

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СІМЕЙНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

МАТЕРІАЛИ

*II Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Випуск 2

4 листопада 2022 року

*Одеса
Видавництво ТОВ «Лерадрук»
2022 рік*

Друкується згідно листа Міністерства освіти і науки України «Про проведення міжнародних, всеукраїнських конгресів, форумів, науково-практичних конференцій та семінарів студентів і молодих учених на 2020 рік» (Лист МОН №22.1/10-83 від 19.01.2021) та рішенням Вченої ради факультету дошкільної педагогіки і психології (Протокол №2 від 30.09.2022).

Педагогічний альманах. Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика: матеріали II Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (04 листопада 2022 року). Вип. 2. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2022. 206 с.

Організаційний комітет:

- Богущ А. М. – дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор (голова);
- Бабчук О. Г. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології (заступник голови);
- Кавиліна Г. К. – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології (відповідальний секретар);
- Булгакова О.Ю. – доктор психологічних наук, доцент, декан факультету дошкільної педагогіки та психології;
- Левицька М.І. – методист кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології

Матеріали збірника відображають наукові дослідження і їх результати, що здобуті в процесі науково-дослідної роботи студентів та молодих науковців, які навчаються у закладах вищої освіти України.

Відповідальність за зміст, точність цитат, прізвищ і даних несе автор.

ЗМІСТ

Розділ I. Теоретичні аспекти дошкільної освіти у сучасному вимірі

Асеева Ю. О. Психолого-педагогічні основи сюжетно-рольових ігор дошкільників.....	6
Богуш А. М., Чебан К. С. Розвиток зв'язного мовлення дітей передшкільного віку засобами української народної казки.....	11
Бужина І. В., Поченюк Ю. С. Уявлення про природні явища як складова культури спілкування у дітей раннього дошкільного віку.....	16
Волошин О. М. Умови формування креативної компетентності майбутніх вихователів в художньо-творчій діяльності.....	25
Діхтяренко С. В. Дитяче експериментування: сучасна технологія дослідницької діяльності дітей дошкільного віку.....	30
Колесник А. Г., Подимова Л. В. Особливості формування самосвідомості дітей старшого дошкільного віку...	39
Кудрявцева О. А., Ньюкало О. О. Оптимізація педагогічної підтримки старших дошкільників у період їх підготовки до навчання у школі.....	45
Монке О. С., Себова Ю. Г. Інтеграція засобів арт-педагогіки в подоланні тривожності дітей дошкільного віку.....	53
Монке О. С., Харченко І. І. Гра як засіб морально-духовного виховання та морально-вольових якостей сучасних старших дошкільників.....	58
Притуленко Н. С. Професійна підготовка педагогів дошкільної освіти.....	65

Розділ II. Інноваційні методи та технології у просторі дошкільної освіти

Бабчук О. Г., Шевченко М. В. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку: особливості та мотиви прояву.....	72
--	----

Булгакова О. Ю., Саєнко О. Є. Освітнє середовище ЗДО як умова розвитку регуляторних функцій дітей старшого дошкільного віку.....	77
Велічко Г. В. Види насильства над дітьми.....	83
Сторож В. В. STEM – технологія як інноваційний підхід в розвитку дітей дошкільного віку.....	87

Розділ III Особливості інклюзивних підходів

Ковиліна В. Г., Клецко А. Сучані методологічні підходи до корекції аутичних порушень у дітей.....	94
Ковиліна В. Г., Федорова О. Використання зорових реакцій для оцінки психофізичного стану дітей.....	99
Коргун Л. М., Слюсаренко А. Ю. Формування готовності педагогів до роботи у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії.....	104
Коргун Л. М. Махновська К. А. Корекційна робота з усунення дислалії у дітей дошкільного віку.....	112
Літовченко О. В., Собакіна І. В. Логопедична робота з розвитку просодичних компонентів мовлення при дизартрії у дітей 5-6 років.....	123
Літовченко О. В., Філіппович І. І. Формування мовленнєво-рухових процесів у дітей 5-6 років з дизартрією засобами ігрових комп'ютерних технологій.....	133
Tubychko Y. Peculiarities of voice and intonation speech of children with rhinolalia.....	141

Розділ IV. Професійні якості майбутніх фахівців дошкільних закладів

Бабчук О. Г., Видиневичус О.В. Психологічна проникливість: сутність та структура.....	148
Водолазська О. О. Психологічне благополуччя осіб з різним рівнем схильності до самозмінювання.....	153
Кавиліна Г. К. Проблеми вибірковості сприйняття брехні у психології.....	160
Коренблат О. О. Комунікативна толерантність викладача.....	166

Кавиліна Г. К. Проблема психологічних ресурсів стресостійкості.....	171
Кримова Н. О., Маслієнко Т. О. Вплив кількості дітей у родині на дитячо-батьківські відносини та обумовлення особистісних особливостей дитини.....	178
Кримова Н. О., Матковська І. О. Особливості психологічних захисних механізмів у дітей.....	183
Левицька М. І. Міжособистісна довіра: теоретичний аспект.....	189
Біньбінь Шоу Формування міжетнічної толерантності.....	194
Яцишина А. М. Психологічний розвиток дітей молодшого шкільного віку.....	200

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ВИМІРИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР ДОШКІЛЬНИКІВ

Академік, док. психол. наук, доц. Ю. О. Асєєва

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної галузі накопичено безліч концепцій вивчення становлення та розвитку ігрової діяльності: біологізаторська, біогенетична, психоаналітична, рекапітуляції й антиципації та теорії ігрової діяльності як ілюзорного світу, як духовного розвитку дитини, як релігійного джерела тощо. Найвидатніші лонгітюдні дослідження були проведені: Виготським Л. С., Вундом В., Гамазом О. С., Ельконіним Д. Б., Макаренком А. С., Піаже Ж., Спенсером Г., Сухомлінським В. О., Ушинським К. Д. та іншими [4, 5, 6, 8-10].

Бойченко Н.А. визначає гру як соціальну практику дошкільника, його реальне життя в суспільстві однолітків, підкреслюючи актуальність проблеми використання гри в цілях всебічного виховання, і, у першу чергу, формування моральної сторони особистості. При цьому вона відзначає, що в сюжетно-рольовій грі діти відтворюють у наочно-образній, дієву форму, працю та взаємини людей, і це дозволяє їм краще зрозуміти і глибше пережити певну дійсність, а також є могутнім чинником розвитку мислення і творчої уяви, виховання високих людських якостей [2].

Дошкільний вік є важливим елементом фізіологічного та психологічного розвитку дитини, розпочинається пізнання соціального світу, формуються перші уявлення про цінності суспільства в конкретний історичний період. Дитина вливає суспільні норми та визначає межі доступного і саме рольова гра відіграє в цьому процесі першочергове значення. Провідне значення у засвоєнні та примірюванні ролей відіграє розвиток мнемоні-

чних процесів (формується картина світу, розвивається уява й фантазія, вибудовуються образи та відбувається їх категоризація), які надають можливість обирати ролі, визначати правила, проявляти лідерські здібності, креативно підходити до обирання символічних предметів для реалізації обраного сюжету.

Поринаючи в уявний світ в процесі гри дошкільнята повністю занурюються в процес, необмежуючи себе в засобах, самостійно організовуючи простір для розгортання обраного сюжету, тренуючи увагу і розвиваючи свою самостійність. Вибудовуються перші алгоритми міжособистісної комунікації та взаємодії, проявляються індивідуальні особливості, здібності та спрямування, визначаються перші ролі у новостворених соціальних групах однолітків. Сприяння у розширенні тематик ролевих ігор є основою для поглибленого знання, розширення світогляду дитини, дозволяє виховувати моральні якості дитини граючи.

В цьому процесі значну роль відіграють моральні цінності та уміння педагога керувати ігровою діяльністю. При розвитку і ускладненні змісту гри до якого долучається педагог слід враховувати наступний алгоритм: формування цілеспрямованості та зв'язності відтворюваного; поступовий перехід від розгорнутої ігрової ситуації до згорнутої, (узагальнення зображуваного); ускладнення, насичення та збагачення соціальних ролей (від сімейних до професійних). Оскільки, роль є засобом реалізації сюжету, головним компонентом сюжетно-рольової гри. Вона містить певні правила поведінки, які відбивають культурологічні, етнічні та моральні компоненти навколишнього середовища. Обираючи певну роль дошкільник навчається оцінювати поведінку всіх учасників гри, а згодом усвідомлює власне значення, визначає приємність обраних ролей, формує свої перші установки та образи. Роботах про керівництво сюжетно-рольовою грою, Короткова Н. Я., Михайленко Н. Я. розглянуто, як процес поступової передачі дошкільнятам складніших способів побудови гри, який можливий при взаємодії дорослого і дитини [7].

Короткова Н. Я. та Михайленко Н. Я. виокремлюють наступні способи побудови гри:

- послідовність предметно-ігрових дій, за допомогою

яких діти імітують реальну предметну дію, використовуючи відповідні предмети (іграшки);

– рольова поведінка, за допомогою якої дошкільник імітує характерні для персонажа дії, використовуючи мову;

– побудову сюжету, за допомогою якого дитина дошкільного віку вибудовує окремі елементи сюжету в цілісну подію [7].

Таким чином поступово вибудовується ланцюжок умовних дій с початку із предметами, потім – формуються специфічні рольові взаємодії, а більш складному вигляді – створюється послідовність різноманітних подій

Кацавець Р. З. у своїх роботах поглиблено розкриває гру як провідну діяльність в житті дошкільника і відокремлює п'ять видів ігор: режисерський, образний, сюжетно-рольовий, гру за правилами, режисерська (на якісному новому рівні розвитку) [5]. При цьому здатність дошкільника до актуалізації сюжетно-рольової гри забезпечують, з одного боку, режисерська гра, у процесі якої дошкільник вчиться самостійно придумувати і розвертати сюжет, а з іншого – образна гра, в якій він ототожнює себе з різними образами і тим підготовляє рольову лінію розвитку ігрової діяльності.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження доводять, що сюжетна гра, як і будь-яка інша дошкільна діяльність, виникає не спонтанно, а передається дитині дорослими, які вже вміють грати [1, 3, 6]. І щоб роль педагога-вихователя була істотною, слід дотримуватися наступних правил: надавати дошкільникам знання про навколишній світ, використовуючи непрямі прийоми та активно взаємодіяти з дітьми підчас гри як рівний партнер.

Навчання дошкільнят ігровим вмінням є прямим обов'язком педагога-вихователя який повинен базуватись на принципі рівності, тобто умінні включитись в гру не як дорослий (вихователь), а як рівноправний член гри (дитина). При цьому педагог-вихователь повинен ненав'язливо відзначити вирішальні моменти в процесі рольової гри. Гра повинна бути цікавою, задача педагога, викликати інтерес дошкільнят, створити умови і допомогти дітям об'єднатись в дружній колектив для

реалізації сюжету гри. Під час гри педагог-вихователь повинен брати тактовну участь і знайомити дітей з новими ігровими діями з метою оволодіння новими навичками та вміннями. При закінченні гри вихователь повинен організувати обговорення гри, проаналізувати з дітьми, їх ігрову діяльність та їх взаємодії, а також дати поради при правильному виконанні гри. Все це сприяє формуванню цілісного сприйняття світу, через пізнання ролей, етапів програвання сюжетної лінії відбудовується вміння планувати свою діяльність в залежності від мети та організувати простір для її досягнення.

Дуже важливим моментом, за допомогою якого визначається успішність «втягування» дошкільнят в гру, є сама поведінка дорослого. Педагог, у повсякденному житті дитини займає важливу роль, оскільки займає позицію вчителя, спілкуючись з ними на заняттях, а також ведучи бесіду та дотримування навчально-виховного режиму. Саме така позиція необхідна для реалізації всього виховного процесу в цілому. Граючи з дошкільниками, вихователь повинен змінити позицію вчителя на позицію «ігрового партнера», для того, щоб діти відчували себе вільними та рівними в можливості включення в гру і виходу з неї. Таким чином, діти зможуть відчувати себе комфортно та бути впевненими у безоціночному сприйнятті [2, 4, 8].

Другий принцип правильної організації сюжетної гри – це активність педагога-вихователя у грі з дошкільнятами протягом усього дошкільного дитинства, але з урахуванням особливостей кожного вікового етапу. Головною метою є розгортання гри таким чином, щоб одразу «відкривався» і засвоювався новий, більш складний спосіб побудови сюжетно-рольової гри.

Наступним принципом організації сюжетної гри – є безперервність та послідовність. Впровадження гри в життя дитини слід розпочинати з раннього віку, враховуючи психофізіологічні особливості, ускладнювати та збагачувати згідно із надбання притаманними старшому дошкільному віку. При формуванні ігрових умінь необхідно одночасно орієнтувати дитину, як на здійснення ігрової дії, так і на пояснення її змісту, діяльності партнером-дорослим.

Але варто враховувати, що ці три принципи не зможуть бути реалізовані, якщо не буде визначена реальна опора, на яку педагог-вихователь зможе спиратися при формуванні у дошкільників ігрових умінь.

На кожному віковому етапі педагогічного процесу організації гри повинні включатись моменти формування ігрових умінь у спільній грі педагога з дошкільниками, а також, створюватись умов для самостійних ігор самих дітей [1, 4, 9].

Отже, дошкільне дитинство – є найважливіший період становлення особистості. Багаторічні дослідження науковців: Аркіна Є. О., Виготського Л.С., Ельконіна Д.Б., Жуковської Р. В., Менджерницької Д. В., Михайленко Н. Я., Усова О. П., Ушинського К. Д. та інших носять комплексний характер і являються орієнтирами в керівництві дитячою грою та розвитку особистості дошкільника. Саме в грі розвиваються духовні і фізичні сили дитини; увага, пам'ять, уява, дисциплінованість, спритність тощо. Гра для дитини це своєрідний, найдоступніший спосіб засвоєння громадського досвіду і побудови світогляду. У грі формуються і розвиваються всі сторони особистості, відбуваються значні зміни в психіці, які готують перехід до нової, більш високої стадії розвитку і виконання нової ролі – школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асєєва Ю.О. Панайотова М. Г. Вплив гри на розвиток особистості дошкільника. *Spirit time* №3(15) 2019. С.32-35.
2. Бойченко Н.А. Сюжетно рольові ігри дошкільнят, Київ «Радянская школа», 2008. 654с.
3. Букатов В. М. Педагогічні таїнства дидактичних ігор: Посібник. К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. 126 с.
4. Вікова та педагогічна психологія. За ред. О.В. Скрипченка. К.: Просвіта, 2001. 274 с.
5. Кацавець Р. З. Вікова психологія. Навч. посіб. К.: Алерта. 2019. 112 с.
6. Єжкова Н.С. Дошкільна освіта: науково-ретроспективний аналіз та перспективи вдосконалення. *Педагогіка*, 2015. № 7. С.78-93.

7. Михайленко Н. Я., Короткова Н.А. Організація сюжетної гри в дитячому садку: Посібник для вихователя. 2-ге вид., Випр. Вид-во «ГНОМ і Д», 2000. 96 с.

8. Павелків Р. В., Цигіпало О. П. Дитяча психологія: Навч. посіб. К.: Академ-видів, 2008. 432 с.

9. Савич М.В. Вікова психологія: навч. посіб. 3-тє вид., перероб., допов. Київ: Академія, 2017. 366 с.

10. Сергеєнкова О., Столярчук О., Коханова О., Пасєка О. Вікова психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ

**Док. пед. наук, проф. А. М. Богуш
Магістрантка К. С. Чебан**

Актуальність дослідження. Зв'язне усне мовлення є вищою і найбільшою мірою досконалою формою мовленнєвої взаємодії дитини з навколишнім середовищем, забезпечує їй шанс цілісного сприйняття, відображення і відтворення втіленої в мові інформації. Величезну важливість мови зумовила зацікавленість вчених до дослідження її різних аспектів.

У сучасному суспільстві стає все більш очевидним соціальний запит на особистість з розвинутими комунікативними вміннями. Не менш важливі такі якості в закладі дошкільної освіти. Дитина, що володіє розвиненими комунікативними вміннями, завжди оточена товаришами, легко знаходить спільну мову з однолітками.

У той час як дитина з нерозвиненими комунікативними вміннями в разі потреби спілкування і взаємодії з людьми відчуває видимі труднощі, і в першу чергу психологічного характеру, що значним чином впливає на широту простору особистісного розвитку, і в цілому життєдіяльності, а також негативно

впливає на емоційний стан дошкільника.

Мета дослідження – з'ясувати вплив української народної казки на розвиток зв'язного мовлення дітей передшкільного віку.

Визначена тема наукового пошуку зумовила необхідність вирішення таких **завдань дослідження**:

1. Схарактеризувати теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей передшкільного віку під впливом української народної казки.

2. Визначити потенційні можливості українських казок у розвитку зв'язного мовлення дітей.

3. Проаналізувати зміст розвитку зв'язного мовлення у сучасних варіативних програмах засобами українських казок.

4. З'ясувати стан розвитку зв'язного мовлення у сучасній практиці ЗДО.

5. Розробити експериментальну методику та здійснити порівняльний аналіз рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей передшкільного віку.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку досліджувалася багатьма вченими України в різних напрямках: теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення, його сутність і характеристика (А. Богуш, Л. Калмикова, Г. Піроженко та ін.); компетентнісна характеристика зв'язного мовлення дітей різного дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуська, К. Крутій та ін.); методи і прийоми навчання дітей зв'язного мовлення (А. Богуш, О. Білан, Н. Гавриш, В. Захарченко, А. Зрожевська, Л. Калуська, С. Ласунова, Н. Луцан, Н. Маліновська, Т. Постоян, С. Хаджирадева та ін.); навчання дітей розповідання за картинами на художніми текстами і казками (В. Баранова, О. Білан, Л. Березовська, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Соцька, Ю. Руденко та ін.).

У сучасному мовно – мовленнєвому просторі феномен «зв'язне мовлення» вчені розглядають у двох вимірах – як процес продукування зв'язного мовлення, зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст, дискурс).

Зв'язне мовлення розуміємо як єдине смислове та струк-

турно ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває увесь предметний контент мовлення. Це мовлення, яке може бути зрозумілим на основі його предметного змісту в певному контексті, це контекстове мовлення [Богуш, 2007 : 392].

Зв'язне мовлення – це монологічне мовлення, яке розвивається у дітей на п'ятому році життя і стає панівним у старшому дошкільному віці . За освітніми програмами для ЗДО дітей старшого (передшкільного віку) повинні оволодіти вмінням самостійно складати розповіді різних видів (із власного досвіду, описові розповіді). Сюжетні розповіді про одну іграшку та за ігровою сюжетною обстановкою, за сюжетними картинками, творчі розповіді за темою і планом виховательки чи самостійно, а також навчитися переказувати тексти художніх оповідань та казок. На кінець старшого дошкільного віку в дітей формується монологічна компетенція: оволодіває контекстивим монологічним мовленням, складає різні розповіді, як-от: описові, сюжетні, творчі (розповідь-повідомлення, розповідь-роздум, розповідь-пояснення, розповідь-етюд); переказує художні тексти, складає розповіді як за планом виховательки, так і самостійно; розповідає про події із власного досвіду, за змістом художніх творів, казок, картин; самостійно розповідає знайомі казки, вміє пояснити хід наступної гри, майбутній сюжет малюнка, аплікації. На кінець старшого дошкільного віку дитина оволодіває навичками розгорнутого, послідовного, логічного зв'язного мовлення; розмірковує про предмети та явища, події, друзів, доходить елементарних узагальнень, висновків [Богуш, 2022: 227-228].

Одним із засобів розвитку зв'язного мовлення дітей є художня література і, зокрема, українські народні казки. Ознайомлення дітей та розвиток зв'язного мовлення відбувається в художньо-мовленнєвій діяльності.

Художньо-мовленнєву діяльність дітей розуміємо як спеціальний вид діяльності пов'язаний зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів на заняттях, У різних видів ігор (театралізованих дійств, вистав, ігор-драматизацій), у процесі яких діти використовують художнє

слово, образні вирази, передають їх зміст [Богущ, 2013].

У ході дослідження було використано українські народні казки такі, як: «Кривенька качечка», «Солом'яний бичок», «Коза-дереза», «Колосок», «12 місяців», «Івасик-Телесик», «Бабина і дідова дочка».

На пошуково-розвідувальному етапі експерименту було проведено опитування дітей старших груп ЗДО м. Одеси, Ізмаїла, Івано-Франківська, Рівного. В опитуванні взяли участь 120 дітей шостого року життя. Дітям було запропоновано такі запитання:

1. Ти любиш слухати українські народні казки?
2. Які українські народні казки тобі подобаються?
3. Хто тобі дома читає (розповідає) казки?
4. Які ти знаєш українські народні казки, які вам розповідала вихователька ЗДО? Пригадай їх назву.
5. Розкажи мені казку, яку ти знаєш, чи яка тобі найбільше подобається?

Як з'ясувалося, всі опитувані діти люблять слухати і дивитися українські народні казки. Найбільш улюбленими казками дітьми виявились «Коза-дереза»(30 % дітей), «Бабина і дідова дочка» (48%), «Івасик-телесик» (60%), «12 місяців» (62%).

Щодо запитання «Які ти знаєш українські народні казки?», то відповіді дітей були такими: «Колобок» (100%), «Рукавичка» (100%), «Коза-дереза» (50%).

Зазначимо, що це здебільшого казки які дітям розповідають з молодшої групи.

Неочікуваними були відповіді дітей старшого дошкільного віку про те, що батьки їм уже не читають казки і тим більше не розповідають (92%). Діти дивляться по смартфону чи телевізору. На пропозицію «Розкажи мені казку, яку ти знаєш?» 82% дітей охоче погодились. 20% із них розповіли казку «Колобок», 32% «Рукавичка», 15% дітей розповіли казку «Дві кізочки». 15% - намагались розповісти казку «Три ведмедя».

Зазначимо, що розповіді дітей були не послідовними, з пропусками уривків тексту, повторами окремих фраз, займенників «він, вона, вони», показами рухів. Ніхто з дітей у своїх розповідях не використовував «зачини», «кінцівки», якими, за-

звичай, починають і завершують казки. До того ж, діти у своїх розповідях не використовували пряму мову героїв казок.

На формувальному етапі експерименту з дітьми експериментальних груп було застосовано різні ефективні методи, прийоми і технології роботи зі знайомими дітям казками спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дітей. З-поміж них: написання листа казковому герою, розігрування казки за ролями, драматизація, інсценізація, складання казки за серією картин.

Дітям пропонувалося розповісти знайому казку зі зміною героїв, окремих дій героїв, введення нового героя до змісту казки тощо. Діти працювали за ілюстраціями, альбома «Веселі казкарики» (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш) тощо.

Порівняльні результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей передшкільного віку засобами української народної казки подано в таблиці.

Група	Етапи навчання	Рівень розвитку зв'язного мовлення			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	констат.	-	20%	50%	30%
	контр.	10%	50%	40%	0%
КГ	констат.	-	10%	60%	30%
	контр.	-	20%	60%	20%

Аналізуючи таблицю, з'ясували, що діти експериментальної групи набули значних успіхів під час формуючого експерименту. Так, високий рівень виявили 10% дітей даної групи, в контрольній групі дітей на високому рівні виявлено не було.

Достатній рівень був характерний для 50% дітей експериментальної групи, що на 30% більше, чим під час контрольного експерименту. В контрольній групі кількість дітей, які мають достатній рівень, збільшилася на 20%.

Результати середнього рівня зменшилися в експериментальній групі на 10%, в контрольній ситуація не змінилася.

На низькому рівні розвитку зв'язного мовлення знаходилися 30% дітей експериментальної групи, під час контрольного етапу такі діти не були виявлені. В контрольній групі кіль-

кість дітей, які знаходилися на низькому рівні, зменшилася на 10%. Отже, методика виявилася результативною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білан О. Навчання розповідання із використанням начності. Старший дошкільний вік. Методичний посібник. Тернопіль: «Мандрівець», 2014.

2. Білан О. Художня ілюстрація та зв'язна розповідь. Палітра педагога. №4, 2008.

3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення у дітей. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Вища школа, 2007.

4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення у дітей. Дошкільна лінгводидактика. Київ: Вища школа, 2007, с. 392-430.

5. Богуш А. М., Маліновська Н. В. Методика роботи з казкою. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ: Слово, 2022. С. 298-304.

6. Омеляненко А. В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді – роздуми. Наука і освіта. № 10, 2014.

7. Сухомлинський В. О. Я розповім вам казку. Філософія для дітей. Укл. О. В. Сухомлинський. Харків: ВД «Школа», 2016.

УЯВЛЕННЯ ПРО ПРИРОДНІ ЯВИЩА ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Док. пед. наук, проф. І. В. Бужина
Магістрантка Ю. С. Поченюк

Дошкільне дитинство – період початкового пізнання природи переважають у всіх її проявах. Навколишня природа впливає на емоційну та інтелектуальну сфери дитини не лише своєрідністю та красою явищ. Важливою стороною пізнавального спілкування є мінливість природних об'єктів, закономірна зміна явищ.

Відносна сталість і супутня їй у тій чи іншій мірі змінюваність предметів навколишнього світу - типовий стан умов, у яких розвивається дитина від народження. Уявлення про природу та природні явища формуються у дітей ще з раннього дошкільного віку. Тому велике значення необхідно приділяти ознайомленню дітей з природою.

Метою даної статті є аналіз публікацій та досліджень видатних дослідників, теоретичне обґрунтування методик роботи з формування уявлень про природні явища дітей раннього дошкільного віку.

Перші роботи у яких були висловлені думки про формування уявлень про природні явища дітей раннього дошкільного віку, належать найвідомішим зарубіжним та вітчизняним вченим, серед яких: С.Т. Шацький, Ж.Ж. Руссо та Ф.Фребель, К.Д. Ушинський та Я.А. Коменський, А.С. Макаренко та І.Г.Песталоцці, В.А. Сухомлинський та інші.

Теоретичні та методичні сторони проблеми взаємовідносин людини та природи піднято у працях В. І. М'яснищевича та Л.С. Ігнаткіна. Принципи формування системи знань про природу у дошкільнят та питання взаємозв'язків їх у природному середовищі з діапазоном можливостей для повноцінного розвитку висвітлюють роботи: Є. І. Тихеєвої, Д.В. Сергєєвої та Н.К. Крупської, В.Г.Нечаєвої та С.А.Веретенникової, С.М. Миколаєвої та інших.

Особливості створення уявлень про зростання та динаміку розвитку на прикладі флори описувала Т. В. Христовська. Сукупність стимулюючих дитячий пізнавальний інтерес щодо навколишнього світу прийомів та методів зібрана у працях В. Г. Фокіної та С.М. Ніколаєвої, Л.М. Маневцової та Р. С. Буре, та інші.

Багато видатних викладачів, діячів та мислителів надавали величезне значення навколишнього світу: наприклад, Н.Ф. Яришева представляла у природі джерело знань та інструмент для розвитку розуму, емоцій та свободи. К.Д. Ушинський говорив про введення «дітей в природу» для розповіді їм всього легкодоступного та потрібного з метою їхнього словесного та інтелектуального формування [12, с. 36].

Велике значення у науковому обґрунтуванні технології

ознайомлення з навколишнім світом мають дошкільні кафедри педагогіки, тематичні дослідження. Наприклад, дослідження Г. В. Беленької присвячено ознайомленню дошкільнят з птахами та розкриває важливість правильної організації емоційного сприйняття предметів навколишнього природного світу [2, с. 26].

Безпосереднє спілкування з природою має одну дуже важливу перевагу – насичення емоційного сприйняття дитини новими яскравими враженнями. Ідея про первинність емоційного зв'язку дитини з природним оточенням висловлювалася ще класиками педагогіки К.Д. Ушинським та В.А. Сухомлинським. Переживання ставлення людини до навколишнього світу становлять сферу його почуттів та емоцій. Почуття людини, на думку Л.С. Виготського, «це ставлення його до світу, до того ж, що він відчуває та робить у формі безпосереднього переживання» [2, с. 241].

З.П. Плохій розглядає формування ставлення до природи з позицій комплексного підходу, що передбачає розвиток у дітей емоційної сфери, засвоєння знань про природу та навчання елементарним навичкам щодо створення умов для життя живих істот [10, с. 57].

Для вирішення проблеми формування у дошкільнят екологічно спрямованого мислення необхідно вивчення питання засвоєння ними залежностей між живими організмами, середовищем проживання та діяльністю людини [6, с. 17].

А.В. Каверін розглядає свідомо правильне ставлення дошкільнят до природи як сукупність знань та активних проявів дитини до неї. На його думку, поняття усвідомленого правильного ставлення до природи у дошкільнят включає три компоненти: емоційно-естетичний (уміння помічати красу оточуючої природи); інтелектуально-пізнавальний (прояв інтересу до природних об'єктів); морально-дійовий (прояв співпереживання та готовність надати допомогу об'єктам природи у важкий їм період) [9, с. 24].

Ряд інших педагогічних досліджень надалі створив основу для теоретико-дослідного обґрунтування різних методик екологічного пізнавального виховання дошкільнят [4], проголошуючи та аргументуючи потребу в:

– конструюванні концепції знань таким чином, щоб ово-

лодіння ними забезпечило б ефективне інтелектуальне формування дітей;

- підвищенні складності змісту навчання;
- при внесенні до нього відображають закономірності навколишнього середовища насправді абстрактних знань.

Для формування уявлень про навколишній світ, у вихователя є ряд ефективних методів та методик, які можна задіяти як під час проведення занять, так і в будь-яких моментах перебування дитини в ЗДО - це:

- залучення дитини до ігрової діяльності (дидактичні, рухливі, настільні, сюжетно-рольові та інші ігри, що несуть пізнавальну складову);
- організація проектної діяльності у певній темі;
- організація спостережень у природі;
- організація експериментування.

Ранній вік - від року до трьох років. Це період активного пізнавального, соціального та емоційного розвитку дитини. Соціальна ситуація раннього віку опосередкована предметним світом і складається так: дитина - предмет - дорослий.

На початку другого року відбувається активне формування предметних дій, заснованих на засвоєнні функцій предметів, історично закріпленому досвіді людини. Провідною цього періоду є предметна діяльність, спрямована на оволодіння суспільно виробленими способами дій із предметами, які дитина може освоїти через спільні з дорослим маніпуляції [3, с. 67].

За виконання предметних дій в дитини виникає необхідність орієнтуватися на властивості предметів та її відношення відбуваються з іншими предметами. Способами зіставлення предметів із застосуванням зовнішніх прийомів (накладання, примірювання та ін.) дитина спочатку опановує за допомогою дорослих. Зовнішні прийоми є основою формування сприйняття, коли властивості починають виступати як постійні ознаки предмета, а з ними пов'язані способи виконання практичних дій.

Становлення предметної діяльності відбувається шляхом переходу дії спільного в розділене, а потім і самостійне. Розвиток сприйняття обумовлює інтенсивне накопичення уявлень, що

у наступному стають основою образних форм пізнання [8, с. 74].

Ранній вік – період формування основних компонентів мислення. Дитина знаходить можливість здійснювати вирішення практичних завдань, враховуючи властивості предметів та можливості впливу одного предмета на інший.

На початку другого року життя малюк засвоює такі дії: опановує найпростіші знаряддя - ложку, совочок та ін., що вимагає встановлення зв'язків між об'єктом і знаряддям, завдяки якому відбувається досягнення мети дії.

Наочно-дійове мислення тісно пов'язане з розвитком сприйняття, діями з предметами та встановленням зв'язку між ними. Зовнішні проби поступово змінюються рішенням завдань у внутрішньому плані, з урахуванням оперування образами, що стимулює розвиток наочно-образного мислення.

Розвиток всіх психічних процесів у ранньому віці тісно пов'язане із формуванням мови. Маля від ситуативного вживання слова переходить до оволодіння значенням на рівні предметної віднесеності. Багаторазово пригнічуючи слово у різних ситуаціях, дитина опановує його узагальненим значенням. Спочатку дитина опановує мовлення переважно у плані її розуміння, та згодом до активного користування [5, с. 74].

Різкий стрибок у розвитку словника відбувається на другому році життя в результаті практичного оволодіння мовою у спільній діяльності з дорослим. Опанування синтаксичним ладом мови пов'язане з розвитком та орієнтуванням дитини на фонематичній системі, з практичним розумінням граматичної структури мови.

На початку раннього віку дитина злита з ситуацією та з дорослими. До кінця цього періоду виникає тенденція до самостійної діяльності, пов'язаної з усвідомленням власних бажань, які завжди збігаються з вимогами дорослих, зростанням можливостей виконувати різноманітні дії без допомоги дорослих [7, с. 64].

Основне новоутворення цього періоду - виникнення зародків самосвідомості, поява у дитини свого «Я», наслідком чого стає розпад колишньої соціальної ситуації. Криза трьох років пов'язана з ламанням взаємин, що існували досі між дитиною та до-

рослим. Основний прояв кризи - вимога самостійності, протиставлення своїх бажань та вимог бажанням та вимогам дорослих.

Перші три роки життя дитини є періодом найшвидшого розвитку організму. Але в цьому віці здоров'я дітей може порушитися від незначної причини, тому основним завданням є зміцнення здоров'я та забезпечення повноцінного фізичного розвитку. Крім правильного харчування та організації гігієнічних умов, використовуються природні фактори: повітря, вода та сонце. Для фізичного розвитку дітей велике значення мають самостійні події. Діти відчують потребу у русі. Найбільше задоволення відчуває дитина, яка почала ходити самостійно. Тепер вона цікавиться всім, що її оточує, а це дуже важливо для розумового розвитку.

У дитини розвивається увага, пам'ять, вона звикає дивитися та бачити, слухати та чути. Формуються перші узагальнення. Зароджується допитливість. Діючи з іграшками, діти знайомляться з властивостями. Самостійного досвіду для повноцінного розвитку дитини недостатньо. Процесом ознайомлення дітей раннього віку з предметами та явищами навколишнього світу потрібно планомірно та цілеспрямовано керувати. Мислення маленьких дітей наочно-дійове, тому необхідно, щоб вони знайомилися з предметами та явищами в натурі. З вікон групової кімнати вихователь показує малюкам двір, вулицю чи дорогу до парку, лісу, поля, звертає увагу на намічений об'єкт і розповідає про нього [1, с. 34].

Треба так організувати спостереження, щоб дітям було добре видно. Їм не набридають повторні спостереження. Дуже важливо, щоби свої спостереження діти закріплювали в іграх. Найбільш ефективний спосіб знайомства з навколишньою природою – спостереження під час прогулянок.

Діти раннього віку відчують радість при іграх з іграшками, що зображають тварин - зайчик, собачка, пташка. Вихователь привчає діяти з ними: годувати пташку, укладати спати ведмедика, катати на коні ляльку. Зустрічаючи на прогулянках справжніх тварин, малеча тягнеться до них. Педагог заохочує доброзичливе ставлення дітей до тварин: годує їх, лагідно називає, читає короткі вірші. Дітей другої групи раннього віку слід

знайомити з птахами та тваринами, звертаючи увагу на їхні рухи та частини тіла.

У всебічному гармонійному розвитку особистості особлива роль приділяється естетичному вихованню. Естетика - наука про природу та закономірності естетичного освоєння дійсності, про творчість за законами краси. Це поняття можна описати так: естетика – наука про природу, живопис, скульптуру, художній твір, творчість, за допомогою яких людина сприймає, відчуває, осмислює навколишній світ, залежно від його способу життя, потреб, рівня розвитку та уявлень про красу. Прагнення краси, естетична потреба – не вроджена якість. Воно виникло в людини під впливом довкілля. Змінюючи навколишній світ, людина змінювалася сама, розвиваючись як фізично, а й духовно. Поступово розвинулися та виховувалися її духовні здібності та насамперед естетичне почуття [13, с. 24].

Естетичне почуття являє собою здатність сприймати й оцінювати навколишній світ з погляду краси і каліцтва, піднесеного і низинного, трагічного і комічного, що викликає людині певне переживання.

Широку можливість естетичного розвитку надає сама природа.

Природа - найдавніше і широке джерело краси. Краса в природі існує незалежно від людини, але тільки людині дано розуміти її досконалість, тільки для людини вона є джерелом творчого натхнення. Краса у природі існувала і до людини. Вчені зуміли відтворити вигляд могутніх папортникових лісів, визначити, які квіти росли на землі і які тварини населяли її десятки мільйонів років тому.

Жива і нежива природа живе та розвивається за своїми складними законами, які відкриваються дитині у процесі пізнання, праці та творчості. Природа широко відбита у мистецтві – фарбою, словом, мелодією. Вона ніби сама розкриває перед нами свою красу. Художники і письменники, зображуючи природу, вчать бачити не тільки щось яскраве, величне, потужне. Вони звертають увагу на те, що не дуже помітно, буденно, що супроводжує повсякденне життя та працю людини у природі.

Тому мистецтво посідає особливе місце у естетичному ставленні людини до природи. Мистецтво вчить вдивлятися у природу, воно створює її образи, але ці уроки дитина який завжди може отримати сам без допомоги дорослих. Потрібно допомогти їй побачити і зрозуміти красу та виразність природи, відбитої у мистецтві. У кожній людині з дитячих років має бути виховано олюднене ставлення до природи. Якщо у дитини не пробуджена здатність відчувати, переживати красу і неповторність кожного явища природи, прагнення зберегти її, він може стати ні другом, ні захисником природи, а її руйнівником [11, с. 94].

Таким чином, через музичні твори діти отримують різноманітні враження про природу, вчать бачити її красу, зіставляючи реальні образи з художніми образами, дають їм оцінку. Дитяча творчість відображає природу як на основі безпосереднього їх сприйняття, так і в результаті знайомства з творами мистецтва та літератури, в яких задіяні живі, неповторні явища природи. Естетичне сприйняття передбачає наявність широкого кола асоціацій, що виникли з урахуванням досвіду. Чим більше дитина накопичує знання про природу, тим багатшим, яскравішим стає її уява, без якого немислима творча діяльність.

Естетичне сприйняття природи у поетичному описі допомагає дошкільнику осмислити життєві спостереження, спонукає до відображення своїх вражень у творчості. Живе спостереження природи готує сприйняття їх у віршах. При знайомстві з опоетизованою природою вихователь повинен дати дітям можливість відчувати красу, неповторність природи. Продовжуючи спиратися досвід дитини, вихователь має можливість вільно використовувати як ілюстрації до тексту, а й репродукції картин про природу, допомагають осмислити літературний твір.

Висновок. Залучення до світу прекрасного відкриває перед дітьми багатство та красу навколишньої природи, сприяє розвитку потреби не лише у спогляданні світу, а й активному його пізнанні, перетворенні. Діти за своєю природою відкриті світу, їхнє серце чуйно до закликів творити красу. Вони природні у своєму прагненні жити у світі казок, музики, поезії, творчості.

Дошкільне дитинство – період початкового пізнання

природи переважають у всіх її проявах. Навколишня природа впливає на емоційну та інтелектуальну сфери дитини не лише своєрідністю та красою явищ. Важливою стороною пізнавального спілкування є мінливість природних об'єктів, закономірна зміна явищ. Відносна сталість і супутня їй у тій чи іншій мірі змінюваність предметів навколишнього світу - типовий стан умов, у яких розвивається дитина від народження. Уявлення про природу та природні явища формуються у дітей ще з раннього дошкільного віку. Тому велике значення необхідно приділяти ознайомленню дітей з природою.

Внаслідок цілеспрямованої роботи діти самостійно накопичують чуттєвий досвід, на основі якого складають нескладні поетичні та художні образи природи. Поетичні образи природи надовго зберігаються у пам'яті дитини, а вироблене до них емоційно-творче ставлення сприяє вихованню найкращих людських якостей. З дитинства навчившись розуміти природу, цінувати її красу, впізнавати в поетичному описі, дитина й у старшому віці відчуватиме її благотворний вплив. І так, естетичне сприйняття дітьми пейзажної лірики сприяє більш глибокого пізнання реальної дійсності, природи, на якому базується дитяча творчість. Естетичне сприйняття природи відбувається у різних видах діяльності. Музичне мистецтво допомагає дітям досягнути красу навколишньої природи, сприяє збагаченню їхнього життєвого досвіду, викликає різноманітні емоційні переживання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманенко Л. В., Г. Волкова, Т. Науменко. Екологія дошкільця. Сталий розвиток. Система роботи з дітьми дошкільного віку. Київ: Шкільний світ, 2017. 96 с.

2. Бельська Г. В. Дошкільнятам про світ природи: монографія. Київ: Шк. світ, 2015. 140 с.

3. Гіппенрейтер Ю. Б. Хрестоматія з загальної психології. Психологія мислення: монографія. Мінськ: Просвещение, 2004. 320 с.

4. Грицюк Л., Каратаєва М. До екологічного світорозуміння через усвідомлення себе. Формування екологічної куль-

тури дітей. Палітра педагога. 2005. №2. С. 11-14.

5. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.

6. Дятленко Н., Гончаренко А., Шевчук А. Інноваційна практика в роботі вихователя ДНЗ: метод. посіб. Київ: Шкільний світ, 2010. 125 с.

7. Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Психология детей дошкольного возраста: учеб. пособ. 2000. 115 с.

8. Зіньківський В.В. Психологія дитинства: монографія. Київ: Просвіта, 1996. 289 с.

9. Карелин А. Большая энциклопедия тестов: метод. посіб. Минск: Мысль, 2003. 584 с.

10. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників: Метод. посіб. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. 173 с.

11. Пустовіт Н. А., Колонькова О. О., Пруцакова О. Л. Формування уявлень про природу у дітей молодшого дошкільного віку: наук.-метод. посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 140 с.

12. Яришева Н.Ф. Екологічне виховання дошкільників: посібник для вихователів. Київ: Основа, 2001. 55 с.

13. Ямницький В.М. Екологічне виховання особистості дошкільника: монографія. Одеса: Літвидав, 2004. 360 с.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Магістрантка О. М. Волошин

У сучасних умовах модернізації освіти завдання формування креативних якостей педагога є дуже актуальним. Це процес становлення творчого фахівця, що усвідомлює свою відповідальну роль у подальшій педагогічній діяльності. Ця обставина обумовлює педагогічні завдання освіти – не тільки здобуття знань та навичок, а також опанування певними компетентнос-

тями, креативний розвиток суб'єкта освітнього процесу.

Феномен креативності особистості викликає інтерес дослідників із середини ХХ століття. Зараз сформульовано понад 60 визначень, тому що креативність складна у вивченні і викликає безліч суперечок [7]. Багато теоретичних уявлень про креативність розглянуто вітчизняними дослідниками І. Волощук, С. Гончаренко, І. Зязюном, В. Клименком, Є. Лузік, С. Максименко, В. Роменець, О. Савченко та ін.; а також зарубіжними: Е. де Боно Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, К. Роджерс, Е. Торренс, А. Крафт та ін.

В даний час для опису креативності використовуються такі підходи: гештальтські (що описують креативний процес як руйнування існуючого гештальту для побудови кращого); інноваційні (орієнтовані на оцінку креативності за новизною кінцевого продукту); естетичні або експресивні (акцентування на процесі самовираження), що описують креативність у термінах взаємовідносин «Воно», «Я» і «Над-Я»); проблемні (що визначають креативність через низку процесів вирішення завдань) [7].

У сучасних дослідженнях вчених сформульовані такі основні характеристики феномена креативності, а саме: асоціативність, образність, оригінальність та гнучкість мислення, здатність до аналізу та синтезу, розвинена символізація, здатність виходити за рамки стереотипних рішень, працювати в широкому семантичному полі та створювати продуктивні метафори, неповторність емоційного, асоціативного та ціннісного змісту творчого продукту, здатність мотивувати творчість інших, здатність акумулювати творчий досвід – креативна модель світу, екстенсивність, позитивна «Я-концепція», творчість [6].

За дослідженнями психологів та педагогів визначаємо, що креативність, це генетична якість, яка має прямий зв'язок із тією культурою, в якій виховувалась людина; властивість, яка актуалізується в освітньому процесі [7].

Як зазначають сучасні дослідники: І. Мазур [4], О. Митник [5], Т. Позняк [6] для майбутнього педагога важливо формування креативної компетентності, - якості особистості, яка охоплює інтелектуальні, емоційні, моральні, вольові знання, уміння, навички, особистісні якості, здібності людини, що до-

зволяють на принципово новому рівні генерувати безліч оригінальних, нестандартних і корисних ідей; теоретична та практична готовність людини діяти творчо у різних життєвих та професійних ситуаціях.

Поняття «креативна компетентність» є системним поняттям, значущими складовими якого є креативні мотиви, креативні цілі, а також ціннісні орієнтації, знання, вміння, навички, що характеризують креативну особистість. Креативна компетентність включає загальнокультурний тезаурус, компетентність у галузі теорії та технології творчості, досвід творчої діяльності [6].

У структурі креативної компетентності дослідники виокремлюють такі креативні компоненти: культурологічний, естетичний та психолого-педагогічний. Культурологічний компонент передбачає мотивацію відповідності вимогам та зразкам культури. Естетичний компонент відповідає за появу естетичного мотиву діяльності, що безпосередньо залежить від естетичних потреб особистості, а також як загальну потребу – потребу в прекрасному. Психолого-педагогічний компонент породжує мотивацію творчої самореалізації особистості. Загалом креативна мотивація включає спектр інтересів, мотивації саморозвитку, творчу позицію. Зміст компонентів креативної компетентності подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Зміст компонентів креативної компетентності

Компоненти	Зміст
Психолого-педагогічний компонент	індивідуально-психологічні особливості інтелектуального та емоційного розвитку особистості, що сприяють розвитку креативності: творча поведінка, інтелектуальні здібності, знання, стиль мислення (когнітивний, пізнавальний, епістемологічний), індивідуальні риси, мотивація, творче середовище.

<p>Культурологічний компонент</p>	<p>освоєння системи ціннісних орієнтацій та переваг, прийнятих у суспільстві, етикетних норм поведінки у різних життєвих ситуаціях, загальноприйнятих інтерпретацій до різних явищ та подій, пізнання в галузі національних традицій, моралі, моральності, світогляду, звичаю обрядів, повсякденної ерудиції у соціальних та гуманітарних знаннях тощо, знання символів, сучасних інтелектуальних та культурних течій, історії свого народу, основних символів національної гідності тощо.</p>
<p>Естетичний компонент</p>	<p>інтегративна якість, що виявляється у здатності та вмінні емоційно сприймати, усвідомлювати та оцінювати явища життя та мистецтва, розвиток творчої діяльності особистості, прагнення до креативності; особистісне новоутворення, що забезпечує розвиненість образного мислення, сформованість навичок аналізу естетичних та художніх явищ. Забезпечує ступінь задоволення духовно-естетичних та художньо-творчих інтересів та потреб особистості, розширення пізнавальної діяльності шляхом формування естетичного мотиву діяльності.</p>

Креативність можна формувати, впливаючи на освітнє середовище: середовище має відрізнятися багатством інформації, демократизмом, великою свободою; культурні та сімейні традиції визначають рівень розвитку креативності [3].

Метою освітнього середовища є підтримання та розвиток індивідуально-психологічних особливостей, властивих креативним особистостям. Таким чином, креативне освітнє середо-

вище має не лише надавати можливість кожному, хто навчається на кожному освітньому рівні, розвинути творчий потенціал, а й пробудити потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформуванню об'єктивної самооцінки. Серед основних вимог до креативного освітнього середовища можна виділити високий ступінь невизначеності та проблемності, безперервність і наступність, прийняття особистості та включення її в активну освітню діяльність.

У нашому дослідженні виокремлено такі умови, що сприяють розвитку креативної компетентності майбутніх вихователів: проблемність, невизначеність, прийняття; цілеспрямований розвиток мотивації; створення творчої атмосфери та психологічного комфорту; облік індивідуальних особливостей кожного студента, що ґрунтується на толерантності та відповідальності за свої рішення; формування системи узагальнених знань; гнучке застосування творчих завдань, що використовують дивергентне мислення, пов'язані з навчальними темами і включають арт-терапевтичні елементи; планування та реалізація тривалих міждисциплінарних проєктів, у яких всі учасники зможуть прийняти та розділити загальне вирішення проблем.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці методики розвитку креативної компетентності майбутніх вихователів у художньо-творчій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління*, 2006. т. 9 (№ 2). С.7-11.

2. Волярська О. С. Оцінка якості підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній педагогічній освіті: теоретичний аспект. Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Харків, 2006

3. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції*. Харків : ОВС, 2002. 164 с.

4. Мазур І. Самовдосконалення інноваційного стилю пе-

дагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. *Імідж сучасного педагога*, 2012. № 6. С. 51-53.

5. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*, 2011. № 4. С. 35–37.

6. Позняк Т.М. Розвиток креативних здібностей особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. 2013. С. 7

7. Sternberg R. *Toward a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2004.

ДИТЯЧЕ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ: СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Аспірантка С. В. Діхтяренко

***Анотація.** Стаття присвячена особливостям організації дослідно-експериментальної діяльності дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти. Виокремлено засоби, методи та форми організації дитячого експериментування.*

***Ключові поняття:** експеримент, експериментування, дитяче експериментування, дослід, дослідницька діяльність.*

Натепер модернізація освіти потребує перегляду технологій навчання дітей дошкільного віку, орієнтуючи педагогів на використання у своїй діяльності більш ефективних форм і методів, що дозволять будувати освітній процес на основі розвивального навчання. Однією з таких технологій є дитяче експериментування, що дає можливість формувати в дітей реальні уявлення про будову об'єкта, що досліджується, його взаємовідношення з об'єктами та середовищем існування [5, с.39].

Потреба дитини в нових враженнях є основою виникнення і розвитку невичерпної орієнтовно-дослідницької (пошукової) діяльності, спрямованої на пізнання довкілля. Чим різноманітніше і інтенсивніше пошукова діяльність, тим більше но-

вої інформації отримує дитина, тим швидше і повноцінніше вона розвивається [1, с. 89].

Метою статті є схарактеризувати поняття «дитяче експериментування», розкрити значення і зміст дослідно-експериментальної роботи на сучасному етапі в освітньо-виховному процесі ЗДО.

Проблема дослідно-експериментальної діяльності була окреслена у наукових працях вітчизняних учених (І. Куліковська, О. Савенкова, Н. Совгін, М. Поддяков, О. Дибіна та ін.).

У вітчизняній педагогіці накопичено значний досвід вивчення експериментальної діяльності дітей на матеріалі праці із вирощування рослин (Н. Постнікова), в ігровій діяльності (Н. Бойченко), на заняттях з природознавства (Л. Маневцова), із вивчення явищ суспільного життя (І. Красовська), у діяльності з комп'ютером (Е. Іванова) [12, с.98]

Українські вчені (Г. Беленька, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева та ін.) неодноразово підкреслювали на важливості розроблення методики дослідно-експериментальної діяльності з дітьми дошкільного віку в закладі дошкільної освіти.

Розглянемо насамперед сутність феномену «експеримент».

У словникових джерелах, поняття «експеримент» характеризується, як «один з основних методів наукового дослідження, в якому вивчення явищ відбувається за допомогою доцільно обраних або штучно створених умов» [13].

Як зазначає О. Савенков, експеримент – це важливий метод дослідження, який використовується майже в усіх науках та невід'ємно пов'язаний із дослідницькою діяльністю. Експеримент передбачає проведення практичних дій задля перевірки та порівняння [11, с.12].

Експерименти можуть бути й уявними: їх можна зробити лише подумки. У ході таких експериментів, що виконують лише подумки, розв'язуються такі завдання:

- Що буде, якщо всі на планеті стануть вище на зріст?
- На яку тварину схожа тінь від хмарки? Чому?
- Якщо озеро стало б столом, то чим би стали човники?

тощо.

До таких експериментів можна віднести й групи завдань з відображенням предметів: знайди тінь від об'єкта, знайди найшвидший вид транспорту, покажи найбільшу тварину тощо. З цією метою можна використовувати різноманітні картки із зображенням предметів [12, с.100].

У педагогічній та методичній літературі зустрічаються різні види класифікацій дослідів та експериментів. Найбільш багатоаспектну класифікацію пропонує О. Іванова, яка поділяє експерименти за низкою ознак:

➤ за характером мисленнєвих процесів: констатувальні (дозволяють побачити якийсь один стан об'єкта, або одне явище поза зв'язком з іншими об'єктами) та узагальнювальні (дають можливість прослідкувати загальні закономірності процесу, який вивчався раніше за окремим етапом);

➤ за способом залучення дітей до дій з об'єктами: демонстраційні (використовується всього один об'єкт, і він знаходиться в руках вихователя, який сам проводить експеримент, а діти слідкують за його ходом і результатами) та фронтальні (використовується багато об'єктів і вони знаходяться в руках дітей, які самостійно або під наглядом педагога проводять дії з ним);

➤ за характером об'єктів які використовуються: експерименти з об'єктами живої природи (рослинний і тваринний світ) та неживої природи (повітря, вода, ґрунт тощо);

➤ за кількістю спостережень за одним і тим самим об'єктом: одноразові і багаторазові (циклічні);

➤ за місцем проведення: на території закладу дошкільної освіти (в груповій кімнаті, дитячій лабораторії, дільниці); поза його межами (у лісі, у полі тощо);

➤ за характером включення в педагогічний процес: (епізодичні) проводяться постійно та з додержанням певної системи викладу матеріалу;

➤ за кількістю дітей, які беруть у ньому участь: індивідуальні (1-4 дитини); групові (5-10 дітей); колективні (уся група);

➤ за тривалістю проведення: короткотривалі (5-15 хв.) й довготривалі (більше 15 хв.);

➤ за місцем і циклом проведення: первинні: (об'єкт до-

сліджується вперше); повторні (здійснюється повторне експериментування з об'єктом, щоб порівняти результати); заключні й підсумкові (проводиться з метою зробити певні висновки, щодо об'єкта, який вивчався) [4, с.10].

І. Карапузова, досліджуючи діяльність експериментально-дослідницької діяльності дітей у природі, зокрема етапи проведення дослідів, діяльність виховательки й дітей на кожному з етапів та очікувані результати виділяє таку її структуру.

Перший етап – підготовка до пошукової діяльності в природі, що спрямована на виявлення рівня знань дітей про об'єкти, що досліджуються, та природні явища, а також створення атмосфери зацікавленості. Цьому сприятимуть доречно поставлені запитання, цікава розповідь дорослого. Так, наприклад, під час гри з повітряними кульками, вихователька може запитати: «Як ви гадаєте, яка з повітряних кульок важча: та, що наповнена повітрям, чи порожня?». Діяльність вихователя на цьому етапі полягає в актуалізації проблемної ситуації, створенні необхідних умов для проведення досліду чи експерименту. Очікуваний результат: поява в дітей зацікавленості, пізнавального інтересу та бажання брати участь у досліді чи експерименті;

Другий етап – початок досліду. Він розпочинається із висування дітьми припущень у вигляді певних висловлювань. Наприклад, водичка стане солодкою, якщо додати цукор. Правильність чи хибність припущень підтвердяться у ході досліду. Після цього дослід має обговорюватися. Всі умови в перебігові обговорення повинні бути однакові, окрім якоїсь одної. Це необхідно для того, щоб забезпечити чистоту експерименту. Наприклад, щоб перевірити вище наведене припущення, необхідно, щоб була контрольна склянка з водою без цукру для порівняння. На цьому етапі діяльність виховательки включає: обговорення проблеми з дітьми дошкільного віку, підведення їх до постановки мети експерименту або досвіду, висунення робочих гіпотез, надання допомоги дітям при формулюванні гіпотез, обговорення з дітьми алгоритму дій із проведення експерименту або досліду. Очікуваний результат: визначення мети експерименту, або досліду, висунення кількох робочих гіпотез, скла-

дання алгоритму дій з проведення експерименту.

Третій етап – це безпосередній хід досліду та подальший обмін думками. У наведеному вище прикладі – в одну склянку з водою насипаємо ложку цукру. Дасмо дітям спробувати воду з обох склянок. На цьому етапі вихователь надає допомогу дітям в організації практичної діяльності (пояснює, роз'яснює, спільно з дітьми виконує практичні дії). Діяльність дітей у ході досліду включає висунення нової гіпотези (вода з однією ложкою цукру не дуже солодка, можна додати ще цукру тощо). Очікуваний результат: безпосередньо проведений експеримент або дослід.

Четвертий етап – заключний, на якому відбувається обговорення результатів досліду, підсумовуються певні висновки, тобто висунені дітьми припущення підтверджуються або спростовуються. На заключному етапі діяльність вихователя полягає у підведенні підсумків та оцінюванні результатів роботи. Діяльність дітей на цьому етапі досліду передбачає самооцінку й повторне осмислення проблеми з нової точки зору. Очікуваним результатом на заключному етапі є підтвердження або спростування гіпотези, засвоєння дітьми певних знань [5, с.43-44].

Проведення різних видів експериментів та дослідів у природі дозволяє дітям у певній логічній послідовності досліджувати об'єкти і властивості живої та неживої природи, варіювати їх змінюючи умови та ситуації. Цей вид діяльності безпосередньо пов'язаний із розв'язанням творчого, дослідницького завдання, яке немає наперед відомого результату [4, с.45].

Ряд авторів (І. Куліковська, Н. Ладивір, О. Савенков, Н. Совгір) розглядають поняття «експериментування» як «особливий спосіб духовно-практичного освоєння дійсності, спрямований на створення таких умов, у яких предмети найбільш виразно проявляють свою властивість» [7, с.4].

А. Сазонова розкриває поняття «експериментування» у вигляді «діяльності, яка дозволяє дитині моделювати у своїй свідомості картину світу, засновану на власних спостереженнях, відповідях, встановлених закономірностях тощо. При цьому перетворення, які дитина проводить з предметами, носять творчий характер – викликають інтерес до дослідження, розви-

вають розумові операції, стимулюють пізнавальну активність, допитливість» [12, с.99].

Методичні рекомендації з проведення занять із використанням експериментування зустрічаються в працях різних авторів Г. Беленької, С. Єлманової, З. Плохій, Н. Яришевої, Ф. Сохіна, С. Ніколаєвої. Авторами пропонується організувати роботу так, щоб діти могли повторити досвід, показаний дорослим, могли спостерігати, відповідати на запитання, використовуючи результат дослідів. За такої форми дитина опановує експериментування як вид діяльності і його дії носять репродуктивний характер [12, с.100].

Оскільки організація експериментальної діяльності потребує від педагога знань психолого-фізіологічних особливостей дітей, зупинимося на цьому питанні більш докладно.

У старшому дошкільному віці відбувається становлення понятійного, або логічного мислення, що полягає в узагальненому та опосередкованому відображенні дійсності. Дитина починає розмірковувати словесно, не спираючись на дії з предметами чи їх зображення (Л. Венгер [3], М. Поддьяков [10]).

К. Крутій, виокремлюючи поняття «експериментування», як метод розвитку пізнавально-дослідницької діяльності дітей, виділяє спектр якостей, які формуються у дітей у процесі експериментування:

- власний пізнавальний досвід, розширює світогляд дітей;
- діалектичне мислення;
- здатність бачити розмаїття Всесвіту в системі взаємозв'язків і взаємозалежностей;
- пізнавальну мотивацію і активність, прищеплюючи смак до власних відкриттів у пізнанні довкілля, уміння самостійно проводити дослідження, домагатися результатів, міркувати, відстоювати свою думку, узагальнювати результати дослідів;
- упевненість у своїх силах [6].

Близьким до поняття «експериментування» є «пошуково-дослідницька діяльність». Так, Н. Лисенко, трактує термін «пошуково-дослідницька діяльність» як «організована педагогом діяльність дітей, у якій вони шляхом самостійного відкрит-

тя природи, розв'язання проблемних завдань, практично перетворювальних дій одночасно оволодівають новими знаннями, а також уміннями й навичками їх подальшого самостійного набуття» [8, с. 69].

Т. Михайліченко наголошує, що саме «пошуково-дослідницька діяльність» передбачає розв'язання дітьми ситуацій за допомогою проведення дослідів та нескладного експериментування, під час яких діти використовують свій чуттєвий досвід, самостійно аналізують результати, доходять висновків, пізнають сутність того чи того явища [9, с. 42].

К. Крутій водночас висвітлює поняття «дитяча дослідницька діяльність», як вид активності дитини, спрямований на пошук об'єктивної інформації про устрій Всесвіту шляхом особистого практичного експериментування з об'єктом дослідження. Авторка підкреслює, що дитяча дослідницька діяльність постає як вища форма розвитку дослідницької активності, коли індивід із «суб'єкта (носія) спонтанної активності» перетворюється на «суб'єкт діяльності», цілеспрямовано реалізує свою дослідницьку активність у формі тих чи тих дослідницьких дій [6, с.1].

Безпосередній контакт дитини з предметами або матеріалами, проведення експериментів з ними дозволяють пізнати їх властивості, якості, можливості, пробуджують допитливість, бажання дізнатися більше, збагачують яскравими образами довколишнього світу. В ході експериментальної діяльності дитина вчиться спостерігати, роздумувати, порівнювати, відповідати на запитання, доходити висновків, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок, дотримувати правила безпеки [12, с.99].

Дослідниця Г. Смольникова стверджує, що важливою умовою розвитку пізнавальної мотивації є дитяче експериментування, яке забезпечується під час пошукової [14, с.8].

На думку Є. Смирнової, «дитяче експериментування» є «типом мислення, яке є єдністю наочно-дієвого та наочно-образного мислення і спрямовано на виявлення прихованих від спостереження властивостей та зв'язків» [6, с.2].

Як зазначає Г. Беленька, завданнями нескладного дитячого експериментування є: викликати емоційний відгук малюка

на різні явища та об'єкти довколишнього світу (природного та предметного довкілля); розвиток пізнавальних психічних процесів; озброїти необхідними способами пізнання [2, с.7].

Зокрема, К. Крутій у своїх дослідженнях стверджує, що «всі дослідники дитячого експериментування в тій чи тій формі визнають основну особливість цієї пізнавальної діяльності: дитина пізнає об'єкт під час практичної діяльності з ним, а здійснювані дитиною практичні дії виконують пізнавальну, орієнтовно-дослідницьку функцію, створюючи умови, в яких розкривається зміст цього об'єкта» [6, с.2].

Отже, на сучасному етапі розвитку вищої освіти, основним завданням в ЗДО є підтримання і розвиток в дітей інтересу до досліджень, відкриттів, створення необхідних для цього умов.

Розглянуті основні положення дозволяють дійти таких висновків щодо ефективності організації експериментальної діяльності у закладах дошкільної освіти:

- ✓ дозволяє дитині зайняти позицію суб'єкта у процесі навчання;
- ✓ розкриває не лише зовнішні, але й внутрішні характеристики об'єктів, явищ, сутність взаємозв'язків;
- ✓ сприяє розвитку самостійності дитини;
- ✓ створює умови для загального розумового мислення дитини, зокрема понятійного [12, с.100].

Таким чином, дитяче експериментування сприяє формуванню у дітей пізнавального інтересу, розвиває спостережливість, розумову діяльність. У діяльності експериментування дитина виступає як своєрідний дослідник, що самостійно впливає різними способами на оточуючі його предмети і явища для більш повного їх пізнання і освоєння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барна Х. В. Експериментування як засіб організації діяльності дітей у дошкільному навчальному закладі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (2). 2015. С. 89-93.

2. Беленька Г. Експериментування – крок до пізнання. *Дошкільне виховання*. 2007. №5. С.7-10.
3. Венгер Л. А. Возможности образовательной работы с одарёнными детьми 5–7 лет. *Дошкольное воспитание*. 1995. № 3. С. 24–25.
4. Иванова А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду. М. : ТЦРП, 2007. 55 с.
5. Карапузова І., С. Бурсова. Дитяче експериментування: реалії та перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 9 (63). С.39-49.
6. Крутий К. Л. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2017. 124 с.
7. Ладивір С. Внутрішній світ дитини як проєкція життєдіяльності. *Дошкільне виховання*. 2006. № 5. С. 4–7.
8. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог: навчально-методичний посібник для ВНЗ. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с.
9. Михайліченко Т. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 7. С. 42–50.
10. Поддяков Н. Н. Доминирование процессов интеграции – закон развития детей дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание*. 2000. № 1. С. 73–77.
11. Савенков А. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании. *Дошкольное воспитание*. 2006. № 4. С. 10–19.
12. Сазонова А. В. Організація експериментальної діяльності дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 98-104.
13. Словник української мови <http://sum.in.ua/>
14. Смольникова Г. Нові відкриття щодня: організація пізнавальної діяльності дітей. *Дошкільне виховання*. 2013. № 3. С. 6-11.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**К. пед. наук, доц. А. Г. Колесник
Магістрантка Л. В. Подимова**

Під самосвідомістю слід розуміти процес усвідомлення своєї особистості, свого «Я» як фізичної, духовної та суспільної істоти. Самосвідомість - це знання і водночас ставлення себе як певної особистості. Усі сторони особистості (фізична, духовна, громадська) перебувають у найтіснішій єдності, впливають друг на друга. Самосвідомість - усвідомлення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, свого становища у суспільстві. Самосвідомість передбачає виділення та відмінність людиною самого себе, свого «Я» від усього, що її оточує. Виникнення пов'язане з визначенням рівня розвитку свідомості та є необхідною умовою становлення особистості. Свідомість передбачає виділення суб'єктом себе як носія певної активної позиції стосовно світу. Це виділення себе, ставлення себе, оцінка своїх можливостей, які є необхідним компонентом будь-якої свідомості, і утворює різні форми тієї специфічної характеристики людини, що називається самосвідомістю [2, 5].

Виникнення та розвиток самосвідомості дитини протягом перших сьомі років життя нерозривно пов'язані з розвитком міжособистісних відносин з іншими. Дитина раннього віку ставлення до себе запозичує у дорослих. Тому вона називає себе у третій особі (Дімі чаю, Дати Даші пірамідку) і не рідко розмовляє з собою, як із стороннім: умовляє, лає, дякує. Єдність з іншими людьми, яку відчуває дитина, нерідко проявляється у його висловлюваннях [6].

Усвідомлення себе як постійного джерела різноманітних бажань та дій, відокремленого від інших людей, відбувається до кінця третього року життя під впливом зростаючої практичної самостійності дитини. Дитина починає опановувати виконання різноманітних предметних дій без допомоги батьків, засвоює

найпростіші навички самообслуговування. Дитина опановує прямоходіння, мовою, предметно-маніпулятивною діяльністю. У дитини виникають особливі почуття, які в психології названі почуттями самолюбства: почуття гордості та почуття сорому (первинні прояви емоційно-ціннісного компонента самосвідомості). Закінчується цей період воістину епохальною подією дитина починає вперше утверджуватись як особистість. Дитина починає розуміти, що, ту чи іншу дію виконує саме вона. Зовні це розуміння виявляється у тому, що дитина починає говорити про себе не в третій, а першій особі: «Я сам», «Я буду», «Я хочу», «Дай мені», «Візьми мене з собою». У спілкуванні з дорослими дитина навчається відокремлювати себе з інших людей [3].

Вступаючи в дошкільний вік, дитина усвідомлює лише сам факт, що вона існує, по-справжньому ще нічого не знаючи про себе та свої якості. Прагнучи бути як дорослий дитина раннього віку не враховує своїх реальних можливостей. Це досить явно виявляється у кризу трьох років. Незабаром дитина починає порівнювати себе з дорослими. Вона хоче бути таким, як дорослі, хоче виконувати такі ж дії, користуватися такою самою незалежністю та самостійністю. І не потім (колись), а зараз же, тут і негайно. Тому у дитини з'являється прагнення волевиявлення: вона прагне самостійності, протиставлення своїх бажань бажанням дорослих. Так виникає криза раннього віку. Дорослі в цей період зазнають значних труднощів у взаєминах з дитиною, стикаються з її впертістю, негативізмом [6].

Принаймні засвоєння норми та правила поведінки стають тими мірками, якими користується дитина в оцінці інших людей. Але прикласти ці мірки до себе виявляється набагато важче. Переживання, що захоплюють дитину, що штовхають її на ті чи інші вчинки, заступають від неї дійсний зміст скоєних вчинків, не дозволяють об'єктивно їх оцінювати. Така оцінка стає можливою лише на підставі порівняння своїх вчинків, якостей із можливостями, вчинками, якостями інших людей [7].

До старшого дошкільного віку, ставлення до себе знову істотно змінюється. До цього віку діти починають усвідомлювати не лише свої конкретні дії та якості, а й свої бажання, переживан-

ня, мотиви, які, на відміну від об'єктивних характеристик, не є предметом оцінки та порівняння, але поєднують та консоліднують особистість дитини в цілому (Я люблю, Я прагну та ін.) все це відображається у посиленні суб'єктної складової самосвідомості та в змінах взаємини 6-7-річної дитини до інших людей [5].

Власне «Я» дитину вже не настільки жорстоко фіксовано на своїх перевагах та оцінці своїх об'єктивних якостей, але відкрито для інших людей, їхніх радощів та проблем. Самосвідомість дитини виходить за межі своїх об'єктних характеристик та відкрита для переживань інших. Дитина стає вже не тільки протилежною істотою, не лише засобом самоствердження та предметом порівняння з собою, але й самоцінною особистістю, суб'єктом спілкування та обігу їх цілісного «Я». Саме тому діти охоче допомагають одноліткам, співпереживають їм, і не сприймають чужі успіхи як свою поразку [2].

Особливу значущість у віці набувають моральні якості, які реалізуються переважно у соціальній поведінці дітей, тобто, у поведінці на користь іншого. Основним носієм цих якостей та їх поціновувачем є для дитини дорослий. У той самий час здійснення просоціальної поведінки у віці стикається зі значними труднощами і викликає внутрішній конфлікт: поступитися чи поступатися, віддати чи віддавати тощо. Можна вважати, що цей конфлікт породжується не суперечністю між зною моральною нормою та егоїстичним бажанням дитини (як це зазвичай пояснюється), а конфліктом між «правильною поведінкою», втіленим у дорослого, і прагненням до власної переваги в очах однолітка. Іншими словами, це конфлікт між «внутрішнім дорослим» та «внутрішнім однолітком» [8].

До старшого дошкільного віку, діти починають усвідомлювати як свої конкретні дії, так і свої бажання, переживання, мотиви, які на відміну від дій об'єднують і консоліднують особистість дитини. Їхнє усвідомлення можливе лише завдяки тому, що у внутрішньому світі дитини існує той, кому можна віднести себе і свої переживання. Цим внутрішнім другом стає для старшого дошкільника одноліток. Таким чином, у старшому дошкільному віці одноліток є для дитини не тільки кращим

партнером зі спілкування та спільної діяльності, не тільки засобом самоствердження, а й суб'єктом звернення його цілісного, нерозкладного «Я». Це дає підстави говорити, що до кінця дошкільного віку щодо дітей до себе та до іншого посилюється особистісний початок. Ровесник стає для дитини не лише предметом порівняння з собою, а й самоцінною, цілісною особистістю, суб'єктом спілкування [4, 5]. Можна вважати, що поява та посилення суб'єктної складової у відносинах шести-семирічної дитини до інших дітей відображає певні зрушення у її самосвідомості. Власне «Я» дитину вже не настільки жорстко фіксовано на своїх перевагах та оцінці своїх об'єктних якостей, вона відкрита для інших людей, їх радощів та проблем

Центральним напрямом руху процесу самосвідомості особистості в період старшого дошкільного дитинства є розвиток статевої ролі самосвідомості, інтегруючим і системоутворюючим компонентом Я-концепції дитини - концепція статі, що активно формується в цей час. Цей період - сензитивний для становлення статевої ролі самосвідомості особистості, її гендерної схеми і концепції статі, оскільки саме цей елемент Я-концепції є зараз найбільш динамічно розвивається і впливає на зміст і рівень розвитку інших компонентів Я-концепції. Рівень становлення Я-концепції старшого дошкільника можна визначити через ступінь сформованості його гендерної схеми [5].

Досвід перших відносин із іншими рівними дитині людьми є фундаментом подальшої побудови особистості. У спілкуванні розвивається самосвідомість та самооцінка дитини. Звичайно, це пов'язано з оцінкою його поведінки з боку дорослого, із заохоченнями, осудами, зміною відносин. Відповідаючи питанням «що ти вмієш робити?», дошкільник називає такі дії, які вербально оцінюються вихователями чи батьками. Зазвичай це пов'язано із змістом занять. Ставлення однолітків до дитини залежить від оцінки його дорослими [3, 10].

У обставинах, що склалися, гострої необхідності визначення даної проблематики неоднозначність розуміння та визначення поняття «самосвідомість», складність якого в деяких теоріях ігнорується, спрощується, підмінюється іншими понят-

тями, підвищує актуальність теоретичного аналізу цього поняття в контексті його історичного розвитку. Спрощене розуміння самосвідомості, виключно як «Я-концепції», призвело до однобічності досліджень, що приділяють увагу лише змістовній стороні даного складного явища та механізмів його розвитку [7, 8].

Умінням порівнювати себе з іншими дитина опановує лише до кінця дошкільного віку. Разом з цим може з'явитися й уміння навмисно користуватися ставленням оточуючих та демонструвати їм свої якості, що є характерним для кризи семи років [10].

Існуюча багатоплановість розуміння самосвідомості у теоретичній поданості, з одного боку, дозволяє розширювати горизонти цього психологічного феномена, з другого, - викликає труднощі у практичному застосуванні теоретичних знань. У тих проблеми психологічного вивчення процесу формування самосвідомості у старшому дошкільному віці вченими підкреслюється, що вершиною особистісного розвитку дошкільника є персональне самосвідомість, що включає усвідомлення власного «Я», співвідношення «Я» та іншого, своїх особистісних якостей, здібностей, причин успіхів і невдач та ін. (І. Лісіна, В. Мухіна, Л. Божович, А. Запорожець, Д. Ельконін та ін.).

У період активного формування нової соціально-психологічної реальності, з одного боку, розширюються перспективи вільного розвитку та самоствердження особистості, відроджується інтерес до незатребуваних ресурсів індивідуальності. З іншого боку, значні суспільні перетворення змінили умови, що впливають формування особистості онтогенезі.

Сучасні інформаційні технології відводять свідомість дитини на віртуальний світ, що може порушити її зв'язок із реальністю, змінити функціонування її свідомості, самосвідомості. У умовах зростає роль самосвідомості, як провідного конструкту у становленні особистості. Формування самосвідомості під час раннього онтогенезу, у вигляді гармонійного розвитку саморозуміння, самовідносини і саморегуляції, як компонентів, складових цілісний процес самосвідомості, сприяє зміцненню психологічних кордонів особистості [9].

Таким чином, ефективність процесу формування самосвідомості старших дошкільнят детермінована поетапним включенням дошкільнят до формування цілісного образу «Я». При цьому поетапне включення ґрунтується на системній організації комплексу психологічного супроводу. Формування самосвідомості дітей старшого дошкільного віку – складно організований процес, в якому системоутворюючим фактором є включеність дітей старшого дошкільного віку до спеціально організованої діяльності – рефлексивно-дидактичної гри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. 2008. 400 с.
2. Вяткин Б. А., Хотинец В.Ю Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. Пермь: ПГПУ, 1997. 60 с.
3. Дуткевич Т.В. Дошкільня психологія: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности: учебное пособие. Издание 2-е, дополненное. Минск: ТетраСистемс, 2000. 432 с.
5. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. 2006. 608 с.
6. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: Навч. посіб. К.: Академ видав, 2008. 432 с.
7. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. К.: Издательский центр «Academ», 1996. 324 с.
8. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В. К. Котырло. К.: Педагогика, 1987. 142 с.
9. Эльконин Д.Б. Психология развития// Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. К.: Академия, 2001. С. 8-12.
10. Яковлева Н. Психологическая помощь дошкольнику. 2001 96 с.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПЕРІОД ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

**К. пед. наук, доц. О. А. Кудрявцева
Магістрантка О. О. Ньюкало**

На сучасному етапі розвитку педагогічної та психологічної думки в Україні однією з найбільш актуальних є проблема готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі. У БКДО підкреслюється визнання самоцінності дошкільного дитинства, його потенціалу та особливої ролі у розвитку особистості дошкільників та їх підготовці до навчання у школі [1].

Проблему підготовки дитини до навчання у школі досліджували такі науковці, як А. Богуш, Н. Бібік, Н. Гавриш, Н. Головань, І. Істинюк, Н. Коломійченко, О. Кононко, Т. Кондратенко, С. Ладивір, Т. Лях, А. Мартін, Н. Отрощенко, Л. Піроженко, К. Прищепа, А. Середницька, Т. Чечко та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність педагогічної підтримки старших дошкільників у період їх підготовки до навчання у школі, визначити рівні сформованості готовності старших дошкільників до навчання у школі на констатувальному етапі дослідження, розробити та запровадити методику роботи з оптимізації педагогічної підтримки дитини в період підготовки до школи на формуальному етапі дослідження.

А. Мартін зазначає, що готовність до школи – це такий рівень психічного розвитку дитини, який створює умови для успішного опанування навчальною діяльністю [5, с. 149].

Н. Отрощенко пропонує розглядати готовність дітей до школи як складне, багатокомпонентне завдання, яке охоплює всі сфери життя майбутнього учня, а тому вимагає комплексу конкретно-наукових досліджень, оскільки низький рівень сформованості одного з компонентів готовності до школи тягне за собою відставання у розвитку інших, а в майбутньому – складну адаптацію до школи і можливі психологічні проблеми у дитини [6, с. 93].

А. Курчатова вважає, готовність дитини до навчання у школі раціонально розглядати як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку дитини: інтелектуальну, емоційну, вольову, соціальну, морфологічну, а також психічне і соматичне здоров'я [4, с. 72].

Вважаємо, що підготовка дітей до школи буде ефективнішою при педагогічній підтримці старших дошкільників у період їх підготовки до навчання у школі.

Н. Коломійченко стверджує, що педагогічний захист і підтримка – це спільний пошук педагога і дитини в конкретній ситуації конкретних способів допомоги, переосмислення ситуації та виходу на прийняття нового у своїй «Я-концепції», тим самим подальший розвиток її [3].

Т. Чечко, Т. Лях розглядають поняття «соціально-педагогічна підтримка особистості» як: допомогу і захист, здійснення виховного впливу на дитину і створення педагогічних умов для її нормального розвитку; процес підтримки і посередництва; допомогу соціального педагога кризовим категоріям дітей; соціальне явище, що відображає надання соціумом своїх ресурсів людині, яка опинилася в складних життєвих обставинах [7, с. 213].

І. Істинюк пропонує такі педагогічні умови підготовки дошкільників до школи: наступність у змісті підготовки дітей до школи у контексті вимог НУШ, діагностування рівня готовності дитини до навчання у школі, аналіз та врахування отриманих результатів, ефективне кадрове та дидактично-методичне забезпечення, постійна взаємодія та співпраця з батьками [2].

З метою діагностики рівнів сформованості готовності старших дошкільників до навчання у школі було проведено констатувальний етап педагогічного дослідження на базі Комунального ЗДО «Авангардівський заклад дошкільної освіти «Берізка» Авангардівської селищної ради, м. Одеси. В експерименті приймало участь 54 старших дошкільника.

На констатувальному етапі дослідження було визначено такі компоненти та показники сформованості готовності стар-

ших дошкільників до навчання у школі: фізична готовність (стан здоров'я дитини, загальний фізичний розвиток, сформованість рухових умінь і навичок, розвиток дрібної моторики рук); мотиваційна готовність (бажання дитини бути школярем, прагнення до навчання і отримання нових знань, сформованість позиції майбутнього школяра); інтелектуальна готовність (загальний обсяг знань дитини, розвиненість мовлення; розвиненість пізнавальних процесів (мислення, уваги, пам'яті, уяви); соціальна готовність (вміння слухати іншу дитину та узгоджувати спільні з групою дії, виконання правил і норм поведінки, розуміння позиції вчителя, адекватна самооцінка). Було схарактеризовано три рівні сформованості готовності старших дошкільників до навчання у школі (Високий, Середній, Низький).

Для визначення ступеню прояву показників сформованості готовності старших дошкільників до навчання у школі було застосовано такі діагностувальні методи та методики: аналіз медичної документації, оцінювання фізичного розвитку дитини за таблицею Т. Тарасової, тести для оцінювання фізичної підготовленості дітей; методика «Навчальна мотивація» М. Гінзбурга, тест «Сходінки» В. Щур; «Опитувальник шкільної зрілості» Я. Йїрасек, «Запам'ятай 10 слів» А. Лурія, опитувальник «Що я знаю про довкілля»; педагогічне спостереження, анкетування вихователів і батьків.

На констатувальному етапі дослідження отримано такі результати: з Високим рівнем сформованості готовності до навчання у школі у старшій групі № 1 – 1 дитина (4%), у старшій групі № 2 – відсутні; з Середнім рівнем сформованості готовності до навчання у школі у старшій групі № 1 – 13 дітей (48%), у старшій групі № 2 – 16 дітей (60%); з Низьким рівнем сформованості готовності до навчання у школі у старшій групі № 1 – 13 дітей (48%), у старшій групі № 2 – 11 дітей (40%). В якості експериментальної обираємо старшу групу № 1, в якості контрольної – старшу групу № 2.

На формуальному етапі дослідження з метою оптимізації педагогічної підтримки старших дошкільників у період їх підготовки до навчання у школі було розроблено та запрова-

джено з дітьми експериментальної групи спеціальні методи та прийоми. Робота в малих групах є одним з механізмів стимулювання активності дитини в процесі соціалізації, підтримки ініціативності в її роботі над собою. Для дошкільника існування в рамках такого середовища є необхідністю, але за певних умов: повага до особистості та внутрішнього простору іншої людини, доброзичливість. У роботу малих груп було включено рольову взаємодію дітей та дорослих, у рамках якої передбачено зміну соціального статусу дитини.

Для того, щоб дитина старшого дошкільного віку звернула увагу на окремі аспекти своєї поведінки та відносини з оточенням, самостійно могла оцінити особистісні зміни та побачити динаміку розвитку відносин у дитячому колективі, дітям пропонувалося позначити та обговорити проблеми, актуальні для даного періоду. Таким чином дитина отримувала навички самовиховання. У процесі індивідуального спілкування з дитиною була можливість оцінити складові компонентів психологічної готовності, у розмовах з батьками знаходили рішення у конкретній ситуації. Проблемні ситуації, що виникали, обговорювалися на медико-психолого-педагогічних пед. радах в індивідуальному порядку.

Для поліпшення показників психологічної готовності дітям було запропоновано наступні завдання: знайти зображення геометричних форм по комбінації ознак; поставити питання довільно, розуміючи структуру запитання; ставити питання, спрямовані на розкриття сенсу ситуації; виділити головне у змісті-тексту; знайти рішення в гіпотетичній ситуації; вправу «Картки-загадки». На демонстраційній дошці зображення - квадрата, трикутника, прямокутника; кола. Дітям було запропоновано знайти, чим відрізняються малюнки (геометричною формою). Далі демонструвалися кольорові олівці. Чим відрізняються олівці? (кольором).

Демонстрація зображень двох дерев (великого та маленького). Чим відрізняються дерева? (розміром). Демонстрація зображень двох різних геометричних форм, що відрізняються за кольором, величиною. Чим відрізняються малюнки? (Формою,

кольором, величиною).

Демонстрація «смужки-загадки», яка розділена на три частини: на першій зображення геометричних фігур (квадрата, трикутника, прямокутника, кола), на другій - зображення кольорових олівців (червоний, жовтий, зелений, синій); третій - різні за величиною дерева (велике та маленьке). За допомогою смужки-загадки загадувався малюнок геометричної форми, а дітям потрібно знайти цей малюнок у таблиці. Скріпкою, що пересувається краєм смужки, відзначалася обрана форма, колір, величина зображення. Відгадки було розташовано на окремих картках. На кожній картці зображено геометричну форму червоного, жовтого, синього, зеленого кольору. Декілька разів загадувалися зображення геометричних форм різного кольору і розміру, дітям потрібно було знайти відгадки.

Під час читання казки Дж. Родарі «Питання навиворіт» дітям ставилися запитання: «Чи можна про щось дізнатися, якщо поставити питання, так само як герой казки? Придумаємо назву казки. Якщо дітям було важко, запитували про кого ця казка? Про що у ній йдеться? Дітям пропонувалося виправити «неправильні» питання казки так, щоб одразу можна було зрозуміти, про що запитують. Запитання для виправлення: «Чому ящики мають стіл? Чому хвіст має рибу? Чому у вусів є кішка? Чому тінь має сосна? Чому хмари не пишуть листи? Чому у бороди є обличчя? Також запропоновано вигадування «правильних» та «неправильних» питань при опорі на зображення будинку, на якому чітко видно вікна, двері, стіни та інше. Приклад «правильного» питання: «Для чого біля даху будинок? Дітям задавалися наступні питання: «Чому хмари не пишуть листів?» – «правильне» чи «неправильне» питання? Чому? Та тому, що писати можуть лише люди. Тому питання безглузде. А от якби спитали: «Чому Тарасик не пише листів? Чи можна було б на нього відповісти? Дітям пропонувалося придумати причину, через яку Тарасик не пише листів. У ході заняття дітям давалися завдання: знайти зображення геометричних форм щодо комбінації ознак, ставлячи питання, використовуючи опору на картинки; формулювати логічні визначення понять, вказуючи різні

видові відмінності предметів; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, наслідки подій.

У вправі «Картки-загадки» розгадки було розташовано на окремих маленьких картках і вони згруповані за ознакою форми. На мольберті розміщена картинка із зображенням різних предметів. Дітям повідомлялося, що вони продовжуватимуть навчатися ставити запитання: «Подумайте, які питання можна ставити за цим малюнком, щоб не прогаяти нічого з того, що на ньому зображено. Дотримуйтесь правила: питання не можна повторювати.

У наступній вправі «Придумуємо найкоротші розповіді» діти дають логічні визначення предметам, до яких ставили питання у попередній вправі. Наприклад: Білка – звір, який живе у дуплі. Білка – це звір, який харчується горіхами.

З метою покращення показників фізичної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі з дітьми проводилися різні види інноваційних занять з фізичного розвитку, загартовувальні процедури: заняття з використанням нетрадиційного обладнання (доріжки для ходьби, канат та ін.) та інвентарю (навісні лавки, перекладини). Використовувалися основні заходи оздоровчого спрямування: інноваційна ранкова гімнастика; веселі фізкультхвилинки; загартовувальні процедури (обливання ніг, ходьба мокрою матер'яною доріжкою, просоченою морською водою); тематичні дні здоров'я.

Проводилися також елементи корегувальної гімнастики для профілактики плоскостопості та порушень опорно-рухового апарату; елементи хатха-йоги та релаксація; ритмічна гімнастика; степ-аеробіка; контрастне загартовування повітрям; гімнастика для очей; ігровий комплекс «Школа м'яча». Обов'язковим елементом роботи були індивідуальні завдання додому, які виконувалися під контролем батьків.

З метою просвітницької роботи проводилися батьківські збори на теми: «Профілактика та корекція плоскостопості у дітей», «Причини виникнення та профілактика захворювань опорно-рухового апарату» та інші, оформлено стенди, де обговорювалися проблеми здоров'я та підготовки дітей до школи.

Взаємодія ЗДО з сім'єю оцінювалася за такими показниками: використання навичок позитивного спілкування, визначення та використання позитивних рис, сильних сторін дитини, створення дружнього партнерства між закладом дошкільної освіти та сім'єю. Організація систематичної взаємодії закладу дошкільної освіти з батьками з питань готовності дітей до навчання у школі включала такі види діяльності: семінари, практикуми, ділові ігри та інші форми просвітницької діяльності, пов'язані з підготовкою старших дошкільників до школи.

Проводилися консультації з батьками на теми: «Бережи здоров'я змолоду», «Правила для батьків», «Чому дитині буває важко вчитися», «Колір та характер». Організовано спільні виставки сімейних малюнків «Моя Батьківщина», «Моя родина», авторські виставки, де діти розповідали про свої вироби, малюнки. Розроблено тематику домашніх завдань: підібрати та оформити фото улюбленого місця у місті; виготовити новорічну іграшку чи прикрасу; «Воїн у нашій родині», «Спортивна сім'я». Розроблено заняття з тем: «З ким я живу», «Хто працює в дитячому садку», «Здрастуйте! – це я», «Мій дім», «Вулиця та дорожній рух», «Значення людини в природі», «Для чого люди працюють», «Наші батьки», «Навіщо потрібні правила та закони» тощо. Діти старшого дошкільного віку прикрашають музичну залу до Дня незалежності України, відвідують ляльковий театр, краєзнавчий музей. Ці заходи виховували впевненість у собі, вміння аналізувати вчинки, сприяли розвитку пізнавальних інтересів та прагненню до перетворювальної діяльності, виховували почуття громадянськості, патріотизму, інтерес та повагу до людей.

Вважаємо, що запроваджена з дітьми експериментальної групи формувальна робота з педагогічної підтримки дошкільників під час їх підготовки до навчання у школі сприятиме кращій готовності старших дошкільників до навчання у школі. Перспективу дослідження вбачаємо у проведенні контрольного етапу експериментального дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція / Байер О. М. та ін.; під наук. кер. Т. О. Піроженко. Київ, 2021. 37 с.

2. Істинюк І. Д. Педагогічні умови підготовки дітей до школи в освітньому просторі приватного закладу позашкільної освіти ЦРД «ТриСкА». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 188. С. 84-89.

3. Коломійченко Н. Педагогічна підтримка особистісного розвитку старших дошкільників з порушеннями зору як актуальна проблема корекційної педагогіки. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/kolomichenko.pdf> (дата звернення: 7.10.2022).

4. Курчатова А. Теоретичні аспекти формування поведінкового компонента готовності старшого дошкільника до навчання в школі. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 2. С. 71-79.

5. Мартін А. Феномен «готовність» як індикатор реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. *Освіта і суспільство УІ: міжнародний збірник наукових праць*. Бердянськ: БДПУ, 2021. С. 144-151.

6. Отрощенко Н. Л. Соціально-педагогічна характеристика готовності дітей 6-7 років до навчання в школі в умовах закладу дошкільної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 6 (344). С. 93-102.

7. Чечко Т., Лях Т. Сутність соціально-педагогічної підтримки особистості. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Ю. Федьковича*. 2015. Вип. 139. С. 207-214.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗАСОБІВ АРТПЕДАГОГІКИ В ПОДОЛАННІ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Док. пед. наук, доц. О. С. Монке
Магістрантка Ю. Г. Сєбова**

Одна із найголовніших базових потреб особистості, зокрема дитини дошкільного віку – потреба у безпеці. Наразі ця потреба під загрозою. Коли лунає сирена, ми можемо відчувати страх, тривогу і наша реакція на звичайні події може змінюватися. Головне, що має пам'ятати кожен дорослий – це те, що від його реакції на події залежить рівень травмованості, зокрема тривожності дитини. І треба вміти справлятися зі своїм страхом, тоді його не буде і у дитини. Мистецтво, творчість несуть в собі ефективні можливості зцілюючого впливу на особистість, допомагає впоратись із тривогою, подолати наслідки стресу кожному, хто живе в умовах війни.

У сучасній психолого-педагогічній науці все більше зростає інтерес до арт-педагогічних та арттерапевтичних методів виховання та зцілення за допомогою творчості. Арт-педагогіка сьогодні — це напрям сучасної педагогіки, що стрімко розвивається та стає все популярнішим у професійному середовищі як за кордоном, так і в Україні. Цей метод використовується з метою терапевтичного впливу, у вирішенні виховних, діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань. Метою даної статті є теоретичне обґрунтування ефективності використання окремих засобів артпедагогіки, спрямованих на корекцію тривожності дітей дошкільного віку.

Психологічні теорії тривожності демонструють багатогранність її проявів, і описані в наукових дослідженнях Л. Божович, К. Ізарда, А. Прихожан, Ч. Рікрофта, Ч. Спілбергера, З. Фрейда та ін. Розробку проблеми тривожності заходимо і в новітніх наукових розвідках: Т. Гаврилова (аутомортальна тривожність), В. Кучерявець (танатична тривожність в період дорослішання), В. Нестеренко (проблеми співвідношення захис-

них механізмів особистості та тривожності), Я. Омельченко, З. Кісарчук (психологічна допомога дітям із тривожними станами). На жаль, сьогодні кількість дітей, які відрізняються підвищеним неспокоєм, емоційною нестійкістю, тривожністю занадто велика. Тому проблема емоційних порушень, їх своєчасна корекція особливо актуальна. Так, Ніколь Портер Віллокс зазначає, що «негативний досвід війни живе в тілі. Ми не можемо змінити того, що сталося — але терапевтична підтримка й тепле людське спілкування здатні змінити те, як дитина переживає досвід війни, та повернути їй відчуття захищеності» [5].

Тривожність, як один із найпоширеніших проявів емоційних порушень має яскраво виражену вікову специфіку, що виявляється в її джерелах, змісті, формах вияву компенсації і захисту. Розв'язання проблеми тривожності, ранньої діагностики її рівня відноситься до числа гострих і актуальних завдань психолого-педагогічної науки. У дослідженні Ф. Березіна доведено факт існування тривожного ряду, який включає в себе кілька афективних феноменів, що послідовно змінюють одне одного: «1. Відчуття внутрішньої напруженості. 2. Гіперестезичні реакції. 3. Власне тривога. 4. Страх. 5. Відчуття незворотності катастрофи. 6. Тривожно - боязливе збудження» [цит. за 2].

Психологи визначають ситуативну (Ю. Ханін) і особистісну тривожність (Ч. Спилбергер) [4]. Ситуативна тривожність час від часу виявляється у кожної людини. І це є нормальним явищем. Однак, якщо запустити протікання особистісної тривожності, то вона закріплюється в стереотипі «я-поганий і світ поганий». Як зазначає Еллен Хендріксен, тривога і неспокій здатні знищити дитячу самооцінку і впевненість в собі [5]. За умови частого зіткнення дитини з тривожними ситуаціями тривожність формується та закріплюється як стійка властивість особистості. У дітей проявляються такі поведінкові реакції: страхи, звички невротичного характеру, односторонні захоплення та схильності до фантазування та повторення «ритуальних» дій, вербальна та невербальна агресія щодо оточуючих у ситуаціях, що викликають тривогу, гостре реагування на невдачу, відмова від тієї чи іншої діяльності, в якій відчувають

ускладнення, тихий глухий голос, можливе заїкання. Їхнє мовлення може бути як занадто швидким, квапливим, так і сповільненим, затрудненим. Зазвичай, виникає тривале збудження: дитина осмикує руками одяг, чимось маніпулює. Означені маніпуляції знижують у дітей емоційну напругу, заспокоюють. Е. Хендріксен склала список із п'яти порад, що допоможуть впоратися з дитячою тривожністю. Опишемо їх: «1. Складіть план гри. Іноді діти забувають, що вони мають можливість впоратися з будь-яким завданням. Допоможіть дитині усвідомити, що вона здатна самостійно вирішити будь-яке відповідне її віку завдання. Якщо дитина висловлює своє занепокоєння і звертається з цією тривоگوю до вас, дайте відповідь: «Схоже, ти дуже хвилюєшся через А». Це дає можливість уникнути глухої ситуації, що виникає після фрази «тут нічого боятися». 2. Навчіть дитину відповідати своїй тривожності. Іноді діти не усвідомлюють, що тривожність це лише одна сторона діалогу. Вони можуть відповісти своєму занепокоєнню, щоб відчутти себе впевненіше. Для цього запропонуйте дитині обрати ім'я своїй тривожності. Наприклад, «неспокійна Ліза (Аня, Миша)» або навіть намалюйте персонажа, який сидить на плечі дитини. 3. Поясніть, що будь-яка буря рано чи пізно стихне. Хвилювання спричиняє неприємні фізичні відчуття — підвищене серцебиття, бурчання в шлунку. Такі відчуття можуть посилити споконвічно стресову ситуацію (наприклад, розв'язання задач з математики біля дошки). Неприємні відчуття можуть змусити дитину подумати «зі мною щось не так». Навчіть дитину не боятися цих фізичних відчуттів. 4. Позбавте дитину від марних ритуалів. Якщо у вашої дитини є низка дивних традицій, скажімо, вона може почистити зуби, тільки включивши/вимкнувши воду рівно чотири рази, запропонуйте дитині дізнатися, що станеться без дотримання ритуалу. Приготуйтеся до сліз. Будьте суворими, але в той же час підтримайте дитину, адже «ритуал» для неї вкрай важливий. 5. Дайте дитині виговоритися. Хоча б кілька хвилин на день давайте якнайменше вказівок. Іноді питання «не хочеш почати робити домашнє завдання?» сприймаються саме як критика. «Я радий, що ти розповів про свій день» відрізня-

ється від «Що ти сьогодні вивчив у школі?» Опрацювання ситуацій - найкращий спосіб подарувати дитині почуття впевненості у своїх силах» [5].

Рушійні механізми різних видів артпедагогіки, а саме рух, танець, малювання, музика, казка, імпровізація, тобто усі інструменти експресивного мистецтва дозволяють впливати на дітей на рівні підсвідомості, що призводить до спонтанних творчих думок, ідей та емоційних реакцій дітей.

Так, казкотерапія, як один із найефективніших видів артпедагогіки у контексті подолання тривожності дозволяє дитині засвоїти основні механізми пошуку та прийняття рішень. Казка – це універсальна мова, яку розуміють діти будь-якого віку. Зміст казки завжди звернено відразу до двох шарів психіки дитини: до свідомої психіки, яка відстежує зміст казки, і до несвідомої, яка проживає цю казку, сприймає її кожною клітинкою тіла, пропускаючи через всі органи чуття. Дитина уявляє образи, чує звуки, які тут описуються, вона відчуває казку. Казка допомагає дитині знайти ті ресурси, які їй необхідні для подолання різних складних життєвих ситуацій. У процесі слухання, вигадування та обговорення казки у дитини розвиваються фантазія, творчість. Дослідження засвідчують, що при вигадуванні казок діти з високим рівнем тривожності найчастіше вигадують незворотний сюжет (події зазвичай відбуваються у лісі). Діти із середнім рівнем тривожності використовують сюжети перевтіленням, змінами в образі героя, часто на шляху героїв їхньої казки зустрічаються перепони та присутні помічники. Діти з низьким рівнем тривожності обирають сюжети у змісті, яких програється цінність відносин (дружніх, родинних). Як зауважує Р. Ткач, у казці, яка будується за певними правилами, ми демонструємо дитині новий досвід, нові перспективи, нове життя. Схема терапевтичної казки, її алгоритм вкладається у п'ять абзаців. «Жили-були» – це справжня ситуація, яка описує саму дитину як персонажа казки і знайоме, від початку звичне їй середовище, у якому вона жила раніше. «І ось одного разу» – це проблема, яка трапляється у житті дитини. «Через це» – як змінюється життя персонажа казки у зв'язку з проблемою. «Ось

тоді» – що робить персонаж, щоб вирішити проблему, що виникла, який досвід він отримує. «З того часу» – це вже щасливе завершення казки [3]. Обов'язкова умова – терапевтична казка для дітей повинна мати щасливий кінець. Діти за своєю природою налаштовані на те, що все має бути добре. Дитина тільки тоді зможе рухатися вперед, коли вона бачить попереду світло: промінчик надії, ситуацію для неї безпечну, щасливий фінал. В інших умовах у дитини не буде стимулу рухатися вперед, залишати свою раковину чи кокон» [3]. Так само, музикотерапія як один із видів артпедагогіки використовується в якості символічної форми, допоміжного засобу основна дія якого спрямована на регуляцію порушень психосоматичних та психоемоційних процесів, корекцію рефлексивно-комунікативної сфери дошкільника. Артпедагогічні техніки рецептивної, інтегративної та активної музикотерапії в ЗДО можна проводити як в індивідуальній, так і в підгруповій формі [6]. Зазначимо, що коли проблема емоційних порушень дитини дошкільного віку лежить в сфері тривожності та страхів, то спочатку варто використовувати індивідуальні форми музикотерапії.

Отже, інтеграція казкотерапії і музикотерапії як одних із найефективніших видів артпедагогіки для дітей дошкільного віку дозволяють подолати прояви тривожності дошкільників. Адже коли дитина створює казку й проговорює її вголос, вона ідентифікує себе з головним героєм (навіть якщо це казкова тварина або явище природи), набуває сили та інших позитивних якостей цього героя. А відтак, діапазон її психологічного ресурсу розширюється, і вона стає сильнішою, ніж її травматичний досвід. Так само музикотерапія очищує, зцілює, наповнює дитину ресурсом «антитривожності», здатним протистояти негативним впливам оточуючого середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Ф. Б. Тревога и адаптационные механизмы. *Тревога и тревожность* / Под ред. В. М. Астапова., 2001. 256 с.
2. Гринечко А. Типологія проявів тривожності в онтогенезі особистості. URL: <https://social->

science.uu.edu.ua/article/478(дата звернення 19.10.22)

3. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем., 2008. 118 с.

4. Ткач Р.М. Казкотерапія дитячого горя. К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. С. 213-214.

5. Хендриксен Э. Социальная тревожность. Как перестать избегать общения и избавиться от неловкости. «Эксмо», 2018. 6. Як малювання та казки зцілюють травму війни? URL: <https://rubryka.com/article/painting-and-fairytales-during-war/> (дата звернення 19.10.22).

ГРА ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ТА МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНИХ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

**Док. пед. наук, доц. О. С. Монке
Магістрантка І. І. Харченко**

Актуальність статті виявляється у тому, що гра як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку безперечно є одним із найефективніших засобів їх гармонійного розвитку, зокрема морально-духовного розвитку дитини дошкільного віку. У старшому дошкільному віці особливо актуальним є формування морально-вольової сфери дітей, зокрема таких морально-вольових якостей як самостійність, організованість, наполегливість, відповідальність, дисциплінованість. Від того, наскільки розвиненою є морально-виховна сфера особистості старшого дошкільника залежить і наступне успішне навчання у школі, і формування життєвої позиції. Недооцінка важливості морально-духовного виховання, зокрема морально-вольових якостей з ранніх років призводить до встановлення неправильних стосунків дорослих і дітей, зайвої опіки останніх, що може стати причиною лінощів, несамостійності дітей, невпевненості у своїх силах, низької самооцінки, егоїзму і т. ін.

Мету статті вбачаємо в розкритті ролі гри, її можливос-

тей у морально-духовному вихованні старших дошкільників, та розвитку в них морально-вольових якостей характеру.

Безумовно, потреба у грі, як у способі розуміння життя і головній формі активності дитини є життєво важливою у низці базових потреб дитини, як-от: харчування, здоров'я, захист, навчання. Недарма останні десятиліття у всьому світі розгортається громадський рух на захист дитячої гри. Так, у 1961 році в Європі була заснована неурядова міжнародна асоціація підтримки гри (ІРА). Метою цієї асоціації є захист і реалізація права дитини на гру як фундаментального права людини, а також діяльність з підтримки цінності дитячої гри, створення для неї сприятливих умов [3].

Гра в будь-яку історичну епоху привертала до себе увагу педагогів і психологів. Адже в ній міститься реальна можливість, виховувати і навчати дитину в радості. Так, основа педагогічних концепцій Ж. Руссо, І. Песталоцці – це спроба розвинути здібності дітей відповідно до законів природи й з урахуванням діяльності, прагнення якій притаманне всім дітям. Виходячи з цього вибудовувалося й їх ставлення до використання гри у вихованні та навчанні дітей. К. Ушинський визначив гру як «по сильний для дитини спосіб увійти у всю складність навколишнього його світу дорослих, в дійсність»[.]. Вільна гра дитини дошкільного віку є її самостійною діяльністю, яку видатний педагог вважав найважливішою умовою становлення особистості дитини, вказуючи, що «вихователю необхідно, за можливості, вести справу таким чином, щоб дитина знаходила більше щастя в діяльності, ніж прагнула до насолод, при цьому необхідно пам'ятати про те, що гра, в якій працює дитяча душа, є діяльністю, в якій дитина більше втішається тим, що вона сама зробила, ніж тим, що їй подаровано» [6, с. 402]. У сучасній науковій літературі (С. Вітвицька, П. Підкасистий, Г. Селевко, М. Фіцула, Ж. Хайдаров та ін.) поширеним є визначення гри як форми діяльності в умовних ситуаціях, спрямованої на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, в предметах науки і культури. Так, Г. Селевко розглядає гру як «вид діяль-

ності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою» [5]. Отже, гра – вид осмисленої непродуктивної діяльності, де мотив лежить не в результаті її, а в самому процесі.

Загальновідомо, що гра, а саме ігрова діяльність є провідною діяльністю дітей дошкільного віку. Термін «провідна діяльність», був вперше введений О. Леонтьєвим для позначення діяльності, з якою пов'язане виникнення найважливіших психічних новоутворень особистості. Поняття «провідна діяльність» надалі використовувався Д. Ельконіним для побудови періодизації розвитку психіки, що ґрунтується на почерговій зміні провідної діяльності [1]. Отже, в контексті розуміння гри дітей дошкільного віку доцільно говорити про ігрову діяльність як діяльність, в реалізації якої відбувається виникнення та формування основних психологічних новоутворень особистості дитини на тому чи іншому ступені її розвитку, та закладаються основи для переходу до нової провідної діяльності.

Важливим елементом дитячих ігор є іграшка. Дитячі ігри сприяють вивченню світу, розвитку особистості та уяви, усвідомленню дорослих ролей, виробленню навичок і встановленню спілкування між однолітками. Граючись, діти готуються до дорослого життя, вдаючи, що вони вчителі, лікарі, вихователі, військові тощо. У грі діти ніби вбирають в себе якості характеру притаманні представникам тієї чи іншої професії-ролі.

У сучасній нейронауці вважається, що гра розвиває гнучкість розуму, виробляє навички й здатність досягати бажаної мети різними способами. Так, Вайсберг та Гопнік (Weisberg, Gopnik, 2013) припускають, що в іграх, які сприяють контрфактичному мисленню, використовуючи уяву, діти можуть аналізувати минулий досвід та можливі альтернативні наслідки у плануванні дій у майбутньому [7].

Саме гра дозволяє перетворити процес морально-духовного виховання, дитини старшого дошкільного віку природним і не нав'язливим. Морально-духовне виховання це «складний за своїм характером, керований і цілеспрямований

психолого-педагогічний процес взаємодії дитини з елементами духовної культури, спрямований на становлення внутрішньої системи духовних цінностей (загальнолюдських і національних); надбання досвіду морально-духовної поведінки, який формується передусім на основі знань про моральні та духовні цінності, які надалі усвідомлюються й перетворюються у власні пріоритети, стають мотивами своєї життєдіяльності [4, с. 134].

Морально-вольові якості є складними вольовими якостями характеру (Є. Ільїн), які неможливо розглядати відірвано від загального процесу морально-духовного виховання особистості. Морально-вольові якості виконують регулятивну, стимулювальну, спонукальну функції [2, с. 100]. Вихованню таких важливих для подальшого шкільного життя морально-вольових якостей характеру як самостійність й ініціативність; цілеспрямованість й самовладання; дисциплінованість і організованість слід приділяти особливу увагу в старшому дошкільному віці, використовуючи при цьому різноманітні засоби, зокрема гру.

У змісті морально-духовного виховання старших дошкільників виокремлюють такі вузькоспрямовані завдання: Виховувати дружні взаємини між дітьми, звичку грати, працювати, займатися спільно; формувати вміння домовлятися, допомагати одне одному; прагнення радувати старших добрими вчинками. Виховувати шанобливе ставлення до оточуючих. Пояснювати дітям, що не слід втручатися у розмову дорослих; вчити слухати співрозмовника і без потреби не перебивати його. Виховувати дбайливе ставлення до молодших дітей, людей похилого віку, вчити допомагати їм; формувати такі якості, як чуйність, справедливість та скромність; розвивати вольові якості: вміння обмежувати свої бажання, долати перешкоди, що стоять на шляху досягнення мети, підкорятися вимогам дорослих та виконувати встановлені норми поведінки, у своїх вчинках наслідувати позитивний приклад. Збагачувати словник формулами словесної ввічливості: «добрий день», «до побачення», «будь-ласка», «вибачте», «дякую» тощо. Розвивати в хлопчиках і дівчатках якості, властиві їхній статі. Формувати самооцінку своїх вчинків, вчити доброзичливо оцінювати вчинки інших людей;

виховувати прагнення висловлювати своє ставлення до навколишньої дійсності; формувати вміння спокійно обстоювати свою думку ті ін.

В історії зарубіжної та української педагогічної науки склалося два напрямки використання гри у вихованні дітей: для їх всебічного гармонійного розвитку; у вузькодидактичних цілях. Дидактичний напрямок використання гри набув розвитку у XVIII ст. у педагогів-філантропістів (І. Б. Базедов, Х. Г. Зальцман та ін.). Прагнучи зробити навчання дітей цікавим, відповідним для їх вікових особливостей, філантропісти використовували різноманітні ігри. З найбільшою повнотою дидактичний напрямок представлено в педагогіці М. Монтесорі та Ф. Фребеля. Так, останній розробив різноманітні ігри для дітей (рухливі, дидактичні), зокрема ігри «з дарами» через які, на його думку, діти повинні підійти до розуміння єдності різноманіття світу. У дошкільних закладах освіти, які працюють за системою Ф. Фребеля, або М. Монтесорі так само як і раніше, основне місце відводиться дидактичним іграм і вправам з різними матеріалами; самотійним творчим іграм дітей тут не надається особливого значення.

Як відомо, дошкільний вік відрізняється підвищеною сприйнятливістю до соціальних впливів. Дитина, прийшовши у цей світ, вбирає в себе способи спілкування, поведінки, відносини, використовуючи при цьому власні спостереження, емпіричні висновки, наслідування дорослих. Так, рухаючись шляхом спроб і помилок, дитина може зрештою опанувати елементарні норми життя в людському суспільстві.

У низці країн, як-от у США, гра здебільшого розглядається як засіб самовиявлення (самопрезентації) та самовиховання дитини. Від дорослого вимагається передусім створення умов для дитячих ігор. Однак, американські педагоги дедалі більше усвідомлюють значення самотійних творчих ігор дітей та необхідність педагогічного керівництва іграми дітей. Інтерес до рольових ігор дошкільників пов'язаний з розвитком соціальної психології, її вчення про ролі, у яких виступає кожна людина, яка живе в суспільстві. У грі дитина накопичує досвід ро-

льової поведінки та рольових відносин, який полегшує «входження в життя» [7].

Безсумнівно, що роль дорослого як «соціального провідника» для дошкільників надзвичайно важлива та відповідальна. Спостерігаючи за поведінкою дітей у іграх, вихователь ніби скеровує їхні вчинки. Наведемо приклад педагогічної ситуації: Двоє дітей грають в якусь настільну гру, і один з них постійно виграє. Тому, хто постійно виграє стає нецікаво грати, і він хоче залишити гру. «Давай ще раз зіграємо, - просить його товариш. - Будь ласка, пограй зі мною ще трішки». І «переможець» знову входить у гру, допомагає товаришу по грі порадою: як треба грати, щоб перемогти. Зрештою, інша дитина теж стає переможцем у грі. Обидві дитини задоволені. А вихователь розповідає дітям, як вони добре грали удвох. «Андрійко був добрим товаришем: допоміг Ігореві, навчив його грати і вигравати», - закінчує розповідь вихователь. Діти потім самі виявляють ініціативу допомагати іншим під час гри, або навіть зробити їм подарунок у вигляді нової дидактичної гри, навчити новенького грати у знайому лише їм гру та ін.

За нашими спостереженнями у дидактичних іграх («Лабіринт», «Чорне та біле», «Так, чи ні», багатьох народних іграх) дітей приваблює сама можливість досягти результату через власні зусилля, виявити кмітливість, твердість, витримку, ініціативу.

Так само вихованню морально-вольових якостей у дошкільників сприяють різноманітні ігри з правилами. В основі рухливих ігор з правилами лежать різноманітні рухи (ходьба, біг, стрибки, лазіння, метання), які задовольняють природну потребу дошкільників у русі, сприяють накопиченню різноманітного рухового досвіду. Активність дитини, радісні переживання, пов'язані з рухливими іграми благотворно впливають на самопочуття, настрої дошкільників, створюють позитивне тло для загального фізичного розвитку. А як відомо в здоровому тілі — здоровий дух.

Відтак, різні види ігор впливають на розвиток самостійності й ініціативності, викликають прагнення доводити розпочату справу до кінця, виховують вміння продовжувати діяль-

ність навіть при початковому небажанні нею займатися, або при виникненні більш цікавої діяльності. Отже, ігри своєю творчою, вільною, спонтанною і добровільною серцевиною сприяють не лише морально-духовному вихованню дошкільників, а й допомагають сформуванню морально-вольові якості майбутніх першокласників.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в використанні ігротерапії в морально-духовному вихованні сучасних дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

2. Желанова В. В. Морально-вольові якості особистості як суттєва детермінанта формування «навичок ХХІ століття» *науковий вісник Ужгородського університету. серія: «Педагогіка. соціальна робота»*. 2017. Випуск 2 (41). С.100.

3. International Play Association. URL: [http://ipaworld.org/about-us/general-statement/\(lfnf pdthytyyz](http://ipaworld.org/about-us/general-statement/(lfnf pdthytyyz) 8.10.22

4. Монке О.С. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури: дис.. доктора пед. наук: 13.00.08. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2020. 537 с.

5. Селевко Г. Современные образовательные технологии : учебное пособие М. : Народное образование, 1998. 256 с.

6. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. К. : Рад. школа, 1983. Т. 1 С. 402.

7. Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Mccandliss, B. D. (2014). Mise en place: Setting the stage for thought and action. *Trends in Cognitive Sciences*. URL: <https://templeinfantlab.com/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Mise-en-place-setting-the-stage-for-thought-and-action.pdf> (дата звернення 10.10.22).

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Вих.-метод. Н. С. Притуленко

У статті розглядається сучасний стан та проблеми системи вищої освіти у рамках підготовки спеціалістів дошкільного профілю. Позначено основні напрямки удосконалення професійної підготовки майбутнього педагога. Представлено структуру діяльності педагога дошкільного профілю. На основі структури діяльності та кваліфікаційної характеристики розроблена компетентна модель майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, педагог дошкільної освіти, модель майбутнього спеціаліста дошкільної освіти.

Сучасні соціально-економічні умови ставлять перед системою професійної освіти завдання підготовки компетентного, конкурентоспроможного спеціаліста для роботи в динамічно мінливих умовах, здатного самостійно та творчо вирішувати професійні завдання, готового до подальшої самоосвіти та саморозвитку.

В умовах інноваційних перетворень освітньої галузі змінюється стратегія підготовки майбутніх освітян дошкільної освіти. Особлива увага сучасних дослідників звернена на підготовку фахівців, здатних творчо реалізовувати свої педагогічні вміння у нових умовах життя, у ситуаціях швидких змін. У зв'язку з цим у сучасній педагогіці ідуть суперечливі процеси, пов'язані зі зміною змістовних характеристик. Одна з відмінних рис цих процесів полягає в тому, що здійснюється перегляд і переосмислення змісту професійної готовності випускників педагогічного вузу загалом та педагога дошкільної освіти зокрема.

Особливо актуальною стає проблема забезпечення дошкільних навчальних закладів професійно-компетентними педагогічними кадрами, здатними до ефективного управління освітнім процесом та сприяння успішній соціалізації дітей дошкільного віку. Тому перед професійною освітою стоїть важливе завдання сформувати у майбутніх освітян дошкільної освіти особистісно та професійно значущі компетентності, що визначають їх професійну

готовність працювати з дітьми дошкільного віку.

Формулювання мети статті – теоретично обґрунтувати та розробити модель майбутнього фахівця дошкільної освіти у процесі формування професійних компетенцій.

Професійна діяльність педагога дошкільного профілю має специфічні особливості. Багато досліджень показують, що успішний розвиток дитини дошкільного віку, її особистісна активність та соціальна спроможність залежить від грамотного, цілеспрямованого керівництва із боку дорослого. Тому специфіка професійно-педагогічної діяльності педагога дошкільної освіти полягає в тому, що інваріантні вимоги та характеристики збагачуються специфічними особливостями професійної діяльності: вікові особливості дітей дошкільного віку, особливості організації діяльності, особливості взаємодії між дітьми та співробітниками ЗДО [1].

Структура діяльності педагога дошкільного профілю визначається його метою, пов'язаною із забезпеченням організаційно-управлінських умов для успішної освіти та соціалізації дитини в умовах ЗДО.

Так як освітній процес знаходиться в полі професійної діяльності і методиста, і вихователя дошкільного навчального закладу, це дозволило нам більшою мірою розглядати обсяг педагогічної діяльності, спрямованої на створення умов для успішного та гармонійного розвитку та освіти дитини.

Визначаючи структуру професійної діяльності педагога дошкільної освіти, можна виділити основні об'єкти його діяльності:

Люди – діти, батьки, адміністрація ЗДО, основний педагогічний склад, молодший обслуговуючий персонал, медичні працівники, громадські організації, органи управління освітою.

Інформація – фінансово-господарська документація, службова документація, нормативно-правова документація, інноваційні педагогічні ідеї, сучасні напрями дослідження.

Діяльність – освітня (виховання та розвиток), культурно-просвітницька (формування управлінської культури), організаційно-управлінська (планування та організація педагогічного процесу), науково-методична робота (організація методичної роботи).

Представлена структура діяльності педагога дошкільної

освіти включає: перелік сфер та об'єктів професійної діяльності, розкриття основних її видів, та є основою для кваліфікаційних характеристик майбутнього педагога [4]. Отже, структура діяльності проектує на процес професійної підготовки майбутнього фахівця і стає зразком і аналогом його діяльності, а також задає зміст та форми відповідної навчальної діяльності студентів.

Цілісне уявлення про структуру педагогічної діяльності спеціаліста дошкільного профілю, характеристика її змісту дозволили сформувати компетентну модель майбутнього педагога дошкільної освіти, яка розглядається як сума складових компетентності, які формуються в процесі освітньої діяльності, і є узагальненим описом того, чого має досягти особистість у процесі освітньої діяльності для успішного функціонування у системі суспільних відносин у ролі компетентного фахівця.

Модель діяльності фахівця повинна визначати систему завдань, що постають перед спеціалістом після закінчення навчання. О. А. Калмиков визначив модель фахівця як опис цілей освіти, що зводяться до системи освоєваних у процесі освіти способів, засобів та ресурсів адаптації до професійного середовища. Автор говорить про те, що, розробляючи модель фахівця, необхідно включати такі елементи: загальні кваліфікаційні вимоги до фахівця, опис професійного середовища, загальне призначення спеціаліста та основні види його діяльності, структуру та зміст діяльності спеціаліста, особисті якості та якості спеціаліста [3].

Таким чином, модель спеціаліста визначає необхідні якості, властивості, знання, вміння, особливості особистості, необхідні для успішного оволодіння певним родом діяльності. Вона включає характеристики професійної діяльності та професійні завдання, а також є нормативом запланованих професійних якостей випускника.

Базою для створення компетентної моделі майбутнього педагога дошкільної освіти виступили: кваліфікаційна характеристика, визначена державним освітнім стандартом, модель діяльності педагога щодо її здійснення, а також дослідження рівня підготовки випускників вузу до подальшої професійної діяльності.

Нами було зроблено спробу створити компетентну мо-

дель педагога дошкільної освіти як структуру, що складається з трьох груп компетентностей, виявити типологію універсальних та предметних компетенцій майбутнього педагога, а також наповнити їх змістовно.

Як основні були виділені універсальні та предметні компетентності. Універсальні компетентності є базовою основою для професійного становлення фахівця будь-якої галузі діяльності, в умовах сучасної ринкової економіки вони забезпечують нормальну життєдіяльність людини у соціумі. При характеристиці універсальних компетентностей важливим є облік основних потенціалів, якими має володіти особистість: пізнавальний, моральний, творчий, комунікативний потенціали, що визначають спрямованість на самовизначення у системі суспільних відносин. Звідси випливає, що універсальні компетентності являють собою систему знань, умінь, якостей особистості, що сприяють успіху її професійної діяльності.

Значна частина складових універсальної компетентності набувається педагогом поза освітньою діяльністю. Однак слід наголосити, що деякі соціально значущі якості особистості не є постійними категоріями. Зі зміною соціально-економічного устрою суспільства змінюються і ставлення до оцінки особистісних якостей. Це означає, що окремі соціально-значні якості особистості рухливі у часі та напрями їх трансформування диктуються об'єктивними соціально-економічними умовами. І це, у свою чергу, означає, що сучасний компетентний педагог зобов'язаний відстежувати ці процеси та бути готовим адекватно об'єктивним умовам реагувати на інновації, що виникають, грамотно використовувати їх як в особистісному розвитку, так і у вирішенні педагогічних проблем. Отже, професійна компетентність є результатом тієї внутрішньої роботи самої особистості педагога, у процесі якої зовнішнє, пройшовши через суб'єктивність особистості, переробляється і освоюється нею, породжуючи часом чітко не усвідомлене вміння у конкретній педагогічній ситуації вирішити конкретну педагогічну проблему.

Наступною складовою компетентнісної моделі майбутнього педагога дошкільного профілю є предметні компетентно-

сті, які повинен мати спеціаліст педагогічного профілю, та що визначають його успіх у педагогічній діяльності. Сформованість цих компетентностей сприяє самореалізації та конкурентоспроможності педагога на ринку праці, робить процес професійного становлення особистості цілісним та системним [5].

Враховуючи той факт, що фахівець повинен мати як загальні, так і приватні компетентності в рамках конкретної професійної діяльності, модель майбутнього педагога повинна містити і загальнопрофесійні, і спеціальні компетентності. Тому, спираючись на кваліфікаційну характеристику спеціаліста дошкільної освіти, ми визнали за необхідне виділити спеціальні компетентності, що характеризують готовність спеціаліста у вузькій галузі професійної діяльності, тобто діяльності у сфері дошкільної освіти.

Усі структурні компоненти професійної компетентності спрямовані на практичну діяльність педагога дошкільної освіти у вигляді вміння вирішувати конкретні педагогічні ситуації. Професійна готовність педагога, тобто його загальна здатність мобілізувати існуючі знання, досвід, особистісні та соціальні якості та цінності, які набуті у процесі освітньої діяльності та становлять професійну компетентність майбутнього педагога [2].

З цією метою було визначено зміст спеціальних професійних компетентностей педагога дошкільної освіти:

Організаційно-управлінські: встановлює професійний та особистісний контакт із дітьми дошкільного віку; сприяє створенню сприятливого середовища для розвитку та освіти дошкільника; встановлює гуманні відносини між учасниками педагогічного процесу, засновані на діалогічній взаємодії та емоційному контакті з дітьми дошкільного віку; мотивує людей на спільну діяльність; координує взаємодію між співробітниками ЗДО; встановлює зв'язки із громадськістю; мотивує батьків на взаємодію із педагогами ЗДО; аргументовано та доступно розкриває специфіку розвитку та навчання дошкільника; здійснює планування діяльності ЗДО; здійснює координацію та контроль педагогічного процесу ЗДО; сприяє формуванню управлінської культури адміністрації ЗДО; систематично підвищує свою професійну кваліфікацію та кваліфікацію співробітників ЗДО; забезпе-

чує охорону життя та здоров'я дітей та співробітників ЗДО; має здатність педагогічного аналізу; бере участь у атестації, акредитації ЗДО; використовує експертні методи при оцінці різних програм освітнього закладу; застосовує експертну оцінку роботи педагогів та адміністрації ЗДО; аналізує розвиваюче середовище та соціально-технічні умови ЗДО; моделює освітні та педагогічні ситуації у ЗДО; використовує вимоги до оснащення та обладнання приміщень ЗДО; використовує санітарні правила та норми, правила техніки безпеки та протипожежного захисту; здійснює аналітичну та рекламну діяльність (проводить анкетування, тестування, опитування потреб дитини та суспільства; організовує науково-методичні виставки, ярмарки, займається створенням сайту).

Освітні: розуміє значущість дитини у системі суспільних відносин; здійснює освітній процес, спрямований на розвиток та освіту дитини в період дошкільного дитинства; володіє варіативним арсеналом виховних підходів та технологій; реалізовує особистісно-орієнтований підхід у роботі з дошкільнятами, тобто володіє та може застосувати діагностичні методики, створені задля вивчення особистості дошкільника; проектує напрямки розвитку особистості дошкільника, тобто визначає основні тенденції та напрямки особистісного розвитку дитини, відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей; використовує сучасні освітні технології; визначає критерії ефективності у застосуванні освітніх та виховних технологій; сприяє соціалізації дітей; сприяє формуванню загальної культури особистості дітей та співробітників ЗДО; конструює різноманітні форми психолого-педагогічної діяльності; має здібності до рефлексії та саморефлексії діяльності.

Науково-дослідні: будує програму свого професійного самовдосконалення в галузі діяльності та відповідно до інноваційних напрямів у дослідженні проблеми освіти дітей дошкільного віку; бере участь та організовує діяльність методичних об'єднань та інші види методичної роботи.

Сформована нами компетентна модель демонструє специфіку діяльності педагога дошкільної освіти, що обумовлюється створенням сприятливих умов для безпечної та творчої праці співробітників ЗДО з метою зміцнення здоров'я дітей, їх освіти

та розвитку відповідно до вимог сучасного суспільства. Тому, формуючи компетентнісні моделі майбутнього педагога дошкільної освіти ми спробували максимально можливо врахувати специфіку його професійної діяльності та сформулювати перелік спеціальних педагогічних компетентностей, необхідних для успішного здійснення своєї професійної діяльності в умовах дошкільної освіти.

Таким чином, на основі компетентнісного підходу ми змоделювали образ сучасного педагога дошкільної освіти, визначили його професійну компетентність як рівень знань та професіоналізму, що дозволяють приймати правильні рішення в конкретній педагогічній ситуації з метою сприяння розвитку дитини в умовах дошкільного навчального закладу. А перелічені вище компетентності становлять професійну спрямованість педагога дошкільного профілю, на основі якого він здійснює свої педагогічні функції та вирішує поставлені перед ним професійні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дис. докт. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2012. 493 с.

2. Заблоцька О. С. Компетентністний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2008. Випуск 40. С.63–68.

3. Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи /За заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

4. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук ПДПУ імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2003. 20 с.

5. Шапаренко Х. А. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна* : зб. наук. пр. 2006. Вип. XVI. – С. 251–260.

РОЗДІЛ II

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ ТА МОТИВИ ПРОЯВУ

К. психол. наук, доц. О. Г. Бабчук
Магістрантка М. В. Шевченко

З проблемою агресивної поведінки дітей так чи інакше стикаються всі і батьки, і педагоги, і психологи. Тривожним симптомом є зростання кількості агресивних дітей у закладах дошкільної освіти. Дітей, що відрізняються яскраво вираженою агресивністю, сьогодні в дитячому закладі можна часто зустріти: вони постійно б'ються, штовхаються, сваряться, обзивають інших дітей, забирають у них іграшки [3].

У той самий час, деякі діти виявляють значно більш виражену схильність до агресивності, що виявляється у наступному: висока частота агресивних дій - протягом години спостережень вони демонструють щонайменше чотири акти, вкладених у заподіяння шкоди одноліткам, тоді як в інших дітей відзначається трохи більше одного; переважання прямої фізичної агресії - якщо в більшості дошкільнят найчастіше спостерігається вербальна агресія, ці діти часто використовують пряме фізичне насильство; наявність ворожих агресивних дій, вкладених не так на досягнення будь-якої мети (як у інших дітей), але в фізичну біль чи страждання однолітків [5].

Спостереження показують, що агресивна поведінка у дітей дошкільного віку набуває різноманітних форм і існують вже у групі дитячого садка.

Найчастіше у переважної більшості дітей спостерігається вербальна агресія – від скарг до прямих образ. Вербальна агресія спрямована на звинувачення чи погрози однолітку, які здійсню-

ються у різних висловлюваннях. Це можуть бути скарги, демонстративні погрози, і навіть образи та приниження [3, 10].

Фізична агресія спрямована на завдання будь-яких матеріальних збитків іншому через безпосередні фізичні дії. У дошкільному віці це може бути: руйнування продуктів діяльності іншого (наприклад, одна дитина розламала споруду з кубиків іншого, або дівчинка замазала фарбами малюнок своєї подруги); знищення або псування чужих речей (наприклад, хлопчик завдає ударів по столу товариша і посміхається побачивши його обурення; або дитина силою кидає на підлогу чужу машинку і із задоволенням спостерігає жах і сльози її власника); безпосередній напад на іншого та завдання йому фізичного болю і приниження (просто бійка) [2].

Досвід роботи з агресивними дітьми дошкільного віку дозволив виділити психологам дві групи дітей, агресивність яких має різну природу: у дітей першої групи агресивність має захисний характер; у другому випадку вона є наслідком засвоєних цінностей та установок, агресивних форм поведінки.

При цьому агресивна поведінка дітей дошкільного віку виражається по-різному [4]:

1) Зовнішня агресія - вона спрямована на оточуючих людей, тварин, іграшки. Дитина може кричати, обзиватися, загрожувати, дражнити оточуючих. Так само дитина може свою агресію висловлювати жестами - пригрозити кулаком або пальцем, кривлятися, передражнити. Крім усної та жестової агресії, дитина може перейти до фізичної, тобто може вкусити, подряпати, побитися, ущипнути, або штовхнути.

2) Внутрішня агресія – ця агресія спрямована на саму дитину. Вона може собі кусати нігті, битися головою об стіну, кусати свої губи, висмикувати вії чи брови.

Серед факторів, що впливають на агресивну поведінку дітей дошкільного віку, називають: особливості сімейного виховання; зразки агресивної поведінки, які дитина спостерігає на телеекрані чи з боку однолітків; рівень емоційної напруги та фрустрації та ін. [2, 4, 7, 8, 9]. Дослідники стверджують, що величезну роль у прояві агресивної поведінки у дітей грає вихо-

вання в сім'ї, причому з перших днів життя дитини. Доведено, наприклад, якщо дитину різко відлучають від спілкування з матір'ю, у дітей формуються такі якості, як тривожність, підозрілість, жорстокість, агресивність, егоїзм. І навпаки, коли у спілкуванні з дитиною присутні м'якість, дитина оточена турботою та увагою, ці якості не виробляються

Агресивні діти зазвичай виростають у сім'ях, де дистанція між дітьми та батьками величезна, де мало цікавляться розвитком дітей, де не вистачає тепла, ніжності, доброти та ласки, ставлення до прояву дитячої агресії байдуже чи поблажливе, де дисциплінарними впливами припускають силові методи, особливо фізичні покарання, що викликають такі небезпеки: по-перше, батьки, які карають своїх дітей, фактично можуть стати для них прикладом агресивності [3]. У таких випадках, покарання може провокувати агресивність у майбутньому. Дитина дізнається, що фізична агресія – засіб впливу на людей і контролю над нами, і може використовувати це під час спілкування з іншими дітьми; по-друге, діти, яких дуже часто карають, прагнуть уникати батьків або чинити їм опір; по-третє, якщо покарання надто збуджує та засмучує дітей, вони можуть забути причину, яка породила подібні дії. Тобто дитина пам'ятатиме лише про біль завданий їй, а не про засвоєння правил поведінки [9].

На прикладі взаємин між членами сім'ї дитина вчиться взаємодіяти з іншими людьми, навчається поведінці та формам відносин, які зберігаються у неї на все життя. Погляди батьків на неправильну поведінку дитини, характер відносин між батьками та дітьми, рівень сімейної гармонії чи дисгармонії, характер відносин з рідними братами чи сестрами – ось ті основні фактори, які можуть визначати агресивну поведінку дитини в сім'ї та поза нею, а також впливати на відносини з оточуючими людьми.

Дуже важливим є також і характер взаємовідносин між батьками. Якщо у дітей погані стосунки з одним або обома батьками, і вони відчують, що їх вважають нікуди не придатними, або вони не відчують батьківської підтримки, вони, можливо, виявляться втягнутими в злочинну діяльність, злитимуться на інших дітей, однолітки будуть відгукуватися про них як

про агресивних, поводитимуться агресивно по відношенню до своїх батьків [8].

Якщо жінка в дитинстві не отримувала від матері уваги та ласки, то згодом вона буде схильна застосовувати каральні заходи виховання та зривати гнів на своїх дітях. У надійно прив'язаної дитини у минулому – надійне, стійке та чуйне ставлення з боку матері; вона схильна довіряти іншим, мати досить добре розвинені соціальні навички. Ненадійно прив'язана або тривожна з приводу своєї прихильності дитина проявляє фізичну агресію, вона досить імпульсивна, для неї характерні емоційні спалахи.

Однак, далеко не у всіх дітей ці фактори викликають агресивну поведінку, лише у певної частини дітей. Так, в одній і тій самій сім'ї, у подібних умовах виховання виростають різні за рівнем агресивності діти.

Серед психологічних особливостей, які провокують агресивну поведінку дітей, зазвичай вирізняють [1]: недостатній розвиток комунікативних навичок; знижений рівень саморегуляції; нерозвиненість ігрової діяльності; знижену самооцінку; порушення у відносинах з однолітками.

Щоб краще зрозуміти причини та мету агресивної поведінки, необхідно подивитися ситуацію, тобто коли і навіщо діти поведуться агресивно [10]. При цьому прояви агресивної поведінки частіше спостерігаються у ситуаціях захисту своїх інтересів та відстоювання своєї переваги, коли агресія використовується як засіб досягнення певної мети. І максимальне задоволення діти отримують при отриманні бажаного результату, чи то увага однолітків, чи приваблива іграшка та після чого агресивні дії припиняються.

Очевидно, що кожен агресивний акт має певний привід і здійснюється у певній ситуації. Серед ситуацій, які провокують агресивність дітей, виділяють: привернення до себе уваги (наприклад, хлопчик вириває книгу у дівчинки, розкидає іграшки, починає голосно гавкати, зображуючи злий собаку, чим, природно, привертає до себе увагу); обмеження переваг іншого з метою підкреслити свою перевагу; захист та помста; прагнення бути головним; прагнення отримати бажаний предмет [8].

У якихось випадках агресивність проявляється, як симптом нервово-психічного захворювання, проте це зустрічається не так часто, щоб можна було говорити про біологічну зумовленість агресивності у дітей. Найчастіше агресивні дії дітей мають інструментальний чи реактивний характер. У той самий час в окремих дітей спостерігаються агресивні дії, які мають будь-якої мети і спрямовані виключно заподіяння шкоди іншому. Така поведінка може свідчити про схильність дитини до ворожості та жорстокості, що природно викликає особливу тривогу [5, 6, 9].

Таким чином, вивчивши теоретичний матеріал з проблеми дитячої агресивності, можна зробити висновок: в основі дитячої агресивності може лежати різна мотиваційна спрямованість: в одному випадку – спонтанна демонстрація себе, в іншому випадку – досягнення своїх практичних цілей, у третьому випадку – придушення та приниження іншого. Ще однією причиною появи агресивності у дитини дошкільного віку може бути відчуття тривоги та страху нападу. Стимулюється вона тим, що дитина, швидше за все, неодноразово зазнавала фізичних покарань, принижень, образ. Іноді агресивність є способом привернення уваги оточуючих, причина використання якого – незадоволена потреба у спілкуванні та любові. Агресивність може виступати і у формі протесту проти заборони будь-яких природних бажань та потреб дитини, наприклад, потреби у активній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зотова К.С. Изучение агрессивности у дошкольников в условиях детского дома. *Концепт*. 2015. № 18. С. 41-45.
2. Колосова С.Л. Детская агрессия. 2014. 244 с.
3. Можгинский Ю.Б. Агрессия детей и подростков: распознавание, лечение, профилактики кий. 2008. 181с.
4. Мичурина Ю.А., Сарафанникова Н.С. К проблеме агрессивности у детей старшего дошкольного возраста. *Международный студенческий научный вестник*. 2015. № 5. С. 257-258.
5. Психологическая диагностика и коррекция агрессивного поведения детей / Сост. С.Г. Касимова, Е.П. Ивутина. 2006. 128 с.

6. Реан А.А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних. Национальный психологический журнал. 2018. №2(30). С. 3–12.

7. Рудикова В.В. Агрессивность в дошкольном возрасте: сущность, особенности формирования и развития. *Молодой ученый*. 2014. №10. С. 495-499.

8. Смирнова Е.О. Проблемные формы межличностных отношений дошкольников (окончание). *Вестник практической психологии образования*. 2011. Том 8. № 4. С. 22–34.

9. Шафигина Г. Г. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших дошкольников. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. Т. 10. С. 236–240.

10. Фурманов И. А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. Минск: Ильин В. П., 1996. 192 с.

ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗДО ЯК УМОВА РОЗВИТКУ РЕГУЛЯТОРНИХ ФУНКЦІЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Док. психол. наук, проф. О. Ю. Булгакова
Магістрантка О. Є. Саснко**

У вітчизняній психолого-педагогічній традиції поняття «освітнє середовище» представлено у багатьох роботах. Такі українські науковці як Т. Андрющенко, Н. Гантаровська, О. Гора, О. Ємчик, І. Карабаєва, В. Кошель, К. Крутій, О. Писарчук розробили теорію і практику освітнього середовища, у якому розкривалося значення оточення і вплив середовища на формування суспільно-значимих установок та цінностей у вихованців. Цей підхід був названий «освітнім середовищем», оскільки можливості середовища у ньому вперше розглядалися не тільки як умова, а й як засіб для виховання. Середовище, в якому зростала і формувалася дитина, стала розумітися авторами як самостійний і міцний фактор для виховання [5].

Ключовим поняттям сучасних методів дослідження навколишнього середовища є «соціальна умова розвитку» — система взаємовідносин дітей із оточуючим світом, організована унікальним для кожної вікової групи чином. Вперше в культурно-історичній теорії під новим кутом зору розглядається розуміння ролі середовища в психологічному дитячій розвиток. Тому в закладах із чітко вираженим виконавчо-авторитарним стилем управління найбільший ступінь узгодженості структурування та вертикальних зв'язків є характерним принципом організації освітнього середовища [3].

Серед зарубіжних методів дослідження впливу середовища на розвиток особистості варто виділити екосистемну теорію У. Бронфенбренера, головним припущенням якої є те, що розвиток відбувається у взаємопов'язаних системах (рівнях) кількох середовищ, зокрема мікросистем, мезосистем, екосистем та макросистем. Мікросистемний рівень включає умови середовища найближчого оточення (члени сім'ї, сусіди, дитячий садок, школа), з якими дитина безпосередньо контактує. На рівні мезосистем відбуваються поєднання двох і більше мікросистем, наприклад, встановлення стосунків між вчителями та батьками дітей, що призводить до появи нових комбінацій впливів середовища.

Оціночною якістю освітнього середовища в закладах дошкільної освіти у сучасній дослідницькій практиці ґрунтується на широкому спектрі теоретико-методологічних засад, включаючи ідеї українських та зарубіжних психолого-педагогічних традицій. Серед усіх складових середовища закладу дошкільної освіти прийнято відокремлювати дві групи факторів: структурні та процедурні [6]. Структурні фактори легко визначити кількісно. Прикладом структурного фактора є кількість вихованців у групі, стаж роботи педагога або його професійна освіта. Оцінка процесуальних чинників, у свою чергу, є більш трудомісткою, оскільки вони охоплюють особливості процесу взаємодії педагога з дитиною (прояви чутливості, методи емоційної підтримки та дитячої мотивації, засоби розвитку психологічних навичок, установки почуттів і бажань), що зазвичай вимагає вико-

ристання якісних, а не кількісних показників. Тому, порівняно з процедурними факторами, оцінка структурних факторів має вищу достовірність і послідовність, що є основною причиною її частого використання у сфері нагляду та контролю якості закладів дошкільної освіти.

Розуміння ролі середовища в дошкільному періоді або будь-якому іншому є ключовим. Л. Виготський застерігає від розгляду оточуючого середовища як сукупності зовнішніх умов, а також від розуміння її ролі в еволюції тварин, виробленого в біології. Важливість середовища полягає насамперед у своєрідному відношенні дитини до оточуючої соціальної дійсності.

Обстеження середовища можливе за допомогою інструменту ECERS-R, яке дає змогу отримати глобальну оцінку якості освітнього середовища, включаючи інформаційну складову про абсолютні показники середовища (розташування предметних матеріалів) та інформаційну складову про характер взаємодії з середовищем і соціумом. Усі інструментальні пункти та шкали базуються на теоретичних уявленнях про психологічні характеристики та потреби дітей у певному віці, а також враховують індивідуальні аспекти, такі як особисті уподобання та простір для незалежності та самостійності [2].

Шкала ECERS-R вперше задовольняє всі теоретичні вимоги інструменту, розробленого в концептуальних рамках історичної культури. По-друге, врахувати віково-психологічні особливості дітей дошкільного віку. По-третє, це важлива додаткова перевага інструменту, яка відбулася до масового визнання, акультурації та гармонізації дошкільної освіти. По-четверте, ECERS-R десятиліттями активно використовується в дослідницькій практиці за кордоном, що дозволяє інтерпретувати результати цього дослідження в широкому міжнародному контексті [1].

Слід зазначити, що єдиним недоторканим напрямком дослідження оточуючого середовища за допомогою ECERS-R є особисте відношення дитини до оточуючого світу. Адже важливим аспектом «взаємин» дитини з фізичним і соціальним оточенням є її власне відношення до нього.

Світова психологічна наука активно вивчає розвиток ре-

гуляторних функцій, що допускають довільну поведінку та дії. На сьогодні можна умовно виділити концептуально різні українські та зарубіжні дослідницькі підходи (довільність, регуляторна функція, когнітивна саморегуляція), незважаючи на їх часткову конвергенцію в операціоналізації.

Українські класики психології дуже стурбовані питаннями розвитку довільності у дітей дошкільного віку. Основою дослідження є теорія культурно-історичного розвитку психології, що базується на соціальній детермінованості, системності, опосередкованості та довільності психології людини. Л. Виготський вважав, що особистість включає єдність поведінки, а розвиток особистості характеризується формуванням у людини здатності керувати собою і психічними процесами.

Найбільш перевірена за кордоном трифакторна модель, модель модеруючої функції, була розроблена А. Міяке та його колегами. Відповідно до цієї моделі регуляторні функції включають три основні взаємопов'язані навички когнітивної саморегуляції, які можна розглядати окремо одна від одної, навіть якщо існують відповідні дослідницькі завдання: оперативна пам'ять, гальмування та когнітивна гнучкість) [7].

Розуміння емоцій визначається як здатність розуміти природу, причини та наслідки власних емоцій та емоцій інших людей. Розуміння емоцій передбачає ідентифікацію, опис, інтерпретацію, прогнозування та контроль емоційних проявів у повсякденному житті [8] і є частиною підходу «ментальної моделі» до багаторівневої системи репрезентації психологічних явищ і соціального пізнання [4].

У роботі Л. Виготського формула тотожності «Поняття = Емоція = Воля» вказує на динамічну єдність емоції та інтелекту в культурно-історичній теорії психологічного розвитку дітей. Л. Виготський спеціально застерігає від недооцінки ролі емоцій, оскільки вони є внутрішніми детермінантами мислення. Також Ж. Піаже наголошує на важливості інтелектуального та емоційного розвитку у вирішенні основного завдання адаптації дітей до різних ситуацій.

Метою даного дослідження було дослідити відносні та

абсолютні показники освітнього середовища закладу дошкільної освіти як зовнішніх умов розвитку регуляторних функцій та емоційного розуміння у дітей дошкільного віку. Нам вдалося проаналізувати показники індивідуального розвитку дітей у регуляторному функціональному розвитку та емоційному розумінні за рік залежно від абсолютних і відносних характеристик освітнього середовища групи дитячого закладу, яку діти відвідували в цей період року.

Результати роботи свідчать, що фактори, пов'язані з комплексними показниками освітнього середовища та їх окремих компонентів, визначають лонгітюдний процес розвитку регулятивної функції та емоційного розуміння дітей дошкільного віку. Проведене дослідження трактує механізми розвитку регулятивної функції та розуміння емоцій як процесу, детермінованого унікальною системою відношення дітей до дійсності, представлені сумою соціальних і матеріальних факторів групи закладу дошкільної освіти. Отримані результати підтвердили теоретичну гіпотезу про те, що комплексні показники освітнього середовища відіграють значну роль у формуванні соціальної реальності дітей та їх індивідуальному прогресі в розвитку регуляторних функцій та емоційному розумінні протягом року, відображаючи особливості дітей. Насиченість субстанцією та організація щоденного процесу спостереження та догляду. Водночас показано, що комплексні показники загальної якості освітнього середовища не відображають впливу зовнішніх факторів, які можуть визначати розвиток у дітей дошкільного віку регуляторних функцій та процесів емоційного розуміння. Таким чином, у ході дослідження було отримано не лише інформацію про внесок комплексних показників якості освітнього середовища у розвиток регулятивних функціональних компонентів та емоційного розуміння у дітей дошкільного віку, а й траєкторії окремих ліній розвитку у дівчаток і хлопчиків, з'ясувавши динаміку вікового розвитку аналітичних показників. Такі дослідження раніше проводилися вітчизняними та зарубіжними дослідниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю., Жук Ю. О. Засоби навчання нового покоління в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. Комп'ютер у школі і сім'ї. 2005. №5 (45). С. 20-23.

2. Гармс Тельма. Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Третя редакція (ECERS-3) / Тельма Гармс, Річард М. Кліффорд, Деббі Краєр / пер. з англ. О. Тільна. Харків: Вид. «Ранок», 2020. 116 с.

3. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: док. пед. наук : 13.00.07 Київ, 2012. 475 с.

4. Емоційний розвиток дитини. Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. Київ: Мікрос СВС, 2003. 112 с.

5. Писарчук О. Т. Особливості формування освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2012. № 2. С. 44–51.

6. Gordon R. A. et al. Identifying high-quality preschool programs: New evidence on the validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in relation to school readiness goals. *Early Education and Development*. 2015. Т. 26. № 8. С. 1086-1110.

7. La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., & Cassidy, D. J. (2012). Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1), n1.

8. Zelazo, P.D., & Carlson, S.M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360.

ВИДИ НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ

Аспірантка Г. В. Велічко

Поняття «насильство» міцно увійшло до свідомості людини у XXI столітті. Насильство - це умисне застосування фізичної сили або влади, фактичної або у вигляді погрози, спрямованої проти себе, проти іншої особи, групи осіб або спільноти, результатом якої є (або є висока ступінь ймовірності цього) тілесні ушкодження, смерть, психологічна травма, відхилення у розвитку або різного роду ушкодження [1].

Домашнє насильство – це повторюваний цикл фізичного, словесного, духовного та економічного насильства з метою контролю, залякування, навіювання почуття страху [5].

У даний час в міжнародному професійному співтоваристві соціальних працівників найчастіше використовуються дві класифікації видів насильства, згідно з якими розробляються і реалізуються спеціалізовані дослідницькі корекційні програми.

Перша типологія заснована на характері насильницьких дій і включає в себе такі види насильства, як фізичне, сексуальне, психологічне (емоційне), відсутність турботи, економічне.

Існуючі види насильства над дітьми [2]:

- фізичне насильство - умисне заподіяння побоїв, каліцтв, травм. Ознаками фізичного насильства є будь-які сліди на тілі дитини (рубці, подряпини, опіки, рани, синці). Дуже часто фізичне насильство можна сплутати з тілесними покараннями. Єдиної думки серед експертів і серед громадськості немає. Деякі експерти вважають, що культурні норми, які допускають тілесні покарання, є причиною жорстокого поводження з дітьми;

- сексуальне насильство - це насильство дорослого або старшого підлітка над дитиною, з метою сексуальної стимуляції. Під сексуальним насильством розуміється участь дитини в сексуальних діях, спрямованих на задоволення злочинця або з метою отримання прибутку. Форми сексуального насильства над дітьми включають пропозицію або примушування дитини до вчинення статевих актів (незалежно від результату). Також

дивлячись або торкаючись статевих органів дитини, показуючи статеві органи дитини. Використання дитячої порнографії [6];

- емоційне насильство - це одиничний або хронічний вплив на дитину, вороже або байдуже ставлення до неї. Емоційне насильство також включає знищення особистих речей дитини, вбивство або знущання над домашнім улюбленцем, жорстоке поводження, жорстка критика дитини;

- відсутність турботи - це нехтування основними потребами дитини (їжею, одягом, житлом, медичним доглядом або наглядом) з боку батьків або іншої особи, відповідальної за дитину, що ставить під загрозу здоров'я, безпеку і благополуччя дитини. До спостережуваних ознак відсутності турботи можна віднести постійну неявку дитини в школу, неохайний зовнішній вигляд дитини, відсутність сезонного одягу, жебрацтво.

- економічне насильство полягає в тому, що один з партнерів не дозволяє іншому працювати, розпоряджатися сімейним бюджетом, контролює кожну покупку. У більшості випадків такому насильству піддаються жінки.

Друга класифікація акцентує увагу на характеристиках об'єкта насильства. До таких характеристик можуть належати: вік (наприклад, насильство над дітьми чи людьми похилого віку); стать (насильство над жінками); стан здоров'я (насильство над інвалідами чи недієздатними); родинні стосунки (сімейне насильство, інцест); етнічна приналежність; соціальний статус; професія [4].

Під насильством в сім'ї розуміються ворожі і агресивні дії по відношенню до членів сім'ї, в результаті яких жертви отримують як фізичні, так і психологічні травми, іноді навіть смерть.

Вказуються різні причини вчинення насильства над дитиною в сім'ї, але їх можна розділити на три блоки: - прагнення змінити поведінку дитини; - психологічна розрядка на слабких членів сім'ї; - жорстокість як самоціль.

Згодом жорстоке поводження з дітьми проявляється різними особистісними та емоційними розладами. Діти жертв насильства частіше схильні до «шкідливих звичок»: погойдування,

кусання нігтів і смоктання пальців. Такі діти відстають від однолітків по зростанню, масі і починають говорити пізніше [3].

Незалежно від характеру насильства у дітей спостерігаються психосоматичні захворювання: ожиріння або втрата ваги, що обумовлено порушеннями апетиту. При емоційному насильстві виникають шкірні висипання, виразка шлунка, алергічні патології, при сексуальному насильстві виникають болі внизу живота. Часто у дітей розвиваються нервово-психічні захворювання, такі як заїкання, енкопрез.

Діти, які піддавалися різного роду насильству, відчувають гнів і найчастіше виливають його на молодших дітей або тварин, на тих, хто слабший. Агресія може виникати і під час гри, спалахи гніву не мають видимої причини.

Наслідками сексуального насильства можуть бути почуття провини, самозвинувачення, флешбеки, кошмари і безсоння, а також страхи, пов'язані зі спогадами про те, що сталося. З'являються проблеми з самооцінкою, сексуальні розлади, суїцидальні думки, депресія і тривога [6].

Діти, батьки яких виявляють відсутність турботи в майбутньому, не сприймають дорослих як джерело безпеки і демонструють підвищену агресивність. У таких дітей спостерігаються порушення нейропсихологічних функцій, уваги, мови, пам'яті та соціальних навичок. Жертви відсутності турботи згодом можуть зазнавати труднощів з побудовою дружніх або романтичних відносин через відсутність прихильностей в дитинстві.

Багато батьків намагаються виправдати свою поведінку, існує кілька стандартних виправдань насильства над дітьми [2]:

- «Діти як джерело проблем» - батьки стверджують, що «діти самі провокують насильство». Провокація насильства означає, що якщо дитина була слухняною, допомагала по дому, поведилася правильно, то її не покарали б. У такій ситуації увага акцентується на діях постраждалої дитини. Дослідження доводять, що діти можуть спробувати всілякими способами догодити кривдникові, який все одно знайде привід для застосування агресії.

- «Нетипова сім'я» - зловживання виправдовується демографічними характеристиками і соціальним статусом сімей. Нері-

дко фізичні покарання в неповній сім'ї пов'язані зі способами управління гнівом і дратівливістю, які поширені не тільки в бідних сім'ях, що знаходяться в групі ризику, але і в більш заможних.

- «Пияцтво породжує агресію» - коріння насильства в алкоголізмі батьків. Вживання алкоголю знижує контроль над поведінкою, але серед правопорушників є чоловіки і жінки, які ведуть здоровий спосіб життя, не визнаються агресивними і жорстокими по відношенню до близьких людей. Дослідження показали, що алкоголь не є причиною насильницьких дій по відношенню до дітей, а використовується зловмисниками як виправдання і прикриття агресивної поведінки.

- «Неминучість зла» - боротися з домашнім насильством марно, тому що воно широко поширене, існувало скрізь і завжди. Однак кримінальна статистика показує зворотне - за офіційними даними в країнах СНД щорічно в результаті вбивства або фізичного насильства гине понад 3 000 дітей, що вище, ніж в країнах Європейського Союзу, де дуже добре розвинена система протидії та запобігання домашньому насильству. Цей факт посилюється тим, що в нашій країні відсутні механізми, в тому числі і законодавчі.

На жаль, діти-жертви насильства знаходять рішення своїх проблем у кримінальному та антисоціальному середовищі [5]. Дівчатка починають займатися проституцією, хлопчики мають порушену сексуальну орієнтацію. Такі діти в майбутньому відчують труднощі при створенні майбутньої сім'ї. Іноді вони не можуть дати достатньо тепла своїм дітям, тому що самі його не отримали [5].

Більшість випадків насильства над дітьми в сім'ї не доходять до поліції з різних причин. Батьки відмовляються давати свідчення, крім того, дуже низька соціальна відповідальність сусідів, родичів - всіх тих, хто може побачити або почути, як б'ють дитину. Самі діти вважають, що будь-яка сім'я краще дитячого будинку, а також бояться втратити любов немилосердних батьків.

Таким чином, можна виділити кілька видів насильства, кожен з них несе серйозні наслідки, що руйнує майбутнє дити-

ни. Іноді діти, які зазнали насильства, не можуть знайти собі місце в соціумі, вони стають дезадаптованими, що часто призводить до підвищення злочинності серед неповнолітніх. Багато батьків шукають собі виправдання, звинувачуючи у всьому алкоголь, погану поведінку дитини, але жодна з них не зможе виправдати зруйновану долю беззахисної дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. 2006. 256 с.
2. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. 2003. 248 с.
3. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления/под ред. Е. Н. Волковой. 2008. 240с.
4. Разорвать круг молчания... О насилии в отношении женщин/под ред. М. Н. Римашевской. 2005. 352с.
5. Сердюк Л. В. Насилие: уголовно-правовое и криминологическое исследование: монография. 2002. 384 с.
6. Ткаченко А. А., Дворянчиков Н. В., Ковальчук Ю. В. Механизмы инцестного поведения. *Психиатрический журнал*. № 1. 2000. С. 6-13.

STEM – ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД В РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

К.пед. наук, ст. викл. В. В. Сторож

Масштабні зміни, реалізовані у системі освіти останніми роками, зумовлюють необхідність відмовитися від стандартних практик на користь нових освітніх технологій, котрим характерна варіативність змісту, облік індивідуальних особливостей дітей, творчо-пошуковий компонент. Перед сучасною освітою стоять такі завдання: підготувати дитину до життя в суспільстві майбутнього, яке вимагає від нього особливих інтелектуальних здібностей, спрямованих насамперед на роботу з інформацією,

що швидко змінюється.

Освітня модель STEM – це один із трендів у світовій освіті, який має на увазі змішане середовище навчання, й показує підростаючому поколінню, як застосовувати науку та мистецтво разом у повсякденному житті. Розвиток умінь отримувати, переробляти та практично використовувати отриману інформацію і лежить в основі програми STEM-освіти [4].

Із запровадженням змін виникла необхідність оновлення та підвищення якості дошкільної освіти. Постійний творчий пошук, освоєння нових педагогічних та інформаційних технологій – це умови поступального розвитку освіти, в основі якої лежить інноваційний процес. Використання інновацій у роботі з дітьми дошкільного віку відкриває вихователю нові можливості подання матеріалу, що спрямоване на реалізацію освітнього стандарту дошкільної освіти.

Метою інноваційної діяльності у дошкільному закладі освіти є підвищення ефективності процесу навчання та отримання більш якісних результатів. Під час здійснення інноваційної діяльності перед педагогом дошкільного навчального закладу ставляться такі завдання: розвиток індивідуальності вихованців; розвиток ініціативності дітей, їх самостійності, здатності до творчого самовираження; підвищення допитливості та інтересу до дослідницької діяльності; стимулювання різних видів активності вихованців (ігрової, пізнавальної і т. д.); підвищення інтелектуального рівня дітей; розвиток креативності та нестандартності мислення.

Важливою відмінністю інноваційної діяльності від традиційної є те, що вихователь виконує роль не наставника, а співучасника процесу та дотримується становища «не поряд, не над, а разом». Тим самим дитина відчуває більше свободи, що спонукає до більшої творчої активності. А також знання дається вихованцю не в готовому вигляді, як раніше, а видобувається дитиною самою під час своєї дослідницької діяльності.

Сучасний педагог - це насамперед людина ерудована, енергійна, креативна, яка володіє професійними якостями і любить свою справу. Щодня з'являються нові види робіт та навіть

професійні галузі, саме тому сучасні педагоги мають володіти інноваційними технологіями. Саме STEM-технологія дозволить педагогам виростити покоління успішних дослідників, винахідників, технологів та математиків.

Відмінною особливістю даної педагогічної системи є те, що STEM-технологія може успішно використовуватися в рамках основної освітньої програми дошкільної освіти, а кожен її освітній розділ самостійно застосовуватися в різних формах освітнього процесу.

Що таке STEM? Якщо розшифрувати: S – science, T – technology, E – engineering, M –mathematics (природничі науки, технологія, інженерне мистецтво, математика).

Основою для пізнавального розвитку дітей за технологіями STREAM-освіти К. Крутій вважає спрямування освітнього процесу, а саме інтеграційного підходу, на розвиток сенсорних, інтелектуальних і творчих здібностей особистості дитини [2].

STEM-технологію необхідно використовувати вже в роботі з дітьми дошкільного віку, оскільки наші дошкільнята мають бути готові до шкільних інновацій, створення проєктів та вміння реалізовувати їх у реальності. Запровадження STEM-проєктів демонструє дітям можливість застосування науково-технічних знань у реальному житті за допомогою практичних занять [1, с.8].

Метою використання STEM-технології у дошкільному освітньому закладі є розвиток інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку.

Завдання, які розв'язує STEM — освіта такі: вчитися має бути цікаво, знання повинні бути застосовні на практиці, навчання має бути цікавим за формою; навчання має приносити реальні результати.

Сьогодні можна зустріти безліч різноманітних освітніх розділів, які входять до STEM-технології:

1. Експериментування з живою та неживою природою.
2. LEGO-конструювання.
3. Математичний розвиток.
4. Робототехніка.

5. Мультистудія «Я створюю світ».

Розглянемо детально кожен освітній розділів, який входять до STEM-технології.

«Експериментування з живою та неживою природою» - формування уявлень про навколишній світ у дослідно-експериментальній діяльності; усвідомлення єдності всього живого у процесі наочно-чуттєвого сприйняття; формування екологічної свідомості.

«LEGO - конструювання» - здатність до практичного та розумового експериментування, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, мовного планування та мовного коментування процесу та результату власної діяльності; уміння групувати предмети; уміння виявляти обізнаність у різних сферах життя; вільне володіння рідною мовою (словниковий склад, граматичний склад мови, фонетична система, елементарні уявлення про семантичну структуру); уміння створювати нові образи, фантазувати, використовувати аналогію та синтез.

«Математичний розвиток» - комплексне вирішення завдань математичного розвитку з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей за напрямками: величина, форма, простір, час, кількість та рахунок.

«Робототехніка» - розвиток логіки та алгоритмічного мислення; формування основ програмування; розвиток здібностей до планування, моделювання; обробка інформації; розвиток здатності до абстрагування та знаходження закономірностей; вміння швидко вирішувати практичні завдання; оволодіння вмінням акцентування, схематизації, типізації; знання та вміння користуватися універсальними знаковими системами (символами); розвиток здібностей до оцінки процесу результатів своєї діяльності.

«Мультистудія «Я створюю світ» - освоєння ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) та цифрових технологій; освоєння медійних технологій; організація продуктивної діяльності на основі синтезу художньої та технічної творчості.

Кожен розділ спрямований на вирішення специфічних завдань, які при комплексному їх вирішенні забезпечують реа-

лізацію цілей STEM-освіти: розвитку інтелектуальних здібностей у процесі пізнавально-дослідницької діяльності та залучення до науково-технічної творчості дітей молодшого віку.

Слід зауважити, що STEM-компетенції можна формувати у дітей з ранніх років, використовуючи ігри, які легко зможуть організувати батьки в домашніх умовах. Наприклад, вироби із солоного тіста – це іграшки, створюючи які, малюк вперше стикається з трьома вимірами: висотою, шириною та довжиною. Ліплення з пластиліну продемонструє, як мистецтво поєднується з моделюванням. Конструктор з картону допоможе дитині навчитися пізнавати різні сенсорні зразки, а ще й конструювати. LEGO – дітям подобається тим, що з тих самих елементів можна створювати зовсім різні конструкції.

Отже, технологія STEM-освіти базується на проектному методі, в основі якого завжди лежить ситуація пізнавального та художнього пошуку - як в отриманні знань на основі власного досвіду практичної діяльності, так і подальшого застосування отриманих знань у пріоритетних видах дитячої діяльності: грі, конструюванні, пізнавально-дослідницької діяльності з елементами технічної творчості.

Взаємозв'язок і тісна взаємодія областей знань, об'єднаних у понятті «STEM-освіта», робить процес розвитку різноплановим і багатопрофільним і дозволяє дітям зрозуміти непростий і дуже цікавий навколишній світ у всьому його різноманітті: наука очевидно присутня у світі навколо нас, технологія неминуче проникає у всі аспекти нашого життя, інженерія демонструє свої можливості в навколишніх будинках, дорогах, мостах і механізмах, і жодна професія, ні одне з наших щоденних занять більшою чи меншою мірою не може обійтися без математики.

STEM-підхід дає дітям можливість вивчати світ системно, вникати в логіку явищ, що відбуваються навколо, виявляти і розуміти їх взаємозв'язок, відкривати для себе нове, незвичайне і дуже цікаве [6]. Очікування знайомства з чимось новим розвиває допитливість та пізнавальну активність, необхідність самим визначати собі цікаві завдання, вибирати методи і складати алгоритм її розв'язання, вміння критично оцінювати результати -

виробляють інженерний стиль мислення, колективна діяльність виробляє навички командної роботи. Все це забезпечує кардинально новий, більш високий рівень розвитку дитини та дає ширші можливості у майбутньому при виборі професії.

Використання STEM-технології в ігровому процесі допомагає навчити дітей аналізувати все, що відбувається навколо, бачити явища та системи не лише у структурі, а й у часовій динаміці. Знайомлячись з інноваційними технологіями, що використовуються у дошкільній освіті, дійшли висновку, що застосування STEM-технології дозволить досягти найвищих результатів у роботі з пізнавального розвитку дітей, тому що STEM-технологія спрямована на розвиток мислення, уяви, інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку.

Таким чином, STEM-технологія розвиває допитливість, допомагає виробити інженерні навички, дозволяє набути якостей, необхідних для роботи в команді, сприяє вмінню аналізувати результати виконаних заходів, сприяє найкращій пізнавальній активності дошкільнят.

У перспективі подальших досліджень доречно було б розширення діяльності у заданому напрямку, із застосуванням STEM-технологій для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розширення матеріально-технічної бази для навчання дошкільнят.

Впроваджуються STEM технології у дошкільному закладі освіти за допомогою організації конструктивних занять. Різноманітні завдання в ігровій формі допомагають дітям розвинути логіку та логічне мислення. Дошкільнята навчаються швидко вирішувати практичні завдання, краще починають розуміти принципи логіки, а в процесі створення власних моделей відкривають для себе щось нове та оригінальне, набувають для себе базових знань програмування, навчаються проектувати нові унікальні моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Збірник матеріалів «STEM – світ інноваційних можливостей. Реалізація програми інноваційного освітнього проєк-

ту «Я – дослідник» / укладачі: І. П. Василяшко, Н. І. Гущина, О.В. Коршунова, О. О. Патрикеева. К.: Видавничий дім «Освіта», 2020. 426 с.

2. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: Альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників/ авторський колектив; наук. керівник К. Л. Крутії Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2019. 146 с. (дата звернення: 1.10.2022).

3. STEM – світ інноваційних можливостей: науково-методичний посібник / уклад.: Буряк О. О. та ін. Харків: Друкарня Мадрид, 2019. 64 с. ISBN 978-617-7845-13-2.

4. STEM-освіта у дитячому садочку. URL: <https://i-school.kiev.ua/stem-osvita-u-dityachomu-sadochku/> (дата звернення: 02.10.2022).

5. STEM-освіта як перспективна форма інноваційної освіти в Україні. *Матеріали обласної науково-практичної інтернет-конференції..* Автор упорядник Ю. М. Зоря. Черкаси: ЧО-ПОПП, 2018. 117 с.

6. Упровадження STEM/STREAM-освіти в освітній процес ліцею URL: STEM-освіта – Рожнівський ліцей «ГУЦУ-ЛЬЩИНА» (rozhniv-school.in.ua) (дата звернення: 03.10.2022).

РОЗДІЛ III ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНИХ ПІДХОДІВ

СУЧАНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ АУТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

К. пед. наук, доц. В. Г. Ковиліна
Студентка А. Клецько

Актуальність запровадженого аналізу обумовлена провідною тенденцією сучасної спеціальної педагогіки та психології на інтеграцію дітей з різними порушеннями психічного розвитку в оточення здорових однолітків. Процеси інтеграції та інклюзії в сучасне суспільство і в сучасний освітній простір дітей з обмеженими можливостями передбачають підвищення якості освіти дитини з порушеннями онтогенетичного розвитку і необхідність розробки корекційних заходів соціалізації таких дітей. Особливо потребує уваги проблема інтеграції у суспільство аутичних дітей, які за своїм індивідуальним розвитком відрізняються не тільки від здорових однолітків, а й від дітей, що мають інші види дізонтогеній [1].

Метою нашої роботи є огляд та аналіз сучасних методологічних підходів до корекції аутичних розладів у дітей та засобів їх інтеграції у освітній простір.

Згідно до мети доцільно зазначити такі основні питання, які вирішуються у даній статті: 1) висвітлення специфіки аутичного спектру порушень у дітей; 2) погляд та порівняльний аналіз методологічних підходів до корекції порушень психофізичного розвитку аутичних дітей; 3) визначення сучасних тенденцій в освіті та вихованні дітей з аутичними розладами.

Теорії виникнення аутизму можна об'єднати в такі концепції: 1) нейро-біологічно-генетичні мутації та хромосомні аберації; 2) теорія порушення структури базальної афективної

організації психофізичних систем мозку, негативна дія пренатальних чинників; 3) дисморфогенетичні порушення розвитку мозку; 4) нейрохімічні та імунологічні концепції; 5) когнітивна теорія; 6) поведінкова, в якій аутизм розглядається як синдром, що поєднує поведінкові дефіцити і надлишки.

Доцільно розглянути наступні найбільш визнанні корекційні підходи до соціалізації дітей, що мають порушення аутичного спектру.

1. **Прикладний аналіз поведінки (ПАП)** вважають одним з найефективніших методів роботи з аутичними дітьми, на його основі побудовано чимало програм у школах для дітей-аутистів в США, Канаді, Ізраїлі та інших країнах. Такий підхід базується на засадах біхевіоральної (поведінкової) психотерапії, представники цього напрямку психології вважають, що поведінка – єдиний прояв людини, який можливо вивчати об'єктивно. [4]. Психотерапія ПАП має подвійне завдання: а) зменшувати надлишки поведінки; б) формувати необхідні комунікативні та соціальні навички, яких обмаль у аутичних дітей. В ПАП докладно продумані усі етапи навчання і в результаті використання такого методу діти з аутичними розладами стають більш самостійними, соціально адаптованими, здатними до навчання.

2. **Холдінг – терапія.** Метод розробила професор М. Велч як терапію примусового утворення психофізичного зв'язку та контактів між матір'ю і дитиною. Техніка методу полягає в тому, що мати бере дитину на руки, притискає її до себе до повного фізичного та емоційного розслаблення. Незважаючи на опір дитини, матері необхідно говорити їй про свої почуття і свою любов до неї. Психологічним обґрунтуванням утримання є те, що воно протиставлено поведінці аутиста, яка спрямована на уникнення контакту з близькими. Після сеансів холдингу дитина починає контактувати з батьками, з'являється прямий погляд в очі, дитина стає активною у дослідженні навколишнього світу, йде на тактильний контакт і частіше звертається з проханнями до дорослих. При цьому зменшуються прояви агресії, дитина стає спокійною та керованою збоку родичів і вихователів [3].

3. **ТЕАССН** – комплексна програма допомоги аутичним

людям, створено на базі дослідницьких проєктів Е. Шеплера, розповсюджена по всьому світу. ТЕАССН – інтеграційна педагогічна концепція, головні ідеї якої: візуальна підтримка, поступовість і прагнення до детальної передбаченості, яку досягають завдяки структуризації, що охоплює параметри часу, простору та діяльності. Структурування простору досягається розподілом приміщень, в яких перебуває аутична дитина на зону – зона роботи за столом, зона роботи з пазлами на підлозі, зона польових рухів, ігрова зона, зона для вживання їжі. Структурування часу – визначає послідовність подій дня та дій, що виконує дитина протягом часу. Для цього визначають розклад цифрами, або кольоровими картками, поступово збільшується термін розкладу. За умови правомірного застосування структуризація дає змогу успішно орієнтуватися в довкіллі, сприяє збільшенню ступеню гнучкості і свободи дій дітей з аутизмом, а це в свою чергу поліпшує адаптивність особистості [5].

4. **Сенсорна інтеграція** – метод, розроблений під керівництвом доктора Е. Айерс. Основне завдання цього методологічного підходу – навчити дитину правильно реагувати на зовнішні сенсорні подразники. Сенсорна інтеграція допомагає сформувати здатність до концентрації, організації вражень, самоприйняття та самоконтролю, що допомагає дитині нормально функціонувати в повсякденній життєдіяльності та інтегруватися в освітній простір.

5. **«Метод ТОМАТІС»** – система аудіовокальних тренувань, що розробив на основі експериментальних даних французький лікар А. Томатіс. Мета методу полягає в тому, щоб поліпшити здатність психофункціональних систем мозку сприймати і переробляти різну інформацію. В основі методу лежить теорія взаємодії слухового сприймання з голосом. Щоб активізувати цей інформаційний канал автор методу пропонує використовувати голос матері, який пропускають через спеціальні фільтри, і він нагадує звуки, що чує зародок в утробі. Завдяки цьому починає розвиватися процес сприйняття слухової інформації, яка впливає на розвиток мовлених навичок, як наслідок, у дитини гальмуються можливі розлади і таким чином створюються умови для її соціалізації [2].

6. **Кінезотерапія** – це метод терапії з використанням су-

часних технологій фізичної абілітації. Завдяки виконанню різноманітних рухів рук, ніг і всього тіла, полісенсорному сприйманню, стимулюється психомоторний розвиток, формується образ тіла когнітивна та особистісна сфери дитини в цілому. Спеціально підібрані кінезотерапевтичні вправи допомагають дитині в інтеграції кінестетичних, вестибулярних, зорових, слухових та дотикових відчуттів, що стає підставою для формування уявлень про навколишній світ. Кінезотерапевтичні вправи підтримують пізнавальний розвиток дитини, викликають позитивні емоції, дають змогу знімати афективну напругу, вносять порядок і гармонію у життєдіяльність дітей [1].

7. Методи альтернативної та підтримувальної комунікації. Аутичні діти внаслідок специфічних порушень розвитку мають труднощі в сприйманні предметів та явищ навколишнього світу, що ускладнює їх включення в освітній простір. Для багатьох таких дітей словесна комунікація занадто абстрактна і тому для спілкування з ними потрібні інші заходи – візуальні комунікаційні та корекційні системи, в яких зв'язок між символом і значенням є наочним [3].

Дитину вчать використовувати картку з підписом для того щоб отримати бажаний предмет. Поступово дитина розуміє, що для реалізації своєї потреби можна іншій людині вказати на потрібну картку. Доведено, що при використанні цього методу для дітей, у яких майже відсутня вербальна комунікація, зорового контакту, в процесі навчання можна досягти включення в соціальну взаємодію з дорослими.

14. Метод «Міфне» розроблений ізраїльськими фахівцями, має підґрунтям поняття, що аутичні діти здатні до засвоєння соціальних проявів за умови коли довкілля не є загрозовим до їх особистості. В центрі Міфне застосовують методику «Взаємної терапевтичної гри», у якій фахівець налагоджує сприятливий, довірливий контакт з дитиною і незважаючи на те що дитина не звертає на нього уваги, намагається відповідати на всі прояви її поведінки.

Для комплексної корекції специфічних порушень розвитку аутичних дітей застосовують також різні види та прийоми

арт-терапії та анімалотерапії.

Запроваджений нами огляд сучасних методологічних підходів до корекції аутичних порушень у дітей свідчить про суттєву розбіжність і різноманітність теоретико-методичних засад які застосовують фахівці в теперішній час в плані розробки проблеми інтеграції в соціум дітей з аутичним спектром розладів.

Доцільно зазначити наступні загальні напрями, що існують практично в усіх корекційних підходах, 1) подолання психологічного бар'єру аутистів через вплив на емоційний стан дитини; 2) спеціальне структурування фахівцем простору, часу, розвитку подій, з орієнтацією на особистість дитини; 3) використання в якості потенціалу розвитку збережених ВПФ дитини; 4) партнерська співпраця батьків дитини з фахівцями; 5) тривалість та сталість застосування корекційних заходів з врахуванням, як специфічних індивідуально-типологічних особливостей аутичної дитини, так і її мікросоціального оточення..

Огляд сучасних методологічних підходів в комплексній реабілітації аутичних дітей дозволяє визначити тенденції дошкільної, початкової шкільної і подальшої освіти та виховання аутичних дітей. В багатьох країнах існують державні та недержавні школи для аутичних дітей, а також існує концепція інтеграції аутичних дітей (третьа та четверта категорії аутизму) в звичайній школі, а відтак взагалі в освітянський простір. Саме спроби втілення в життя інтегрованого навчання аутичної дитини разом зі здоровими однолітками потребують ретельної підготовки дитячих психологів, корекційних педагогів та вивчення досвіду фахівців, що працюють у спеціальних школах для аутичних дітей. В поняття «освіта» англійські фахівці цілком включають соціальний розвиток дитини. В школі для аутичних дітей Сторм Хаус розроблені спеціальні програми для особистісного, соціального розвитку та освіти дітей з аутизмом, постійно проводяться семінари та лекції для фахівців та батьків аутичних дітей не тільки у Великобританії але й в інших країнах.

Здійснений огляд форм та методів різних методологічних підходів до корекції, навчання та соціалізації аутичних дітей доводить, що подальший розвиток існуючих методів та розробка

нових методологічних підходів мають ґрунтуватися на врахуванні специфічних та індивідуальних особливостей аутичних порушень у дітей, що буде визначати відповідне спеціальне пристосування загальних виховних і освітніх методів до особливостей аутичної дитини. Доцільно зробити висновок, що корекція аутичних порушень у дітей, подальша їх соціалізація здійснюється «від дитини до суспільства», тобто як корекційні заходи так і освіта аутичних дітей повинні визначатися саме специфічними потребами особистості аутичної дитини, бути спрямованими на виховання життєво-спроможної особистості. Запроваджений огляд сучасних методологічних підходів до корекції порушень аутичного спектру у дітей дозволяє надійти таких висновків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. Медицина, 2019, 240 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. «Прамеб», 2012, 384 с.
3. Каган В.Е. Аутизм у детей. Медицина, 2018, 223 с.
4. Майерс Д. Социальная психология. Академия, 2012, 786 с.
5. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму. Київ: Фенікс, 2010, 365 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЗОРОВИХ РЕАКЦІЙ ДЛЯ ОЦІНКИ ПСИХОФІЗИЧНОГО СТАНУ ДІТЕЙ

**К. пед. наук, доц. В. Г. Ковиліна
Студентка О. Федорова**

В теперішній час спостерігається значне погіршення стану здоров'я дитячого населення України, що потребує залучення спеціалістів різного профілю для своєчасного комплексного обстеження дітей з метою виявлення можливих порушень в їх психосоматичному стані. Сучасні діти вже змалку отримують інтенсивне інформаційне навантаження, яке призводить до висна-

ження функціональних можливостей сенсорних систем мозку, що проявляється в збільшенні частоти астенічних станів, зорового стомлення та в зниженні адаптаційних можливостей дитини. Дітей старшого дошкільного віку, які незабаром підуть до школи очікує не тільки зміна соціального середовища, а й додаткове когнітивне та емоційне навантаження. Зважаючи на вищевикладене актуальною стає необхідність проведення комплексного дослідження психофізичного стану дітей, які готуються до навчання, включаючи оцінку функціонального стану зорової сенсорної системи [2, с. 59].

Зорове сприйняття має провідне значення для інтелектуального, психомоторного і творчого розвитку особистості, а втім механізми зорової перцепції залишаються найменш дослідженими в контексті забезпечення когнітивних процесів у дітей та дорослих. Тому перспективним і актуальним напрямом сучасної психофізіологічної науки залишається дослідження механізмів зорової аферентації, оскільки вони виступають важливою складовою пізнавального процесу на всіх онтогенетичних етапах формування і становлення вищих психічних функцій дитини [1, с. 135].

Фахівці різного профілю констатують зростання частоти розвитку ранньої короткозорості, зорового комп'ютерного синдрому, астенічних станів у дітей, а також визначають досить високий ризик розвитку розладів емоційно-вольової сфери у юнацтва внаслідок психічних та фізичних перевантажень. Тому актуальним залишається проведення поглибленого дослідження стану зорової аферентації, а також індивідуальних особливостей психологічного та психофізіологічного стану дітей старшого дошкільного віку, які приступають до навчання.

Мета роботи – здійснити комплексну оцінку психофізичного стану дітей старшого дошкільного віку з використанням класичного психодіагностичного тестування, імунологічних методів і окулодинамічних параметрів зорової аферентації.

Представляємо аналіз отриманих результатів комплексного психофізіологічного обстеження дітей старшого дошкільного віку з використанням окулодинамічних параметрів зорової аферентації. Оцінка психофізичного стану проведена у 32-х вихованців підготовчих груп Дитячого центру «Леприкон»

м. Одеса із залученням фахівців НДІ очних хвороб і тканинної терапії імені В. Філатова.

Запроваджений комплекс досліджень включав:

1) аналіз анамнестичних даних (наявність спадкових захворювань протікання вагітності і пологів; особливості індивідуального розвитку на основі інтерв'ю з батьками).

2) дослідження імунологічної реактивності організму дітей, в тому числі і за показниками рівня чутливості до нейроспецифічних антигенів сітківки, антигенів кришталика і до нейромедіатора адреналіну.

3) оцінку стану вегетативної нервової системи (показники пульсу, систолічного і діастолічного тиску) з обчисленням індексу Кердо.

4) визначення функціонального стану зорового аналізатора: а) кровообіг сітківки на основі феномена Ширера; б) гострота зору; в) рефракція з широкою зіницею; г) проксиметрія (найближча точка чіткого бачення); д) резерви акомодациї; е) стереопоріг; ж) визначення положення очей (за шкалою Маддокса).

5) дослідження індивідуальних окулодинамічних параметрів зорової аферентації і зорової перцепції за даними комп'ютерної пупіллографії: реакція зіниці при акомодациї; пряма реакція зіниці на світловий стимул; реакція спів дружної реакції зіниці на світловий стимул; реакція зіниці при темряву адаптацію – поведінка зіниці в темряві протягом 5 хвилин.

6) оцінку психологічного статусу дітей з наступними тестами: тест Равена (рівень інтелекту відповідно до віку); тест Торренса (рівень розвитку наочно-образного мислення); тест «Метелики» (оцінка міжпівкульової функціональної асиметрії); тест Е. Тунік «Прихована форма» (оцінка креативності та широти мислення); тест «Неіснуюча тварина» (емоційний стан, здатність до фантазії і готовність до сприйняття).

Проведене комплексне психофізіологічне обстеження дітей старшого дошкільного віку показало наступні результати:

• Нормальний стан зорових функцій, включаючи окулодинамічні характеристики зорової аферентації, виявлено тільки у 10 з 32 обстежених дітей (32%). У переважної більшості дітей

при поглибленому обстеженні стану зорових функцій виявлені такі порушення: процесу акомодатції – у 20 дітей (68%), стереозору – у 16 дітей (55%) і порушення рефракції також у 10 учнів. Звертає увагу наявність підвищеної зорової стомлюваність у обстежених, вона визначена у 14 дітей (37%). Виявлено поодинокі випадки таких порушень, як слабкість конвергенції, змішаний астигматизм, прихована косоокість, порушення рівноваги очних м'язів, міопія слабого ступеня.

- Нормативні показники імунологічної реактивності організму встановлено тільки у 11-ти з 32 дітей (34%). У обстежених дітей в більшості випадків (87%) встановлена наявність відхилень у стані адаптивних, неспецифічних механізмів імунологічної реактивності організму. Це проявлялося в зниженні функціональної активності імунокомпетентних клітин, фагоцитарної активності нейтрофілів, а також вмісту в плазмі крові імуноглобуліну А-класу. Крім того, встановлено підвищення рівня адренорецепції Т-лімфоцитів і чутливості до антигенів тканин ока у абсолютної більшості дітей, що вказує на зниження стресостійкості та можливість виникнення аутоімунних зрушень.

- Психологічне тестування дозволило виявити поряд з високим рівнем інтелектуального розвитку дітей (у 70% учнів він був вище середнього) підвищену стомлюваність, зниження уваги і працездатності – такі ознаки астенії визначено більш ніж у половини обстежених дітей. Оцінка емоційного стану дітей показала переважання негативних емоцій у хлопчиків, в той час як психологічний статус дівчаток був більш урівноваженим за емоційним забарвленням. Встановлення наявності функціональної асиметрії за сприйняттям правого і лівого, дозволило виявити певні відмінності в цьому сприйнятті для хлопчиків і дівчаток.

Встановлено, що показники окуломоторних реакцій взаємопов'язані з основними характеристиками функціонального стану зорового аналізатора – гостротою зору, резервами акомодатції і конвергенції. Так, виявлена значима кореляційна залежність резервів акомодатції з динамічними характеристиками знічного рефлексу, а саме зі швидкостями звуження і розширення зіниці, а також з латентним періодом ініціації знічного рефлексу. Виявлено,

що динамічні характеристики зіничних реакцій перебували в тісному взаємозв'язку з індивідуальними психологічними особливостями дитини – з рівнем уваги і зосередженості, рівнем інтелектуального розвитку, здібностями до уяви і фантазії, позитивним або негативним забарвленням емоційного стану.

Таким чином, на підставі результатів власних досліджень слід дійти заключення, що окулодинамічні параметри зорової аферентації доцільно використовувати в комплексній оцінці психофізіологічного стану дітей для виявлення індивідуальних особливостей зорового сприйняття, а також стану психомоторних і когнітивних функцій. На нашу думку запровадження комплексного дослідження психофізичного стану дітей старшого дошкільного віку є вельми доцільним перед очікуваним значним їх перцептивно-когнітивним та психоемоційним навантаженням з метою своєчасного виявлення та попередження можливого виснаження адаптаційних резервів дитини.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень

1. Визначення психофізіологічних корелятивів основ психічного, виявлення об'єктивного і суб'єктивного у формуванні індивідуальних особливостей психофізичного стану дитини є актуальним науковим напрямом сучасної диференціальної психології та психофізіології, а також пропедевтичної педагогіки.

2. Проблема індивідуальності в диференціальній психофізіології та психології вимагає подальшої розробки проблеми впровадження в діагностичний процес не тільки сучасних методологічних прийомів, а й потребує застосування об'єктивних методів інтегральної оцінки психофізичного стану дітей з залученням фахівців різного профілю.

3. Сучасна методологія міждисциплінарного підходу дослідження особливостей психофізичного стану дитини базується на об'єктивних характеристиках психомоторних і когнітивних функцій, а також визначенні функціонального стану зорової перцепції.

4. Зорова аферентація виступає провідною психологічною та психофізіологічною складовою, що забезпечує перцептивно-когнітивні процеси, визначає особливості психомоторної організації

особи, а тому є всі підстави вважати, що окулодинамічні параметри зорової аферентації слід використовувати для індивідуалізованої оцінки стану психомоторних і когнітивних функцій у дітей.

5. Індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку доцільно виявляти в системі комплексного обстеження їх психофізіологічного стану з використанням окулодинамічних параметрів зорової аферентації.

6. Подальша розробка проблеми взаємозв'язку психомоторних функцій з когнітивними характеристиками особистості є перспективною оскільки має вагому теоретичну і практичну значимість для вирішення актуальних питань сучасної диференціальної психології та психофізіології, а також пропедевтичної та спеціальної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. В., Ковиліна В. Г. Психофізіологія розвитку: Підручник для студентів закладів вищої освіти. К.: УАїД «Рада», 2022. 327 с.
2. Лизогуб В., Пустовалов В., Черненко Н. Чи можливо спрогнозувати успішність навчання за властивостями основних нервових процесів та психічних функцій? *Наука і освіта*. 2018. №7–8. С. 59–66.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

К. пед. наук, доц. Л. М. Коргун
Магістрантка А. Ю. Слюсаренко

В основу концепції інклюзивної освіти закладена ідея про рівні права на освіту усіх дітей, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей, що прописано в таких документах як Загальна декларація прав людини

(1948 р.); Декларація прав дитини (1959 р.); Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.); Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.); Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.) та ін.

В останні роки в Україні спостерігається динамічний розвиток інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами, що обумовлює потребу у якісній підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Згідно Закону України «Про освіту», держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти. Це надзвичайно актуалізує проблему готовності системи освіти в цілому і кожного педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства будь який спеціаліст характеризується, перш за все, не об'ємом і якістю знань, а вмінням застосовувати ці знання у своїй професійній діяльності, приймати відповідальні фахові рішення в нових та невизначених умовах. Тобто в рамках цієї парадигми готовність педагога до професійної діяльності можна трактувати як розвиток професійної самосвідомості, удосконалення професійно важливих якостей особистості, самоосвіту з метою подальшого розвитку навчально-професійних компетентностей, а також формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професії. Тому при організації професійного навчання важливим психологічним моментом стає глибина усвідомлення студентом значущості своєї майбутньої професійної діяльності, та його спрямованість на подальшу самоосвіту.

Проблему забезпечення інклюзивної освіти компетентними фахівцями вивчали багато вчених, зокрема С. Миронова, А. Колупаєва, Л. Коргун, О. Мартинчук, Н. Софій, З. Шевців та ін.

Можливість реалізації інклюзивної освіти, за думкою А. Колупаєвої, О. Мартинчук, Л. Коргун прямо пов'язана з підготовкою (формуванням готовності) педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, тому що професійна дія-

льність педагогів у ЗДО спрямована на виховання та освіту всіх дітей, в тому числі у дітей з порушеннями розвитку.

Серед бар'єрів, що можуть заважати дітям з особливими освітніми потребами приймати повноцінну участь у житті та діяльності групи закладу дошкільної освіти, Л. Коргун, О. Мартинчук Н. Софій відмічають низьку обізнаність педагогів у методичних, психолого-педагогічних, організаційних аспектах супроводу дітей з особливими освітніми потребами, труднощі в організації ефективного навчального процесу, неточні уявлення про особливості розвитку та специфіку навчання окремих категорій дітей з порушеннями розвитку.

Приступаючи до експериментального вивчення готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, ми виходили з припущення, що саме така готовність може стати основою формування нового професійно-педагогічного мислення і професійної компетентності майбутніх педагогів на сучасному етапі розвитку суспільного життя в нашій країні.

На початок дослідження нами було проаналізовано Освітню програму «Дошкільна освіта» першого, бакалаврського рівня. Встановлено, що за підсумками оволодіння освітньою програмою здобувач повинен одержати наступні програмні результати навчання: розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку в нормі,.... індивідуальні відмінності дітей з особливими потребами; планувати освітньо-виховну роботу з урахуванням вікових і індивідуальних можливостей ... дітей з особливими потребами та складати прогнози щодо її ефективності; вміти використовувати сучасні кваліметричні методики діагностування дітей дошкільного віку: ... з особливими потребами; оцінювати особистісні досягнення кожної дитини; враховувати індивідуальні відмінності дітей та розробляти дитиноцентричні творчо-розвивальні, освітньо-розвивальні, корекційно-розвивальні та інші адресно спрямовані технології і методики; володіти технологіями дошкільної інклюзивної освіти; вміти організовувати групове й індивідуальне навчання і виховання дітей з особливими потребами. Серед дисциплін, які, за матрицею забезпечення програмних результатів навчання відпо-

відними компонентами освітньої програми відповідають за формування саме цих програмних результатів навчання, зазначені такі дисципліни, як «Основи формування мед. знань», «Педіатрія», «Анатомія, вікова фізіологія і патологія дитини», «Валеологія» «Загальна та дитяча психологія», «Дошкільна педагогіка», «Сімейна педагогіка», «Інклюзивна освіта».

Щодо фахових компетентностей, то вони сконцентровані на досить конкретній вимоги: сформувати здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей. Оволодіння цією компетентністю передбачає засвоєння знань та умінь з таких дисциплін, як: «Основи формування мед. знань», «Педіатрія», «Анатомія, вікова фізіологія і патологія дитини», «Валеологія» «Сімейна педагогіка», «Соціальна педагогіка та технологія соціалізації дитини», «Інклюзивна освіта» та інші. Таким чином, серед компонентів освітньо-професійної програми, що сприяє формуванню готовності студентів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, дисципліна «Інклюзивна освіта» є тільки однією з ланок підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі.

Тому констатувальний етап проведеного нами дослідження інклюзивної готовності майбутніх фахівців з дошкільної педагогіки був запланований саме на передодні вивчення студентами дисципліни «Інклюзивна освіта». Передбачалось, що в процесі вивчення попередніх, вже названих, обов'язкових компонентів освітньої програми студенти певною мірою оволоділи знаннями та вміннями щодо розуміння природи і знання вікових особливостей дітей з особливими освітніми потребами, розуміють їх індивідуальні відмінності, навчилися при плануванні освітньо-виховної роботи враховувати їх вікові і індивідуальні можливості, складати більш-менш вірогідні прогнози щодо її ефективності та оцінювати особистісні досягнення дитини з особливими освітніми потребами, мають уявлення, як розробляти дитиноцентричні творчо-розвивальні, освітньо-розвивальні, корекційно-розвивальні та інші адресно спрямовані технології і методики; оволоділи деякими технологіями до-

шкільної інклюзивної освіти; знають про особливості організації групового навчання і виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому середовищі.

Запланований на зиму-весну 2021-2022 навчального року констатувальний експеримент, у зв'язку з непереборними обставинами, познав деяке коригування. Вимушене запровадження дистанційного навчання, спонукало нас шукати такі методи, які б могли використати зміну форми викладання на користь студентам, тобто адаптувати експериментальні методи, інструменти вимірювання рівня підготовки студентів таким чином, щоб вивести дослідження на більш високий рівень керування пізнавальної діяльністю студентів в процесі їх навчально-професійної підготовки.

Метою проведеного констатувального дослідження було встановити та порівняти рівень самооцінки студентами своєї готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та рівень їх реальної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Для досягнення встановленої мети на констатувальному етапі дослідження нами були проведені два анкетування: «Я і інклюзивна освіта», С.Ю. Панаріной та «Моя готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища», розроблене нами з метою встановлення рівня самооцінки студентами своєї обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами та готовності до роботи з ними, а також тест «Основні поняття інклюзивної освіти», розроблений викладачем дисципліни і розроблені нами ситуативні завдання, що дозволили вивчити реальний рівень обізнаності та готовності студентів до здійснення інклюзивної форми навчання і розуміння майбутніх професійних завдань щодо дітей з особливими освітніми потребами.

У дослідженні прийняли участь дві групи студентів 4 курсу спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Державного закладу «Південноукраїнський педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одну групу склали студенти, що здобувають додаткову спеціальність «Логопедія», другу - що здобувають до-

даткову спеціальність «Психологія». Загальна кількість учасників дослідження – 15 студентів.

Згідно результатів анкетування з метою дослідження самооцінки обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами та особливостей роботи з ними за анкетною «Я і інклюзивна освіта», ми отримали наступні результати: досить високий рівень самооцінки обізнаності продемонстрували 73% опитуваних, середній рівень був зафіксований у 20% опитуваних, на низькому рівні опинились 7% опитуваних. Дане анкетування встановило, що у більшості опитуваних переважає досить високий рівень самооцінки обізнаності щодо роботи з дітьми в умовах інклюзії.

Наступний тест, проведений за анкетною «Моя готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища» дозволив встановити рівень самооцінки готовності будувати навчальний процес в умовах інклюзії. Він продемонстрував також досить високий рівень самооцінки, так 7% опитуваних продемонстрували дуже високий рівень самооцінки, досить високий рівень був зафіксований у 53% опитуваних, на середньому рівні самооцінки опинились 33% опитуваних і ще у 7% самооцінка була на низькому. Дане анкетування встановило, що більшість студентів, що прийняли участь у цьому етапі дослідження, вважає, що їх знання та вміння з інклюзивної освіти достатні, або майже достатні для того, щоб реально запровадити інклюзивну форму навчання.

На наступному етапі констатувального дослідження нами були використані такі методи, які змогли би показати нам реальну картину підготовленості студентів як до роботи з дітьми з порушеннями в розвитку, так і до організації інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти. Запропонований нами тест «Основні поняття інклюзивної освіти» дозволив оцінити рівень реального володіння основними поняттями в галузі інклюзивної освіти. Він визначив, що жоден зі студентів, не володіє знаннями основних понять інклюзивної освіти на достатньому рівні. Всі студенти продемонстрували незадовільний рівень володіння відповідною термінологією.

Ще однією методикою, яка допомогла нам встановити

реальну готовність студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та до здійснення інклюзивного навчання було розв'язання ситуативних завдань, розроблених нами. В ході індивідуальних бесід в онлайн форматі студенти повинні були розв'язати 5 ситуативних завдань, що включали різні проблемні ситуації, які можуть виникати в інклюзивних групах ЗДО. Кожен студент, спираючись на свої теоретичні знання, пропонував шляхи вирішення запропонованих проблемних ситуацій. За результатами розв'язання ситуативних завдань рівень реальної готовності оцінювався наступним чином: високий; достатній; задовільний; незадовільний. Після проведення індивідуальних бесід з досліджуваними ми отримали наступні результати: 14% опитуваних продемонстрували задовільний рівень реальної готовності до професійної діяльності і у 86% опитуваних був зафіксований незадовільний рівень.

Основні помилки, які допускали студенти при виконанні завдань це: вони не знали, які саме труднощі спостерігаються в мовленні дітей з загальним недорозвиненням мовлення; не розумілися щодо проблем розвитку емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями мовлення; не могли навести достатньо аргументів на користь сумісного перебування різних дітей у групі ЗДО; не могли обрати ефективну форму роботи з батьками, що не згодні на сумісне перебування їх дітей з дитиною з порушеннями розвитку; не дуже гарно розуміли, як організувати свято з включенням до нього дитини з аутизмом; не могли навести переконливі аргументи доцільності участі дитини з особливими освітніми потребами у будь-якому сумісному заході; не могли охарактеризувати дитину зі стійким порушенням слуху, їм було складно сформулювати рекомендації для батьків дитини з порушенням слуху щодо шляхів подолання її небажаної поведінки; недостатньо розуміли можливі причини агресивної поведінки дитини з затримкою психічного розвитку; не змогли підібрати достатньо шляхів корекції такої поведінки та інше. Таким чином, при розв'язанні ситуативних завдань студенти наочно продемонстрували свою неготовність до практичної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Тобто незважаючи на те, що студенти висловлюють позитивне ставлення до комплектування груп ЗДО дітьми з різними особливостями розвитку, готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи, мотивацію до одержання нових знань в галузі корекційної педагогіки і психології, вони не мають реальних уявлень про інклюзивну освіту і не розуміють її суті. Результати демонструють великий розрив між реальним розумінням організації процесу навчання в умовах інклюзивного освітнього простору та самооцінюванням готовності стати частиною такого навчального процесу. Хоча майже усі студенти позитивно ставляться до ідеї інклюзивної освіти, вони не знають як саме допомагати дітям з особливими освітніми потребами.

Таким чином, констатувальний експеримент з дослідження обізнаності і готовності студентів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами показав, що наразі виникає гостра потреба у адаптації сучасних методів навчання, в том числі і в умовах дистанційної освіти для формування справжньої готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Необхідно підібрати такі шляхи формування готовності, що будуть сприяти реальній практичній підготовці студентів до роботи в умовах інклюзії. Тому формувальний експеримент буде спрямований не тільки на усунення тих складнощів, що перешкоджають формуванню реальної готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, але й на розробку таких методів, які будуть ефективними в умовах дистанційного навчання студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

3. Коргун Л.М. Подготовка студентов к реализации инклюзивной модели образования. *Psihologie Pedagogie specială Asistență socială*. Кишинів, 2019 № 3(56). С. 29-39.

4. Коргун Л.М., Тіміна О.О. Підготовка майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Шляхи і засоби становлення професійної майстерності майбутніх педагогів*: збірн. наук. статей. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2020. С. 66-71.

5. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Київ: Вид-во учбової літератури, 2018. 420 с.

6. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник. За заг. ред. Даниленко Л.І. Київ: 2007. 128 с.

7. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З УСУНЕННЯ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**К. пед. наук, доц. Л. М. Коргун
Магістрантка К. А. Махновська**

Потрібно зазначити, що мовлення є однією з найважливіших психічних функцій людини. Порушення мовлення, неповноцінність мовленнєвого спілкування можуть погано вплинути на подальше формування особистості дитини, та на подальший розвиток характеру, який може набувати негативні якості. І в подальшому також негативно впливати на оволодінні грамотою та на успішність навчання в цілому.

Проблема розвитку мовлення дошкільників на сучасному етапі набуває особливого значення. Актуальність цієї про-

блеми обумовлена високою кількістю дітей з вадами мовлення, а саме, найпоширенішим в сьогоденному житті, дефектом мовлення – дислалією. Дислалією називають недолік мовлення, при якому дитина спотворює окремі склади, звуки, та частково цілі слова, відбувається заміна одних звуків іншими звуками і складами або взагалі діти їх гублять, не вимовляють їх, або вимовляють нечітко, невиразно і тощо. Частіше до таких спотворень піддаються лише деякі звуки, переважно однієї артикуляційної бази, - у наявності часткова дислалія, коли ці розлади охоплюють більшість звуків, - ми маємо повну дислалію [7].

Серед дітей дошкільного віку неправильна звуковимова найчастіше є єдиним дефектом всієї промови дитини: розуміння мовлення в цих випадках являється повноцінним, повноцінним є і словник і граматичний лад. Зараз проблема дітей, які мають дислалію, є важливою, тому що кількість дітей з цим мовленнєвим порушенням не зменшується, а навпаки тільки збільшується [7].

Дислалія є однією з найпоширеніших порушень мовлення. За даними вітчизняних і зарубіжних дослідників, які визначають, що цим дефектом мовлення страждають 25-30% дітей дошкільного та 17-20% дітей шкільного віку. За даними Ю. В. Рібцун, приблизно 40% дітей нашої країни, у яких мовлення за нормами розвитку вже має бути сформовано, невірно вимовляють звуки рідної мови, і кількість таких малюків не зменшується [4].

Вивченням порушень звуковимови і роботою по їх усуненню займалися А. Г. Богомолова, К. П. Беккер, Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, О. В. Правдіна, Е. Ф. Рау, М. Шофах, Т. Б. Филічева, М. Ф. Фомічова, М. Е. Хватцев, Н. А. Чевелёва. Дослідженнями Р. Лалаєвої, Р. Левіної, Н. Нікашиної, Г. Каше, Л. Спірової, Г. Чиркіної та інших доведено, що головною умовою успішного виправлення мовленнєвих порушень неодмінно є розвиток сприйняття звуків мовлення.

Часто мова дітей, що страждають на дислалію настільки різноманітна неправильністю вимови, що стає абсолютно незрозумілою навіть для батьків, іноді різко виражений дефект одного звуку (р або л) робить мовлення майже недоступним для розуміння оточуючими.

Т. Б. Філічева, Н. А. Чевельова, Г. В. Чиркіна в своїх працях визначали, що механічна дислалія – це вид дефекту звуковимови, який викликаний неправильною анатомічною будовою артикуляційного апарату, м'язів і кісток. Дуже часто причиною цього виду дислалії є укорочена вуздечка язика. Через це рух язика неповноцінний і не дає йому підійматися до піднебіння і виконувати верхні звуки. Ще дислалію може викликати те, що язик великий і майже не уміщається у роті, чи навпаки язик дуже маленький і вузький та через це не може виконувати артикуляцію певних звуків. Також частою причиною механічної дислалії є дефекти будови щелеп які призводять до неправильного прикусу. Функціональною дислалією є вид дефекту звуковимови, яка обумовлена нейродинамічними порушеннями в корі головного мозку [7].

На думку М. Ф. Фомичевої, як функціональна, так і механічна дислалія може бути простими (мономорфними) – коли у дитини порушена якась одна група звуків, наприклад, сигматизм, ротацизм, каппацізм, і складними (поліморфними) - коли виявляються порушеними кілька груп звуків, наприклад, сигматизм і каппацізм, ротацизм, йотацизм і дефекти озвучення. При простій дислалії спочатку виправляють звук – базовий для цієї групи, а потім послідовно всі інші звуки [1].

Недоліки звуковимови які проявляються в змішанні звуків або в заміні їх у словах, надалі можуть позначитися на формуванні фонематичного слуху і тим самим дислалія буде слугувати головною причиною загального недорозвинення мовлення, дисграфії і дислексії [6].

Головною метою занять з логопедом при дислалії є формування правильної звуковимови в мовленні. Для того щоб дитина могла відтворювати звуки правильно їй потрібно вміти: розрізняти звуки мовлення, не змішувати та впізнавати їх за тоном і шумом; мати уявлення як промовляється звук правильно, а як ні; контролювати власне проголошення і оцінювати власно відтворені звуки; виконувати необхідну артикуляцію звуків, змінювати артикуляцію згідно з іншими звуками в мовленні [3].

Вплив логопеда є педагогічним процесом, в якому вико-

нуються всі завдання в корекційному навчанні та вихованні. Під час корекційного навчання перевага надається таким загальнодидактичним принципам, як науковість, систематичність, послідовність, доступність, наочність, свідомість, активність, міцність і індивідуальний підхід.

Основний принцип роботи по формуванню вимовних навичок у дітей, який використовується логопедом, - принцип індивідуального підходу. При цьому не виключається і підгрупова форма організації занять, особливо на етапі підготовки артикуляційного апарату і автоматизації звуку в зв'язному мовленні.

Другий важливий принцип - використання компенсаторних можливостей дитини, опора на збережені психічні функції (підключення зорового, слухового і тактильного аналізаторів).

Третій принцип - раціональний підбір матеріалу, використуваного на корекційних заняттях. Кожне заняття має носити емоційне насичення, що розвиває і по можливості виховує характер, має бути оптимально інтенсивним. Розвиватися повинне не тільки мовлення, але і інтелект.

Ефективність корекційної роботи залежить від використання різноманітних форм і методів роботи [7].

Заняття з логопедом мають проводитись регулярно 2-3 рази на тиждень при цьому діти мають виконувати домашні завдання, які дає логопед. Ці завдання потрібно проводити кожен день від 5 до 15 хвилин, повторюючи 2-3 рази на протязі дня. З кожною дитиною термін подолання цього дефекту здійснюється залежно від таких факторів, як рівень складності недоліку, індивідуальні і вікові особливості дитини, регулярність занять, можливість виконання домашніх завдань з батьками. При простій дислалії заняття можуть тривати від одного до трьох місяців, у разі складної від трьох до шести місяців. [4]

Таким чином, корекційна робота з усунення дислалії у дітей дошкільного віку є тяжким, багатограним процесом формування правильної звуковимови певної групи звуків або окремих звуків. Оскільки дислалія може бути механічною, або функціональною, в залежності від цього до кожної дитини підбираються різні форми, методи роботи логопеда, спираючись

також на вік, індивідуальні особливості дитини та її засвоєння тих чи інших звуків.

Для виявлення дислалії у дітей старшого дошкільного віку було проведено експериментальне дослідження. Базою дослідження був логопедичний центр «7+Я» м. Одеси. Дослідженням було охоплено декілька дітей старшого дошкільного віку. Оскільки дослідження проводилося за часи карантинних обмежень, безпосередньо до експерименту було прилучено тільки дві дитини, віком 6 років. Для виявлення дефекту була застосовна діагностична логопедична карта, логопеда Р. В. Філіпової. Ця карта містить в собі: особисті данні дитини та батьків; анамнез; розвиток дитини від народження; опис будови та рухливості артикуляційного апарату, параметри руху губ, щік, язика; стан звуковимови; обстеження свистячих, шиплячих та сонорних звуків на початку, в середині та в кінці слова; самостійне промовляння слів за картинками; завдання на виявлення словарного запасу (порахуй, назви фрукти, овочі і тощо); фрази, речення з певними звуками промовляти повторюючи за логопедом, диференціація звуків в них; таблиця для позначення звуковимови дитини з умовними позначками[2].

Виявлення дислалії проводилось індивідуально з кожною дитиною в присутності батьків.

Спершу діагностика була проведена з Романом К., хлопчику 6 років, він ходить до ЗДО, живе в повній сім'ї і в нього не виявлено психофізичних особливостей. Хлопчик вихований, привітний, спокійний, уважний і комунікабельний. Під час зібрання анамнезу дитини не було виявлено проблем під час вагітності, пологів та після пологів, батьки не мають хронічних захворювань та шкідливих звичок, мати промовляє звуки р р' гаркаво. Розвиток дитини протікав нормально та без затримок, хворіє дитина рідко та в легкій формі, перше слово дитини було «мама» в півтора роки, а фраза сформувалася на другому році життя. Хлопчик довго не міг промовляти звуки Ш та Ж та за допомогою логопеда це було швидко виправлено, моторика рук розвинена добре, артикуляційний апарат в нормі, рух губ, щік та язика в нормі. Звуковимова хлопця не порушена але сонорні

р р' промовляються гаркаво. Слова, фрази та речення дитина промовляє правильно зі всіма звуками окрім р р', диференціює сформовані звуки між собою, словниковий запас дитини в нормі.

Після проведеної діагностики було проаналізовано всі фактори розвитку дитини та виявлено, що у дитини ротацізм – вид дислалії, при якому дитина не правильно промовляє звуки р р', не маючи ніяких дефектів артикуляційного апарату, а наслідуючи матір таким відтворенням звуку, звідси і виходить, що у хлопця дислалія функціональна.

Також діагностика була проведена з Міланою М., дівчинці 6 років, вона відвідує заклад дошкільної освіти, в неї повна сім'я та вона не має ніяких дефектів психофізичного розвитку. Дівчина активна, балакуча, зацікавлена в новому, весела. Дівчинка народилась другою дитиною в сім'ї, період вагітності, пологів та після пологів проходив легко і без ускладнень, в мати немає шкідливих звичок, а батько курить. Розвиток дитини проходив добре, без значних затримок, тяжких захворювань в дитини не було. Будова артикуляційного апарату в нормі, рух щік, губ в нормі та в дівчини укорочена під'язикова вуздечка, тому рух язика обмежений. Слова, фрази і речення дитина промовляє правильно без дефектів та замін окрім р р', вона замінює їх на л л', словниковий запас дитини знаходиться на середньому рівні.

Проаналізувавши всі фактори розвитку дитини було виявлено, що дитина має механічний ротацізм, який викликаний тим що в дівчини укорочена під'язикова вуздечка і через це їй важко промовляти звуки р р'.

Таким чином після проведеного експерименту визначили, що у дітей ротацізм, у хлопця функціональний, а у дівчини механічний. Діти потребують допомоги з боку логопеда, саме тому буде розроблена корекційна робота з ними, враховуючи їх індивідуальні особливості.

Формувальний експеримент проводився з дітьми протягом півтора місяця, проводячи заняття 2 рази на тиждень та виконуючі домашні завдання логопеда з батьками. На формувальному етапі, з метою усунення дислалії, а саме ротацізму (функціональний і механічний), розробили і упровадили корекційну роботу.

Для усунення ротацізму була проведена корекційна робота за чотирма етапами:

Перший етап – підготовчий, на ньому основний напрямок був на зіставлення та визначення на слух звуків Р Р' в мовлені логопеда; порівняння артикуляції Р Р' з його заміником; формування артикуляції навиків, які потрібні при постановці цих звуків за допомогою артикуляційної гімнастики; формування сильного повітряного струменя; підготовка язика логопедичним масажем.

Другий етап – постановка звуку, на ньому дитину познайомили зі зондом, починали тренувати язик з допомогою звуку Д, додаючи вібрацію зондом, тобто запуск звуку механічним засобом.

Третій етап – автоматизація звуку, поступово в складах з різними голосними; зворотних складах; словах; в словосполученнях, чистомовках; у фразах, віршах, скоромовках.

Четвертий етап – виведення звуку в зв'язне мовлення, диференціація звуків [1].

На заняттях, крім постановці і автоматизації звуку, проводилась артикуляційна гімнастика, дихальна гімнастика, завдання на розвиток мислення і мовлення. Також Мілані М. у якої механічний ротацізм робили логопедичний масаж, завдяки якому язик можна добре розім'яти та розтягнути під'язикову вуздечку.

Артикуляційна гімнастика містить в собі такі вправи: «Гойдалки», «Маляр», «Чашечка», «Футбол», «Смачне варення», «Комарик», «Заведи мотор», «Конячка», «Гармошка», всі ці вправи дитина повторювала за логопедом.

Вправи дихальної гімнастики: «Здування легких предметів», «Хто далі зажене м'яч», «Метелик», «Фокус», «Футбол».

Всі ці вправи та завдання були застосовані на індивідуальних заняттях з дітьми протягом місяця

Аналізуючи хід корекційної роботи з Романом К., можна сказати що хлопчик з першого заняття був зацікавлений в завданнях та в вправах які йому давав логопед, на завданні

«Знайди малюнок зі звуком» хлопець правильно знаходив всі малюнки але промовляв їх гаркаво, на завдані «Злови звук» він зрозумів, який звук Р правильний, а який ні. Артикуляційна та дихальна гімнастики для хлопця не були важкими, він старанно виконував всі вправи і в нього все виходило добре. Далі логопед показала хлопцю як потрібно промовляти звук Р та хлопчик аналізував артикуляцію цього звуку відповідаючи на запитання логопеда, він зрозумів яке саме положення мають губи, зуби та як працює язик і де саме проходить повітряний струмінь, разом з логопедом дали характеристику звуку. Також познайомився з зондом і промовляв звук Д додаючи до нього вібрацію зондом. На перших заняттях Ромі було дуже складно не додавати вібрацію горлом та вже згодом на наступних заняттях він зміг не використовувати гаркавий звук, а робити артикуляцію таку яка потрібна для цього звуку.

Після чотирьох проведених занять на постановку звуку у хлопця вийшов Р без зонду і почався наступний етап автоматизації звуку. На одному з занять хлопцем було виконане завдання «Ліки для Нудіка» на якому хлопець промовляв слова на початку та в середині слова, хлопчик старався і в нього виходив звук Р Р' але ще не автоматизовані і не чіткі. Також виконали завдання «Корзина з грибами» і «Равлики» промовляючи слова, в завданні «На городі» з Л Л' розлічували їх, і вже на шостому занятті звуки стали більш чіткішими, далі на наступних заняттях промовляв словосполучення, фрази, чистомовки. Під кінець місяця у хлопчика більше не було гаркавого звуку, а були чіткі звуки Р Р'. Далі була проведена робота на закріплення звуку в зв'язному мовленні за допомогою «Сюжетним картинкам», вигадуванню речень дитиною зі звуками Р Р'. Всі домашні завдання хлопчик виконував, контролював звук в мовленні та батьки допомагали йому і виправляли коли він промовляв звук не правильно. Тому на періоді місяць і десять днів у хлопчика вийшли правильні, чіткі звуки Р Р'.

Проаналізуємо корекційну роботу з Міланою М. Дівчинка також була зацікавлена в новому, постійно ставила запитання про те що не знає. Перед кожним заняттям дівчинці ро-

били логопедичний масаж, вона з задоволенням дозволяла логопеду його робити. Виконуючи завдання дівчинка часто відволікалась, тому їй було важко виконувати деякі завдання. Під час виконання завдання «Знайди малюнок зі звуком» дівчина не могла знайти більшість правильних картинок, через те що вона промовляє звук Р як Л і «Злови звук» так само, через це вона засмучувалась, та коли їй пояснили що потрібно тренуватись і тоді все вийде, вона зрозуміла і надалі працювала плідно і вже не засмучувалась, коли щось не виходило. Деякі вправи в артикуляційній гімнастиці в дівчини не виходили, через коротку під'язикову вуздечку, але вона дуже старалась. Дихальну гімнастику дівчина виконувала без ускладнень, всі вправи в неї гарно виходили. Коли логопед показувала дівчинці яка потрібна бути артикуляція під час промовляння звуку Р, дівчина уважно дивилась, повторювала і відповідала на запитання. Логопед показала дівчинці зонд, пояснила як будемо з ним працювати, два рази вийшло зробити Д з вібрацією та дівчинка втомилася, тому більш довший запуск звуку перенесли на наступне заняття. Після п'яти проведених сеансів масажу та занять, під'язикова вуздечка в дівчини трохи розтягнулася і їй вже легше було виконувати вправи артикуляційної гімнастики і звук з зондом в неї добре виходив. Та через ще одне заняття в дівчини вийшов звук Р без зонду, тому почали працювати над автоматизацією звуку в складах, виконуючи завдання «Ліки для Нудіка» Мілана промовляла звук правильно і тільки декілька разів промовила його як Л., виконала завдання «На городі» на відмінність звуків Л і Р та все правильно розподілила по звукам. На наступних заняттях виконувала завдання «Равлики» та «Корзина з грибами» на яких звуки вже були чіткішими і дівчина вже їх не замінювала їх на Л Л', розлічувала Р з Р', в словосполученнях, фразах, чистомовках промовляла їх чітко. Подальша робота була спрямована на закріплення звуків у зв'язному мовленні, одним із завданням на цьому етапі були «Сюжетні картинки», та складання речень зі звуками Р Р', і звісно виконання домашніх завдань і контроль промовляння звуків вдома. Сформувати, автоматизувати і закріпити звуки у дівчинки вийшло за півтора місяця.

Після проведеного формувального експерименту були проведені такі ж самі методики з логопедичної карти на виявлення дислалії у дітей старшого дошкільного віку, як і на констатувальному етапі експерименту.

Контрольне обстеження проводилося з дітьми індивідуально після півтора місяця корекційної роботи над усуненням дислалії, а саме ротацизму (функціонального і механічного).

У роботі з Ромою К. за місяць вдалося усунути функціональну дислалію (ротацизм), після повторно проведеного обстеження виявлено, що хлопець називає картинки, промовляє слова, фрази, речення без гаркавого звуку він його взагалі не використовує в мовленні, звуки Р Р' чіткі, правильні. Та завдяки логопедичним заняттям Рома почав складати складні речення в повсякденному житті, в його мовленні з'явилося більше складних слів, словниковий запас розширився, його мовлення стало більш зрозумілим та чітким.

Повторна діагностика стану мовлення Мілани М. показала гарні результати, завдяки регулярним логопедичним масажам та заняттям вдалося розтягнути у дівчини під'язикову вуздечку, яка була короткою та зробити язик більш рухливим. Методики з логопедичної карти, які було застосовано на початку та наприкінці експерименту визначили, що через півтора місяця дівчина навчилася відтворювати звуки Р Р' в словах, фразах, реченнях, розрізняти їх з звуками Л Л', та складати речення, контролювати звуки в мовленні. В дівчини також з'явилися нові слова, вона з легкістю промовляє складні слова зі звуками Р Р'.

Таким чином, проведений нами невеликий формувальний експеримент з корекції двох видів дислалії показав, що вправи та завдання які було застосовано на заняттях ефективні, завдяки ним можна позбутися як функціональної так і механічної дислалії. При цьому механічна дислалія, через фізіологічну особливість (укорочену вуздечку), потребує застосування додаткових прийомів з використанням логопедичного масажу і тому більших витрат часу. Отже, проведене після формувального експерименту, обстеження мовлення дітей показало, що завдяки застосованим методам і прийомам, за певний проміжок часу, нам вдалося не тільки

позбутися ротацізму (функціонального і механічного), а й наповнити мовлення дітей більш складаними словами та реченнями, зробити їх мовлення більш чітким і структурованим. Тому запропоновані методи ефективні і можуть бути рекомендовані для подальшого застосування в логопедичній корекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Етапи корекційної роботи при дислалії. *Knigi.studio*: веб-сайт. URL: <https://knigi.studio/logopediya/etapi-korektsiynoji-roboti-pri-dislaliji-124155.html> (Дата звернення 10.03.2022)

2. Логопедична карта для обстеження дислалії. Всеосвіта: веб-сайт URL : <https://vseosvita.ua/library/logopedicna-karta-dla-obstezenna-dislalii-184609.html> (Дата звернення 15.03.2021)

3. Напрями логопедичної роботи в закладі дошкільної освіти. *Департамент освіти і науки Івано-Франківської міської ради*: веб-сайт. URL : <https://osvita.if.ua/page/napriami-logopedichnoyi-roboti-v-zakladi-doshkilnoyi-osviti> (Дата звернення 01.03.2021)

4. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. № 21. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 226 – 230.

5. Савінова Н. В. Інноватика в логопедії навчання. *ScienceandEducation a NewDimension. PedagogyandPsychology*, III(36), Issue: 74, 2015. С. 51-55.

6. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Збірник наукових праць. 2004. Том 1. С.7 – 35

7. Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Хрестоматія з логопедії. Київ : КНТ, 2010. 360 с.

8. Що таке Дислалія ? *Розмовляйка. Логопедичні кабінети* : веб-сайт. URL : <https://logopedia.net.ua/uk/articles/item/staging-sounds-speech/dyslalia/what-is-dyslalia> (Дата звернення 08.03.2021)

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ ПРИ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ

**К. пед. наук, доц. О. В. Літовченко
Магістрантка І. В. Собакіна**

Актуальність дослідження зумовлена тим, що серед дітей дошкільного віку дизартрія є поширеним порушенням мовлення, яке має тенденцію до значного зростання. Ця патологія мовлення розглядається як комплексний синдром центрального органічного походження, що проявляється неврологічними, психологічними та мовленнєвими симптомами.

Як зазначають дослідники (О.І. Березан, О.В. Боряк, В.І. Галущенко, Л.М. Дідкова, Н.Г. Пахомова, Ю.В. Рібцун, М.І. Светік та ін.) дизартрія — мовленнєвий розлад, що характеризується поєднанням множинних порушень у процесі рухової реалізації мовленнєвої діяльності. Мінімальна дизартрія — розлад мовлення, що характеризується наявністю симптомів мікроорганічного ураження центральної нервової системи: недостатня іннервація органів мовлення – голосового, артикуляційного та дихального відділів; порушення м'язового тону артикуляційної та мимічної мускулатури [1, с. 29].

Мінімальні дизартричні розлади (далі МДР) — це порушення мовлення центрального походження, що характеризуються комбінаторними розладами мовленнєвої діяльності: артикуляції, дихання, голосу, миміки та просодичної сторони мови. Усі симптоми при МДР проявляються у легкій формі [2, с. 13-18].

Мета дослідження: визначити напрями логопедичної роботи з розвитку просодичних компонентів мовлення у дітей 5-6 років з мінімальними дизартричними розладами.

Для досягнення мети були визначені наступні завдання дослідження: 1) проаналізувати науково-теоретичну та методичну літературу з теми дослідження; 2) виявити особливості просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку

з мінімальними дизартричними розладами; 3) визначити методи і прийоми корекції просодичних компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мінімальними дизартричними розладами; 4) провести статистичну обробку отриманих в ході експерименту даних.

Просодія – це сукупність ритмічних та інтонаційних властивостей мовлення. Інтонаційно-експресивна сторона мовлення реалізується через такі якості мовлення, як тембр, висота і сила голосу, мелодія, темп, пауза, модуляція голосу, ритм, логічний наголос, мовленнєве дихання, політ голосу, дикція. Просодичні компоненти визначають виразність, зрозумілість мовлення, його емоційний вплив у процесі спілкування [3, с. 17-20].

Під просодичною стороною мовлення розуміють сукупність просодичних компонентів (мелодика, наголос, тембр, темп, ритм, пауза), що беруть участь в організації мовлення відповідно до змісту повідомлення, що передається. Просодична сторона мовлення формується з народження і досягає значного рівня розвитку в старшому дошкільному віці [2, с. 13-18].

Порушення мовлення при МДР важко піддаються корекції, негативно впливають на формування фонематичного, лексичного та граматичного компонентів мовленнєвої функціональної системи, викликаючи вторинні відхилення в їх розвитку. Крім того, значна кількість мовленнєвих розладів у цієї категорії дітей, так чи інакше, пов'язується з нездатністю дітей формулювати своє мовлення за допомогою просодичних елементів мовлення. Їхнє мовлення часто маловиразне, одноманітне, інтонація мовленнєвих висловлювань утруднена. Відзначаються порушення процесів сприйняття і відтворення інтонаційних структур речення. Це ускладнює не тільки мовленнєву діяльність дітей, а й негативно впливає на спілкування з оточуючими, затримує формування пізнавальних процесів і, у зв'язку з цим, перешкоджає повноцінному формуванню особистості [3, с. 17-20].

Основними недоліками в просодичній стороні мовлення у дітей з МДР є: різке зниження інтонаційно-експресивного забарвлення мовлення; спотворення голосу, недостатність голосових модуляцій за висотою і силою, ослаблення мовленнєвого

видиху; порушення тембру мовлення і іноді поява носового відтінку; темп мовлення часто прискорений; при розповіданні вірша мовлення дитини монотонне, поступово стає менш розбірливим, голос затихає; голос дітей під час мовлення тихий, діти не можуть контролювати модуляції по висоті і по силі голосу [5, с. 18-22].

У результаті проведеного дослідження визначено, що діти 5-6 років з дизартрією не могли виконувати завдання, пов'язані з довільною зміною ритмічних і звуковисотних характеристик, а також постановкою логічного наголосу, розпізнаванням і відтворенням інтонаційних типів. Дослідження показало, що структурні компоненти просодичної сторони мовлення у дітей 5-6 років з МДР мають свої особливості, а саме: мовленнєве дихання найчастіше верхньоключичне; мовленнєвий видих ослаблений; мовлення одноманітне, невиразне; при сприйнятті та/або відтворенні порушується ритм; голосові модуляції недостатні або відсутні; голос тихий або надмірно гучний.

Ці дані було покладено в основу подальшого дослідження та при виборі правильного напрямку корекційної роботи для подолання вищевказаних розладів просодичних компонентів мовлення у дітей з МДР.

Метою формувального етапу експерименту був вибір та апробація методів і прийомів, спрямованих на формування порушених компонентів просодичної сторони мовлення у дітей 5-6 років з МДР. Під час формувального етапу експерименту проводилась корекційна робота над такими просодичними компонентами мовлення дітей, як ритм, висота і сила голосу, інтонація, розвиток мовленнєвого дихання.

Експеримент складався з двох етапів (підготовчого та основного). Корекційна логопедична робота з розвитку просодичної сторони мовлення проводилась на підгрупових і фронтальних заняттях і носила систематичний характер. Методи і прийоми включали дидактичні ігри та спеціально підібрані вправи для формування просодичних компонентів мовлення, які були включені в систему корекційного навчання, а також використовувалися на заняттях з розвитку мовлення, письма, образотворчого мистецтва, фізкультури та музики, що

забезпечувало комплексний підхід. Для кожного етапу логопедичної роботи були визначені методи та прийоми.

Підготовчий етап мав на меті підготовку мовленнєвого апарату дітей до корекційної роботи, спрямованої на розвиток просодичних компонентів мовлення. Вирішувались наступні завдання: розвиток діафрагмального дихання; голосу за силою і висотою; ритмічної сторони мовлення.

Основний етап був спрямований на формування інтонаційної виразності, диференціації інтонаційних структур речень у експресивному мовленні дітей. Завданнями виступили: формування загальних уявлень про інтонацію; ознайомлення з розповідною, питальною, окличною інтонацією; диференціація інтонаційної структури речення.

При розробці правильного мовленнєвого дихання ми використовували різні методи і прийоми, зазначені у працях [6, с. 226-230], [7, с. 168-171], [8, с. 49-54], основною метою яких було поліпшити діяльність дихального апарату, виправити порушення ритмічної сторони мовлення, розвинути висоту і силу мовлення, а також голос, достатній рівень розвитку якого має велике значення для формування інтонаційної виразності мовлення.

Використовувались методи встановлення діафрагмального дихання: 1) зоровий контроль дітей за роботою діафрагми через іграшку; 2) зоровий та тактильний контроль дітьми за роботою діафрагми через долоню; 3) зоровий та тактильний контроль дітьми роботи діафрагми через долоню в положенні сидячи та стоячи за допомогою долоні і дзеркала.

Робота з формування ритму мовлення здійснювалася методом розрізнення та відтворення ритмічних структур за допомогою ритмічних вправ. Для досягнення цієї мети ми використовували різноманітні ритмічні вправи, які готували дітєй до сприйняття інтонаційної виразності та її розвитку, створювали передумови для засвоєння логічного наголосу, правильного поділу фрази. Робота над ритмом велася за двома напрямками: сприйняття і відтворення різноманітних ритмічних структур.

Розвиток ритмічного сприйняття передбачав використання таких методів: а) слухове сприйняття ізольованих ударів та

визначення кількості ударів за показом картки із зафіксованими на ній відповідними ритмічними структурами; б) слухове сприйняття серії простих ударів і визначення кількості ударів за показом картки із записаними на ній відповідними рядами ритмічних структур; в) слухове сприйняття серії акцентованих ударів та визначення кількості та якості ударів за показом картки із зафіксованим на ній відповідним рядом ритмічних структур.

Роботу з розвитку ритмовідтворення проводили за такими методами: а) відображене відтворення (без опори на зорове сприйняття) поданих ізольованих ударів; б) відображене відтворення (без опори на зорове сприйняття) представленої серії простих ударів; в) відображене відтворення (без опори на зорове сприйняття) серії акцентованих ударів; г) слухове сприйняття ізольованих штрихів і рядів (простих і акцентованих) та їх графічне зображення за допомогою умовних знаків; г) самостійне відтворення штрихів та їх рядів (простих та акцентованих) на основі зорового сприйняття.

Робота над розвитком висоти і сили голосу проводилася наочно слуховим методом довільної зміни голосу від простого до складного. Комплекс вправ був спрямований на розширення діапазону голосу за силою. Картинками-символами позначали слабкий, нормальний за силою і гучний голос. Розвиток сили голосу здійснювався на матеріалі звуків, складів і слів за допомогою спеціально підібраних ігор. З метою розширення частотного діапазону голосу використовувалися спеціальні вправи, що дозволяють дітям оволодіти вмінням довільно змінювати висоту голосу. На початковому етапі відпрацьовували зміну висоти голосу на матеріалі голосних звуків, а потім, поступово ускладнюючи мовленнєвий матеріал, перейшли на вживання складів, слів і словосполучень. В якості матеріалізованої опори також використовувалися символічні знаки та аудіозаписи.

Логопедична робота з розвитку голосової сили проводилася за такими методами: а) подовження вимови звуків (з середньою силою голосу); б) посилення голосу (тиха артикуляція - шепіт - тихий - голосний); в) ослаблення голосу (голосний - тихий - шепіт - тиха артикуляція); г) модуляція голосу за силою без

паузи; г) посилення та ослаблення голосу без паузи на одному видиху; д) посилення голосу зі збільшенням тривалості звуку; е) ослаблення голосу зі збільшенням тривалості звуку; є) вимова слів з поступовим підвищенням голосу; ж) вимова слів з поступовим ослабленням голосу; з) вимова слів з поступовим підвищенням і подальшим ослабленням сили голосу; и) відображена вимова речень зі зміною сили голосу.

Логопедична робота з формування інтонаційної виразності мовлення дітей 5-6 років з МДР будувалася з урахуванням сучасних лінгвістичних уявлень про інтонацію та проводилася поетапно.

1 етап мав на меті формування уявлень про інтонаційну виразність у імпресивному мовленні. Вирішувались наступні завдання: показати дітям, що людське мовлення має різноманітність інтонацій, що досягається зміною висоти, сили, тембру, модуляції голосу, що інтонація надає мовленню емоційного забарвлення, допомагає виражати почуття; ознайомити дітей з різними видами інтонації та засобами їх позначення, а також навчити розрізняти різноманітні інтонаційні структури в імпресивному мовленні.

У ході роботи використовувались такі методи, як: 1) формування загальних уявлень про інтонаційну виразність мовлення шляхом розрізнення інтонаційних структур при зміні емоційного забарвлення голосу; 2) ознайомлення з розповідною інтонацією, засобами її вираження та способами позначення методом слухового та зорового сприйняття, шляхом збереження однакової висоти голосу, руху руки та графічного зображення; 3) ознайомлення з питальною інтонацією, засобами її вираження та способами позначення методом зміни голосу, рухом руки та графічним зображенням; 4) ознайомлення з окличною інтонацією, засобами її вираження та способами позначення методом модуляції голосу за висотою, рухами рук та графічними зображеннями; 5) розмежування інтонаційної будови речень у імпресивному мовленні наочно слуховим методом.

На 2 етапі відбувалось формування інтонаційної виразності в експресивному мовленні і вирішувались завдання

щодо: формування різноманітних інтонаційних структур у експресивному мовленні; їх подальшої диференціації в експресивному мовленні.

1. Формування інтонаційної виразності в експресивному мовленні відбувалась за напрямками: а) від засвоєння засобів інтонаційного оформлення на матеріалі слів (різної складової будови) до їх засвоєння на матеріалі речень і віршів; б) від оволодіння цими типами інтонаційних конструкцій до їх диференційованого відтворення в експресивному мовленні. Оскільки оформлення розповідної інтонації значною мірою зумовлене зміною висоти наголошеного складу, ми приділили велику увагу виділенню наголошеного складу та роботі над ритмом слова. Робота над ритмом здійснювалася за допомогою відповідних звукових засобів (зміни висоти голосу, тривалості голосних). У процесі роботи дітям пропонувалося говорити сполучено, повторювати, вимовляти різноманітний мовленнєвий матеріал самостійно.

2. Відпрацювання інтонаційної виразності питального речення, виділяючи голосом наголошене слово. У процесі роботи ми показали дітям, як при відтворенні питальної інтонації голос різко підвищується на слові, що несе фразовий або логічний наголос, а при повторенні питання голос підвищується ще більше і збільшується його діапазон. Потім діти говорили сполучено, повторювали, вимовляли самостійно запропонований мовленнєвий матеріал.

3. Робота над інтонацією окличного речення шляхом модуляції голосу за допомогою руху руки та графічного зображення. Дітям було продемонстровано, як при окличній інтонації голос на логічно головному слові речення значно підвищується, потім трохи знижується. Зміна голосу під час відтворення інтонації окличного речення супроводжувалася відповідним рухом руки і позначалася графічно.

4. Диференціація інтонаційних структур речень у експресивному мовленні шляхом наслідування голосів, інтонацій казкових героїв. Роботу проводили на матеріалі лічилки віршів, діалогів, казок, розіграних за ролями. Діти вчилися наслідувати

голоси, інтонації героїв. Для формування вміння передавати логічний наголос дітям пропонувалися завдання, спрямовані на розвиток вміння виділяти голосом «важливе» слово, яке містило суть відповіді. Робота велася з поступовим ускладненням завдання: дітей навчали виділяти наголошене слово спочатку сполучено, відображено, а потім самостійно.

Так, протягом чотирьох місяців з дітьми проводилася корекційна логопедична робота, спрямована на розвиток таких просодичних компонентів мовлення, як ритм, висота і сила голосу, логічний наголос, інтонація, розвиток мовленнєвого дихання.

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено ряд випробувань аналогічних констатувальному етапу експерименту, аналіз отриманих результатів виявив позитивну динаміку у виконанні діагностичних завдань. Результати порівняльного аналізу середніх показників рівня просодичних компонентів мовлення у дітей до і після формувального етапу експерименту наведені на рисунку 1.

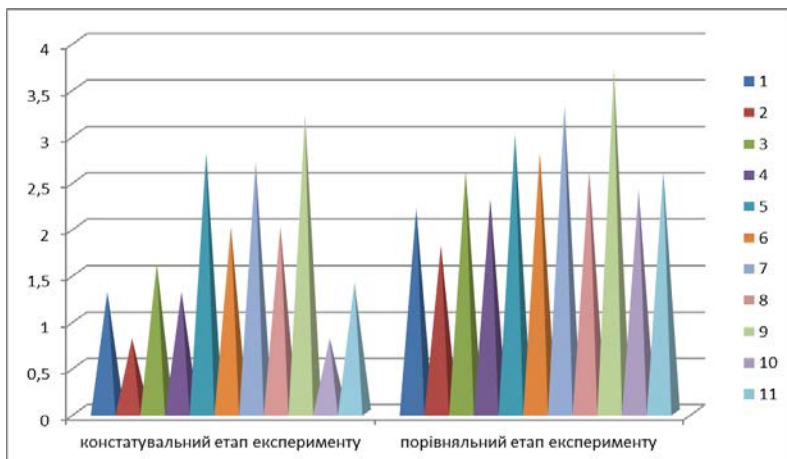


Рисунок 1. Порівняльний аналіз середніх показників рівня просодичних компонентів мовлення дітей 5-6 років з МДР

Параметри: 1) ритмосприйняття; 2) відтворення ритму; 3) сприйняття логічного наголосу; 4) відтворення логічного наголосу; 5) сприйняття інтонації; 6) відтворення інтонації; 7) сприйняття висоти голосу; 8) відтворення висоти голосу; 9) сприйняття сили голосу; 10) відтворення сили голосу; 11) мовленнєве дихання.

Як свідчать дані подані на рисунку, ритмосприйняття було 1,2 бали, а стало 2,1; відтворення ритму було 0,6 балів, а стало 1,7; сприйняття логічного наголосу теж зазнало значних позитивних змін (1,5 до експерименту і 2,5 – після); відтворення логічного наголосу було 1,2, стало 2,2 бали; щодо сприйняття інтонації, то не відбулося значних змін: було 2,6, стало 2,8; бали щодо відтворення інтонації помітно підвищилися: 1,8 на констатувальному етапі і 2,6 на порівняльному; сприйняття висоти голосу (було 2,5, стало 3,1); відтворення висоти голосу також зазнало позитивних перетворень: до експерименту 1,8, після – 2,5; аналіз сприйняття сили голосу також засвідчив покращення результатів (3 бали до експерименту і 3,5 після нього); відтворення сили голосу теж значно покращилося: було 0,6 балів, стало 2,2 бали; мовленнєве дихання також зазнало позитивних змін: було 1,2 бали, а стало 2,5.

Висновки Результати порівняльного аналізу засвідчили, що: рівень розвитку просодичних компонентів мовлення дітей за всіма параметрами після експериментального навчання підвищився порівняно з констатувальним етапом експерименту; це підтверджується результатами аналізу даних дослідження за критеріями, взятими з методик Л.М. Дідкової та Н.Г. Пахомової [4, с. 121-128], [5, с. 38-43]; відмінності у формуванні просодичних компонентів мовлення у дітей до та після формувального етапу експерименту свідчать про достатню корекцію компонентів просодичної сторони мовлення (ритм, логічний наголос, інтонація, висота і сила голосу, мовленнєве дихання); майже у всіх дітей покращилося діафрагмальне дихання, що сприяло поліпшенню якісних характеристик таких просодичних компонентів мовлення, як ритм, висота і сила голосу. Також відбулися значні зміни в інтонаційному оформленні мовлення, діти навчилися розрізняти інтонаційні структури речень, відтворювати їх у експресивному мовленні, правильно розставляти логічний наголос.

Отже, в результаті проведеної логопедичної роботи у дітей значно покращилася просодична сторона мовлення, що позитивно впливає на формування фонематичного, лексичного

та граматичного компонентів мовленнєвої функціональної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березан О.І. Вибрані питання клінічних основ корекційної педагогіки: навч. посіб. для студ. напряму підготовки 6.010105 «Корекційна освіта». Полтава: Друкарня ПП Ткалич А.М., 2012. 72 с.

2. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ, 2011. №18. С. 13-18.

3. Галущенко В. І. Механізм порушення просодики у дітей з дизартрією. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ, 2009. №14. С.17-20.

4. Дідкова Л.М. Клініко-педагогічна характеристика дітей зі стертою дизартрією. *Науковий часопис. Актуальні проблеми логопедії*. 2014. №4. С. 121-128.

5. Пахомова Н.Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання у школі: Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ, 2018. 84 с.

6. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. №21. С. 226-230.

7. Светік М.І. Диференціальна діагностика дітей зі стертою формою дизартрії. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 33. С. 168-171.

8. Тубичко Ю.О. Комплексна корекція порушень мовленнєвого розвитку в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії. *Актуальні питання корекційної освіти*: зб. наук. праць. 2011. №2. С. 49-54.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВО-РУХОВИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ З ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**К. пед. наук, доц. О. В. Літовченко
Магістрантка І. І. Філіппович**

Актуальність дослідження полягає в тому, що сьогоднішній міждисциплінарний підхід у вивченні дизартрії у дітей характеризується зв'язком логопедії з іншими науками, такими як: нейрофізіологією, нейропсихологією, психологією розвитку та спеціальною психологією, психолінгвістикою та ін. Цей підхід дає можливість багатофакторно оцінювати стан мовленнєвих і немовних процесів при дизартрії, встановити важливі прояви та особливості мовленнєвих порушень, розкрити присутність стійких зав'язків і залежності між вербальними і невербальними порушеннями (Л.Б. Баряєва, О.С. Бот, О.Є. Грибова, І.Б. Кареліна, Р. І. Лалаєва, Л. В. Лопатіна, Д. Ю. Меньшикова, О. О. Потебня, О. Г. Приходько, Н. В. Серебрякова та ін.).

Таким чином логопедична допомога має потребу в розробці векторів для поглибленого вивчення дітей з дизартрією, формулювання співвідношення та кон'югації. Тому міждисциплінарна, комплексна допомога дітям з дизартрією залишається затребуваною в корекційній педагогіці взагалі, і в логопедії зокрема.

Мета дослідження полягає в формуванні мовленнєво-рухових процесів у дітей 5-6 років з дизартрією, використовуючи ігрові комп'ютерні технології.

Завданнями дослідження визначено:

1) проаналізувати міждисциплінарні наукові концепції, що розкривають найбільш значущі та актуальні напрямки обраної теми та встановити ступінь її вивченості в сучасній теорії та практиці логопедії;

2) систематизувати та розширити діагностичну програму вивчення мовленнєво-рухових порушень шляхом використання сучасних комп'ютерно-апаратних та інформаційно-

технологічних рішень;

3) вивчити варіантні особливості мовленнєво-рухових порушень та встановити їх наявність у дітей 5-6 років із легким ступенем псевдобульбарної дизартрії порівняно з однолітками, які не мають мовленнєвих порушень;

4) теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати методику формування мовленнєво-рухових процесів у дітей 5-6 років із легким ступенем псевдобульбарної дизартрії;

5) визначити педагогічні умови формування мовленнєво-рухових процесів у дітей дошкільного віку з дизартрією та оцінити їх ефективність.

Аналіз міждисциплінарних наукових джерел демонструє досить широкий спектр знань проблеми мовленнєвих і рухових процесів у дітей з позицій різноманітних наукових підходів, вікових етапів їх формування, взаємодії в розвитку мовленнєвих процесів з особливості морфологічного дозрівання різних відділів мозку, рухового розвитку, інтеграції мовленнєво-слухової та мовленнєво-рухової систем, сенсорно-перцептивного досвіду [3]; [5]; [8].

Легка ступінь вираженості псевдобульбарної дизартрії виникає в результаті недостатньої іннервації м'язів периферичного артикуляційного апарату на різних етапах розвитку дитини (до-, внутрішньому та в ранньому віці) [2]; [4].

Варіабельність розвитку мовленнєво-рухових процесів у дітей з легким ступенем псевдобульбарної дизартрії потребує подальшої наукової розробки, організації дослідження та виявлення особливостей вербальних і невербальних порушень з метою визначення вираженості їх співвідношення.

Дослідження проводилося на основі двох експериментів: експериментальне вивчення мовленнєво-рухових процесів у дітей з дизартрією та експериментальне дослідження формування мовленнєво-рухових процесів у дітей з дизартрією засобами ігрових комп'ютерних технологій (Delfa 142.2, Inton-M, Nabillect, Pablo System).

Усі етапи експерименту проходили в Одеському ЗДО «Ясла-садок» №174, комбінованого типу, крім експериментальної, було створено контрольну групу (КГ). До неї увійшли діти

(5-6 років) з нормальним мовленнєвим розвитком – 10 осіб. Ця група була створена для того, щоб провести порівняльний аналіз досліджуваних параметрів (мовленнєво-рухових) у дітей з дизартрією та нормотипічних дітей.

Математичний і статистичний аналіз результатів дослідження дозволив виявити порушення мовленнєво-рухових процесів різного ступеня сполученості та співзалежності.

Аналіз мовленнєво-рухових порушень у дітей з дизартрією свідчить про наявність загальних і специфічних помилок. До поширених помилок відносять недоліки фонетичного оформлення мовленнєвих висловлювань, труднощі в інтонаційних компонентах мовлення, особливості виділення та ідентифікації фонем рідної мови, наявність супутніх симптомів з боку м'язів периферичного артикуляційного апарату.

Результати експериментально-діагностичного дослідження свідчать про необхідність розробки та впровадження методики формування мовленнєво-рухових процесів у дітей з дизартрією.

Дослідження мовленнєво-рухових процесів та аналіз отриманих результатів проводились аналогічно констатувального етапу експерименту, з метою визначення ефективності формувального етапу експерименту.

1 етап містив завдання на вивчення фонетичної сторони мовлення; вимови слів, що відрізняються за складовим складом та; логічного наголосу; сприйняття слів, близьких за звуковим складом; сприйняття складів та фонем. Порівняння основних результатів 1 етапу дослідження на констатувальному і порівняльному етапах експерименту представлено на рис. 1.

Як видно з рис. 1, у дітей з дизартрією відбулися значні позитивні зміни, у 1 завданні на вивчення фонетичної сторони мовлення, у 2 завданні на вивчення вимови слів, що відрізняються за складовим складом. Таж ситуація відбулася із 3 завданням «Дослідження логічного наголосу». Результати дослідження сприйняття слів, близьких за звуковим складом та дослідження сприйняття складів, теж показало істотні зміни. Відносно завдань на визначення сприйняття фонем, то бали також підвищились.

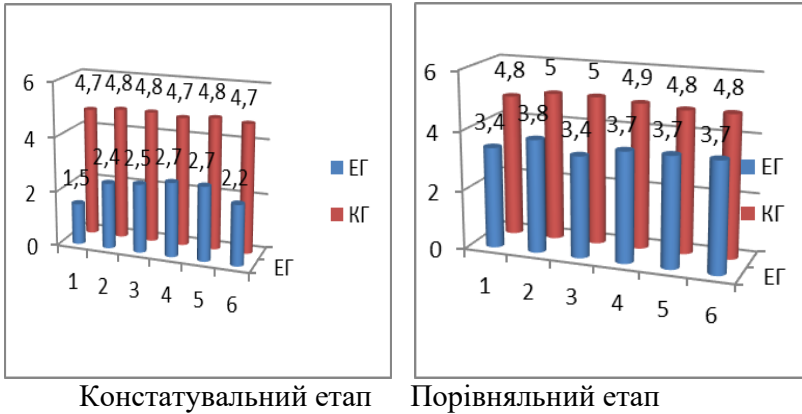


Рис. 1. Порівняння результатів виконання 1 етапу дослідження мовленнєво-рухових процесів у дітей EG та KG

Все це свідчить про ефективність застосованої методики, оскільки стан мовленнєво-рухових процесів у цій частині дітей EG близький до параметрів вікової норми, що підтверджується порівняльно-статистичними даними. В KG також відбулись незначні позитивні зміни, при виконанні всіх завдань бали майже підвищились.

Другий етап дослідження мовленнєво-рухових процесів у мовленні був спрямований на: визначення розуміння і використання номінативної лексики в мовленні; розуміння та актуалізацію абстрактних категорій слів; розуміння та актуалізацію семантично споріднених слів; тлумачення слів; синонімію; антонімію. Порівняння отриманих результатів представлені на рис. 2.

Результати представлені на рис. 2 свідчать про високу ефективність застосованої методики щодо дітей EG, зокрема, результати завдання на визначення розуміння і використання номінативної лексики в мовленні підвищились на 1 бал. Результати завдання на розуміння та актуалізацію абстрактних категорій слів теж підвищились. Щодо визначення розуміння та актуалізації семантично споріднених слів, відмічаємо підвищені результати. Також у дітей з EG відбулися покращення в тлумаченні слів; синонімія; антонімія. У дошкільників з дизартрією

на прикладі предметного та предикативного словника сформувалося чітке розуміння та вживання складних прийменників, добір і вживання словотвірних морфем. Покращені показники пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, швидкості рухових реакцій на матеріалі логічних завдань. У дітей КГ теж відбулись прогнозовані позитивні зміни.

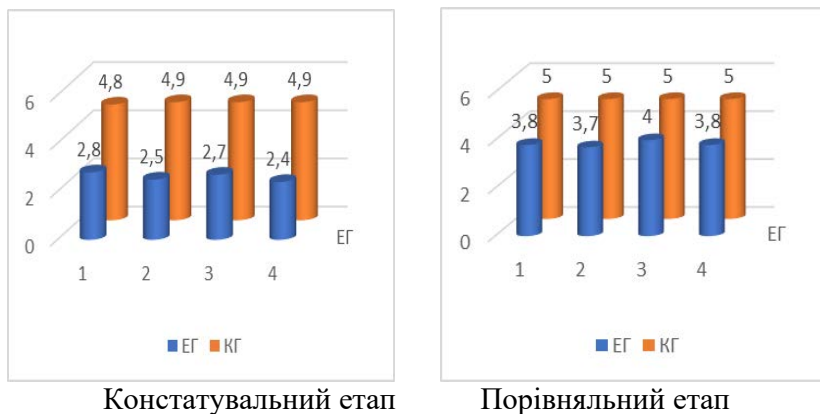


Рис. 2. Порівняння результатів виконання 2 етапу дослідження мовленнєво-рухових процесів у дітей EG та КГ

Третій етап дослідження містив завдання на: прогностичну лексику; розуміння та актуалізацію прийменників; утворення іменників зменшувальними постфіксами; утворення відносних прикметників; утворення префіксальних дієслів. Отримані дані подані на рис. 3.

Отримані дані показали, що за досліджуваним показником, у дітей з дизартрією значно покращилось становище у завданнях на прогностичну лексику, на розуміння та актуалізацію прийменників. Покращення засвідчено і при виконанні завдання на утворення іменників зменшувальними постфіксами. Аналогічна картина склалася і з рештою завдань: на утворення відносних прикметників і на утворення префіксальних дієслів. Отже, за статистичними даними, спостерігається позитивна динаміка в засвоєнні мовленнєво-рухових процесів у цій частині дітей дошкільного віку з дизартрією. Крім збільшення показни-

ків кількісних даних, отриманих у результаті впровадження методики, діти продемонстрували ряд якісних змін: відпрацьовувалися фонетичні структури, які були порушені у вимові звуків; опрацьовано складову будову слів, складних за складовою будовою. Залишаються поодинокі випадки утворення у фразовому мовленні незнайомих за семантикою і складних за складовою будовою слів. Більшість дітей КГ отримали 5 балів, що відповідає мовній та мовленнєвій віковій нормі.

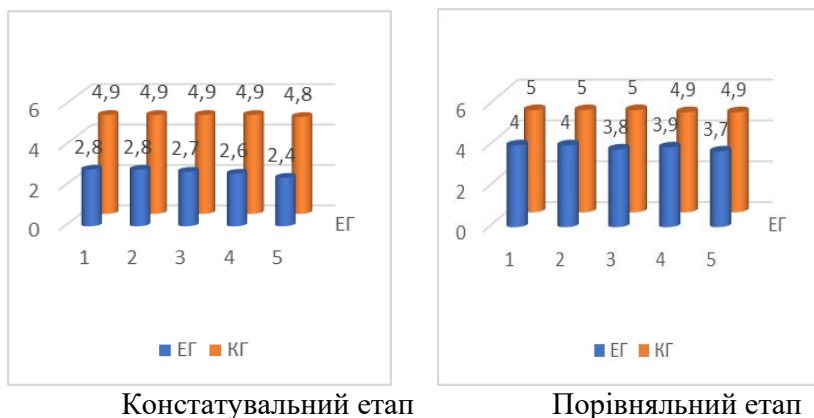
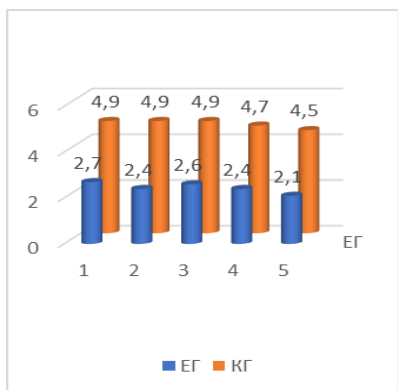


Рис. 3. Порівняльні результати третього етапу дослідження мовленнєво-рухових процесів у дітей EG та КГ

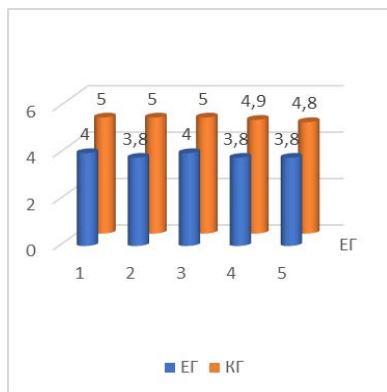
Четвертий етап мав на меті дослідження: відмінкових конструкцій іменників; узгодження числівників та іменників у роді та числі; утворення складних слів; синтаксичних процесів; монологічного мовлення (переказ і визначення ступеня розбірливості). Узагальнені показники 4 етапу дослідження представлені на рис. 4.

Дані подані на рис. 4. доводять, що середній бал у дітей EG за всіма завданнями значно підвищився, так дослідження відмінкових конструкцій іменників показало, що до експерименту середній бал був нижчий, а після - виріс. Узгодження числівників та іменників у роді та числі також виконано на значно кращому рівні. З утворенням складних слів діти EG впорались

краще. Вдосконалилося вивчення синтаксичних процесів (виправлення структури речення) та вивчення монологічного мовлення (переказ). У дітей з дизартрією відпрацьовано навички словозміну та словотворення, засвоєно та правильно інтерпретовано дітьми за допомогою наочного моделювання навички синтаксичного структурування речень. Формуються навички передачі послідовної сюжетної лінії тексту. У переважній більшості дітей КГ при виконанні завдань відзначено хороші зміни.



Констатувальний етап



Порівняльний етап

Рис. 4. Результати виконання 4 етапу дослідження мовленнєво-рухових процесів у дітей ЕГ та КГ

Висновки. За підсумковими аналітичними даними у дітей ЕГ спостерігається позитивна динаміка в засвоєнні досліджуваних вербальних і невербальних процесів. Залишаються певні труднощі у вимові слів зі злиттям приголосних, у словах різної складової будови, насичених відпрацьованими звуками; оволодів навичками флексії та словотворення. Дошкільники правильно добирають і розрізняють прості та складні прийменники на спеціально підбраному лінгводидактичному матеріалі. Відпрацьовано навички синтаксичного формулювання речень у самостійному мовленні. При передачі сюжетної лінії тексту виникають незначні труднощі у вигляді смислового повтору, пропуску подій тощо. Отже, результати експериментального дослід-

дження підтверджують достовірність виконання обраних та апробованих корекційно-розвивальних заходів з дітьми дошкільного віку з дизартрією.

Перспективою подальших досліджень у рамках означеної теми є подальший розвиток методичного апарату вивчення дизартрії у дітей із застосуванням стратегічно нових високотехнологічних технологій формування мовленнєво-рухових процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Є.Е. Логопедична робота з формування звуковимови у дошкільників зі стертою дизартрією. *Логопедія сьогодні*. 2008. № 1. С. 50-53.

2. Бабіна Г.В. Структурно-складова організація промови дошкільників. Онтогенез та дизонтогенез: монографія. Київ: «Прометей», 2013. 192 с.

3. Баряєва Л.Б. Порушення рухової сфери у дошкільників із мінімальними дизартричними розладами. *Адаптивна фізична культура*. 2018. № 4. С. 18-20.

4. Белякова Л.І. Дизартрія. Київ: Слово, 2019. 286 с.

5. Гуровець Г.В. До питання діагностики стертих форм псевдобульбарної дизартрії. *Запитання логопедії*. 2018. №3. С. 25-32.

6. Кареліна І.Б. Виявлення дизартрії у дітей раннього віку. *Дошкільна дефектологія*. 2020. №1. С. 4-6.

7. Ларіна Є.А. Дослідно-експериментальне вивчення нейропсихологічних та лінгво-логопедичних особливостей дітей дошкільного віку зі стертою формою дизартрії. *Корекційна педагогіка: теорія та практика*. 2020. №4 (86). С. 16-24.

8. Літовченко О.В. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук. Гельветика*. Дрогобич, 2021. №39, Том 2, С.221-228.

PECULIARITIES OF VOICE AND INTONATION SPEECH OF CHILDREN WITH RHINOLALIA

Teacher Y. Tubyhko

The study of disorders of the voice function is an extremely important and complex problem that attracts the attention of specialists of various profiles. Researchers working in the field of voice disorders have different goals, use different devices and systems of initial ideas about the speech process, depending on the tasks set before them. Thus, a complete, multifaceted view of the state of voice function has not yet been formed, as a number of issues have not been resolved, in particular, peripheral voice disorders in adults have been quite fully studied, while the problem of voice disorders in children is associated with voice overload, somatic weakness, anatomical features, developmental defects, as well as negative psycho-emotional factors, is becoming increasingly relevant.

According to L. Belyakova, O. Orlova, V. Filimonova, approximately 10-12% of children aged 5 to 7 years have voice disorders caused by pathology of the vocal apparatus. Foreign researchers also note the presence of voice disorders in 7-10% of children. A pathological change in the acoustic characteristics of the voice impoverishes the intonation design of speech, which affects the content and emotional coloring of the utterance, reducing the intelligibility of speech, causing difficulties in its perception by others, and disorders of voice function complicate the structure of the existing speech defect and affect the development of its communicative functions.

As noted by scientists O. Lavrov, V. Filimonov, O. Sharov, there is a very high prevalence of voice disorders in children with various types of speech pathology, which vary from minor changes in individual acoustic characteristics to complex voice disorders. However, insufficient attention is paid to the study of children's voice features in the structure of speech defects. Information on the state, nature, and prevalence of voice disorders in such complex speech disorders as dysarthria, alalia, and rhinolalia are scattered and scarce. Thus, according to O. Orlova [7, p. 36], V. Filimonova

[8, p. 4], phonation breathing suffers in any voice pathology, regardless of the nature of the defect, since breathing disorders, in particular shallow, clavicle breathing, sudden sporadic bursts of air during speech are observed in spastic dysphonia of various genesis. There is a reduction in inhalation and exhalation, which is the basis of the phonation breathing disorder. With functional disorders of the voice, breathing is weak, superficial, inhalation and exhalation are often uncoordinated, breathing is poorly combined with movement. Among the features of phonation breathing, the authors note speech on inspiration, a significant reduction in phonation time.

The analysis of studies of voice, breathing and intonation coloring in rhinolalia showed that I. Yermakova points to the predominance of the clavicle type of breathing in children with rhinolalia, in which the vital capacity of the lungs decreases, the development of the chest lags behind, and its excursion decreases. Disturbances in speech breathing are manifested in frequent shortened exhalations due to air leakage into the nose, in a decrease in air pressure in the suprapleural space [3, p. 39-41]. M. Zeeman believes that it is necessary to pay more attention to the study of the voice in rhinolalia, because, first of all, the sound, the tone of the voice, and not the articulation, is disturbed, therefore, the state of speech is most accurately characterized by the term «rhinophonia». He calls voice disorders in this type of speech pathology «palatophonia», indicating two reasons for its occurrence: 1) strong expiratory pressure on the glottis, which leads to tension of the vocal folds, while the larynx rises and the epiglottis shortens, giving the voice a compressed laryngeal sound shade; 2) improper resonance caused by a number of anatomical disorders, as well as improper movement of the tongue and larynx. According to the author, palatophony increases with age [4, p. 128-130]. More than 80% of preschool children with rhinolalia have a leak of air through the nose when uttering oral sounds, and in most children (more than 50%) the hypernasal tone is expressed quite strongly. One of the serious speech defects with open rhinolalia is the loss of loudness of the voice. According to X-ray data, they proved the connection of these disorders with a decrease in muscle tone of the vocal apparatus and changes in the mode of operation of the vocal folds.

The insufficient amount of data on the peculiarities of voice function in rhinolalia, which is a severe speech pathology, and the lack of special methods of corrective work do not provide enough information for speech therapists about the need for voice examination and the inclusion of special phonopedic methods of influence in the system of classes. The importance and necessity of improving traditional and finding new methods and forms of corrective and pedagogical work necessitates the study of the problem of impaired voice function and the intonation side of speech in preschool children with rhinolalia.

When planning the methodology of the experiment aimed at studying voice disorders in the structure of the main speech defect (rhinolalia), separate methodical methods of voice research, developed by L. Belyakova, were used [1, p. 5-44], K. Dykman [2, p. 46-52], V. Filimonova [8, p. 7-12]. 10 children of older preschool age, with a diagnosis of rhinolalia, who have various anomalies of the structure of the articulatory apparatus, took part in the study. The study was conducted in 2020-2021 in speech therapy groups for children with speech disorders, on the basis of NVK No. 310 and No. 241, Odesa. According to experts, all children had preserved hearing and intellectual development within the age norm.

The experimental study of children with rhinolalia was carried out by various methods, since the most complete picture of the nature of changes in voice function in children can be obtained only in the process of long-term observation and a special experimental study of the state of the voice. Therefore, the following was organized and carried out: 1) study of anamnestic information (history of the child's development, conversations with parents) about heredity, course of pregnancy, childbirth, physical and mental development. The peculiarities of the development of speech and voice of the test subjects, from birth to the moment of examination, as well as the duration and effectiveness of speech therapy classes conducted with them were clarified; 2) study of the conclusions of doctors-specialists of various profiles; 3) an objective study of the child's speech, which can be conditionally divided into two stages: a) observation of the child in various activities (in general group and speech therapy classes, during activities, routine moments, walks

and games); b) conducting a special experimental study.

Children were examined: 1. Condition and mobility of the organs of articulation: a) structure: hard palate - normal, high, Gothic, flat; the presence of a cleft or postoperative scars; soft palate - normal, shortened, scars; tongue - normal, small, massive, shortening of the hyoid ligament; maxillofacial system - absence/presence of teeth; malocclusion: progeny, prognathia, open front or side bite; b) function: mobility of lips, tongue, lower jaw; mobility of the soft palate; state of facial muscles, presence of accompanying movements. 2. State of sound speech (substitutions, mixing, distortion, absence of sounds). 3. General level of speech development.

The evaluation of the formation of speech breathing consisted of the following indicators: the ratio between inhalation and exhalation during the speech process; determination of the breathing phase in which words were spoken (inhalation, exhalation, moment of full exhalation); character, depth, speech breathing; the possibility of differentiating nasal and oral breathing, the presence of air leakage through the nasal passages at the time of speech; the effectiveness of using speech breathing when pronouncing a logically completed segment of an utterance. The study of these indicators was carried out while performing the following exercises: 1. Take a shallow breath, and on exhalation draw the sound C. 2. Take a shallow breath, and during exhalation slowly pronounce A-O-U-E-I. 3. Pronounce syllables on a long exhalation: pa-po-pu-pe-pi, ma-mo-mu-me-mi. 4. Take a shallow breath, quickly taking in air through the nose. On the exhalation, count from 1 to 10, trying to have enough air until the end of the count, slowing down the exhalation. 5. Say each line of the text in one breath: «It's warm outside.» It's warm outside today. It's very warm outside today.»

The quality of the voice was studied when speaking words containing the maximum number of vowel sounds, sonorous sounds, where its features were most fully revealed.

Voice strength was assessed by observing the child's voice in various activities and in various emotional states. The volume at which the voice can be heard well in specific conditions, taking into account the background noise, but not so loud as to cause unpleasant sensations in the surrounding people, was considered normal. 4 loud-

ness levels were defined: 1) very loud speech, approaching shouting; 2) loud speech; 3) normal volume; 4) too quiet speech.

The peculiarities of the dynamic range were manifested when the child performed tasks on the use of a quiet, normal, conversational and loud voice, the ability to change the strength of the voice from quiet to loud and vice versa.

Timbre is the most complex and essential characteristic of the voice. Its study began with the first words of the subjects, continuing during the experiment and further observation. Hoarseness, hoarseness, and nasality are classified as specific voice timbre disorders.

A characteristic feature of the voice of rhinolalics is a violation of the resonating balance due to a violation of the functioning of the palatine-pharyngeal valve. Nasalization of speech was noted in 9 children, but the degree of nasalization expression was different. Sharp nasal speech was observed in 4 children. As a result of the involvement of the nasal resonator, all oral sounds changed, which made the speech not sufficiently intelligible, and sometimes completely incomprehensible. In addition, an involuntary short-term increase or decrease in the voice was observed. Such changes in pitch may be the result of uncoordinated muscle contractions that cause tension or relaxation of the vocal folds. Weakness of arbitrary control of voice pitch causes dips in pitch and leads to monotony, indistinctness of speech, which makes it difficult to perceive.

In the process of timbre examination, the following characteristics of the voice were taken into account: sonority, flight, melodiousness. Violations of voice timbre were manifested in the form of hoarseness, which was noted in all examined children. Hoarseness of varying degrees was expressed by the presence of a whistling tone and unregulated voice raising. Such disorders occur as a result of a change in the position and quality of the closure of the vocal folds, as well as as a result of forced, shallow breathing.

Examination of articulatory motility showed impaired mobility of the lips, lower jaw, and tongue. We also noted the insufficient range of movements, the difficulty of switching from one articulation position to another. Cicatricial changes of the lips, deformations of the maxillofacial region in 1 child prevented the correct

articulation of sonorous labial-labial and labial-dental sounds (б, бь, в, в), which were pronounced deafly, and sometimes almost silently.

When the sound pronunciation was examined, it was determined that the pronunciation of the sound «r» suffered most often, since the vibration of the tip of the tongue requires a strong air jet, which is quite difficult to develop in children with palatal pathology. The correct articulation of a solid sound requires a cacuminal position of the tongue (the tip of the tongue rises and approaches the upper alveoli). The entrance to the nasal cavity is tightly closed by the palatopharyngeal valve. In 5 children of this group, the exhaled stream of air was weak, so the sound was pronounced in one stroke. The peculiar position of the tongue contributed to the formation of the guttural sound «r» (1 child), or its replacement by the sounds «y», «k» (3 children). Violation of the pronunciation of the sound «l» was recorded in 5 children. When the air jet hits the nasal cavity, this sound sounds like a nasal «ng» (2 children). When moving the tip of the tongue deep into the oral cavity, the lips participated in the articulation of the sound «l». The presence of defective articulation of the sounds «sh», «zh» was recorded in 7 cases, it is due to both an incorrect articulation position (the tongue did not take the shape of a «cup») and a loose closure of the palatine curtain with the back wall of the pharynx. A sharp, unpleasant shade of hissing sound in 1 child arose due to the friction of air against the edge of the tense vocal folds. A similar sound occurs with the participation of the larynx, which in children with rhinolalia rises and acquires, along with the phonatory, articulatory function.

The results of the study of the acoustic characteristics of the voice and the intonation side of speech were reflected in speech maps and taken into account when drawing up individual programs for further corrective and pedagogical work.

The study of the voice of older preschool children with rhinolalia revealed a violation of its acoustic characteristics: strength, pitch, dynamic and tonal ranges, timbre. In the vast majority of children (7 people), the lack of formation of phonation breathing is noted, which is expressed in a frequent respiratory rhythm during speech, shallow breaths, short exhalations, reversible phonation. In all children, the components of the intonation side of speech were also un-

formed: melody, logical accents, pauses, tempo-rhythmic organization of speech. It is noted that lack of expressiveness, lack of emotional coloring of speech not only affects the quality of information transmitted, but also limits the communicative capabilities of children with rhinolalia. The data obtained as a result of the study showed the expediency of voice study and the inclusion of phonopedic techniques in the system of corrective and pedagogical work with children with rhinolalia. Experimental work on determining effective ways to restore voice function in the process of speech therapy has confirmed the need to use both general correction techniques and specific ones that take into account the nature of the voice disorder in rhinolalia and confirms the need for further research and the creation of appropriate methodological recommendations for conducting speech therapy classes.

REFERENCES

1. Belyakova L.Y., Goncharova N.N., Shishkova T.G. Methodology for the development of speech breathing in preschool children with speech disorders / Ed. L.I. Belyakova. Knygolyub, 2004. 56 p.
2. Dykman K. D. Speech therapy work on voice development in children with rhinolalia. Speech therapy today. 2008. No. 2. P. 46–52.
3. Ermakova I.I. Speech correction for rhinolalia in children and adolescents. Prosveschenie, 1984. 143 p.
4. Zeeman M. Speech disorders in childhood. Astrel Publishing House, 2002. 302 p.
5. Ippolitova A.G. Open rhinolalia. Prosveschenie, 2000. 80 p.
6. Lavrova E.V. Speech therapy. Fundamentals of phonopedia: textbook. study aid higher education studies routine. Izd. «Academy» center, 2007. 144 p.
7. Orlova O.S. Voice disorders in children: учеб. study aid higher education studies routine. Astrel Publishing House, 2005. 125 p.
8. Filimonova V.I. State of the voice of preschoolers with speech pathology: author's review. thesis ... candidate ped. Sciences: 13.00.03. 1990. 16 p.

РОЗДІЛ IV

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОНИКЛИВІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

К. психол. наук, доц. О. Г. Бабчук
Магістрантка О. В. Видиневичус

Поняття «психологічна проникливість» вперше ввів в теорію психології М. П. Єрастов [3]. Дослідник визначив її як «уміння розбиратися в характерах і прогнозувати розвиток особистості». На думку вченого, «найістотнішим в психологічній проникливості є вміння розшифровувати психологічний сенс матеріальних проявів психічної діяльності інших людей мовних сигналів, жестів, міміки, пантоміміки, дій, продуктів діяльності, а також уміння адекватно передавати свої думки і почуття інших людей в загальноприйнятих формах їх матеріального прояви [3]. М. П. Єрастов не тільки визначив робоче поняття, а й висунув гіпотезу про те, що «психологічна проникливість залежить від менталітету людини і в значній мірі нею визначається» [3].

Вагомий внесок у вивчення феномена психологічної проникливості внесли О. О. Бодалев [1] і його учні. Вони, не використовуючи поняття «психологічна проникливість», виявили такі індивідуально-особистісні особливості і деталі зовнішнього вигляду людини, які виступають в ролі знаків-індикаторів внутрішнього світу особистості в міжособистісному пізнанні.

Як визначає В. Г. Зазикін «прояв проникливості зазвичай пов'язують зі здатністю визначати або вгадувати особистісні риси, характерологічні особливості, мотиви поведінки, передбачати емоційні реакції, дії і вчинки іншої людини... Проникливістю прийнято називати якість особистості, залежить від уміння спостерігати, багато помічати, вгадувати, а найголовні-

ше передбачити [4].

Г. Олпорт, надаючи характеристику проникливої людини, вказує на «певний набір параметрів: життєвий досвід; подоби, подібність, інтелект, який особливо важливий в оцінці незнайомих і малознайомих людей; розуміння себе як необхідна умова розуміння інших; відчуженість (схильність, перебуваючи на самоті, замислюватися над складністю людської природи тощо), складність, естетичні схильності, соціальний інтелект (як здатність висловлювати швидко, майже автоматичні судження про людей)» [6].

Деякі науковці (О. О. Бодальов, Ю. М. Ємельянов, В. М. Куніцина, А. Л. Южанінова, Дж. Гілфорд, Г. Сміт та інші) вважають, що до структури таких понять як соціальний інтелект, соціальна компетентність, соціально-перцептивна компетентність, сенситивність та інші включено вміння прогнозувати розвиток ситуацій міжособистісного спілкування; передбачати зміни в розвитку життєвих ситуацій, уміння будувати гіпотези про точки зору партнерів.

Розгляд пізнання людини людиною з позиції емоційного сприйняття іншої людини і з позиції розуміння поведінки охоплює найважливіші рівні відображення соціальної реальності – афективний і когнітивний, демонструючи їх нерозривну єдність в процесі створення образу іншої людини.

Аналізуючи наукові дослідження психологічної проникливості О. А. Кисельова зазначає, що «проблема психологічної проникливості у багатьох дослідженнях розглядається в двох аспектах: у першому - це вивчення механізмів соціальної перцепції, які передбачають аналіз процесу міжособистісного сприйняття і вивчення різних ефектів, які супроводжують даний процес (стереотипізації, ореолу, первинності, поблажливості, новизни тощо (В. С. Агеєв, Г. М. Андреева, І. Г. Батраченко, О. О. Бодальов, М. М. Корнев, М. М. Обозов, П. Райнер), у другому - аналіз психологічних характеристик людини, як вона сприймається (особливості об'єкта сприйняття), при цьому акцент припадає на опис її емоційних станів, рис характеру, вчинків тощо (Є. Ф. Бажин, Н. О. Ганіна, Т. В. Корнеева, В. О. Лабунська, М. П. Якобсон) [5].

На думку А. О. Борисової, «психологічна проникливість - це перцептивна здатність до швидкого й адекватного пізнання людей та відносин, які складаються між ними в певній ситуації, й до прогнозування поведінки партнера спілкування, тобто здатність швидко й адекватно пізнати сутнісні характеристики особистості». Дослідниця вважає, що «системоутворюючим фактором психологічної проникливості є вектор «мотив-мета». Мотив - пізнати людину як можна правильніше - повинен бути спрямований на мету, заради якої людина пізнається» [2].

О. П. Саннікова, спираючись на результати дослідження психологічної проникливості як важливої професійної якості педагога та психолога стверджує, що «процес формування адекватного образу іншої людини залежить як мінімум від наступних факторів:

а) наявність теоретичних психологічних знань про основні закономірності психічного розвитку людини, проявів його особистісних властивостей, характеру, темпераменту, переживань і т. д., тобто тих знань, які забезпечують утримання образу іншої людини не на життєвому, а на професійному рівні;

б) знань тих індикаторів, ознак, які сигналізують про наявність певних, які спостерігаються властивостей особистості, поведінці;

в) знань про індивідуальні особливості психіки і її різних проявах;

г) наявність адекватних методів і технологій отримання таких знань;

д) наявність стійкої професійної мотивації;

е) властивостей особистості, які можуть забезпечити успішність кожного з розглянутих ланок складного процесу сприйняття людини професіоналом-психологом, керівником, педагогом, і будь-яким іншим фахівцем, що працює в області соціономічних професій [5, 7].

З точки зору О. А. Кисельової психологічну проникливість слід розглядати «як відносно стійку властивість індивідуальності, яка проявляється в умінні глибоко проникати у внутрішній психологічний світ іншої людини, адекватно розуміти й інтерпретувати

її поведінку, особливості її характеру, емоційний стан» [5].

Останнім часом у вітчизняній і зарубіжній науці увагу дослідників привертає психологічна проникливість людини як здатність діяти та приймати ті чи інші рішення з певним тимчасово-просторовим випередженням щодо очікуваних майбутніх подій. Важливо підкреслити, що, незважаючи на деякі відмінності в підходах щодо вивчення даної проблеми, майже в усіх аналізованих дослідженнях як найважливіші складові процесу сприйняття людини людиною, виділяються психологічні характеристики самого суб'єкта діяльності, тобто привертається увага до тих властивостей особистості суб'єкта, від яких значною мірою залежить успішність та адекватність процесу соціального відображення.

В дослідженнях спрямованих на вивчення психологічної проникливості акцентується увага на її компонентному складі. Так, А. О. Борисова зазначає, що «психологічна проникливість є, по-перше, функціональною системою, що складається з певного числа компонентів, по-друге, структурним утворенням, що включає до свого складу елементи всіх трьох рівнів психічного відображення, по-третє, пізнавальною здатністю, по-четверте, різновидом пізнавальної діяльності в процесі спілкування. Авторка виділяє в її структурі на рівні сенсорно - перцептивного відображення (серед інших) емоційну чутливість, а на рівні особистісних характеристик - гуманістичну спрямованість особистості, наявність ціннісних орієнтацій, пов'язаних з діяльнісною любов'ю [2].

В. Г. Зазикін серед компонентів психологічної проникливості визначає «емоційні стани, що є головним психологічним ключем до розуміння намірів, мотивів і цілей поведінки людини; спостережливість як здатність людини помічати істотні, характерні (в тому числі і малопомітні) властивості людей, предметів і явищ і залежить від інтелектуальних якостей особистості, рівня її рефлексивної організації, здатності до емпатії, а також сили мотивації; здатність і вміння аналізувати» [4]

Науковець О. П. Саннікова, спираючись на принцип континуальності [7], описала психологічну проникливість через структуру і компонентний склад її показників. Автор вважає, що «цей принцип дозволяє при аналізі окремих рис особистості

чітко структурувати їх компоненти, при цьому розглядаючи кожен рис як цілісне єдине утворення, по-різному представлене на різних рівнях структури особистості і по-різному проявляється в діяльності» [5, 7].

Продовжуючи дослідження психологічної проникливості О. П. Саннікова особливу увагу приділяє параметрам якісного рівня, до тих її характеристик, які містять інформацію про психологічну сутність феномена та меншою мірою, ніж усі інші, залежать від змістових особливостей особистості. Автором виділено вісім параметрів психологічної проникливості: психологічна зіркість; соціальна інтуїція; спрямованість особистості на розуміння іншої людини; прихильність до психологічної інтерпретації; самостійність суджень про іншу людину; безсторонність (неупередженність) суджень; прихильність до створення цілісного та гнучкого психологічного образу іншого [7].

Отже, узагальнюючи, можна припустити, що одним з найважливіших компонентів психологічної проникливості є розуміння почуттів іншої людини, емоційне їх переживання, тобто емоційність та емоційний інтелект безпосередньо впливають на її структурні компоненти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. 1982. 200 с.
2. Борисова А. А. Проницательность как проблема психологии общения / *Вопросы психологии*. 1990. № 4. С. 117 - 122.
3. Ерастов Н. П. Проблемы индивидуального психолога. Ярославль, 1975. Вып. 2. С. 36-44.
4. Киселева Е. А. Особенности психологической проницательности у лиц с различной эмоциональной диспозицией: дис. ... канд. психол. наук. Одесса, 1999. 246 с.
5. Олплорт Г. Становление личности. Избранные труды. Серия 2. 2014. 332 с.
6. Санникова О. П. Феноменология личности: Избранные психологические труды. Одесса: СМІЛ, 2003. 256 с.

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ СХИЛЬНОСТІ ДО САМОЗМІНЮВАННЯ

К. психол. наук, доц. О. О. Водолазська

На сучасному етапі розвитку суспільства, проблема психологічного благополуччя людини набуває особливої актуальності. В умовах, коли соціально-політична і економічна ситуація розвитку суспільства є досить рухомою і мінливою, а інформаційний потік своєчасно надає відомості про всі її позитивні і, частіше, негативні тенденції, психологічна наука все більше звертає свою увагу на добробут кожної окремої людини і розкриття чинників її психологічного благополуччя.

Слід зазначити, що категорія психологічного благополуччя особистості тісно пов'язана з концепцією позитивного функціонування людини, яка бере свій початок в теоріях гуманістичного напрямку психології (А. Маслоу, К.Роджерс, В. Франкл) в основу якого покладено тезу про постійну потребу і здібності людини до самозмінювання, саморозвитку і самоактуалізації, в залежності від ступеня реалізації яких вона і відчуває власну психологічну цілісність і задоволеність життям.

Психологічне благополуччя особистості стає все більш актуальним феноменом у сучасній психологічній науці й практиці. Дослідження психологічного благополуччя представлені в працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців (А. Аргайл, Р. Вінховен, А. Ватерман, Е. Дісі, О.О. Кронік, А. Норман, О.Ю. Осадько, О.І. Позднякова, Р.М. Райан, К. Ріфф, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова та ін.), а саме поняття психологічного благополуччя розглядається як багатокомпонентний феномен, що характеризує ступінь позитивного функціонування людини, реалізації її потенціалу, який симптоматично визначається за допомогою переважання позитивних емоцій, суб'єктивного відчуття гармонії особистості, щастя, задоволеності життям і власними досягненнями [3].

Самозмінювання особистості є одним із проявів діяльній сутності людини, який спрямований на зміну самого суб'єкта,

його внутрішнього світу, що в свою чергу висуває певні вимоги до особистості, її властивостей, які мають допомагати бути стійкою в умовах стрімких змін оточуючого середовища та сприяти формуванню умов психологічного благополуччя особистості [1].

У сучасній психологічній науці значна увага приділяється дослідженню джерел, механізмів та умов самозмінювання особистості (К.А. Абульханова-Славська, Ф.Є.Василюк, І.С.Кон, О.М. Лактіонов, Д.О.Леонт'єв, С.Д.Максименко, В.О.Татенко, Т.М. Титаренко, Г.А.Цукерман, та ін.), вивченню схильності до самозмінювання, як складної властивості особистості зі специфічним психологічним змістом, її складових, що несуть інформацію про рівень енергії, форму, динаміку та якість прояву цієї властивості, про її психологічну сутність (П.П.Горностаї, Дж. Гурін, В.В. Завірюха, О.В.Киричук, П.В.Лушин, Д.В.Лущикова, Дж.Нокрос, Дж.Прочаска, О.П.Саннікова, Л.А.Степнова, Є.Л.Яковлева).

Метою даного повідомлення є викладення результатів теоретико-емпіричного дослідження психологічного благополуччя осіб із різним рівнем схильності до самозмінювання.

Психодіагностичний інструментарій склали методики: Тест-опитувальник «Схильність до самозмінювання» (О. П. Саннікова, Д. В. Лущикова), методика «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф, адаптація Т. Д. Шевеленкової, П. П. Фесенко).

У вибірку дослідження увійшли здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 053 Психологія соціально-гуманітарного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Всього дослідженням було охоплено 54 особи, віком від 24 до 56 років.

У загальновідомій конструкції К. Ріфф, психологічне благополуччя розглядається як «базовий суб'єктивний конструкт, що відображає сприйняття і оцінку свого функціонування з точки зору вершини потенційних можливостей людини». Авторка виділила основні конструкти психологічного благополуччя, такі як самоприйняття; особистісний ріст; автономія; компетентність в керуванні середовищем; позитивні стосунки з оточуючими; наявність життєвих цілей, «які можуть досягати різного

ступеня вираженості, визнаючи тим самим унікальність цієї структури у кожної людини»[4, с. 365-369]. У своїх дослідженнях Т.Д. Шевеленкова стверджує, що рівень психологічного благополуччя може бути визначений як «інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, ...що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і своїм життям» [3, С.103]. Відомо, що зазначені явища відображають внутрішню цілісність людини, її згоду з собою, що є системною якістю, сформованою у процесі життєдіяльності. Оскільки самозмінювання є одним із проявів діяльнісної сутності людини, яка спрямована на зміну самого суб'єкта, його внутрішнього світу [1], ми припустили, що саме високий рівень схильності до самозмінювання має допомагати особистості бути стійкою в умовах стрімких змін оточуючого середовища та сприятиме її психологічному благополуччю.

За результатами діагностики було проведено кореляційний аналіз отриманих показників. Статистичний аналіз здійснювався за допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows.ru. Значущі коефіцієнти кореляцій показників самозмінювання та психологічного благополуччя подані у табл. 1.

Таблиця 1

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками самозмінювання та психологічного благополуччя

Показники психологічного благополуччя	Показники самозмінювання					
	ПСз	Р	К	ВД	ЧС	ЗСз
Ав		-295*	352**	415**	273*	278*
УС	275*		293*	272*	254*	257*
ОЗ			288*	302*	245*	354**
ЦЖ					334**	279*
Спр		-475**	250*			
Баф	-293*	327**	-291*	-298*	-272*	
ЗПБ	265*	-296*	252*	273*	268*	272*

Примітки.1) Умовні скорочення показників самозмінювання: ПСз – прийняття переживань самозмінювання; Р – рефлексивність; К – конативний компонент; ВД – відкритість новому досвіду; ЧС – чутливість до сигналів; ЗСз – загальний показник самозмінювання; 2) Умовні скорочення показників психологічного благополуччя

чя: Ав – автономність; УС – управління середовищем; ОЗ – особистісне зростання; ЦЖ – цілі в житті; Спр – самоприйняття; БАФ – баланс афекту; ЗПБ – загальний показник психологічного благополуччя.

Показник К (конативний компонент) продемонстрував більшість додатних зв'язків з показниками психологічного благополуччя: Ав (автономність) ($p < 0,01$), УС (управління середовищем), ОЗ (особистісне зростання), Спр (самоприйняття), ЗПБ (загальний показник психологічного благополуччя) ($p < 0,05$) і від'ємний зв'язок з показником БАФ (баланс афекту) ($p < 0,05$). Здійснення конкретних дій, спроб, спрямованих на самозмінювання, тенденція до самокорекції думок, емоцій і поведінки підтримується самостійністю і незалежністю, ефективністю використання нагальних можливостей, відчуттям безперервного зростання, позитивним оцінюванням минулого, високою самооцінкою і упевненістю у собі, що пояснює ці зв'язки.

Показник ВД (відкритість новому досвіду) як схильність суб'єкта прагнути до нового, сприймати все нове, що може сприяти самозмінюванню, виявив додатні значущі кореляційні зв'язки з показниками Ав (автономність) ($p < 0,01$), УС (управління середовищем), ОЗ (особистісне зростання), ЗПБ (загальний показник психологічного благополуччя) ($p < 0,05$) і від'ємний зв'язок з показником БАФ (баланс афекту) ($p < 0,05$). Зазначене пояснюється розширенням меж реалізації власних можливостей змінювання та розвитку, рівнем самооцінки, відповідним суб'єктивним критеріям, створенням умов та обставин, сприятливих для задоволення особистих потреб, відкритістю новому досвіду та упевненістю в собі і своїх силах, високою думкою про особисті можливості.

Показник ЧС (чутливість до сигналів) показав додатні зв'язки з показниками Ав (автономність), УС (управління середовищем), ОЗ (особистісне зростання), ЗПБ (загальний показник психологічного благополуччя) ($p < 0,05$), ЦЖ (цілі в житті) ($p < 0,01$) і від'ємний зв'язок з показником БАФ (баланс афекту) ($p < 0,05$), що говорить про високий рівень сприймання внутрішніх та зовнішніх сигналів, що підтримується чітким усвідомленням життєвих цілей, самостійністю, ефективністю використання своїх можливо-

стей, змінами себе у відповідності з особистими пізнаннями та досягненнями, загальною задоволеністю особистим життям.

Показник ЗПСз (загальний показник самозмінювання) виявив додатні значущі зв'язки з показниками Ав (автономність), УС (управління середовищем), ЦЖ (цілі в житті), ЗПБ (загальний показник психологічного благополуччя) ($p < 0,05$), ОЗ (особистісне зростання) ($p < 0,01$). Це пояснюється позитивним ставленням до досвіду змінювань, незалежністю, компетенцією управління оточуючим тощо.

У цілому, кореляційний аналіз показників, поданих у табл. 1 показав наявність специфіки співвідношення якісних показників самозмінювання і психологічного благополуччя особистості. Це, на наш погляд, може свідчити про існування взаємозалежностей між актуалізованим, усвідомленим і керованим процесом особистісних змін і суб'єктивним відчуттям психологічного благополуччя. Результати кореляційного аналізу підтвердили результати теоретичних досліджень впливу зростання психологічного благополуччя на рівень схильності до самозмінювання особистості.

Більш досконало вивчити особливості прояву психологічного благополуччя, яке, за даними наукових досліджень, має суб'єктивний характер і зумовлено можливостями стимуляції розвитку свого потенціалу, рівнем умінь долати життєві перешкоди і внутрішню напругу у складних життєвих ситуаціях, нам здалося можливим за умов проведення якісного аналізу отриманих емпіричних даних. Тому наступним кроком дослідження і була побудова й інтерпретація профілів тих якостей особистості, що вивчаються, у співвідношенні із схильністю до самозмінювання.

В ході якісного аналізу за результатами діагностики самозмінювання за методикою «Схильність до самозмінювання» і особливостями якісно-кількісного поєднання показників даного феномену було утворено дві групи осіб – представників вибірки з різним рівнем схильності до самозмінювання: група осіб з максимальними значеннями показників схильності до самозмінювання (СЗ+, $n = 13$) і група осіб з мінімальними рівнем схильності до самозмінювання (СЗ-, $n = 9$).

Особливості психологічного благополуччя осіб кожної з

груп вивчалися за допомогою методу «профілів». На рисунку 1 представлені профілі психологічного благополуччя осіб з різним рівнем схильності до самозмінювання. При аналізі профілів розглядалися значущі відмінності в однойменних показниках психологічного благополуччя. Як статистичний критерій достовірності відмінностей нами був використаний t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

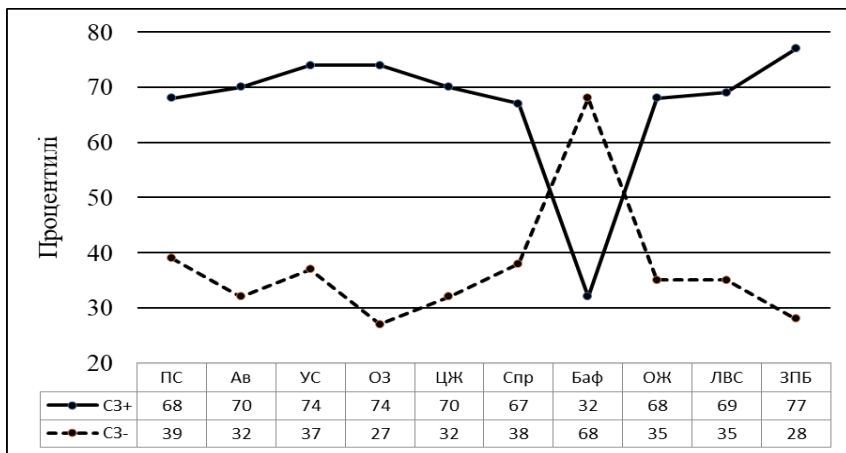


Рис. 1. Профілі психологічного благополуччя груп осіб з різним рівнем схильності до само змінювання

Примітка. Умовні скорочення показників психологічного благополуччя: Ав – автономність; УС – управління середовищем; ОЗ – особистісне зростання; ЦЖ – цілі в житті; Спр – самоприйняття; БАф – баланс афекту; ЗПБ – загальний показник психологічного благополуччя.

На осі Х розташовані показники психологічного благополуччя, на осі У – їх значення, які представляють усереднену оцінку кожного показника усіх представників виділених груп, виражену в Т-балах.

Аналіз та порівняння профілів, власні спостереження за досліджуваними, співбесіди з ними, інтерпретації авторів опитувальників, а також зіставлення отриманих даних з даними літературних джерел, дозволили нам описати специфіку психологічного благополуччя.

получчя осіб груп з різним рівнем схильності до самозмінювання.

Візуально профілі психологічного благополуччя характеризуються «дзеркальним» розташуванням відносно середньої лінії ряду (50-й перцентиль) та особливостями конфігурації. Так, представники групи осіб з високим рівнем схильності до самозмінювання характеризуються почуттям безперервного розвитку, реалізації свого потенціалу, ефективністю використання можливостей, що надаються. Самостійність і незалежність, здібність протистояти спробам суспільства змушувати думати і діяти певним чином, дотримуватись переконань, які є джерелами цілей життя, бажання постійно отримувати і засвоювати нову інформацію формує цілісний реалістичний погляд на життя, відкритість новому досвіду, бажання постійного змінювання на краще.

Представники групи осіб з низьким рівнем схильності до самозмінювання демонструють негативну самооцінку, незадоволеність обставинами особистого життя, відчуття особистої нікчемності і безсилля. Їм притаманна недостатня здібність підтримувати позитивні стосунки з оточуючими, невіра у особисті сили, недооцінка своїх здібностей. Більшість представників даної групи усвідомлюють відсутність особистісного розвитку, самореалізації. Їх думка повністю залежить від оточуючих, вони не виявляють активності, вважають себе неспроможними змінювати або покращувати життєві обставини.

Отже, результати проведеного аналізу профілів психологічного благополуччя вказують на існування статистично значущих взаємозв'язків між показниками схильності до самозмінювання та психологічного благополуччя. Відтак, можна стверджувати, що такі компоненти психологічного благополуччя, як управління середовищем, особистісне зростання, цілі життя, баланс афекту виступають чинниками, які спонукають особистість до високого особистісного зростання у процесі самозмінювання. Водночас, вважаємо за доцільне зробити акцент на тому, що певна «розмитість» поняття психологічного благополуччя складає труднощі операціоналізації даного конструкту, неоднозначність вияву деяких його показників, впливу на процес самозмінювання особистості і визначає перспективу подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лушикова Д.В. Психологічні складові схильності особистості до самозмінювання: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2009. 240с.
2. Санникова О.П. Феноменология личности: избранные психологические труды. Одесса: СМІЛ, 2003. 256 с.
3. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. *Психологическая диагностика*. 2005. №3. С.95-129.
4. Ryff C.D. Psychological Well-Being. *Encyclopedia of Gerontology*.1996. Vol.2/ p.365-369

ПРОБЛЕМИ ВИБІРКОВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ БРЕХНІ У ПСИХОЛОГІЇ

К. пед. наук, доц. Г. К. Кавиліна

Активність сучасної людини ускладнюється інформаційним середовищем, яка характеризується різними аспектами невизначеності: невизначеністю інтенсивності та пасивності, змін та консервації, розвитком та абсурдним ускладненням. Виклики, що постають перед сучасним людиною, що вимагають від неї усвідомленої та активної позиції по відношенню до інформаційної невизначеності та складності. Цим визначається актуальність досліджень вибірковості сприйняття повідомлень, що містять невизначена кількість обману.

Історичний аналіз досліджень вибірковості сприйняття та розпізнавання брехні дозволяє виділити спільне, що об'єднує їх, та сформулювати основні проблеми, які постають перед вченими, які займаються вивченням процесів сприйняття та розпізнавання обману в контексті виборчої активності.

Ж. Дюпра представив класифікацію брехні і сформулював одне з перших визначень цього поняття. Брехня визначається як психосоціологічний акт впливу, за допомогою якого намагаються нав'язати людині «вірування», що не відповідає істині. Вже на ранніх етапах вивчення феномену брехні, акт впливу, актив-

ність виступала як суттєва ознака, що характеризує дане явище.

П. Екмана один з перших звернув увагу на характеристики системності, багатовимірності, властиві феномену обману. У його роботах наголошується на залежності успішності виявлення обману від активності людини. Найімовірніше ми маємо справу не просто з деякими закономірностями, а й із відносинами, спрямованостями, стратегіями сприйняття та виявлення [9].

Теоретичний аналіз цих понять необхідний більш точного співвіднесення істотних ознак, які відносяться до категорій «брехня» і «обман». Крім того, такий аналітичний розгляд визначень понять «брехня» та «обман» у єдності їхніх видів та форм переслідує ще одну важливу мету, а саме: простежити тенденції у цій сфері психологічного знання.

Можна відзначити, різноманіття визначень понять «обман» та «брехня» у зарубіжній психології. Деякі автори схильні вживати два поняття як синонімічні, інші прагнуть розвести два терміни, і виділити суттєві ознаки.

Д. І. Дубровський визначає обман як хибне, неправильне повідомлення, здатне ввести в оману того, кому воно адресоване. Автор значно розширює проблемне поле у вивченні брехні та обману, та виділяє найважливіші аспекти, дослідження які необхідні для вирішення цієї проблематики. До цих аспектів він відносить онтологічний, гносеологічний, аксіологічний та практиологічні передумови. Крім цього, у вітчизняній психології велика роль відводиться проблемі самообману.

Калька Н. М один із перших спробував визначити співвідношення понять брехня та істина, обман і правда. Він також проаналізував онтологічні та гносеологічні аспекти цих феноменів. Автор визначає брехню як: «навмисну передачу відомостей, що не відповідає дійсності [2].

Так, В.В. Кузнецов до основних видів брехні відносить: обман обіцянки, блеф і наклеп, рекламу та пропаганду. Автор зазначає, що: «Обіцянка, ймовірно, - один з найдавніших видів обману, що пов'язує слово і справу» [2].

Необхідно зауважити, що на тлі досить широкого діапазону досліджень, що проводяться на базі емоційної теорії обма-

ну, вона не здатна пояснити брехню та обман, що подаються у текстових повідомленнях. Тим не менш, ця теорія має широкі прогностичні можливості. Нарешті, вибірковість поведінки у межах цієї теорії зводиться до відбору однієї чи кількох індикаторів, з урахуванням яких викривач вибудовує стратегію сприйняття і розпізнавання обману.

Виборча активність, сприйняття обману зводиться до поняття «стратегія» сприйняття та виявлення брехні. Так чи інакше, проблема вибірковості сприйняття у психології брехні пов'язується з тими індивідуальними способами реагування на поведінку брехуна, які викривач формує під час зустрічі з ошуканцем.

Досі деякі галузі психології обману не отримали належної уваги. Можна бачити, що сприйняття та розпізнавання обману та брехні в її текстовій формі не знаходить своєї реалізації. Одні з перших спроб досліджувати текстові форми брехливих повідомлень лише починають здійснюватися у контексті міжособистісного сприйняття, у контексті показань свідків у друкованій формі допиту підозрюваних. У нашому дослідженні ми надаємо альтернативний підхід до дослідження текстової форми невизначено-брехливих повідомлень. Але перш ніж будуть представлені результати емпіричного дослідження цієї форми брехні, необхідно описати ті нові методологічні підстави, на яких базується наше розуміння феномену обману та його вибірковості сприйняття.

В експерименті брали участь студенти Університету Ушинського міста Одеса. Експериментом було охоплено студенти 3 та 4 курсів денної форми відділення.

Експеримент був задуманий таким чином, щоб відтворити ситуацію сприйняття та оцінки, людиною новинного повідомлення. Нами була розроблена методика, спрямована на виявлення специфічних особливостей стратегій сприйняття брехні. Брехня, а надалі брехливе повідомлення, невизначено-брехливе повідомлення будуть вживатися як синоніми, які пов'язані з тією частиною інформаційних повідомлень, які людина не може оцінити об'єктивно точно, і які пов'язані з його суб'єктивним ставленням. Такі повідомлення були представлені в вигляді авторського тексту, який містив опис військового конфлі-

кту на території Африки, між двома вигаданими племенами.

Незалежно від серії експерименту, учаснику дослідження пропонувалося прочитати, послухати або подивитися повідомлення, що містить невизначену брехню. Після взаємодії респондент починав ранжувати параметри, які розташовувалися випадково у відповідній таблиці. Надавши ранги всім параметрам, учасник переходив до оцінювання змісту брехливого повідомлення за всіма параметрами за допомогою шкали. Після оцінки, респонденту пропонувалося обрати одні параметри та відсіяти інші, шляхом позначки таблиці параметрів. Операція добору показувала відповідний тип стратегії сприйняття. Після відбору, учасникам пропонувалося востаннє провести ранжування вибраних параметрів з метою визначення провідного компонента стратегії сприйняття.

За таким принципом було використано таблиці для визначення: розуміння, реалістичність, логічність, довіра, емоційність, хвилювання, залученість.

За допомогою цієї методики ми зосередилися на вивченні того, як форма презентації брехливого повідомлення впливає на специфіку формування стратегії сприйняття. Така специфіка проявить себе у особливостях формування смислових вузлів та векторів, які пов'язані з вибірковістю та спрямованістю сприйняття. Якість відкритості людини ситуації розуміння брехливого повідомлення проявляється як стійкість смислового вузла, що де термінується інтересом до повідомлення та ступенем його зрозумілості.

Процедура ранжирування здійснювалася після першої взаємодії з повідомленням шляхом розподілу параметрів у порядку зменшення значущості через присвоєння порядкового номера.

Процедура оцінювання здійснювалася за кожним параметром шляхом обведення на шкалі числа чи області чисел. Процедура відбору бажаних для сприйняття повідомлення параметрів, проводилася після ранжування та оцінювання. Цей вибір знаходився в діапазон від 1 до 8 параметрів. З відбору робилося висновок про стратегію сприйняття брехливого повідомлення.

Останньою операцією виступало повторне ранжування вибраних параметрів для визначення провідного вектора сприйняття. Кількість прочитань, прослуховувань та переглядів

повідомлення була доволіною для кожного респондента. Учасникам пропонувалося інформаційний лист та бланк письмової згоди на участь у дослідженні. Дані, що підготовлені для обробки, виключали персональну інформацію.

Подання результатів на всіх етапах експерименту, виглядатиме так: спочатку наводяться результати для операції ранжирування, далі для процедури оцінювання, результатом буде розгляд результатів відбору значимих параметрів. Така послідовність представлення результатів збережеться всім серій експериментального дослідження. Також представимо результати щодо адекватності стратегій сприйняття та переосмислення значущості параметрів. Стратегії сприйняття будуть описані в поняттях смислового вузла та вектора відносин.

А) Стратегія ранжирування. Тут представимо перший спосіб вивчення стратегій сприйняття. Корелограми ілюструють цю специфіку через смислові вузли, що формуються, і відповідні їм вектори сприйняття.

Нижче представлена загальна таблиця відповідності між стратегією ранжирування та формою презентації брехливого повідомлення. Параметр вважався провідним смисловим вузлом, якщо мав найбільше кореляційних зв'язків. В іншому випадку параметр вважався допоміжним смисловим вузлом. Ця інтерпретація відповідає також стратегіям оцінювання

Форма презентації брехливого повідомлення	Стратегія ранжування			
	Змістовий вузол		Вектор	
	Основний	Допоміжний	Основний	Допоміжний
ТЕКСТ	Логічність	Емоційність	Когнітивний	Афективний
АУДІО	-	-	-	-
ВІДЕО	-	-	-	-

Результати процедури ранжирування показали, що частіше за інші параметри на перше місце, респонденти виставляли параметр «цікавість», друге місце займав параметр «розуміння». Останні місця

в цій процедурі займали параметри «довіра» і «залученість».

Таким чином, розподіл результатів оцінювання залежно від форми пред'явлення брехливого повідомлення можливо виділити: середні результати з емоційності дорівнюють для текстової форми (0,4); для аудіальної форми (3,7); для відео форми (2,6). середні значення реалістичності брехні рівні для текстової форми (3); для аудіальної форми (4,7); для відео форми (6,1). Такі відмінності можна спостерігати не тільки для параметрів, що утворюють автентичну стратегію, але і для параметрів, що утворюють афективні стратегії сприйняття брехні. Ми також можемо бачити, що мотиваційні та когнітивні параметри за середніми результатами оцінювання брехні мінімально різняться. Ці відмінності ми схильні пов'язувати з формуванням різних за знаком і типом спрямованості відносин до брехливого повідомлення, а причиною таких відмінностей виступає контекст, що ускладнюється за формою пред'явлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калька Н. М. Детекція брехні у спілкуванні: соціально-психологічний аспект: навч. посіб. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 120 с.

2. Котлова Л.О. Проблема чесності особистості в ХХІ столітті. *Освіта ХХІ століття: проблеми гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів*: тези доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції. Житомир: ЖДУ ім.І.Франка, 2018. С.106-109.

3. Косьянова О.Ю. Співвідношення типів емоційної зрілості з даними схильності до обману при використанні поліграфного методу в психології. *Науковий огляд*, 2016.№5(26).С.1-17.

4. Омельчук Ю. О. Псевдоновини як жанр сучасногоангломовного медіадискурсу: лінгвокогнітивний, комунікативно-прагматичний параметри : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Херсон, Запоріжжя. 2018. 22 с.

5. Раковец П. Особливості різних видів брехливості у старшому підлітковому віці. *Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості*. Переяслав-Хмельницький: К С В, 2018. С.194-201

КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

Аспірантка О. О. Коренблат

Проблема толерантності є предметом уваги досить широкого кола дослідників. Так, аналіз психологічної літератури показує, що ця проблема знайшла досить широке відображення в роботах, присвячених з'ясуванню сутності терпимості і толерантності в онтології суспільної свідомості й самосвідомості, проблеми міжетнічної толерантності, толерантності як категорії відносин, комунікативній толерантності, толерантності як етико-психологічної проблеми діяльності педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Разом з тим, проблема комунікативної толерантності викладачів вищої школи спеціально не вивчалася.

На наш погляд, сучасний викладач повинен відповідати високим професійним вимогам, щоб бути конкурентоспроможним і затребуваним на ринку праці. Він повинен вміти не тільки проектувати і реалізовувати освітній процес, виходячи з потреб і можливостей студентів, а й вміти вести діалог з представниками різних соціальних груп, культур, релігій і бачити в кожній людині унікальну цінність. Для успішної реалізації цих вимог викладач повинен оволодіти такими загальнокультурними компетенціями, як: - готовність до взаємодії з колегами, до роботи в команді; - готовність до толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей, шанобливе і дбайливе ставлення до історичної спадщини і культурних традицій.

Толерантність є однією зі складових характеристик успішного спілкування, міжособистісних і міжгрупових відносин, соціального пізнання, професійного становлення особистості. Аналіз літературних джерел дозволив встановити, що толерантність має два психологічних значення: по-перше, здатність проявляти терпимість до індивідуальних особливостей іншої людини, до сприйняття її такою, якою вона є. Це соціальна або комунікативна толерантність. Виховання толерантних відносин буде належати до формування соціальної комунікативності; по-

друге, толерантність як здатність протистояти несприятливим зовнішнім впливам. При цьому толерантність можна розглядати як психологічну характеристику [8].

Таким чином, толерантність як якість особистості дозволяє викладачу успішно вибудовувати міжособистісні взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу, а також давати можливість демонструвати високу стійкість до різного роду стресів, зберігати емоційну стійкість і психологічний комфорт. На наш погляд, толерантність як особистісна характеристика є однією зі складових професійної компетентності студентів педагогічного університету, а в освітньому процесі - показником високого ступеня професійної компетентності викладача.

Розглядаючи теоретичний аспект проблеми комунікативної толерантності, ми зіткнулися з неоднозначністю цього поняття. О. Асмолов розглядає комунікативну толерантність як характеристику особистості, що має складну структуру, основними компонентами якої є мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, емоційно-вольовий і поведінковий [2].

В. Бойко розуміє комунікативну толерантність як характеристику ставлення особистості до людей, яка показує ступінь переносимості неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і дій партнерів по взаємодії [5]. Він виділив такі види комунікативної толерантності: - ситуативна комунікативна толерантність: вона проявляється у відносинах даної особистості до конкретної людини; - типологічна комунікативна толерантність: проявляється по відношенню до певного типу особистості або певної групи людей; - професійна комунікативна толерантність: проявляється в процесі здійснення професійної діяльності; - загальна комунікативна толерантність: це тенденція ставлення до людей в цілому, обумовлена властивостями характеру, моральними принципами, рівнем психічного здоров'я; загальна комунікативна толерантність впливає на інші види комунікативної толерантності [5].

Що стосується комунікативної толерантності викладача, то перераховані вище види будуть проявлятися у наступному: 1) ситуативна комунікативна толерантність закріпиться у відноси-

нах викладача до студента; 2) типологічна комунікативна толерантність - у ставленні викладача до колективних типів особистостей студентів або різних групових об'єднань; 3) професійна толерантність - проявляється у ставленні викладача до колективних типів людей, з якими йому доводиться мати справу за родом своєї педагогічної діяльності; 4) загальна комунікативна толерантність - тенденція ставлення викладача до людей в цілому, тенденції, обумовлені життєвим досвідом, установками, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я людини.

Одне з найбільш повних визначень комунікативної толерантності запропонувала Є. Балданова. На думку авторки, комунікативна толерантність є соціально значимою властивістю особистості і проявляється в наступному: у повсякденному міжособистісному спілкуванні, повазі до людей, їх поглядів, звичаїв, звичок та смаків; у прагненні до діалогу, співпраці та позитивної оцінки інших; у співпереживанні та емоційній гнучкості у реакціях на нові ситуації. Крім того, існує комунікативна толерантність характеризується наявністю відповідної поведінки в нестандартних ситуаціях, розуміння іншої точки зору, здатність прощати помилки і непорозуміння інших людей, а також допуск неприємних або неприйнятних дій зі сторони взаємодії партнерами [4].

В. Гришук, С. Русакова, в свою чергу, вважають, що комунікативна толерантність - це психосоціальна характеристика особистості, що виявляється у взаємодії особистості з оточуючими людьми і характеризується безконфліктною, комунікативною поведінкою і прийняттям різних якостей і дій суб'єктів для досягнення позитивних цілей [6, 7].

На думку ряду авторів, таких як Ю. Коряпіна, О. Кочергіна, В. Петленко та інших, комунікативна толерантність носить колективний характер, оскільки відображає найважливіші характеристики особистості: особливості виховання, досвід спілкування, культуру цінностей, мотиви і потреби, установки і інтереси, переконання, характер і темперамент. Отже, комунікативну толерантність можна розглядати як психологічну характеристику, яка визначає життєвий шлях і активність особистості.

Багатогранне розуміння комунікативної толерантності

ми знаходимо і в роботах О.Г. Бабчук, яка розглядає комунікативну толерантність як стійку характеристика особистості, завдяки якій здійснюється особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми, заснований на наявності у свідомості суб'єкта успішного, особистісно значущого зразка терпимої (безконфліктної) комунікативної поведінки. [3].

Аналогічної думки дотримується у своєму дослідженні З. Агеєвої, де комунікативна толерантність є інтегративною характеристикою особистості, що складається з таких компонентів, як: психологічна стійкість; загальні позитивні настанови особистості; індивідуальні особистісні якості - емпатія, альтруїзм, толерантність до інших людей та їх індивідуальних особливостей, здатність до співробітництва та кооперації, здатність встановлювати відносини та вести діалог; система особистісних та групових цінностей. [1].

З точки зору дослідників (Н.Асташова, О.Бабчук, Л. Банах, В.Бойко, В.Гришук, М.Джерелієвська та ін.) характеристики особистості партнера, що визначають позитивний емоційний фон спілкування з ним, товариські, а характеристики партнера, що викликають негативне ставлення до нього, не є комунікативними. Людина з низькою загальною комунікативною толерантністю зазвичай виявляє неконтрольовані негативні реакції у відповідь на некомунікативні характеристики партнера. Відмова в іншому випадку найчастіше спричинена некомунікативними типами особистості, некомунікативними рисами особистості та некомунікативними способами спілкування.

В. Петленко розглядає комунікативну толерантність як одну з найважливіших та дуже інформативних якостей людини [9]. Це «команда», оскільки вона відображає фактори долі та виховання, досвід спілкування, культуру, цінності, потреби, інтереси, настанови, характер, темперамент, звички, мислення та, звичайно, емоційний стереотип поведінки. Ця характеристика особистості належить до основи, оскільки вона суттєво визначає її життєвий шлях та діяльність - ситуацію в безпосередній близькості та на роботі, професійний розвиток та професійні обов'язки.

Щоденне спілкування демонструє різні прояви комуні-

кативної толерантності: одні люди дуже толерантні до інших, інші добре приховують ворожість до партнерів, інші здатні переконливо переконати і змусити себе не помічати неприємних якостей інших. Подібним чином широкий діапазон комунікативної толерантності проявляється в широкому діапазоні: характеристики іншого можуть спричинити часткове або повне судження, роздратування або неприйняття [9].

Таким чином, аналіз сучасних уявлень про комунікативну толерантність показав, що це стійка характеристика особистості, завдяки якій здійснюється особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми, заснований на наявності в свідомості суб'єкта успішної, особистісно значущої закономірності толерантної (безконфліктної) комунікативної поведінки і домінуючої орієнтації свідомості на її реалізацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеева З.А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности. *Вестник Ивановского государственного университета*. 2012. № 1. С. 49-53.
2. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность». *Век толерантности: научно-публицистический вестник*. 2001. С. 8-18.
3. Бабчук О. Г. Психологічні особливості майбутніх фахівців з різним рівнем комунікативної толерантності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Психологія. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 3. С.5-9.
4. Балданова Е.А. Модель процесса развития коммуникативной толерантности студентов средствами иностранного языка. *Вестник ВГУИТ*. 2018. Том. 80. С. 110-116.
5. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность в межличностных отношениях. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии*. 2004, С. 13-21.
6. Гришук В.М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Киров, 2005. 228с.
7. Русакова С.В. Общие подходы к структурной составляющей коммуникативной толерантности. *Психология и педагогика*:

методика и проблемы практического применения. 2012. С.83-87.

8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2005. Вып. 1 (45). С. 66-70.

9. Петленко В.П. Основы валеологии. Книга третья, 1999. С. 300-302.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

К. пед. наук, доц. Г. К. Кавиліна

Розширення сфери діяльності людини, що нерідко протікає в психологічно напружених умовах, що надають дестабілізуючий вплив на суб'єкта, значно активізувала інтерес дослідників до проблеми стресостійкості. Розробка цієї проблеми дедалі більше набуває міждисциплінарного вигляду: у дослідженнях інтегруються предметні компоненти загальної та диференціальної психології, психології особистості, психології праці, психофізіології та інших галузей психологічної науки. Аналізуючи феноменологію стресу, дослідники вивели явище стресостійкості. Однак до теперішнього часу не склалося єдиної точки зору на визначення цього явища.

У більшості визначень стресостійкість розглядається в контексті цілісного процесу адаптації, тому її пов'язують із емоційною стабільністю та емоційною стійкістю.

Стресостійкість інтерпретується і як інтегративна властивість особи. Тут насамперед слід звернутися до робіт О. М. Савиченко. Ця властивість, по-перше, відображає ступінь адаптації людини до впливу екстремальних факторів зовнішнього та внутрішнього середовища та діяльності; по-друге, воно маркується рівнем функціональної надійності особистості як суб'єкта діяльності напружених умов її реалізації Нарешті, по-третє, ця властивість проявляється в активації функціональних

ресурсів людини, у зміні працездатності та поведінки для попередження негативних емоційних переживань та порушень ефективності та надійності діяльності [5].

Пріма Р. М. та у визначенні поняття стійкості до стресів орієнтуються на сучасне трактування процесу адаптації, при цьому, в першу чергу, підкреслюється активний характер стійкості особистості до стресу. Емоційна стійкість не зводиться лише до підтримки певних психічних станів. Вона поширюється на послідовність станів у часі, тобто сприяє самозбереженню організму [4]. Стресостійкість – це окремий випадок психічної стійкості, який проявляється при дії стрес-факторів або при хронічній напруженості [4].

Джаббарова Л. Г. стресостійкість, психологічну стійкість, психологічну безпеку та психологічну культуру розглядає у системному взаємозв'язку як єдину, функціональну психічну систему, і називає її системою «стійкого розвитку особистості». Існуючи за законами системності, ця функціональна психічна система при короткочасному поодинокому впливу відносно легко і швидко повертається до колишнього стану, але у разі тривалого або повторюваного впливу вона з одного стану в інший, зберігаючи основні істотні внутрішні взаємозв'язки [1].

Виходячи з проведеної систематизації основних напрямів у дослідженні стресостійкості, О. В. Лозгачова пропонує розуміти цей феномен як комплексну властивість людини, що характеризується необхідним ступенем адаптації індивіда до впливу екстремальних або кумулятивних зовнішніх та внутрішніх факторів у процесі життєдіяльності. Ця властивість обумовлена рівнем активації ресурсів організму та психіки людини, що виявляються у показниках функціональних станів, зокрема – працездатності.

Стійкість до стресу дійсно обумовлюється індивідуальними особливостями людини, її емоційної сфери.

До найбільш значущих ресурсів протидії стресам сьогодні відносять особистісно-психологічні ресурси, що дозволяють людині протистояти стресу, спираючись на механізми саморегуляції психічних станів. У вітчизняних концепціях саморегу-

ляції виокремлено механізми планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів як ресурсів конструктивної протидії стресу.

В. М. Корольчук виділяє три види психологічних ресурсів, які допомагають людині подолати важкі життєві ситуації: надія; раціональна віра та душевна сила. Надія – це активне очікування та готовність зустрітися з тим, що може з'явитися на світ. Вона сприяє життю та особистісному зростанню. Раціональна віра полягає у переконаності, що існує безліч реальних можливостей і потрібно лише вчасно їх виявити. Душевна сила-поняття, що означає мужність у подоланні життєвих негараздів, здатність чинити опір будь-яким спробам долі наразити на небезпеку надію і віру, зруйнувати їх шляхом перетворення в бездумний оптимізм або в «іраціональну віру» [2].

До ресурсів стрес стійкості відносять психологічну компетентність особи. Непорожня Л. В. зазначає, що володіння психологічної компетентністю сприяє досягненню оптимального відповідності особистості та навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності. Психологічна компетентність дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби та реалізовувати пов'язані з ними життєві цілі, зберігаючи психічне та фізичне здоров'я, забезпечуючи при цьому відповідність психічної діяльності людини, її поведінки до вимог середовища [3].

Проведений аналіз доводить, що, незважаючи на різноманітність підходів до розуміння психології ресурс забезпечення, класифікації ресурсів, що сприяють конструктивному подоланню стресу, у численних наукових дослідженнях доведено методологічну цінність та перспективність ресурсного підходу у психологічному аналізі феноменології стійкості особистості до стресу.

До групи досліджуваних увійшли 186 респондентів (136 жінок та 50 чоловіків), представники різних сфер діяльності. Серед них: 70 працівників банку; 54 особи науково-педагогічних працівників ЗВО; 62 представники сфери торгівлі. За видами діяльності вибірка поділена на рядових працівників організацій (144 особи) та керівників (42 особи).

Анкета «Простір організаційних проблем» В. Снеткова, була спрямована на визначення зовнішніх стрес-факторів, що впливають на особистість. Випробуваному пропонується написати, що викликає негативні переживання, заважає роботі на всіх рівнях (особистісному, підрозділів, організації). Отримані дані обробляються за допомогою контент-аналізу. Відповіді інтерпретуються та класифікуються відповідно до модульно-функціональної моделі організації - елементів організації (модулів) як об'єктів управління. Кожен із наведених нижче модулів поєднує загальний для діяльності всіх підрозділів фактор. Матеріально-технічний модуль – включає весь комплекс матеріально-технічного забезпечення діяльності організації (Обладнання, транспорт, умови праці та ін.). Кадровий модуль – поєднує у собі політику організації у сфері трудових ресурсів (систему підбору, навчання, розстановки та атестації персоналу, трудову мотивацію та стимулювання). Соціально-психологічний модуль - це морально-психологічний клімат у колективі та всі аспекти міжособистісних відносин, що виникають у ході виробничої діяльності. Управлінський модуль – являє собою сукупність розподілу обов'язків та повноважень, управлінську ієрархію (систему підпорядкованості, відповідальності та підзвітності), прийняті в організації методи прийняття та узгодження управлінських рішень та стиль керівництва. Виробничий модуль – комплекс елементів організації, який включає фактори, безпосередньо пов'язані з процесом виробництва продукту компанії (технології, виробничі процеси). Фінансовий модуль – відображає бачення фінансових питань організації та фінансової політики. Інформаційно-аналітичний модуль – особливості каналів передачі інформації, її зберігання та інформаційного забезпечення діяльності організації. Маркетинговий модуль - це провідні потреби споживача та покупця, їх задоволення шляхом реалізації послуг, які виробляє підприємство. Зовнішній модуль – всі характеристики макросередовища, які впливають на життєдіяльність компанії, наприклад, ціни на сировину, паливо, відносини з державними структурами, політичні настрої в країні тощо.

По кожному модулю всіх рівнях складається кількість відповідей, і отримані цифри переводиться у відсотки. Чим бі-

льший відсоток, тим більша напруга викликають проблеми даного модуля.

Відповідно до методики Р.Б. Шо рівень організаційної довіри оцінюється за такими параметрами, як «довіра»; «послідовність» (щирість у словах, послідовність у вчинках); «результативність» (виконання людьми своїх обов'язків і зобов'язань); "турбота". Для кожного з названих параметрів пропонується вісім протилежних характеристик, які необхідно оцінити за допомогою п'ятибальної шкали. Кожен параметр проявляється у трьох рівнях виразності довіри: низький (8-18 балів); помірний (19-29 балів); високий (30-40 балів).

Для визначення інтегрального показника – «Індекс довіри» складаються значення, отримані за кожною шкалою. Результати від 32 до 74 балів дозволяють говорити про низький рівень довіри до організації; від 75 до 117 балів – про помірний рівень довіри; від 118 до 160 балів – про високе.

Методика «Управлінська решітка» Р. Блейка та Дж. Мутон є схемою, що містить у собі 5 основних стилів управління. Керівникам необхідно оцінити наскільки притаманно їм («завжди», «часто», «іноді», «рідко», «ніколи»), кожне з 18 запропонованих тверджень. Результати обчислюються за двома шкалами: «Орієнтація на персонал» (вертикальна вісь ґрат) та «Орієнтація на завдання» (горизонтальна вісь ґрат). За кожний збіг за ключом проставляється 1 бал. Отримані бали відкладаються на осях ґрат, і визначається стиль управління.

I. "Невтручання". (Мінімум уваги і до людей, і до роботи).

Простір на обох осях у діапазоні 1-3 балів.

II. «Будинок відпочинку» або «Заміський клуб». (Максимум уваги до людей, мінімум уваги на роботу). Простір: на осі «Орієнтація на працівників» у діапазоні 7-9; на осі «Орієнтація завдання» – 1-3 балів.

III. "Авторитет - підпорядкування". (Максимум уваги до роботи та мінімум уваги до людей). Простір: на осі «Орієнтація на працівників» у діапазоні 1-3; на осі "Орієнтація на завдання" - 7-9 балів.

IV. "Команда". (Висока орієнтація на ефективність робо-

ти у поєднанні з довірою та повагою до людей). Простір на обох осях в діапазоні 7-9 балів.

V. "Авторитет-співпраця" (збалансоване управління). Стиль характеризується помірною увагою і до людей, і до роботи. Простір на обох осях в діапазоні 4-6 балів.

Масив змінних, отриманих у процесі психодіагностичних процедур, був підданий статистичній обробці.

Диференційований аналіз за групами респондентів, зайнятих у різних сферах діяльності, показав, що:

У працівників банку, за середньо груповим показником, що знаходиться на межі високої сприйнятливості організаційного стресу високий рівень стресу відчувають більше половини опитаних (57,1%), а решта (42,9%) демонструють середню стрес-толерантність.

Педагоги вузу також зазнають впливу стрес-факторів в організації. У середніх значеннях вимірювання ступеня сприйнятливості до стресу показник знаходиться на межі високих значень, причому відмінностей у групах фахівців та керівників, а також у групах, диференційованих за статтю, не відзначається. Важливо, що у цьому середовищі не виділено показники, відповідні стійкості до стресу. 44,4% опитаних педагогів та керівників відчувають високо виражений стрес у створенні, інші 55,6% респондентів виявляють середній рівень стрес-толерантності. Загалом відповідає цим показникам і дані у підгрупах спеціалістів, керівників, чоловіків та жінок.

В осіб, зайнятих у сфері торгівлі, констатуються всі показники, що маркують високий рівень стресу. Це відноситься як до середньогрупового виміру так, і до показників часток виразності високого середнього рівнів.

Високу сприйнятливість до організаційного стресу виявили 95,2% опитаних, і лише 4,8% (3 особи) мають середню стрес-толерантність. Водночас наголошується, що найбільш гостро переживають стрес в організаційних процесах рядові працівники порівняно з керівниками. Можливо, тут знаходить відображення перевантаженість складним спілкуванням із клієнтами, слабо розвинені комунікативні навички ділового спіл-

кування працівників торгівлі. Незважаючи на нечисленність підгрупи чоловіків (12 осіб), ми бачимо, що для них переживання організаційного стресу проходить гостро, ніж у жінок.

Результати аналізу показали, що найбільш схильні до стресу в організації особи, зайняті в торговій сфері. Це підтверджується даними статистичного аналізу як середньо групових значень, так і порівнянь у підгрупах фахівців, керівників, жінок, чоловіків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джаббарова, Л. В. Особливості взаємозв'язку психологічного благополуччя з особистісною та соціальною ідентичністю : дис. ... канд. психол. Наук. Харків: Харківський національний університет, 2020. С.251

2. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації А43 в умовах кризового суспільства: матеріали III Всеукраїнського, 2018. С.41-52*

3. Непорожня Л. В. Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики: метод. посіб. Київ.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 204 с.

4. Пріма Р. М. Проблема адаптивності майбутнього педагога у контексті формування його професійної мобільності. *Вісник Черкаського університету*. Сер: Педагогічні науки: наук. Журнал. Черкаси: Черкас. нац. ун-т, 2013. Вип. № 40 (293). С. 109-113.

5. Савиченко О. М. Стресостійкість викладачів та студентів в умовах дистанційного навчання: теоретичний аспект. *Актуальні проблеми особистісного зростання: Зб. наук. пр. за матер. Всеукраїнської наук-прак. конф. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2021. С.76-80*

ВПЛИВ КІЛЬКОСТІ ДІТЕЙ У РОДИНІ НА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ ВІДНОСИНИ ТА ОБУМОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИТИНИ

**К. психол. наук, доц. Н. О. Кримова
Магістрантка Т. О. Маслієнко**

Сім'я є основою розвитку особистості дитини. Склад сім'ї, її соціальний статус, міжособистісні стосунки її учасників безпосередньо впливають на розвиток дитини. Саме у родинному колі формується фундамент інтелектуальних та когнітивних здібностей, психоемоційних та соціальних особливостей дитини, її само сприйняття, уявлення про себе та навколишній світ. Досвід спілкування та міжособистісних стосунків, який дитина здобуває у сімейному колі, впливатиме на усе її подальше життя та обумовлюватиме психологічний та соціальний добробут суспільства в цілому. Якщо враховувати особливості стосунків батьків та дітей, їх зміни в залежності від кількості дітей та порядку їх народження у родині, то можливо своєчасно впроваджувати міри для покращення та гармонізації цих взаємовідносин.

Систематизація теоретичного підґрунтя міжособистісних стосунків у родині, висвітлення підходів до вивчення сиблінгів, порядку народження дітей та його впливу на особистісний розвиток дитини обумовлює дослідження, що за допомогою емпіричних висновків дозволить виявити закономірності у дитячо-батьківських відносинах, в залежності від кількості дітей у родині, спрогнозувати траєкторію їх розвитку та сформулювати рекомендації для покращення міжособистісних відносин батьків та дітей.

В українському психологічно-педагогічному середовищі тема сиблінгових позицій та їх впливу на дитячо-батьківські відносини не має достатнього науково-дослідного напрацювання, тоді як західні науковці, зокрема у Сполучених Штатах Америки, приділяють цій галузі достатньо уваги та успішно впроваджують результати досліджень у дитячу, сімейну психо-

логію та педагогіку, а також у сфері профорієнтації та управління людськими ресурсами.

У світовій психології дитячо-батьківські відносини досліджуються у психоаналітичному (З. Фрейд, Е. Еріксон, Д. Віннікот та інші), біхевіористичному (Дж. Уотсон, Б. Скіннер та інші) та гуманістичному (К. Роджерс, Дж. Байярд та інші) підходах. Усі вони сходяться в тому, що відносини батьків та дітей є головним чинником дитячого розвитку, та саме в цих відносинах дитина реалізує свою потребу у безпеці, схваленні, соціальній адаптації та любові.

Сім'ї бувають нуклеарними і розширеними за своїм складом; гармонійними та дисгармонійними за своїми функціональними особливостями (А. Є. Лічко); традиційними, дитиноцентричними та демократичними за типами виховання дітей (М. Арутинян); особистісно-орієнтованими та соціально-центричними за відносинами батьків і дітей (Ю. М. Орлов).

Основними характеристиками дитячо-батьківських відносин фахівці визначають наступні: безперервність і тривалість у часі, велика емоційна значущість для батьків та дитини, амбівалентність (полярність цілей та/або потреб), зміна характеру відносин з віком дитини, прийняття батьками відповідальності за дитину та турбота про неї [1]; [5].

Великий вплив на характер дитячо-батьківських відносин набуває особистість батьків (вік, темперамент, соціальне положення, національно-культурна та професійна приналежність, рівень загальної обізнаності та педагогічної культури); особистість та характер дитини; генетика; стиль виховання; структура та склад сім'ї [3].

Сиблінги або сибси (від англійського слова *siblings*) – рідні брати або сестри, діти спільних батьків – найближче соціальне коло дитини, наряду з батьками. Вплив наявності або відсутності сиблінгів у дитини та порядку її народження на індивідуальні риси вивчав А. Адлер, який вважав, що розуміння особистості окремої людини немислимо без контексту тієї атмосфери, в якій він виріс, з огляду на структуру сім'ї та порядок його народження в ній. Відповідно до порядку народження змі-

нюються і запити, й потреби дитини. А. Адлер визначив такі порядкові позиції за народженням: єдина дитина; старший у сім'ї; середня дитина; молодший із двох дітей; молодший із трьох та більшої кількості дітей. У. Тоумен в окрему категорію відносив також близнюків. А. Адлер довів, що діти, чий порядок народження в сім'ї однаковий, мають схожий психотип, а діти, народжені в одній сім'ї, розрізняються за характером у зв'язку зі своїм становищем по старшинству.

Аналіз наукових джерел свідчить про такі аспекти окресленої проблеми:

1) залежність рівня інтелектуального розвитку дитини від порядку народження (Т. А. Думитрашку): зі збільшенням кількості дітей у родині, коефіцієнт інтелекту у середніх і молодших дітей знижується у порівнянні з єдиними або старшими дітьми;

2) різниця у формуванні Я-концепції сиблінгів (В. Копперсмит): старші та єдині діти демонструють вищий рівень самооцінки, ніж середні та молодші;

3) відмінності комунікативної компетенції дітей з різним порядком народження (А. Фрімен): старші та єдині діти більш орієнтовані на спілкування з дорослими, виражають більшу потребу в взаємодії, чутливі до думки інших, тоді як молодші діти краще спілкуються з однолітками та легше налагоджують відносини;

4) зв'язок порядку народження та ризику виявлення девіації (Р. Літл): єдині та старші діти пізніше починають вживати алкоголь та у меншій кількості, ніж молодші сиблінги;

5) особистісні особливості дітей з різним порядком народження (Ф. Салловей): старші та єдині діти більш амбітні, схильні до інтелектуальної діяльності, відповідальні до навчання та більш успішні в ньому, схильні до домінування в міжособистісних відносинах; не-перші діти більш адаптивні, орієнтовані на спілкування, відкриті новому досвіду, менш схильні до правил та умовностей.

Зі зміною кількості дітей у родині, змін здобувають і дитячо-батьківські відносини. Ставлення батьків до первістка обумовлене їхньою некомпетентністю, суперечливістю підходів до виховання. Непослідовність батьківського ставлення та на-

родження інших сиблінгів (конкурентів на батьківську любов) часто призводить до формування тривожного типу прихильності старшої дитини до батьків. До молодших дітей батьки схильні проявляти більше потурання, що може приводити до егоцентризму та запізнення у соціальному розвитку.

Характер міжособистісних відносин у сім'ях з однією дитиною та у багатодітних сім'ях має свої відмінності: наприклад, багатодітні сім'ї частіше стають родино центрованими, прагнуть більше часу проводити разом, більш піклуються один про одного та поважають батьків [2].

Зі збільшенням кількості дітей у родині також змінюється стиль виховання на більш авторитарний, посилюється емоційна дистанція між батьками та дітьми. Змін зазнає і процес пізнання матерями особистості дітей. Зі збільшенням кількості дітей, наростає рефлексивність, деталізація цього пізнання. Знижується рівень важливості індивідуальних показників, таких як стать, вік, а зростає роль психологічних показників: темпераменту, особистісної мотивації, спілкуванню.

Важливо відзначити, що батьки та матері по-різному сприймають дітей з різною позицією народження та по-різному будують відносини з ними. Відмінності у відношенні до різних дітей більш виражені у матері: вона проявляє більше вимогливості до старшої дитини, очікує від неї більше відповідальності, при цьому і батько і мати визнають себе менш емоційному близькими зі старшою дитиною та менш задоволеними стосунками з нею. До молодших дітей мати проявляє більше емоційної близькості та тривожності, ніж батько. Також, суттєвим чинником внутрішньосімейних відносин стають і взаємини між самими сиблінгами. З одного боку відносини з братами та сестрами збагачують комунікативні зв'язки дітей, але таке спілкування є менш інтелектуальне забарвленим та при нестачі контакту з дорослими може призводити до зниження рівня психічного розвитку [4]. Не менш важливим є і суб'єктивне сприйняття дитиною сімейної ситуації, що найбільшою мірою дозволяє відбиває особливості розвитку дитини у сім'ях з різним складом. Діти з великих сімей більш хочуть бачити родину дружньою, не люб-

лять долучати до неї сторонніх осіб. У дітей з малодітних сімей такого прагнення єдності немає.

З вищеозначених теоретичних засад виходять основні гіпотези даного дослідження: батьки по-різному вибудовують відносини з різними дітьми; дитячо-батьківські відносини здобувають змін в залежності від кількості дітей у родині; наявність чи відсутність сиблінгів та позиція народження впливають на особистісні особливості дитини. Емпіричне дослідження із застосуванням наступних методик: а) діагностування ставлення батьків до дітей – опитувальник дитячо-батьківських емоціональних взаємин; тест PARI; методика діагностики батьківського ставлення ОРО; б) діагностика ставлення дітей до батьків та сиблінгів – проєктивний тест «Малюнок сім'ї».

Батьківська позиція у контакті з дитиною оцінюватиметься за наступними критеріями: здатність сприймати стан дитини, розуміння причин стану дитини, здатність до співпереживання, ставлення до себе як до батька/матері, переважний емоційний фон взаємодії з дитиною, прагнення до тілесного контакту з дитиною, надання дитині емоційної підтримки, орієнтація на стан дитини при побудові взаємодії, вміння впливати на стан дитини. Позиція дитини визначатиметься шляхом аналізу переживання та сприймання дитиною свого місця у сім'ї, ставлення дитини до сім'ї загалом та окремим її членам.

Результати даного дослідження дозволяє виявити закономірності у дитячо-батьківських відносинах в залежності від кількості дітей у родині та порядкової позиції їх народження; виявити особистісні особливості дітей при наявності та відсутності у них сиблінгів; сформулювати рекомендації для покращення міжособистісних відносин батьків та дітей, а також сформулювати уточнюючі критерії для наступних досліджень з цієї теми.

Отже, дитячо-батьківські відносини, наявність або відсутність сиблінгів та стосунки з ними – невід'ємні фактори формування особистості дитини, її соціальних навичок, інтелектуальних здібностей, само сприйняття тощо. Дослідження закономірностей розвитку дитячо-батьківських стосунків в залежності від кількості дітей у сім'ї та порядку їх народження надасть

зможу прогнозувати потенційний вплив сиблінгової позиції на розвиток особистості дитини та надасть психологам і педагогам ширше розуміння наслідків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Думитрашку Т. А., Марютина Т. М., Равич-Щербо К. В., Трубников В. И. Предикторы индивидуальности ребенка в многодетной семье. *Мир психологии*. 1996. № 4. С. 137-148.

2. Крупник Г. А. Наукові підходи до аналізу проблеми сиблінгової взаємодії. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. Випуск 1. С. 234-238.

3. Посвістак О. А. Теоретико-історичні основи психології сім'ї. Хмельницький : ХНУ, 2017. 402 с.

4. Федоришин Г. М. Психологічні проблеми сімейного виховання. Навчальний посібник. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2013. 224 с.

5. Dunn J., Plomin R. Separate lives: why siblings are so different. Basic Books, 1990.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ У ДІТЕЙ

К. психол. наук, доц. Н. О. Кримова
Магістрантка І. О. Матковська

В даний час у дитячій психології проблема психологічного захисту є однією з найактуальніших. Однак, основна увага надається в більшій мірі ролі оточуючого середовища у формуванні механізмів психологічного захисту, а не вивченню їх прояву у психіці конкретної дитини.

Вперше термін «психологічний захист» був використаний З. Фрейдом, в його поданні «захисний механізм» виконує функцію «зняття внутрішнього конфлікту» [3]. Згодом це питання вивчалось А. Фрейд та багатьма іншими дослідниками. Мета психологічного захисту полягає в ослабленні внутрішньо-

особистісного конфлікту, який обумовлений протиріччям між інстинктивними імпульсами несвідомого та інтеріоризованих вимог зовнішнього середовища. Внаслідок цього процесу, захисний механізм регулює поведінку людини, підвищуючи її пристосованість. А. Фрейд вказувала: суттєво те, що захисний процес породжується тривогою. Способи захисту спрямовані на те, щоб допомогти Я в його боротьбі з інстинктивним життям та мотивовані трьома основними типами тривоги: інстинктивною тривогою, об'єктивною тривогою та тривогою свідомості [5]. Тому, важливо спробувати вплинути на реальність, щоб знизити об'єктивну тривогу, тобто, ці аспекти необхідно урахувати у вихованні дитини. Сучасні дослідження виявили неоднозначність ролі захисту. Спрацьовуючи автоматично, психологічний захист знижує напруженість, пристосовує людину до ситуації, тому що зменшує тривогу і страх, але при цьому витрачаються значні витрати енергії, що в ряді випадків може призвести до порушень пристосованості та появи невротичних симптомів [1].

Захисний механізм – це обхідний шлях, щоб приховати чи послабити тривогу, зняти емоційна напруга, зменшити психологічний дискомфорт. Цей захист виникає автоматично під час сприйняття небезпеки. Причому небезпека може бути як зовнішньою (наприклад, загроза, що виходить від якоїсь тварини), так і внутрішньою, моральною (усвідомлення дитиною власних почуттів, які засуджуються дорослими, наприклад, ревності до брата чи сестри, бажання завдати шкоди батькам та інше).

Психологічний захист, за думкою А. Фрейд, спочатку формується для оволодіння конкретною інстинктивною поведінкою і пов'язаний, таким чином, з конкретною стадією дитячого розвитку (розвиток «Я»). Захисна поведінка дозволяє дитині убезпечити себе від тих проблем, які вона поки не здатна вирішити, наприклад, впоратися з тривогою, що пов'язана з загрозовими подіями, це може бути страх розлуки та самотійності (самотності, темряви, замкнутих просторів), страх смерті (напади, захворювання, смерті батьків, казкових персонажів, стихії та ін.), страх підпорядкування (бути покараним, бути присоромленим, втратити прихильність), страх зміни, або втрата улюбленої іграшки,

втрачена любов інших людей до себе (їх несхвалення) з боку батьків, братів, сестер). Психологічний захист у дітей може виявлятися і через такі аспекти: відхід у хворобу; сльози та скарги; лінощі; брехня; жорстокість; втеча в «інший світ» та інше.

Становлення захисних механізмів більшість дослідників [4] пов'язує з задоволенням чи незадоволенням базових психологічних потреб дитини, найранішою з яких є потреба у безпеці. Спочатку система захисту у дітей проявляється на рівні рухових та поведінкових реакцій. Пізніше формуються захисні механізми, у реалізації яких у першу чергу беруть участь сприйняття, емоції, пам'ять та мислення. Такі захисні механізми дозволяють дитині адаптуватися до середовища не за рахунок зміни зовнішнього світу, а за рахунок внутрішніх змін – трансформації внутрішньої картини світу та образу самого себе. Захисні механізми являють собою фільтри, які, пропустивши інформацію через себе – блокують її, або спотворюють, щоб будь-якими способами «відійти від загрозової реальності».

Розглянемо деякі захисні механізми у дітей більш детально. Витиснення або витиснення бажань. У психіці це мимовільне видалення неприємних чи недозволених у тих чи інших ситуаціях бажань, думок, почуттів, переживань зі свідомості у сферу несвідомого. Для дітей типовим є витиснення страху смерті. У свідомості дитини зберігається сам страх. Але витиснення думки не втрачає своєї активності в несвідомому, і причина страху маскується, так, замість страху смерті з'являється страх «ведмедя» або «вовка», які можуть «напасти і голову відкусити».

Інверсія чи протидія. Цей захист у психіці постає як підміна дії, думки чи почуттів, що виступають протидією справжньому бажанню. З. Фрейд наводив у приклад ситуацію, коли дитина спочатку хотіла отримати материнське кохання, але не отримавши цього, починала відчувати прямо протилежне бажання – роздратувати мати, викликати ненависть матері до себе, хоча за такою поведінкою навпаки приховується бажання отримати це кохання [1].

Ідентифікація. У нормі за допомогою ідентифікації дитина засвоює зразки поведінки значущих йому людей, тобто,

активно соціалізується. На прикладі дитячих рольових ігор можна розглянути, як спрацьовує цей механізм. Діти грають у дочки-матері, у дитячий садок, магазин, школу, тобто, послідовно програють різні ролі та роблять різноманітні дії: карають ляльок-дітей, ставлять оцінки як у школі, ховаються від ворогів, захищають слабких. Тобто, ідентифікація є і одним із механізмів самопізнання. Дитина відчуває задоволення, єдність та гармонію саме шляхом причетності до когось. Діти ідентифікуються з тими, кого більше люблять, кого вище цінують, створюючи цим основу самоповаги. Разом про те імітація поведінки негативних персонажів, ставлення яких викликає тривогу і занепокоєння, нерідко дозволяє дитині перетворити цю тривогу на приємне почуття безпеки. А. Фрейд наводить такий приклад: маленький хлопчик боявся проходити через темну залу через привиди. Тоді він сам за допомогою жестів став зображати привида і дійшов висновку, що якщо ти сам привид, можна не боятися йти [5]. Така фізична імітація антагоніста – один із найпоширеніших способів корекції дитячих страхів.

Проекція. Спроба несвідомого позбутися нав'язливого бажання чи ідеї, приписавши її іншій особі, тобто, у такий спосіб виходить «віддалення загрози від себе». Коли щось засуджується в інших, саме це не приймається в собі, але людині складно визнати цей факт і не хоче зрозуміти, що ці якості притаманні йому. Так, людина знімає з себе відповідальність за власні бажання, які здаються неприйнятними. Наприклад, дівчинка п'яти років сердиться на свого батька, якого вона рідко бачить (батьки в розлученні). Але коли батько приходить з нею пограти, дитина може несподівано обрушитися на батька зі словами: «Ти поганий, ти злий!». Таким чином, відбулася проекція емоційного стану дитини на батька: дівчинка несвідомо приписала йому свою злість. Дуже важливо, щоб дорослий зрозумів стан дитини, був терплячим та уважним.

Заміщення. Прояв емоційного імпульсу переадресовується від загрозливішого об'єкта чи особи до менш загрозливого. Наприклад, після покарання батьків, дитина штовхає свого молодшого брата, ламає його іграшки або штовхає kota. Та-

ким чином, брат і кіт стали заміщенням батьків, на яких дитина сердиться за покарання.

Регресія. Повернення в більш ранній, примітивний спосіб реагування, тобто, захист за рахунок повернення почуттів та дій до тієї стадії психічного розвитку особистості, у якій ці дії були успішними, а почуття переживалися як задоволення. Наприклад, ситуація, коли в сім'ї, де народилася ще одна дитина, старший починає вередувати як маленька дитина. Побоювання, що не вдасться реалізувати батьківські очікування, призводить до напруги і мрії про незвичайні успіхи, яких насправді досягти неможливо.

Так, система психологічного захисту суто індивідуальна і відбувається на рівні підсвідомості, захисні механізми є бар'єрами на шляху інформації, які допомагають людині зберегти цілісність і гармонійність особистості. Захисні механізми виникають у дитини як результат засвоєння зразків захисної поведінки, що демонструються батьками та негативного впливу з боку батьків.

Отже, специфіка психологічного захисту полягає в тому, що спрацьовує він автоматично. Набір захисних механізмів індивідуальний і характеризує рівень адаптованості особистості [2]. Тому, батькам та педагогам рекомендується бути уважним до поведінки дитини, навчитися розпізнати її емоційні реакції. Зіткнувшись із проявами захисної поведінки, необхідно виявляти терпіння, любов і дружню поблажливість. Розуміти, що гнівний бунт дитини має реальні причини. Дуже важливо навчити дитину розповідати про те, що вона відчуває. У стресовій ситуації не перешкоджати регресивному або не відповідному віку поведінці, розуміючи, що такі дії дозволить дитині відновити психічну рівновагу. Важливою і необхідною складовою частиною розвитку особистості дитини є робота захисного процесу. Тобто, поки бажання залишаються на боці дитини, а рішення про задоволення цих бажань на боці оточення – дитина є незрілою, оскільки її інстинктивні бажання та їх здійснення розділені між ним та його оточенням. Саме захисні механізми допомагають поступово адаптуватися до нових обставин. Із недоліків

прояви захисних механізмів можна назвати те, що надмірно активні захисні механізми можуть завадити дитині зростати, розвиватися, бути відкритим новим можливостям і людям, реалізувати власний потенціал, бути адекватною і сприймати реальність такою, якою вона є.

Так, механізми психологічного захисту є складними операціями і діями, за допомогою яких особистість прагне подолати і переробити зовнішні та внутрішні чинники, що порушують стан її внутрішньої рівноваги. Захисні механізми запобігають дезорганізації та розпаду поведінки, підтримують нормальний психічний статус особистості. Формування системи психологічного захисту відбувається по мірі дорослішання дитини, в процесі індивідуального навчання й розвитку. Індивідуальний набір захисних механізмів залежить від стосунків дитини з батьками, від демонстрованих ними патернів захисного реагування, від багатьох чинників внутрішньосімейної ситуації. Здатність впоратися з внутрішнім та зовнішнім дискомфортом, вміти самостійно та незалежно приймати рішення є основною частиною якостей, від яких залежать шанси дитини стати здоровою, незалежною та відповідальною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. Речь, 2006. 352 с.
2. Процик Л. С. Особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками. *Science and education a New Dimension. Pedagogy and Psychology* IV (38) 77. 2016. С. 92-95.
3. Столяренко Л. Д. Психология. Учебник для вузов. Лидер, 2004.
4. Тимофеева М. П., Двіжона О. В. Психология здоров'я: Навчальний посібник. Чернівці: Книги – XXI, 2009. 296 с.
5. Фрейд А. Эго и механизмы защиты / пер. с англ. М. Гинзбурга. Изд-во Эксмо, 2003. 256 с.

МІЖОСОБИСТІСНА ДОВІРА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Аспірантка М. І. Левицька

Феномен довіри «увійшов» у предметне поле багатьох соціогуманітарних наук фактично блискавично. У середині 1990-х років з'явилися перші великі публікації вітчизняних авторів, скоріше теоретичного та гіпотетичного характеру, а наприкінці того ж десятиліття вже оформилося наукове спрямування досліджень, причому в економічній науці та політології, соціології та психології практично одночасно. Пізніше феномен довіри стали активно вивчати у різних сферах соціального життя, а саме у міжособистісних відносинах.

Довіра людини до себе є важливою умовою психологічного здоров'я особистості, цілісності її Я-концепції, відкритості у взаєминах зі світом і з іншими людьми. Конфіденційність в міжособистісних відносинах забезпечує інтеграцію, згуртованість сім'ї, сприяє міцності ділових зв'язків, стійкості команд і об'єднань. Довіра до органів влади, ЗМІ, представників різних соціальних груп один одному забезпечує соціальну стабільність суспільства в цілому.

Унікальність феномену довіри та його вплив на існування багатьох сфер сучасного суспільства сприяло зацікавленості вчених у різних галузях науки щодо вивчення вказаного явища з метою усвідомлення закономірностей, принципів його виникнення, підтримання та зміцнення. Все це обумовило поступове накопичення різнопланових наукових робіт, об'єктом дослідження яких виступала довіра.

Дж. Роттер визначав довіру в людських взаєминах (міжособистісну довіру) як «узагальнені очікування людини щодо того, наскільки можна покласти на слова, обіцянки, висловлювання або письмові заяви іншої людини або групи» [11]. Він вважав, що оскільки мова йде про очікування людини щодо інтерацій, то показник довіри можна оцінити з точки зору соціуму. Він стверджував, що якщо визначати довіру незалежно від

довірливості, то високий рівень довіри найбажаніший, так як вона необхідна для виживання цивілізації. Суспільство може нормально функціонувати тільки тоді, коли люди мають принаймні середню ступінь довіри один до одного [11].

Деякі дослідники розглядають довіру як відношення, та визначають її як готовність до акту спілкування; готовність, засновану на минулому досвіді спілкування з даною людиною і детермінована соціальним статусом, роллю реципієнта по відношенню до комунікатора. Оскільки в будь-якому акті спілкування або взаємодії довіра присутня як умова цього спілкування, то її кількість або міра визначає якісну сторону спілкування або взаємодії. Чим вище рівень взаємної довіри, тим сильніше виражений зв'язок у відносинах між людьми (І. Антоненко; І. Переверзева; В. Сафонов; А. Сидоренков, І. Сидоренкова; В. Тилець та ін.).

На думку А. Алексєєвої, міжособистісна «довіра - це довіра конкретному індивіду (як особистості або як виконавцю соціальної ролі). Воно залежить від ситуативних чинників і досвіду надання довіри або в схожій ситуації, або певної особистості» [1].

На думку Н. Васильця довіра до інших людей, звичайно ж, залежить від самодовіри та довіри до світу [2]. Цей феномен довіри варто розглядати як світоглядну настанову індивіда щодо можливості довіряти навколишнім або надавати «кредит довіри» іншим людям. Звісно, довіра до іншого не є сталим психологічним явищем, під впливом різноманітних чинників вона може зазнавати змін як щодо ширини кола осіб, яким людина довіряє, так і щодо ступеня довіри до кожної з них. Особливості змісту, функцій, структури міжособистісної довіри детермінуються багатьма факторами. Важливість довіри до партнера у взаєминах зростає зі зменшенням соціальної дистанції з ним. Водночас людина виявляє більшу схильність довіряти тим особам, які за певними суб'єктивними параметрами здаються їй привабливими. І загалом спостерігається тенденція більше довіряти оточенню, ніж не довіряти, бо мета довіри – збереження цілісності спільноти.

Дослідження довіри на різних рівнях розглядається в роботі А. Сидоренкова і І. Сидоренков. Автори розробили і емпірично довели багаторівневу модель прояву довіри в малій групі, в якій висвітлили рівні довіри (міжособистісний, груповий, мікрогруповий, довіра між підгрупами, між групою та підгрупами) і її види (діяльнісно-долаюча, інформаційно-інфлюативна і конфіденційно-охоронна довіра) [7]. На думку авторів, довіра є багаторівневий феномен, і в залежності від рівня проявляються її різні змістовні характеристики. Рівень довіри - не статична величина, це динамічне утворення.

В. Сафонов виділяє функції довіри в рамках міжособистісного спілкування. До таких він відносить:

- функція зворотного зв'язку в процесі самопізнання особистості, яка проявляється в можливості людини в процесі спілкування через зворотний зв'язок визначити власні почуття і переживання.

- функція психологічного полегшення проявляється в тому, що людині стає «легше» після того, як в спілкуванні він розкриває свій внутрішній, духовний світ.

- функція поглиблення взаємовідносин проявляється в тому, що довіра в процесі спілкування веде до зближення людей, як у спільній діяльності, так і в особистих відносинах [6].

Ю. Веселов розглядає функції довіри на двох рівнях - міжособистісному і в суспільстві. На міжособистісному рівні довіру виконує наступні функції: а) активізує комунікацію і взаємодію; б) знижує ризик припинення взаємодії; в) мобілізує активність сторін у взаємодії. Довіра в суспільстві виконує функцію ініціації взаємодії [3].

І. Леоновою емпірично встановлено, що предикторами міжособистісної довіри виступає соціальний інтелект і маківеалізм особистості. Соціальний інтелект сприяє адекватному розумінню поведінки оточуючих людей і ефективній взаємодії з ними. А цинізм, відчуженість, емоційна холодність у відносинах з іншими людьми сприяє прояву підозрливості, агресивності і знижує міжособистісну довіру [5].

Дослідники Р. Левицькі, М. Стівенсон і Б. Банкер [10]

виділяють три види довіри: довіра, заснована на розрахунку яка виникає першою в процесі формування ділових стосунків; довіра, основана на досвіді спілкування та взаємодії з певною категорією людей, вивченні особливостей їхнього характеру, звичок, бажань та уподобань; довіра за тотожністю, яка є наслідком сприйняття один одного за схожістю, що дає нам впевненість в ідентифікації один одного [10]. Автори розробили методика, яка оцінює показники трьох компонентів довіри та середній показник довіри у відносинах з людиною, якій довіряють найбільше, та у відносинах з людиною, яка довіри не виправдала. Вони виділяють три основні доданки довіри: довіра, заснована на розрахунку («Ця людина робить те, що вона обіцяла»; «Я чув від інших людей про її хорошу репутацію»), довіра, заснована на знанні («У мене достатній досвід спілкування з цією людиною»; «Мені здається, що я добре його знаю»), довіра, заснована на тотожності («У нас з ним спільні інтереси»; «У нас - спільні життєві цінності») [10]. Такий прийом дозволяє оцінювати поряд із відносинами довіри також та відносини недовіри особистості.

Альтернативою узагальненого підходу до довіри, представлено в описаних методиках, є «Специфічні шкали довіри», які розробили С. Джонсон-Джордж та У. Свеп. Шкали оцінюють довіру особи іншій людині за чотирма категоріями відносин: довіру іншій щодо матеріального майна, довіру у сфері виконання обіцянок, довіру таємниць та конфіденційної інформації, довіру, пов'язану з фізичною безпекою [9].

За аналогічним принципом побудовано «Рефлексивний опитувальник рівня довіри себе» Т. Скрипкіною. Ця методика оцінює ступінь довіри особистості собі у різних сферах життєдіяльності, зокрема, у професійній, інтелектуальній, побутової, сімейної тощо. [8]. У роботах Т. Скрипкіною використовується соціометричний прийом визначення рівня довіри особистості іншим людям.

Окрему групу утворюють методики, які оцінюють не тільки ступінь довіри в різних сферах життєдіяльності ти, але й підстави довіри особистості. Так, Дж. К. Ремпл. Групові та особистісні характеристики довіри/недовіри іншим людям і Дж. Ж.

Холмс створили методику, що оцінює виразність у відносинах особистості з близькими наступних трьох компонентів довіри: надійності («Я впевнений, що партнер не поводитиметься нечесно стосовно мене, навіть якщо знає, що його не зловлять на обмані»), передбачуваності («Мій партнер дуже послідовний») та віри («Я можу покласти на партнера, навіть якщо покажу йому свою слабкість») [12].

Отже, під довірою розуміють «загальний оптимізм щодо суспільства», тобто тенденцію довіряти різним групам людей, наприклад, вчителям, батькам, лікарям, однокласникам, колегам, друзям тощо. Довіра завжди формується в ситуації міжособистісної взаємодії. Міжособистісна довіра - найбільш «гнучкий» феномен, що залежить від ситуативних чинників та досвіду надання довіри або у подібній ситуації, або певному контрагенту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева А.Ю. Уверенность, социальное и межличностное доверие: критерии различения. *Социальная теория. Человек. Сообщество. Управление*. 2007. №4. С. 4–20.
2. Василець Н. М. Психологічна структура самодовіри. *Наука і духовність у системі сучасного управління: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 19 квітня 2012 р.)*. Львів: «СПОЛОМ», 2012. С. 68.
3. Веселов Ю.В. Социологическая теория доверия. *Экономика и социология доверия* / Под ред. Ю.В. Веселова. СПб.: Социол. Об-во им. М.М. Ковалевского, 2004. С. 16–32.
4. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. 2008. 564 с.
5. Леонова И.Ю., Леонов И.Н. Психометрическая проверка структуры методики «Шкала межличностного доверия» Дж. Ротгера в адаптации С.Г.Достовалова и ее модификация. *Вестник Удмуртского Университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. 2016. Т. 26, Вып. 2. С. 93–111.
6. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения. *Проблема общения в психологии* / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. 1981. С. 264–272.

7. Сидоренков А. В., Сидоренкова И. И. Доверие в малых группах. *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 94–106.

8. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учебное пособие. 2001. 264с.

9. Johnson-George C., Swap W.C. Measurement of specific interpersonal trust: Construction and validation of a scale to assess trust in a specific other. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. V. 43 P. 1306–1317.

10. Lewicky R.J., Stevenson M., Bunker B.B. The three components of interpersonal trust: instrument development and differences across relationships. *The Ohio State University: WPS*. Feb. 1997.

11. Rotter J.B. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*. Vol. 35. 1980.

12. Rempel J.K., Holmes J.G., Zanna M.P. Trust in close relationships. *Journal of personality and social psychology*. 1985. V. 49. Is. 1. P. 95–112.

ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Аспірант Шоу Біньбінь

Одним із дієвих засобів протистояння загрозі виникнення конфліктів є формування якості толерантності у громадян країни. Гостроту міжетнічних конфліктів надають відсутність толерантності, невміння і небажання виявляти терпимість до чужої думки, упередженість стосовно людей, національностей, неповага до чужої етнічної ідентичності, неприйняття ідеї культурного плюралізму тощо. Толерантність набуває особливої гостроти за доби глобалізації, коли сам процес глобалізації породжує як взаємні зв'язки народів, а й протиріччя з-поміж них, пов'язані з природними протилежними інтересами народів. В цих умовах саме толерантність вказує шлях вирішення проблем, що виникають.

Очевидно, основна роль у формуванні та закріпленні то-

лерантних відносин між людьми належить сім'ї та організаціям освіти. Тому педагогічним працівникам необхідно, передусім, зрозуміти особливості толерантної поведінки взагалі, та міжетнічної толерантності, зокрема. Справа в тому, що всі більш-менш великі держави сучасності представляють поліетнічні утворення, і недотримання толерантних відносин між представниками різних етносів загрожує конфліктними ситуаціями з непередбачуваними результатами.

Термін «толерантність» трактується дослідниками по різному. Наприклад, О. Бабчук розглядає толерантність як властивість особистості, яка проявляється у здатності розуміння, прийняття «іншого» із визнанням його прав на власну позицію, думку, індивідуальність, у готовності активно взаємодіяти зі світом у позитивному напрямку [2]. В. Тишков вважає, що толерантність - це особистісна чи суспільна характеристика, яка передбачає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище - багатовимірні і, отже, погляди на цей світ різні і не можуть, і не повинні зводитися до одноманітності або на чийсь користь [8]. Г.У. Солдатова вважає особливий сенс поняття «толерантність» у початковій його суті в будь-якій мові Землі – у співвіднесенні його з інтуїтивним сприйняттям єдності людства, загального взаємозв'язку людей і повагою до прав іншого [7]. О. Асмолов розглядає це поняття як «мистецтво жити у світі несхожих людей та ідей» [1]. Найбільш ємне на наш погляд трактування дає Б. Вульф, який розглядає толерантність як здатність людини співіснувати з іншими, хто має інший менталітет і спосіб життя. У найширшому значенні поняття «толерантність» означає здатність ставитись до іншої думки, вчинків без роздратування, визнавати право інших на відмінність [1, 3]. Толерантність, як інтегрована якість особистості, включає соціальну компетентність (уміння гармонійно будувати відносини з собою, з іншими та з соціумом в цілому); психологічне здоров'я (відсутність соціальних страхів, тривоги, невмотивованої агресії, проявів деструктивної поведінки), внутрішню емоційну рівновагу (позитивне самовідчуття), соціальну відповідальність (уміння самостійно приймати рішення, робити усвідомлений вибір, бути го-

товими та здатними творити на благо суспільства, сформований просоціальний мотив, що веде до просоціальної поведінці). Практика показує, що якщо у людини сформовано цю якість, то вона виявляється у всіх життєвих ситуаціях та у відносинах з усіма людьми. Але водночас ми нерідко спостерігаємо прояв толерантності по відношенню до близьких, але зневажливе, нетерпиме ставлення до людей іншої віри, національності [5].

У сучасних умовах освіта стає одним із найбільш ефективних засобів формування нових відносин та норм поведінки, і зокрема формування толерантної свідомості та поведінки у системі міжнародного спілкування. Велика роль цьому процесі відводиться створенню єдиного полікультурного простору, підготовки молоді до життя у багатонаціональному середовищі, побудованої на умовах ненасильства, поваги до інших народів, у тому числі й насамперед до свого народу, своїм народним традиціям, що залишається пріоритетним у системі освіти.

Толерантність є перевіреним способом подолання перешкод у взаєминах людей, людських спільнот, національностей, держав і т.д. У міжособистісних відносинах толерантність проявляється у діалозі, як спосіб обміну думками без застосування сили, вирішення протиріч без важких наслідків для обох сторін.

Прийнято розглядати такі види толерантності, як міжетнічна, міжконфесійна, політична, соціальна, наукова, педагогічна, адміністративна толерантність тощо. У багатонаціональних спільнотах особливого значення набуває міжетнічна (етнічна) толерантність. Розгляду різних підходів до вивчення проблеми толерантності взагалі та міжетнічної зокрема присвячені роботи О. Асмолова, Н. Асташової, С. Бондиревої, Г. Солдатової та ін.

У існуючих словниках міжетнічна толерантність має різні трактування. На наш погляд, міжетнічну толерантність доцільно розуміти як прояв поваги до етнічної ідентичності будь-якої людини, визнання її права на прояв етнічних особливостей свого народу. Отже, індивід, який має якість міжетнічної толерантності, завжди проявлятиме поблажливість і такт по відношенню до поглядів і переконань, етнічних цінностей, менталітету, національної культури, проявів національного характеру

іншої людини, поважатиме її право на використання рідної мови, на дотримання національних традицій і звичаїв тощо.

Зазначимо, що поряд з міжетнічною толерантністю дослідники розглядають також поняття етнічної інтолерантності (лат. *intolerantia* – непереносимість, нетерпимість) [4]. Словники трактують міжетнічну інтолерантність як властивість етнічної спільності або окремого його представника, що характеризується неприйняттям чи запереченням культури, традицій, цінностей, поведінкових та комунікативних моделей, способу життя іншої людини. Міжетнічна інтолерантність є одним із дієвих факторів, що сприяють виникненню міжетнічної напруженості та конфліктів; це ознака того, що в даному співтоваристві існує загроза порушення подальшої мирної взаємодії людей. Тому навіть найменший прояв міжетнічної інтолерантності слід враховувати, аналізувати та вживати заходів для того, щоб не було повторення таких проявів [4].

Дослідниками виявлено, що міжетнічна толерантність виявляється у витримці, самовладанні, здатності не піддаватися впливу чужої культури, уміння не виявляти негативне ставлення до тих чи інших елементів етнічних проявів іншої людини. Етнічна толерантність створює можливість людині виходити без особливих втрат із ситуацій виникнення напруженості у міжособистісних відносинах представників різних націй. Вона сприяє проведенню ефективного міжетнічного спілкування та взаємодії, усвідомленню того факту, що всі народи Землі – повноправні діти однієї й тієї ж планети і житимуть на ній разом, тому життєво необхідні взаєморозуміння, взаємне прийняття культурної, мовної та іншої різноманітності людей.

Міжетнічна толерантність не є вродженою якістю, вона формується у навчально-виховному процесі, у процесі міжетнічних контактів, спілкування та взаємодії, в ході яких відбувається залучення людини до етнічних цінностей та культури інших людей. Знайомство та розуміння культури інших етносів дозволяє людині звільнитися від етнічних стереотипів та сприяє розвитку творчого мислення. Тому у навчальних закладах та у громадських організаціях має бути організовано вивчення тра-

дицій та звичаїв, фольклору та мистецтва, одягу та побуту, кухні інших народів [6, 9].

У виховній роботі з дітьми дошкільного віку для знайомства з культурою інших народів нерідко прагнуть вибрати етнічні нації, життєдіяльність основної маси яких відбувається дуже далеко «за морями та океанами». Вважається, що дітей більше зацікавить екзотика, невідомі країни та далекі народи, які виробили свою культуру, не схожу на етнічну культуру вихованців. Однак основна маса вихованців буде надалі влаштовувати свою життєдіяльність саме в цій країні та спільно зі своїми географічними сусідами. Тому необхідно, щоб вони знали, насамперед, особливості свого народу та сусідніх народів. Отже, знайомство з мовою, з культурними особливостями народів доцільно розпочинати і базувати на рідному народі вихованця, на народах своєї країни, на народах сусідніх країн. Все це створить можливість формувати практичну міжетнічну толерантність майбутніх громадян країни.

Формування міжетнічної толерантності являє собою складний процес, що починається в ранньому дитинстві. Воно буде успішнішим, якщо цим процесом формування цілеспрямовано займаються сім'я та навчально-виховні установи, якщо державна національна політика спрямована на підтримку міжетнічної толерантності, якщо засоби масової інформації та людські спільноти в країні підвищують міжетнічну толерантність і всіляко сприяють її формуванню та розвитку на практиці [9].

Дослідники [6, 7, 9] виділяють такі методи та способи формування міжетнічної толерантності у підростаючого покоління: ознайомлення вихованців із етнічним багатством світу, з культурними цінностями різних етносів; формування усвідомленого переконання про рівність всіх людей Землі незалежно від кольору шкіри, етнічної та конфесійної приналежності, історичної батьківщини тощо; збагачення свідомості вихованців правдивою інформацією про історію та етнічні особливості різних народів (насамперед, своїх співгромадян та географічних сусідів); формування прагнення та умінь у вихованця мирно долати комунікативні, ціннісні, релігійні, психологічні та інші

перешкоди, що виникають при взаємодії з іншою людиною; оволодіння вихованцем прийомами порівняння, аналізу та синтезу культур без упередженості.

Виховання міжетнічної толерантності передбачає цілеспрямовану організацію набуття досвіду позитивної взаємодії з іншими людьми, що відрізняються поведінкою, поглядами, етнічними цінностями тощо. Очевидно, формування міжетнічної толерантності стає майже нереальним завданням, якщо батьки вихованця є інтолерантними особистостями. Тому проблема полягає у формуванні та розвитку якості міжетнічної толерантності не тільки у дітей, а й у дорослого населення.

Таким чином, міжетнічна толерантність постає як дієвий засіб, що перешкоджає виникненню міжетнічних конфліктів та створює необхідні умови для забезпечення ефективної взаємодії людей різних національностей. Міжетнічна толерантність формується та зміцнюється у процес життєдіяльності та в ході цілеспрямованої педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. *Проблемы современного образования*. 2010. № 4. С. 4-18.

2. Бабчук О.Г. Особливості толерантності осіб з різними типами емоційності. Дисертація канд. психол. наук: 19.00.01, Держ. закл. "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2012. 221 с.

3. Вульффов Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства. *Внешкольник*. 2002. № 6. С. 12-16.

4. Григорян Л.К. Исследование феномена этнической интолерантности *Альманах современной науки и образования*, № 7 (38). 2010. С.22-29

5. Климова М.В. Формирование толерантности как интегрального качества личности подростков 13-15 лет: Автореф ... дис канд пед наук. Нижний Новгород, 2011. 30 с.

6. Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образова-

тельном пространстве вуза: Диссертация ... доктора педагогических наук. Казань. 2010. 553 с.

7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. 1998. 386с.

8. Тишков В. А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии. 2003. 544 с.

9. Хайруллин Г.Т. Вопросы формирования межэтнической толерантности. *Национальная ассоциация ученых*. VIII (13). 2015. С.58-61.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

К. психол. наук, ст. викл. А. М. Яцишина

Проблема психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно актуальна. Адже молодший шкільний вік - є сензитивним для: формування вчення; формування стійких пізнавальних потреб; розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи - вміння вчитися; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції; становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе і оточуючих; засвоєння соціальних норм і морального розвитку; розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення міцних дружніх контактів. Якщо дитині вдасться вирішити ці завдання, то виникає менше проблем на наступній стадії. Актуальність проблеми дослідження обумовлена наступними причинами:

- Соціально-економічні фактори. Висока зайнятість батьків у професії, прагнення підвищити матеріальний добробут. Робочий день подовжується, психологічні витрати, пов'язані з самореалізацією зростають. У підсумку скорочується час, які батьки витрачають на дитину. Жінки, які успішні в бізнесі, проявляють більше агресивності по відношенню до дітей. Дорослі часто йдуть від спілкування з дитиною. Формалізація взаємодії

батьків і дітей;

- Загальнокультурні фактори. Велике число розлучень і неповних сімей. Небажання займатися дітьми;

- Біологічні фактори. Загальне падіння здоров'я молодих матерів, наростання безпліддя, не виношування. Дітей виходжують з дуже маленькою вагою, що так само йде до загального зниження здоров'я. Виникає питання, як працювати з недостатньо здоровими дітьми. Велика кількість стресів, які відчувають діти. Батьки хочуть дитині найбільше, навантажують гуртками, додатковими заняттями.

Як засвідчують дослідження, емоції, пов'язують внутрішнє життя дитини, з навколишнім світом. Виховання емоційно-зрілої особистості, її переживань і почуттів, починаючи з перших років життя, залишається важливим педагогічним завданням, у певному сенсі навіть важливішим, ніж виховання розуму і прищеплення дитині різних навичок і вмінь. Тому, саме емоційне ставлення до навколишнього світу, зумовлює цілі на досягнення, яких будуть використані набуті дитиною знання та вміння. Більша частина емоційних станів, відбивається на особливостях поведінці дітей [3].

Молодший шкільний вік, охоплює період життя дитини від семи до десяти років. Це роки навчання дитини в початковій школі. У цей час, інтенсивно відбувається біологічний розвиток дитячого організму. Зрушення, що відбуваються в цей період - це зміни в центральній нервовій системі, у розвитку кісткової і м'язової системи, а також діяльності внутрішніх органів. Значні зміни, викликані ходом загального розвитку молодшого школяра, зміни його способу життя, деяких цілей, що виникають перед ним, призводять до того, що стає іншим його емоційне життя. З'являються нові переживання, виникають нові, що привертають до себе завдання і цілі, народжується нове, емоційне ставлення до ряду явищ і сторін дійсності, які залишали дошкільника абсолютно байдужим. Також, є значні відмінності в психічному образі школяра першого і четвертого класу. Однак при наявності цих відмінностей, можна з достатньою виразністю побачити те, що в цілому є характерним для емоційного життя

саме дитини молодшого шкільного віку. Існують фактори психічного розвитку, які впливають на формування особистості в молодшому шкільному віці. До них відносяться: спадковість, середа, навчання, виховання, активність. Дія їх спостерігається в комплексі, і на різних стадіях розвитку дитини їм присвоюється різна ступінь значущості. Фактори психічного розвитку здатні надавати і позитивний вплив на становлення особистості і негативний. Отже, до першого фактору відносимо спадковість - це особлива здатність людського організму повторювати подібні типи обміну речовин та індивідуального розвитку в ряду поколінь. Від батьків дитина наслідує родові ознаки: особливості статури, колір очей, волосся і шкіри, будова тіла, рук, спадкові патології, особливості темпераменту, задатки здібностей.

Другий фактор, середовище - це навколишні дитини суспільні, матеріальні і духовного цінності. Важливе місце серед соціальних факторів відводять вихованню, яке є джерелом формування певних якостей і здібностей дитини. Виховання впливає на якості, які були дані природою, вносячи в їх зміст нову лепту і адаптуючи конкретним соціальних умов. Отже, велику роль грає сім'я де визначається коло інтересів, потреб, поглядів і цінностей. Сім'я створює умови для розвитку задатків, закладаються моральні, етичні та соціальні якості. Соціальне і домашнє середовище може надавати негативний вплив на психічний розвиток дитини: грубість, скандали та ін.. Більш високий рівень дитячого психічного розвитку досягається там, де умови більш сприятливі.

Третій фактор, це навчання, завдання цього фактору розвинути у дитини психічні особливості, якості і властивості, які характеризують високий рівень розвитку на даному віковому етапі. Деякі вчені, стверджують, що виховання безсило при несприятливої спадковості і негативний вплив середовища. Інші вважають, що виховання - це єдиний засіб зміни людської природи [1]. Тобто, за допомогою виховання можна управляти активністю дитини і процесом його психічного розвитку. Воно бере участь у формуванні характеру здібностей і системи відносин, ґрунтуючись на свідомості дитини і вимагаючи його учас-

ті. Вихованням необхідно прищепити дитині поведінку, яка відповідає прийнятним суспільним нормам і правилам поведінки.

Четвертий фактор, це активність - це діяльний стан дитячого організму, який є обов'язковою умовою існування і поведінки дитини. Активність дитини виявляється в його здатності блокувати, посилювати позитивні і негативні організмені або ж середовищні обмеження і в здатності виходити за рамки заданих умов життєдіяльності, тобто проявляти ініціативу, творчість, пошук, долати будь-що і ін.. Найбільша активність у дитини спостерігається в період дорослішання, а потім і в періоди вікових криз, коли відкриття і переоцінка свого «Я» набувають особливої ролі.

У молодшому шкільному віці особливо яскраво видно соціалізацію емоційної сфери, першою особливістю якої є властивість бурхливо реагувати на багато чого, що його оточує. Кожне явище, якщо в якійсь мірі торкнулося його, викликає різко виражений емоційний відгук, це може бути велика рухливість, численні жести, вертіння на стільці, переходи від страху до захвата, різкі зміни в міміці та ін..

Другою особливістю емоційної сфери, стає велика стриманість у вираженні своїх емоцій - невдоволення, роздратування, заздрість, коли знаходиться в колективі класу, тому, що нестриманість у прояві почуттів викликає тут же зауваження, піддається обговоренню і засудження. Але всі ці прояви, не означають, що школяр добре володіє своєю поведінкою, він досить яскраво проявляє страх, невдоволення, образу, гнів, хоч і намагається їх придушити. Здатність володіти своїми почуттями стає краще рік від року. Свій гнів і роздратування школяр виявляє не стільки в моторній формі, (лізе битися, вириває з рук речі та ін.) скільки у словесній формі (лається, дражнить, грубить) з'являються відтінки, які не спостерігалися у дошкільному віці, наприклад, у виразі обличчя і інтонаціях мови (іронія, насмішка, сумнів та ін.).

Третя особливість - це розвиток виразності емоцій молодшого школяра (більше відтінків інтонацій у промові, розвиток міміки).

Четверта особливість, пов'язана із зростанням розуміння молодшим школярем почуттів інших людей і здатності співпереживання з емоційними станами однолітків і дорослих. Однак у рівні такого емоційного розуміння, спостерігається виразна різниця між першокласниками і третьокласниками і особливо четверокласниками.

П'ятої рисою емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку є їх вразливість, їх емоційна чуйність на все яскраве, велике, барвисте. Монотонні, нудні уроки швидко знижують пізнавальний інтерес першокласника, ведуть до появи негативного емоційного ставлення до навчання.

Шоста особливість пов'язана з інтенсивно виникаючими моральними почуттями у дитини: почуття товариства, відповідальності за клас, співчуття до горя навколишніх, обурення при несправедливості та ін.. При цьому вони формуються під дією конкретних впливів, побаченого прикладу і власного дії при виконанні доручення, враження від слів вчителя. Але важливо пам'ятати про те, що коли молодший школяр дізнається про норми поведінки, то він сприймає слова вихователя лише тоді, коли вони емоційно його зачіпають, коли він безпосередньо відчуває необхідність вчинити так, а не інакше.

Виходячи з цього аналізу, слід відзначити, що емоційна сфера молодших школярів характеризується: легкою чуйністю на події, розумовою та фізичною діяльністю емоціями; безпосередністю і відвертістю вираження своїх занепокоєнь, тобто радості, печалі, страху; готовністю до афекту страху; емоційною нестійкістю, частою зміну настрою, схильністю до швидкоплинним і бурхливим афектам.

Висновки. У статті досліджена проблема психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, яка на сьогодні є достатньо актуальною. Розкрито, що емоційна сфера дітей 7-10 років характеризується легкою чуйністю на події, безпосередністю і відкритістю вираження своїх занепокоєнь, тобто радості, печалі, страху схильністю до швидкоплинним і бурхливим афектам.

Загалом можна стверджувати, що в результаті теоретичного дослідження, виявлено фактори, які можуть впливати на

психологічний розвиток дітей, це такі як: соціально-економічна нестабільність у сім'ї, посилення впливу псевдокультури, несприятливі сімейно-побутові відносини, надмірна зайнятість батьків, розлучення сімей. Тобто, в основі порушень, що супроводжуються негативним впливом на розвиток дитини, як правило, лежать психологічні та соціально-психологічні чинники. До перших відносяться порушення в мотиваційній, емоційної, вольової і моральної сферах особистості, до других – несприятливі умови виховання. До цього слід додати, що важливим фактором нерідко стають засоби масової інформації, телебачення, кіно, комп'ютерні ігри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения, 2000, 111 с.

2. Ельконин Б. Д. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Елькониной, А.Л. Венгера, 1988. 58 с.

3. Чебыкин А.Я., Мельничук И. В. «Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола»: [монография]. Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. 147 с.

4. Amiri S., Tabatabaei S.M., Arfaie A., Aghdam M.P., Barzegar H., Fahid L.M. (2018). The Survey of DBH Gene Polymorphism Rs5320 in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), *International journal of pediatrics-mashhad*, (6) 9, pp. 8177-8184.

5. McQuade J.D, Breslend N.L, Groff D. (2018). Experiences of physical and relational victimization in children with ADHD: The role of social problems and aggression, *Journal of aggressive behavior*, (44) 4, pp. 416-425.

6. Popova S. (2017). The interaction between ascending dynamic destructiveness and the prevention of problematic behavior at school, *Journal of pedagogika –padagogiky*, 89 (9), pp. 1236-1252.

МАТЕРІАЛИ
II Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Випуск 2

4 листопада 2022 року

Виготовлено з готового оригінал-макету

Підписано до друку 25.10.2022 р. Папір офсетний. Формат 60×90/16.
Гарнітура «Times New Roman». Ум.-друк. арк. 12.
Тираж 300 прим. Зам. № 56.

Видавництво ТОВ «Лерадрук»
Свідоцтво ДК № 2645 від 11.10.2006 р.
м. Роздільна, вул. Європейська, 44.
E-mail: leradruk@gmail.com