усвідомлювати, що рідними називають людей, які пов’язані між собою кровними зв’язками, у дітей формувалося поважне ставлення до старших людей.

Особливого значення надавали підготовці та проведенню різноманітних спільних для дітей та батьків свят і розваг, які, на нашу думку, є неоціненними можливостями у формуванні первинного соціального досвіду дошкільників. Родинні свята створюють атмосферу духовної єдності дітей, батьків і педагогів, дозволяють природно передавати молодому поколінню духовний досвід, народні традиції, сприяють становленню взаєморозуміння між дорослими – батьками, педагогами і дітьми.

Ця робота тривала й за допомогою впровадження третьої серії інтегрованих занять циклу „Подяка” як важливої соціально-педагогічної умови формування в дітей первинного соціального досвіду, проведення якого допомогли дітям усвідомити особливе значення для душі й усього життя людини вдячності, яка надає позитиву в будь-якій ситуації, привчає сприймати саме життя, участь у ньому інших людей щодо тебе (допомогу, увагу, підтримку) як подарунок; бачити в подарунку вкладені в нього ресурси

і ставлення іншої людини, учитися щиросердно дарувати. Тематичними складниками цього циклу були охоплені такі важливі поняття, як подарунок, вдячність як прояв чесного і сердечного ставлення людини до іншого, успіх і складники його в житті людини, яка не може досягти успіху лише своїми власними зусиллями, тож будь-який успіх забезпечується працедокладанням значної кількості людей. Усвідомлення цього факту допомогло дітям зрозуміти важливість переживання відчуття вдячності до життя як такого, зрозуміти, чому невдячність є одним із найстрашніших гріхів людини. Ми розуміли, що тема циклу занять „Подяка" є настільки важливою, що не можна її обмежити лише окремими заняттями, а тому скористалися порадами щодо проживання дітьми тематичного дня (з технології Н. Гавриш „Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку") із закріпленням набутих протягом нього знань і досвіду (див. додаток Б).

Лише комплексне поєднання всіх соціально-педагогічних умов дозволило системно підійти до процесу формування в старших дошкільників первинного соціального досвіду й досягти певних успіхів.

3.3. Економічний складник як засіб і результат первинної соціалізації особистості дошкільника

Отже, в основу нашої практики реалізації умов первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років у закладі дошкільної освіти покладено принцип моделювання, який у сучасній науці розглядають як загальнонауковий метод пізнання та перетворення об'єктивної дійсності. Моделювання як універсальний метод є невід'ємним складником вирішення будь-якого педагогічного завдання. Початком моделювання слугує постановка мети, що визначає тип використаних моделей та їхнє призначення. Досягнення такої мети припускає використання в єдності різних видів змістових і формувальних моделей, адекватних реальній

соціально-педагогічній практиці. Іншими словами, під моделлю розуміємо матеріальну чи концептуальну систему, яка, по-перше, у тій чи тій формі репродукує деякі суттєві засоби й ставлення оригіналу, по-друге, у чітко зазначеному сенсі заміщує його і, по-третє, надає нову інноваційну форму оригіналу (Загвязинський, 1995).

У нашому випадку такою моделлю є модель упровадження соціально-педагогічних умов соціалізації дітей 5 – 6-річного віку в закладі дошкільної освіти. Відповідно до теорії моделювання педагогічних систем модель реалізації соціально-педагогічних умов має бути адекватною відповідній моделі економічної соціалізації й базуватися на ній.

Вона характеризується цілісністю, оскільки всі блоки моделі взаємопов'язані між собою, несуть певне смислове навантаження і спрямовані на кінцевий результат – досягнення достатнього рівня економічної соціалізованості; наявність інваріантного (провідна мета; методологічні підходи; принципи) і варіативного (диференціація завдань, змісту, методів і прийомів, засобів, форм досягнення мети з урахуванням різних суб'єктів соціалізованого процесу) складників; прагматичністю, тому що є робочим уявленням зазначеної мети, засобом організації практичних дій; відкритістю, бо пов'язана із зовнішнім середовищем і складна за своєю побудовою.

На основі цієї моделі нами й були розроблені такі соціально-педагогічні умови первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років у закладі дошкільної освіти:

– створення предметно-розвивального середовища, зорієнтованого на формування Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років;

– консолідація зусиль соціальних педагогів, вихователів та батьків щодо оптимізації змін ціннісних орієнтацій особистості дитини 5 – 6-річного віку;

– використання гри економічної спрямованості як провідного засобу формування Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років в умовах дошкільного закладу.

В основу розробки представлених умов і дослідно-експериментальної роботи з їх упровадження закладена ідея про те, що період від народження до вступу до школи є віком найбільш стрімкого фізичного й психічного розвитку дитини, первинного формування всіх якостей, необхідних людині впродовж усього подальшого життя. Особливістю цього періоду є те, що саме він забезпечує загальний розвиток, що слугує фундаментом у подальшому набутті будь-яких спеціальних знань і навичок засвоєння різних видів діяльності.

Реалізація першої умови (створення предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу, зорієнтованого на формування Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років) відбувалася шляхом внесення програмно-психологічного забезпечення економічної освіченості суб'єктів освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Організаційно-змістовний бік економічної освіти педагогів включав: 1) надання науково-методичної допомоги педагогам з боку дослідника; 2) наявність необхідних організаційно-педагогічних засобів упровадження результатів дослідження в освітній процес; 3) розробка науково-методичних рекомендацій, педагогічного інструментарію, упровадження результатів дослідження; 4) установлення зворотного зв'язку, що дозволяє отримати інформацію про перебіг процесу впровадження.

Економічна освіта педагогів здійснювалась у різних формах, які враховували необхідність підвищення їхньої економічної обізнаності. Основними формами стали лекції-презентації: „Економічна освіта дошкільників", „Місце економіки в процесі соціалізації дітей 5 – 6-ти років"; семінари-практикуми „Родинний бюджет", „Дитина-споживач"; „круглі столи", економічний ярмарок ідей, рольові ігри, ситуативні ігри тощо. Характер семінарів і лекцій становив поєднання навчально-розвивальних

ситуацій, які ми використовуємо для формування економічної освіченості педагогів: ситуація авансування довірою (А. Макаренко), вільного вибору (О. Богданова, Л. Катаєва), невимушеної примусовості (Т. Коннікова), емоційного зараження (А. Лутошкін), співвіднесення (Х. Лійметс), успіху (В. Карановський, О. Газман), творчості (В. Карановський).

Ці ситуації дозволяли створити позитивні взаємини експериментатора з педагогами експериментальних дошкільних навчальних закладів і спільно з педагогами окреслити шляхи реалізації первинної економічної соціалізації дошкільників. Як засвідчив експеримент, найбільш ефективним методом використання різноманітних форм економічної підготовки є рефлексивний (аналіз кожним суб'єктом власного досвіду з позицій мети, завдань, змісту, принципів і засобів організації економічної освіти дітей).

Зміст навчально-розвивальних семінарів і лекцій-презентацій складали дві групи питань: 1) питання, пов'язані з підвищенням економічної компетентності в галузі концептуально-теоретичних засад економічної освіти; 2) питання, пов'язані з розробкою педагогічної стратегії первинної економічної соціалізації дітей в умовах реалізації національно-регіонального компонента змісту дошкільної освіти. Для цього розроблялися відповідні експериментальні локальні програми. Наведемо приклад однієї з таких програм, яку в схематичному вигляді подано в таблиці 3.1.

Підкреслимо, що навчально-розвивальні семінари-практикуми органічно поєднувалися з лекціями, які мали тематичну спрямованість залежно від змісту семінару. Лекції проводилися один раз на місяць, супроводжувалися тематичною виставкою літератури, презентацією художньої літератури з економічним змістом, ярмарком дидактичних ігор економічного змісту, іграшок, які відображають ресурси й результати праці (лялька-пекар – хліб, шофер – машина) та інших методичних матеріалів з проблеми. У процесі лекцій організовувалися лінії-дискусії з питань формування Я-економічного особистості дитини впродовж її соціалізації. Особливо активно обговорювалися такі питання, як: „Чи можна говорити про

економічну освіченість дитини", „Чи є старший дошкільний вік сензитивним для економічної соціалізації", „Чи є дитина суб'єктом чи об'єктом економічної соціалізації", „Яка роль педагога в первинній економічній соціалізації особистості дошкільника".

Таблиця 3.1.

Тематичний план лекцій-презентацій для педагогів закладу дошкільної освіти

Мета лекцій	Завдання лекцій	Тематика	Форми проведення	Кількість годин
Підвищення економічної компетент-ності педагогів	1. Розглянути сучасні концепції економічної соціалізації дітей дошкільного віку	Основні концепти економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років: „умови – вплив", „чинники – механізми – ефекти", економічний сенс	Лекція-розсуд; проблемна лекція; дискусія; презентація прикладів із власного досвіду	2
	2. Узагальнити і систематизувати знання соціально-психолого-педагогічних засад економічного виховання	1. Особливості економічної соціалізації 2. Психолого-педагогічний супровід економічної соціалізації 3. Основні напрями економічної соціалізації в програмах ДНЗ 4. Зміст і технології економічної соціалізації дітей	Лекція-розсуд, проблемна лекція, дискусія, психологічний тренінг, робота за алгоритмом із сучасними освітніми програмами, презентація варіативних програм економічного виховання дітей у ДНЗ	2
	3. Розвивати потребу у творчому використанні інформаційного матеріалу	1. Релазіація діяльнісно-особистісного й гуманістичного підходів-принципів в економічній освіті дітей 2. Реалізація змісту економічної соціалізації	Круглий стіл „конструювання освітнього середовища ДНЗ, зорієнтованого на ефективну економічну соціалізацію", „портфоліо" з питань економічної соціалізації дітей	2

Лекції супроводжувалися активними формами освітньої роботи: творчі звіти, відкриті перегляди, конкурси, ситуативні ігри, вирішення педагогічних ситуацій, економічних кросвордів та інших аналітичних завдань. Поряд із лекціями в експериментальних дошкільних навчальних закладах діяв семінар-практикум „Комплексно-тематичне планування роботи за програмою „Економіка для дошкільників". У процесі роботи семінару формувались конкретні вміння створення предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу, який сприяв первинній економічній соціалізації дітей, формуванню в них Я-економічного: уміння визначити цілі й завдання роботи з дітьми, зміст освітнього середовища; уміння відбирати методи і прийоми здійснення особистісно зорієнтованого підходу до дітей тощо. Тематика семінарів допомагала педагогам поглибити власні знання з економіки, розширити тематику інтегрованих занять з економічної освіти дошкільників, апробувати методи економічного інформаційного впливу на дитину в процесі запланованих режимних моментів.

Отже, підвищення рівня економічної освіченості педагогів як основи їхньої готовності до здійснення первинної економічної соціалізації дітей в умовах дошкільного навчального закладу базувалося на трьох рівнях підготовки, в основі характеристик яких лежать знаннєвий, особистісний і досвідно-діяльнісний результати. Знаннєвий рівень ґрунтується на традиційному визначенні компетентного педагога як обізнаного, що усвідомлює важливість досягнення соціально значущих і особистісних цілей. У результаті роботи семінарів і лекцій у наших педагогів з'явився інтерес, який мав характер ситуативного: „Що цікавого можна запропонувати дітям?", „Що ще можна спробувати в роботі з дітьми". Стійкий інтерес педагогів до проблеми організації первинної економічної соціалізації дітей закріплювався на другому етапі – особистісному, коли набував соціально-професійної спрямованості. Досягнення цього рівня забезпечували шляхом проведення цікавих заходів і конкурсів, логіко-економічних завдань (ребуси, кросворди, економічні задачі): „Знавці економіки", „Хто крутіший",

рольових ігор: „Крамниця”, „Кафе”, „Банк”, „Подорож”. До того ж основні форми роботи з педагогами доповнювались консультативними формами, метою яких було надання допомоги в розробці й систематизації методичних засобів реалізації програм економічної освіти дітей. На досвідно-діяльнісному рівні в узагальненій формі поставала інформаційно-пізнавальна готовність (до виконання, перетворення, планування), емоційно-ціннісна готовність (яка включала усвідомлення важливості і своєчасності первинної економічної соціалізації) і досвідно-діяльнісна готовність (яка включала набір технік, умінь і навичок організації первинної економічної соціалізації). Досягнення результатів на цьому рівні забезпечено шляхом активного включення педагогів в організацію власних авторських семінарів і проведення майстер-класів. Ініціювалися регулярні відкриті педагогічні заходи, конкурси дидактичних матеріалів, дидактичних іграшок, авторських додаткових програм і технологій.

Отже, організовуючи підготовку педагогів до реалізації ними завдань формування Я-економічного у вихованців закладу дошкільної освіти, ми вважали, що ефективність цієї підготовки значною мірою залежить від технології її організації відповідно до наших теоретико-практичних настанов. Ми вважали, що „знаннєва” основа є не самоціль у підготовці педагогів, а засіб для практичної реалізації мети й завдань, змісту та методів первинної економічної соціалізації дошкільників, формування в них Я-економічного. Тому теоретичний матеріал логічно поєднувався з практичною апробацією первинної економічної соціалізації дітей засобами створення предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу, зорієнтованого на ефективне становлення Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років.

Науково-технологічне забезпечення процесу формування Я-економічного дітей старшого дошкільного віку (внутрішня підсистема) включало: збагачення змістовних аспектів середовища дошкільного навчального закладу на основі впровадження в освітній процес авторської програми „Економіка для дошкільників” (див. додаток Д); посилення і

збагачення предметно-змістовних характеристик середовища дошкільного навчального закладу, спрямованого на формування Я-економічного дітей 5 – 6-ти років

Програма „Економіка для дошкільників" є проєктом соціально-педагогічної роботи з дітьми 5 – 6-річного віку, яка враховує їхню специфіку (актуалізацію гностичних, аксіологічних, креативних, комунікативних потенціалів, що є критеріями результативності освітнього процесу дошкільного навчального закладу, планування цільової й вікової ситуації та ситуації індивідуального розвитку особистості). У зазначеній програмі знання економічного характеру гармонійно вплітаються в зміст програми розвитку дітей у дошкільному навчальному закладі. На підставі цієї програми створено інтегративний курс для дошкільників.

Інтегративний курс „*Економіка для дошкільників*" – це цикл тематичних занять, які включають 39 тем: „Бюджетна гра в крамницю", „Один удома", „День вільного часу", „Виготовлення товарів для ярмаркового продажу", „Економія ресурсів", „Моя країна і моя сім'я", „Доходи сім'ї", „Витрати сім'ї", „Поточний і перспективний сімейний бюджет", „Сімейні заощадження та їх використання", „Гроші", „Фінанси (боргове зобов'язання, кредит, договір, розписка тощо)" тощо.

Програмний матеріал кожного заняття сприяє вирішенню завдань навчального, розвивального й виховного характеру, що дозволяє дошкільнику засвоїти економічні уявлення, певні ролі в природному та соціальному просторі. Відповідно метою курсу є розкриття дитині навколишнього предметного світу як світу духовних цінностей, як частини загальнолюдської культури та в процесі пізнання й навчання відповідних форм поведінки.

Відповідно до інтегрованого курсу економіки педагоги експериментальних дошкільних навчальних закладів розробляли конкретні авторські програми економічної освіти дошкільників. Засобами подібних програм у процесі експерименту вирішувались питання формування в трьох

основних сферах Я-економічного: 1) у сфері знань дітей про працю; 2) у сфері орієнтацій дітей у галузі економічної термінології; 3) у сфері економічного мислення. Основою дидактичної технологічної реалізації подібних мікропрограм ми вважали „занурення”, що пов’язано з постійним спонуканням дітей до дискусії й висловлюванню власної позиції з будь-якого питання.

Зміст інтегрованого курсу економіки для дітей передбачав наявність спеціальних розділів, пов’язаних із включенням економічної проблематики в усі форми навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі. Це насамперед стосувалось вивчення основних математичних уявлень. До того ж ми виходили з того факту, що багато економічних уявлень, понять і категорій неможливо розглядати поза математикою, тому математичний зміст забезпечує інтеграцію процесу навчання основ економічних знань у вивченні основ математичних уявлень дітей старшого дошкільного віку. Так, методика математичного розвитку дітей дошкільного віку включає методику формування в дітей уявлень про міри вартості: знайомство з грошовими знаками та одиницями; поведінка дітей до елементарного розуміння купівельної сили грошових знаків; знайомство з цінами деяких речей; розрізнення, зіставлення, порівняння предметів за ціною, цифрові значення; знайомство дітей з утворенням ціни на речі та послуги. У процесі розгляду завдань з економіки: „Товарно-грошові відносини”, водночас вирішуються і завдання щодо формування математичних уявлень у дітей: розкриття двозначності числа – конкретний (безліч грошових знаків) і абстрактний (число грошових одиниць); визначення кількісного складу числа не тільки з двох, але й з кількох менших чисел (на грошових знаках); навчання рахунка до 100 і демонстрація утворення чисел другого десятка (за допомогою монет); поглиблення поняття про нуль; розвиток навичок рахунка десятками; розкриття математичної залежності між величинами (ціна, кількість, вартість); розширення розуміння дій додавання і віднімання; закріплення вміння розв’язувати арифметичні задачі.

Збагачення змістовних аспектів середовища дошкільного навчального закладу на основі впровадження в освітній процес інтегрованого курсу економічної освіти дошкільників поєднувалося в експерименті з посиленням предметно-змістовних характеристик середовища дошкільного навчального закладу, спрямованого на формування Я-економічного дошкільників. У цьому випадку основним засобом посилення розвивального середовища ми обрали метод М. Монтессорі, який знайшов своє застосування у відповідному досвіді діяльності багатьох дошкільних навчальних закладів у нас та за кордоном (Монтессорі, 1995).

У зазначеному випадку метод М. Монтессорі був спрямований на створення повноцінного предметно-розвивального середовища для формування в дітей навичок самообслуговування й раціонального господарювання, оскільки середовище в педагогіці М. Монтессорі, як відомо, включає обладнання простору, максимально наближене до потреб господарської самостійності в дітей. За допомогою спеціально організованого середовища діти в експериментальних дошкільних навчальних закладах навчалися догляду за собою, за середовищем, набуваючи в результаті такі якості особистості й суспільно значущої економічної поведінки, як цілеспрямованість, самостійність, працьовитість, раціональність, заощадливість, порядність, чесність, далекоглядність. З цією метою діти брали участь у діяльності, що декларується економічним складником статуту дошкільного закладу: прибирати групу, приводити в порядок роздатковий матеріал, накривати на стіл тощо. Отже, йдеться про функціювання в експериментальних групах дошкільних навчальних закладів економічних зон, які складаються з ігрової зони (С/р ігри: „Крамниця”, „Супермаркет”, „Ярмарок”, „Банк”, „Кафе”, „Аукціон” тощо), інтелектуальної зони (книжки, фотографії, картки, настільно-друковані та дидактичні ігри економічного змісту) та зони самообслуговування (де дитина навчається, доглядає і стежить за собою та своїми речами, за речами, які належать іншим, за речами дошкільного навчального закладу).

У нашому експерименті посилення і збагачення освітнього й предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти здійснювалося також на основі формування культури природокористування як частини Я-економічного та етнокультури, як „ідеологічного" стрижня економічної соціалізованості особистості.

Формуючи культуру природокористування в дітей 5 – 6-ти років, ми насамперед ураховували таке. По перше, формування культури природокористування є проблемою економічної освіти в дошкільному навчальному закладі. Зазначене положення випливає з екологічної зумовленості економіки, оскільки у відносини суспільства з природним оточенням залучені всі структури й функції економіки – виробництво, розподіл, споживання й обмін. У зв'язку з цим необхідною умовою й водночас головним складником екологічного розвитку є екологізація економіки, яка по суті означає екологізацію всього соціально-економічного розвитку суспільства. Головними додатками екологізації економіки є: підпорядкування експлуатації ресурсів і економіки виробництва екологічним обмеженням і принципам збалансованого природокористування, суттєве розширення й уточнення системи платності природокористування; відмова від витратного підходу до охорони навколишнього середовища і включення природоохоронних функцій безпосередньо в економіку виробництва, перехід виробництва до стратегії якісного зростання на підставі технологічного переозброєння під еколого-економічним контролем; зміна й еколого-економічна орієнтація структури потреб і стандартів добробуту.

Отже, у межах феномену екологізації економіки можна говорити про інтеграцію економічної й екологічної культур як про своєрідну еколого-економічну культуру, розуміючи під нею сукупність соціальних цінностей і норм, які є регуляторами еколого-економічної поведінки людей і виконують роль соціальної пам'яті суспільства економічного розвитку.

По друге, культура природокористування формується на достатньому рівні тільки в процесі відповідної діяльності. Перша обставина визначила

актуалізацію в нашій дослідно-експериментальній роботі програм дошкільної освіти, у яких відображений аспект культури природокористування: Програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” [19], „Дитина в дошкільні роки” [75]. Друга обставина зажадала від нас організації екологічної діяльності дітей. Діти експериментальних груп у дошкільному навчальному закладі брали участь у проведенні „хвилин доброти”, „занять екологічного мислення”. Спільно з батьками організовувалися екологічні тропи, еколого-психологічні тренінги та інші природоохоронні акції й проєкти.

Отже, реалізація умови створення предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу, зорієнтованої на становлення Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років, здійснювалася шляхом внесення програмно-методичного забезпечення зазначеного процесу суб’єктів освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі через: посилення організаційно-змістовного боку економічної освіти педагогів; збагачення змістовних аспектів середовища дошкільного навчального закладу на основі впровадження в освітній процес інтегрованого курсу „Економіка для дошкільників”; посилення і збагачення предметно-змістовних характеристик середовища дошкільного навчального закладу, спрямованої на формування Я-економічного, засобами педагогіки М. Монтессорі , технології формування культури природокористування та природо збереження (Монтессорі, 1995).

Реалізація наступної умови – консолідація зусиль соціальних педагогів, вихователів та батьків щодо оптимізації змін ціннісних орієнтацій особистості дитини 5 – 6-річного віку – здійснювалася також відповідно до моделі первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років. До того ж у зазначеному напрямі первинна економічна соціалізація розгортається як безперервний динамічний процес економіко-психологічного розвитку особистості, що відбувається як активний внутрішньомотивований процес прийняття особистістю умов її існування в певних соціально-економічних

ситуаціях, можливість використання інтеріоризованих економічних цінностей суспільства (О. Сєрбова).

Як інструмент реалізації цієї умови нами обрана модель системи взаємодії дошкільного навчального закладу (соціального педагога, вихователів та адміністрації) з родиною, склад якої утворюють: цільовий компонент, концептуальний складник, принцип відкритості, змістовна взаємодія: блоки, форми, результативний компонент.

Охарактеризуємо визначені компоненти моделі. Метою консолідації зусиль взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною є активізація економіко-психологічного розвитку особистості дошкільника на основі сприяння в інтеріоризації економічних цінностей суспільства.

В основі концепції взаємодії родини і дошкільного навчального закладу покладено ідею про те, що за ефективну первинну соціалізацію дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомагати їм у цьому (Козлова, 1998).

Визнання пріоритету родинного виховання над суспільним потребує відповідних відносин родини і дошкільних навчальних закладів, що знаходить своє відображення в понятті „співробітництво” як спілкування „на рівних”, де нікому не належить привілей „бути першою скрипкою в оркестрі”. Через призму категорії співробітництва розглядається і поняття консолідація взаємодії в системі „родина – дошкільний навчальний заклад”, де головним моментом є співробітництво з проблем економічного розвитку, економічного виховання й економічної соціалізації дітей (Шатова, 2000).

Основою нашої концепції співробітництва родини й дошкільного навчального закладу є принцип відкритості дошкільного навчального закладу як соціального інституту. Ми розглядаємо відкритість дошкільного навчального закладу услід за більшістю досліджень у цій галузі (Н. Грама, Р. Жадан, С. Козлова, К. Крутій, Е. Курак, А. Шатова та ін.) як „відкритість назовні” і „відкритість усередину”.

„Відкритість дошкільного навчального закладу назовні” означає, що дошкільний навчальний заклад відкритий впливам мікросоціуму, свого мікрорайону й готовий співпрацювати з розташованими на його території соціальними інститутами й закладами (Козлова, 1998).

Зміст роботи експериментальних груп дошкільних навчальних закладів відповідно до специфіки первинної економічної соціалізації дітей 5 – 6-ти років був достатньо різноманітним, а її безсумнівна цінність полягала в зміцненні зв’язків з родиною, розширені соціально-економічного досвіду дітей, ініціюванні активності і творчості соціальних педагогів і вихователів дошкільного навчального закладу, що також позитивно впливало на взаємодію батьків і педагогів дошкільного навчального закладу.

„Відкритість дошкільного навчального закладу всередину” в нашому експерименті забезпечено за рахунок : 1) залучення батьків до освітнього процесу дошкільного навчального закладу; 2) створення умов, за яких у всіх суб’єктів освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі (дітей, батьків, педагогів) виникала особиста готовність відкрити себе в будь-якій діяльності; 3) демонстрації відкритості насамперед з боку педагога; 4) гуманізації й диференціації всіх сторін педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі; 5) побудови внутрішньосистемних відносин у дошкільному навчальному закладі на підставі психології довіри; 6) вільного доступу батьків до освітнього закладу, спостереження за власною дитиною в реальному педагогічному процесі; 7) проведення лінії впливу на родину через дитину; 8) відкритості форм співробітництва дошкільного навчального закладу з родиною; 9) використання принципу єдності соціалізованого впливу з боку батьків, педагогів, соціальних педагогів і психологів та інших учасників педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі засобами координування зусиль причетних до соціалізації людей, служб, організацій і соціальних інститутів.

Цільовий компонент, концептуальний складник та принцип відкритості консолідації зусиль родини й дошкільного навчального закладу визначений у

нашому експерименті відповідно до характеру їх змісту. Ці зусилля були спрямовані на створення єдиного простору „родина – дошкільний навчальний заклад", де всі його суб'єкти виробляють і дотримуються чіткої стратегії взаємодії, постановки мети, спрямованої на вирішення загальних і конкретних проблем успішної соціалізації (зокрема й економічної) особистості дошкільника. В основу консолідації зусиль педагога з родиною вихованця дошкільного навчального закладу у створенні єдиного соціалізованого простору щодо оптимізації змін ціннісних орієнтацій особистості дитини 5 – 6-річного віку покладено такі принципи:

1. Наступність та узгодженість спільних дій. На думку В. Сухомлинського, головним мотивом взаємодії батьків і педагогів є саме те, що ввійшло в їхній розум і серце із навколишнього світу. Тут видатний педагог мав на увазі той факт, що єдиний простір „родина – дошкільний навчальний заклад" заснований на взаєморозумінні родини й освітньої установи, яке може відбуватися лише за наявності узгодженості соціалізованих цілей і завдань, позицій обох сторін, збудованих за принципом єдності, поваги й вимог до дитини, розподілу обов'язків і відповідальності.

2. Принцип гуманного підходу до вибудовування відносин родини й дошкільного навчального закладу, який характеризується якостями гуманності, толерантності, уважного й доброзичливого ставлення до всіх учасників взаємодії.

Принцип аксіологічності передбачає, що гуманний підхід буде діяти тільки в тому випадку, якщо проголошені цінності перетворюються на цінності, що об'єднують соціально-культурний досвід усіх учасників єдиного педагогічного простору.

3. Ефективність цілеспрямованості форм консолідації зусиль педагогів і батьків. Поведінка дітей у родині й поза нею дещо відрізняється, оскільки залежить від безлічі чинників (батьківської й людської культури, традицій родини, її складу, батьківсько-дитячих стосунків, соціального стану,

освітнього фонду тощо), які впливають на характер вибудовування ефективної системи взаємодії з батьками. У нашому експерименті ефективність вибору форм консолідації зусиль визначалася відповідно до важливості проблеми сторін взаємодії з подальшим залученням усіх до пошуку прийняття шляхів їх вирішення.

4. Принцип соціально-педагогічного партнерства. Процес інтеріоризації особистісно-соціалізованих, економічних і духовно-моральних цінностей реалізується за допомогою соціальних механізмів, пов'язаних із соціальними інститутами суспільства, забезпечуючи досягнення відповідних цілей. У зв'язку з цим процес консолідації зусиль соціальних педагогів, вихователів та батьків щодо оптимізації змін ціннісних орієнтацій особистості дитини 5 – 6-річного віку ми здійснювали на основі соціально-педагогічного простору – особливого виду спільної діяльності між суб'єктами освітнього процесу, що характеризується довірою, загальними цілями й цінностями, добровільністю й тривалістю відносин, а також визнанням взаємної відповідальності сторін за результат їхньої співпраці й розвитку. Реалізацію принципу соціально-педагогічного партнерства здійснено на трьох рівнях: 1) як партнерство всередині окремого педагогічного колективу дошкільного навчального закладу; 2) як партнерство всередині системи дошкільної освіти; 3) як партнерство з іншими соціальними інститутами (від органів і представників влади до представників бізнес-середовища і закладів додаткової й професійної освіти) (В. Сухомлинський, 1978).

У процесі дослідно-експериментальної роботи консолідації зусиль соціальних педагогів, вихователів та батьків щодо оптимізації змін ціннісних орієнтацій особистості дитини 5 – 6-річного віку реалізовано в межах основних напрямів взаємодії: інформаційно-аналітичного, практичного й контрольно-оцінного.

Інформаційно-аналітичний напрям припускав збір і аналіз даних щодо батьків і дітей, вивчення родини, їхніх труднощів і запитів, а також вияв

готовності родини відповісти на запити дошкільного навчального закладу; збір і аналіз даних щодо зовнішнього соціального середовища на предмет її соціалізованих можливостей. Спільні зусилля педагогів і батьків у межах інформаційно-аналітичного напряму запроваджувалися двома взаємопов'язаними шляхами: 1) просвіта батьків, передача їм необхідної інформації, висвітлення актуальних питань (лекції, індивідуальне і групове консультування, інформаційні листи, газети, бібліотека для батьків, відеотека, буклети та флаєри тощо); 2) організація продуктивного спілкування всіх учасників педагогічного процесу (обмін думками, ідеями, почуттями, переживаннями тощо) з допомогою планування й проведення таких заходів, які включать батьків і дітей у загальну суспільно корисну справу. Практичний напрям роботи спрямовано на вирішення конкретних завдань, пов'язаних з проблемами соціалізації дітей узагалі та власне первинної економічної соціалізації, надання їм допомоги в інтеріоризації економічних цінностей. Форми й методи роботи, що були використані за цим напрямом, залежали від інформації, отриманої в процесі аналізу ситуації в межах інформаційно-аналітичного напряму. Контрольно-оцінний напрям призначено для аналізу ефективності роботи дошкільного навчального закладу (опитування, оцінні листи, експрес-діагностика, самоаналіз педагогів, тривале спостереження, облік активності батьків і дітей тощо).

У процесі формувального експерименту відпрацьовувалися такі традиційні форми взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною для консолідації зусиль щодо оптимізації змін ціннісних орієнтацій дошкільників, як: день відкритих дверей (знайомство батьків із дошкільним навчальним закладом, його традиціями, правилами, особливостями розвивально-виховної роботи; екскурсія освітньою установою з відвідуванням групи, де виховуються діти батьків, які прийшли; демонстрація результатів колективних справ, індивідуальної праці дітей тощо); систематичні бесіди й консультації з батьками (кваліфіковане повідомлення фахівців з наступним обговоренням); тематичні ситуаційні

практичні заняття (наприклад, „Як учити дітей розпоряджатися кишеньковими грошима”); семінари-практикуми (з метою навчання батьків способів і прийомів економічного виховання); батьківські збори з постановкою проблем формування ціннісних орієнтацій особистості дитини із запрошенням відповідних фахівців; батьківські конференції (основна мета – обмін досвідом економічного виховання й формування ціннісних орієнтацій дітей в економічному середовищі); сімейні клуби (об’єднання родин на основі загальної проблеми для спільного її вирішення); бібліотека спеціальної літератури та ігор; „Батьківська мобільна пошта”; „Економічний гурток”.

У межах дослідно-експериментальної роботи педагоги дошкільного навчального закладу прагнули до оволодіння новими формами, технологіями й методами інтерактивної взаємодії. Так, зокрема, педагогічні колективи широко використовували таку перспективну, на наш погляд, форму консолідації зусиль взаємодії, як форму проєктних моделей:

– „Банк ідей”, який націлено на формування накопичувального центру соціально-педагогічних ідей у галузі первинної економічної соціалізації, їх обробці та застосуванні в практиці не тільки експериментальних дошкільних навчальних закладів, але й соціально-педагогічних працівників регіону;

– „Педагогічний портфель”, спрямований на систематизацію досягнутих результатів і поширення досвіду в соціумі, а також на підвищення іміджу дошкільного навчального закладу;

– „Ефективний старт” – модель здійснення модульного принципу соціалізованого процесу у взаємодії всіх його суб’єктів (насамперед батьків і педагогів) відповідності плану розвитку інституту дошкільних навчальних закладів (зазначена модель напряму взаємопов’язана з такими проєктними моделями, як „Банк ідей”, „Педагогічний портфель”, „Дитячий садок майбутнього”);

– „Економічна дитяча академія” – модель здійснення економічної освіти і виховання за відповідними програмами;

– „Модель творчих проєктів взаємодії” – інноваційні проєкти творчої взаємодії дорослих і дітей („Економічна мозаїка”, „Формування економічних ціннісних орієнтацій дітей і батьків” тощо);

– „Інформаційний довідник” – систематизація цільових матеріалів досягнень педагогічної й дитячої діяльності, узагальнення досвіду роботи з соціально-економічними інститутами в мікрорайоні, регіоні, державі;

– „Експозиційні профільні виставки” типу „Досягнення дошкільної освіти в галузі первинної економічної соціалізації дітей”;

– проєкти конструювання предметно-розвивального й освітньо-виховного середовища дошкільного навчального закладу для первинної економічної соціалізації дітей;

– гуртки та студії практико-пізнавального центру „Школа економічних наук”;

– інтерактивні технології спілкування та просвіти батьків і педагогів (інформаційні студії, відеостудії, комп’ютерні студії типу „Економіка-інформ”);

– презентації на різних заходах локального й загального характеру з використанням електронних освітніх ресурсів;

– технології моделювання вирішення завдань економічного розвитку особистості дошкільника в межах соціально-економічного проєкту „Формування соціально-економічних ціннісних орієнтацій дітей і батьків”;

– авторські програми педагогів експериментальних дошкільних закладів („Мозаїка економічної креативності” – організація спільної діяльності з дітьми, батьками, педагогами із формування економічних здібностей, „Еколого-економічна вітальня” – розвиток партнерських відносин дітей, батьків, педагогів, соціальних партнерів і працівників із формування еколого-економічних ціннісних орієнтацій, „Конкурс юних економістів” тощо);

– „Коучинг” (від тренувати, наставляти, надихати) – розвивальне консультування у вигляді взаємовідвідувань, спрямоване на особистісну

підтримку професійної діяльності на основі інтерактивного спілкування, дискусії у формі питання – відповідь, де педагог або батько не отримує порад і рекомендацій, а тільки відповідає на питання, які йому ставить консультант, і сам знаходить резерви та шляхи для вирішення власних проблем;

– „Календар основних спільних заходів" (основні спільні заходи дошкільного навчального закладу й родини, спрямовані на виховання у співпраці: „Спільні суботники батьків і дітей", „Зробимо наш садочок чарівнішим");

– поетапне вибудовування соціально-педагогічних партнерських відносин: 1) знайомство (визначення загальних цілей, загальних цінностей і ресурсної бази сторін, щоб уникнути претензій з боку батьків до змісту соціалізованого складника розвитку їхніх дітей); 2) визначення взаємної корисності учасників (вивчення матеріально-психічних, ціннісно-мотиваційних і ексклюзивних можливостей-ресурсів сторін); 3) моніторинг батьківських запитів і резервів-ресурсів та власний „ціннісний аудит" (обговорення, фіксація й оприлюднення пріоритетів партнерів); 4) спільна діяльність (проєктування конкретних програм спільної роботи на принципах „загального внеску", довіри, підтримки і взаємопідтримки та продуктивності; реалізація проєктів; зворотний зв'язок і відкритість каналів комунікації); 5) власне партнерство (протікання спільної діяльності з дотриманням необхідних умов добровільності, довгостроковості і взаємної відповідальності).

Результативний компонент консолідації зусиль взаємодії припускав у нашому експерименті наявність позитивної динаміки змін усієї системи ціннісних орієнтацій особистості дитини 5 – 6-річного віку (соціально-економічних, морально-трудових, екологічних тощо) і на цій основі сформованість у дітей власне економічних цінностей. Термін „власне економічні цінності дошкільників" умовний, оскільки, як було продемонстровано вище, цінності економічного змісту в дошкільників щодо до розвитку системи особистісних цінностей починають у цьому віці тільки

складатися, а зрілі форми систем особистісних цінностей як стабільних (стійких у часі) і відрефлексованих утворень з'являються в ранній юності (приблизно до 14 – 15-річного віку) (Л. Киреєва). Додаючи, приймаємо до уваги ідею О. Леонтьєва щодо періоду „первинного фактичного складу особистості", що дошкільний вік – цей віковий ступінь може бути розглянутий як фаза життєвого циклу суб'єкта, де особистісні цінності починають набувати таких рис, які мають значення для особистості (Леонтьєв, 1948). Ураховуючи все викладене вище, під власне економічними цінностями особистості дитини 5 – 6-річного віку ми розуміємо економічно значущі її якості, а саме: діловитість, відповідальність, ініціативність, творчий підхід до справи, морально-ціннісна економічна поведінка, що пов'язана з такими якостями особистості дитини, як ощадливість, економність, раціональність, розважливість і водночас порядність. Формування саме цих якостей ми пов'язували зі становленням ціннісних орієнтацій, із позитивною динамікою їхнього розвитку в процесі первинної економічної соціалізації старших дошкільників в умовах взаємодії родини й дошкільного навчального закладу. У процесі експерименту ми враховували ту обставину, що механізм формування економічних цінностей (ціннісних орієнтацій) у дітей 5 – 6-річного віку передбачав усвідомлене уявлення про сутність якості, її необхідності, переваги в оволодінні нею, бажання оволодіти якістю. З появою бажання оволодіти якістю в дитини з'являється і певне ставлення до такої якості на рівні соціального почуття – почуття поваги. Сформованість знань і почуттів викликає потребу в практичній реалізації економічної якості в діяльності й поведінці. Найбільш ефективно ці якості засвоюються в процесі соціально-педагогічної взаємодії родини й дошкільного навчального закладу як основних інститутів соціалізації дошкільників, з урахуванням чинника активності власне дошкільника в цьому процесі.

Отже, реалізація умови консолідації зусиль соціальних педагогів, вихователів та батьків щодо оптимізації змін ціннісних орієнтацій

особистості дитини 5 – 6-річного віку під впливом ранньої економічної соціалізації здійснювалася на основі структурно-функційної моделі системи взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною (цільовий компонент, концептуальний складник, основоположний принцип відкритості, зміст взаємодії, блоки взаємодії, результативний компонент) засобами відповідних проєктних моделей дошкільної освіти.

Упровадження третьої умови ефективної первинної економічної соціалізації дітей у дошкільному навчальному закладі – використання гри економічної спрямованості як провідного засобу формування Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років в умовах дошкільного навчального закладу – здійснювалося на основі концептуальної моделі авторської проєктної програми „Комплексне використання гри в просторі первинної економічної соціалізації дошкільного навчального закладу для формування Я-економічного у старших дошкільників" (у подальшому Програма).

Концептами нашої Програми є такі: 1) „простір первинної економічної соціалізації дошкільного навчального закладу"; 2) „первинна економічна соціалізація у формах субкультури (у формі гри)"; 3) „становлення Я-економічного дошкільників".

Термін „простір первинної економічної соціалізації дошкільного навчального закладу" в нашій експериментальній Програмі відображає її відповідність проєктному спрямуванню в педагогіці, відповідно до якого основна функція освіти, зокрема й дошкільної, у суспільстві полягає в забезпеченні трансляції культури – з одного боку, і процесів соціалізації молодого покоління – з іншого (Л. Амірова, О. Аміров, А. Рижанова). Відповідно до цього ми вважаємо, що термін „простір економічної соціалізації в дошкільному навчальному закладі" об'єднує дві основоположні ідеї – ідею соціально-культурологічного простору та ідею економічної освіти. Простір економічної соціалізації становить форму існування економічної трансляції соціально-економічного досвіду від покоління до покоління на рівні, що перевищує природний; він неможливий без спеціально

організованих процесів економічного навчання й економічного виховання; це природоподібний, заснований на природних прагненнях у задоволенні економічно-пізнавальних потреб процес – такий, що ідентифікований спеціальними впливами на суб'єкти простору. Простір первинної економічної соціалізації дошкільного навчального закладу припускає присутність, „включенність" його суб'єктів (насамперед дітей) для зміни й удосконалення Я-економічного. В основі декларованого нами простору лежить діяльність, яка не продукує нову соціальну-економічну інформацію, а діяльність, яка переносить соціально-економічну інформацію від людини до людини, від суспільства до суспільства. Головна мета цієї діяльності – первинна економічна соціалізація особистості, що здатна реалізовувати творчий потенціал у динамічних, з високим ступенем невизначеності соціально-економічних умовах – і у власних життєвих інтересах, і в інтересах суспільства, з високих морально-економічних позицій.

Культурологічний складник простору первинної економічної соціалізації дошкільного навчального закладу висуває низку обов'язкових вимог до формування Я-економічного особистості дитини 5 – 6-річного віку, які детерміновані самою сутністю соціокультурного розвитку. До того ж ми дотримуємося такої думки, що соціокультурний розвиток водночас є процесом становлення індивідуальності й суб'єктності дитини. У процесі первинної економічної соціалізації, зорієнтованої на культуру, її соціокультурні зразки постають як особлива детермінанта розвитку, як міра, у ставленні до якої відбувається самовизначення (необов'язково усвідомлене). Вибір такої міри, переживання її як власної і є те, що ми називаємо совістю, а в нашому випадку – „економічною совістю". Совість має становити основу Я-економічного особистості сучасної людини, особливо в умовах соціально-економічної нестабільності. У процесі реалізації розробленої нами Програми процес її впровадження був організований так, щоб він міг актуалізувати вибір цієї міри нашими дошкільниками. До того ж ми керувалися такими принципами:

– дитині має бути представлений горизонт морально-економічних цінностей, з чим можна співвідносити свої хвилювання, дії, вчинки;

– цінності мають бути представлені дітям у тих формах і тими засобами, які відповідають специфіці дитячої субкультури й можуть бути сприйняті дітьми;

– організовувати діяльність і спілкування дітей так, щоб соціокультурні морально-економічні зразки не були відчужені від реального життя дитини й слугували дійсними орієнтирами (міри), до яких вона звертається, вони мають бути органічно включені в її діяльність, не нав'язані як щось зовнішнє, як норма, потреба; а мають бути пережиті дитиною;

– економічний соціокультурний розвиток має бути інтегрований з інтелектуальним, емоційним і вольовим розвитком, а також містити знання, уміння й навички як засоби соціокультурно зорієнтованої поведінки дітей;

– економічний розвиток як розвиток соціокультурний має відбуватися в контексті того типу культури, до якого належить дитина за народженням і сімейним станом, оскільки невиправдана ломка етнонаціональних ціннісних підстав, засвоєних у ранньому дитинстві, може стати в подальшому причиною маргінального типу розвитку;

– соціокультурно зорієнтована економічна освіта має бути спрямована одночасно на розвиток суб'єктності та індивідуальності дитини, оскільки допускає „сходження" в культуру кожного учасника (партнера) взаємодії на основі актуалізації власного шляху розвитку.

Розв'язання визначених завдань досягається в умовах організації первинної економічної соціалізації дітей у формах субкультури, тобто у формах гри. Цим і зумовлений другий концепт Програми, умовно сформований нами як „первинна економічна соціалізація у формах субкультури (у формах гри)".

Відповідно до зазначеного концепту в процесі реалізації Програми враховувалися такі критерії дитячої субкультури, як: 1) особливість системи діяльностей, у яку включена дитина (типологія діяльностей, галузь

життєдіяльності дитини); 2) специфічність видів, форм, засобів спілкування, що переважають у системі комунікацій; 3) особливість системи або композиції цінностей, з якими дитина співвідносить свої вчинки, думки, переживання; 4) специфічність сприймання світу і мислення, уявлень дітей щодо устрою світу (А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, 2006).

Щодо першого критерію, який характеризує дитячу субкультуру, ми прийняли за основу положення, де в основі дошкільної субкультури лежить сюжетно-рольова гра, яка через своє дворівневе будування, принцип ненормативності й вільну організацію відкриває дитині можливість пошуку та апробації власних можливостей, актуалізації своїх переваг у найрізноманітніших галузях життя. Уявна ситуація дозволяє втілювати в ігровій реальності те, що не вирішено для дитини в реальному світі, зокрема й можливість бути собою; водночас гра організує і спрямовує активність дитини, робить її поведінку доречною, відповідною змісту гри й тієї ігрової ролі, яку вона виконує. Щодо специфіки спілкування, то ми вважали, що дошкільній субкультурі властиві такі її якості, як спонтанність, інтимність, невідчужуваність. Така вільноорганізована діяльність, як сюжетно-рольова гра, потребує від дітей близького спілкування й дивовижним чином містить великий потенціал свободи і творчості в саморозвитку щодо актуалізації суб'єктності й індивідуальності, водночас задає соціокультурний і соціалізований контекст цього розвитку, тобто зумовлює можливість становлення адекватно віку індивідуальності дитини, форми духовності. Дитяча субкультура специфічна також у галузі системи цінностей. Якщо для дорослого дитина в освіті постає в системі рольових відносин як функція (вихованець), то дитина більш схильна вступати у відносини не рольові, не формальні, не „ввічливості" (зокрема й із дорослими), а інтимні і спонтанні, близькі відносини, до то ж, якщо такі відносини неможливі, то дитина намагається їх уникнути. Це зумовлено тим, що діти більш безпосередньо і водночас інтимно пов'язані з системою базових цінностей (добро, правда, краса, істина). Потребу дітей у такій системі цінностей психологи

визначають як духовне бачення, а самі цінності представлені в дитячій субкультурі у формі образів, символів, метафор, а не понять. Це, можливо, багато в чому пояснює особливості дитячої картини світу й дитячого мислення. Дитяча субкультура за своїм типом належить до неписемної, тобто гомологічної архаїчної культури. Засобом мислення і створення картини світу в такій культурі є світ, за допомогою якого долається високий ступінь невизначеності, що характерно для відносин архаїчної людини з природою й соціумом. Світ дитини подібний світу архаїчної людини. Через свою незалежність, непередбачуваність світ потребує від неї особливих відносин з ним, відносин спілкування, заснованих на ритуалі, обряді, символі в просторі сюжетно-рольової гри (Л. Большунова). До того ж у нашому експерименті ми намагалися слідувати виключно точному зауваженню П. Флоренського щодо дитячого мислення: „Дитяче мислення – це не слабке мислення, а особливий тип мислення, що має які завгодно ступені досконалості, включно до геніальності, і навіть переважно спорідненої геніальності…”.

Третій основний концепт Програми ми пов’язуємо із теорією становлення Я дошкільників. Про це достатньо детально говорилося вище (див. п. 2.3). Тут уважаємо за необхідне додати, що в процесі дослідно-експериментальної роботи ми керувалися позиціями відносно Я-концепції особистості таких відомих дослідників, як Р. Берне, К. Блага, М. Шебек та ін., які стверджують, що в поведінці дитини немає нічого, щоб не було б пов’язано із її Я-концепцією. Учені також відмічають, що до 6-ти років розвиваються й закріплюються всі складники структурного Я. Саме в цей період дитина стає енциклопедистом, філософом, мислителем, вибудовує власну картину світу, здійснює „відкриття”; її структурне Я збагачується дуже важливою для людини властивістю – совістю, розвивається як суб’єкт діяльності й саморозвитку (Корепанова, 2000). Отже, підсумовуючи зазначене вище, наголошуємо, що впроваджувана нами Програма була зорієнтована на інші додаткові локальні програми формування Я-концепції дітей дошкільного віку (програма Є. Рилєєвої „Як допомогти дошкільнику

знайти своє Я"; програма С. Козлової „Я – людина"; програма О. Хухлаєвої, О. Хухлаєва, І. Первушиної „Стежка власного Я"; програма Є. Лебеденко „Розвиток самосвідомості й індивідуальності" та ін.).

Отже, три основних концепти – „простір первинної економічної соціалізації дошкільного навчального закладу", „первинна економічна соціалізація у формах субкультури (у формах гри)", „становлення Я-економічного дошкільників" – склали підстави експериментальної Програми.

Програма має свою особливість, оскільки побудована відповідно до інноваційного досвіду роботи в дослідницькому напрямі. У Програмі відображено такий вітчизняний і зарубіжний досвід: ідеї в галузі економічної освіти й виховання дітей: авторська програма А. Шатової „Дошкільник і економіка"; методичний посібник Р. Жадан, Г. Григоренко із планування занять з економічної освіти дітей старшого дошкільного віку; розробка А. Смоленцевої в галузі економічних ігор; економічні азбуки для дітей дошкільного віку І. Шведової і Г. Солдатенко; інноваційна програма Л. Голуб „Економічне виховання дошкільників"; авторський посібник Є. Курак, Л. Міхірєвої „Економічне виховання дошкільників"; методичний посібник Л. Киреєвої „Граємо в економіку"; методичний посібник Н. Клариної „Уроки гнома Економа і феї Екології"; посібники І. Котюсової, Р. Лук'янової „Економіка у казках та іграх"; посібник І. Липсиць „Дивовижні пригоди у країні Економіка".

Діапазон досвіду охоплює включення ігор економічної спрямованості у всі види дитячої діяльності: в організовану освітню діяльність, у режимні моменти, у діяльність у соціумі та в спільну діяльність із родиною. Ефективності дослідно-експериментальної роботи сприяли: організація розвивального предметно-просторового середовища дошкільного навчального закладу, спрямованого на стимулювання діяльності (оформлення наочно-ілюстративного матеріалу економічного змісту, тематичних альбомів типу „Герої казок", „Потреби людини" тощо; створення бібліотеки ігор економічного змісту; розробка економічної ігротеки;

оформлення „економічного дерева”, листочками якого є слова економічного змісту; створення цікавого економічного дидактичного матеріалу: загадок, ребусів, кросвордів, проблемних ситуацій; розробка маршруту подорожі до країни Економіка; подорож за картою „Бізнес лісу”; оформлення тесту „Гнома Економа”; зібрання колекції „Гроші народів світу” тощо.

Включення ігор економічної спрямованості в освітню діяльність відбувалося відповідно до основних принципів освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі (послідовності, стимулювання активності, психологічної комфортності, індивідуального й диференційованого підходу, вікової адресності) та охоплювало всі види дитячої діяльності (комунікативну, ігрову, трудову, рухову, художньо-зображувальну, пізнавально-дослідницьку й пошукову). Етапу включення ігор в освітній процес експериментальних дошкільних навчальних закладів передувала робота педагогів зі створення картотеки ігор різних видів (народні, авторські), найбільш цінних з погляду їх економічного змісту, їх аналізу на предмет вичленення економічної сутності (гроші, товар, дохід тощо). Далі ігровий матеріал було систематизовано з урахуванням вікових особливостей дітей 5 – 6-річного віку й наявні в них характеристики власного досвіду орієнтування в економічних питаннях.

Дослідно-експериментальна робота включала також і діяльність педагогів у створенні авторських ігор. Ця робота характеризувалася специфікою таких етапів. На першому етапі визначалися питання економічної спрямованості, короткі діалоги, підбиралися ілюстрації; на другому – діти знайомилися із грою для її цілісного сприймання; на третьому – діти засвоювали економічний зміст гри, оволодівали вміннями висловлювати оцінні судження щодо економічних позицій; на четвертому – відбувалося творче застосування економічних уявлень, отриманих у процесі ігрової діяльності в інших видах самостійної діяльності дошкільників (трудової, комунікативної); на п’ятому – авторська гра підлягала корекції і в подальшому поширювалася як апробований досвід.

Відмінною особливістю цієї Програми є відсутність спеціально організованої діяльності дітей. Ігри з економічним змістом (економічні ігри) у нашому експерименті використовуються в спільній діяльності з дорослим, в індивідуальній роботі, у дозвіллі, розвагах, театралізованій діяльності, у самостійній ігровій діяльності, у режимних процесах. Ігрова діяльність супроводжується візуалізацією, експериментуванням, бесідами, вирішенням проблемних ситуацій, проєктною діяльністю, що значно посилює потенціал економічної гри у формуванні Я-економічного особистості дитини 5 – 6-ти років.

Наведемо низку прикладів.

Початку роботи за Програмою передувала оцінка готовності дітей до ігор економічного змісту. Далі проєктна діяльність – перспективне планування формування ключових аспектів Я-економічного дошкільників на основі економічних категорій. До того ж доволі широко використовувались економічні ігри проблемно-ситуативного характеру для активізації творчо-індивідуальної суб'єктності особистості дошкільника. Ефективною формою спільної соціокультурної діяльності економічного змісту були суспільні свята – ігри (див. додаток Е. „Сценарій свята за участі батьків „Ярмарок"). Оскільки казка – літературний жанр з великим дидактичним змістом економічного характеру, то в дослідно-експериментальній роботі ми широко застосовували читання художньої літератури як мініпрограм ознайомлення дітей з економікою. Прикладом таких мініпрограм у нашому випадку були: книга Л. Книшової, О. Меньшикової, Т. Попової „Економіка для малят або як Мишко став бізнесменом"; серія посібників Р. Жадан „Дітям про економіку, або казки про зайців-хазяйців", „Малятам про економіку, або як зайці житло будували", „Малятам про економіку, або зайці на ярмарку", „Малятам про економіку, або на гостині у зайців", „Малятам про економіку, або як зайці вирішили мати свій бізнес") та ін.

Робота з моделювання реальних життєвих ситуацій відпрацьовувалась з дітьми засобами сюжетно-дидактичних ігор („Ким бути", „Обмін",

„Сімейний бюджет”, „Маленькі покупки”, „Кондитерська фабрика”, „Ательє для маленьких красунь”, „Рекламна агенція”, „Пункти обміну валюти” та ін.), у яких дошкільники, граючись у різні професії, осягали сенс праці, відтворюючи трудові процеси дорослих, і водночас „навчалися” економіки. У цих іграх моделювалися такі реальні життєві ситуації, як: операції купівлі-продажу, виробництва і збуту готової продукції та ін. У канву сюжетно-дидактичних ігор природним чином „вплiталися” логічні й арифметичні задачі, задачі-жарти, виконання завдань за малюнком, завдань-подорожей на ощадливість і раціональне використання ресурсів („Подорож Капи і Капельки”, „Як Гном Економ економить електроенергію”) тощо, що значно поширило економічний кругозір наших вихованців, дозволяло їм глибше зрозуміти роль праці в житті людини, специфіку товарно-грошових відносин і реклами, розумної витрати грошей і ощадливого ставлення до світу речей, відчувати красоту світу речей, природи, людей і отримувати радість від зустрічі з ними.

В експерименті групування ігор здійснювалося за економічною ознакою в такі основні блоки:

1. Світ грошей (знайомство з грошовими знаками, установлення залежності між якістю товару й прибутком з його продажу. Це, наприклад, ігри „Банк”, „Банкомат”, „Монетний двір”, „Універсам-супермаркет”, „Пункт обміну валюти”, „Музей грошей”, „Подорож” тощо.

2. Моє місто (дані щодо підприємств міста, господарств міста, провідні професії міста, виробництво товарів і речей). До них ми віднесли такі ігри, як: „Кондитерська фабрика”, „Ательє”, „Фермер”, „Завод”, „Шахта” тощо.

3. Світ товарів (знайомство з різними формами збуту продукції). Отже, використано ігри „Аукціон”, „Рекламна агенція”, „Будинок ляльки”, „Будинок книги”, „Дитяча лотерея”, „Ярмарок талановитих саморобок” тощо.

4. Моя країна (знайомство з ресурсами свого краю, регіону, країни), де застосовано ігри: „Подорож товарів”, „Геологи”, „Газовики”, „Пошта” тощо.

Групуючи ігри „за економічною” ознакою, ми враховували той важливий факт, що економіка і фінанси в сучасному світі, крім усього іншого, становлять єдиний грошово-економічний простір. Тому стратегія первинної економічної соціалізації дошкільників нерозривно пов’язана із стратегією фінансового виховання дітей, яка виявляється в галузі майна, майнових відносин. Володіння власним „майном” розвиває в дітей почуття відповідальності за нього, якщо, звичайно, дотримуватися принципів „фінансового” виховання дітей: 1) дотримуватися гарантії недоторканності особистої власності (тим, що належить дитині, може розпоряджатися тільки вона сама; це стосується не тільки грошей, але й іграшок, підручників, колекцій листівок, фантиків тощо); 2) прийняти всі збитки заздалегідь (нехай дитина здійснить більше помилок у дитинстві за участю дорослих, ніж зіткнеться із незворотною ситуацією в дорослому житті); 3) завжди пояснять, чому витрачаєте гроші саме таким чином (у покупці важлива не вона сама, а обговорення коло неї – можливі варіанти, співвідношення якості і вартості, її вплив на відносини з іншими); 4) чітко дотримуватися домовленості (ніяких „додаткових” фінансових впливів, якщо дитина нераціонально розпорядилася певною сумою; завжди треба віддавати „обіцяне”, в іншому випадку – не обіцяти нездійсненного, особливо це стосується грошових подарунків); 5) обов’язково визначати систему фінансування дитини (фінансування – не спосіб заохочення або покарання, а засіб розвитку певних фінансово-економічних якостей дитини; фінансування – періодичність сум, що видаються, її розмір/сума, перелік витрат, система штрафів у вигляді ділової гри. Ігри й казки фінансово-економічного змісту сприяють: розвитку вмінь уважати (у прямому арифметичному сенсі: складати, помножувати, ділити тощо); обирати (між двома „хочеться”, між потрібним і необхідним, добрим і поганим), відмовлятися (від менш потрібного, від неякісного, від менш цінного – і відповідно визначати пріоритети), прораховувати власні дії, бачити наслідки того чи того рішення; формування знань основних фінансових понять („кредит”, „договір”, „борговий обов’язок”) щодо

співвідношення вартості речей (послуг); підвищення самооцінки, почуття власної гідності („Я сам щось вирішую”); пізнанню себе й інших (грошові відносини є „лакмусовим папірцем усіх інших відносин”); радощі благодійності, безоплатної допомоги іншим; можливості проявити себе „на рівних” у взаєминах із батьками. Усе це є базою для становлення суб’єктності дитини, її Я-економічного.

5. Моя родина (сімейний бюджет, його джерела, складники бюджету, розподіл прибутків, кишенькові гроші, особисті речі), де застосовувалися ігри типу: „Родина”, „Крамниця”, „Дошкільний заклад”, „Супермаркет”, „Автопарковка” , „Перукарня”, „Будинок моди”, „Салон краси” та ін.

Як приклад наведемо проєкт сюжетно-рольової гри „Супермаркет” (див. додаток Ж).

Отже, реалізація умови щодо використання гри економічної спрямованості як провідного засобу формування Я-економічного в дітей 5 – 6-ти років в умовах дошкільного навчального закладу відбувалася на основі проєктної програми „Економіка для дошкільників” поступово й достатньо ефективно.

ПІСЛЯМОВА

Здійснене в монографії дослідження проблеми соціального становлення особистості дошкільника не може бути таким, що претендує на вирішення всіх питань цієї складної та багатоаспектної теорії. Своїм завданням ми поставили, перш за все, обґрунтувати теоретичні засади соціального становлення особистості дошкільника та представити нове вирішення цієї проблеми як пріоритетного напряму дошкільної освіти. А також схарактеризувати вплив міжособистісної взаємодії різних соціальних інститутів у соціальному становленні особистості дитини. Насамперед проаналізовано взаємодію провідних інститутів соціалізації на етапі дошкільного дитинства – родини та закладу дошкільної освіти – як найефективнішої форми здобуття дошкільної освіти, у якій забезпечуються умови для поетапного якісного соціального зростання дошкільників.

Процеси соціалізації та формування соціального досвіду особистості представлені як взаємопов'язані і взаємозалежні. Соціалізація особистості в дошкільному дитинстві є важливим системним, педагогічно виваженим процесом, пролонгованим у часі, змістовному та операційному аспектах. Соціальний досвід є одним із важливих компонентів соціалізації людини і одночасно визначає її спрямованість та інтенсивність. Також у межах загальної теорії соціалізації в монографії представлено теоретичний аналіз економічної соціалізації дітей дошкільного віку.

Методичні матеріали, розроблені та обґрунтовані авторами, а саме: педагогічна модель формування соціально-комунікативної компетентності, матрична схема програми роботи з формування в старших дошкільників первинного соціального досвіду у взаємодії родинного і суспільного виховання, авторська програма „Економіка для дошкільників", можуть бути безпосередньо використані в практиці соціального розвитку дітей у закладах дошкільної освіти, у соціально-виховній діяльності соціальних служб для дітей і молоді, у роботі з батьками та громадськістю. Теоретико-методичні та

технологічні матеріали можуть бути застосовані в процесі підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти з питань соціального становлення дітей старшого дошкільного віку, у процесі викладання соціально-психолого-педагогічних дисциплін для майбутніх педагогів, соціальних педагогів та соціальних працівників, у системі підвищення кваліфікації соціально-педагогічних працівників.

Накопичений нами теоретичний і практичний матеріал ще вимагає подальшого вдосконалення. Проте є підстави вважати, що використання розроблених нами методичних напрацювань істотно покращить процес соціального становлення дітей дошкільного віку і зробить його гармонійним та педагогічно виваженим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Наука, 1991. 229 с.

2. Авер'янова Г. М. Кишенькові гроші як фактор економічної соціалізації підлітків. *Психологія:* збірник наукових праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. Вип. 18. С. 87–96.

3. Акопян Л., Погорєлова Л. Співробітництво, партнерство, довіра (сучасний погляд на взаємодію педагогів і батьків). *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 26–28.

4. Капська А. Й., Безпалько О. В, Вайнола Р. Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання / за заг. ред. А. Й. Капської. К., 2002. 164 с.

5. Алєко О. А. Формування первинного соціального досвіду дитини у процесі взаємодії суспільного і родинного виховання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / Донбаський держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2015. 234 с.

6. Алєко О. А. До проблеми формування первинного соціального досвіду дитини у взаємодії дошкільного закладу і родини. *Збірник наукових праць „Педагогічна освіта: теорія і практика".* Кам'янець-Подільський: Вид. ПП Зволейко Д. Г., 2012. Вип. 12. С. 457–462.

7. Алєксєєнко Т. Ф. Зміст і напрями соціально-педагогічної діяльності. *Соціальна педагогіка: теорія і технології* / ред. І. Д. Звєрєва. Київ, 2006. 316 с.

8. Амирова Л. А, Амиров А. Ф. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации: монография. Уфа: Вагацет, 2011. 194 с.

9. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.

10. Архипова А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без сопровождения родителей, в процессе социализации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2005. 187 с.

11. Архипова Е. А. Экономическое воспитание детей: (в системе дошкольного образования). Пралеска. 2000. № 6. С. 14–19.

12. Асмолов О. „Главное – сохранить почемучек”. *Дошкольное воспитание*. 2005. № 3. С. 68–69.

13. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання.* 2012. № 7. С. 4–19.

14. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование. Голографический подход. Екатеринбург, 1999. 135 с.

15. Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров’я дитини – від родини. К.: СПД Богданова А. М., 2006. 220 с.

16. Беляева Н. Л. Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.07. Елабуга, 2008. 236 с.

17. Блонский П. П. Изб. пед. и психол. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1979. Т.1. 304 с.

18. Богдановська О. В. Засвоєння соціальних норм як складова шкільної соціалізації. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 98–105.

19. Богінська Ю. В. Соціалізація особистості молодшого школяра в процесі ігрової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 230 с.

20. Богуш А. М. Парадигма „дитинство” в сучасній педагогіці. *Наука і практика: пед. альманах.* 2003. № 1. С. 50–57.

21. Богуш А. М. Дитинство: погляд сьогодення. *Виховання і культура*. 2003. № 1–2. С. 4–10.

22. Божович Л. И. Личность и формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург, Москва, Нижний Новгород, Воронеж, Питер, 2008. 398 с.

23. Бочарова В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1991. 379 с.

24. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика: навч. посіб. / ред. С. О. Сисоєва. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 134 с.

25. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: дис. … канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2006. 235 с.

26. Васютинський В. Психологія влади в інтерактивному дискурсі. URL: http://www.ji.lviv.ua/n30texts/vasutynskyj.htm

27. Врочинська Л. І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Рівне, 2008. 233 с.

28. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

29. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. *Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка* / ред.-сост Г. В. Бурменская. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. Изд. 2. С. 283–300.

30. Вяткин А. П. Ролевые аспекты исследования экономической социализации студентов. *Психология и экономика:* труды 2-й Всероссийской научно-практической конференции РПО. Калуга. 2002. С. 160–162.

31. Гавриш Н., Саприкіна О., Пометун О. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: навч.-метод. посіб. для дошкільних навч. закладів / заг. ред. О. Пометун. Донецьк: „ЛІРА", 2014. 120 с.

32. Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей: методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць. Київ: Видавничий Дім „Слово", 2012. 256 с.

33. Гавриш Н., Брєжнєва О., Кіндрат І., Рейпольська О. Розумне виховання: методичний посібник. Київ: Видавничій Дім „Слово", 2015. 176 с.

34. Галкина Л. Н., Шатова А. Д. Формирование элементов экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста. Екатеринбург, 1999. 248 с.

35. Гальчинський А. С., Єщенко П. С., Палкін Ю. І. Основи економічної теорії: підручник. Київ: Вища, 1995. 462 с.

36. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). РАН, Ин-т теории образования и педагогики. М.: Совершенство, 1998. 608 с.

37. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 272 с.

38. Грама Н. Г. Педагогічний вплив як засіб навчання дітей економічної грамоти. *Наука і освіта,* 2001. № 5. С. 25–28.

39. Грама Н. Г. Підготовка студентів до навчання молодших школярів „економічної грамоти”. *Проблеми, досвід підготовки студентів до виховної роботи у школі.* Миколаїв, 1995. С. 86–87.

40. Грама Н. Г. Теоретико-методичні основи побудови програми для студентів з економічного виховання дітей у дошкільному закладі освіти. *Наука і освіта*, 2003. № 2–3. С. 97–102.

41. Гримова А., Гречишкіна А. Соціалізація – навчання жити в суспільстві. *Дошкільне виховання*. 2008. № 3. С. 10–13.

42. Гумерова Л. С. Конструирование среды дошкольного образовательного учреждения как условие формирования экономической культуры детей старшего дошкольного возраста: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2012. 189 с.

43. Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/629-2011

44. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ „ЛІПС” ЛТД, 2016. 160 с.

45. Дитина – педагог: сучасний погляд: психол.-пед. та соц. аспекти сучасної дошк. та початк. освіти / О. П. Аматьєва, Г. В. Бєлєнька, Н. В. Гавриш, Н. О. Курило, С. М. Курінна та ін. / за заг. ред. В. В. Докучаєвої. Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. 492 с.

46. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огнев’юк, К. І. Волинець; авт. кол.: Г. В. Бєлєнька, Е. В. Бєлкіна, О. Л. Богініч та ін. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-тє вид., доопр. та доп. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 492 с.

47. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. / наук. ред. А. М. Богуш. / за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ, 2006. 368 с.

48. Дудник Н. А. Економічна соціалізація дітей дошкільного віку: сутність поняття. *Педагогічні науки:* зб. наук. праць. Херсон: ХДУ, 2015. Вип. 67. С. 446–450.

49. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. К., Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

50. Жадан Р., Григоренко Г. Малятам про економіку або як зайці вирішили мати свій бізнес. *Дошкільне виховання*. 2003. № 7. С. 15–17.

51. Жадан Р., Григоренко Г. Малятам про економіку або як зайці житло будували. *Дошкільне виховання*. 2001. № 10. С. 22–24.

52. Жилина Ж. А. Психическая регуляция экономической социализации детей старшего дошкольного возраста: 19.00.13. Владимир, 2005. 223 с.

53. Заверико Н., Звєрєва І. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості. *Соціальна педагогіка і адаптивність особистості.* Суми: Мрія, 1994. С. 49–59.

54. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників / упоряд. І. В. Молодушкіна. Харків: Вид. група „Основа”, 2010. 207 с.

55. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. Москва, 1995. 322 с.

56. Загик Л. В., Иванова В. М. Воспитатели и родители: из опыта работы. М.: Просвещение, 1985. 96 с.

57. Закон України „Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти”: Закон від 06.07.2010 № 2442-VI. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2442-17

58. Закон України „Про дошкільну освіту”: Закон від 11.07.2001 № 2628-III (Редакція станом на 01.01.2015). URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14

59. Закон України „Про освіту”: Офіц. веб-сайт Міністерства освіти і науки України. URL: http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_1060.dok

60. Закон України „Про охорону дитинства” від 26 квітня 2001р. № 2402. URL: http:/ zakon.rada.gov.ua

61. Захарова Н. Соціально-педагогічний супровід первинної соціалізації дитини. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації*. Збірник. Гуманізація навчально-виховного процесу. Слов’янськ, 2010. Спецвипуск 4. Частина 1. С. 123–129.

62. Захарова Н. М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору: монографія. Донецьк: вид-во „Ноулідж”, 2010. 216 с.

63. Іванова А. В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності: дис. …канд. пед. наук: 13.00.08. Луганськ, 2007. 187 с.

64. Карагодин В. С. Социальный опыт в обыденном сознании: автореф. дис. … канд. пед. наук: 09.00.08. Свердловск, 1989. 19 с.

65. Карнаух Л. П. Сім’я як чинник соціалізації дітей дошкільного віку в реаліях сьогодення. *Наука і освіта*. Одеса: Півд. наук. Центр АПН України, 2011. № 4 (Педагогіка). С. 181–184.

66. Карнаух Л. Соціальне середовище як чинник соціалізації дітей дошкільного віку в реаліях сьогодення. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2008. Вип. 1. С. 4–8.

67. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. *Рідна школа*. 1998. № 11. С. 33–40.

68. Коберник О. М. Управління виховним процесом у загальноосвітньому закладі: монографія. К.: Науковий світ, 2003. 230 с.

69. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: у 3 т. Івано-Франківськ: Плай., 2002. Т. 1. 288 с.

70. Козлова Е. В. Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1998. 148 с.

71. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.

72. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання", 2003. 243 с.

73. Конвенція про права дитини: Схвалена Генерал. Асамблеєю ООН, 20 листопада 1989р. і ратифікована Верховною Радою України 27 листопада 1991р. *Інформ. зб. М-ва освіти України*. 1995. № 9. С. 3–25.

74. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку „Я у Світі". К.: Світич, 2009. 208 с.

75. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посібник для вищих навчальних закладів. К.: Освіта, 1998. 255 с.

76. Кононко О. Л. Пріоритети сімейного виховання в контексті модернізації дошкільної освіти України. *Діти – батьки – сім'я*. К.: Наук. Світ, 2004. Вип. 1. С. 5–17.

77. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики: учебное пособие. М.: Просвещение, 1982. 448 с.

78. Корепанова М. В. Феномен образа Я и особенности его развития в дошкольном детстве: учебное пособие к спецкурсу. Волгоград: Перемена, 2000. 120 с.

79. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія: підручник. К.: АТ „Київська книжкова фабрика", 1995. 304 с.

80. Коссак Г. М. Формування особистісного досвіду старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Львів, 2005. 238 с.

81. Котляревський І. П. Твори. К.: Дніпро, 1980. 311 с.

82. Котырло В. К., Ладывир С. А. Детский сад и семья. К.: Рад. школа, 1984. 120 с.

83. Кравець В. П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2008. 476 с.

84. Кравченко Т. В. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: дис. … доктора пед. наук: 13.00.07. Київ, 2010. 466 с.

85. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. Ч. І Концепції, проектування, технології створення Запоріжжя: ЛІПС ЛТД, 2009. 320 с.

86. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут проблем виховання Академії пед. наук України. Київ, 1998. 184 с.

87. Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Дубна: инфом. центр. 1997. 167 с.

88. Курак Е. А., Михирева Л. А. Экономическое воспитание дошкольников: программа. Москва: ТЦ „Сфера", 2002. 77 с.

89. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганський національний університет ім.. Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 194 с.

90. Курінний Я. В. Концептуальний аналіз підходів вивчення економічної соціалізації особистості у науці. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ: ДДПУ, 2015. Спецвип. 15. Ч. 2. С. 66–72.

91. Курінний Я. В. Особливості конструювання освітнього середовища ДНЗ як умови становлення економічної культури в дітей 5-7 років. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.. Запоріжжя: КПУ, 2016. Вип. 51 (104). С. 208–215.

92. Курята Ю. В. Креативне мислення як чинник соціалізації дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. … канд. психол. наук. Хмельницький. 20 с.

93. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. Київ: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с.

94. Левчук З. К. Нравственно-экономическое воспитание дошкольников и перспективы. *Актуальные проблемы теории и истории педагогии*. Витебск, 2006. С. 158–161.

95. Леонова Е. А. Педагогические аспекты экономического воспитания дошкольников. *Семья, дошкольное и начальное образование – единый развивающий мир ребенка.* Минск, 2005. С. 128–130.

96. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. Москва: Изд. АПН СССР, 1948. С. 7–8, С. 14–15.

97. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

98. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М.: Педагогика, 1991. 176 с.

99. Ли Линь. Поликультурное воспитание как средство социализации старших дошкольников. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського*: збірник наукових праць. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. (Серія „Педагогічні науки"). Вип. 1. 37. С. 236–238.

100. Липсиц И. В. Удивительные приключения в стране Экономика: практическое пособие. Москва: Вита-пресс, 1999.

101. Липский И. А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики. *Педагогика.* 2001. № 10. С. 13–20.

102. Лісіна Л. Специфіка сучасної сім'ї як соціального інституту виховання. *Дошкільна освіта*. 2008. № 3 (21). С. 9–14.

103. Ложкін Г. В., Спасєнніков В. В. Економічна психологія: Навчальний посібник. 2-ге вид-ня, переробл. і доповн. Київ: ВД „Професіонал", 2007. 400с.

104. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение. *Методологические проблемы социальной психологии.* М.: Наука, 1975. С. 106–123.

105. Лубенец Н. Общественные и семейные начала в дошкольном воспитании. *Дошкольное воспитание*. 1911. № 2. С. 63–67.

106. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навчально-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.

107. Луков В. А. Тезаурусная концепция социализации. *Дискурс: Социологическая студия.* Москва, 2002. Вып. 2. С. 8–19.

108. Лунева Г. Играем в экономику. *Дошкольное воспитание*. 2003. № 10. С. 51–54.

109. Лысенко В. Встречи у гнома Эконома: (Об экономическом образовании дошкольников) Открытый урок. Еженед. прил. к „Учительской газете". 1997. № 15. С. 2.

110. Любченко І. І. Педагогічні умови розвитку логічного мислення у старших дошкільників: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Одеса, 2014. 21 с.

111. Макаренко А. С. Изб. пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1978. Т. 2. 320 с.

112. Макаренко А. С. Книга для родителей. Лекции о воспитании детей. М.: Правда, 1986. 448 с.

113. Макарова И. И. Комплексное использование информационной среды как средства экономического воспитания старшего дошкольника в условиях детского сада: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2009. 195 с.

114. Малахова О. В. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками: дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 205 с.

115. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. Москва: Гардарики, 2003. 269 с.

116. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко та ін. К.: Світич, 2009. 208 с.

117. Монтессори М. Значение среды в воспитании: пер. с итал. К. Памфиловой. *Частная школа*. 1995. № 4. С. 122–127.

118. Москаленко В. В. Економічна соціалізація особистості. *Практична психологія та соціальна робота.* С. 21–29.

119. Мудрик А. В. Социализация и воспитание. Москва: Сентябрь, 1997. 96 с.

120. Мудрик А. В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. Москва: Знание, 1990. 40 с.

121. Мудрик А. Социализация человека как проблема. *Социальная педагогика.* 2005. № 4. С. 47–57.

122. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия, 2004. 456 с.

123. Мухина В. С. Детская психология. Москва: Апрель ПРЕСС, 1992. 352 с.

124. Назаренко А. І. Актуальні проблеми взаємодії дошкільного закладу і соціального середовища. *Проблеми освіти: наук.-метод. збірник* / ред. кол.: М. З. Згуровський та ін. К., 1997. Вип. 7. С. 27–39.

125. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

126. Низковська О. Соціально-економічній освіті – новий подих *Дошкільне виховання*. 2016. № 3. С. 6–8.

127. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1992. 896 с.

128. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2003. Т. 1. 926 с.

129. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи: Збірник методичних матеріалів / авт.-упоряд.: О. П. Долинна, А. П. Бурова, О. В. Низьковська, Т. П. Носачова. Тернопіль: Мандрівець, 2011. 480 с.

130. Онощенко С. В. Игрушка как средство формирования социального опыта дошкольников: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2009. 22 с.

131. Островская Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников: книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1990. 160 с.

132. Парфенов Ю. А., Коротенкова И. Г., Белевич Н. А. Теоретические обоснования и психологические механизмы (модель) социализации детей в детских дошкольных образовательных учреждениях. *Учебные записки университета имени П. Ф. Лесгафта.* 2011. № 3. С. 105–111.

133. Петрочко Ж. В. Суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі правової соціалізації. *Соціалізація особистості: збірник наукових праць.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. Том XXX. С. 12–25.

134. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: монографія: 2-ге вид. Ніжин: ТОВ „Видавництво Аспект-Поліграф”, 2011. 480 с.

135. Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів „Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад”: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2003. 187 с.

136. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

137. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 255 с.

138. Поніманська Т. І. Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини. *Дошкільне виховання*. 1999. № 8. С. 14–15.

139. Поніманська Т. І. Формування соціального досвіду дітей як основа морально-духовного розвитку. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: зб. наук. пр.* К., 2000. Кн. 1. С. 47–50.

140. Попова Е. П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса „школа-детский сад”: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Кострома, 1998. 21 с.

141. Прищепа Т. І. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ. Харків: Вид. група „Основа”, 2009. 169 с.

142. Пріма Р. М. Соціалізація особистості молодшого школяра засобами родинно-побутової звичаєвості: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 172 с.

143. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти: Закон України від 06.07.2010 № 2442-VI. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2442-17

144. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 № 2628-III (Редакція станом на 01.01.2015). URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14

145. Про освіту: Закон України URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12

146. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квітня 2001р. № 2402: ІП. URL: http://zakon.rada.gov.ua

147. Програма розвитку дитини дошкільного віку „Українське дошкілля" / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 264 с.

148. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку „Впевнений старт". Тернопіль: Мандрівець, 2012. 104 с.

149. Прокофьева О. О. Мы и экономика: формирование основ экономической культуры у детей старшего дошкольного возраста. *Пралеска.* 2006. № 7. С. 17–18.

150. Прокофьева О. О. Современные подходы к определению содержания экономического образования детей дошкольного возраста. *Дошкольное детство: наука – практике*. Могилев, 2006. С. 112–115.

151. Рогальська І. П. Взаємодія сім'ї та освітньої установи в соціалізації особистості в дитинстві. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 382–388.

152. Рогальська І. П. Соціалізація дітей в умовах сучасного освітнього середовища на засадах наступності та перспективності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського:* збірник наукових праць. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. Вип. 1. 37. 450 с.; (Серія „Педагогічні науки"). С. 351–356.

153. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: монографія. Київ: Міленіум, 2008. 400 с.

154. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 465 с.

155. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія / за наук. ред. проф. Л. О. Калмикової, проф. Г. О. Хомич. Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2016. 472 с.

156. Розумне виховання сучасних дошкільнят. Методичний посібник / Н. Гавриш, О. Брежнєва, І. Кіндрат, О. Рейпольська; за заг. ред. О. Брежнєвої. Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2015. 176 с.

157. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002. 720 с.

158. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2-х кн. Кн. 2 / за ред. Є. І. Коваленко; упор. прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. К.: Либідь, 1997. 320 с.

159. Савчук О. Гра-стратегія: формуємо соціальний досвід дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2016. № 12. С. 20–22.

160. Сазонова А. В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Одеса, 2007. 240 с.

161. Свинина Н. Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования. *Педагогика*. 2001. № 7. С. 27–31.

162. Сейко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 259 с.

163. Семчук С. І. Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2010. 20 с.

164. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Изд. Корпорация „Логост”, 1999. 272 с.

165. Сковорода Г. С. Твори: у 2 т. Т. 1. К.: Вид-во Академ. наук УРСР, 1961. 639 с.

166. Смирнова Е. О., Быкова М. В. Структура и динамика родительских отношений. *Вопросы психологии*. 2001. № 6. С. 13–14.

167. Смірнова Я. В. Розвиток професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Донбаський держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2014. 18 с.

168. Смоленцева А. А. Введение в мир экономики, или как мы играем в экономику: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2002. 176 с.

169. Смоленцева А. А. Знакомим дошкольника с азами экономики с помощью сказок: практическое пособие. Москва: Аркти, 2006. 88 с.

170. Смоленцева А. А. Проблемно-игровая технология экономического образования дошкольников. Москва, 2001.

171. Сокуренко О. О. Формування світорозуміння у дітей шестирічного віку засобами ігрової діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Херсонський держу ун-т. Херсон. 2007. 20 с.

172. Социальная педагогика: словарь (П-Я) / автор-составитель Л. В. Мардахаев. Москва: УЦ Перспектива, 2011. 208 с.

173. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Понсарский. Санкт-Петербург: Политехника. 2002. 476 с.

174. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / уклад. Т. І. Прищепа. Харків: Вид. група „Основа", 2009. 169 с.

175. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за ред. І. Д. Звєрєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 365 с.

176. Стельмахович М. И. Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогики украинского народа: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01. Київ, 1989. 407 с.

177. Страницы автобиографии В. И. Вернадского / сост. Н. В. Филиппова. М.: Наука, 1981. 349 с.

178. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні: монографія / за ред. С. Я. Харченка; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. Старобільськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2016. 488 с.

179. Сулімова С., Сокиринська Н. Соціально-фінансова освіта: успішний досвід. *Дошкільне виховання*. 2016. № 4. С. 9–11.

180. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. М.: Просвещение, 1979. 393 с.

181. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К.: Рад. школа, 1978. 263 с.

182. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навчально-методичний посібник / за ред. Н. В. Гавриш, О. О. Лінник, Н. В. Губанова. Луганськ: Альма-матер, 2007. 496 с.

183. Трубавіна І. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім’єю: дис. … доктора пед. наук: 13.00.05. Харків, 2009. 596 с.

184. Ушинський К. Д. Твори: у 6 т. К.: Рад. шк., 1952–1955. Т. 1. 1954. 447 с.

185. Ушинський К. Д. Твори: у 6 т. К.: Рад. шк., 1952–1955. Т. 2. 1954. 558 с.

186. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. Москва: Московский психолого-социальный інститут. Флинта, 1997. 160 с.

187. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”, 2009. 16 с.

188. Фенько А. Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 94–100.

189. Фесюкова Л. Б. Соціально-особистісний розвиток старших дошкільників. Харьков: Веста: Видавництво „Ранок”, 2008. 128 с.

190. Фетискин А. Б. Дети и деньги: особенности экономической социальной социализации. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 94–102.

191. Филонов Г. Н. Социальная педагогика: научный статус и прикладные функции. *Педагогика*. 1994. № 6. С. 37–42.

192. Филонов Г. Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. Москва: АСОПиР, 1995. 28 с.

193. Фрейд З. Вступ до психоаналізу: лекції. Москва, 1990.

194. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2006. 320 с.

195. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч.-метод. посібник / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова та ін. Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2016. 248 с.

196. Черный И. П. Социальный опыт как результат и предпосылка развития сущностных сил человека: автореф. дис. … канд. философ. наук: 09.00.03. Черновцы, 1989. 18 с.

197. Шатова А. Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание. *Дошкольное воспитание*. 1995. № 8.

198. Шатова А. Д. Программа „Дошкольник и экономика”: О формировании у ребенка экономических знаний, экономического мышления. *Современные образовательные программы для дошкольных учреждений.* Москва, 2000. С. 179–180.

199. Шацкий С. Т. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 414 с.

200. Шведова И. Ф. Экономическая азбука для детей и взрослых. Москва, 1992.

201. Шевченко Т.Г. Повне зібрання творів: у 6 т. К.: Вид-во АН УРСР, 1963-1964. Т. 4. 1963. 523 с.

202. Шелестова Л. В. Дидактичні засади формування картини світу у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2017. 40 с.

203. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Просвещение, 1978. 308 с.

204. Ющенко И. В. Социальный опыт и его трансляция в семьях с разным уровнем адаптированости: автореф. дис. … канд. социолог. наук: 22.00.04. Ставрополь, 2006. 22 с.

205. Adler A. Problems children. *Individ. Psychology.* 1988. Vol. 44. № 4.

206. Burris V. Stages in the development of economic concepts. *Hum. Relat.* 1983. P. 791–812.

207. Cameron C. Social pedagogy and care: Danish and German practice in young people`s residential care. *Journal Of Social Work*. 2004. № 4 (2). P. 133–151.

208. Stacey B. G. Economic socialization in the ore adult years. *British Journal of Social Psychology*. 1982. Vol. 21. P. 171.

ДОДАТКИ

Додаток А

Рекомендації круглого столу

щодо конструктивної взаємодії ЗДО з родинами для забезпечення успішної соціалізації дошкільників, формування їхнього соціального досвіду

Педагоги ЗДО і батьки дітей дошкільного віку домовляються про партнерство, націлене на успішне виконання завдань соціалізації особистості дитини. Відтак приймають як ключові такі базові положення, що визначатимуть віднині їхні спільні дії:

– Успішна соціалізація дошкільника – спільне завдання дошкільного закладу та родини. Повноцінне здійснення цього завдання можливе лише за умови злагодженої співпраці дорослих.

– Педагоги, члени родин вихованців і самі діти є рівноправними учасниками педагогічного процесу, отже, мають взаємодіяти на засадах довіри, партнерства, взаємоповаги, єдності вимог.

– Дитина – особистість, яка заслуговує на повагу і прийняття. Тому неприпустимо порівнювати її з іншими дітьми; важливо оцінювати її досягнення з позиції її природних можливостей, порівнювати лише з її власними здобутками, оцінювати не лише результат, але й процес діяльності.

– Дорослі, педагоги і батьки, намагаються навчитися домовлятися з дітьми, узгоджувати дії й наміри з їхніми бажаннями, дотримуватися обіцянок.

– Для збереження психологічного комфорту намагаємося регулювати власний емоційний стан, зберігати врівноваженість як важливу умову взаємодії.

– Вчимося з повагою ставитися до того, що дитина створила сама, підтримувати її активність, самостійність, ініціативу, що сприяє формуванню в дитини впевненості в собі.

– Педагоги виявляють увагу, тактовність, ураховують думку батьків, їхні побажання і пропозиції.

Додаток Б

Програма особистісного зростання

в суспільних стосунках „7 – Я”

(з досвіду роботи закладу дошкільної освіти № 67„Сонячний”

міста Краматорська за ідеєю Н. Гавриш)

Мета: формувати соціально-комунікативну компетентність, яка виявляється в умінні будувати позитивні взаємини з однолітками й дорослими, виховувати толерантне ставлення до інших (поважати і приймати), розвивати вміння співпрацювати (домовлятися, поступатися, ініціювати дії), вправляти у творчому застосуванні мовленнєвих еталонів.

Засоби: уроки філософії, психологічні заняття, колективна творча справа, спільна гра, спілкування, свята та розваги, елементи парного (командного) навчання, інтерв’ювання, випуск газет „Пір’ячко”, „Хвостик”.

Ключові напрями виховної роботи:

– формування елементарних знань та уявлень про соціум, закони спілкування та взаємодії;

– виховання ціннісного ставлення до колективних успіхів та досягнень;

– становлення досвіду участі в колективних справах, проєктах;

– опанування командних способів навчання.

Зміст, форми та методи роботи:

Індивідуальні

Садочок для мене	**Я сам для себе**
допомагає засвоїти науку життя серед людей	я – частинка моєї групи, переживаю з нею її радощі та проблеми
навчає мовленнєвого, ігрового, ділового етикету	пам’ятаю, що і від мене залежить загальний успіх
організує творчі проєкти, у яких кожному знайдеться місце	ціную дружні стосунки, не чекаю, коли про мене згадають, сам іду назустріч людям
навчає грати та працювати в команді	учить дружити допомагаю всім, кому потрібна моя допомога

Я для інших

– намагаюся ставитися до інших так, як хотів би, щоб ставилися до мене;

– пишаюся тим, що я – разом з усіма в моїй малій і великій родині, прагну примножувати її добрі справи;

– Я – воїн Світла, допомагаю всім, кому потрібна моя допомога.

Підгрупові форми роботи

– підгрупові психологічні тренінги;

– командний метод навчання та гри;

– випуски газети, проведення інтерв'ювання;

– підготовка свят разом з дорослими

Групові

– заняття з філософії;

– колективні творчі справи;

– нестандартні заняття

Свята

– „Сонячний" – велика сім'я. День народження сім'ї (жовтень).

– „Хлопчики та дівчатка, а також їхні батьки" – сімейне свято (грудень).

– Гала-звіт про результати творчого проекту „Я і моя сім'я" (квітень).

Випуски газет

– „Діточки-квіточки" (груповий портрет-букет) (вересень).

– „Найменші – найбільші" (цікава статистика) (листопад).

– „Сьоме небо" (гордість „Сонячного" – випускники) (квітень)

– „Велике спасибі всім!" – дякувальна доріжка (травень).

Додаток В

Інтегроване заняття з циклу „Спілкування” (1-й етап)

Ключова ідея: Кожного дня люди спілкуються один з одним, щоб жити разом. Щоб люди допомагали тобі і добре ставилися до тебе, з ними треба підтримувати гарні стосунки. Такі стосунки починаються зі щоденного привітання.

Із самого ранку дітей запрошували звертати особливу увагу на те, як люди вітаються одне з одним, запропонували спостерігати за тим, як, якими словами буде вітатися кожен і кожна, хто буде заходити в групу. Коли зібралася переважна більшість дітей, з ними обговорили, чому важливо привітатися: так людина привертає увагу до того, що вона вже прийшла, бажає нам гарного дня, засвідчує, що гарно ставиться до нас, згодна бути разом з нами.

Заздалегідь на „робочій” стіні закріплюються 5 – 6 карток зі словами: „Добрий ранок! Добридень! Вітаю! Привіт! Усього доброго! На все добре! Доброго вечора!” Протягом дня вихователі разом з дітьми неодноразово називали надруковані слова вітання, що допомагало їм запам’ятати образи цих слів і впізнавати їх серед інших.

Доброю традицією стали вітання нового дня, сонечка особливими словами, побажання подумки здоров’я і благополуччя найдорожчим людям і самому собі.

План-конспект заняття:

Мета: допомогти дітям засвоїти і вміти пояснювати, чому і як треба вітатися; називати різні формули вітання й обирати одну з них залежно від ситуації спілкування; виконувати пропоновані дії за інструкцією.

Обладнання та матеріали

Д/м: сюжетні картинки до теми № 1. Р/м: кружечкизелені і жовті, аркуші паперу, кольорові олівці. Роздаткові картинки для роботи в малих групах.

Хід роботи на занятті:

1. Читання стартового тексту

Одного разу вихователька розповіла дітям про ввічливі слова, і Максимко твердо вирішив стати ввічливим хлопчиком. Тим більше, що нічого складного в цьому не було – говори „Добрий день" всім, кого зустрінеш, і все. Але все виявилося не так просто.

Запитання до дітей: Як думаєте, що могло статися з Максимком, який став вітатися з кожним, кого зустрічав на вулиці, у магазині, у лікарні? Чи правильно це було? Чому? Чи треба в тролейбусі вітатися з іншими пасажирами і водієм? Чи потрібно вітатися з кожним покупцем у магазині? Чи варто привітатися з продавцем, який тебе обслуговує? Чи потрібно вітатися з усіма, кого зустрінеш на вулиці міста? А якщо ти в маленькому селі?

2. Виконання вправи „Вибір" (вступний аудит)

1. Я думаю, що з людьми треба вітатися.
2. Коли я бачу знайомих мені дітей чи дорослих, я вітаюся з ними.
3. Я використовую вітальні слова протягом усього дня.
4. Для мене важливо вітатися з іншими людьми

Перед проведенням вправи вихователі зауважують, що зараз дітям потрібно буде визначитися, як вони вчиняють у своєму житті, обравши один із варіантів відповіді: завжди, іноді, не знаю. Запитують, що означають ці слова. За необхідності пояснюємо, що „завжди" означає кожного разу в такій ситуації ми робимо одне й те саме. „Іноді" означає, що деколи ми вчиняємо так, а іншого разу – по-іншому. Відповідь „не знаю" означає, що ми ніколи не задумувалися над своєю поведінкою в такій ситуації, не спостерігали за собою, або що нам важко визначитися. Вихователь просив дітей обдумати твердження і зробити свій вибір швидко й чесно. Читав їм твердження і допомагав виконати роботу. Після закінчення кілька дітей пояснювали свій вибір за кожним твердженням для всієї групи. Здебільшого просили пояснити дітей, у кого відповіді за кольором були різними. Вихователі намагалися не коментувати їхні відповіді, пам'ятаючи, що аудит – це

самодослідження дитини, яке має допомогти їй усвідомити необхідність змін у власній поведінці.

3. Коротке повідомлення дітям про правила привітання в різних народів, що були в різні часи, використовуючи наочність та матеріал в інформаційній скриньці.

4.Організація роботи дітей над картинками із зображенням дій, до виконання яких ви їх запрошуєте: 1) вітаю всіх знайомих, коли зустрічаю; 2) вітаю всіх протягом дня.

5. Дітей залучають до розігрування простих ситуацій з ляльками на привітання з дітьми й дорослими під час зустрічі. Потім вихователь пропонував дітям сформулювати свої наміри щодо того, як надалі вони намагатимуться вчиняти під час зустрічі з дорослими і дітьми.

6. Вправа „Каруселька”: діти, стоячи у двох колах, вправляються в умінні застосовувати якомога більше формул вітання, не повторюючись. Кожна дитина, стоячи напроти партнера (партнерки), вимовляє якісь слова вітання і вислуховує відповідь. Потім переходить за сигналом вихователя (наприклад, певний звук) до іншого партнера чи партнерки (рухається лише зовнішнє коло). Вихователь змінював кілька разів ситуації (вітаємося вдень, зранку тощо).

7. На завершення вихователь пропонує дітям обвести на аркуші свою долоньку й розфарбувати її так, щоб показати своє ставлення до тієї людини, з якою вона хоче привітатися і подружитися.

Додаток Г

Тема 3. Подарунок

Сценарій проживання тематичного дня

Ідея дня: Слово може зробити людину сильною, підтримати її, а може образити, ранити. Добрі слова, вітання та побажання недарма називають чарівними, адже вони здатні змінювати настрій і взаємини між людьми.

Серед усіх подарунків, які є на світі, слово – найпростіший, але іноді – найдорожчий дарунок.

Розгорнута програма дня

Ранок. Із самого ранку вихователь запрошує дітей звертати особливу увагу на те, як впливають на настрій людини привітні слова, обговорює, чому ці слова так впливають на настрій людини, що вона чує, про що починає думати.

Дітям пропонували сказати приємне товаришеві (наприклад, мені подобається, яке в тебе волосся) і спостерігати за реакцією: мімікою (з'являється посмішка), позою (розправляються плечі), зауважте, що лише щирі слова мають таку чарівну силу.

Коли збиралася переважна більшість дітей, їм пропонували утворити коло і почати день з приємних побажань один одному, приємних слів. Увагу дітей привертали до посмішки і жестів, що мають відповідати словам. Щодня ми разом з дітьми вітали новий день, сонечко особливими словами, побажайте подумки здоров'я і благополуччя найдорожчим людям і самому собі.

На початку дня вихователь привертала увагу дітей до коробки зі значками, зробленими з цупкого картону у формі сердечок чи сонечка, запропонувала їм протягом дня брати з коробки значки і дарувати їх кому побажають зі словами підтримки й любові. А тим, кому подарували, запропонували зберігати до кінця дня значки як символ любові і дружби. На „робочій" стіні заздалегідь до початку дня закріплювали картки зі словами „Радий тебе бачити! Поздоровляю! Вітаю! Веселого свята! Бажаю здоров'я!

Бажаю щастя! Хорошого тобі дня!" Протягом дня разом із дітьми неодноразово згадували й називали надруковані слова. Це допомагало їм запам'ятати образи цих слів і впізнавати їх серед інших.

Вихователь розповідав дітям, що можна дарувати іншому побажання добра, здоров'я, мира, запрошував подякувати сонечку і дню за гарний початок та побажати подумки всім, насамперед своїм рідним, гарного настрою, здоров'я і добрих справ.

Інтегроване заняття „Чарівна сила слова"

Хід роботи на занятті

1. Читання стартового тексту.

Сьогодні в Оксанчиної матусі день народження. Оксанка запросила свого друга Максимка допомогти їй приготувати в подарунок для мами кольоровий кошик для ниток з картону. Спочатку друзі розмітили аркуш паперу, потім вирізали ножицями форму, потім клеїли і прикрашали квітами. Кошик вийшов такий гарний, хоч куди! Задоволені діти побігли збирати клубки і котушки ниток, а Мурчик, який весь час сидів на підвіконні, мружився на сонечку і, здавалося, зовсім не помічав дітей, раптом скочив на стіл, підхопив яскравий кошик і став ним гратися. Ось уже відлетіли квіточки, от уже й ручки немає – хвилинка і кошик зовсім не схожий на подарунок. Приголомшена Оксанка ледь відняла подарунок у кота і зі сльозами прибігла до матусі.

– Ми з Максимком так хотіли тобі подарувати кошик для ниток і сказати вітальні слова, а тепер, – Оксанка не могла відійти від сліз і образи, – а тепер кошика немає!

Не сумуйте, – втішила дітей матуся, – кошик ми підправимо. А подарунок у вас є. У вас ще залишилося те, чого ніякий Мурчик не зможе схопити. Діти на хвилинку замислились, а потім зрозуміли, про що говорила мама.

2. Розмова на основі запитань: що мала на увазі матуся? Чому слово не можна відняти? Чому слово можна вважати таким же подарунком, як і якусь

річ? Як треба промовляти слова, щоб вони стали подарунком? Які слова привітання вони б сказали своїм матусям? Чому словами-подарунками насамперед уважають привітання, поздоровлення; наголосіть на тому, що такі слова мають не меншу силу за речові подарунки. Якими мають бути тон і жести людини під час промовляння таких слів: щирість, ніжність або урочистість, звернення по імені до того, кого вітаєш. Вихователь пропонував перевірити власноруч, як радість від привітання посилюється, якщо вираз очей, посмішка, жести підтверджують те, про що говорять слова.

3. Проведення вступного аудиту за допомогою роботи з картками. Після заповнення діти коментували свій вибір.

Вступний аудит

1. Я вважаю, що словом можна порадувати.
2. Я вітаю близьких і знайомих зі святами.
3. Коли я спілкуюся з іншими, я намагаюся говорити їм добрі слова.
4. Для мене важливо радувати інших своїми словами.

Вихователь просив дітей розповісти, як кожен з них може діяти в подібній ситуації, і допомагав сформулювати наміри, починаючи зі слів: „Тепер я буду…”.

4. Проведення досліду: дитину просили промовити вітальні слова з приємною доброзичливою мімікою, а потім іншу – ті самі слова з похмурим обличчям. Відбувалося обговорення відчуттів спостерігачів і виконавців: які слова хотілося говорити, що відчували.

5. Розігрування ситуацій, у яких діти вправлялись у доборі вітальних слів з нагоди різних свят (Нового року, Великодня, 8 Березня, Дня народження тощо) та приємних слів для підтримки настрою, заспокоєння, привітання, утіхи.

6. Вправа „Каруселька” (діти парами стоять у колі, обличчям один до одного; за сигналом рухається лише зовнішнє коло); кожна дитина має відчути себе в ролі іменинника або того (тієї), хто вітає. Діти, які стоять у внутрішньому колі, – іменинники, їх вітають діти, які стоять у зовнішньому

колі. Після проходження першого кола можна обмінятися ролями, але попросити тих, хто говорить, замість вітання просто казати щось приємне. Після вправи варто обговорити враження, які відчуття, коли даруєш радість і коли приймаєш її. Нагадуйте дітям про єдність слів-міміки-жестів.

На завершення роботи радимо дітям виконувати такі дії якомога частіше у відповідних ситуаціях.

Додаток Д

Авторська програма „Економіка для дошкільників”

ЕКОНОМІКА ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

(програма для дітей 5-6-ти років)

Пояснювальна записка до програми.

Серед широкого кола проблем, пов’язаних з економічною соціалізацією, особливе місце займає й формування економічних цінностей у дошкільників, адже сучасна людина повинна мати ділові якості, займати активну життєву позицію, бути перетворювачем власного життя, відповідно до соціально-економічних норм моралі. Дитина з малих років стикається з таким поняттями, як гроші, речі, праця, вартість, саме тому проблема формування економічних ціннісних орієнтацій у дітей застосовується до дошкільного віку. У процесі економічної соціалізації у дітей формуються такі якості особистості як працелюбність, ощадливість, діловитість, рівноправні, партнерські відносини у дитячому колективі, почуття власної гідності, уміння чесно змагатися і не боятися програшу, прагнення доводити почате до кінця, виникає здоровий інтерес до грошей. Усвідомлюють правила їхнього чесного заробляння. Рішення економічних задач здійснюється у процесі формування навиків співробітництва, а також у єдності з трудовим і моральним вихованням, що знаходить вираз у вчинках і поведінці дітей.

Ця програми базується на основі авторської програми А. Д. Шатової „Дошкільник і економіка” із використанням системи роботи з економічного виховання дошкільників на основі казки, що розроблена А. А. Смоленцевою та відеоматеріалів із серії „Уроки тітки Сови”.

Новизна програми полягає у постановці самої проблеми, як предмета спеціального вивчення. Рішення проблеми формування економічних цінностей у дітей 5-6-ти років видно, насамперед, у руслі формування здорового інтересу до грошей, удосконалення навиків співробітництва дорослого і дитини, дитини з однолітками, у знайомстві з нормами моралі,

що розкривають як треба відноситися до навколишнього природи, до світу цінностей, до результатів людської праці та людини.

Актуальність цієї теми обумовлена значущістю підготовки дитини до умов навчання у школі і до життя в умовах взаємодії родини і формування правильної орієнтації її до економічних явищ, а також необхідність спадкоємності у вивченні економіки між першими щаблями освітньої системи – дитячим садком і школою.

Педагогічна доцільність полягає в тому, що формування ціннісних орієнтацій у сфері економіки наближує дошкільника до реального життя, пробуджує економічне мислення, формує уяви про нові професії та уміння розповісти про них. Дошкільник збагачує активний словник, розвиває навички співробітництва з однолітком, з дорослим, здобуває такі якості, як уміння продуктивно працювати в малих підгрупах, командах, доводить почате до кінця, розвиває почуття власної гідності, уміння правдиво змагатися і не боятися програшу, виникає здоровий інтерес до грошей і розуміння їхнього ці лівого призначення.

Так як у дошкільників провідним видом діяльності – гра і переважає наглядово-образне мислення, то ігрова діяльність стає основним засобом формування економічної культури у дітей 5-6-ти років.

Метою програми є формування ціннісних орієнтацій у соціально-економічному середовищі у процесі розвитку навичок співробітництва у дітей старшого дошкільного віку.

Задачі:

– розвивати економічну свідомість і економічну грамотність;

– розвивати інтелектуальні і творчі здібності дітей через оволодіння дією наглядового моделювання;

– ознайомити дітей із теоретичною основою економічних наук (через ознайомлення із найбільш доступними економічними поняттями, знайомство із сучасними ринковими відносинами);

– формувати вміння застосовувати економічні знання в конкретних умовах, елементарних економічних розрахунках, раціональному використання доступних матеріальних цінностей;

– сприяти розвитку умінь співвідносити власні потреби з матеріальними можливостями своєї родини;

– виховувати навички дбайливого відношення до всіх видів власності, поваги інтересів окремої особистості та інших членів суспільства, прищеплення поваги до праці та людей праці.

Відмінною особливістю цієї програми є відсутність спеціально-організованої діяльності дітей. Багато ігор пізнавального характеру економічної спрямованості проводять із застосуванням захоплювальних комп'ютерних ігор, використовується у спільній діяльності з дорослим, в індивідуальній праці, у дозвіллях, розвагах, театралізованій і експериментальній діяльності, у самостійній та ігровій діяльності.

Основними формами реалізації програмних задач є гра, спостереження, експериментування, бесіди, рішення проблемних ситуацій, проектна діяльність.

Очікувані результати. У процесі реалізації зазначених задач передбачається, що діти придбають:

– необхідний мінімум економічних знань (про раціональне використання часу, про трудову діяльність, про гроші, як еквівалент результату людської праці та ін.);

– економічні уміння і навички (уміння співвідносити рівень задоволення власних потреб із матеріальними можливостями; уміння організовувати свою роботу найменшими витратами часу, сил і засобів);

– проявляти бережливість у повсякденній практичній діяльності; уміння правильно використовувати в мові економічні поняття та ін.;

– економічно значимі якості (бережливість, працелюбство, акуратність);

– стимулювання соціальної активності старших дошкільників у процесі сумісної діяльності з дорослим, дитини з однолітком.

Моніторинг засвоєння економічних знань здійснюється на основі методики А. Д. Шатової на початку і кінці навчального року. Використовуються такі форми обстеження як коротке опитування, бесіди з дітьми, анкетування батьків.

Реалізація задач формування економічної культури дошкільника передбачає наступні напрями роботи:

– проведення аналізу рівня економічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку;

– збагачення предметного середовища, що сприяє розвитку діяльності дітей ігровим і дидактичним матеріалом;

– створення картотеки ігор, тренінгів;

– організація і проведення інтегрованих занять із використанням ігор з економічним змістом;

– накопичення інформаційної бази з теми;

– склад плану роботи;

– взаємодія з батьками.

Основними умовами формування ціннісних орієнтацій економічного плану є:

– взаємозв’язок економічного виховання з іншими сторонами виховання (розумовим, трудовим, моральним тощо);

– використання різних видів продуктивної та ігрової діяльності;

– визначення змісту формування економічного грамоти у дітей старшого дошкільного віку;

– використання ефективних засобів діагностики;

– ділове співробітництво родини та дошкільного закладу;

– створення розвивального середовища (підбір відповідної літератури, комп’ютерних програм, дидактичних ігор, наглядових посібників тощо);

– проведення сумісних заходів із батьками вихованців і з дітьми мікрорайону, що не відвідують дитячий садок;

– ділове співробітництво із соціальними партнерами.

Методичне забезпечення

Основними формами організації діяльності дітей із формування соціально-економічних цінностей у дітей старшого дошкільного віку є:

– перегляд відео і фотоматеріалів;

– міркування з тем: „Що таке економіка”, „Історія економіки”, „Що ми знаємо про економіку?”, „Що бажаємо дізнатися?”, „Як ми будемо це дізнаватися?”;

– проведення бесід, створення проблемно-ігрових, проблемно-практичних, проблемно-пізнавальних ситуацій, що дозволяють вирішувати економічні задачі;

– створення збагаченого розвивального середовища в групі;

– інформування батьків про задачі і зміст економічного виховання дітей у дитячому садку і родині; залучення батьків вихованців до участі в сумісних пізнавально-ігрових заходах, соціальних проектах;

– залучення дітей у соціоігрові ситуації;

– залучення дітей у процес організації рекламного агентства;

– дидактичні ігри: „Веселі повара”, „Придумай рекламу”, „У будинку зарплата”, „Бережи все, що нас оточує”, „Нагодуй тварин”, „Дітки з чієї гілки?”, „Що з чого виготовлено”, „Підбери вітрини магазинів”, „На безлюдному острові”;

– організація і проведення сюжетно-рольових ігор „Магазин”, „Банк”, „Кафе”, „Супермаркет”, „Автозаправка” тощо;

– сюжетно-дидактичні ігри, тренінги, що моделюють життєві ситуації: операції купівлі-продажу, виробництва і збуту готової продукції „Обмін”, „Маленькі покупки”, „Маршрути товарів”, „Що скоріше куплять?” тощо;

– створення глосарію;

– підбір прислів’їв і приказок.

Форми роботи з батьками:

– анкетування (мета: визначення думок із приводу важливості економічного аспекту виховання, необхідності формування у дитини економічно значущих якостей і умінь);

– інформаційні брошури (пам'ятки, поради, міні-консультації);

– участь у конкурсах, соціальних проектах, виставках, ярмарках, аукціонах, вікторинах економічного змісту;

– активна участь у дитячо-батьківських конференціях.

Методи і прийоми, що використовують при реалізації програми.

Прийоми організації дітей упродовж навчання:

– робота в міні групах;

– створення умов для розвитку навичок співробітництва у дітей;

– включення ігрових вправ;

– активна участь педагога у спільній діяльності з дітьми;

– виконання нетрадиційних завдань;

– рішення проблемних ситуацій;

– моделювання і аналіз заданих ситуацій;

– показ або демонстрація засобу дії в поєднанні з поясненням, виконується із залученням різних дидактичних засобів;

– інструкція для виконання самостійних вправ;

– ведення щоденника юного бізнесмена;

– пояснення, роз'яснення, вказівка з метою попередження помилок;

– питання до дітей.

3 рік навчання 5-6 років

Вересень
Завдання: Обстеження з метою визначення знань, умінь і уявлень дітей у сфері економіки: – знання сімейної економіки – що таке сімейний бюджет, дохід, витрата, заробітна плата; – світ грошей – для чого потрібні гроші, ціни, товар; – економіка (господарство) міста; – які є виробництва в місті, що виробляють, люди яких професій працюють;

– світ товарів – де можна продати-купити товар.

Жовтень				
Завдання: – продовжувати формувати уявлення дітей про зміст діяльності людей деяких професій (пов'язаних із виробництвом товарів, економікою, професій батьків у рідному місті); – формувати уявлення дітей про чесне заробляння грошей, виховувати повагу до людей праці; – продовжувати виховувати бажання і прагнення дітей бути зайнятими корисною справою, допомагати дорослим.				
Види діяльності	І тиждень	ІІ тиждень	ІІІ тиждень	ІV тиждень
Бесіди	„Багатства нашого краю"	Розгляд альбому „Що виробляють на підприємствах нашого міста"	„Підприємства мого міста"	„Україна – країна багатства"
Дидактичні ігри Перегляд мультфільму, відеороліка	Перегляд відеоролика „Моє місто"	„Люди, якої національності, живуть у нашій країні"	Лото „Виробництва нашого міста„	Перегляд презентації „Моє місто"
Сюжетно-рольові ігри	„Родина" Розподіл сімейного бюджету"	„Автозаправка"	„Супермаркет"	„Банкіри"
Робота в щоденниках	Що означає малюнок на гербі міста? розфарбування	Що означають фрагменти на гербі міста? розфарбування	Герб міста – розфарбування	
Взаємодія з батьками	Запропонувати батькам приготувати разом із дітьми презентацію про місто, придумати герб своєї родини			

Грудень				
Завдання: – продовжувати виховувати у дітей навички і звички культурної поведінки у побуті, навички взаємодії з навколишнім світом: речами слід користуватися за призначенням; – продовжувати формувати уявлення про те, що в рукотворний світ вкладено людську працю.				
Види діяльності	І тиждень	ІІ тиждень	ІІІ тиждень	ІV тиждень
Бесіди	Презентація „Герб моєї		„Нерукотворний світ"	

	родини”			
Дидактичні ігри Перегляд мультфільму	Виготовлення технологічної карти зі спостереження правил поведінки в магазині	„Правильно – не правильно”	„Виготовлення технологічної карти з використання нових іграшок”	„Навпаки”
Сюжетно-рольові ігри	„Театр”, „Родина”, „Дитячий садок”	„Поліклініка”	„Центр правління космічними польотами”	„Кафе”
Робота у щоденниках	Відзначити в щоденнику, яка символіка належить місту	Відзначити в щоденнику, яка символіка належить області	Малюнок „Мій улюблений куточок у місті”	
Взаємодія з батьками	Індивідуальні консультації Ігротека вечорами			

Січень		
Завдання: – продовжуємо формувати правильне ставлення до грошей. Як до предмету життєвої необхідності; – продовжуємо виховувати початок розумної поведінки в життєвих ситуаціях, пов’язаних із грошима; – продовжуємо формувати уявлення про те, що гроші оплачують результати праці людей і до них слід ставитися з повагою.		
Види діяльності	III тиждень	IV тиждень
Бесіди	„Гроші різних країн”	„Звідки беруться гроші”
Дидактичні ігри Перегляд мультфільму	„Дізнайся прапор і валюту країни”	„Розклади гроші належним чином” Перегляд мультфільму „Уроки тітоньки Сови””
Сюжетно-рольові ігри	„Банк”, „Банкомат”	„Екскурсія в банк”
Робота в щоденниках	Відзначити купюри, що належать країнам	Відзначити в щоденниках куди можна витратити отримані гроші
Взаємодія з батьками	Анкета „Чи потрібно включати дитину в розподіл сімейного бюджету? За чи проти”	

<table>
<tr><td colspan="5">Лютий</td></tr>
<tr><td colspan="5">Завдання:
– продовжувати розширювати уявлення про рекламу та її значення;
– продовжуємо розвивати у дітей інтерес і позитивне ставлення до реклами;
– продовжуємо вчити дітей правильно сприймати рекламу (не купуй все, що рекламується, перш ніж купити подумай, чи потрібна тобі ця річ, чи вистачить грошей на її придбання.</td></tr>
<tr><td>Види діяльності</td><td>І тиждень</td><td>ІІ тиждень</td><td>ІІІ тиждень</td><td>ІV тиждень</td></tr>
<tr><td>Бесіди</td><td>„Що таке реклама, її різновиди”</td><td>„Призначення реклами”</td><td>„Хто робить рекламу”</td><td>Ігрова ситуація: „Як вигідно продати товар”</td></tr>
<tr><td>Дидактичні ігри
Перегляд мультфільму, презентацій</td><td colspan="4">Виготовлення реклами дитячого садка</td></tr>
<tr><td>Сюжетно-рольові ігри, тренінг</td><td>Ігрова ситуація: „Як вигідно продати товар”</td><td>„Магазин” (купівля канцтоварів)</td><td>„Рекламна агенція”</td><td>„Супермаркет”</td></tr>
<tr><td>Робота в щоденниках</td><td colspan="4">Проект „Маленькі економічні істини”</td></tr>
<tr><td>Взаємодія з батьками</td><td colspan="4">Дитячо-батьківська конференція „Маленькі економічні істини”</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="5">Березнь</td></tr>
<tr><td colspan="5">Завдання:
– продовжувати вчити дітей відчувати сторони економічної дійсності, завдяки прилученню до повсякденних справ сім’ї;
– продовжуємо розширювати уявлення про поняття „сімейний бюджет”;
– продовжуємо розвивати вміння дітей порівнювати рівень задоволення своїх потреб із матеріальними можливостями;
– продовжуємо виховувати економічно значущі якості (ощадливість, працьовитість, акуратність).</td></tr>
<tr><td>Види діяльності</td><td>І тиждень</td><td>ІІ тиждень</td><td>ІІІ тиждень</td><td>ІV тиждень</td></tr>
<tr><td>Бесіди</td><td>„Ази домашньої бухгалтерії”</td><td>„Мої обов’язки в сім’ї”</td><td>„Мої хотілки і моя мрія”</td><td>„Моє улюблене домашнє заняття”</td></tr>
</table>

Дидактичні ігри Перегляд мультфільму, презентацій	„Хочу і можу”	Ігри-пантоміми (улюблені справи по будинку)	„У будинку зарплата”	Лото „Як я допомагаю татові, як я допомагаю мамі”
Сюжетно-рольові ігри, тренінги	„Сім’я”, „У гості до бабусі”	„Супермаркет”, „Банк”	Відвідування розваг і дозвілля з придбанням квитків	„Театр”
Робота в щоденниках	Що я можу зробити корисного своїй родині		„Моя мрія”	
Взаємодія з батьками	Інформаційний буклет „Кишенькові гроші”			

Квітень				
Завдання: – продовжуємо розширювати уявлення дітей про різні професії, зокрема й пов’язаних з економікою (економіст, бухгалтер, касир, програміст, інкасатор, менеджер тощо); – продовжуємо розширювати уявлення про такі поняття: „сімейний бюджет”, „дохід”, „витрати”, „заробітна платня”, „товар”, „реклама”, „прибуток”, „збитки”, уміння використовувати в мові економічні терміни; – що робити, якщо зловмисники, хочуть відібрати гроші.				
Види діяльності	І тиждень	ІІ тиждень	ІІІ тиждень	ІV тиждень
Бесіди	„Що я бачив у банку”	„Я – директор магазину”	„Яким повинен бути професіонал”	Що робити, якщо старші хлопці просять гроші
Дидактичні ігри Перегляд мультфільму, презентацій	„Купи товар”	„Що зайве”	„Навпаки”	„Продай товар”
Сюжетно-рольові ігри, тренінги	„Банк”, „Банкомат”	„Універсам” „Інкоссатори”	„Пошта”	„Банк”, „Банкомат”
Робота в щоденниках	Відзначити в щоденнику юного підприємця яка найбільша цінність у людини			
Взаємодія з	Буклет-рекомендація „Навчайте дитину берегти себе”			

батьками	
Травень	
Обстеження. Мета: – визначення змісту знань і способів практичної діяльності у дітей у сфері економіки; – визначення міцності та стійкості знань, уміння перенести їх у практичну діяльність; – виявлення рівня економічних уявлень; – виявлення рівня уявлень дитини про безпечну життєдіяльність.	

Додаток Е

„Сценарій свята за участі батьків „Ярмарок”

у закладі дошкільної освіти

Завдання:

– сприяти створенню позитивних емоційних переживань дітей і батьків;

– розвивати сімейну творчість і співпрацю сім’ї та педагогів; виховувати у дітей повагу до традицій, почуття гордості за свою сім’ю;

– закріпити у дітей поняття ,,ярмарок”, ,,товар”, ,,гроші”, ,,дохід” тощо;

– дати відчути задоволення від спільно зароблених грошей і від участі в рішенні про те, на що вони будуть витрачені.

Попередня робота:

з батьками: кожна сім’я отримує завдання: спільно з дитиною приготувати ,,товар” на продаж своїми руками; підготувати номер художньої самодіяльності;

з дітьми: розучування музичних номерів ,,Гопак”, ,,Народні танці”; уточнення понять ,,ярмарок”, ,,товар”, ,,ціна”, ,,дохід”.

Дійові особи:

Дорослі вихователі та батьки:

Ведучі (вихователі)

Мужик (батько)

Ведмідь (батько)

Циганка (батько)

Корова (батько)

Частівники (батьки)

Кінь (дитина)

Атрибути:

2 короби з товарами. Карусель, канат, атрибути для гри, шапочки Овочів, костюми героїв, для гри ,,Урожай”, костюми дітей для танця ,,Гопака” (дітям), Кінь на палиці, атрибути до гри ,,Визнач на смак”.

Хід свята:

Ведучий:

Увага! Увага! Увага!

Відкривається веселе гуляння!

Поспішай, чесний народ,

Тебе ярмарок кличе!

На ярмарок! На ярмарок!

Поспішайте всі сюди!

Тут жарти, пісні, солодощі

Давно вас чекають, друзі!

Що душа твоя бажає –

Усе на ярмарку знайдеш!

Усяк подарунки обирає,

Без покупки не підеш!

Гей, не стійте біля дверей,

Заходьте до нас скоріше!

Народ збирається –

Наш ярмарок відкривається!

Звучить пісня „Ярмарок”

Ведучий:

А товари не прості, купуються тільки за вашу сміливість, участь у наших веселих іграх та забавах.

Ведучий:

А щоб у вас був гарний настрій, до нас на ярмарок завітали гості з веселими коломийками.

„Коломийки” виконують батьки

Ведучий:

А на ярмарок народ збирається,

А на ярмарку веселощі починаються,

Усі на ярмарок поспішайте, і дітей сюди кличте.

Дитина:

Нам на місці не сидиться, любимо ми повеселитися.

Ми покажемо танець свій, веселий, *швидкий, пустотливий.*

Діти виконують гопака.

Ведучий:

Подивіться, з городу заготовила природа

Багато смачних овочів для супів і для борщів!

Для дітей, їх тат і мам влаштуємо ми турнір реклам,

Реклам не простих – вітамінних, овочевих.

У саду чи, у городі фрукти, овочі ростуть,

Ми сьогодні для реклами їх зібрали в залі тут!

Для всього чесного люду реклама є до будь-якої страви.

Слухайте уважно, запам’ятовуйте старанно.

Дитина:

Підходьте, підходьте, яблучка рум’яні, соковиті беріть!

Ось морквина, ось цибулька, помідорчики, кабачок,

А картопля – хліб другий, це знаємо ми з тобою.

Овочі:

Хто з нас, овочів, і смачніше, і потрібніше?

Хто при всіх хворобах буде всім корисніше?

Ведучий:

Вискочив горошок. Ну і хвалько!

Горошок:

Я такий хороший, зелененький хлопчисько!

Якщо тільки захочу – усіх горошком пригощу.

Огірок:

Дуже будете задоволені,

З’ївши огірочок слабосолений!

А вже свіжий огірочок

Усім сподобається, звичайно.

На зубах хрумтить, хрумтить ...

Я можу вас пригостити!

Морква:

Про мене розповідь недовга.

Хто не знає вітаміни?

Пий завжди морквяний сік і гризи моркву –

Будеш ти тоді, дружок, міцним,

Сильним, спритним.

Ведучий:

Тут надувся помідор і промовив суворо.

Помідор:

Не базікай, морквина, дурниця.

Помовч трохи!

Найсмачніший і приємний

Уже, звичайно, сік томатний!

Діти:

Вітамінів багато в ньому.

Ми його охоче п’ємо!

Ведучий:

У вікна поставте ящик,

Поливайте тільки частіше,

І тоді, як вірний друг, до вас прийде зелений ...

Діти: Цибуля.

Цибуля:

Я – приправа в кожній страві

І завжди корисна людям.

Угадали? Я ваш друг.

Я – проста зелена цибуля.

Гарбуз:

І смачна, і ароматна

Наш гарбуз усім приємний.

Міцно подружися ти з ним

Станеш в 100 разів здоровішим.

Кавун:

До нас приїхали з баштану

Смугасті м'ячі.

А кавун – він замість гирі,

Нехай піднімуть силачі.

Ведучий:

Ми представили сьогодні вам рекламу для борщів,

Для здоров'я і для сили їжте більше ...

Все: ОВОЧІВ!

Ведучий:

Фрукти теж усім потрібні, їжте діти від душі!

Ведучий:

І з усіх кінців землі всі на ярмарок прийшли! Ось дівчата-пострибушки і хлопці-веселуни!

Ведучий: А ви вмієте стрибати? А ну, сміливці, виходьте! Хто більше разів на двох ногах пострибає, тому і товар будь-який на вибір!

Діти грають у гру „Стрибки через канат".

Ведучий:

А ну, хлопці, а ну, дівчата!

Будемо грати, урожай збирати.

Гра „Урожайна"

Дві команди. Для гри: 6 обручів, 2 дитячих лійки, 2 відерця, 6 картоплин.

У кожній команді по 4 людини. За сигналом першими топочущим кроком виходять трактористи, рухаються „змійкою", розставляють обручі.

Біжать на вихідну позицію.

Ідуть дівчата з відерцями. Кладуть у кожен обруч по 1 картоплині. Потім біжать „поливальники”, оббігаючи кожен обруч. Останні діти біжать з відерцями, збирають урожай.

Ведучий:

Це що там за народ до нас на ярмарок іде?

Строкатою юбкою трясе, хвацько танцює і співає?

Під „Циганочку” входить Циганка.

Циганка:

Доброго дня мої золоті,

Щастя вам, мої діамантові!

А що ви сидите, роти пороззявляли? Не торгуєтесь, не галасуєте?

Невже я запізнилася? Або тут не ярмарок?

Ведучий:

А ти хто така будеш?

Циганка:

Я циганка Аза, співаю басом, запиваю квасом, заїдаю ананасом.

Дай поворожу. Позолоти ручку, усю правду скажу, нічого не приховаю.

Ведучий:

Ти мені зуби не заговорюй, говори чого треба, та забирайся!

Циганка:

Чула я, що тобі кінь потрібен.

Ведучий:

А чи добрий кінь?

Циганка:

Не кінь, а диво: і танцює і співає!

Так ось він! *(виходить Кінь, пританцьовуючи).*

Ведучий:

Щось дуже худий!

Циганка:

Зате витривалий!

Ведучий:

Щось жодного зуба немає.

Циганка:

Так він ще молодий, не виросли! По знайомству недорого візьму – триста!

Ведучий:

Ось тобі сто, ось тобі п’ятдесят.

Циганка:

Забирай!

Ведучий:

(гладить Коника). Ех! Так мене тепер будь-який красень заміж візьме!

(Веде Коня).

Циганка:

Я циганка молода,

Я циганка бойова

Вам зараз поворожу, усе що буде розповім

(Дивиться по руці)

Так я дивлюся ви танцювати хочете?

Танці дуже я люблю!

Підходьте всі до мене

Так танцюйте веселіше!

Діти і батьки виконують „Циганський танок”.

Циганка:

Ай, молодці! У мене і для вас товар є хороший: кафтани з латками, шапки пом’яті.

Ведучий:

Так навіщо нам такий товар?

Циганка:

Весь товар продала, даром віддала.

(Виходить мужик).

Мужик:

Ех! Може мені що-небудь продати? Продам я свою Корівку!

(Під музику входить корова).

Мужик:

На ринку корову мужик продавав

Ніхто за корову ціни не давав.

Ведучий:

А чи багато просиш ти за неї?

Мужик:

Так де наживатися, повернути б своє!

Ведучий:

А чи багато корова дає молока?

Мужик:

Так ми молока не бачили поки!

Циганка:

Папаша, рука у тебе нелегка

Я біля корови твоєї постою,

Авось продамо ми корову твою.

Ведучий:

Корову продаси?

Циганка:

Купуй, коли багата.

Корова дивлюсь чи не корова, а скарб!

Ведучий:

Да чи, вже дійсно виглядає дуже худою.

Циганка:

Не дуже жирний, але хороший удій!

Ведучий:

А чи багато корова дає молока?

Циганка:

Не видоїш за день, втомиться рука!

Мужик:

Навіщо я, Корівка тебе продаю? (Обіймає).

Така корова потрібна самому!

(Танцює з коровою, корова йде).

Ведучий:

Поспішай, чесний народ,

Усіх вас ярмарок кличе!

З торговими рядами,

З красивими дарами!

Ведучий:

Хто на ярмарок піде,

Багато корисного знайде.

А хто не піде,

Той з нудьги помре.

Збирайся, чесний народ до нас !!!!

Відкрив ярмарок двері вам!!! (Проводиться ярмарок-розпродаж товарів, що приготували батьки і діти: поробки з бісеру, в’язані шапочки, поробки у нетрадиційних техніках, наприклад: сніговик з ниток, картина з гофрованої бумаги „Перезвін”, вироби з вінілових пластинок тощо).

Додаток Ж

Проєкт сюжетно-рольової гри „Супермаркет”

Завдання:

– сприяти розвитку сюжету гри;

– закріплювати знання про функціонування „Супермаркету”;

– формувати навички культурної поведінки в громадських місцях;

– сприяти формуванню культури спілкування з партнерами по грі;

– розвивати вміння описувати потрібний товар, відзначаючи його характерні ознаки;

– збагачувати словниковий запас дітей: „касса”, „гроші”, „вітрина”, „упаковка”, „кассир”, „продавець” тощо.

Підготовка до гри: виготовлення атрибутів; виготовлення чеків із паперу; виготовлення грошей; виготовлення овочів із солоного тіста; збір коробок, фантиків; збір природного матеріалу: шишок, камінчиків; виготовлення вивісок, назв відділів; виготовлення емблем „Супермаркету”; бесіда на тему „Для чого потрібні різні магазини?”; дидактична гра „Магазин”.

Устаткування для гри:

– сумки, чеки, халати, вивіски відділів, природний матеріал (камінці, шишки); бейджики;

– прилавки, овочі, фрукти, іграшки;

– каса, ваги, рахівниці, калькулятор, чеки;

– гроші, гаманці, кошики;

– обгортка, стрічки, предмети замінники, коробочки;

– посуд, продукти, муляжі, кава, тістечко;

– накидки, ножиці, гребінці, баночки від шампуню, лаку, гелю.

Ход гри.

Педагога: „Діти, скоро свято – Новий рік. Усі люди нашої країни готуються до свята: купують один одному подарунки, листівки, купують продукти для новорічного столу, ходять у гості.

Сьогодні у нас починає роботу супермаркет – це магазин, в якому є такі відділи як „Подарунки”, „Іграшки”, „Продукти”. Є у нас і „Салон краси”, де вам зроблять зачіску, манікюр. Є „Кафе-бар”, де можна попити кави, чай, сік, з’їсти тістечко.

Давайте розподілимо ролі. У цьому нам допоможе барабан, що крутиться. Кожен із вас дістає картинку, із зображенням того, чию роль він буде виконувати.

Потім діти разом із вихователем розставляють прилавки, встановлюють вітрини, розкладають овочі, фрукти, влаштовують кафе, салон.

Перед початком гри, після розподілу ролей, нагадати дітям про те, як повинен покупець розмовляти з продавцем, а продавець із покупцем.

Запропонувати одну з головних умов гри: без слів „Будьте ласкаві”, „Будь ласка”, „Спасибі” товари не відпускати, не надавати послуги.

Адміністратор (педагог) магазину оголошує про відкриття „Супермаркету”, привітно зустрічає покупців. Покупці розходяться по відділах і роблять покупки. Усі товари мають ціну в рамках програмного матеріалу (рахунок до 10). У гру введені ваги для зважування продуктів (дрібні камінчики, шишки).

Продавець чемно вітається з покупцями, пропонує товар, розповідає про нього, дає подивитися, показує, як з ним поводитися, каже, скільки коштує.

Заплативши в касу названу суму і взявши чек, покупець віддає його продавцю і отримує у нього свій товар.

Адміністратор (педагог) підказує за необхідністю:

Ви купили яблук для синочка?

А Ви не забули листівку для бабусі та дідуся?

А що Ви принесете з магазину для святкового столу?

Адміністратор після того, як покупців стає менше, оголошує, що в „Супермаркеті” відбувається зміна касирів. У цей час можна пройти в „Салон краси” і скористатися послугами перукаря, зробити гарну зачіску, отримати

послуги нігтьового майстра. Можна пройти в ”Кафе-бар”, де бармен запропонує тістечко і каву.

Закінчення гри.

Адміністратор по радіо попереджає, що робочий день „Супермаркету” закінчується, пропонує покупцям визначитися зі своїми покупками і запрошує завтра відвідати магазин. Після того, як покупці залишають магазин, продавці наводять лад у „Супермаркеті” і на своїх робочих місцях.

Наукове видання

Оксана Анатоліївна АЛЄКО
Світлана Миколаївна КУРІННА
Ян Віталійович КУРІННИЙ

СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА:

СОЦІАЛЬНА ДОСВІДЧЕНІСТЬ ТА ЕКОНОМІЧНА ОБІЗНАНІСТЬ

Монографія

Підписано до друку 26.10.2019 р.
Формат 60х84 1/16 Ум. др. арк. 13,75.
Наклад 100 прим. Зам № 1539.

Видавництво Б. І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел.: +38 050 518 88 99. E-mail:matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
