

**Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка**

На правах рукопису

МЕЛЬНИК ЖАННА ВАСИЛІВНА

УДК 37.015.3 : 159.922.7

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ
САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА
В ПРОЦЕСІ «ВІДКРИТТЯ» СВІТУ ДОРОСЛИХ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

**Науковий керівник –
Співак Віталій Іванович,
кандидат психологічних наук, доцент**

Кам'янець-Подільський – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОГО	
ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ «ВІДКРИТТЯ» СВІТУ	
ДОРΟΣЛИХ.....	11
1. 1. Феномен «самосвідомість» особистості у психологічній науці....	11
1. 2. Психологічний аналіз особливостей становлення самосвідомості	
старшого дошкільника у дитячій психології.....	25
1. 3. Особливості «відкриття» дитиною старшого дошкільного віку	
світу дорослих.....	42
Висновки до 1 розділу.....	54
РОЗДІЛ 2	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ	
СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА	
У ПРОЦЕСІ «ВІДКРИТТЯ» СВІТУ ДОРΟΣЛИХ.....	58
2. 1. Організація і методи експериментального вивчення самосвідомості	
дитини старшого дошкільного віку.....	58
2. 2. Психологічні особливості становлення самосвідомості старшого	
дошкільника у процесі «відкриття» світу дорослих.....	71
2. 3. Соціально-психологічні чинники розвитку самосвідомості у	
старшому дошкільному віці в процесі «відкриття» світу дорослих.....	109
Висновки до 2 розділу.....	124
РОЗДІЛ 3	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ	
САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ	
ПІЗНАННЯ СВІТУ ДОРΟΣЛИХ.....	128
3. 1. Теоретичне обґрунтування та зміст програми з формування	
самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнання світу	
дорослих.....	128
3. 2. Динаміка формування самосвідомості в досліджуваних	
експериментальної та контрольної груп у процесі пізнання світу	
дорослих.....	152
3. 3. Методичні рекомендації вихователям, батькам, психологу з питань	
розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу	
дорослих.....	168
Висновки до 3 розділу.....	173

ВИСНОВКИ.....	176
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	180
ДОДАТКИ.....	199

ВСТУП

Актуальність теми. Оптимізація процесу становлення особистості в дошкільному віці, зокрема сприяння особистісному буттю та розвитку самосвідомості дитини, що є значущими для її успішної соціалізації та повноцінної самореалізації надалі, є пріоритетними завданнями дошкільної ланки сучасної вітчизняної освіти, які зафіксовано в Державних національних програмах «Освіта» (Україна ХХІ століття) і «Діти України», у програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Потреба в реалізації окреслених завдань спрямовує психологічну науку на дослідження особливостей становлення й пошук ефективних шляхів формування самосвідомості у дошкільників, що відбувається в умовах інтенсивного пізнання ними довкілля та зокрема світу міжособистісних стосунків.

Питання про особливості становлення самосвідомості старшого дошкільника в умовах «відкриття» світу дорослих й дотепер є відкритим для наукової дискусії у межах вікової психології. Вчені обґрунтували низку теоретичних положень з проблеми самосвідомості: про співвідношення свідомості й самосвідомості (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, О.Г. Спіркін та ін.), про сутність і структуру самосвідомості (Р. Бернс, М.Й. Боришевський, В. Джеймс, І.С. Кон, С.Д. Максименко, Дж. Мід, Ю.М. Орлов, К. Роджерс, В.В. Столін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.), про психологічні чинники і механізми її розвитку (А.В. Захарова, В.С. Мухіна, О.Т. Соколова, З. Фрейд та ін.). Об'єктом наукових досліджень виступали феномени: «образ світу» і «картина світу» (І.Є. Куліковська, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, В.В. Петухов, С.Л. Рубінштейн, С.Д. Смірнов та ін.), «образ світу дорослих» (І.М. Бушай).

У дошкільному віці предметом спеціального вивчення були: особливості «відкриття» дитиною світу предметів і світу людей (Л.Ф. Обухова, М.В. Осоріна, Є.В. Субботський, І.В. Шаповаленко та ін.); ігрова діяльність як провідний засіб моделювання дошкільниками різних аспектів світу дорослих (Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, І.Ю. Кулагіна, О.М. Леонт'єв, В.С. Мухіна, Г.А. Урунтаєва та ін.); становлення окремих складових самосвідомості дітей 3-7 років у контексті їх особистісного та індивідуального розвитку (З.В. Гуріна, О.Л. Кононко, В.К. Котирло, Г. Крайг, В.У. Кузьменко, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір, І.О. Лапченко, Г.О. Люблінська, Т.О. Піроженко, А.Г. Ружская, С.П. Тищенко, О.А. Шаграєва та ін.); специфіка самопізнання та розвитку образу «Я» (М.І. Лісіна, А.І. Сільвестру та ін.), самооцінка (А.В. Захарова та ін.) і самоповага (Н.М. Дятленко та ін.) дітей; розвиток самосвідомості обдарованих дошкільників у спільній діяльності з ровесниками (Н.М. Куліш).

Вченими доведено, що особливостями самосвідомості у старшому дошкільному віці є: усвідомлення дитиною своїх переживань, ставлень до

себе і до інших людей (Л.С. Виготський, Л.І. Божович, Ю.О. Приходько, П.Р. Чамата та ін.); поява самостійних уявлень про себе, «особиста свідомість» (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін та ін.); розвиток самолюбства (С.П. Тищенко та ін.); пізнання себе як суб'єкта діяльності та особистості (І.Т. Дімітров та ін.), поява рефлексивних позицій «Я-інший» (Н.І. Непомнящая), «Я-в-предметному світі», «Я-серед-людей», «Я-сам» (О.Л. Кононко); уявлення дитини про себе у минулому (Г.А. Урунтаєва та ін.) і майбутньому часі (В.С. Мухіна та ін.); усвідомлення власної статевої ідентичності (Д.М. Ісаєва, В.Є. Каган, Л. Кольберг, А.А. Палій та ін.).

Упродовж двох останніх десятиліть науковці дослідили такі аспекти проблеми становлення самосвідомості старшого дошкільника як: розвиток саморегуляції в умовах взаємодії з ровесниками і дорослими (О.М. Байєр); взаємини з дорослими та ровесниками як чинник розвитку самооцінки (І.С. Мельник); специфіка формування самооцінки в умовах гри (Л.І. Уманець) та ін. Однак робіт, у яких би вивчалися особливості становлення самосвідомості старших дошкільників в умовах «відкриття» світу дорослих, не виявлено, тоді як у дитячій психології констатовано, що старший дошкільний вік вирізняється появою якісних змін у розвитку самосвідомості дитини, а необхідною умовою цього процесу є пізнання світу людей.

Отже, соціальна значущість проблеми становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку в процесі пізнання довкілля і недостатній рівень вивчення її окремих теоретичних й прикладних аспектів зумовили наш вибір теми дисертаційного дослідження: «Психологічні особливості становлення самосвідомості старшого дошкільника в процесі «відкриття» світу дорослих».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана на кафедрі соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Тему дисертації затверджено Вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 5 від 29. 04. 2009 р.) і узгоджено Міжвідомчою радою НАПН з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 16. 06. 2009 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально вивчити психологічні особливості становлення самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих; розробити й апробувати програму психологічного супроводу з формування самосвідомості дітей у процесі пізнання світу дорослих.

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати теоретичні підходи до дослідження проблеми становлення самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих.

2. Емпірично вивчити особливості становлення структурних компонентів, визначити критерії, показники і рівні розвитку самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих.

3. Експериментально виявити чинники розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих.

4. Розробити психологічну модель і апробувати програму психологічного супроводу з формування самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнання світу дорослих; сформулювати методичні рекомендації для вихователів, психологів і батьків з підвищення показників розвитку досліджуваного феномена.

В основу дисертаційного дослідження було покладено *припущення* про те, що у старшому дошкільному віці «відкриття» світу дорослих безпосередньо впливає на становлення самосвідомості дитини, що зумовлено низкою соціально-психологічних чинників (взаємодії та спілкування дитини з дорослими; мотивація до спілкування з дорослими, пізнання світу дорослих й ціннісного ставлення до дорослих); а формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих буде ефективнішим за умови організації психологічного супроводу на принципах особистісно орієнтованого підходу до роботи з дітьми, батьками і вихователями з урахуванням соціально-психологічних чинників розвитку досліджуваного феномена.

Об'єкт дослідження: самосвідомість старшого дошкільника.

Предмет дослідження: психологічні особливості становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих.

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

- *теоретичні* (аналіз наукових робіт з проблеми дослідження, їх класифікація і систематизація; синтез, порівняння й узагальнення результатів теоретичних і експериментальних досліджень);

- *емпіричні* (спостереження, бесіда, тестування, анкетування, метод експертних оцінок, констатувальний і формувальний експерименти). На різних етапах дослідження було застосовано комплекс психодіагностичних методик: «Картинки предметні» («КП»), методика дослідження самосвідомості (Н.І. Непомнящая); «Вивчення рівня самосвідомості»; «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки»; «Вивчення ігрових переваг» (Ю.О. Афонькіна, Г.А. Урунтаєва); серія розповідей «Дитячий світ»; Дитячий Апперцептивний Тест (САТ) (Л. Беллак і С. Беллак);

- *статистичні* методи обробки даних (χ^2 -критерій Пірсона).

Дослідження проводилося у три етапи (пошуковий, експериментальний і заключний) упродовж 2008 – 2013 рр.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *вперше* вивчено психологічні особливості становлення самосвідомості старшого дошкільника у процесі «відкриття» світу дорослих; уточнено сутність понять «відкриття світу дорослих дітьми старшого дошкільного віку», «Я-у-Світі дорослих»; виокремлено критерії («Я-образ», самооцінка, самоставлення, ціннісне ставлення дитини до дорослих, саморегуляція), показники та рівні (високий, середній і низький) розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих; виявлено соціальні (взаємодії та спілкування дитини з дорослими) і психологічні (мотивація до спілкування з дорослими, мотивація пізнання світу дорослих, мотивація ціннісного ставлення до дорослих) чинники розвитку самосвідомості у старшому дошкільному віці; розроблено психологічну модель та апробовано програму цілеспрямованого формування у старших дошкільників свідомості («образ світу дорослих») і компонентів самосвідомості за допомогою використання системи психолого-педагогічних засобів впливу (розвивальні вправи, бесіди), що ґрунтуються на положеннях особистісно орієнтованого підходу;

- *уточнено та поглиблено* положення стосовно вікових особливостей становлення самосвідомості особистості у старшому дошкільному віці;

- *набуло подальшого розвитку* знання щодо розвитку самосвідомості старшого дошкільника як провідного чинника його успішної соціалізації та повноцінної самореалізації на наступних вікових етапах.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що апробований комплекс психодіагностичних методик для вивчення самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих, розроблений автором психологічний супровід та сформульовані методичні рекомендації з формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих можуть використовуватися психологами і вихователями дошкільних навчальних закладів. Застосування результатів дисертаційного дослідження є доцільним при викладанні вікової, педагогічної та загальної психології у вищих навчальних закладах, при написанні навчальних посібників і підручників.

Особистий внесок здобувача в розробку проблеми полягає у виявленні особливостей і соціально-психологічних чинників розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих, на основі яких обґрунтовано психологічну модель формування самосвідомості дітей у процесі пізнання світу дорослих. У науковій статті «Гра як соціально-психологічний напрямок соціалізації старших дошкільників в сучасних умовах» (співавтор – Т.М. Харькова) здобувачу належить визначення теоретичних підходів до встановлення ролі гри у розвитку самосвідомості дошкільників (50 %).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідалися й отримали схвалення на IV Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у сучасному

світі: проблеми розвитку та психологічної допомоги» (Ніжин, 2013), на XXX Міжнародній заочній науково-практичній конференції «Особистість, сім'я та суспільство: питання педагогіки і психології» (Новосибірськ, 2013), на IV Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2012), на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-психологічні аспекти соціалізації особистості в сучасних умовах розвитку суспільства» (Кам'янець-Подільський, 2009), на звітних наукових конференціях викладачів, докторантів, аспірантів, на засіданнях кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 197 від 10. 06. 2013 р.), дошкільних навчальних закладів № 2 (довідка № 43 від 28. 05. 2013 р.), № 20 (довідка № 46 від 14. 06. 2013 р.), № 22 (довідка № 10 від 27. 05. 2013 р.) м. Кам'янця-Подільського та Новоушицького дошкільного навчального закладу «Дзвіночок» (довідка № 16 від 27. 05. 2013 р.) смт. Нова Ушиця Хмельницької області.

Публікації. Основні теоретичні положення і результати дослідження висвітлено в 11 наукових публікаціях, зокрема у 5 наукових статтях у фахових вітчизняних (4) та зарубіжних (1) виданнях, 6 – у матеріалах конференцій та інших наукових виданнях.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ «ВІДКРИТТЯ» СВІТУ ДОРΟΣЛИХ

У цьому розділі розкрито теоретико-методологічні основи проблеми становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих: проаналізовані основні наукові підходи зарубіжних і вітчизняних психологів до вивчення сутності, структури та функцій самосвідомості особистості; визначені поняття «образ світу», «картина світу» та «світ дорослих»; висвітлено результати дослідження науковцями проблеми пізнання старшим дошкільником світу дорослих; розкрито вікову специфіку становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку.

1. 1. Феномен «самосвідомість» особистості у психологічній науці

Проблема самосвідомості особистості залишається однією з найбільш актуальних у вітчизняному науковому психологічному просторі. Особливу увагу на це звернув український вчений М.Й. Боришевський, зазначаючи в одній з власних, нещодавно виданих монографій, наступне: «Незважаючи на значну кількість теоретичних та експериментальних досліджень, багато аспектів проблеми самосвідомості вимагає уточнень» [24, с. 30]. Потреба в розв'язанні проблеми становлення самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» ними світу дорослих, що є частиною загальної проблеми самосвідомості особистості, зокрема необхідність обґрунтування її теоретико-методологічних основ, зумовила першочерговий розгляд поняття «самосвідомість» особистості у цьому підрозділі нашого дисертаційного дослідження.

Результати вивчення різних аспектів проблеми самосвідомості презентовані в наукових роботах таких відомих зарубіжних і вітчизняних психологів як: Р. Бернс [13], М.Й. Боришевський [23-26], Л.С. Виготський [31], В. Джеймс [37; 111; 174], А.В. Захарова [47], І.С. Кон [51-53], Ч. Кулі [48], Дж. Мід [48], В.С. Мухіна [92; 94], Ю.М. Орлов [99], К. Роджерс [123; 177], М. Розенберг [178], С.Л. Рубінштейн [126; 127], О.Т. Соколова [141], О.Г. Спіркін [144], В.В. Столін [145], З. Фрейд [159], П.Р. Чамата [160-162], І. І. Чеснокова [163-164] та ін. Розглянемо детальніше їх наукові роботи.

Дослідження феномена «самосвідомість» особистості в рамках психологічної науки розпочав видатний американський вчений, засновник функціоналістського напрямку, В. Джеймс. У змісті самосвідомості, що, на

його думку, виявляється в усвідомленні людиною самої себе, власного існування, вчений виокремив такі дві сторони: 1) особистість; 2) «Я», що є тотожними між собою. Першу він назвав емпіричним «Я», тобто стороною, яку пізнають; другу — «чистим Я», стороною, що пізнає. За В. Джеймсом, структуру емпіричного «Я» утворюють наступні компоненти: 1) його складові — фізична особистість, соціальна особистість і духовна особистість; 2) самооцінка — почуття та емоції, які викликають ці складові; 3) самозбереження і турбота про себе — вчинки, що зумовлені впливом попередніх двох компонентів. Психолог відмітив той факт, що самооцінка та уявлення особистості про себе зумовлені особливостями її сприймання іншими людьми. Важливим компонентом самосвідомості вчений вважав самоповагу, що вимірюється відношенням реальних успіхів індивіда до рівня його домагань [37; 111; 174].

Ідеї В. Джеймса підтримали і розвинули засновники теорії символічного інтеракціонізму Ч. Кулі [48; 172] та Дж. Мід [48; 176]. Так, ідея про те, що спілкування і взаємодії між людьми у суспільстві призводять до появи «Я», стала основоположною для обґрунтування Ч. Кулі теорії дзеркального «Я». На погляд вченого, саме дзеркальне «Я» («Я – яким мене бачать оточуючі») виступає першим компонентом «Я», який складається з уявлень індивіда про те, що про нього думають інші люди. Уявлення самого індивіда про себе («Я – яким я сам себе бачу») є другим компонентом «Я» [48; 172]. Дж. Мід охарактеризував розвиток самосвідомості особистості як соціальний процес, у результаті якого з'являється «Я-концепція». Він відмітив, що взаємодії та комунікації з іншими людьми є провідним чинником формування уявлень особистості про себе. Згідно з такими уявленнями, а також встановленими у суспільстві нормами, людина здійснює контроль над своєю поведінкою [48; 176]. Тобто, сутність і чинники розвитку самосвідомості вирізняються соціальним характером, а важливим результатом чи продуктом цього процесу виступає «Я-концепція» особистості.

Значний внесок у розробку проблеми самосвідомості зробив основоположник феноменологічного напрямку в психології, К. Роджерс. Уявлення людини про описані В. Джеймсом сторони її «Я», суб'єктивну та об'єктивну, про її стосунки з іншими, вчений назвав «Я-концепцією». За його переконаннями, зміст «Я-концепції» утворюють наступні уявлення індивіда про себе: про власні характеристики та здібності, про можливості своєї взаємодії з іншими людьми і з оточуючим світом; ціннісні уявлення, які стосуються певних об'єктів і дій; уявлення про цілі чи ідеї, що вирізняються позитивною або негативною спрямованістю. Зазначені уявлення тісно пов'язані з досвідом людини та часом, тобто з її минулим, теперішнім і майбутнім. Так, уявлення особистості про те, якою вона є на даний момент, — це її «Я»-реальний образ. Уявлення індивіда про той образ, якому він хоче відповідати, є його «Я»-ідеальним образом.

Уявлення людини про свій соціальний статус і роль — це «Я»-соціальний образ, а уявлення про власні фізичні властивості, стан здоров'я тощо — це «Я»-фізичний образ [123; 177].

Деякі іншими, порівняно з попередньо висвітленими, є думки М. Розенберга. Так, з теперішнім часом, окрім наявного «Я», зміст якого є схожим до змісту «Я»-реального образу в К. Роджерса, він пов'язав презентуюче «Я», тобто уявлення людини про те, якою вона є з погляду інших людей. Уявлення особистості про те, якою вона може стати — це її можливе «Я». Ідеалізоване «Я» — це уявлення індивіда про те, яким йому було б приємно себе бачити. Уявлення людини про те, якою вона хоче стати розкривають її динамічне (чи бажане) «Я». Уявлення особистості про те, якою їй потрібно бути, дотримуючись певних моральних норм, відображають її фантастичне «Я» [178].

Важливі положення про сутність «Я-концепції» виклав у власній теорії Р. Бернс [13]. Вчений вважає, що самосвідомість особистості є джерелом розвитку її «Я-концепції». На його думку, «Я-концепція» — це множина уявлень індивіда про себе та їх оцінок. Згідно з таким розумінням, у структурі «Я-концепції» науковець виокремив наступні складові: 1) описову (або когнітивну) — образ «Я»; 2) оцінну (чи афективну) — самооцінка. Р. Бернс підкреслив, що образ Я у поєднанні з самооцінкою людини зумовлюють появу її потенційної поведінкової реакції. За переконаннями вченого, до структури «Я-концепції» належать і наступні модальності: «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне». «Я-реальне» він трактує як істинні або хибні уявлення індивіда про себе в теперішній час; «Я-ідеальне» — як уявлення людини про те, якою вона прагне бути у майбутньому; «Я-дзеркальне» — як уявлення особистості про думки значущих інших щодо неї.

За змістом складових вчений вирізнив позитивну та негативну «Я-концепцію». Свідченням позитивної «Я-концепції» є наступні складові: позитивне ставлення індивіда до себе, самоповага, адекватна самооцінка, почуття власної цінності; негативної «Я-концепції» — негативне самоставлення особистості, неадекватна самооцінка, неприйняття себе, почуття власної неповноцінності. Важливою є думка вченого про те, що емоційно забарвлені уявлення особистості про себе є суб'єктивною інтерпретацією поглядів інших людей на її особисті характеристики з урахуванням власної системи цінностей. Р. Бернс зазначив, що провідним чинником формування «Я-концепції» є контакти особистості зі значущими іншими людьми — батьками, учителями, друзями, що зумовлюють певний вплив на її життя [Там само].

Фундатори діяльнісної (С.Л. Рубінштейн) та культурно-історичної (Л.С. Виготський) теорій у психології підкреслили нерозривну єдність свідомості й самосвідомості особистості та соціальну зумовленість їх розвитку. Зокрема Л.С. Виготський відмітив, що самосвідомість є «перенесеною всередину» соціальною свідомістю, тоді як цілісність

самосвідомості забезпечується дією процесу пам'яті. Психолог вказав на те, що самосвідомість особистості, як вища психічна функція, розвивається лише в її соціальних взаємодіях з іншими людьми, тобто у певній соціальній ситуації розвитку цієї особистості. «...за усіма вищими функціями, їх відношеннями генетично знаходяться соціальні ставлення, реальні стосунки між людьми», — наголосив учений [31, с. 371].

С.Л. Рубінштейн [126; 127] відзначив те, що свідомість і самосвідомість з'являються у результаті життєдіяльності людини як суб'єкта, що пізнає навколишній світ і самого себе. Розвиток самосвідомості відбувається у процесі розвитку свідомості особистості та виявляється у тому, що змінюються її стосунки з оточуючими людьми. «Людина пізнає і саму себе опосередковано, відзеркалено, через інших, виявляючи в діях, вчинках власне ставлення до них та їх ставлення до неї самої. Наші власні переживання, як би безпосередньо вони не переживалися, пізнаються та усвідомлюються лише опосередковано, через наше ставлення до об'єкта», — підкреслив психолог [124, с. 149]. Тобто, конкретна діяльність і поведінка особистості є важливими проявами її самосвідомості, а одиницею аналізу останньої є переживання людини.

Вагомий внесок у розробку проблеми самосвідомості особистості зробив видатний український психолог П.Р. Чамата [160-162]. За визначенням вченого, самосвідомість є складним психологічним процесом, що полягає в усвідомленні особистістю самої себе, зокрема в усвідомленні власних ставлень до навколишнього світу та до інших людей. Таке самоусвідомлення можливе завдяки порівнянню індивіда себе з іншими людьми. В процесі цього порівняння особистість розпочинає виявляти та усвідомлювати у собі те, що вона раніше помітила в інших людей — вчинки, дії, мотиви, фізичні, розумові та інші якості. На його думку, самосвідомість виявляється у таких взаємопов'язаних формах як: 1) пізнавальна — самовідчуття, уявлення про себе, самостереження, самокритика, самоаналіз і т. ін.; 2) емоційна — самооцінка, самоставлення, самолюбство, почуття власної гідності та т. ін.; 3) вольова — саморегуляція, самоконтроль, самодисципліна та т. ін. У цілому розглянуті форми становлять ядро особистості, тобто, її «Я». Психолог зазначив, що самосвідомість «...є лише своєрідною формою свідомості, яка виявляється у пізнанні людиною самої себе. Самосвідомість, як і свідомість загалом, має суспільний характер, вона суспільно зумовлена» [160, с. 91-92].

Думку про тісний зв'язок свідомості та самосвідомості особистості та суспільну зумовленість їх розвитку підтримував російський вчений О.Г. Спіркін: «Самосвідомість — ... невід'ємна сторона, аспект чи грань свідомості суспільно розвинутої людини» [144, с. 149]. Вчений також наголосив на тому, що спочатку індивід пізнає зовнішній світ, тобто першою розвивається свідомість, а згодом — він пізнає та усвідомлює свій внутрішній світ, що засвідчує розвиток його самосвідомості. Сутність

самосвідомості особистості розкривається в самопізнанні та в її ставленні до самої себе, в її самооцінці. Провідними функціями самосвідомості він визначив функції самокритики, самоконтролю, самовиховання та самовдосконалення [Там само].

Великою значущістю для наукової розробки проблеми самосвідомості вирізняються роботи російської вченої І.І. Чеснокової [163-164]. На погляд психолога, в онтогенетичному ракурсі самосвідомість є інтегративним процесом, який послідовно розгортається у часі та виступає в єдності усвідомлюваних людиною аспектів і форм відображення власного «Я». «В основі цього процесу міститься єдність діяльності самопізнання, що дедалі більше ускладнюється, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до себе та уміння регулювати власну поведінку» [163, с. 63-64], — відзначила вона. Вчена дотримувалася позиції про схожість шляхів пізнання індивідом навколишнього світу та самопізнання — елементарні самовідчуття (спочатку, органічні), самосприйняття, уявлення, думки та поняття про власне «Я». Спочатку людина усвідомлює зовнішню сторону своїх дій та вчинків, згодом — механізми власної діяльності та поведінки. Іншими об'єктами її пізнання стають власні почуття й емоції, мотиви, прагнення та бажання.

І.І. Чеснокова наголосила на складній взаємодії трьох основних компонентів самосвідомості: 1) пізнавальному (самопізнання); 2) емоційно-ціннісному (самоставлення) та 3) регулятивному (чи дієво-вольовому, саморегуляція). Характеризуючи цю взаємодію, вчена підкреслила, що в процесах самопізнання та вироблення емоційно-ціннісного ставлення до себе особистість здійснює співставлення на двох рівнях: 1) простішому, в системі «Я – інша людина» — за допомогою прийомів самосприйняття і самопостереження; 2) складнішому, в системі «Я – Я» — прийомами є самоаналіз і самоосмислення. Водночас самооцінка особистості є необхідною внутрішньою умовою регуляції її поведінки та діяльності. Виступаючи мотивом діяльності людини, самооцінка сприяє здійсненню порівняння її можливостей і внутрішніх психологічних резервів із засобами та метою діяльності. Основною функцією самосвідомості особистості виступає саморегуляція її поведінки. Саморегуляція — це управління власною поведінкою на усіх етапах її реалізації (від мотивації до оцінювання наслідків) згідно з результатами самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення людини до себе.

Психолог відмітила, що у процесі саморегуляції необхідно виокремлювати два рівні. На першому рівні особистість безпосередньо керує етапами своєї поведінки — мотивами, результатами, їх оцінкою. На другому рівні людина стежить за усіма ланками регуляції власної поведінки, відшуковує їх внутрішню логіку, зв'язок між ними, порівнює мету, мотиви з результатами поведінки, планує наступні дії тощо. Описане на другому рівні стосується самоконтролю поведінки особистості. Провідними чинниками

здійснення самоконтролю є певні мотиви поведінки людини, самооцінка власних дій і вчинків, а також суспільна оцінка результатів її поведінки. Найвищою формою регуляції особистістю своєї поведінки психолог вважає самовиховання, що зумовлюється рівнем самопізнання, адекватністю її самооцінки та позитивним характером самоствавлення [Там само].

Важливі ідеї про самосвідомість особистості висловив російський вчений В.В. Столін [145]. Психолог визначив самосвідомість як процес самопізнання та ставлення людини до самої себе. Результатом такого процесу виступає «Я-образ» особистості, тобто її уявлення про себе. Вчений підкреслив, що такі уявлення є не лише результатом, а й важливою умовою розвитку самосвідомості. Адже суб'єктом самопізнання є особистість із сформованою певною мірою свідомістю та самосвідомістю, що дозволяє їй використовувати систему внутрішніх образів, уявлень, понять, засобів тощо, серед яких вагома роль належить уявленням про власне «Я» (мотиви, якості особистості тощо). Знання людини про себе, які складаються упродовж її життя, поєднуючись з певним емоційно-оцінним ставленням до них, утворюють її «Я-образ». У структурі останнього В.В. Столін виокремив такі компоненти як: 1) фізичний «Я-образ» (або схема тіла), що пов'язаний з потребами фізичного благополуччя людського організму; 2) низку соціальних ідентичностей (соціально-рольова, статева, етнічна і т. ін.), які зумовлено потребою особистості належати та залишатися у певному суспільстві; 3) диференціюючий «Я-образ», тобто такі знання людини про себе, які відрізняють її від оточуючих і призводять до появи відчуття своєї неповторності, сприяючи самовизначенню та самореалізації цієї людини. Психолог також зауважив, що окремі уявлення про себе не усвідомлюються особистістю [Там само].

Одним з основних об'єктів наукового інтересу російського вченого І. С. Кона [51-53] виступав такий компонент самосвідомості як «образ Я». Вчений охарактеризував рівні «образу Я», відзначаючи їх автономію та функціональний взаємозв'язок між ними. На нижньому рівні знаходяться «самопочуття» та емоційне ставлення людини до себе. Дещо вищий рівень утворюють самоусвідомлення та часткові самооцінки деяких якостей і властивостей, що згодом складаються у відносно цілісний образ. На найвищому рівні розміщений «образ Я» особистості, що узгоджується з її загальною системою ціннісних орієнтацій [Там само].

На особливу увагу заслуговує погляд російського психолога В.С. Мухіної [92; 94] на сутність і структуру самосвідомості. За уявленнями вченої, самосвідомість — це властива кожній людині розгорнута психологічна структура, яка містить складові, що утворюють смисл її основних переживань та одночасно є детермінантами рефлексивних процесів і ставлень цієї людини до себе та довкілля. Вчена наголосила на соціальній та історичній зумовленості самосвідомості. У зв'язку з цим, вона відмітила наступне: «Структура самосвідомості особистості — це

сукупність стійких зв'язків у сфері ціннісних орієнтацій і світогляду людини, що забезпечує її унікальну цілісність і тотожність самій собі. Структура самосвідомості особистості, передбачаючи збереження основних значень і смислів при зовнішніх і внутрішніх змінах, будується всередині системи, що її породжує — тієї людської спільності, до якої належить ця особистість» [92, с. 56].

За В.С. Мухіної, самосвідомість особистості виявляється у таких її складових як: власне ім'я людини, що ідентифікується з її тілесною та духовною індивідуальністю; потреба у визнанні, тобто потреба в суспільній повазі з боку інших людей; статева ідентифікація; психологічний час особистості — індивідуальне переживання змінювань власного фізичного та духовного «Я», що відображається у минулому, теперішньому та майбутньому людини; соціальний простір особистості, тобто умови її розвитку та буття, які розкривають сферу прав і обов'язків. Психолог відмітила, що зміст зазначених складових у кожної людини є різним, що залежить від соціальної ситуації її розвитку, специфіки етнічного середовища тощо [92; 94].

Для кращого розуміння сутності феномена «самосвідомість» розглянемо також його визначення, що подане у психологічному словнику за редакцією В.П. Зінченка та Б.Г. Мещерякова: «...самосвідомість — це один з рівнів (процесів і результатів) пізнання людиною самої себе як індивідуальності, зокрема й власного положення у світі та своїх ставлень до різноманітних явищ і об'єктів» [22, с. 486].

Різні аспекти проблеми самосвідомості особистості досліджував український психолог М.Й. Боришевський [23-26]. Учений дотримується думки, що самосвідомість належить до структури особистості та є її провідним компонентом. Тоді як складовими самосвідомості він вважає наступні психологічні утворення: самооцінку, рівень домагань, соціальні очікування та Я-образ особистості. Охарактеризуємо ці складові. Самооцінка є думкою особистості стосовно міри наявності в неї можливостей, якостей тощо порівняно з певним еталоном. Основними параметрами самооцінки є: висота, міра стійкості та рівень адекватності. На висоту самооцінки вказує кількість балів, приписаних собі її суб'єктом, що відображає ступінь прояву певних самохарактеристик. Міра стійкості самооцінки встановлюється на підставі відтинку часу, впродовж якого не змінюється висота самооцінки. Адекватність самооцінки визначається на основі порівняння певної риси індивіда з її мірою. На основі самооцінки формується рівень домагань людини, що пов'язаний з вибором і успішним досягненням значущих для неї цілей, що в свою чергу дозволить їм зайняти певне місце в особистій системі цінностей. Параметри рівня домагань такі ж самі, як і параметри самооцінки. Соціальні очікування — це оцінка особистості з боку інших людей, що нею передбачається. Результатом самопізнання та апробації індивідом власних домагань,

самооцінок і соціальних очікувань виступає Я-образ як узагальнені уявлення особистості про власне «Я» [Там само].

На значущість самооцінки у структурі самосвідомості особистості звернула увагу російська вчена Л.В. Бороздіна, зазначивши наступне: «Самооцінка ... є дуже важливим, якщо не стрижневим елементом самосвідомості, який може значною мірою детермінувати особистісний конфлікт чи дискомфорт, проявом якого є ступінь самоприйняття суб'єкта, його задоволення собою. Окрім того, самооцінка слугує джерелом поповнення знань людини про себе» [27, с. 99-100]. На думку психолога, самооцінка особистості відображає її критичну позицію стосовно власних якостей, рис тощо крізь призму сформованої у неї системи цінностей. Характер самооцінки зумовлює появу певного ставлення людини до себе (позитивного або негативного) [Там само].

Російські та українські вчені (Р.М. Грановська [35], І.С. Кон [51], Т.М. Титаренко [150] та ін.) підкреслюють, що часткові оцінки суб'єктом оцінювання власних якостей, рис тощо, перебуваючи у тісному взаємозв'язку, утворюють узагальнену самооцінку, яка засвідчує міру впевненості людини у своїй цінності та ступінь її самоповаги. Як ми вже зазначали раніше, за В. Джеймсом на ступінь самоповаги особистості вказує співвідношення рівня її домагань та успіхів. Рівень домагань пов'язаний з уявленнями індивіда про власні здібності та виявляється в його прагненні зайняти певний статус у конкретній соціальній групі, мати відповідну репутацію тощо.

І.С. Кон [51; 53] відмітив, що людей з високим рівнем самоповаги значно більше, порівняно з людьми, що мають її низький рівень. Адже низька самоповага є вельми неприємним станом, що зумовлений травмуючими людиною переживаннями. Потреба звільнитися від цих переживань спонукає особистість до таких вчинків, які будуть підвищувати рівень її самоприйняття.

Складний зв'язок між самосвідомістю та поведінкою людини розкрив російський вчений Ю.М. Орлов. Спочатку особистість ідентифікує себе з найважливішими об'єктами довкілля, які вона відносить до власного «Я», усвідомлюючи описаним чином частину своїх якостей, рис тощо. На думку психолога, таке «Я» або «Я-концепція» виступає як жорстка програма певних психічних станів, дій, вчинків і типів поведінки людини [99].

Варто відзначити, що ідентифікація виступає важливим психологічним механізмом розвитку самосвідомості особистості. Вперше у психології цей механізм розглянув засновник психоаналітичного напрямку, австрійський учений З. Фрейд. Психолог виокремив первинну та вторинну ідентифікацію. Первинна (чи тотальна) ідентифікація — це емоційна прихильність дитини до матері. Вторинна (або парціальна) ідентифікація пов'язана з комплексом Едипа та виявляється у засвоєнні дитиною окремих вчинків батька. Вчений також підкреслив, що ідентифікація є значущим механізмом взаємодії людини із соціальною групою [159; 173].

Не висвітлюючи усі підходи психологів до вивчення феномена ідентифікації, розглянемо його загальноприйняте розуміння в сучасному науковому обігу, що розкрито у психологічному словнику (укладач — С.Ю. Головін). Ідентифікація — це «...процес і результат самоототожнення з іншою людиною, групою... на основі емоційного зв'язку, що встановився між ними, а також віднесення їх до власного внутрішнього світу та прийняття як власних норм, цінностей і зразків» [135, с. 227].

Іншим психологічним механізмом розвитку самосвідомості є рефлексія. Рефлексія виступає процесом самопізнання людиною власних психічних станів [135], якостей і рис, що призводить до появи знань про себе. А.В. Захарова [47] зазначила, що цей важливий механізм дозволяє особистості «дивитися» на себе немовби зі сторони, розрізняючи власне оцінне, мисляче та діюче «Я». Завдяки механізму рефлексії забезпечується зворотний зв'язок між самосвідомістю та реальною життєдіяльністю людини. Так, особистість оцінює поставлену перед собою мету з огляду на успішність її досягнення; корегує шляхи та засоби досягнення поставленої мети у межах прийнятих суспільних норм; передбачає наслідки власних дій для себе та інших людей та почуває за них відповідальність. Тобто, рефлексія, як показник високого рівня самооцінки, одночасно виступає значущим засобом довільної саморегуляції поведінки людини [Там само].

Для нашого дослідження значущим є підхід російського психолога О.Т. Соколової до розуміння психологічних механізмів розвитку самосвідомості особистості. Вчена вважає, що уявлення людини про себе формуються за допомогою наступних механізмів: 1) приписування нею бажаних якостей і нездатність обґрунтувати віднесення таких якостей до власного «Я»; 2) присвоєння думок зі сторони значущих інших людей, тобто наявність якої-небудь риси у своєму «Я» пояснюється за допомогою апелювання до слів іншої людини; 3) порівняння якостей і рис свого «Я» з відповідними характеристиками ровесників; 4) самоаналіз мотивів, дій, вчинків, поведінки [141].

Проведений теоретичний аналіз основних наукових позицій зарубіжних і вітчизняних вчених стосовно проблеми самосвідомості особистості дозволив нам зробити важливі висновки, що виступають підґрунтям для подальшого її розгляду у віковому контексті. Самосвідомість є формою, аспектом, невід'ємною стороною чи рівнем розвитку свідомості людини. Свідомість розвивається значно раніше порівняно із самосвідомістю. Водночас становлення самосвідомості є нерозривним від особистісного розвитку людини. Самосвідомість особистості виступає, передусім, як процес її самопізнання та ставлення до себе самої.

До структури самосвідомості належить три компоненти: 1) когнітивний; 2) емоційно-оцінний; 3) регулятивний. Згідно з положеннями П.Р. Чамати, формами прояву пізнавального компонента є самовідчуття, уявлення людини про себе, самоспостереження, самокритика, самоаналіз і т. ін.;

емоційно-оцінного — самооцінка, самоствавлення, самолюбство, почуття власної гідності та т. ін.; регулятивного — саморегуляція, самоконтроль, самодисципліна та т. ін.

Основним результатом процесу самосвідомості є образ власного «Я» особистості, що містить її різноманітні уявлення про себе — «Я»-реальне, «Я»-ідеальне, «Я»-соціальне, «Я»-фізичне та т. ін. Деякі з таких уявлень залишаються неусвідомленими людиною. Основним чинником розвитку самосвідомості особистості є її взаємодія із значущими іншими. Провідними психологічними механізмами розвитку самосвідомості виступають ідентифікація та рефлексія.

Опираючись на висвітлені у цьому підрозділі теоретичні положення і передусім на положення про первинність розвитку свідомості особистості порівняно з її самосвідомістю, у наступних підрозділах проаналізуємо наукові роботи психологів, у яких розкрито результати дослідження проблеми становлення самосвідомості старшого дошкільника та специфіки «відкриття» дитиною цього віку світу дорослих.

1. 2. Психологічний аналіз особливостей становлення самосвідомості старшого дошкільника у дитячій психології

Старший дошкільний вік є одним з важливих періодів становлення самосвідомості дитини. Упродовж цього останнього року дошкільного дитинства самосвідомість вирізняється якісно новим рівнем порівняно з попередніми, більш ранніми періодами її становлення. Так, завдяки появі в дитини здатності усвідомлювати власні риси та уміння, тобто проявів рефлексії, значною мірою ускладнюється когнітивний компонент самосвідомості — зокрема образ «Я», з'являються часові й статеві уявлення про себе; відбувається відокремлення самопізнання і самоствавлення дитини; інтенсивно розвивається емоційно-оцінний компонент самосвідомості — а саме, самооцінка, що в цілому засвідчує появу «особистісної свідомості» старшого дошкільника (за Д.Б. Ельконіним [167-169]). Зазначені утворення зумовлюють подальше становлення самосвідомості дитини в шкільних умовах, як підкреслили Б.Г. Ананьєв [7; 8] і Л.С. Виготський [30; 31].

Різнманітні аспекти проблеми становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку розкриті в дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних вчених — Б.Г. Ананьєва [7; 8], Л.І. Божович [19; 20], Л.С. Виготського [30; 31], І.Т. Дімітрова [40], О.В. Запорожця [46], Д.Б. Ельконіна [167-169], О.Л. Кононко [54; 55], В.К. Котирло [57], С.Є. Кулачківської [61; 62; 116], С.О. Ладивір [62; 65; 116], М.І. Лісіної [71; 72], Г.О. Люблінської [76], В.С. Мухіної [92-94], Н.І. Непомнящої [98], Т.О. Піроженко [108; 109; 116], Ю.О. Приходько [113; 114], А.І. Сільвестру [72;

129-131], Т.М. Титаренко [57; 149], С.П. Тищенко [151-153], П.Р. Чамати [161; 162], Л.І. Уманець [154; 155], Г.А. Урунтаєвої [156] та ін.

Характеризуючи психологічні особливості становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку, Л.С. Виготський [30] відмітив, що до 6-7-річного віку в дитини з'являється вміння розуміти деякі власні особистісні риси та достатньо високого рівня досягає усвідомлення нею своїх переживань. Якщо після досягнення трирічного віку дитина розпочинає розуміти власне ставлення до інших людей, то в старшому дошкільному віці вона вже усвідомлює свої внутрішні стани та переживання. Вчений зазначив, що описана здатність значною мірою впливає й на особистісний розвиток дитини в цілому [30; 31].

Ці думки підтримав і розвинув далі П.Р. Чамата [161; 162]. Психолог встановив особливості становлення самосвідомості дитини дошкільного віку. Спочатку з'являється цілісне уявлення дитини про себе, що засвідчує свідоме використання нею займенника «Я». Дещо пізніше у дошкільника вже виникають думки про себе. Вчений відмітив, що переживання дошкільником власного ставлення до інших людей і їх ставлення до себе самого є важливою передумовою формування адекватної самооцінки та правильного самоствавлення.

Л.І. Божович [19; 20], розкриваючи специфіку становлення самосвідомості дитини в старшому дошкільному віці, зазначила, що вона вирізняється якісно новим рівнем порівняно з попередніми етапами. Дитина вже здатна усвідомлювати себе не лише суб'єктом дії, а й суб'єктом у системі стосунків між людьми, тобто дитина розпочинає усвідомлювати власне соціальне «Я». Появу такої здатності зумовлено домінуючим прагненням старшого дошкільника зайняти нове положення в системі доступних йому суспільних відносин і передусім у новій суспільно значущій діяльності. Яскравим проявом нового рівня самосвідомості дитини є її «внутрішня позиція» як особливе стрижневе особистісне новоутворення, що містить узагальнені психологічні особливості, які склалися у неї раніше. Це новоутворення визначає систему ставлень дошкільника до навколишньої дійсності, інших людей і до самого себе, а також зумовлює значний вплив на його діяльність й поведінку.

На погляд Б.Г. Ананьєва [7; 8], становлення самосвідомості дитини в дошкільному віці вирізняється наступними особливостями: використанням дитиною займенника «Я», тобто свідченням відокремлення себе від власних дій, що стає одним з перших проявів усвідомлення нею себе самої; формуванням самооцінки, яка в свою чергу виступає значущим джерелом усвідомлення дошкільником себе як суб'єкта діяльності. Психолог наголосив, що вирішальна роль у розвитку самосвідомості дитини, зокрема в появі думок про власне «Я» та формуванні самооцінки, належить її колективному способу життя та адекватності оцінних взаємин. Однак становлення самооцінки старшого дошкільника має свою специфіку. Якщо з трьох до

п'яти років самооцінка дитини є відображенням оцінок значущих дорослих, то з п'яти років у неї вже розпочинають з'являтися самостійні уявлення про себе.

Д.Б. Ельконін [167-169] констатував, що до кінця дошкільного віку з'являються наступні важливі новоутворення, які стосуються розвитку самосвідомості дошкільника: усвідомлення дитиною власних умінь і якостей, уявлення себе в часових вимірах, відкриття власних переживань. Ці новоутворення є проявами початкової форми усвідомлення старшим дошкільником самого себе та засвідчують виникнення «особистої свідомості». Такий рівень розвитку самосвідомості зумовлює появу й нового рівня усвідомлення дитиною власної позиції у системі взаємовідносин з дорослими — дитина розпочинає усвідомлювати той факт, що вона ще маленька, а не доросла.

Положення Д.Б. Ельконіна про відкриття дитиною старшого дошкільного віку власних переживань розвинула С.П. Тищенко [151-153]. Вчена встановила, що новоутворенням цього вікового періоду стає здатність дитини свідомо орієнтуватися у власних переживаннях. На її думку, здатність старшого дошкільника усвідомлювати особисті переживання сприяє розвитку такої форми емоційно-ціннісного самоставлення як самолюбство. У зв'язку з цим С.П. Тищенко відмітила: «Завдяки усвідомленню особистих переживань у дитини старшого дошкільного віку формується таке узагальнене емоційно-ціннісне ставлення до себе, яке з повним правом можна назвати самолюбством...» [153, с. 79]. З розвитком емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе тісно пов'язано й становлення таких її особистих цінностей як: рівень домагань стосовно певних видів діяльності, гідна поведінка в успішних і неуспішних ситуаціях, повага до оточуючих. На думку психолога, виникнення в дошкільника емоційно-ціннісного ставлення до себе сприяє розвитку регулятивного компонента самосвідомості.

Функцію регуляції поведінки старшого дошкільника, окрім самооцінки, самолюбства та рівня домагань, також здійснюють такі усталені утворення його самосвідомості як: образ «Я» й очікування, сприяючи появі в цьому віці особистих дій і нового аспекту самоставлення дитини — ставлення до себе як до суб'єкта власних дій. Характеризуючи старший дошкільний вік загалом, С.П. Тищенко відмітила, що цей період є надзвичайно важливим для становлення самосвідомості дитини, адже саме впродовж шостого року життя дитина поступово переходить від егоїстичної до рефлексивної позиції як у ставленнях до інших людей, так і у ставленні до самої себе [151-153].

Специфіка самопізнання та розвитку образу самого себе у дитини дошкільного віку виступили предметом вивчення І.Т. Дімітрова [40], М.І. Лісіної [71; 72] та А.І. Сільвестру [72; 129-131]. Вчені відзначили, що дошкільник пізнає самого себе з двох сторін: по-перше, як суб'єкта діяльності; а по-друге, як особистість. Таке самопізнання відбувається в

умовах виконання дитиною певної практичної діяльності, що сприяє появі в дитини уявлень про себе як суб'єкта цієї діяльності, а також завдяки спілкуванню дитини з іншими людьми. Виконання дошкільником практичної діяльності сприяє не лише появі у нього власного досвіду, а й виникненню уявлень про такі свої якості, що необхідні для реалізації цієї діяльності. Зазначені уявлення дитини належать до когнітивної складової образу самої себе. Афективна складова містить такі уявлення дошкільника про себе, що з'являються в умовах спілкування з дорослими та ровесниками.

Очікування значущих дорослих і ровесників, зокрема бажаний образ дитини є значущим чинником становлення в неї образу самої себе. Однак, найбільш врівноваженими афективна та когнітивна складові цього образу стають лише в старшому дошкільному віці. У зв'язку з цим, А.І. Сільвестру відмітив: «З віком розширюється сфера взаємодії дитини з довкіллям, удосконалюються її здібності, зростає її самостійність, з'являється можливість прямої перевірки власних можливостей у різних галузях предметної діяльності. Все це сприяє конструюванню більш обґрунтованого змісту образу самого себе. Уявлення дитини про свої можливості розпочинають дедалі більше опиратися на результати її практичної діяльності» [130, с. 123]. Отже, у старшому дошкільному віці образ самого себе вирізняється певною складністю та стійкістю, забезпечуючи функцію регулювання діяльності та поведінки дитини.

За результатами досліджень М.І. Лісіної та А.І. Сільвестру [72] саме умови спілкування є найбільш сприятливими для розвитку в дошкільника образу самого себе. Спрямовуючи увагу на свого партнера по спілкуванню, дитина дізнається про його ставлення до неї та отримує нові знання про себе. Водночас старший дошкільник розпочинає звертати увагу й на результати власної діяльності та поведінки, оцінюючи себе переважно за успішними результатами і досягненнями. На особливу увагу заслуговує наступний висновок М.І. Лісіної про специфіку становлення образу «Я» дитини в умовах спілкування. На думку психолога, образ «Я» дошкільника містить «... з одного боку, часткові, конкретні знання, уявлення суб'єкта про власні можливості та здібності, які складають його периферію (те, що належить), а з іншого — центральне ядерне утворення, крізь яке заломлюються усі часткові уявлення суб'єкта про себе (те, кому це належить)» [118, с. 167]. Вчена також підкреслила тісний зв'язок між пізнавальним і емоційним компонентами самосвідомості дитини, відмітивши, що одним з джерел становлення загальної самооцінки дошкільника стають його особисті переживання.

Особливості розвитку в старшого дошкільника такого важливої складової самосвідомості як усвідомлення себе в часі розкрила Г.А. Урунтаєва [156]. Психолог відмітила, що порівняно з більш раннім віком, коли дитина живе лише теперішнім, у старшому дошкільному віці для неї стає доступним розуміння свого минулого. Появу такого розуміння

зумовлено накопиченням і усвідомленням дитиною власного досвіду. Старший дошкільник звертається до дорослих з проханням розповісти про те, як він був маленьким, а також самостійно згадує окремі події, які відбулися з ним нещодавно. Однак, дитина, розуміючи той факт, що вона стає старшою, а раніше була меншою, повною мірою не усвідомлює особистих змін, які відбуваються з плином часу.

В.С. Мухіна [92-94] слушно зазначила, що в дошкільному віці дитина лише «відкриває» для себе існування не лише власного минулого і теперішнього, а й майбутнього. Зокрема важливою у часовій перспективі стає позиція дошкільника «Коли я стану великим...». За результатами досліджень вченої, в дошкільному віці становлення самосвідомості вирізняється й тим, що в дитини, окрім часових, з'являються і найпростіші фізичні уявлення про себе, а також вона усвідомлює власне ім'я, його значення і розпочинає використовувати займенник «Я». Так, у складі фізичного «Я» дошкільника розвивається образ тіла, що зумовлено виконанням тілесних дій.

Використання дошкільником займенника «Я» та усвідомлення свого імені засвідчують новий рівень розвитку його самосвідомості, оскільки він вчиться виокремлювати себе як персону. Тобто, ім'я набуває для дитини особистісного смислу, дозволяючи їй уявити себе певною мірою відокремленою від інших. Заслужують на увагу й висновки В.С. Мухіної про те, що дитина розуміє цінність власного імені через утвердження своєї гідності. Об'єднанню в самосвідомості дошкільника його імені та гідності сприяють реальні стосунки з іншими людьми та усна народна творчість — казки, вірші, фольклор і т. ін. Психолог особливо підкреслила те, що значущим психологічним чинником розвитку в дитини зазначених уявлень про себе є позитивне емоційне спілкування з близькими дорослими, що супроводжується проявами любові до дитини, а також створення ситуацій успіху і похвала за успішні дії та результати [Там само].

Р. Бернс [13] висловив думку про те, що використання дитиною власного імені є важливим чинником розвитку її «Я-концепції», адже тим самим вона ідентифікує це ім'я зі своїм «Я» як соціальним об'єктом, а також відрізняє себе від інших людей. Тобто, прийняття дитиною її вербального позначення іншими людьми є свідченням розвитку такої складової самосвідомості як «Я та моє ім'я».

Важливою складовою образу «Я» та водночас одним з провідних новоутворень дошкільного віку виступає усвідомлення дитиною власної статевої належності [54; 60; 92; 93; 112]. Л. Кольберг [175] вважає, що у цьому віці дитина спочатку засвоює свою статеву ідентичність, визначаючи себе як «дівчинку» або «хлопчика». Згодом вона намагається себе поводити згідно з власною статевою належністю. На думку вченого, таку поведінку дошкільників зумовлено похвалами дорослих за те, що вони поведуть себе, зважаючи на свою статеву ідентичність. За Г. Крайг [

58], вже в 2,5 роки в дитина розуміє власну статеву ідентичність на першому рівні, що виявляється у виборі нею певних моделей поведінки та появі певних гендерних стереотипів. Це зумовлює вплив на становлення мотивів і цінностей дошкільника.

За висновками Д.М. Ісаєва [49], В.Є. Каган [49; 50], А.А. Палій [106] та ін. становлення статевої ідентичності дошкільника відбувається передусім у колі сім'ї. Бажання дитини бути ідентичною з ролями представників своєї статі виявляється в її прагненні повторювати дії, вчинки, поведінку одного з батьків її статі. Ототожнюючи себе з представником такої ж статі, дошкільник засвоює відповідні статеві ролі, стереотипи, що вказує на початок процесу статевої соціалізації.

О.Л. Кононко [54], вивчаючи особливості особистісного розвитку дошкільників, встановила, що статева належність дітей цього віку зумовлює значний вплив на зміст і динаміку їх життєвої позиції, на ціннісні пріоритети, на характер спілкування з іншими людьми (як дорослими, так і ровесниками), а також на специфіку перебігу статевої ідентифікації та диференціації. Вчена експериментально встановила, що більшість дошкільників диференціюють ровесників за критерієм «стать» на підставі зовнішніх ознак (переважно, одяг і довжина волосся) та статеворольових характеристик. До чоловічих якостей вони відносять такі як: сміливість, сила, захист слабших і т. ін., до жіночих — слабкість, ніжність, лагідність і т. ін.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує обґрунтована О.Л. Кононко модель особистісного розвитку дитини дошкільного віку. На погляд вченої, особистий досвід дошкільника, міра його компетентності у різних сферах людської життєдіяльності, система ціннісних ставлень до світу предметів, інших людей і самого себе інтегруються в особистісній позиції «Я-у-світі». Цю позицію вона розуміє як суб'єктивну психічну реальність, що є основним чинником становлення індивідуального простору життєвого світу особистості, системи її ціннісних ставлень до різних сторін довкілля — до предметів, до інших людей і до самої себе. О.Л. Кононко підкреслила, що рівень гармонійності та конструктивності позиції дошкільника «Я-у-світі» вказує на його життєву компетентність, зокрема у предметно-практичній, комунікативній і пізнавальній сферах життєдіяльності. Згідно з таким розумінням психолог вважає, що до структури зазначеної позиції належать наступні позиції: «Я-в-предметному світі», «Я-серед-людей», «Я-сам». Позиція «Я-в-предметному світі» пов'язана з входженням дошкільника до світу речей і дій з ними. У позиції «Я-серед-людей» виявляється оволодіння і засвоєння дитиною соціальних норм, набуття рефлексивних якостей, встановлення дошкільником власного місця у системі відносин між людьми, тобто процес соціалізації. Позиція «Я-сам» вказує на процеси пізнання та усвідомлення дитиною певних індивідуальних особливостей, якостей,

власної статевої належності; розвиток домагань стосовно визнання, самоповаги [Там само].

Зважаючи на положення О.Л. Кононко, у межах теми нашого дослідження ми виокремлюємо таку позицію дошкільника як *«Я-у-Світі дорослих»*. Ця позиція виступає суб'єктивною психічною реальністю, що зумовлює вплив на «образ світу дорослих» у дитини та її ціннісні ставлення до інших людей (дорослих і ровесників) й до самої себе. Прояви позиції «Я-у-світі дорослих» є аналогічними до розкритих вище проявів позиції «Я-серед-людей», обґрунтованих О.Л. Кононко.

Вчені (О.В. Запорожець [46], Г.О. Люблінська [76], В.С. Мухіна [92; 93], Н.І. Непомнящая [98] та ін.) відзначають, що в п'яти-шестирічному віці усвідомлення дитиною свого «Я» призводить до появи в неї здатності порівнювати себе з оточуючими, оцінювати дії та вчинки ровесників і дорослих, здійснювати вплив на них і певні ситуації, а також прагнення поставити себе на місце іншої людини. Старший дошкільник розпочинає розуміти соціальні зв'язки, оцінює ставлення до нього з боку інших людей та орієнтуватися на них у власній поведінці.

На особливу увагу заслуговує положення Н.І. Непомнящої [98] про те, що ставлення дитини до інших людей («Я – інший»), ціннісність (тобто, спрямованість особистості у специфічному її розумінні) та особливості особистісно-активного ставлення до нового (подолання обмеженості звичних уявлень про світ про себе, незавершеність) є значущими складовими моделі її особистості. Зазначимо, що вчена визначила ціннісність як психологічне утворення, яке полягає у взаємозв'язку між найважливішою для особистості сферою дійсності, певним аспектом її життєдіяльності та способами усвідомлення, виокремлення та самоствердження власного «Я» у системі її стосунків з іншими людьми. Вона підкреслила й те, що у дітей 6-7 років ціннісність перетворюється у стійкий психологічний механізм, який зумовлює спрямованість людини на самореалізацію у найбільш значущій сфері її життя. Згідно з таким визначенням, до структури ціннісності належить дві складові: 1) об'єктивно-смысловий, що стосується найбільш важливої для людини сфери довкілля; 2) суб'єктивно-особистісний, який пов'язаний з усвідомленням цієї людиною себе у такій сфері. Н.І. Непомнящая вказала на те, що суб'єктивним механізмом ціннісності виступає виокремлення та усвідомлення людиною власного «Я». Отже, становлення самосвідомості та ціннісності особистості є нерозривними процесами [Там само].

Значущим чинником становлення когнітивного компонента самосвідомості дошкільника є його індивідуальний досвід. Так, у меншому віці уявлення дитини про себе цілком залежать від оцінок дорослих. Від 5 до 7 років знання про себе, про власні можливості та здібності з'являються завдяки особистому досвіду дошкільника, а до оцінок оточуючих (дорослих, ровесників) його ставлення стає критичнішим, з урахуванням

свого досвіду [35; 112].

Розглянемо особливості становлення емоційно-оцінного компонента самосвідомості дітей старшого дошкільного віку. Так, досліджуючи генезис основних ставлень дітей дошкільного віку як основу їх особистісного розвитку, Ю.О. Приходько [113; 114] виявила статеву специфіку ставлень старших дошкільників до різних об'єктів довкілля. Так, хлопчики і дівчатка старшого дошкільного віку позитивно ставляться до діяльності в ігровому куточку дитячого садка, тоді як ставлення до різних видів діяльності, пов'язаних із статевими стереотипами, є різним. Зокрема дівчатка позитивно ставляться до тих видів діяльності, які стереотипно є жіночими, наприклад, праця в їдальні, а хлопчики — відповідно, до чоловічих видів діяльності.

Значний інтерес для нашого дослідження становить положення Ю.О. Приходько про те, що розвиток особистісних якостей дитини відбувається в умовах становлення системи її ставлень до об'єктів довкілля та інших людей. Психолог відзначила й те, що психологічні ставлення людини є продуктом її індивідуального розвитку [113].

Заслуговують на увагу й результати вивчення емоційного ставлення дошкільників до себе і до ровесників, які були отримані І.О. Лапченко [66]. Дослідниця експериментально встановила, що діти 5-го і 6-го років життя переважно позитивно ставляться до власних якостей, тобто їм характерне самоприйняття і самозадоволеність. Водночас ставлення до ровесників є амбівалентним. З віком емоційні ставлення дошкільників стають вибірковими — вони диференційовано ставляться до різних ровесників і неоднакових рис однієї дитини. Старші дошкільники здатні критичніше ставитися як до власних вчинків, так і до вчинків ровесників, порівнюючи їх з встановленими правилами поведінки. Психологом переконливо доведено, що між ставленням дитини старшого дошкільного віку до себе та до ровесників існує суттєвий зв'язок, який виявляється у наступному: ставлення дошкільника до себе зумовлює його ставлення до однолітків.

Проблему розвитку індивідуальності дітей 3-7 років і психолого-педагогічних засад цього процесу досліджено В.У. Кузьменко [59]. Вчена довела, що гармонійність розвитку індивідуальності у цьому віці залежить від оптимального співвідношення між соціалізацією та індивідуалізацією, між емоційно-почуттєвим і когнітивним, між мотиваційно-потребнісним і соціально-етичним розвитком дитини. Зазначене співвідношення обумовлюється й підтриманням у соціальному оточенні дошкільника наступних принципів: диференційованого та індивідуального підходів; гуманістичної спрямованості, поваги до своєрідності кожної дитини, цілісності та інтегрованості її індивідуальності; створення емоційно насичених виховних ситуацій; варіативності змісту навчання і виховання дошкільників; відповідності умов розвитку дитини її віковим та індивідуальним можливостям. Дотримання згаданих вище принципів як

вихователями дитячих навчальних закладів, так і батьками дошкільників, призводить до формування в дошкільника такого особистого досвіду, в якому враховуються його інтереси, бажання, інтелектуальні й фізичні потреби та можливості, а також відповідні запити з боку соціуму. В контексті нашої роботи заслуговує на увагу й висновок психолога про те, що урахування перерахованих вище принципів суттєво сприяє й удосконаленню образу самого себе в дошкільників [Там само].

У результаті вивчення такого складного компонента самосвідомості дітей дошкільного віку як самооцінка, А.В. Захарова [47] виокремила дві форми її функціонування: 1) загальну; і 2) часткову (конкретну чи парціальну). На погляд вченої, в загальній самооцінці містяться інтегрально-узагальнені уявлення дитини про себе саму, а також її цілісне самоствавлення. В часткових самооцінках виявляються результати оцінювання дошкільником своїх окремих дій і вчинків, якостей (зокрема особистісних і фізичних) та можливостей. Стосовно часткових самооцінок вона зауважила, що вони можуть бути не лише ситуативними, а й узагальненими.

М.І. Лісіна [118] відмітила, що загальна і конкретна самооцінка дитини постійно взаємодіють між собою, впливаючи одна на іншу. Психолог вважає, що загальна самооцінка виступає як самоствавлення дошкільника, що міститься та функціонує в ядрі його образу «Я». Конкретна самооцінка є проявом ставлення дитини до певної своєї дії або вчинка.

Необхідно зазначити, що більшість вчених Л.І. Божович [19; 20], Ж.В. Гордєєва [34], О.Л. Кононко [54; 55], В.К. Котирло [57], С.Є. Кулачківська [61; 62; 116], С.О. Ладивір [62; 116], Т.О. Піроженко [108; 109; 116], Т.О. Рєпіна [39; 119; 120], А.Г. Ружская [118], А.І. Сільвестру [72; 129-131], О.О. Смірнова [139; 140], Т.М. Титаренко [57; 149], С.П. Тищенко [151-153], Л.І. Уманець [154; 155], Г.А. Урунтаєва [156] та ін. дотримуються позиції про соціальний характер чинників становлення самооцінки дошкільників, вважаючи, що найвагоміші з них пов'язані з їх взаєминами та спілкуванням з дорослими і ровесниками.

Згідно із зазначеною позицією психологічні особливості розвитку самооцінки дітей старшого дошкільного віку досліджувалися І.С. Мельник [91], Т.О. Рєпіною [39; 119; 120], Л.І. Уманець [154; 155] та ін. Розкриємо нижче аналіз поглядів зазначених науковців.

Особливості становлення самооцінки старшого дошкільника та її функції в ігровій діяльності вивчалися Л.І. Уманець [154; 155]. Вчена переконливо довела, що розвиток самооцінки та її регулятивної функції в грі обумовлюється підвищеним рівнем її рефлексивності стосовно моральнісних критеріїв використання ігрових ролей, що засвоюються дитиною старшого дошкільного віку. Вона також з'ясувала, що в процесі гри становлення самооцінки старших дошкільників відбувається під впливом групи ровесників, які теж беруть участь у цій грі. Водночас у цьому віці самооцінка дитини розпочинає зумовлювати вплив на характер її взаємин з ровесниками

та вибір ігрових ролей. У зв'язку з цим, психолог зазначила, що «...у старшому дошкільному віці підвищується відповідність між очікуваною дитиною оцінкою та оцінкою зі сторони ровесників» [155, с. 63]. В молодшому та середньому дошкільному така відповідність відсутня.

Становить інтерес й емпірично встановлений висновок Л.І. Уманець про те, що старші дошкільники з високим рівнем домагань вибирають головні ігрові, з середнім — ролі помічників виконавців головних ролей, з низьким — рядові ролі. Констатовано й те, що ігрові домагання старших дошкільників, які залежать від очікуваної оцінки ровесників, вирізняються відносно стійкою динамікою [154; 155].

Т.О. Рєпіною [39; 119; 120] доведено, що формування самооцінки дітей дошкільного віку зумовлено оцінками ставленнями до них з боку дорослих (батьків, вихователів). Однак, на противагу молодшим за віком дітям, самооцінка старших дошкільників залежить не лише від їх оцінок дорослими, а й від їх особистого досвіду. Зокрема у 5-7 років дошкільники характеризують себе за допомогою позитивних якостей, пояснюючи такі самохарактеристики наявністю у них певних моральнісних якостей. Однак, більшість дітей старшого дошкільного віку не здатні мотивувати оцінку власних характеристик. Також вчена експериментально встановила, що у дітей дошкільного віку переважають позитивні самооцінки. Тоді як негативні самооцінки виявлені нею лише у незначної кількості дітей сьомого року життя. На її думку, самооцінка дошкільників є вельми емоційною. Тому діти цього віку легко оцінюють себе позитивно.

І.С. Мельник [91] досліджувала вплив взаємин з дорослими і ровесниками на загальну та конкретну форми самооцінки дитини старшого дошкільного віку. У результаті такого вивчення психологом було зроблено наступні важливі висновки. Зокрема, виявлено, що у більшості старших дошкільників переважає завищена загальна самооцінка та спостерігається тенденція до адекватності конкретної самооцінки. Зафіксовано й сильний статистичний зв'язок між рівнями конкретної самооцінки дітей і ступенями прояву їх взаємин у спільній діяльності з ровесниками.

За критерієм «активність дошкільника як учасника спільної взаємодії» та визначеними показниками І.С. Мельник виокремила чотири групи досліджуваних з наступними типами прояву їх самооцінки: 1) соціально-активний; 2) соціально-адаптивний; 3) соціально-деструктивний; 4) суперечливий. Для дітей з першим типом самооцінки характерне поєднання позитивної високої самооцінки з достатнім чи середнім ступенем побудови взаємин у спільній діяльності з ровесниками. До групи дітей з другим рівнем самооцінки ввійшли досліджувані, яким властиве поєднання середнього рівня розвитку самооцінки із середнім чи достатнім ступенем побудови згаданих вище взаємин. Дошкільники з третім типом самооцінки вирізняються неадекватним характером самооцінки (завищеним або заниженим), що поєднується з середнім чи недостатнім рівнем побудови

взаємин у спільній діяльності з однолітками. Решта досліджуваних було віднесено до групи дітей з четвертим типом самооцінки, що вирізняються поєднанням значною мірою розбіжних рівнів розвитку самооцінки та ступенів побудови згаданих вище взаємин.

Вивчаючи вплив взаємин дорослих із старшими дошкільниками на самооцінку останніх, психолог зафіксувала статистично сильний зв'язок між соціально-активним типом прояву самооцінки дітей і достатнім рівнем взаємодії з ними їх батьків, а також між соціально-деструктивним типом прояву самооцінки й недостатнім рівнем такої взаємодії [Там само].

Предметом наукового інтересу Н.М. Дятленко [41] виступили психологічні умови розвитку самоповаги в дітей дошкільного віку. Науковець експериментально констатувала, що розвиток самоповаги в цьому віці залежить від співвідношення домагань стосовно визнання, прагнення до самовираження та дій із самозбереження у поведінці дошкільників. Згідно з цим висновком, показниками самоповаги дошкільників було визначено їх самооцінку, рівень домагань і мотивацію. Заслужують на увагу й обґрунтовані дослідницею найбільш сприятливі умови для розвитку самоповаги в дітей. Такі умови передбачають виявлення емоційно-прийняттого або дійово-конструктивного типу ціннісного ставлення дорослих до дошкільника. Дотримання зазначених умов, з одного боку сприяє одержанню дитиною позитивного особистого досвіду (основною умовою є зацікавлене ставлення дорослого до дошкільника). З іншого боку, наявність таких умов активізує процес самопізнання, що призводить до кращого розуміння дитиною власних позитивних і негативних якостей, які пов'язані, відповідно, з успішними та неуспішними результатами її діяльності (провідною умовою виступає позиція дорослого «прийняття дитини в цілому») [Там само].

Вивченню специфіки розвитку саморегуляції дітей старшого дошкільного віку в умовах їх взаємодії з дорослими і ровесниками присвячено роботу О.М. Байєр [12]. Науковець досліджувала три види діяльності дошкільників — працю, гру та конструктивну діяльність. В результаті проведеного дослідження вона встановила, що саморегуляцію в дітей цього віку найкраще розвивати в ігровій діяльності. Рівень розвитку психічної саморегуляції довільної активності у дошкільному віці зумовлено сформованістю наступних складових регулятивного компонента самосвідомості дитини: здатністю суб'єктно присвоювати мету в процесі здійснення певної діяльності; уявляти найбільш важливі умови діяльності; самостійно складати програму виконавських дій; встановити суб'єктивні критерії досягнення мети; вмінням контролювати та оцінювати реальні результати діяльності; корегувати окремі дії. На думку психолога, ядром розвитку психічної саморегуляції довільної активності дитини дошкільного віку виступає позитивний «образ» Я, що містить відповідно позитивні уявлення дошкільника про власне «Я» у всіх компонентах цього образу —

когнітивному, емоційному та вольовому.

Становлення самосвідомості особливої категорії дітей дошкільного віку, обдарованих, в умовах їх спільної діяльності з ровесниками виступило предметом дослідження Н.М. Куліш [64]. У процесі його проведення науковець встановила, що включення досліджуваної категорії дітей до різних видів діяльності, в яких беруть участь ровесники, значною мірою сприяє розвитку їх самосвідомості. За визначених умов у старшого дошкільника формується більш реалістичний рівень домагань, а також зростає відповідність його очікувань оцінці, яку він сподівається отримати від ровесника-партнера по діяльності. Зазначені зміни в самосвідомості обдарованих дітей старшого дошкільного віку зумовлюють появу нової комунікативної позиції — партнера у спільній діяльності з ровесниками.

Отже, узагальнення результатів здійсненого нами у цьому підрозділі теоретичного аналізу наукових робіт, присвячених становленню самосвідомості дітей старшого дошкільного віку дозволило нам зробити наступні висновки. Більшість вчених (О.Л. Кононко, В.К. Котирло, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір, Т.О. Піроженко, С.П. Тищенко, Ю.О. Приходько та ін.) вивчали певні аспекти проблеми становлення самосвідомості дітей 3-7 років у контексті їх особистісного розвитку.

Окремі питання, які стосуються проблеми розвитку самосвідомості старших дошкільників, розкриті у небагатьох дослідженнях науковців. Зокрема — це наступні питання: специфіка формування самооцінки дітей старшого дошкільного віку в умовах гри (Л.І. Уманець), взаємини з дорослими та ровесниками як чинник розвитку самооцінки старших дошкільників (І.С. Мельник), розвиток саморегуляції дітей старшого дошкільного віку в умовах взаємодії з ровесниками і дорослими (О.М. Байер), особливості розвитку самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності з ровесниками (Н.М. Куліш).

У контексті нашого дослідження на глибший розгляд заслуговує питання щодо становлення самосвідомості старшого дошкільника у процесі «відкриття» світу дорослих, яке залишилося поза увагою науковців і тому розглянуто нами у наступному підрозділі.

1. 3. Особливості «відкриття» дитиною старшого дошкільного віку світу дорослих

Дошкільний вік є періодом стрімкого розширення умов життя дитини — від сімейного кола до меж вулиці, міста тощо. Безперечно, центральною особою, за участю та допомогою якої розгортається життєдіяльність старшого дошкільника, виступає дорослий. В цей період перед дитиною «відкривається» багатоманіття граней світу дорослих:

комунікації та взаємодії між людьми, різні види їх професійної та суспільної діяльності тощо. Одним з результатів такого відкриття стають уявлення дошкільника про «доросле життя». Водночас дитина старшого дошкільного віку «... має сильне бажання включитися в це доросле життя, брати у ньому активну участь, що безперечно, для неї є недоступним», — вказала І.Ю. Кулагіна [60, с. 82]. Доречно також відмітити, що якісно таке «відкриття» у старшому дошкільному віці значною мірою відрізняється від пізнання дитиною навколишнього світу в більш ранньому віці. Згадані відмінності зумовлено вищим рівнем розвитку пізнавальних процесів старшого дошкільника; сюжетно-рольовим характером і якісно новими характеристиками гри цього періоду як самостійної діяльності, в якій моделюються різноманітні ситуації з життя дорослих — встановленням і дотриманням правил гри, розподілом і виконанням ігрових ролей згідно із статевою належністю дитини та т. ін. Гра дитини старшого дошкільного віку вирізняється своєю соціальною спрямованістю: «... дитина набуває досвід соціальної поведінки, намагаючись в грі «приміряти» на себе ту чи іншу соціальну роль» [112, с. 112]. Тобто, гра як провідна діяльність дошкільного віку виступає значущим засобом як пізнання дитиною світу дорослих, так і її соціалізації.

Зазначимо, що для відповіді на поставлене у цьому підрозділі питання необхідно передусім з'ясувати психологічну сутність наступних понять: «образ світу», «картина світу» та «світ дорослих». З цією метою розглянемо основні наукові позиції, в яких розкрито ці поняття у психологічному контексті — І.М. Бушая [28; 29], І.Є. Куліковської [63], О.М. Леонтьєва [67-68; 70], Б.Ф. Ломова [75], В.В. Петухова [107], С.Л. Рубінштейна [125], С.Д. Смірнова [137; 138] та ін.

За С.Л. Рубінштейном, поняття світу необхідно розуміти як об'єктивну реальність в ракурсі взаємодії людини з речами, а поняття образу – як психічний відбиток цієї реальності. «Світ — це сукупність людей та речей, що взаємодіють одна з одною, точніше, сукупність речей і явищ, які співвіднесені з людьми», — зазначив учений [125, с. 112].

Наслідуючи і розвиваючи погляди С.Л. Рубінштейна, поняття «образ світу» вперше визначив О.М. Леонтьєв [67-68; 70]. Дотримуючись діяльного підходу в психології, психолог пов'язав це поняття із сприйманням людини. У зв'язку з цим він відмітив, що «...психологія образу (сприйняття) є конкретно-науковим знанням про те, як у процесі своєї діяльності індивіди конструюють образ світу — світу, де вони живуть, діють, який вони самі змінюють і частково створюють; це — знання також про те, як функціонує образ світу, опосередковуючи їх діяльність в об'єктивно реальному світі» [67, с. 254]. Отже, побудова у свідомості людини образу світу, який характеризується своєю багатомірністю, є невід'ємною від процесу сприймання.

Важливим для нашого дослідження є висновок О.М. Леонтьєва про суб'єктивність сприймання, що зумовлюється як індивідуальними особливостями розвитку психічних процесів у кожної людини, так і наявністю чи відсутністю взаємодії індивіда з об'єктом сприймання. Отже, образ світу містить об'єкти, властивості яких з'ясовуються людиною в процесі її діяльності з ними (тобто, з такими об'єктами) або виявляються за умов відсутності цього процесу. Формою прояву образу світу людини є знак — образ, слово. Зважаючи на зазначене, психолог висловив думку, що образ світу виступає як універсальна система знань про предмети чи об'єкти, які його утворюють [67-68; 70].

Продовженням цієї думки є теза С.Д. Смірнова про образ світу як важливу передумову виникнення якого-небудь чуттєвого враження людини про світ, результат якого включається до її свідомості. Образ світу вчений назвав «ядерною» структурою, а таке чуттєве враження, тобто «картину світу» — «поверхневою» структурою [138]. Зважаючи картину світу цілісним утворенням у пізнавальній сфері людини, С.Д. Смірнов виокремив три рівні цього складного утворення: 1) сенсорно-перцептивний як чуттєвий образ дійсності; 2) інтелектуальний — відображення світу в символічній формі (суспільні значення, культурні предмети, норми поведінки і діяльності); 3) особистісний — поєднання пізнання з емоційно-мотиваційною сферою індивіда [137].

Підтримуючи таку наукову позицію, В.В. Петухов [107] відмітив, що ядерні структури, тобто уявлення світу, вирізняються своєю фундаментальністю, а тому відображають життя і діяльність людини у цьому світі, її реальні зв'язки з різноманітними предметами світу. В поверхневих структурах виявляються уявлення індивіда про світ, що є результатом його цілеспрямованого пізнання. Такі уявлення можуть бути поверхневими чи глибокими, зауважив психолог.

Заслуговує на увагу й положення Б.Ф. Ломова [75] про рівні відображення свідомістю навколишнього світу. Для опису цих рівнів вчений використав такі процеси: перцептивні; уявлення; мовленнєво-мисленнєвий; поняттєве мислення. Розкриємо специфіку кожного рівня. На першому рівні, в результаті взаємодії з певним об'єктом у людини з'являється відображення сенсорно-перцептивного характеру. На думку психолога, цей рівень є процесом випереджувального відображення. Наступний рівень він пов'язав з процесом відбору і перетворення ознак об'єкта, тобто з процесом формування уявлень засобами мовлення і мислення. Ці рівні, за Б.Ф. Ломовим, стосувалися переважно становлення індивідуального досвіду людини. На останньому рівні такий досвід індивіда поповнюється досвідом із системи загальнолюдських знань.

Схожої до щойно розглянутої думки дотримується й Ю.О. Аксьонова [6], відмітивши, що картину світу утворюють індивідуальні та універсальні складові. Останні виступають проявом позиції людства загалом або усіх

членів деякої соціальної групи. На погляд І.Є. Куліковської [63], картина світу є відображеною в свідомості моделлю, що складається з уявлень, знань, особистісних смислів і цінностей людини, її ставлень, поведінки і т. ін. Картина світу формується в умовах пізнання людиною довкілля.

Значний інтерес для нашої роботи становлять висновки В.П. Яссмана [171], в яких розкрито специфіку взаємозв'язку між пізнанням людиною навколишнього світу та самопізнанням. Вчений вважає, що процес взаємодії індивіда зі світом утворюють наступні складові: 1) сприймання людиною інформації про довкілля; 2) відображення індивідом навколишнього світу і власної позиції, себе у цьому світі; мисленнєве опрацювання раніше отриманої та поточної інформації про довкілля, а також вибір особистістю відповідних дій і поведінки; 3) прояви зовнішньої активності людини, тобто її реакція в конкретній життєвій ситуації.

Аналіз розглянутих вище наукових поглядів засвідчив, що одні вчені використовують лише поняття «образ світу» (О.М. Леонтьєв та ін.), інші — тільки поняття «картина світу» (Ю.О. Аксьонова, І.Е. Куліковська та ін.), а треті — і перше, і друге поняття (С.Д. Смірнов та ін.). Варто відзначити, що незважаючи на неоднаковий зміст цих понять у межах різних психологічних теорій, проаналізовані погляди об'єднує думка про те, що образ чи картина світу виступає важливим компонентом свідомості людини, який є результатом психічного відображення навколишньої дійсності. Зауважимо й те, що ми не намагалися висвітлити усі наукові погляди стосовно понять «образ світу» і «картина світу», а висвітлили лише ті з них, які сприятимуть розкриттю їх сутності у межах нашого дослідження.

Становлять інтерес і визначення понять «образ» і «образ світу» з психологічного словника, який укладено С.Ю. Головіним. У цьому словнику зазначено, що образ — це «суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, суб'єктивне відображення предметів довкілля, що зумовлено як чуттєвим сприйняттям ознак, так і гіпотетичними конструктами» [135, с. 426]. Образ світу в згаданому словнику трактується як «цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, про інших людей, про себе і власну діяльність. У цьому понятті закладено ідею про цілісність і наступність у зародженні, розвитку та функціонуванні сфери пізнавальної діяльності особистості» [Там само, с. 428]. Отже, С.Ю. Головін використовує терміни «образ» і «картина світу» як тотожні, а термін «образ світу» як видовий. Як видно зі змісту поняття «образ світу», однією з його складових є система уявлень особистості про інших людей, тобто образ світу інших людей. Зважаючи на це можна припустити, що множина уявлень дитини стосовно дорослих людей — про їх діяльність, поведінку, вчинки, взаємодії, спілкування тощо, є образом світу дорослих.

Поняття «образ світу» є ключовим у дисертаційному дослідженні вітчизняного вченого І.М. Бушая, що присвячене вивченню психологічних засад розвитку образу світу в дітей шкільного віку. Це поняття психолог

визначив як «...результат психічного відображення зовнішньої об'єктивної реальності в свідомості людини у формі динамічних суб'єктивних когнітивних схем, уявлень, афективних переживань, що виступають важливою детермінантою соціалізації, поведінки особистості» [28, с. 400]. Одним з компонентів соціальної складової в обґрунтованій ним структурній моделі образу світу виступає «образ світу дорослих», що «...є відображенням у свідомості дитини моделей поведінки своїх батьків, референтних дорослих, які визначають ставлення до професії, сім'ї тощо» [Там само, с. 98]. Тобто, за І.М. Бушаєм, «образ світу дорослих» виступає таким компонентом свідомості, що містить низку уявлень дитини стосовно життєдіяльності дорослих людей. Основною функцією цього образу є входження дитини до світу дорослих, тобто її соціалізація [28; 29]. Відмітимо, що у нашому дослідженні ми будемо дотримуватися зазначеної позиції вченого та використовувати термін «образ світу дорослих».

Важливі положення стосовно психологічних особливостей пізнання старшими дошкільниками світу дорослих та ігрової діяльності як основного засобу моделювання різних його сторін були сформульовані такими відомими вченими як: Д.Б. Ельконін [167-169], О.В. Запорожець [44-46], І.Ю. Кулагіна [60], О.М. Леонт'єв [68; 69], В.С. Мухіна [92; 93], М.В. Осоріна [104], А.О. Реан [112], Є.В. Субботський [146; 147], Г.А. Урунтаєва [156] та ін. Водночас у дитячій психології констатовано, що сюжетно-рольова гра виступає провідною діяльністю досліджуваного періоду, зумовлюючи найбільший вплив на психічний розвиток дошкільника. Розкриємо наукові положення згаданих вчених.

На думку Д.Б. Ельконіна [167-169], у дошкільному віці бажання дитини «ввійти» до світу дорослих, «відкрити» світ людських взаєностосунків і діяти як дорослі виступають основними мотивами діяльності дитини. Однак через свій вік дошкільник ще не здатний самостійно знаходитися у світі дорослих і тому гра стає єдиною можливістю задовольнити таке бажання. Психолог наголосив, що саме в грі відбувається первинна орієнтація дитини в смислах і мотивах людської діяльності, з'являється усвідомлення власного місця у системі дорослих взаєностосунків. Дошкільник розпочинає більш точно розуміти соціальні ролі та стосунки, що їх пов'язують. Він також здатний співвідносити свою позицію з позицією дорослого, що призводить до появи нового соціального мотиву — займатися суспільно значущою діяльністю, яка дістане певну оцінку з боку суспільства.

Характеризуючи психологію гри у дошкільному віці, Д.Б. Ельконін вказав на те, що сюжетно-рольові ігри дітей 5-7 років вирізняються передусім специфікою їх змісту, який складають соціальні стосунки і суспільний смисл діяльності дорослих. На цих рівнях розвитку гри для дошкільника особливої значущості набуває не лише безпосереднє виконання ігрових дій і ролей, а й виконання таких дій, що пов'язані з певним ставленням дитини до дорослих, яким притаманні ці дії та ролі. В

ігрових діях старшого дошкільника виявляється характер стосунків з іншими учасниками гри — виконавцями певних ігрових ролей [Там само].

Думку Д.Б. Ельконіна підтримала І.Ю. Кулагіна [60]. Вчена зазначила, що потреба дитини дошкільного віку включитися в життя дорослих, яка зумовлена «відкриттям» для себе світу стосунків між людьми, різних видів їх діяльності і т. ін., задовольняється в сюжетно-рольовій грі. Ця гра є самостійним видом діяльності дошкільника, в якій він може моделювати різноманітні ситуації з життя дорослих. У власних іграх діти цього віку відтворюють взаємини між дорослими та їх діяльність, зокрема й професійну. «Відкриття» старшим дошкільником нових сторін світу дорослих сприяє появі нових сюжетно-рольових ігор — професійного, військового характеру тощо.

Відзначимо й той факт, що в п'ятирічному віці дитина розпочинає поділяти дорослих на своїх, тобто, знайомих і чужих — незнайомих. До категорії чужих належать як незнайомі дитині дорослі, так і дорослі, яких вона може з певних причин боятися, наприклад, лікарі, що спричинюють біль своїми ін'єкціями тощо. Згодом такий розподіл стає основою для емоційного оцінювання дорослих з боку дошкільника і появи певного ставлення дитини до них [112; 117]. Водночас поява нових ставлень до навколишнього світу є важливим проявом становлення особистості людини, як вказав С.Л. Рубінштейн [126].

Позицію Д.Б. Ельконіна про особливості гри дитини старшого дошкільного віку було підтримано та розвинуто у дитячій психології, що знайшло відображення у багатьох наукових роботах [1; 44; 45; 60; 69; 76; 92; 93; 100; 112; 124; 156]. Положення та висновки, які сформульовані у перерахованих роботах, є надзвичайно важливими для нашого дослідження. Розкриємо їх. Так, спостерігаючи за дорослими, дошкільник розпочинає розуміти, що їх життя відбувається у постійній взаємодії та спілкуванні з іншими людьми. Зокрема, дитина може бачити, як між собою спілкуються близькі дорослі; як батьки виконують певну роботу вдома і за його межами; як здійснюють свою професійну діяльність інші дорослі — продавець у магазині, лікар у лікарні тощо. Про певні види професійної діяльності дорослих і особливості міжособистісних стосунків дошкільник може також дізнаватися з наступних джерел — розповідей батьків, інших близьких родичів, вихователів, ровесників; книг; телебачення. Прагнення дитини стати дорослішою, що не може здійснитися в реальності, реалізується в її іграх. В умовах гри вона може відтворити бажані взаємодії з життя дорослих. Водночас цікавим є той факт, що старші дошкільники сприймають різні професії (вчителя, вихователя, лікаря, солдата, міліціонера тощо), що відображаються в їх іграх, як відносно рівні.

Порівняно з молодшими дітьми, ігри старших дошкільників вирізняються такими основними особливостями: різноманіттям сюжетів і змісту гри; неухильним і послідовним дотриманням ігрових правил і

розподілених до початку гри ролей; чіткістю розподілу ролей згідно зі статевою належністю їх виконавців. А саме, у 5-6 річному віці сюжетом для рольових ігор є не лише взаємовідносини між батьками дитини і ситуації, що відбуваються у дитячому садку, а й різноманітні ситуації, які пов'язані з професійною діяльністю дорослих — запуск космічного корабля, будівництво, військові дії та т. ін.

На особливу увагу заслуговують й наступні висновки перерахованих нами вище психологів про специфіку гри старших дошкільників. Ігри дітей молодшого дошкільного віку вирізняються наданням переваги конкретним діям, а дещо згодом — соціальним стосункам та їх ієрархії (тобто, розподілу основних і додаткових ігрових ролей). Старші дошкільники у своїй ігровій діяльності акцентують увагу на внутрішній стороні соціальних стосунків, зокрема на моральних аспектах міжлюдських взаємодій. Зміст рольової гри дітей дошкільного віку є нерозривним від дотримання правил, які зумовлені виконанням певних ігрових ролей. Водночас провідна особливість ігрової діяльності старших дошкільників виявляється у тому, що «...розвиток сюжету і зміст рольової гри відтворюють значно глибше проникнення дитини в життя оточуючих дорослих людей», — як влучно висловила В.С. Мухіна [92, с. 237].

Висвітлюючи специфіку «відкриття» світу дитиною, Є.В.

Субботський [146; 147] зазначив, що, з одного боку, вона продовжує жити і діяти безпосередньо контактуючи зі світом предметів і людей, а, з іншого, — вступає в новий, знаково-символічний план життя і поведінки. Дошкільник вже не просто живе, а й розмірковує про життя, малює його, відтворює різні життєві ситуації в ігровій діяльності. Таким чином, навколишній світ відображається у свідомості дитини, а його проявом є малюнки, ігри та міркування дитини. У цьому новому знаково-символічному світі дошкільник може «зробити» значно більше порівняно з реальним світом.

Значущим чинником інтенсивного пізнання дитиною довкілля Є.В.

Субботський вважає систематичне навчання і спілкування з дорослими. У процесі такого навчання дитина пізнає довкілля, поступово переходячи від простого до складного. Однак, у процесі самостійного «відкриття» світу дошкільником, його пізнання може здійснюватися зворотнім шляхом — від складного до простого. Зауважимо, що вчений виокремлює об'єктивний і суб'єктивний світи. Перший — це світ природи і суспільства, другий — це світ суб'єктивних психічних явищ, тобто внутрішній світ іншої людини, зокрема світ людських думок, фантазій тощо. Пізнання суб'єктивного світу є вельми складним процесом для дитини через егоцентризм її мислення. Лише завдяки співробітництву з дорослим, необхідною умовою якого є аргументація дошкільником власних дій, до чотирьохрічного віку в дитини з'являються потреба та вміння бути об'єктивною, а також потреба бачити реальний світ очима інших людей.

Задовольняючи цю потребу, дошкільник розпочинає бачити світ з іншого ракурсу [Там само]. Згідно із зазначеними думками, можемо зробити висновок, що *«відкриття» світу дорослих виявляється у пізнанні старшим дошкільником нових сторін життя та діяльності дорослих і зумовлено його сильним бажанням «ввійти» до світу дорослих, «відкрити» світ людських стосунків і діяти як дорослі.*

Л.Ф. Обухова та І.В. Шаповаленко [101], вважають, що у ранньому віці важливим механізмом відображення предметного світу дитиною є наслідування дій дорослих з різноманітними предметами. У дошкільному віці змістом наслідування стають не лише ставлення дорослого до об'єктів зі світу предметів, а і його стосунки з іншими людьми. Дії узагальнено-суспільного дорослого як представника певної статі та професії моделюються дошкільниками у сюжетно-рольових іграх. Вчені підкреслили, що наслідування сприяє засвоєнню дошкільниками як світу предметів, так і світу людських стосунків і власного суб'єктивного світу.

М.В. Осоріна [104] вивчала специфіку освоєння дитиною навколишнього світу засобами народної педагогіки (колискових пісень, фольклору, казок і т. ін.), а також роль дорослих у цьому процесі. На думку психолога, допомога дорослого при освоєнні дитиною довкілля є необхідною у тих ситуаціях, коли в неї не вистачає власних ресурсів для вирішення цієї ситуації або розв'язання проблем, що виникають, знаходиться за межами компетентності дитини. Один з напрямків цієї допомоги вона визначила як розкриття перед дитиною духовно-морального аспекту взаємовідносин людини з навколишнім світом. Реалізуючи такий напрямок, дорослий допомагає дитині сформуванню особисту систему цінностей, до якої, за переконаннями М.В. Осоріної, обов'язково мають належати такі цінності як: любов до світу і повага до різноманітних проявів життя. Вчена також відмітила, що в процесі пізнання довкілля діти створюють свій власний світ, у якому вони відтворюють типові ролі та стосунки, які притаманні дорослим [Там само].

За результатами досліджень М.І. Лісіної [71; 73; 74], провідним чинником пізнавальної активності дошкільників є таке спілкування з дорослими, за якого дорослі підтримують і стимулюють ініціативу дітей, а також створюють позитивний емоційний фон при дослідженні довкілля. Позитивний досвід взаємин з дорослими сприяє підвищенню інтересу дитини до довкілля, формуванню нових прийомів його вивчення, активності та наполегливості при вирішенні нових проблемних ситуацій. Охарактеризовані вище особливості стосунків призводять до появи потреби дошкільника у спілкуванні та встановленні взаємовідносин з іншими людьми. Вчена підкреслила й те, що у дошкільному віці засвоєння дитиною досвіду дорослих складає зміст її психічного розвитку.

Особливий інтерес становить думка Т.О. Піроженко [110] стосовно специфіки пізнання дітьми дошкільного віку предметного світу та

взаємозв'язку цього процесу із становленням їх самосвідомості. Психолог наголосила, що дошкільник не лише пізнає і виконує різноманітні дії з предметами, а й намагається реалізувати себе, самоствердитися у цьому світі, випробовуючи власні можливості та сили. Зазначене сприяє пізнанню дитиною певних зовнішніх проявів власного «Я» — своїх досягнень. Тобто, самоствердження дошкільником власного «Я» передусім пов'язано з результатами його діяльності.

Відзначимо, що з дорослішанням, для дитини дошкільного віку особливо актуальною стає потреба характеризувати інших людей (дорослих і ровесників) як суб'єктів довкілля (сміслової самосвідомість). Задоволення цієї нової потреби стає можливим завдяки розумінню дошкільником понять «добре» і «погано», «позитивне» та «негативне» тощо. Водночас, наслідуючи значущих інших дорослих, старший дошкільник привласнює їх риси та самореалізується у сюжетно-рольових іграх. Тому, дошкільник здатен пізнати не лише якості інших людей, а й власні, характеризуючи себе як слухняного, гарного, доброго та т. ін., що засвідчує новий рівень розвитку самосвідомості. Нові можливості дитини дошкільного віку, які пов'язані з осмисленням «Я-іншого» та власних особистісних якостей, С.П. Дерев'яно було названо «феноменом непомітного дзеркала» [38].

Важливе положення стосовно пізнання людиною довкілля як умови розвитку самосвідомості сформулював вітчизняний вчений Г.С. Костюк. «Усвідомлюючи власне предметне оточення, людина поступово виокремлює себе з цього оточення, усвідомлює себе, власні дії, стосунки з іншими людьми. У зв'язку зі зміною картини світу, яка поступово відкривається, особистість по-іншому сприймає саму себе у власних стосунках з цим світом. Розвивається самосвідомість», — відзначив психолог [56, С. 174]. Згідно з цим положенням вченого, можна припустити, що у процесі «відкриття» дошкільником навколишнього світу в цілому та світу дорослих зокрема, відбувається становлення його самосвідомості. Водночас зміна певних уявлень у складі образу світу дорослих зумовлює значний вплив на розвиток самосвідомості дитини старшого дошкільного віку.

Отже, теоретичний аналіз розглянутих наукових джерел вказує на те, що пізнання світу дорослих дитиною старшого дошкільного віку характеризується певними особливостями порівняно з молодшими за віком дітьми. Старші дошкільники акцентують увагу на таких аспектах життєдіяльності дорослих, як соціальні стосунки і суспільне значення їх дій. У цьому віці з'являється й певне ставлення дитини до дорослих людей і їх дій. «Образ світу дорослих», що містить емоційно забарвлені уявлення дошкільника про життя та діяльність дорослих, є важливою складовою його свідомості. Появу цього образу зумовлено прагненням дитини брати участь у певних видах дорослих взаємодій, видів діяльності тощо. Формування образу світу дорослих в свідомості дошкільника забезпечується процесами

сприймання, мислення і мовлення. «Образ світу дорослих» виступає одним з провідних психологічних чинників особистісного розвитку старшого дошкільника. Варто також зазначити, що вчені переважно вивчали особливості гри старшого дошкільника як один з видів відображення пізнання світу дорослих. «Відкриття» світу дорослих виявляється у пізнанні дитиною нових сторін життя та діяльності дорослих. Однак, поза науковою увагою залишилася низка питань, які стосуються впливу різноманітних «відкриттів» зі світу дорослих на становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку.

Водночас досліджень, у яких би вивчалися особливості становлення самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих нами не виявлено. Тоді як етап старшого дошкільного віку є надзвичайно важливим для генезису самосвідомості дитини, що засвідчують наукові положення, які висвітлені нами у даному підрозділі. Зважаючи на актуальність і недостатню дослідженість окресленої проблеми, важливим є її емпіричне вивчення, методи, організація та результати якого будуть розкриватися у наступному розділі дисертації.

Висновки до 1 розділу

Узагальнення результатів проведеного у цьому розділі теоретичного аналізу основних наукових позицій зарубіжних і вітчизняних психологів з проблеми становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих сприяло формулюванню висновків, що виступатимуть теоретико-методологічними засадами її дослідження:

1. Самосвідомість виступає як процес пізнання особистістю самої себе, що виявляється в її ставленнях до самої себе та довкілля. Структуру самосвідомості утворюють три компоненти: 1) когнітивний (форми прояву — самовідчуття, уявлення індивіда про себе, самоспостереження, самокритика, самоаналіз і т. ін.); 2) емоційно-оцінний (формами прояву є самооцінка, самоставлення, самолюбство, почуття власної гідності та т. ін.); 3) регулятивний (форми прояву — саморегуляція, самоконтроль, самодисципліна та т. ін.).

Провідним результатом самосвідомості як процесу виступає образ власного «Я» особистості, до якого належить множина різноманітних усвідомлюваних і неусвідомлюваних уявлень про себе («Я»-реальне, «Я»-ідеальне, «Я»-дзеркальне, «Я»-соціальне, «Я»-фізичне та т. ін.). Самосвідомість з'являється у процесі розвитку свідомості особистості, виступаючи її формою, аспектом, невід'ємною стороною чи рівнем розвитку. Процеси розвитку свідомості та самосвідомості особистості є суспільно зумовленими. Необхідною умовою такого розвитку є соціальні взаємодії людини, тобто певна соціальна ситуація її розвитку. Основним чинником розвитку самосвідомості особистості є її спілкування з іншими людьми, а

психологічними механізмами — ідентифікація та рефлексія.

2. Старший дошкільний вік є одним з найважливіших етапів процесу становлення самосвідомості, необхідною умовою якого є розвиток свідомості дитини. Перехід старшого дошкільника від егоцентричної до рефлексивної позиції зумовлює появу в нього здатності не лише розуміти та усвідомлювати певні якості інших людей (дорослих, ровесників), а й оцінювати їх. У цьому віці формуються такі, певною мірою усталені, утворення у складі самосвідомості як: образ «Я», позиція «Я – у – Світі», статева ідентичність, самооцінка, самолюбство, самоповага і рівень домагань. Зазначені утворення забезпечують здійснення регулятивної функції самосвідомості старшого дошкільника.

Одиницями аналізу свідомості та самосвідомості дитини старшого дошкільного віку є її переживання, внутрішня позиція і ціннісність. Провідними психологічними чинниками розвитку самосвідомості дитини цього віку є не лише оцінки дорослих, а й її особистий досвід. Найінтенсивніше процес становлення самосвідомості відбувається в умовах спільних взаємодій старшого дошкільника з дорослими та ігрових взаємодій з ровесниками.

3. Світ дорослих — це сфера міжособистісних взаємодій і спілкування людей дорослого віку, а також сфера їх професійної й суспільної діяльності. Відображенням цього світу в свідомості дитини є його образ, який складають її уявлення про життя і діяльність дорослих, що поєднуються з певними переживаннями дитини. Специфіка образу світу дорослих у старшому дошкільному віці виявляється в тому, що до його складу належать не лише уявлення про соціальні стосунки між дорослими людьми, про суспільний смисл їх діяльності, а й ставлення дитини до дорослих і дій, які вони виконують. «Відкриття» світу дорослих пов'язано з пізнанням дитиною нових аспектів життєдіяльності дорослих. «Образ світу дорослих» відображається іграх, малюнках і розповідях дошкільника. «Образ світу дорослих» зумовлює значний вплив на становлення особистості та самосвідомості дитини дошкільного віку, опосередковуючи її діяльність і поведінку спочатку в ігровій діяльності, а згодом — у реальному житті. Конструювання такого образу в старших дошкільників забезпечується процесами сприймання, мислення і мовлення. Провідними чинниками розвитку самосвідомості дитини старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих є: спільні взаємодії та спілкування з дорослими; мотивація пізнання світу дорослих.

Матеріали першого розділу дисертації відображені у таких публікаціях автора:

1. Мельник Ж.В. Уявлення про структуру самосвідомості особистості у сучасній психології / Ж.В. Мельник // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН

України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. — В. 6, Ч. 2. — С. 66–73.

2. Мельник Ж.В. Зародження самосвідомості особистості в ранньому дитинстві / Ж.В. Мельник // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. — В. 17. — С. 285–294.

3. Мельник Ж.В. Вікова специфіка «відкриття» дитиною старшого дошкільного віку світу дорослих / Ж.В. Мельник // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка. — К., 2013. — Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. — В. 7, Ч. 2. — Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2013. — С. 18–24.

4. Мельник Ж.В. Вивчення становлення самосвідомості старшого дошкільника у працях вітчизняних та зарубіжних психологів / Ж.В. Мельник // Наук. вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. — Чернівці : Чернівецький національний університет, 2013. — В. 654. — С. 99–106.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ «ВІДКРИТТЯ» СВІТУ ДОРΟΣЛИХ

У другому розділі дисертації представлено організацію та систему методів експериментального вивчення становлення самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих. Обґрунтовано критерії, показники та рівні розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих. Розкрито психологічні особливості становлення когнітивного, емоційно-оцінного та регулятивного компонентів самосвідомості дітей цього віку в процесі «відкриття» світу дорослих, які були одержані в результаті проведення констатувального експерименту. Виявлено соціально-психологічні чинники розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих.

2. 1. Організація і методи експериментального вивчення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку

У попередньому розділі дисертаційного дослідження нами було розглянуто положення вчених про тісний взаємозв'язок між процесами становлення свідомості та самосвідомості особистості. Стосовно дошкільного віку вченими констатовано, що необхідною умовою становлення самосвідомості дитини є розвиток її свідомості. Так, значний вплив на самосвідомість у цьому віці зумовлюють результати пізнання дошкільником світу дорослих, зокрема його знання, уявлення і переживання, що інтегруються в образі такого світу, самоцінностях, особистому досвіді та виявляються в ігровій діяльності й поведінці дитини. Розвиток самосвідомості відбувається завдяки спілкуванню і спільним взаємодіям дошкільника з дорослими, а також його ігрових взаємодій з ровесниками. Водночас старший дошкільний вік виступає особливим періодом становлення самосвідомості. Адже упродовж цього останнього періоду дошкільного дитинства зміна ставлень дитини до оточуючого світу, зокрема й світу дорослих, що відбувається у процесі «відкриття» останнього, призводить до зміни її ставлень до самого себе зокрема та до суттєвих якісних змін у самосвідомості старшого дошкільника в цілому. Провідними одиницями аналізу самосвідомості дитини цього віку є її переживання, внутрішня позиція і ціннісність.

Зважаючи на зазначене вище, а також положення і висновки, представлені у першому розділі дисертації, ми припустили, що «відкриття»

світу дорослих безпосередньо впливає на становлення самосвідомості дітей старшого дошкільного віку, що виявляється у розвитку її структурних компонентів (когнітивного, емоційно-оцінного та регулятивного) та зумовлено низкою соціально-психологічних чинників. Тому, метою експериментальної частини дослідження стало виявлення особливостей становлення самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих і чинників досліджуваного процесу.

Відзначимо, що при проведенні констатувального експерименту ми дотримувалися провідних принципів дослідження психічного розвитку дитини дошкільного віку, які сформульовано у сучасній дитячій психології — принципу об'єктивності, принципу причинності, принципу ретельності та регулярності [165]. Розкриємо сутність перерахованих принципів. Принцип об'єктивності полягає у тому, що дослідник повинен диференціювати факти та їх інтерпретацію. Згідно з принципом причинності, необхідно вивчати умови, що зумовлюють виникнення в дитини нових особистісних якостей і утворень у свідомості. Керуючись принципом ретельності та регулярності, дослідникові необхідно ретельно спостерігати за процесом психічного розвитку дитини. Активну управлінську участь в експерименті також повинні брати вихователі та практичні психологи дошкільного навчального закладу. Зважаючи на щойно згаданий принцип, дослідник ретельно підбирає методики дослідження. Також, на початку констатувального експерименту визначаються місце та час його проведення, формується вибірка досліджуваних. Визначення специфіки організації експерименту дозволяє не порушити й принцип об'єктивності.

Дотримуючись зазначених принципів, для перевірки зробленого і розкритого вище припущення та досягнення мети нашого дослідження ми провели констатувальний експеримент. На його першому етапі нами обиралися методики для вивчення самосвідомості старших дошкільників, обґрунтовувалася доцільність їх вибору та специфіка організації експериментального дослідження. Другий етап експерименту був присвячений виявленню психологічних особливостей і чинників становлення самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих.

Констатувальний експеримент проводився у дошкільних навчальних закладах, індивідуально з кожним досліджуваним. Кожна з методик дослідження позиціонувалася нами як гра. Одержані експериментальні результати порівнювалися з даними спостереження і оцінками експертів, в якості яких у нашому дослідженні виступали вихователі та батьки дошкільників. Зазначимо, що спостереження проводилося згідно з принципами об'єктивності, цілеспрямованості та систематичності. Використання спостереження та експертного оцінювання забезпечило валідність одержаних результатів.

Охарактеризуємо контингент досліджуваних. У констатувальному експерименті взяли участь 180 дошкільників старших груп (99 хлопчиків і 81 дівчинка), вихователі та батьки дітей. Зокрема переважна більшість дітей у цих групах були віком від п'яти до шести років (130 досліджуваних), а решта — 50 дітей сьомого року життя. Відмітимо й те, що дошкільники з п'яти досліджуваних старших груп навчаються і виховуються за програмою загального розвитку, а старші дошкільники з однієї групи — за програмою розвивального навчання «Крок за кроком». До експерименту також було залучено 12 вихователів старших груп і 180 батьків дітей.

Експериментальне дослідження проводилося на базі дошкільних навчальних закладів № 2, № 20 і № 22 м. Кам'янця-Подільського та Новоушицького дошкільного навчального закладу «Дзвіночок» смт. Нова Ушиця Хмельницької області.

При виборі психодіагностичних методик для реалізації констатувального експерименту ми враховували результати вивчення вікових особливостей розвитку свідомості та самосвідомості старших дошкільників, що розкриті у першому розділі дисертації.

При проведенні констатувального експерименту ми дотримувалися основних принципів психологічної діагностики дітей старшого дошкільного віку [121; 166]. Опишемо ці принципи. Усі обрані нами методики дослідження є короткими (експрес-методиками) і зручними для швидкого вивчення свідомості та самосвідомості дитини. Варто підкреслити, що перед початком експерименту ми створювали доброзичливу атмосферу, демонструючи позитивне ставлення до будь-якого вибору дитини. Тим самим ми стимулювали досліджуваного до відвертості. Зокрема, на початку констатувального експерименту та перед застосуванням кожної методики дослідження, для встановлення контакту з дошкільником ми проводили коротке діагностичне інтерв'ю. Це інтерв'ю характеризується наступною структурою: 1) вступ — налаштування досліджуваного на співпрацю; 2) вільні, некеровані висловлювання дитини; 3) загальні питання (наприклад: «Ти можеш мені розповісти що-небудь про себе», «Ми з тобою вже познайомилися і мене б зацікавило, якби ти мені розповів, як ти граєшся з дітьми?» та т. ін.); 4) деталізоване дослідження; 5) спроба послабити напругу, похвала і подяка дитині за спільну співпрацю. У ході експерименту ми зверталися до кожної дитини по імені [Там само]. Окрім цього, необхідною умовою експерименту була зручність розташування кожного досліджуваного. Усі результати дослідження ми фіксували в окремих бланках.

Важливою для нашого експериментального дослідження є думка Р.С. Немова [95; 96] про те, що дітям дошкільного віку важко оцінювати мотиви своїх вчинків та усвідомлювати власні особистісні якості. Тому, дослідження з дітьми цього віку потрібно проводити у формах тестування, вивчення продуктів діяльності, аналізу документації, спостереження, експерименту, однак, не у вигляді бесіди із запитаннями у прямій формі.

Основними показниками для відбору методик дослідження стали такі як: відповідність віковим особливостям психічного та особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку; надійність, валідність і адекватність завданням нашого дисертаційного дослідження з урахуванням його мети та предмету. Для реалізації поставлених завдань ми вибудували власну методичну систему, що містила відомі сучасні методики для психодіагностики дошкільників. Відмітимо, що в контексті теми нашого дисертаційного дослідження окремі методики ми незначною мірою модифікували. З метою всебічного та об'єктивного експериментального вивчення самосвідомості дітей старшого дошкільного віку ми дотримувалися принципу «перехресної валідизації» методів і використовували найбільш ефективні психодіагностичні методики [9; 122]. Охарактеризуємо нижче обрані нами методики дослідження.

Особливості становлення «Я-образу» дитини (когнітивний компонент самосвідомості), самооцінки і ставлення дошкільників до дорослих (емоційно-оцінний компонент самосвідомості) виявлялися за допомогою методики «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки» [103; 157]. Проведення методики складалося з двох серій. У першій експериментальній серії досліджуваному задавалися запитання стосовно інших людей, які йому подобаються та не подобаються. Після відповідей на ці запитання дошкільнику потрібно було охарактеризувати себе. Обробка одержаних результатів проводилася за методом контент-аналізу [9; 102]. Зокрема ми звертали увагу на кількість характеристик, які були використані досліджуваним для опису власного «Я», й на те, скільки характеристик вирізнялися позитивним і негативним змістом. Зазначимо й те, що якості, вжиті дитиною для опису людей, які подобаються і не подобаються, порівнювалися з її самохарактеристиками.

У другій серії експерименту ми показували дитині вертикальну шкалу, на якій були позначені поділочки від – 10 до + 10 (центром є нуль) і давали наступну інструкцію по кожній з названих нею характеристик (добрий – злий, хороший – поганий, сміливий – боягузливий і т. ін.): «На цій шкалі — усі люди на світі: від самих добрих до самих злих (*показ супроводжувався рухом руки по шкалі згори вниз*). Найвище знаходяться усі найдобріші люди на світі, найнижче — самі злі, а посередині — середні. Де ти посеред усіх цих людей? Постав туди фішку». *Після того, як досліджуваний робив власний вибір, задавалося таке запитання: «Ти такий насправді чи хотів би таким бути? Відзнач, який ти насправді та яким хотів би бути».* Реальна та ідеальна самооцінки дошкільника визначалися за різними індивідуально-психологічними характеристиками декілька разів. Одержані для кожної дитини дані заносилися у таблицю (див. табл. А. 1. у Додатку А). Так, якщо позначки, на які дошкільник ставив свою фішку, містилися в межах від – 10 до – 4, то це вказувало на занижену самооцінку, у межах від – 3 до + 3 — на адекватну самооцінку, в межах від + 4 до + 10 — на завищену самооцінку

певної особистісної якості.

Для виявлення рівня усвідомлення старшими дошкільниками власних бажань і вподобань, минулих і майбутніх дій, їх уявлень про власне «Я» в минулому, теперішньому і майбутньому часі (когнітивний компонент самосвідомості) нами застосовувалася методика «Вивчення рівня самосвідомості» [115; 157]. Проведення цієї методики складалося з двох експериментальних частин: у першій частині досліджуваному задавалися запитання, які стосуються його бажань і вподобань; у другій частині — запитання, які пов'язані з часовими уявленнями дитини про себе. Зауважимо, що зважаючи на тему нашого дослідження, першу частину методики ми доповнили ще двома запитаннями, які стосуються світу дорослих. А саме: «Що найбільше подобається робити дорослим? Чому ти так думаєш? Поясни, будь ласка»; «Що дорослим найбільше від усього не подобається? Чому ти так думаєш? Будь ласка, поясни». Якщо досліджуваний не розумів запитання, то ми його конкретизували чи змінювали, щоб дитині було простіше знайти на нього відповідь. Результати, отримані за цією методикою для дітей з різних груп, а також для хлопчиків і дівчаток оформлялися у вигляді таблиць Б. 1 і Б. 2 (див. Додаток Б). За одержаними результатами встановлювалися співвідношення варіантів відповідей у різних групах дошкільників, серед хлопчиків і дівчаток і виокремлювався найбільш значущий для кожної групи, для хлопчиків і дівчаток. Після цього з'ясовувалися причини переважання певного типу відповідей у дітей різних груп чи статі.

Для вивчення особливостей ціннісності старшого дошкільника (емоційно-оцінний компонент самосвідомості) використовувалася методика Н.І. Непомнящої «Картинки предметні» («КП») [2; 97; 98]. Нагадаємо, що на думку вченої, ціннісність є таким психологічним утворенням, яке виявляється у взаємозв'язку, єдності між найбільш значущою для дитини сферою навколишньої дійсності, певним аспектом її життєдіяльності та способами усвідомлення, виокремлення та самоствердження власного «Я» у системі стосунків з іншими людьми. Згадана методика спрямована на вивчення об'єктивно-смыслового аспекту та окремих особливостей суб'єктивно-особистісного аспекту ціннісності старших дошкільників.

Проведення методики складалося з двох частин. У першій частині ми по черзі показували досліджуваному 32 картинки із зображенням різних предметів (ключ, ранець, собака, клей, плита, кінь, каструля, корова, пістолет, лінійка, комп'ютер, трамвай, пам'ятник, дерево, змія, троянда, будинок, хлопчик, дівчинка, автомобіль, планета, телевізор, крісло, зошит, школа, кіт, робот, глобус, ліжка, пташка, піджак). Дитині пропонувалося до кожної картинки придумати речення. У другій частині перед дошкільником розкладалися усі картини та давалася інструкція за власним бажанням вибрати від 3 до 5 картинок і скласти по ним розповідь.

Одержані результати оброблялися за допомогою наступних параметрів: 1) область діяльності, про яку розповідала дитина (побут, гра, учбові ситуації

, спілкування і т. ін.); 2) особливості опису картинки (назва зображеного предмета, однієї чи декількох ознак цього предмета, його функції, емоційна забарвленість при описі зображень людей і т. ін.); 3) характер мовлення (багатий чи невеликий словник, значна чи незначна кількість мовленнєвих форм і т. ін.); 4) ставлення до експерименту, особливості поведінки дошкільника (задоволення, пожвавлення, розкутість, зацікавленість чи на противагу невдоволення, скутість, відсутність інтересу аж до відмови виконувати завдання). За описаними параметрами і табл. В. 1 (див. Додаток В) визначався тип ціннісності старшого дошкільника: I. Реально-практичне функціонування; II. Учбова діяльність — А. Діяти за зразком, Б. Діяти згідно з вимогами дорослих, В. Діяти згідно з вимогами даної ситуації; III. Ціннісність ставлення до себе — А. Утвердження себе через якість діяльності, яка виконується, Б. Ставлення до себе оточуючих; IV. Спілкування.

Результати дослідження, отримані за висвітленою вище методикою, порівнювалися та доповнювалися результатами, отриманими за допомогою іншої методики Н.І. Непомнящої, призначеної для вивчення самосвідомості [2; 97; 98]. Зазначена методика спрямована на дослідження суб'єктивно-особистісного аспекту ціннісності старших дошкільників. Методика проводилася у формі вільної, невимушеної бесіди дорослого з дитиною. Питання для бесіди стосувалися трьох груп, що відображають основні сфери життєдіяльності дошкільника. Першу групу (А і Б) склали питання, які пов'язані з ціннісною сферою досліджуваного, другу (В) — питання зі сфери діяльності, третю (Г) — питання зі сфери міжособистісних взаємин (див. Додаток Д). При проведенні бесіди ми просили дитину пояснити кожен свою відповідь. Зокрема ми з'ясовували, чи усвідомлює досліджуваний власні особистісні якості та ставлення до себе; як він розуміє значення слів, якими позначають людські якості (наприклад, «добрий» і «злий» та т. ін.); чи надає перевагу певним людям, чи порівнює себе з ними; які якості цих людей дитина вважає найбільш важливими тощо. Аналіз відповідей дошкільників дозволив встановити причини переваг, оцінок і труднощів, характер їх стосунків з іншими. Виявлені за допомогою цієї методики особливості самосвідомості дитини, що стосуються основних сфер її життєдіяльності, також порівнювалися з результатами спостереження за поведінкою досліджуваних у реальних ситуаціях, а також з результатами відповідних бесід з їх вихователями та батьками.

Особливості такого виду діяльності старших дошкільників як гра вивчалися за допомогою методики «Вивчення ігрових переваг» (автори — Ю.О. Афонькіна, Г.А. Урунтаєва) [157]. Ця методика проводилася у вигляді наполовину стандартизованої бесіди з дитиною, для якої ми обрали наступні основні запитання: «Чи любиш ти гратися?», «В які ігри ти граєшся?», «В які ігри тобі найбільше подобається гратися?», «Що тобі найбільше подобається робити в іграх?», «Ким ти любиш бути в іграх? Поясни, чому»,

«З ким ти найчастіше граєшся? Поясни, чому» (див. Додаток Ж). Залежно від відповіді дошкільника ми задавали додаткові, уточнюючі запитання. Зокрема ми зверталися до дитини з проханням розповісти про свої улюблені ігри докладніше — про зміст і правила цієї гри; про те, як розподіляються ролі між її учасниками гри та у чому вони полягають; як саме дитина дізналася про сюжет гри; які іграшки використовуються в таких іграх і т. ін. Особливості регулятивного компонента самосвідомості старших дошкільників також з'ясовувалися за допомогою спостереження.

Для вивчення особливостей «відкриття» дитиною старшого дошкільного віку світу дорослих і сприймання образів цього світу, а також для визначення психологічних чинників розвитку самосвідомості дітей у контексті зазначеного процесу, ми використали проєктивні малюнкові методики «Серія розповідей «Дитячий світ» і «Дитячий Апперцептивний Тест «САТ»». Зазначимо, що переваги проєктивного тестування досліджуваних дошкільного віку полягають у тому, що саме цей вид психологічного діагностування сприяє виявленню таких прихованих аспектів внутрішнього світу, які вони не здатні розкрити прямо. Проєктивні методики дозволяють зорієнтуватися у тих сторонах особистості, її свідомості та самосвідомості, які надто складно виявити та оцінити досліднику, наприклад, за допомогою словесних методів дослідження [9; 102; 135; 136].

Методика «Серія розповідей «Дитячий світ»» [21] застосовувалася для вивчення специфіки сприймання дошкільником тих аспектів навколишнього світу, що належать до сфери міжлюдських стосунків (зокрема взаємини між батьками і дитиною, між вихователькою та досліджуваним у дошкільному навчальному закладі, між ровесниками і старшим дошкільником). За допомогою цієї методики встановлювався й рівень адаптації чи дезадаптації дитини у світі людей. Опишемо процедуру дослідження. Кожній дитині ми по черзі показували 8 картинок із зображеннями різних ситуацій її можливих стосунків з іншими людьми (дорослими чи ровесниками) (див. Додаток З). Відзначимо, що ця методика проводилася з урахуванням гендерного підходу. Так, хлопчикам для розгляду пропонувалися картинки, на яких були зображені ровесники, представники їх статі. Дівчатка, відповідно, розглядали картинки із зображеннями ровесниць. Досліджуваному потрібно було розповісти про те, що зображено на кожному малюнку; про людей, які на них зображені, та що відбувається між ними. Також дитині пропонувалося висловити свою думку стосовно того, що було у сюжеті з картинки раніше, що відбувається тепер і може буде надалі; чим закінчиться така історія. Інтерпретація одержаних результатів проводилася згідно з відповідними вказівками до методики (див. Додаток З).

Методику «Дитячий Апперцептивний Тест «САТ» Л. Беллак і С. Беллак [170] ми застосовували для вивчення структури особистості старшого дошкільника та особливостей його сприйняття навколишнього світу загалом і світу дорослих зокрема. Досліджуваному пропонувалося

погратися в гру з картинками. При цьому давалася така інструкція: «Ти будеш розповідати історії про картинки, які я тобі дам. Розкажи, що відбувається на картинці, що зараз роблять тварини?». Картинки, які були пронумеровані простим олівцем зі зворотної сторони, показувалися по одній, у визначеному вище порядку, від першої до десятої: 1) «Курчата за столом»; 2) «Ведмеді, які перетягують канат»; 3) «Лев з люлькою»; 4) «Кенгуру з кенгурятами»; 5) «Два ведмедика у ліжечку»; 6) «Ведмеді в темній печері»; 7) «Розлючений тигр і мавпа»; 8) «Доросла мавпа розмовляє з маленькою мавпочкою»; 9) «Зайчєня в темній кімнаті»; 10) «Щєня на лапах дорослої собаки» (див. Додаток К). При демонструванні дитині однієї картини, інші були заховані.

Інтерпретація розповідей досліджуваних проводилася наступним чином. Насамперед ми звертали увагу на відповідність загального характеру розповіді дитини запропонованому їй малюнку. Так, тварини і ситуації, що були зображені на кожному з малюнків сприяли вивченню певної особистісної якості дошкільника: тигр і мавпа — агресивності, зайчик у ліжечку — тривожності; ведмеді, які перетягують канат — прагнення до лідерства; сім'я мавп — уміння спілкуватися з дорослими; кенгуру з кенгурятами — ставлення до братів і сестер. Якщо дитина правильно розповідала про зміст малюнка, то ми робили висновок про те, що формування відповідної особистісної якості відбувається без відхилень. Однак, якщо зміст картини викликав тривогу і напруження у досліджуваного, то така розповідь аналізувалася нами більш детально. Наприклад, розповідаючи про тигра і мавпу, діти могли акцентувати увагу на силі тигра чи страхові мавпи, придумуючи різноманітні подробиці про те, як тигр гониться за нею і хоче її з'їсти. У тому випадку, якщо дитина розповідала переважно про тигра (тигр побачив мавпу, він був голодний, він її з'їв і т. ін.), ми робили висновок про відкриту агресію дитини.

Якщо в розповіді досліджуваного йшлося про страх мавпи, про те, як вона втікала від тигра, кликала на допомогу і т. ін., то нами було зроблено висновок про високий ступінь тривоги, який переживає дитина. Відзначимо, що у розповіді дитини мавпа може і перемагати тигра, заманивши його в яму, стукнувши його кокосом по голові тощо. Такі розповіді ймовірно вказували на їх захисну агресію. Якщо у розповідях дітей фігурували придумані ними герої (наприклад, мисливці, які вбили тигра і врятували мавпу, інші звірі та т. ін., які прямо чи опосередковано регулювали поведінку тигра і мавпи), то це вказувало на те, що агресія вводиться в прийнятні межі та є свідченням хорошої соціалізації дитини.

При аналізі розповідей дошкільників зверталася увага й на їх повну невідповідність змісту малюнка. Наприклад, діти могли сказати про те, що тигр і мавпа дружать та разом пішли гуляти, чи про зайчика, який зовсім не боїться лежати один у темряві та т. ін. Такі розповіді вказували на високий рівень тривоги чи агресії, що витісняються із свідомості дитини. Схожі

висновки дозволяла зробити й відмова досліджуваного відповідати, коли діти говорили про те, що вони не знають, що тут намальовано, що вони втомилися та т. ін. Це найскладніші випадки, і можна було припустити, що нервова напруга дитини посилюється від того, що вона вважає певну якість негативною і не бажає визнавати її наявності у себе.

Подібним до щойно описаного чином нами інтерпретувалися розповіді дошкільників про інші малюнки на картинках. На високу тривожність дитини вказували розповіді, в яких вони підкреслювали страхи зайчика, який лежить один у темній кімнаті. Діти, які страждають від відчуженості, холодності батьків, часто розповідають про те, що зайчика покарали і залишили одного в кімнаті; чи про те, що дорослі знаходяться в сусідній кімнаті, вони розмовляють, дивляться телевизор, а він тут лежить на самоті й плаче. Відзначимо, що агресивні діти, підкреслюючи ідею покарання, водночас кажуть про те, що зайчик не боїться, він вистрибне з ліжечка і піде гратися, він буде нишком дивитися телевизор. Тобто, агресивні досліджувані, розповідаючи про різні картинки, ведуть мову про порушення правил та уникнення покарання.

На особливу увагу заслуговували й діти, що страждають від холодності батьків. Такі досліджувані у розповіді про сім'ю мавп наголошували на тому, що дорослі (мавпи, батьки тощо) розмовляють про свої справи, не звертаючи уваги на маленького. Вони могли розповідати й про те, що одна з мавп лає маленьку мавпочку за певну провину. Демонстративні діти вбачали у цій ситуації бажання дорослих подивитися на дитину, і одна з мавпочок, на їх думку, як раз і просить прочитати вірш, заспівати пісню та т. ін.

Для виявлення особливостей сприйняття дитиною навколишнього світу ми звертали увагу на опис картини довкілля у її розповідях. Сталість такої картини у багатьох розповідях дошкільника дозволила стверджувати, що вона значною мірою стосується життя досліджуваного, що в свою чергу сприяє інтерпретації його поведінки. Так, для визначення довкілля вистачає 2-3-х описових термінів, наприклад, опікуючий, ворожий, дружній тощо.

Порівняння розповідей про усі малюнки цього тесту надали можливість скласти уявлення про структуру особистості дитини та зробити висновки про причини її поганої поведінки, труднощів у спілкуванні тощо.

Зазначимо, що дотримання особливостей організації констатувального експерименту й застосування комплексу презентованих вище методик сприяло досягненню мети емпіричної частини дослідження, реалізації поставлених завдань і перевірці висунутого припущення, що сформульовано нами на початку цього підрозділу.

2. 2. Психологічні особливості становлення самосвідомості старшого дошкільника у процесі «відкриття» світу дорослих

Розкриємо результати проведеного констатувального експерименту. Відмітимо, що з урахуванням наукових положень стосовно вікової та гендерної специфіки становлення самосвідомості у дошкільному дитинстві, викладених у першому розділі нашої роботи, ми аналізували отримані результати як для усіх досліджуваних загалом, так і для дітей шостого та сьомого років життя, а також для хлопчиків і дівчаток зокрема.

Презентуємо нижче кількісний і якісний аналіз результатів, що розкривають особливості становлення когнітивного та емоційно-оцінного компонентів самосвідомості й були отримані нами за допомогою методики «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки» [103; 157]. Спочатку розкриємо результати першої експериментальної серії. У першу чергу кожній дитині задавалися такі запитання: «Уяви собі людину, яка б тобі так подобалася, що ти хотів би бути такою, як ця людина, хотів би бути схожим на неї. Яка це людина? Яким би ти хотів бути? На кого б ти хотів бути схожим?». Найбільша кількість досліджуваних (42,22 %) назвали кого-небудь з близьких дорослих — бабусю, дідуся, тітку, сестру чи братика. Зауважимо, що їх значна частина (33,33 %) є дітьми шостого року життя, і зокрема 18,33 % — хлопчики цього віку. Дошкільники характеризували згаданих вище близьких дорослих наступним чином: «дідусь — ввічливий, життєрадісний» (Тимофій Г., 5 р. 5 м.); «сестричка — доброзичлива, щира» (Саша В., 5 р. 11 м.); «братик — серйозний, наполегливий, розумний» (Даніїл Л., 5 р. 6 м.); «бабуся — усміхнена, життєрадісна» (Настя Ц., 5 р. 3 м.); «тітка — смілива, красива» (Ілля К., 6 р. 2 м.); «сестричка — вдячна, стримана» (Влад І., 6 р.); «бабуся — добре готує, добра, ласкава» (Даніїл Б., 6 р. 2 м.). Цікавим є те, що хлопчикам як шостого, так і сьомого років життя найбільше подобалися їх близькі родичі жіночої статі.

Порівняно з попередньо згаданими досліджуваними, незначною мірою менша кількість дітей (36,11 %) вказали на те, що їм найбільше подобається мама. Відзначимо, їх більша частина (24,44 %) — це діти шостого року життя. Тоді як майже третина таких досліджуваних — це хлопчики (12,22 %). Хлопчики шостого року життя переважно характеризували маму як добру, розумну, щирю та люблячу; дівчатка цього віку використали й дещо інші якості для характеристики своєї матері: добра, розумна, ніжна, ласкава, красива, охайна, працелюбна, турботлива. Наприклад, Владислав А., 5 р. 10 міс., відповів на зазначені вище питання так: «Мама — добра, розумна, щира, відповідальна, ласкава. Я хотів би бути розумним, добрим, ширим. Я хотів би бути схожим на неї»; Ліза К., 5 р. 9 міс. — «Мама — стримана, охайна, справедлива. Більше охайною. На маму».

Хлопчики сьомого року життя охарактеризували маму як виховану, добру, ласкаву, дівчатка цього віку — як чуйну, добру, ніжну, хазяйновиту, розумну, гарну. З відповіді Анни Я., 6 р.: «Мама — чуйна, добра, ніжна. Доброю, хазяйновитою. На маму».

Незначна кількість дітей шостого року життя (8,9 %), переважно хлопчики, сказали, що їм подобається тато. Наприклад, Олександр Б., 5 р. 7 м. вказав: «Татко — роботящий, розумний, справедливий. Хочу бути таким як він. Схожим на нього». Така ж кількість дітей (8,9 %), однак сьомого року життя відповіли, що їм подобається вихователька. Зокрема, Микита І., 6 р. 2 м. зазначив: «Вихователька — культурна, хороша, добра. Хотів би бути дорослим, цікавим. Схожим на виховательку».

На особливу увагу заслуговують результати проведеного нами порівняльного аналізу відповідей досліджуваних на кожне з трьох поставлених їм запитань. Так, значна кількість дітей (57,78 %) відповідаючи на запитання про людину, яка подобається, вказували одну особу, тоді як у відповіді на запитання, що стосувалося їх ідеалу — зовсім іншу. Відзначимо, що більшу кількість таких дітей (36,11 %) становлять хлопчики, з яких дещо більша частина (21,11 %) — це досліджувані шостого року життя. Порівняно з хлопчиками, подібні відповіді були властиві більшій кількості дівчаток (18,33 %) шостого року життя і лише 3,33 % дівчаток віком від шести до семи років.

Проаналізуємо відповіді дошкільників на протилежне за змістом до попереднього запитання: «Уяви собі людину, яка б тобі так не подобалася, що ти нізащо не хотів би бути такою, як ця людина, не хотів би бути схожим на неї. Яка це людина? Яким би ти не хотів бути? На кого б ти не хотів бути схожим?». Відмітимо, що усі респонденти назвали одну-дві характеристики людей, які їм не подобаються. Так, значна кількість досліджуваних шостого року життя (42,22 %) вказали, що їм не подобаються погані та злі люди (зокрема злодії), негативні персонажі мультиків і казок (наприклад, людина-павук, снігова королева і т. ін.). Серед досліджуваних сьомого року життя таких відповідей не виявлено. Решта дітей, більшість яких сьомого року життя, використали певні якості для характеристики людей, що їм не подобаються. Такими характеристиками були: поганий, злий, неслухняний, ледачий, брехливий, заздрісний, жорстокий, неспокійний, непосидючий, недоброчливий, байдужий, сором'язливий, впертий. Як видно з наведеного переліку, не усі якості є сповненими негативного змісту.

Водночас 27,22 % дошкільників конкретизували власні відповіді, вказуючи знайомих їм людей — дорослих чи ровесників. Наприклад, Катерина В., 6 р. на запитання про те, яка людина їй не подобається, відповіла так: «злопам'ятна, горда, сором'язлива». Дівчинка також сказала, що вона не хотіла б бути сором'язливою та схожою на подругу. Ілля К., 6 р. 2 м., у відповідь на поставлені запитання, які зазначені вище, висловився так: «Зла, не стримана (*людина – Авт.*). Таким, як вона. На друга». Відповідь Ярослава Н., 5 р. 5 м., була такою: «Брехлива, заздрісна (*людина – Авт.*). Брехливим. На поганих хлопчиків». Ліза К., 5 р. 9 м., відповіла так: «Нерішуча, вперта. Нерішучою. На сусідку». З таких відповідей досліджуваних, як шостого, так і сьомого року життя очевидно те, що

поняття «дружба», «друг» для них поки що не зовсім зрозумілі.

Після запитань, що стосувалися людей, які подобаються та не подобаються, дошкільникові потрібно було охарактеризувати самого себе. Для цього ми задавали таке запитання: «Що ти можеш розказати про себе? Який ти сам?». Розкриємо результати проведеного нами кількісного та якісного аналізу відповідей дітей. Так, більша частина дошкільників для самохарактеристики використали наступні позитивні якості: добрий, добра (21,11 % шостого року і 8,9 % сьомого року життя); сміливий, смілива (12,22 % шостого року і 8,9 % сьомого року життя); розумний, розумна (8,9 % шостого року і 8,9 % сьомого року життя); працьовитий, працьовита (8,9 % шостого року і 3,33 % сьомого року життя). В середньому, для опису власного «Я» досліджувані вжили по дві-три якості. Варто відзначити й те, що майже усі використані старшими дошкільниками характеристики вирізняються своїм позитивним змістом.

Нижче висвітлений перелік якостей, які досліджувані вживали для опису власного «Я», з урахуванням їх статі та віку:

– хлопчики 6-го року життя: гарний, добрий, чесний, чуйний, сміливий, мужній, спокійний, ніжний, грайливий, працьовитий, розумний;

– дівчатка 6-го року життя: ніжна, працелюбна, ласкава, хороша, мила, симпатична, весела, щаслива, щира, дружня, слухняна, сором'язлива, розумна, кмітлива;

– хлопчики 7-го року життя: розумний, відповідальний, справедливий, веселий, турботливий, дружній, сміливий, добрий, охайний, чемний, гарний, люблю гратися;

– дівчатка 7-го року життя: розумна, чуйна, весела, гарна, сором'язлива, ніжна, працьовита, смілива.

Якісний аналіз поданого переліку дозволяє зробити висновок стосовно гендерних і динамічних особливостей усних самоописів досліджуваних. А саме, хлопчики характеризують себе за допомогою стереотипно чоловічих якостей (сміливий, мужній), а дівчатка, відповідно — за допомогою стереотипно жіночих якостей (сором'язлива, працелюбна, ласкава, ніжна). У контексті якісного аналізу, риси в усних самоописах досліджуваних сьомого року життя суттєво відрізняються від самохарактеристик дітей шостого року життя. Зокрема у низці якостей, які були вжиті дошкільниками сьомого року життя, зустрічаються й такі, що є важливими для характеристики школярів — відповідальний, справедливий, турботливий, чемний.

Доречно зазначити, що не зовсім позитивні якості для самохарактеристики використали незначна кількість досліджуваних — лише 3,33 % дітей шостого року життя і стільки ж сьомого року життя. Вони назвали себе непосидючими та трішечки вередливими.

Цікавими виявилися й результати порівняння рис, які були використані дітьми для самохарактеристики, з якостями, вжитими ними для опису людей, що їм подобаються і не подобаються. Значна кількість досліджуваних (51,

12 %) описали себе за допомогою таких характеристик, які не співпадають з рисами людей, що подобаються та одночасно не є протилежними до якостей людей, що не подобаються. Зауважимо, що за віком, їх більша частина (39, 44 %) — це діти шостого року життя. До «Я-образу» решти дошкільників належать риси, якими вони характеризували інших людей, що їм подобаються (24,44 % досліджуваних), або якості, що є протилежними до рис людей, які не подобаються (також 24,44 % досліджуваних). Вікові відмінності виявлено лише в останніх даних. Зокрема за допомогою якостей, що є протилежними до рис людей, які не подобаються, охарактеризували себе переважно діти шостого року життя (21,11 %). Дані про те, що майже четверта частина досліджуваних вжили для самохарактеристики якості людей, які їм подобаються, дозволяє пояснити інший, отриманий і описаний вище результат. А саме — в усних описах власного «Я» частини хлопчиків були присутні такі стереотипно жіночі риси, як ніжний і чуйний, а в самохарактеристиках частини дівчаток, на противагу, чоловічі якості (зокрема смілива, мужня). Так, деякі дівчатка (Софія З., 5 р.9 м., Крістіна К., 6 р.1 м.) із зазначеними якостями вказали, що їх ідеалом є вихователька чи бабуса, яких вони охарактеризували як сміливих і мужніх.

Отже, результати першої експериментальної серії методики «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки» (зокрема незначна кількість самохарактеристик, відсутність якостей негативного змісту, значні відмінності в реальних та ідеальних уявленнях про власне «Я») дозволяють зробити висновок про те, що досліджувані вирізняються низьким рівнем сформованості уявлень про власне «Я».

Відзначимо й те, що виявлені нами гендерні особливості становлення «Я-образу» дітей старшого дошкільного віку підтверджуються й експериментальними результатами, які були отримані іншими вченими (Д.М. Ісаєв [49], В.Є. Каган [49; 50], О.Л. Кононко [54], В.С. Мухіна [92; 93], А. А. Палій [106], Г.А. Урунтаєва [156] та ін.).

Результати другої експериментальної серії методики «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки» виявлялися за допомогою вертикальної шкали з поділками від – 10 до + 10 по таких якостях: 1) добрий – злий; 2) хороший – поганий. Дитина слухала інструкцію, в якій їй пропонувалося за допомогою фішки вказати, де саме вона знаходиться з-поміж усіх самих добрих і самих злих людей на світі. Експериментатор при цьому уточнював і показував рукою (згори вниз), що найвище розмістили найдобріших, найнижче — самих злих, а посередині — середніх за якостями «доброта» та «злість» людей на світі. Після здійснення вибору дошкільникові задавалися наступні уточнюючі запитання: «Ти такий насправді чи хотів би таким бути? Відзнач, який ти насправді та яким хотів би бути». Вибір дитиною поділки на шкалі, що стосувалася відповіді на частину запитання про те, якою вона вважає себе насправді, дозволяла встановити характер її реальної самооцінки за якістю «доброта» — занижений, адекватний чи

завищений. Тоді як вибір певної поділки як відповідь досліджуваного на іншу частину запитання, що стосувалася того, яким би він хотів бути, вказував на характер його ідеальної самооцінки щодо якості «доброта». Аналогічним до описаного чином визначався характер реальної та ідеальної самооцінки старших дошкільників за якістю «хороший».

Одержані в описаній експериментальній серії результати засвідчили, що в усіх старших дошкільників характер як реальної, так і ідеальної самооцінки обох особистісних якостей (добрий, хороший) є завищеним. Відповідаючи на кожне з поставлених запитань, досліджувані поставили фішку на поділки, що знаходяться у межах від + 4 до + 10. Водночас відзначимо, що фішки для ідеальної самооцінки двох згаданих якостей усі діти розмістили на 1-3 поділки вище, порівняно з реальною самооцінкою. Висновок про завищений характер самооцінки у дошкільному віці підтверджується як вище розкритими результатами першої експериментальної серії цієї ж методики, так і відповідними науковими положеннями, що презентовані у дитячій психології [1; 32-33; 42; 45; 46; 60; 76; 92-94; 100; 112; 117; 156].

Для дослідження рівня усвідомлення старшими дошкільниками власних бажань і вподобань, минулих та майбутніх дій, а також себе в минулому, теперішньому і майбутньому часі (когнітивний компонент самосвідомості) ми застосовували методику «Вивчення рівня самосвідомості». Як ми відзначили у підрозділі 2. 1, цю методику ми незначною мірою модифікували згідно з темою дисертації.

Розкриємо нижче особливості її проведення, модифікації та одержані результати. Експеримент складався з двох частин. У першій частині ми задавали наступні питання, які стосуються бажань і вподобань дошкільників: «Що ти любиш понад усе на світі?», «Чим би ти став займатися, якщо б тобі дозволили робити все?», «Розкажи про свої улюблені заняття: як ти граєшся, гуляєш і т. ін.», «Розкажи, що ти найбільше від усього не любиш (просто терпіти не можеш)?», «Чи подобається тобі у дитячому садку? Що тобі хотілося б змінити?», «Уяви, що я чарівниця і можу виконати будь-яке твоє бажання. Що ти хочеш попросити?». Цю групу питань ми доповнили й питаннями, відповіді на які потребували знань про бажання і вподобання дорослих: «Що найбільше подобається робити дорослим? Чому ти так думаєш?», «Що дорослим найбільше від усього не подобається? Чому ти так думаєш?». Відмітимо те, що незначною мірою нами було модифіковано й обробку даних. Так, нас цікавив гендерний аспект одержаних результатів.

Для унаочнення подамо дані першої експериментальної серії, які стосуються бажань і вподобань дітей, у табл. 2. 1.

Як видно з табл. 2. 1, бажання і вподобання найбільшої кількості досліджуваних (36,11 % хлопчиків і 33,33 % дівчаток) пов'язані з певними конкретними предметами, що відсутні у ситуації. У значною мірою меншої кількості дошкільників, більшої кількості хлопчиків (15 %) і меншої

кількості дівчаток (8,9 %), власні бажання та вподобання стосуються окремих видів діяльності чи улюблених ігор. Найменша кількість дітей (3,33 % хлопчиків і 3,33 % дівчаток) назвали такі бажання та вподобання, які реалізуються у спілкуванні та спільній діяльності з близькими дорослими.

Таблиця 2. 1

Кількісні показники гендерних особливостей усвідомлення власних бажань і вподобань старшими дошкільниками

n=180

№	Типи відповідей	Кількість відповідей у %	
		Хлопчики	Дівчатка
1.	Відсутність відповіді (мовчання чи відповідь «не знаю», «нічого»)	-	-
2.	Ситуативна відповідь (дитина називає речі, які знаходяться в її полі зору)	-	-
3.	Предмети (відсутні в ситуації, однак достатньо конкретні)	36,11	33,33
4.	Види діяльності або улюблені ігри	15	8,9
5.	Спілкування і спільна діяльність (діти розповідають, що вони хотіли б робити з близькими дорослими разом)	3,33	3,33

Розкриємо результати якісного аналізу відповідей дітей. Так, вельми цікавими виявилися відповіді дошкільників на питання про те, чим би вони займалися, якби їм дозволили робити все. Бажання більшості дітей були пов'язані з порушеннями певних заборон з боку батьків. Зокрема, досліджувані, як хлопчики, так і дівчатка, розповідали про те, що вони б гралися, каталися на велосипеді чи гойдалках досхочу; довго дивилися б телевізор; їли б багато морозива чи інших солодоців і не вживали б кашу. Відзначимо, що деякі дівчатка виявили бажання користуватися маминою косметикою та ходити у взутті на високих підборах, а хлопчики — власноруч розмалювали б свою кімнату. Лише окремі діти сказали, що вони хотіли б поїхати в гості до дідуся чи відпочивати разом з батьками на море.

Відповіді дошкільників на питання про улюблені заняття розподілилися подібним до описаного вище чином. Так, 97,22 % досліджуваних назвали певні ігри (наприклад, гра ляльками, жмурки і т. ін.) чи види розваг (катання на велосипеді, на самокаті тощо). Тоді як решта відповіли, що їм подобається ходити відпочивати з батьками у парк.

Аналогічними до зазначених вище бажань і вподобань є й відповіді досліджуваних на питання про те, що б вони попросили у чарівниці. Переважна кількість дошкільників (85 %) відповіли, що вони бажать отримати конкретну іграшку (ляльку, потяг, машину та т. ін.). Решта дітей попросили б у чарівниці певну тварину, пташку (папугу), новий одяг, взуття.

Більш диференційованими виявилися відповіді дітей на запитання, що стосувалося того, чого вони просто не можуть терпіти. Для унаочнення отриманих даних подамо їх на рис. 2. 1.

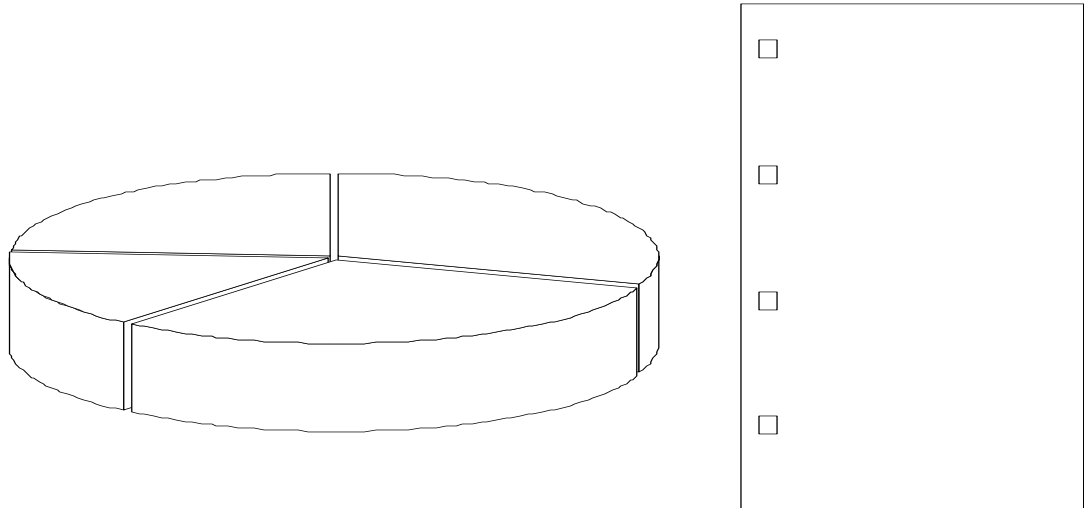


Рис. 2. 1. Кількісні показники найбільш нелюблених сторін життєдіяльності старших дошкільників (дані у %)

З рис. 2. 1 видно, що значна кількість досліджуваних (30,56 %) понад усе не люблять, коли дорослі їм що-небудь забороняють чи, на противагу, примушують робити. Наприклад, «їсти манну кашу», «ходити з дорослими по магазинах», «забороняють бігати (виходити на вулицю)», «примушують бути чемним (охайним)», «ставлять у куток» і т. ін. Стільки ж дошкільників зазначили, що вони терпіти не можуть певних представників тваринного світу (собак, змій, бджіл, жуків). Дещо менша частина дітей (23,88 %) розповіли, що вони бояться отримати травму (наприклад, під час катання на велосипеді чи на гойдалках); втратити свого домашнього улюбленця; що їх лякає темрява. Найменша кількість досліджуваних (15 %) відмітили, що найбільше вони не люблять, коли з ними несправедливо поводяться ровесники, зокрема, відбирають їх особисті речі.

Не зважаючи на описане вище, майже усі дошкільники (97,22 %) ствердно відповіли на питання про те, чи подобається їм ходити до дитячого дошкільного закладу. Така ж кількість дітей зазначили, що понад усе на світі вони люблять своїх батьків, а решта відповіли, що їм подобається гратися.

У зв'язку з щойно висвітленими результатами цікавими є відповіді дітей на запитання про те, що понад усе на світі люблять та не люблять робити дорослі. Відзначимо, що відповіді усіх старших дошкільників на це питання стосувалися лише їх батьків. На думку досліджуваних, батькам (або одному з батьків, зокрема мамі) найбільше подобається працювати допізна, виконувати певну побутову роботу вдома (пилососити, доглядати за квітами, витирати пил на телевізорі й т. ін.) чи відпочивати (лежати на дивані та дивитися телевізор, приймати гостей тощо). На особливу увагу заслуговують відповіді дітей на питання про те, що дорослим понад усе на світі не подобається. Так, усі досліджувані вказали, що батькам не подобаються лише ті ситуації, що пов'язані з їх неслухняністю. Зокрема, коли діти приходять пізніше з прогулянки, забруднюють одяг відмовляються вчасно лягати спати, дотримуватися певних правил гігієни та т. ін. Такі відповіді старших дошкільників дозволяють зробити висновок про те, що у цьому віці

змістове наповнення образу світу дорослих пов'язано із зайнятістю на роботі й конкретними побутовими ситуаціями. А саме — з домашніми заняттями батьків, а також з їх вимогами до дитини.

У другій частині експерименту дітям задавалися запитання, які були спрямовані на вивчення їх часових уявлень про себе: «Що ти робив перед тим, як я покликала тебе?», «Розкажи, що Ви робили сьогодні на заняттях?», «Чи траплялося з тобою вчора, позавчора чи раніше що-небудь цікаве (важливе, смішне)?», «Що ти збираєшся робити, коли повернешся в групу?», «Що ти будеш робити сьогодні ввечері чи завтра?», «Розкажи мені, будь ласка, щось про себе, коли ти був маленьким. Як ти про це дізнався?», «А яким ти хочеш стати в майбутньому? Поясни, чому?».

З метою унаочнення подамо отримані дані стосовно часових уявлень досліджуваних у табл. 2. 2.

Таблиця 2. 2

Кількісні показники гендерних особливостей усвідомлення власних минулих і майбутніх дій старшими дошкільниками

n=180

№	Типи відповідей	Кількість відповідей у %	
		Хлопчики	Дівчатка
1.	Відсутність відповіді	-	-
2.	Стереотипне повторення однієї відповіді	-	-
3.	Перераховування режимних моментів	48,33	36,11
4.	Повідомлення про власні дії	6,66	8,9
5.	Розгорнута розповідь про минулі та майбутні події	-	-

З табл. 2. 2 видно, що часові усвідомлення значної кількості досліджуваних, як хлопчиків (48,33 %), так і дівчаток (36,11 %), пов'язані з теперішнім часом. Зокрема, розгорнуті розповіді дітей стосувалися того, чим вони займалися перед участю в експерименті на заняттях, й того, що вони будуть робити ввечері вдома (наприклад, «слухати казку й лягати спати», «дивитися улюблений мультик і спати» та т. ін.) Значно менша частина дошкільників (6,66 % хлопчиків і 8,9 % дівчаток) повідомили про певні власні дії. Для прикладу — «коли я прийду із садочка, то буду гратися своєю улюбленою іграшкою», «вийду в двір і буду кататися на велосипеді» тощо. Розповіді дітей про минулі та майбутні події були вельми короткими та склалися з одного-двох речень. Щодо минулого — то це, переважно, були розповіді про ситуації побутового характеру чи моральні вчинки досліджуваних. Наприклад, Ліна Б., 5 р. 11 м., розповіла наступне: «Якось я врятувала пораненого голуба і принесла його додому. Він жив у нас у клітці, а як одужав, то батьки сказали, що я повинна відпустити його на волю. А мені цього так не хотілося робити». Тоді як майбутнє старші дошкільники пов'язували з бажаними професіями (співака, танцюриста тощо) чи набуттям певних особистісних якостей одного з батьків (хочу бути «мужнім, як тато» чи «доброю, як мама» і т. ін.).

Одержані результати свідчать про переважаючий середній і низький рівні усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку власних бажань і вподобань, себе в минулому та майбутньому часі, зокрема минулих і майбутніх дій, порівняно з дещо вищим рівнем усвідомлення своїх теперішніх дій. Відмітимо, що одержані результати підтверджують наявність середнього і низького рівня розвитку самосвідомості у більшості дошкільників, що також були зафіксовані нами за методикою дослідження самосвідомості Н.І. Непомнящої й розкриті нижче.

Висвітliamo результати вивчення емоційно-оцінного компонента самосвідомості, зокрема особливості цінності старших дошкільників, що виявлялися нами за методикою Н.І. Непомнящої «Картинки предметні» («КП») [2; 97; 98]. Згідно з процедурою дослідження до цієї методики, у першій експериментальній частині дітям було запропоновано подивитися на картинки. Нагадаємо й те, що усі методики нами презентувалися в ігровій формі. Для проведення методики ми використовували відповідний наочний матеріал, а саме, картинки, на яких зображено різноманітні предмети, що добре знайомі дошкільникам (див. Додаток В). Спочатку кожна з картинок показувалася окремо. Досліджуваному потрібно було подивитися на показану дослідником картинку, назвати зображений на ній предмет і придумати до цієї картинки речення. По завершенню описаного вище етапу експерименту, ми розклали перед дитиною усі картинки і давали інструкцію самостійно вибрати які-небудь з них, у кількості від 3 до 5 картинок. Після цього дошкільникові пропонувалося скласти розповідь, використовуючи усі вибрані ним картинки. Описаним вище чином проводився другий етап експерименту.

Відмітимо, що при обробці одержаних результатів ми передусім звертали увагу на область діяльності, про яку йшлося у розповіді дитини — побут, гра, учбові ситуації, спілкування і т. ін. Важливим аспектом обробки результатів виступали особливості характеристики досліджуваним кожної картини, зокрема — знання назви зображеного предмета, однієї чи декількох його ознак, функцій предмета. Також ми зважали на прояви емоцій дитиною при описуванні нею таких картинок, на яких були зображення інших людей. Ще одним значущим аспектом аналізу розповідей дошкільників виступала специфіка їх мовлення — словниковий запас, кількість мовленнєвих форм і т. ін. Особливий інтерес становив характер ставлення дітей до експерименту, специфіка їх поведінки при його проведенні — задоволення чи невдоволення, інтерес або його відсутність, чи навіть відмова виконувати завдання тощо.

Для встановлення типу цінності старших дошкільників ми використовували описані вище особливості обробки результатів і табл. А. 1 «Характеристика типів цінності за параметрами методики КП» (див. Додаток В). Нижче розкрито отримані нами кількісні дані та охарактеризовані виявлені типи цінності у дітей.

З метою унаочнення дані стосовно типів цінності у досліджуваних подані на рис . 2. 2.

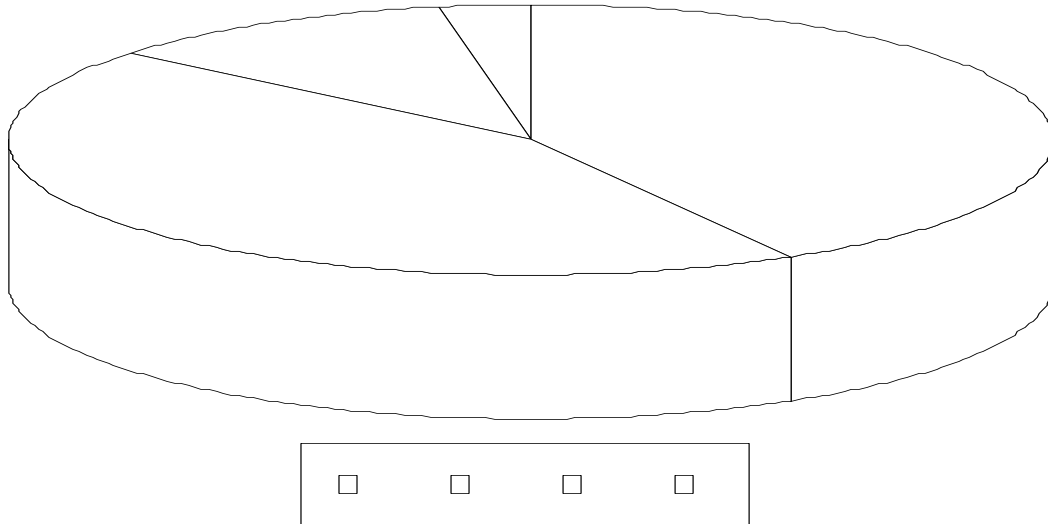


Рис. 2. 2. Кількісні показники типів ціннісності у дітей старшого дошкільного віку (дані подано у %):

- 1 – ціннісність реально-практичного функціонування у чистому вигляді;
- 2 – поєднання ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю учбової діяльності;
- 3 – поєднання ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю ставлення до себе, зокрема ціннісністю утвердження себе через якість діяльності, що виконується;
- 4 – поєднання ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю пізнавальної діяльності.

Як видно з рис. 2. 2, у значної кількості старших дошкільників (41,67 %) виявлена ціннісність реально-практичного функціонування у чистому вигляді. У найбільшій частині дітей старшого дошкільного віку (44,44 %) ціннісність реально-практичного функціонування поєднується з іншим типом ціннісності — учбова діяльність.

У значною мірою меншої кількості досліджуваних (11,11 %) зафіксовано поєднання ціннісності учбової діяльності з ціннісністю ставлення до себе, зокрема ціннісністю утвердження себе через якість діяльності, яка виконується. Для найменшої частини дітей (2,78 %) характерним є поєднання ціннісності учбової діяльності з ціннісністю пізнавальної діяльності.

Нижче подано якісний аналіз результатів, одержаних за допомогою методики «Картинки предметні». Встановлено, що більшість досліджуваних, а саме, діти шостого і сьомого років життя, які навчаються та виховуються у старших групах дошкільних навчальних закладів за програмою загального розвитку, вирізнялися першим типом ціннісності — реально-практичне функціонування або його поєднанням з іншими типами ціннісності. Доречно відмітити, що у дітей з першим типом ціннісності сфера стосунків і спілкування не відокремлена від конкретних побутових ситуацій. Так, ціннісність реально-практичного функціонування в чистому вигляді було виявлено у 41,67 % старших дошкільників. У розповідях цих дітей було відображено формальну чи конкретну сторону побуту. Досліджуваними розкривалися певні функції предметів чи їх формальна фіксація.

Наприклад, «квітка (троянда) росте (чи гарно пахне)»; «на плиті гріють, готують їжу, варять макарони, печуть піцу тощо»; «з пістолета стріляють»; «на комп'ютері можна гратися»; «ключ лежить, ключиком можна відчинити двері» та т. ін. Стосовно специфіки мовлення дітей відмітимо, що для опису картинок вони використовували лише прості речення. Аналіз таких речень засвідчив, що у кожного досліджуваного із згаданим вище типом цінності усі вони є стереотипними, а способи їх побудови однаковими. Доречно зауважити й те, що назви деяких предметів (зокрема клей, трамвай, планета, глобус, школа, піджак) старші дошкільники з першим типом цінності взагалі не змогли вказати або ж називали їх неправильно, не зважаючи на те, що більшість з таких предметів були підписані.

Стосовно результатів другої частини експерименту, відзначимо, що досліджувані з цінністю реально-практичного функціонування невпорядковано вибирали картинку для розповіді. У розповідях, які дітям потрібно було скласти по декількох вибраних ними картинках, не було сюжету. Здебільшого дошкільники знову повторювали ті ж самі прості речення, що вже були складені ними до кожної картинки зокрема. Водночас речення, які використовувалися дітьми для розповіді, не були пов'язані між собою. Наприклад, Ілля К., 6 р. 2 м. у першій частині склав такі речення чи словосполучення з предметами на картинках: «ключ» – «ключ від замка»; «ранець» – «сумка із зошитами та іграшками»; «собака» – «собака гарчить»; «клей» – «клей для паперу»; «плита» – «плита для приготування їжі»; «автомобіль» – «машина їздить по дорозі»; «каструля» – «це каструля, у ній варять їсти»; «троянда» – «це квітка з трьома листочками»; «пістолет» – «пістолет стріляє»; «лінійка» – «лінійкою міряють»; «пам'ятник» – «це статуя людини»; «дерево» – «це дерево взимку»; «крісло» – «це крісло, на ньому сидять»; «кішка» – «це кішка з великим хвостом»; «пташка» – «пташка летить високо у небі» та т. ін.

Під час другого етапу експерименту хлопчик вибрав наступні картинки: каструля, дерево, автомобіль і кішка. Його розповідь стосувалася кожної окремої картинки. Речення у розповіді не були пов'язані між собою. Розповідь дошкільника була такою: «В каструлі можна варити багато їжі, і борщ, і кашу. Прийшла зима і на дереві немає листя. Машини швидко їздять, їх заправляють бензином. Кішка грається з м'ячиком».

Підкреслимо, що під час експерименту досліджувані з цінністю реально-практичного функціонування поводити себе напружено та скуто, сприймаючи експериментальну ситуацію як учбову. Бесіди з вихователями стосовно рівня розвитку дітей з цим типом цінності засвідчили, що він є низьким. Таким дітям складно засвоювати знання на навчальних заняттях і пристосовуватися до нових ситуацій, зокрема й ігрових. Навіть у незначною мірою змінених ситуаціях вони легко розгублюються і навіть не намагаються виявляти самостійність. Необхідно зазначити, що старші дошкільники з першим типом цінності потребують спеціально організованої розвивальної роботи. Цей висновок буде врахований нами при організації формувального експерименту, а особливості роботи з цими дітьми та її результати ми розкриємо у третьому розділі дисертації.

У зв'язку з розкритими вище результатами, на особливу увагу заслуговує положення Н.І. Непомнящої [98] про те, що проявом цінності реально-практичного функціонування, який корелює з низьким рівнем розвитку дитини, є феномен «занурення у ситуацію». На думку вченої, цей феномен полягає у тому, що на початку якої-небудь дії (стосунки з іншими людьми, розповідь тощо) дитина начебто «занурюється» у ту ситуацію, яка складається. Важливим є й висновок психолога про те, що «занурення у ситуацію», вирізняючись стереотипністю та інертністю, не лише перешкоджає реалізації старшим дошкільником власних намірів, а й змінює його поведінку та діяльність. Так, зазначені характеристики «занурення» стають провідним способом особистісної активності дитини цього віку.

Продовжуючи розгляд результатів методики «Картинки предметні», відмітимо, що у 44,44 % дітей старшого дошкільного віку ціннісність реально-практичного функціонування поєднувалася з другим типом цінності — учбова діяльність. Водночас варіанти, у яких виявлявся другий тип цінності були наступними: А. Діяти за зразком; Б. Діяти згідно з вимогами дорослих; В. Діяти згідно з вимогами даної ситуації. Нижче охарактеризовано особливості цінності таких досліджуваних.

Так, досліджувані з ціннісністю діяти за зразком у своїх розповідях згадували про школу, а також формально чи конкретно відображали побут. Характеризуючи предмети на картинках, вони вказували на функції предметів, висвітлювали їх звичне місцезрештування чи формальну фіксацію. Наприклад, «ключем відчиняють двері», «собака гавкає», «коник їсть траву», «на плиті готують їжу (кашу, торт тощо)», «корова дає молоко», «пістолетом стріляють (чи граються)»; «лінійкою міряють», «дівчинка стоїть», «хлопчик робить зарядку», «книгу читають». Мовлення дітей вирізнялося використанням простих речень і трафаретних сюжетів — «режим дня», а також бідним словником.

Наведемо декілька прикладів. Речення, які склала до картинок у першій серії експерименту Даша Р., 5 р. 1 м., були такими: «ключ» — «ключ лежить на столі»; «ранець» — «я хочу до школи»; «собака» — «собачка любить їсти»; «клей» — «клеєм можна щось клеїти»; «кінь» — «кінь стрибає»; «лінійка» — «лінійкою можна креслити»; «комп'ютер» — «на комп'ютері можна дивитися мультимедію про Лунтика»; «трамвай» — «автобус їде у село»; «пам'ятник» — «статуя стоїть»; «кішка» — «кішка їсть рибу»; «школа» — «до школи ходять діти»; «зошит» — «у зошиті пишуть» та т. ін. У другій частині експерименту дівчинка вибрала такі картинки для розповіді: собака, кінь, трамвай, телевізор, кішка. Тоді як її розповідь складалася з окремих, не пов'язаних між собою речень про вибрані картинки. А саме: «Собака бігає і гавкає. Я люблю дивитися, як хтось катається на коні. Я люблю їздити на автобусі. Я люблю дивитися телевізор. Киця бігала по квартирі та нявчала».

У першій серії експерименту Діма Р., 6 р. склав наступні речення до картинок: «ключ» — «ключем можна відчинити двері»; «коник» — «на конику можна кататися»; «пістолет» — «з нього можна стріляти»; «будинок» — «будинок, у якому можна жити»; «зошит» — «зошит, за допомогою якого можна вчити англійську мову»; «ліжко» — «ліжко, на якому можна спати і відпочивати»; «робот» — «робот, який прибирає» та т. ін. У другій частині експерименту хлопчик вибрав три картинки із зображеннями коня, планети і робота. Його розповідь по цих картинках була такою: «Кінь високо стрибає і катає людей. У космосі є багато зірок і місяць. Там гарно і туди літають космонавти. Робот допомагає прибирати у будинку, тому, що там дуже багато роботи». Стосовно поведінки досліджуваного відмітимо те, що він працював дуже старанно і постійно перебував у напрузі. Експериментальна ситуація нагадувала учбову. Роботу хлопчик виконував лише після відповідної вимоги з нашого боку.

Розповіді старших дошкільників з ціннісністю діяти згідно з вимогами дорослих були пов'язані з такими областями діяльності як: учбова діяльність (конкретні учбові деталі) та побут (конкретні побутові ситуації). Описуючи предмети на картинках, діти розкривали їх призначення, функції та дії з предметами. Стосовно мовленнєвих особливостей досліджуваних відмітимо те, що у своїх розповідях вони використовували прості та складні речення, їх словниковий запас — середній. Окремі предмети вони не змогли назвати. Найявніми у розповідях дітей були й такі трафаретні сюжети як: режим дня, день народження та т. ін. Поведінка старших дошкільників із зазначеним вище типом цінності характеризувалася тим, що до кінця експерименту знижувалася їх напруженість; експериментальна ситуація була схожою на учбову, особливу цінність для них мали й оцінки з боку експериментатора.

Для прикладу розкриємо розповідь Яни К., 5 р. 11 м. У першій експериментальній серії до предметів на картинках дівчинка склала такі речення: «ключ» – «ключ відчиняє двері»; «плита» – «це піч, там можна пекти торт і кекси»; «каструля» – «це каструля, там можна варити суп і борщ»; «змія» – «змія кусає людей і тварин»; «книга» – «книгу потрібно читати»; «зошит» – «це зошит, у ньому можна писати букви і множити числа»; «школа» – «це школа, там потрібно робити уроки»; «пташка» – «це ластівка, їй можна давати зернятка і тримати на руці» та т. ін. Для другої серії експерименту дошкільниця вибрала картинки із зображеннями собаки, автомобіля та кішки. Як і в інших дітей, речення у розповіді дівчинки не були пов'язані між собою: «Собачка вміє гавкати, їсти кістки і пити водичку. Машина вміє сигналізувати, регулювати і відчиняти двері. Котик вміє нявчати, муркати, пити молоко, їсти корм». Зауважимо, що усі речення у цій розповіді були стереотипними і дівчинка навіть не вказала на те, що машиною управляють дорослі люди.

Досліджувані з цінністю діяти згідно з вимогами даної ситуації у своїх розповідях висвітлювали конкретні учбові деталі та побутові ситуації, згадували про спілкування, вимоги та норми поведінки. Предмети на картинках діти характеризували з позицій їх можливого застосування людьми і виконання різних дій з предметами. Розповідаючи про зображені на картинках предмети, дошкільники використовували прості та складні речення, пряму і непряму форми мовлення. Їх словниковий запас — середній, а сюжети для розповідей — трафаретні. Наприклад, «людина відчиняє ключем двері», «діти ходять з портфелем до школи»; «на плиті мама готує смачну їжу, пече піцу, варить борщ, суп, кашу тощо», «на комп'ютері можна гратися в ігри», «комп'ютером користуються мама й тато»; «квітку потрібно дарувати», «квіткою тато вітає маму з днем народження»; «куся сім'я дивиться телевизор»; «книгу ввечері читає тато»; «хлопчик робить зарядку»; «дівчинка прибирає» та т. ін. Поведінка дітей старшого дошкільного віку з таким типом цінності вирізнялася старанністю, зосередженістю, самостійністю, організованістю та активним ставленням до інструкції.

Опишемо декілька прикладів розповідей дітей. Так, у першій серії експерименту Вікторія Б., 6 р. 11 м., склала такі розповіді до кожної картинки: «ранець» – «портфель з яким я ходжу в садочок»; «корова» – «корова дає молоко і ми його п'ємо»; «хлопчик» – «хлопчик робить зарядку»; «дівчинка» – «дівчинка йде в садочок»; «автомобіль» – «машина їздить швидко, тому переходити дорогу потрібно біля світлофора»; «крісло» – «крісло, на ньому сидять перед телевизором»; «зошит» – «зошит, у ньому ми пишемо і так вчимося»; «школа» – «у школі навчаються діти і я скоро піду до школи»; «пташка» – «пташка летить до пташенят і несе їм їсти»; «книжка» – «по книжці можна вчитися читати» та т. ін. У другій серії експерименту дівчинка вибрала картинки із зображеннями клею, хлопчика, кішки та глобуса. Її розповідь — «З кольорового паперу я клеїла квіточку. Хлопчик робить зарядку тому, що це корисно для здоров'я. Кішка грається з мишкою, а потім її з'їдає. На глобусі можна побачити країни». Як ми бачимо, ця розповідь, як і розповіді інших досліджуваних, також складається із речень, що не пов'язані між собою.

Як інший приклад, опишемо результати експерименту, проведеного з Олексієм П., 6 р. 5 м. У першій експериментальній серії досліджуваний склав наступні речення з побаченими на картинках предметами: «собака» – «собака гавкає і якщо його розлютити, то він може вкусити»; «плита» – «на плиті можна готувати різну їжу»; «кінь» – «на конику можна їздити верхи»; «автомобіль» – «машиною може управляти лише тато»; «будинок» – «це будинок, у ньому живуть люди»; «троянда» – «квіти дарують іншим людям, якщо у них свято»; «школа» – «до школи ходять діти і там гарно вчать» та т. ін. У другій серії експерименту хлопчик вибрав лише дві картинки «будинок» і «кішка». Однак, у його розповіді предмети на картинках не пов'язувалися між собою: «У будинку живуть люди. Вони тут їдять, сплять, граються. Котик дуже любить гратися на вулиці та ловити мишок»

Також ми встановили, що решта старших дошкільників характеризуються поєднанням цінності учбової діяльності, що була домінуючою у більшості експериментальних ситуацій, з іншими типами цінності. Охарактеризуємо нижче одержані результати.

Так, нами з'ясовано, що у невеликої кількості досліджуваних (11,11 %) цінність учбової діяльності поєднується з цінністю ставлення до себе, зокрема з цінністю утвердження себе через якість діяльності, яка виконується. Зазначений другим тип цінності вирізняється наступними особливостями: у власних розповідях діти відображали конкретні побутові та учбові ситуації, а також згадували про спілкування. Основними об'єктами розповідей досліджуваних виступали люди, дії з предметами і опис ситуацій, у яких вони застосовуються. Дошкільники описували предмети на картинках за допомогою простих і складних речень, використовували пряме та непряме мовлення, звороти з дієприкметниками. Їх словниковий запас — багатий. Експериментальна ситуація була подібною до наполовину учбової та наполовину комунікативної. До кінця експерименту збудження досліджуваних змінювалося на зосередженість. Після прослуховування інструкції вони працювали самостійно та організовано.

Наведемо приклади розповідей досліджуваного Назара П., 6 р. 6 м., в якого поєднуються обидва згадані вище типи цінності — учбової діяльності та ставлення до себе. Дошкільник склав такі речення до картинок у першій серії експерименту: «ранець» — «у таку сумку складають зошити і книжки»; «кінь» — «коники швидко бігають»; «комп'ютер» — «на ньому можна грати в ігри і дивитися фільми»; «троянда» — «квітка росте і її потрібно поливати»; «хлопчик» — «хлопчик грає у футбол і робить зарядку»; «дівчинка» — «дівчинка прибирає»; «зошит» — «у зошиті я малюю і пишу»; «будинок» — «у будинку я живу і вчуся»; «піджак» — «одяг треба носити, щоб не змерзнути» та т. ін. Розповідь хлопчика, що була складена по наступним картинкам: кінь, комп'ютер, автомобіль, вирізнялася відсутністю зв'язку між реченнями. «Кінь великий, сильний і швидко бігає та скаче, а ще він катає людей. На комп'ютері можна гратися в різні ігри, а також писати. Автомобіль може відвезти нас туди, куди нам потрібно, однак для цього необхідно багато бензину».

У незначної кількості старших дошкільників шостого року життя (2,78 %) було виявлено поєднання цінності учбової діяльності з цінністю пізнавальної діяльності. У розповідях цих дітей було формально відображено побут, а також незвичайне, казкове, фантастичне. Основними об'єктами відображення виступали люди та формальна фіксація предметів. Наприклад, «ключ» — «це золотий ключик, який шукав Буратіно» (Аліна М., 5 р. 8 м.), «це ключ, що відчиняє усі чарівні двері» (Вероніка Б., 5 р. 8 м.); «це чарівний ключ» (Юрій Ф., 5 р. 10 м., Владислав О., 5 р. 7 м.); «троянда» — «це чарівна квітка, і якщо її кинути на підлогу та загадати бажання, то воно збудеться»; «хлопчик» — «це хлопчик, який шукає чарівника» (Володимир С., 5 р. 11 м.); «лінійка» — «лінійкою міряють відстань»; «ліжко» — «це ліжко, на ньому сплять» та т. ін. Характеризуючи специфіку мовлення досліджуваних з цим типом цінності, відмітимо, що вони використовували прості та складні речення, за допомогою яких розкривалися різноманітні сюжети; вживали прямі та непрямі мовленнєві форми. Їх словниковий запас є багатим; інколи діти вдавалися до спеціальних термінів. Ситуація експерименту нагадувала «ділове спілкування», при якому старші дошкільники демонстрували зацікавленість, самостійне виконання завдань, без додаткових інструкцій. Відзначимо й те, що досліджувані складали свої розповіді по ходу відповіді.

З бесід з вихователями ми дізналися про те, що старші дошкільники з домінуючою цінністю учбової діяльності характеризуються середнім рівнем розвитку. Цим дітям складно засвоювати лише певну частину знань на навчальних заняттях і важко

приспосовуватися до окремих, зазвичай незнайомих їм ігрових та учбових ситуацій. У добре відомих досліджуваним ситуаціях вони виявляють самостійність й організованість. Водночас одержані результати стосовно старших дошкільників з переважанням зазначеного типу цінності засвідчують те, що з ними також потрібно проводити певну розвивальну роботу. На цей висновок ми зважатимемо при складанні програми формувального експерименту, а особливості проведеної роботи з цими дітьми та її результати будуть висвітлені нами у третьому розділі дисертації.

Відзначимо й те, що за допомогою методики «Картинки предметні» у старших дошкільників не було зафіксовано таких типів цінності як: ставлення до себе з боку оточуючих і спілкування. Значних гендерних і вікових відмінностей за цією методикою нами не виявлено.

Як ми зазначали у підрозділі 2. 1, результати, одержані за допомогою методики «Картинки предметні», порівнювалися та доповнювалися результатами іншої методики Н. І. Непомнящої для вивчення самосвідомості [2; 97; 98]. У зв'язку з цим, більш ґрунтовніші висновки про типи цінності досліджуваних ми сформулюємо після розкриття результатів другої методики. Так, метою використання нами методики для вивчення самосвідомості виступало виявлення суб'єктивно-особистісного аспекту цінності дітей старшого дошкільного віку. Формою її проведення була вільна, невимушена бесіда з дитиною. Цієї форми неважко було досягнути, адже ми вже познайомилися з досліджуваними під час спільної роботи над методикою «Картинки предметні». Питання, які ми задавали дошкільникам, стосувалися наступних основних сфер їх життєдіяльності: ціннісної сфери (перша група запитань (А і Б)), сфери діяльності (друга група запитань (В)) та сфери міжособистісних взаємин (третья група запитань (Г)). Варто зауважити, що у зв'язку з швидкою втомлюваністю досліджуваних, цю методику ми незначною мірою модифікували, не розглядаючи додаткові ситуації до третьої групи запитань Г. Після відповіді дитини на кожне запитання ми просили, щоб вона обґрунтувала власну відповідь. Розкриємо нижче результати, отримані за цією методикою.

За допомогою відповідей старших дошкільників на питання про те, що вони люблять понад усе на світі, що є найважливішим для них і що їм найбільше подобається робити, з'ясувалися особливості усвідомлення дітьми власних переваг. Аналіз відповідей дозволив встановити, що у значної кількості дітей переважає низький рівень усвідомлення своїх переваг. Так, більшість досліджуваних (54,55 %) розповіли про те, що понад усе на світі вони люблять різноманітні розваги, свята та певні види діяльності. Зокрема значна частина цих дітей (21,21 %) надали перевагу ігровій діяльності, обґрунтовуючи свою відповідь тим, що цей вид діяльності є найбільш цікавим для них. Тоді як решта дошкільників зазначили, що понад усе на світі вони люблять розважатися, бігати, гуляти, святкувати власний день народження, отримувати подарунки тощо.

Дещо менша частина досліджуваних (45,45 %) вказали, що найбільше вони люблять своїх батьків чи інших близьких родичів (бабусю, сестричку, тітку). Пояснення власних відповідей дітьми були такими: «вони мене виховують; вони мене люблять і я їх також; чи вони мають певні позитивні особистісні якості (добрі, веселі та т. ін.)».

Порівняно з попередньо описаними, цікавими виявилися відповіді старших дошкільників на наступне питання: «Що для тебе найважливіше?». Так, значна кількість досліджуваних (63,64 %) надали перевагу батькам. Пояснення цих відповідей були схожими до вище описаних. Решта дітей вказали на значущість спілкування з друзями (наприклад, «мати багато друзів, адже з ними весело»; «гуляти з подругами, я з ними спілкуюся» і т. ін.) та наявність у них певних характеристик («бути розумним, щоб багато знати»; «бути чемним» тощо).

Відповіді старших дошкільників на питання стосовно своїх улюблених занять розподілилися наступним чином: 27,27 % — ігрова діяльність; решта — інші види

діяльності та розваги (малювання, їзда на велосипеді, катання на гойдалках, конструювання, ліплення, танці, спів). Досліджувані пояснювали власні відповіді тим, що перераховані види діяльності є найцікавішими для них. Відзначимо, що перевагу таким видам діяльності, які пов'язані з навчанням, надали небагато дітей (9,09 %). З-поміж цих видів занять були названі й такі як: прогулянки з молодшими за віком братиками чи сестричками з можливістю навчати їх чомусь новому та читання.

Описані вище результати підтвердили одержаний нами за допомогою попередньо застосованої методики і сформульований вище висновок стосовно того, що у більшості дітей старшого дошкільного віку переважає ціннісність реально-практичного функціонування. За Н.І. Непомнящою [98], при наявності такого типу ціннісності поведінка особистості спрямована на реалізацію дій, які обмежуються «суто реальним» змістом. Відзначимо, що згідно з результатами методики «Картинки предметні», які описані нами вище, у досліджуваних з таким типом ціннісності сфера взаємовідносин і спілкування була включеною до конкретних побутових ситуацій. За допомогою методики для вивчення самосвідомості нам вдалося конкретизувати, що у старшому дошкільному віці сфера стосунків і спілкування не відокремлюється від гри.

Відповіді старших дошкільників на питання 4-6 з першої групи А та їх обґрунтування сприяли виявленню змісту, який вкладається ними у поняття «хороший», що знаходиться у постійному вжитку дітей цього віку. Аналіз відповідей на ці питання дозволив встановити особливості оцінювання досліджуваними самих себе та уявлення про оцінки стосовно них з боку інших людей. Охарактеризуємо відповіді дітей. На питання «Як ти вважаєш, ти хороший хлопчик (дівчинка)?» усі дошкільники відповіли ствердно. Більша частина досліджуваних пояснили це тим, що вони є добрими, слухняними (чи інколи неслухняними), чемними. Незначна кількість дітей не пояснили власних відповідей або лише зазначили, що так каже мама. У наступну чергу дошкільникам задавалося питання: «А як вважає вихователька?». Порівняно з попереднім питанням, майже третина дітей відповіли, що вони не знають. Тоді як сімдесят відсотків досліджуваних відповіли, що так. Однак, пояснення дітьми власних відповідей на це питання пов'язувалися переважно з особистими розумовими здібностями, слухняністю та готовністю допомагати виховательці (лише дівчатка). Наприклад: «Так, оскільки я розумний і буду йти до школи» (Данііл Б., 6 р. 2 м.), «Вихователька теж так вважає. Я її слухаюсь» (Влад В., 6 р. 4 м.) і т. ін. Питання «Як вважають інші діти?» виявилось складним для майже половини досліджуваних. Решта дошкільників пояснили свої ствердні відповіді тим, що ровесники вважають їх добрими, вихованими, розумними.

Аналіз відповідей дітей на питання 4-6 дозволив зробити висновок про те, що уявлення дітей старшого дошкільного віку про себе характеризуються позитивним змістом і переважно зумовлені оцінками з боку дорослих, передусім, їх батьками. Деяко менший вплив на уявлення досліджуваних про себе мають оцінки вихователів, а найменший — оцінки ровесників. Цей висновок вказує на те, що діти не усвідомлюють оцінки та ставлення до них з боку інших людей (зокрема вихователів і ровесників).

Водночас, описуючи себе, до змісту поняття «хороший» дошкільники включають такі якості, що найбільше цінуються у них дорослими — розумний, слухняний, чемний, допомагаю виховательці. Зазначимо й те, що кількість якостей, використаних дітьми при поясненнях, є незначною. Так, досліджувані використали лише по одній якості для переконування експериментатора у тому, що вони є хорошими. Тоді як, загалом ними було вжито лише чотири різних якості.

Останнє питання з групи А полягало у з'ясуванні того, чи вважає дитина себе розумною. Усі старші дошкільники відповіли, що «Так». Однак, пояснити власні відповіді змогли не всі досліджувані, а лише 12,12 %. Отже, якість «розумний» ще не стала об'єктом усвідомлення для більшості дітей цього віку. Дошкільники, які певною мірою

усвідомлювали значення згаданої якості, вдавалися до таких пояснень: «Так, я дуже розумний, мені тато багато читає» (Владислав А., 5 р. 10 м.), «Так, оскільки я читаю різні книги» (Ярослав Н., 5 р. 5 м.).

Особливості усвідомлення досліджуваними сфери діяльності, якій вони надають перевагу, виявлялися за допомогою запитань методики з групи Б «Невизначена розповідь». Мотивуючи дошкільника до співпраці, ми давали йому наступну інструкцію: «Ти вже великий, можеш багато зробити, багато чого вмієш. Вашій групі хочуть доручити зробити різні справи. Але для цього потрібно: 1) дуже добре дізнатися, для кого потрібно зробити, що зробити, які речі, якими вони повинні бути; 2) подумати про те, що і як робити, що для цього потрібно; 3) потім все це старанно зробити; 4) зробивши, віднести тим, для кого ці речі призначені».

Після прослуховування інструкції ми зверталися до дитини з проханням повторити її. Якщо досліджувані відтворювали інструкцію не зовсім правильно, то ми повторювали її ще раз. І так відбувалося до тих пір, поки дошкільник не повторював інструкцію правильно. Після цього ми задавали йому таке питання: «Що б ти понад усе хотів з цього робити?». Розкриємо нижче аналіз відповідей досліджуваних. Не зважаючи на те, що діти майже дослівно повторювали інструкцію, її сутність вони не змогли зрозуміти правильно. Ймовірно, це було пов'язано з невизначеними умовами і вимогами. Однак, усі досліджувані сприйняли дану їм інструкцію, як таку, що потребує спільної діяльності, взаємодії або спілкування з іншими дітьми у групі чи вихователькою. У зв'язку з таким сприйняттям, більшість з них зазначили, що вони б хотіли разом зі своєю групою відпочити у парку, відвідати атракціони чи кінотеатр, поїхати разом на море, на екскурсію тощо. Деякі дошкільники розповіли про те, що вони бажать разом з іншими дітьми з групи ходити до школи, адже так їм буде весело. Декілька дівчаток вказали на те, що вони хочуть допомогти виховательці в організації свята для інших дітей. А окремі хлопчики виявили бажання допомогти виховательці у вихованні тих ровесників, що її не слухаються, порушують дисципліну тощо.

Для прикладу, Дмитро Б., 6 р. 4 м. розповів: «Я б зібрав дітей і ми б пішли у старшу групу «Б» допомогти виховательці справитися з неслухняними дітьми». Варто зауважити, що під час попередньої серії «А», обґрунтовуючи власну ствердну відповідь про те, що вихователька вважає його хорошим, хлопчик зазначив: «Тому, що я їй допомагаю».

Тобто, у невизначених ситуаціях більшість дітей старшого дошкільного віку орієнтуються на власні бажання, які пов'язані зі спільним відпочинком, розвагами з ровесниками і т. ін., що й моделювалося ними у можливих реальних ситуаціях.

З метою виявлення особливостей усвідомлення дошкільниками власної діяльності ми задавали їм питання з групи В. Насамперед це були питання загального характеру: «Що ти любиш понад усе робити? Чому? А що ще ти любиш робити? Чому?»; «Що в тебе найкраще від усього виходить?»; «Що в тебе найгірше від усього виходить?». Проведений нами аналіз відповідей досліджуваних на зазначені питання дозволив зафіксувати низький рівень усвідомлення власної діяльності й умінь та підтвердити домінування у них такого типу цінності як цінність реально-практичного функціонування як у чистому вигляді, так і у поєднанні з цінністю учбової діяльності. Відзначимо й те, що відповідаючи на кожне із сформульованих вище питань, діти вказували на конкретні побутові чи учбові навички. Цікавим виявилось те, що останні називалися лише у зв'язку з питанням про те, що у дошкільників виходить найгірше.

Наведемо приклади відповідей дітей. Досліджувані розповідали, що вони люблять «складати конструктор», «гратися (у комп'ютерні ігри, хованки і т. ін.)», «складати пазли», «розмальовувати картинки», «кататися на велосипеді» та т. ін. До власних умінь більшість дітей віднесли наступні: «доглядати за домашньою тваринкою (котиком, собачкою тощо)», «конструювати», «танцювати» тощо. Дошкільники, які вказали на

конструювання, пояснили власну відповідь тим, що за допомогою конструктора можна побудувати гарний будинок, який забажаєш. Необхідно відмітити й те, що майже половина досліджуваних відповіли, що вони багато чого вміють, або вміють майже все. На думку значної кількості дітей, у них найгірше сформовані окремі побутові та учбові вміння. До відсутніх побутових умінь вони переважно відносили уміння самостійно одягатися, доглядати за своїм волоссям, до учбових — невміння читати, вчити вірші, писати, малювати, ліпити з пластиліну.

Зважаючи на конкретність відповідей старших дошкільників на зазначені вище загальні питання, а також на їх швидку втомлюваність, інші уточнюючі питання у цій серії нами вже не задавалися.

Наступна група питань (Г) була спрямована на вивчення особливостей усвідомлення дітьми себе та інших у стосунках з оточуючими. Перших три питання стосувалися поняття «доброта». Як з'ясувалося з відповідей досліджуваних, усі вони вважають себе добрими. Однак, тлумачення такої особистісної якості старші дошкільники не знали. Так, пояснення того, що вони є добрими, майже не пов'язувалися ними з істинним значенням цієї якості. Водночас такі пояснення були або надто узагальненими, або на противагу, конкретизованими. Наприклад: «Я вважаю себе добрим тому, що...» — «допомагаю друзів», «допомагаю іншим», «так каже мама (бабуся, вихователька тощо)», «чемний», «сміливий», «все правильно роблю», «допомагаю Валерії нести портфель» і т. ін. Відповіді більшості досліджуваних на друге питання «Що таке добра людина?» були такими: «це хороша людина», а відповіді на третє питання з цієї серії «Що таке зла людина?» — «це погана людина».

Незначна кількість дошкільників відповіді на зазначені питання пов'язували з поясненнями, які використовувалися ними для обґрунтування того, чому вони вважають себе добрими. Для прикладу, добра людина — це така людина, що «допомагає іншим», «робить гарні справи», «така як мій тато (бабуся тощо)», «рятує людей», «усіх поважає (любить)» тощо. За змістом, злим людям діти давали протилежні до перерахованих вище характеристики — «шкодить іншим людям», «нікому не допомагає», «усіх ображає», «злодій», «нікого не любить, не поважає» та т. ін.

Далі ми задавали дошкільникам такі питання: «Тебе хвалять? Хто? За що?», «Чи буває, що тебе сварять? Хто? Коли? Чому?». У відповідь на ці питання усі досліджувані розповідали про те, що їх хвалять дорослі (батьки, вихователька) та ніколи (чи інколи) сварять батьки або хтось один з батьків. Пояснення дітей стосувалися певних побутових і учбових ситуацій та підтверджували наявність у них ціннісностей реально-практичного функціонування та учбової діяльності. Зокрема старші дошкільники зазначали, що їх хвалять за те, що вони «допомагають батькам по господарству», «виносять сміття», «слухаються дорослих», «добре читають» тощо. Окремі діти відмітили, що їх хвалять (чи сварять) «тоді, коли вони на це заслуговують», «за добрі (чи погані) справи». У відповідь на питання, чому їх сварять, діти вказували на невиконання ними певних обов'язків побутового характеру («коли не хочу застеляти ліжко», «коли не хочу вранці вмиватися та снідати», «розкидаю іграшки по кімнаті» та т. ін.), порушення деяких правил («коли довго дивлюся мультики», «коли довго граю в комп'ютерні ігри» та т. ін.). А деякі дошкільники розповіли про те, що їх сварять за те, що вони інколи бувають неслухняними.

Зазначені відповіді старших дошкільників, як шостого, так і сьомого років життя, підтверджують нерозуміння дітьми значень якостей «добрий» і «злий». Наведемо декілька прикладів таких відповідей. Так, Віктор П., 5 р. 4 м., вважає себе добрим, оскільки він є чемним. На його думку, добра людина є хорошою, а зла — поганою. Тоді як інші люди хвалять його за добрі вчинки, а сварять за погані. Дошкільник Микита І., 6 р. 2 м., відповів, що він вважає себе добрим і одразу ж поцікавився тим, чому ми задали йому таке питання? На питання про добрих і поганих людей він відповів так само, як і його ровесник

, Віктор П. Стосовно того, чи хвалять його, хлопчик зазначив, що так, якщо є за що. Тоді як у відповідь на питання про те, чи його сварять, ухилився від відповіді, сказавши, що він не любить про це говорити.

Особливості ставлення досліджуваних до ровесників «Я – інший» з'ясовувалися за допомогою аналізу відповідей на питання: «Хто тобі в групі найбільше подобається?» і «Хто тобі у групі найменше подобається?». Проведений аналіз засвідчив, що в усіх старших дошкільників таке ставлення сповнено обмеженим змістом і нерідко будується на їх симпатіях, пов'язаних із зовнішністю інших дітей. Зазначимо й те, що у дітей переважає ціннісність реально-практичного функціонування, як нами було встановлено й за результатами попередньої методики. Так, майже половина досліджуваних вказали прізвиська та імена дітей, які їм подобаються та не подобаються. Їх менша частина пояснювали свій вибір наявністю у названих ними ровесників певних зовнішніх даних чи особистісних якостей. Наприклад, Олександр В., 5 р. 11 м., відповів: «Подобається Катя В., у неї гарні очі та хвилясте волосся». Не подобається хлопчикові няня, що примушує його їсти.

Відповіді решти дітей були наступними. Четверта частина досліджуваних відповіли, що їм усі подобаються і у групі немає таких дітей, які не подобаються. Майже десять відсотків дошкільників вказали на ровесників — представників певної статі чи працівників дошкільного навчального закладу. Для прикладу, «подобаються дівчатка, тому що вони не галасують, а не подобаються хлопці, яких постійно сварить вихователька» (Ліза К., 5 р. 9 м.); «подобається няня, вона не примушує мене спати» (Юрій Г., 5 р. 9 м.) та т. ін. Решта досліджуваних відповіли, що вони не знають, хто їм подобається, а хто — ні.

Наступні питання стосувалися здатності старших дошкільників до співпереживання: «Кого ти найбільше жалієш?»; «Якби ти побачив (побачила), що хлопчик (дівчинка) плаче, що б ти зробив (зробила)? Що б ти при цьому почував (почувала)?». Розкриємо результати аналізу відповідей дітей на ці питання. Так, відповідаючи на перше питання майже ніхто з досліджуваних не назвав ровесників. Більшість дітей жаліли бідних, голодних, безхатків, жебраків. Лише декілька дівчаток зазначили, що їм жаль хворих дітей. Незначна кількість дошкільників відповіли, що вони найбільше жаліють своїх рідних (наприклад, стареньку бабусю; маму, яка лягає пізніше від усіх спати тощо) або себе, коли вранці йдуть у садочок. Стосовно питання про ровесників, які плачуть, значна кількість досліджуваних вказали, що вони б їм дали носову хустинку. Невелика частина дошкільників, переважно дівчатка зазначили, що вони б запитали у таких дітей, чому вони плачуть. А відчувають ці дошкільники при цьому жалість.

На запитання про те, хто у групі найкращий і найгірший, більшість досліджуваних відповіли, що найкращими є вихователі, а злих у них немає. Незначна частина дітей вважають самими добрими особисто себе або конкретних ровесників, тоді як злими — тих ровесників, які не слухаються.

На останнє питання методики «Чи є така людина, на яку ти хотів (хотіла) би бути схожим (схожою)?» усі старші дошкільники відповіли ствердно. Переважна кількість дітей вказали, що це мама чи тато; тоді як решта — вказали інших близьких родичів (сестру, брата, бабусю, дідуся) або виховательку чи ровесника (декілька дітей).

Отже, за презентованими вище результатами методики «Картинки предметні» та методики дослідження самосвідомості Н.І. Непомнячої можна зробити наступні висновки. Для більшості старших дошкільників (86,11 %) характерне переважання ціннісності реально-практичного функціонування. Такі досліджувані відображали формальні та конкретні ситуації зі світу предметів. Тоді як світ інших людей, зокрема світ дорослих ще не став об'єктом інтересу дітей цього віку. Вони продемонстрували знання різних

предметів та їх функції та водночас відсутність знань і розуміння особистісних якостей людей. Описані результати підтвердилися й у спостереженнях за дошкільниками та бесідах з вихователями і батьками дітей. За допомогою проведених бесід нам вдалося встановити, що навчальні заняття у дошкільному навчальному закладі та спілкування з батьками переважно спрямовані на розвиток у дошкільників знань про оточуючий їх предметний світ. Такі особливості сприймання дошкільниками довкілля зумовили неабиякий вплив на їх самосвідомість. Зокрема, за методикою вивчення самосвідомості нами встановлено, що рівень розвитку когнітивного компонента самосвідомості дітей старшого дошкільного віку є низьким. Одержані результати засвідчують необхідність організації відповідної розвивальної роботи із старшими дошкільниками, про що ми будемо зазначати у третьому розділі роботи.

Особливості ігрових переваг дітей старшого дошкільного віку вивчалися за методикою «Вивчення ігрових переваг» Ю.О. Афонькіної та Г.А. Урунтаєвої [157]. Ми проводили наполовину стандартизовану бесіду з кожним досліджуваним, під час якої задавалися запитання, що стосуються теми гри. Розкриємо результати проведеної бесіди. Так, у відповідь на перше запитання «Чи любиш ти гратися?» усі діти дали ствердну відповідь. У відповідях старших дошкільників на друге запитання: «В які ігри ти граєшся?» чітко простежувався гендерний аспект. Зокрема хлопчики переважно вказували на наступні улюблені ними ігри та заняття: війна, машинки, футбол, хованки, а також називали й конструювання, складання пазлів чи картинок і певні комп'ютерні ігри (перегони на машинах, з кульками тощо). Дівчатка здебільшого розповідали про такі ігри чи заняття, які пов'язані з виконанням ними у майбутньому жіночих обов'язків у сім'ї — «Доньки-Матері», ігри з ляльками, «тамагоччі» (догляд за електронною іграшкою). Зазначимо, що одна з перерахованих вище видів гри відзначалася дошкільниками як найбільш улюблена, при відповіді на запитання: «В які ігри тобі найбільше подобається гратися?». Підкреслимо, що з-поміж названих дітьми улюблених ігор було помічено лише незначну кількість ігор сюжетно-рольового характеру. Ймовірно, це пов'язано із стрімким розвитком комп'ютерних технологій і прискоренням темпу психічного розвитку дітей.

Відмітимо, що відповідь на зазначене вище запитання дали усі дошкільники. Наступним ставилося таке запитання: «Що тобі найбільше подобається робити в іграх?». Доречно зауважити, що відповіді досліджуваних на це запитання відрізнялися за критерієм «вік». Так, згідно з власними відповідями про улюблені ігри усі дошкільники сьомого року життя охоче розповідали про те, що їм найбільше подобається робити в іграх. Наведемо декілька прикладів з розповідей дітей: «робити зачіски лялькам», а «найбільше подобається гратися з ляльками Барбі» (Катя В., 6 р.); «бігати і наздоганяти когось», а «улюблена гра — квач» (Даніїл Б., 6 р. 2 м.). На противагу досліджуваним сьомого року життя, дошкільники п'яти-шести років не змогли дати розгорнутої відповіді на згадане вище запитання про те, що їм найбільше подобається робити в іграх. Вони відповідали односкладно: «гратися», «бігати», «перемагати», «дружити з іншими дітьми (хлопчиками чи дівчатками, залежно від статі досліджуваного)». Наприклад, Тимофій Г., 5 р. 5 м., розповів, що йому «найбільше подобається гратися у солдатики», а в іграх найбільше подобається «стріляти».

Відповідаючи на запитання «Ким ти любиш бути в іграх? Поясни, чому», значна кількість дітей (57,78 %) назвали конкретного героя їх улюблених ігор. Зокрема, вони зазначили, що їм найбільше подобається бути гонщиком, супергероєм (хлопчики), принцесою, мамою (дівчатка). Незначною мірою менша кількість досліджуваних давали такі відповіді на це питання: «Не знаю ким» або «Можу бути усіма». На наступне запитання «З ким ти найчастіше граєшся? Поясни, чому» відповіли усі досліджувані. Однак, цікавим є те, що значна кількість старших дошкільників (66,67 %) на це поставлене їм запитання дали відповідь загального характеру. Так, вони вказували, що

граються з друзями, подружками або з іншими дітьми з дошкільного навчального закладу (хлопчиками чи дівчатками, згідно із статевою належністю досліджуваних). Решта досліджуваних (33,33 %), переважно діти сьомого року життя і дівчатка п'яти-шести років назвали по два-три імені дітей, з якими їм найбільше подобається гратися в улюблені ігри. З таких відповідей можна припустити, що для цієї незначної кількості старших дошкільників певною мірою є зрозумілими такі стосунки як дружба та дружнє спілкування, взаємини.

Наведемо приклад розповіді Катерини В., 6 р. про власні ігрові переваги.

Катя: Я граюся у Дочки-матері з подружками.

Експериментатор: Розкажи, будь ласка, як відбувається ця гра?

Катя: Ми з дівчатками збираємося у дворі, приносимо із собою різні необхідні для гри речі. Палатку – це наш дім, ляльки – це наші діти, ми з ними граємося, одягаємо в гарні плаття, катаємо у дитячих візочках. Ми ходимо у гості, користуємося іграшковим посудом.

Експериментатор: Хто розподіляє ігрові ролі між Вами?

Катя: Саша, з сусіднього двору, вона вже ходить до школи, тому і командує нами.

Експериментатор: Хто, зазвичай, виконує роль мами?

Катя: Саша.

Експериментатор: А яку роль виконуєш ти?

Катя: Я можу бути дитиною, сестричкою.

Експериментатор: А хто виконує роль батька?

Катя: Діма .О, він також ходить до школи, уже йде в третій клас.

Згідно з аналізом проведених бесід, варто відзначити гендерні особливості ігрових переваг дітей старшого дошкільного віку, що пов'язані з їх статевою належністю, а також те, що сюжетно-рольові ігри дівчаток є значно складнішими порівняно з іграми хлопчиків.

Розкриваючи результати вивчення регулятивного компонента самосвідомості, зазначимо, що за допомогою методу спостереження нами було встановлено, що 75,56 % старших дошкільників вирізняються низьким рівнем розвитку саморегуляції, проявом якого є здатність управляти своєю поведінкою згідно з вимогами дорослих лише в їх присутності. 21,66 % дітей регулюють власну поведінку згідно з вимогами дорослих ситуативно (середній рівень), а 2,78 % — не лише у присутності дорослих (високий рівень розвитку саморегуляції). Одержаний висновок підтвердився й у бесідах з вихователями та батьками дітей.

На основі узагальнення результатів проведеного констатувального експерименту було виокремлено критерії когнітивного («Я-образ»), емоційно-оцінного (самооцінка, самоставлення, ціннісне ставлення до дорослих, ціннісність) і регулятивного (саморегуляція) компонентів самосвідомості, показники (рівень усвідомлення своїх бажань і вподобань, особистісних якостей, часових уявлень про власне «Я»; характер самооцінки, самоставлення і ціннісного ставлення дитини до дорослих; тип ціннісності; рівень саморегуляції) та рівні (високий, середній і низький) розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих. З оглядом на зазначені критерії та показники визначено високий, середній і низький рівні розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих. Нижче описано ці рівні.

Високий рівень характеризується тим, що дитина усвідомлює власні бажання і вподобання, свої минулі та майбутні дії, особистісні якості й ставлення до себе за умови незначної допомоги з боку дорослого; дошкільник змістовно та об'єктивно оцінює власні дії й вчинки у конкретних ситуаціях за умови незначної допомоги дорослого; сформованим є ціннісне ставлення до дорослих; домінуючими є ціннісність ставлення до себе і спілкування; дитина регулює свою поведінку згідно з вимогами дорослих не лише у

їх присутності. Середній рівень виявляється у тому, що дошкільник частково усвідомлює власні бажання і вподобання, свої минулі та майбутні дії, власні особистісні якості та ставлення до себе за умови незначної допомоги з боку дорослого; дитина змістовно й об'єктивно оцінює власні дії та вчинки у деяких ситуаціях за умови незначної допомоги дорослого; ціннісне ставлення до дорослих сформоване частково; домінує ціннісність учбової діяльності, а ціннісність спілкування стосується частини ситуацій; дошкільник ситуативно регулює свою поведінку згідно з вимогами дорослих. Низький рівень вирізняється недостатнім усвідомленням дитиною власних бажань, минулих і майбутніх дій, особистісних якостей і ставлення до себе за умови допомоги дорослого; нездатністю змістовно та об'єктивно оцінити власні дії і вчинки у різних ситуаціях, навіть за умови допомоги дорослого; несформованістю ціннісного ставлення до дорослих; ціннісністю реально-практичного функціонування; регулюванням власної поведінки згідно з вимогами дорослих лише у їх присутності.

Емпірично було встановлено, що 15,56 % досліджуваних вирізняються високим, 36,11 % – середнім, а 48,33 % – низьким рівнем розвитку самосвідомості. Одержані експериментальні результати, які розкрито у цьому підрозділі, дозволяють зробити висновок про переважання низького рівня розвитку когнітивного, емоційно-оцінного та регулятивного компонентів самосвідомості у більшості старших дошкільників. З'ясовано, що у дітей цього віку певною мірою сформований образ предметного світу та майже несформований «образ світу дорослих». Так, для більшості досліджуваних властиве переважання ціннісності реально-практичного функціонування, що виявляється у відображенні формальних і конкретних ситуацій зі світу предметів. Тоді як зміст особистісної позиції «Я – у – Світі дорослих» складають уявлення старшого дошкільника щодо необхідності дотримання певного розпорядку дня і виконання конкретних обов'язків у дошкільному навчальному закладі та вдома, що встановлені дорослими людьми. Однак, невиконання дітьми цих обов'язків не впливає негативно на їх самоставлення, що є позитивним, і самооцінку, що має завищений характер.

2. 3. Соціально-психологічні чинники розвитку самосвідомості у старшому дошкільному віці в процесі «відкриття» світу дорослих

Для експериментального дослідження соціально-психологічних чинників розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих ми використовували проєктивні методики «Серія розповідей «Дитячий світ» [21] і «Дитячий Апперцептивний Тест «САТ» Л. Беллак і С. Беллак [170].

Розкриємо нижче результати, одержані за допомогою методики «Серія розповідей «Дитячий світ». Персонажі на першій (див. Додаток 3, Мал. 3. 1) і четвертій (див. Додаток 3, Мал. 3. 4) картинках за умови доброї адаптації інтерпретуються досліджуваними як члени сім'ї; розповіді є реалістичними, незначні конфлікти закінчуються мирно, покарання для дитини не є суворим; тобто, кожен з батьків любить свою дитину однаковою мірою сильно. Проаналізуємо розповіді дітей по цих картинках. Стосовно першої картинки більшість дошкільників (97,22 %) розповідали, що на ній зображена сім'я, що порадиться у саду, відпочиває тощо. Розповіді решти дітей не стосувалися теми сім'ї. Наприклад, Ярослав Н., 5 р. 5 м., щодо першої картинки зазначив таке: «Дядько й тітка саджали дерево і до них прийшов хлопчик. Він прийшов до них у гості».

Четверту картинку така ж кількість дошкільників (97,22 %) описали як спілкування дорослих з дитиною. Зокрема за змістом описи більшої частини цих досліджуваних (87,78 %) стосувалися їх занять у дошкільному навчальному закладі та нових умінь. Так, вони

вказували, що на картинці — дитина, яка прийшла з садочка і розповідає батькам про те, чим вона там займалася; дитина, яка розповідає своїм батькам віршик, співає пісню, показує новий танець тощо. Решта дошкільників (9,44 %) «побачили» на четвертій картинці батьків, які лають за яку-небудь провину свою дитину (сина чи доньку) або описали цю картинку нереалістично. Наприклад, Ілля К., 6 р. 2 м., розповів про четверту картинку так: «На цій картинці мама з татом сваряться на свого сина». Данііл К., 5 р. 6 м., описав четверту картинку так: «Хлопчик зайшов у потяг, однак там не було вільного місця і він не знав, де йому сісти». Такі розповіді засвідчують дезадаптацію дитини у сім'ї, а самі досліджувані заслуговують на особливу увагу з нашого боку, про що більш ґрунтовніше буде описано у третьому розділі роботи.

Зображені на другій картинці (див. Додаток 3, Мал. 3. 2) люди належать до одного соціального середовища (дошкільного навчального закладу, школи) чи формальної групи (однієї групи дошкільного навчального закладу, одного шкільного класу тощо). Значна кількість досліджуваних (87,78 %) описали цю картинку подібним до зазначеного вище чином. У їх розповідях розкривалися, переважно, наступні теми: розмова виховательки з дітьми про правила поведінки, про різні ігри і т. ін.; мама забирає (чи привела) свого сина чи доньку з дошкільного навчального закладу або зі школи. Наприклад, з розповіді Анни Я., 6 р.: «У садочку вихователька розповідала дітям, як правильно переходити дорогу». Особливу увагу ми звертали на розповіді дошкільників, у яких йшла мова про покарання з боку вчительки чи виховательки. Так, якщо дитина зазначала про покарання учня з боку вчительки, то ймовірно у цього досліджуваного є страх перед школою, що пов'язаний з можливими у близькому майбутньому покараннями. Зокрема, Олександр В., 5 р. 11 м., розповів: «Хлопчик розбив вікно і на нього сварились вчителька». На нашу думку, такі дошкільники потребують відповідної психокорекційної роботи, що буде з ними організована після закінчення констатувального експерименту. Особливості організації, зміст і засоби її проведення будуть розкриті нами у третьому розділі дисертації.

Персонажі третьої картинки (див. Додаток 3, Мал. 3. 3) належать до неформальної соціальної групи (компанія дітей). Значна кількість старших дошкільників (75,56 %) розкрили сюжет цієї картинки як спілкування з ровесниками. Водночас більша їх частина (69,44 %) розповіли, що це спілкування між друзями, оскільки вони збираються разом відпочивати, гратися, йти зі школи додому і т. ін. Розповіді 24,44 % старших дошкільників про третю картинку стосувалися теми дружнього спілкування між дорослими. Невелика кількість дітей (6,66 %) побачили на цій картинці конфліктну ситуацію. Наприклад, Софія З., 5 р. 9 м. розповіла наступне: «Старший хлопець ображав і обзивав дівчинку та хлопчика. А вони мовчали, тому що боялися його». Відмітимо, що такі розповіді свідчать про дезадаптацію дітей, що ймовірно пов'язана з їх страхом перед старшими за віком іншими людьми. Можливо ці досліджувані вже мали подібний негативний особистий досвід. Зауважимо, що вони заслуговують на особливу увагу з нашого боку, зокрема на проведення з ними відповідної психокорекційної роботи, що буде описано у третьому розділі нашої роботи.

На передньому плані п'ятої картинки (див. Додаток 3, Мал. 3. 5) було зображено дівчинку, що стоїть, та хлопчика, який присів і тримається за коліно; на задньому плані — хлопчики граються у футбол. Дивлячись на цю картинку, значна кількість дітей (66,67 %) розповіли про те, що хлопчик отримав травму (розбив коліно). Більшість з них (39,44 %) вказали на те, що це відбулося, оскільки хлопчик грав у футбол. Тоді як решта дітей (27, 23 %) придумали іншу причину отримання травми, наприклад, хлопчик з дівчинкою бігали чи гралися і він впав. Зауважимо й те, що лише частина досліджуваних, які розповіли про травмованого хлопчика (33,33 %), відмітили й факт його спілкування з дівчинкою.

Цікавим виявилось й те, що старші дошкільники, як хлопчики, так і дівчатка, вказали на чуйність та емпатійність як стереотипно жіночі якості. Наприклад, Анастасія Ц., 5 р. 3 м., розповіла: «Хлопчик, коли грав футбол, впав. До нього прийшла дівчинка, і запитала, чи йому не боляче?». З розповіді Дмитра Б., 6 р. 4 м.: «Діти грали футбол, але один хлопчик впав, і вже не грав. До нього підійшла дівчинка, і він їй розповів про те, що сталося». У розповідях решти досліджуваних (33,33 %) не було згадування про можливу травму хлопчика. Діти говорили про те, що у хлопчика розв'язався шнурок; про те, що вони граються і т. ін. Для прикладу, Катя В., 6 р. зазначила: «Хлопчик з дівчинкою граються в гру «Покажи тваринку». Такі розповіді можуть вказувати на витіснення із свідомості дітей спогадів про отримані ними раніше травми та біль при цьому.

На шостій картинці (див. Додаток 3, Мал. 3. 6), яку ми показували дітям, на передньому плані було намальовано хлопчика з ранцем, а на задньому плані — інших дітей з портфелями чи рюкзаками, що йдуть до великої будівлі (ймовірно, школи). Майже усі досліджувані (97,22 %) розповіли про те, що хлопчик йде до школи, а деякі діти зазначили, що він поспішає, адже не хоче запізнитися на урок. Ці розповіді старших дошкільників підтверджують наявність у них бажання ходити до школи. Відзначимо й те, що лише діти сьомого року життя вказували, що хлопчик «йде здобувати знання», «йде вчитися», «поспішає на уроки» тощо. Порівняно з ними, дошкільники шостого року життя розповідали про те, що хлопчик йде до школи тому, що у нього там багато друзів. Наприклад, Владислав А., 5 р. 10 м., розповів: «На картинці хлопчик йде до школи». На наше запитання: «А йому подобається навчатися у школі?», хлопчик відповів: «Думаю, що так». «А чим саме подобається?», — уточнили ми. «Там у нього багато друзів», — сказав дошкільник. Олександр В., 6 р. 4 м., описав побачене так: «Хлопчик поспішає до школи, оскільки зараз має розпочатися його улюблений урок». Юрій Г., 5 р. 9 м., зазначив: «Хлопчик з радістю йшов до школи і хотів отримати гарну оцінку за завдання, яке він виконував вдома». Можливий страх чи небажання йти до школи було виявлено лише у 3, 33 % досліджуваних, які розповідали, що хлопчик йде на змагання з плавання (ймовірно, у спортивний комплекс).

Наступною дітям була показана картинка з фігурою переляканої людини, яка знаходиться біля відчиненого вікна, а надворі, за вікном — зображена негода (дощ) (див. Додаток 3, Мал. 3. 7). Зазначимо, що розповіді значної кількості досліджуваних (81,67 %) засвідчують або неможливість для них подібної ситуації, або ж витіснений із свідомості страх стосовно такої ситуації. Зокрема при розгляді цієї картинки більшість дошкільників (63,89 %) не ідентифікували себе із зображеною на ній фігурою. Частина з них (33,33 %) розповіли, що це чоловік, який злякався, оскільки несподівано відчинилося вікно, тому що надворі подув сильний вітер, розпочався дощ і т. ін. Тоді як інша частина цих дітей (30, 56 %) сказали, що вікно відчинене (через те, що сильний вітер, забули зачинити тощо) і у кімнаті стало холодно, а тому чоловік йде його зачинити. Решта досліджуваних (36,11 %) ідентифікували себе з фігурою на картинці, однак половина з них зазначили, що хлопчикові не страшно; що він просто вирішив зачинити вікно і т. ін. Розповіді цієї частини дітей свідчать про помірні прояви страху в них. Наприклад, Олександр В., 5 р. 11 м., розповів таке: «У кімнаті був лише хлопчик. Він читав книжку. Водночас подув сильний вітер і відчинив вікно. Хлопчик спочатку злякався, але потім самостійно зачинив вікно, і йому вже не було страшно».

На восьмій картинці (див. Додаток 3, Мал. 3. 8) було схематичне зображення хлопчиків, які граються у футбол, а за ними спостерігає дорослий. Дивлячись на цю картинку, старші дошкільники описали її по-різному. Однак, більшість досліджуваних (72, 77 %) дали адекватний опис восьмій картинці, що дозволило зробити висновок про їх хорошу адаптацію у навколишньому світі. Проаналізуємо їх описи більш детально. Частина з них (27,22 %), здебільшого, діти шостого року життя, зазначили, що хлопчики

граються у футбол, не згадуючи водночас про присутність дорослої фігури на картинці. Така ж кількість досліджуваних (27,22 %), половина з яких шостого, а половина — сьомого року життя, вказали, що хлопчики граються у футбол, а тато одного з них прийшов кликати його додому. Інші діти (18,33 %), переважно, віком від шести до семи років, розповіли про те, що хлопчики граються у футбол, а за ними спостерігає їх тренер.

У розповідях решти дітей (27,22 %), більшість яких шостого року життя, виявлено певні ознаки їх дезадаптації у соціумі та вербальних покарань з боку дорослих. Наведемо приклади таких розповідей. Матвій Г., 5 р. 1 м., описав картинку так: «Хлопчики гралися м'ячем. І до них підійшов вихователь, щоб забрати м'яча». Розповідь Микити І., 6 р. 2 м.: «Хлопчики граються у футбол, а інший хлопчик спостерігає за їх грою і боїться підійти». Діана П., 5 р. 4 м., розповіла наступне: «Хлопчики гралися м'ячем. На них дивився хлопчик, який з ними не дружив». Особливу увагу до себе привернула розповідь Владислава В., 6 р. 4 м.: «Хлопчики гралися у футбол і м'яч полетів на сусідній город. Після цього хазяїн того городу прийшов з ними сваритися».

Отже, розкриті вище результати засвідчують те, що старші дошкільники інтерпретують різноманітні ситуації, пов'язані із світом інших людей (дорослих і ровесників), зважаючи на незначний особистий досвід. У зв'язку з цим, відмітимо, що діти цього віку не завжди правильно розуміють специфіку стосунків і взаємодій між іншими людьми. Водночас у третини досліджуваних шостого року життя виявлено дезадаптацію у соціумі, що потребуватиме нашої особливої уваги при організації та проведенні формувального експерименту і буде презентовано у третьому розділі роботи.

Висвітливо результати методики «Дитячий Апперцептивний Тест «САТ» Л. Беллак і С. Беллак, що застосовувалася нами для виявлення певних особистісних якостей дошкільників, а також для вивчення специфіки сприймання ними як світу в цілому, так і світу дорослих зокрема. Методика проводилася у формі гри з картинками. Досліджуваному пропонувалося розповісти історію про кожну з десяти картинок, вказавши, що саме відбувається на конкретній картинці та чим займаються тварини. Інтерпретуючи розповіді дітей, ми передусім звертали увагу на те, чи відповідає їх загальний характер сюжетам з картинок. Так, адекватність розповіді дитини щодо певної картинки свідчила про нормальний розвиток у неї відповідної особистісної якості. Більш ретельніше аналізувалися розповіді про картинки, що супроводжувалися проявами тривоги та напруження у дошкільника.

Першою була показана картинка «Курчата за столом» (див. Додаток К, Мал. К. 1). Сюжет цієї картинки такий: на передньому плані зображено курчат, що сидять за столом, посеред якого міститься велика миска з їжею. На задньому плані — нечітке зображення великої курки (квочки). Ця картина могла викликати наступні асоціації в дітей: курчата — це їх брати, сестри чи ровесники, а велика курка — це доросла людина жіночої статі, швидше за все, мама або вихователька. Отже, у своїй розповіді дошкільники могли характеризувати певні дії (прийом їжі) чи власні взаємини з іншими дітьми та роль дорослого у цих процесах. У результаті аналізу розповідей досліджуваних було встановлено, що більшість з них (63,89 %) дуже лаконічно розповіли лише про те, що вони бачать курчат чи пташок, які їдять або сидять за столом. Тобто, вони лише формально описали побачене. Водночас розповіді 6,66 % дітей сьомого року життя були більш розгорнутими і містили опис ймовірних стосунків між зображеними курчатами. Наприклад, Богдан М., 6 р. 9 м. розповів таке: «Курчата їдять за столом. Вони між собою дружать. А коли поїдять, то підуть гратися іграшками». Про нечіткий силует великої курки більшість дошкільників не розповідали. Водночас встановлено, що лише 12,22 % дітей розповідь про курчат, які їдять, доповнили реченням про те, що позаду стоїть квочка або реченням про те, що це мама годує пташенят. Згадані вище розповіді можуть свідчити про прагнення дітей старшого дошкільного віку до самостійності та витіснення з їх

свідомості наявного контролю з боку дорослих. Підтвердженням цього висновку є наукові положення про прагнення старших дошкільників стати дорослими, що висвітлювалися нами у першому розділі роботи, а також розповіді решти 24,44 % досліджуваних, які зазначили, що курчата їдять, а їх мама спостерігає за тим, щоб «вони усе з'їли», «не забруднилися», «не сварилися» тощо. Наведемо приклад розповіді Даніїла Л., 5 р. 5 м.: «Курчата обідають, а їхня мама стежить, щоб вони усе з'їли. Однак, одне курчатко не хоче їсти кашу, а хоче шоколаду і тому вередує».

Далі ми показували досліджуваним картинку «Ведмеді, які перетягують канат» (див. Додаток К, Мал. К. 2). Сюжет цієї картинки полягає у тому, що з однієї сторони канат тягне дорослий ведмідь, а з іншої — дорослий ведмідь і маленьке ведмежа. При інтерпретації цієї картинки дитиною ми звертали увагу на те, чи ідентифікує вона себе з фігурою, яка співпрацює з одним із батьків — татом чи мамою. Розкриємо отримані результати. Більшість досліджуваних (78,89 %) побачили на картині перетягування каната ведмедями, змагання чи гру між ними. Наведемо приклад розповіді Софії З., 5 р. 9 м.: «Ведмеді граються в гру. Вони хочуть позмагатися». Водночас частина з них зазначили, що оскільки маленький допомагає великому ведмедеві, то вони переможуть. Прояви самоідентифікації з фігурою, яка допомагає одному з батьків, ми виявили у розповідях решти дошкільників. Відзначимо, що їх кількість становить лише майже п'яту частину від усіх досліджуваних. Так, 15 % досліджуваних вказали, що на картинці тато з сином змагаються проти іншого ведмеда. Наприклад, Матвій Г., 5 р. 1 м., розповів: «Ведмеді змагаються, хто сильніший, і тато взяв свого сина». Особливу увагу привернули розповіді 6,11 % дітей, в яких йшла мова про змагання між мамою й татом і про дитину, що допомагає одному з батьків. Зокрема Діана П., 5 р. 4 м., розповіла: «З одного боку тато і братик, з іншого мама. Вони тягнуть канат». Такі розповіді дітей дозволяють припустити, що вони помічають відкрите суперництво між своїми батьками і одночасно підтримують позицію одного з батьків. Разом з тим, з цих розповідей можна зробити висновок про те, що лише незначна частина старших дошкільників розпочинають розуміти окремі аспекти світу дорослих і це зумовлює певний вплив на їх самосвідомість.

Наступною дітям була показана картинка «Лев з люлькою» (див. Додаток К, Мал. К. 3). На цій картинці зображено лева з люлькою, що сидить у кріслі, а в її нижньому правому кутку — маленьку мишку, яка розпочала вилазити з нори. Зазвичай, дивлячись на неї, діти асоціюють лева з авторитетним близьким дорослим чоловічої статі (батьком, дідусем тощо), а маленьку мишку, яка лише виглянула з нори — із собою. Аналіз розповідей засвідчив, що більшість дошкільників (75,56 %) описали лише лева. Це може вказувати на те, що вони прагнуть залишитися непомітними для згаданих дорослих. Решта досліджуваних (24,44 %) розповіли про обох тварин на картинці. З їх розповідей ми зробили наступні висновки: про наявний у дітей страх перед авторитетними дорослими чоловічої статі; а також про можливі хитрощі з боку дошкільників стосовно цих дорослих. Так, Богдан М., 6 р. 2 м. розповів: «Лев сидить у кріслі й дивиться у вікно. Біля нього є невеличка нірка, в якій живе маленька мишка. Вона боїться лева, тому не хоче повністю вилазити з нори». Діана П., 5 р. 4 м., у своїй розповіді зазначила: «Це лев. Він сидить і думає, як зловити мишку, що ховається у норі». Цікавими є й розповідь Марії С., 5 р. 8 м. та її реакція на побачену картинку: «Великий лев дивиться телевизор, а мишка підглядає» (і дівчинка розпочала сміятися).

На четвертій картинці «Кенгуру з кенгурятами» (див. Додаток К, Мал. К. 4) намальовано кенгуру в жіночій шляпі з квіточкою на голові, що несе пляшки молока. В її сумці знаходиться менше кенгурятко з повітряною кулькою, а поряд, на велосипеді — більше кенгурятко. Інтерпретація дитячих розповідей про цю картинку сприяла виявленню можливої конкуренції з братиком чи сестричкою, або стурбованості дітей стосовно появи у сім'ї малюка. У результаті аналізу розповідей досліджуваних про цю

картинку з'ясувалося, що зазначені прояви конкуренції чи тривоги у них відсутні. Більшість дітей розповідали про те, що на картинці зображено маму-кенгуру та її дітей. Однак, незначна кількість дошкільників (12,22 %) вказали, що на картинці — сім'я кенгуру, що їдуть відпочивати, йдуть у гості, до лісу тощо.

Після цього досліджуваним було показано картинку «Два ведмедика у ліжечку» (див. Додаток К, Мал. К. 5). На цій картинці зображено затемнену кімнату з маленьким ліжечком, у якому знаходяться два маленьких ведмедика, на передньому плані, та з великим ліжком на задньому плані. Дивлячись на цю картинку, значна кількість дітей (87, 78 %) розповіли про те, що вони бачать ліжка, на яких сплять ведмеді; що вони побачили маленьких ведмежат, які знаходяться в одному ліжечку для того, щоб їм було весело; що це зображення ліжка, темної кімнати тощо. Лише 12,22 % дітей зазначили, що на картинці зображено ліжка для дітей і для дорослих. Наприклад, Маша С., 5 р. 8 м. розповіла: «У цій кімнаті є два ліжка: одне, маленьке — це моє, а інше, велике — для дорослих».

Наступна картинка «Ведмеді в темній печері» (див. Додаток К, Мал. К. 6) була схожою до попередньої та могла доповнити її інтерпретацію, якщо у дітей були прояви ревностів у ставленні до батьків протилежної статі. Однак, таких проявів у досліджуваних ми не виявили. Про цю картинку дошкільники розповідали майже те ж саме, що й про попередню. Так, вони казали, що ведмеді сплять у барлозі взимку і т. ін.

Сьоною дітям демонструвалася картинка «Розлючений тигр і мавпа» (див. Додаток К, Мал. К. 7). На ній зображено тигра з оголеними кликами та кігтями, що стрибає на мавпу, яка також стрибає у повітря. Висвітливо результати аналізу та інтерпретації розповідей досліджуваних. Розповідаючи про тигра і мавпу, більшість дітей (75,56 %) звертали особливу увагу на силу тигра або на страх, слабкість мавпи, доповнюючи власну розповідь різноманітними подробицями про те, як тигр гониться за нею, намагаючись її наздогнати і з'їсти або подробицями стосовно того, як мавпа втікає. Зокрема 48,33 % старших дошкільників розповідали переважно про тигра, який хоче з'їсти мавпу, та т. ін.), що засвідчило наявність у них агресії. У розповідях 27,23 % дітей йшла мова про страх мавпи, про те, як вона втікає від тигра, оскільки боїться його та т. ін. З таких розповідей досліджуваних ми зробили висновок про високий ступінь тривоги, який вони переживають і який ймовірно зумовлений спілкуванням чи взаємодіями з агресивними або сильними оточуючими їх людьми. Незначна кількість дітей (12,22 %) розповіли про те, що тигр і мавпа граються, що вказує на їх високий рівень страху, який витісняється зі свідомості. Така ж кількість дошкільників вказали те, що мавпа перемогла тигра, оскільки вона хитріша, або те, що вони обоє розлучені. Такі відповіді дітей свідчили про їх захисну агресію. Розповідей, які б вказували на добру соціалізацію досліджуваних у подібних ситуаціях, зафіксовано не було.

У контексті нашого дослідження значний інтерес становили розповіді старших дошкільників про наступну картинку, що їм була показана — «Доросла мавпа розмовляє з маленькою мавпочкою» (див. Додаток К, Мал. К. 8). Сюжет цієї картинки полягає у тому, що дві дорослих мавпи сидять на дивані та п'ють чай; тоді як інша доросла мавпа сидить на подушці й розмовляє з маленькою мавпочкою. За допомогою описаної картинки виявлялися особливості спілкування та взаємодій дорослих з дитиною.

З метою унаочнення даних, які були одержані за допомогою Мал. К. 8 «Доросла мавпа розмовляє з маленькою мавпочкою», подамо їх на рис. 2. 3.

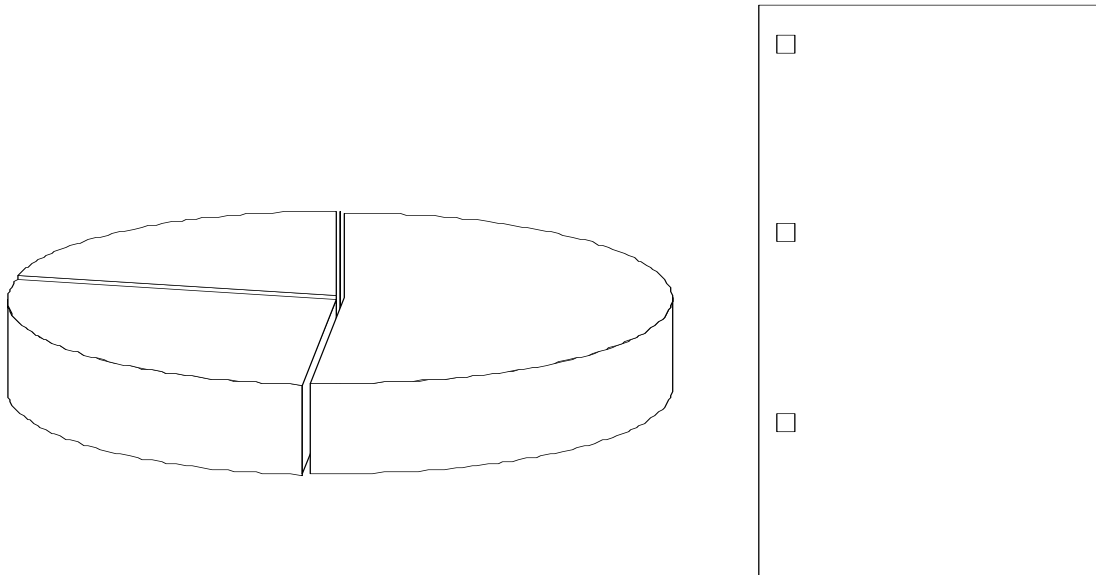


Рис. 2. 3. Кількісні показники особливостей спілкування дорослих з дітьми старшого дошкільного віку (дані подано у %)

Презентуємо кількісний (за рис. 2. 3) та якісний аналіз отриманих результатів (зокрема розповідей досліджуваних про зазначену картинку). Так, майже половина старших дошкільників (розповіли про те, хто з близьких дорослих (мама, тато, бабуся чи дідусь) найчастіше з ними спілкується; водночас деякі з дітей розкрили й характер такого спілкування. Наведемо декілька прикладів таких розповідей. Розповідь Дарини Р., 5 р. 1 м.: «На картинці зображено сім'ю. Мама з татом сидять на дивані і п'ють чай, а дідусь розмовляє з мавпенятком». Розповідь Максима П., 5 р. 8 м.: «Тато розмовляє з сином про машинки. На ліжку сидять мама і бабуся. Вони розмовляють про щось своє». Розповідь Матвія Г., 5 р. 1 м.: «Бабуся навчає хлопчика, а мама з татом розмовляють».

Частина досліджуваних (21,11 %) зазначили лише те, що на картинці сім'я мавп, яка сидить перед телевизором; або мавпи відпочивають, п'ють чай; чи родина мавп. Можливо взаємини між дорослими та стосунки дитини з дорослими ще не усвідомлюються цією частиною дошкільників. Водночас можна припустити й те, що такі діти витісняють зі своєї свідомості страждання, які зумовлені нестачею спілкування та взаємодій з близькими дорослими. Решта досліджуваних (27,22 %) описали побачене на картинці таким чином: «мама говорить з татом» (Катерина В., 6 р.); «доросла мавпа робить зауваження маленькій мавпі» (Софія З., 5 р. 9 м.) та т. ін. Тобто, діти розповідали про дорослих (мавпи, батьки тощо), які розмовляють про свої справи, не звертаючи уваги на маленького; або звертають увагу на власну дитину лише тоді, коли необхідно зробити їй зауваження Цими розповідями вирізняються діти, які страждають від холодності близьких дорослих і, передусім, власних батьків

Наступна картинка, яку ми показували досліджуваним — «Зайчєня у темній кімнаті» (див. Додаток К, Мал. К. 9). На цій картинці намальовано темну кімнату, яку видно з іншої, освітленої кімнати крізь відчинені двері. У цій темній кімнаті, в дитячому ліжечку сидить зайчик і дивиться в сторону відчинених дверей. Інтерпретація розповідей про цю картинку дозволяла зробити висновки про рівень тривоги дошкільників, який пов'язаний з їх перебуванням у темній кімнаті, перед сном. Зазначимо, що ймовірно діти знають про те, що неподалік знаходиться хтось з близьких дорослих. Так, більшість дітей (81,67 %) розповіли про те, що зайчик збирається спати або спить. У решти дітей виявлено

страх темряви та самостійного перебування у темній кімнаті, навіть, якщо неподалік знаходяться близькі дорослі. Зокрема 12,22 % досліджуваних сказали про те, що зайчику дуже страшно. Тоді як 3,33 % дітей розповіли про те, що зайчик зовсім не боїться лежати один у темряві. Останні розповіді свідчать про високий рівень тривоги, що витісняється зі свідомості досліджуваних.

В останню чергу дітям показувалася картинка «Щеня на лапах дорослої собаки» (див. Додаток К, Мал. К. 10). На цій картинці було зображено щеня, яке лежить на лапах дорослої собаки, неподалік від ванної кімнати. Більшість дітей (93,89 %) розповіли про те, що собачки граються або велика собачка збирається мити маленьку. Водночас декілька досліджуваних (6,66 %) вказали на те, що на цій картинці доросла собака сварить маленьку або збирається це зробити. Наприклад, Крістіна Х., 6 р. 1 м. розповіла наступне: «Мама збирається помити свою дитинку, але вона не хоче і вередує». Зазначене вище засвідчує, що у переважної кількості дітей відсутні проблеми у спілкуванні та взаємодіях з дорослими, що пов'язані з гігієнічними процедурами.

Отже, згідно із зазначеними вище результатами дитячого апперцептивного тесту (САТ), можна зробити наступні висновки. Більшість досліджуваних формально чи конкретно відображають предмети, тварин чи їх дії, не усвідомлюючи специфіки ситуацій і взаємодій, що змодельовані на картинках. Зазначимо й те, що старші дошкільники сприймають довкілля залежно від конкретної ситуації. Так, перебуваючи разом з батьками чи іншими близькими дорослими, вони сприймають навколишній світ як опікуючий і дружний, тоді як у ситуаціях, що пов'язані з можливими агресивними діями інших людей чи самостійним перебуванням у темряві — як ворожий і неспокійний. Водночас виявлено, що майже третина дітей шостого року життя вирізняються своєю дезадаптацією у соціумі.

Загалом, у цьому підрозділі нами емпірично встановлено, що провідними соціально-психологічними чинниками становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку є: мотивація до спілкування з дорослими й ціннісного ставлення до дорослих, а також підтверджені чинники, які були визначені нами у першому розділі дисертації — взаємодії та спілкування дитини з батьками, іншими близькими дорослими і вихователями; мотивація пізнання світу дорослих. Більшість дітей цього віку спонтанно «відкривають» світ дорослих, що не сприяє формуванню у них образу цього світу та водночас ускладнює розвиток самосвідомості.

Таким чином, результати емпіричного вивчення психологічних особливостей становлення самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих підтвердили сформульоване нами перше припущення дослідження. А саме — спонтанне «відкриття» світу дорослих зумовлює безпосередній вплив на становлення самосвідомості дітей, що виявляється у низькому рівні розвитку складових її структурних компонентів (когнітивного, емоційно-оцінного та регулятивного). Виявлені психологічні особливості та соціальні (взаємодії та спілкування дитини з дорослими) і психологічні (мотивація до спілкування з дорослими, пізнання світу дорослих й ціннісного ставлення до дорослих) чинники розвитку самосвідомості дітей старшого дошкільного віку стали засадами для обґрунтування програми формуального експерименту, що буде розкрито нами у наступному розділі нашої роботи.

Висновки до 2 розділу

Проведений якісний і кількісний аналіз одержаних результатів і даних експериментального дослідження психологічних особливостей становлення самосвідомості дитини старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих дозволив сформулювати такі висновки:

1. З'ясовано, що цілеспрямовано створені дорослими умови навчання дошкільників сприяють інтенсивному пізнанню ними світу предметів, що призводить до розвитку їх свідомості та зокрема до формування в дітей «образу предметного світу». Водночас такі умови та сформований «образ світу предметів» зумовлюють відповідний вплив на особистісний розвиток старших дошкільників, призводячи до переважання у більшості з них цінності реально-практичного функціонування. Так, цінність реально-практичного функціонування в чистому вигляді, яка вирізняється тим, що сфери стосунків і спілкування не відокремлені від конкретних побутових ситуацій, було виявлено у 41, 67 % дітей. Поєднання цього типу цінності з цінністю учбової діяльності (дії за зразком, згідно з вимогами дорослих і вимогами даної ситуації), ми зафіксували у 44,44 % дітей старшого дошкільного віку. Дошкільники з таким типом цінності характеризуються наступними особливостями: формальним чи конкретним відображення побуту та учбової діяльності, згадуваннями про спілкування, вимоги та норми поведінки. У невеликій кількості дітей (11,11 %) цінність учбової діяльності поєднується з цінністю ставлення до себе, зокрема цінністю утвердження себе через якість діяльності, яка виконується. У незначній кількості дошкільників шостого року життя (2, 78 %) виявлено поєднання цінності учбової діяльності з цінністю пізнавальної діяльності.

2. Водночас знань, уявлень і переживань дітей, які пов'язані зі світом дорослих, які б інтегрувалися у відповідному образі, особистому досвіді та типах цінності досліджуваних нами не зафіксовано. Старші дошкільники продемонстрували знання різноманітних предметів і їх функції та нерозуміння ними багатьох особистісних якостей. У дітей цього віку «образ світу дорослих» складається переважно з уявлень про зовнішню сторону побутових дій дорослих людей і здійснення ними функцій контролю за поведінкою та життєдіяльністю власних дітей.

Встановлено, що до змісту особистісної позиції «Я – у – Світі дорослих» належать знання дитини стосовно необхідності дотримання певного розпорядку дня та виконання конкретних обов'язків у дошкільному навчальному закладі та вдома, які встановлено дорослими. Водночас невиконання старшими дошкільниками таких обов'язків не зумовлює негативний вплив на їх самоставлення, що залишається позитивним і на самооцінку, що має завищений характер.

3. Виявлено, що більшість старших дошкільників спонтанно «відкривають» світ дорослих, що ускладнює становлення їх самосвідомості та виявляється у середньому (36, 11 %) і низькому (48,33 %) рівнях її розвитку. Так, діти із середнім рівнем розвитку когнітивного компонента самосвідомості дітей вирізняються частковим усвідомленням власних бажань і вподобань, своїх минулих і майбутніх дій, власних особистісних якостей і ставлення до себе за умови незначної допомоги з боку дорослого; з низьким — недостатнім усвідомленням власних бажань, минулих і майбутніх дій, особистісних якостей і ставлення до себе за умови допомоги дорослого. Дошкільники із середнім рівнем розвитку емоційно-оцінного компонента самосвідомості змістовно й об'єктивно оцінюють власні дії та вчинки у деяких ситуаціях, за умови незначної допомоги дорослого; тоді як ціннісне ставлення до дорослих у них сформоване частково; з низьким — нездатні змістовно та об'єктивно оцінити власні дії і вчинки у різних ситуаціях, навіть за умови допомоги дорослого; не мають сформованого ціннісного ставлення до дорослих. Встановлено, що значна кількість дітей старшого дошкільного віку характеризуються неадекватно завищеною реальною та ідеальною самооцінкою конкретних особистісних якостей (добрий, хороший). Середній і низький рівні розвитку когнітивного та емоційно-оцінного компонентів відповідним чином впливають на регулятивний компонент самосвідомості старших дошкільників, що також вирізняється середнім (дитина ситуативно регулює свою поведінку згідно з вимогами дорослих) і низьким (дошкільник р

регулює власну поведінку згідно з вимогами дорослих лише у їх присутності) рівнями розвитку.

Водночас лише 15,56 % досліджуваних вирізняються високим рівнем розвитку самосвідомості, який характеризується тим, що дитина усвідомлює власні бажання і вподобання, свої минулі та майбутні дії, особистісні якості й ставлення до себе за умови незначної допомоги з боку дорослого; дошкільник змістовно та об'єктивно оцінює власні дії й вчинки у конкретних ситуаціях за умови незначної допомоги дорослого; сформованим є ціннісне ставлення до дорослих; дитина регулює свою поведінку згідно з вимогами дорослих не лише у їх присутності.

Зафіксовано й деякі гендерні та вікові особливості становлення самосвідомості старших дошкільників. А саме, хлопчики характеризують себе за допомогою стереотипно чоловічих рис (сміливий, мужній), а дівчатка, відповідно — за допомогою стереотипно жіночих якостей (сором'язлива, працелюбна, ласкава, ніжна). Відзначимо, що порівняно з дітьми шостого року життя, дошкільники сьомого року життя використовують для опису власного «Я» такі якості, що є важливими для характеристики школярів — відповідальний, справедливий, турботливий, чемний.

4. Провідними соціально-психологічними чинниками розвитку самосвідомості дитини старшого дошкільного віку в процесі пізнання світу дорослих є: взаємодії та спілкування з іншими людьми, передусім з батьками, близькими родичами і вихователями; мотивація до спілкування з дорослими, мотивація до пізнання світу дорослих та мотивація ціннісного ставлення до дорослих.

Матеріали другого розділу дисертації відображені у таких публікаціях автора:

1. Мельник Ж.В. Психологічні особливості становлення самосвідомості у дошкільників / Ж.В. Мельник // Зб. наук. праць молодих вчених К-ПНУ ім. І. Огієнка. — Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2009. — В. 1. — С. 195–196.

2. Мельник Ж.В. Онтогенез спілкування з дорослими як найважливіший фактор психічного розвитку дошкільника / Ж.В. Мельник // Зб. наук. праць молодих вчених К-ПНУ ім. І. Огієнка. — Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2010. — В. 2. — С. 150–151.

3. Мельник Ж.В. Самосвідомість як невід'ємний компонент процесу становлення особистості / Ж.В. Мельник // Наук. праці К-ПНУ ім. І. Огієнка : зб. за підсумками звітної наук. конференції викладачів, докторантів і аспірантів. — Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2010. — В. 9, Т. 5. — С. 29.

4. Мельник Ж.В. Гендерные особенности становления образа «Я» в старшем дошкольном возрасте / Ж.В. Мельник // Материалы XXX международной заочной научно-практической конференции [«Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»], (Новосибирск, 24 июля 2013 г.). — Новосибирск : Сибак, 2013. — С. 135–140.

5. Melnik J.V. Psychological features of value of older preschoolers / J.V. Melnik // European Applied Sciences. — 2013. — № 7-1. — P. 159–161.

Розділ 3
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ
САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА
У ПРОЦЕСІ ПІЗНАННЯ СВІТУ ДОРΟΣЛИХ

У третьому розділі дисертації представлено теоретичне обґрунтування, зміст та організацію програми з формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих. Наведено результати апробації експериментальної програми з формування самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнання світу дорослих та розкрито відповідні методичні рекомендації для їх батьків, вихователів старших груп і психологів дошкільних навчальних закладів.

3. 1. Теоретичне обґрунтування та зміст програми з формування самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнання світу дорослих

Відзначимо, що психологічний супровід є одним з різновидів допомоги, що застосовується психологічною службою освітніх закладів. Ефективність цього виду психологічної допомоги у дошкільній ланці освіти суттєво залежить від злагодженої взаємодії вихователів, батьків і психолога, що зумовлюють неабиякий вплив на розвиток свідомості та самосвідомості старших дошкільників.

За результатами і висновками, одержаними у попередньому розділі дисертаційного дослідження ми сформулювали припущення про те, що формування компонентів самосвідомості у старших дошкільників необхідно здійснювати в умовах оптимізації соціально-психологічних чинників розвитку самосвідомості (взаємодії та спілкування дитини з дорослими; мотивація до спілкування з дорослими, пізнання світу дорослих й ціннісного ставлення до дорослих) і цілеспрямованого впливу, як на розвиток «образу світу дорослих», так і на когнітивний, емоційно-оцінний та регулятивний компоненти самосвідомості дитини старшого дошкільного віку за допомогою застосування системи певних засобів впливу, що ґрунтуються на принципах особистісно орієнтованого підходу.

Згідно із сформульованим припущенням, нами було окреслено наступні завдання формувальної частини експериментального дослідження:

- 1) визначити психологічні та педагогічні умови формування самосвідомості старшого дошкільника;
- 2) розробити психологічну модель і обґрунтувати програму психологічного супроводу з формування самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнання ними світу дорослих;
- 3) перевірити ефективність програми формувального експерименту;
- 4) сформулювати методичні рекомендації з розвитку самосвідомості у старших дошкільників для їх батьків, вихователів старших груп і психологів дошкільних навчальних закладів.

Відзначимо, що шляхи вирішення перших двох завдань висвітлено у цьому підрозділі, а результати розв'язання решти завдань — у двох наступних підрозділах третього розділу дисертації.

У даному підрозділі нижче першочергово розкрито психологічні та педагогічні умови формування самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтування зазначених умов здійснювалося з урахуванням найсучасніших концептуальних підходів у

психологічній науці. Також, важливими для реалізації поставленого у цьому підрозділі завдання стали наукові положення про зв'язок особистості з її життєдіяльністю як важливою формою буття у навколишньому світі [3-5; 8; 10; 17; 18].

Не менш важливими для обґрунтування психологічних умов і програми формуального експерименту є наукові положення, що стосуються розвитку свідомості та самосвідомості в старшому дошкільному віці та були сформульовані низкою вчених (Б.Г. Ананьєвим [7; 8], Л.І. Божович [19; 20], Л.С. Виготським [30; 31], О.В. Запорожцем [46], Д.Б. Ельконіним [167-169], О.Л. Кононко [54; 55], В.К. Котирло [57], В.У. Кузьменко [59], С.Є. Кулачківською [61; 62; 116], С.О. Ладивір [62; 65; 116], О.М. Леонтєвим [67-68; 70], М.І. Лісіною [71; 72], Г.О. Люблінською [76], В.С. Мухіною [92-94], Н.І. Непомнящою [98], Т.О. Піроженко [108; 109; 116], Ю.О. Приходько [113; 114], Т.О. Рєпіною [39; 119; 120], С.Л. Рубінштейном [125], А.Г. Рузскою [118], А.І. Сільвестру [72; 129-131], О.О. Смірною [139; 140], Є.В. Субботським [146; 147], С.П. Тищенко [151-153], П.Р. Чаматою [161; 162], Л.І. Уманець [154; 155], Г.А. Урунтаєвою [156] та ін.). Презентуємо нижче основні з них.

Так, формування самосвідомості дитини старшого дошкільного віку в процесі пізнання світу дорослих повинно відбуватися з урахуванням наступних положень:

- провідною умовою розвитку самосвідомості дошкільника є розвиток такої складової його свідомості, що стосується світу іншої людини, передусім дорослого;
- урахування прагнення старшого дошкільника активно включитися у життя дорослих; першочергова спрямованість взаємодій з дитиною на пізнання світу дорослих, а також систематичність таких взаємодій;
- формувальні впливи на свідомість і самосвідомість старшого дошкільника повинні стосуватися його психологічної готовності до навчання у школі;
- провідним видом діяльності дитини дошкільного віку є гра, тому взаємодії дорослого з дошкільником з метою формування образу світу дорослого та самосвідомості повинні носити ігровий характер;
- забезпечення оптимального співвідношення процесів соціалізації та індивідуалізації у старшому дошкільному віці, зокрема за допомогою підтримання з боку дорослого стратегії «ставлення до дитини як до окремої індивідуальності»;
- наповнення ситуацій спілкування та взаємодій дорослого з дитиною позитивними емоційними переживаннями;
- об'єктивне оцінювання дитини у різноманітних ситуаціях з боку дорослого як важливий чинник формування її самооцінки;
- дотримання дорослими принципів особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного віку.

Період життя дитини від трьох до шести-семи років є одним з небагатьох періодів, упродовж якого найбільш інтенсивно формується позиція «Я і суспільство», що виявляється в активному засвоєнні дитиною норм стосунків між людьми. За переконаннями вченого, дошкільник, з одного боку, намагається рефлексувати на власні можливості й самого себе (позиція «Я в суспільстві»), а з іншого — прагне зрозуміти себе у контексті суспільних стосунків (позиція «Я і суспільство») [158].

Підтримуючи та продовжуючи попередню думку, В.І. Слободчиков [134] підкреслив, що старший дошкільний вік є якісно новим періодом у процесі персоналізації. Упродовж цього короткого періоду зароджується й виявляється на елементарному рівні, у різних життєвих ситуаціях така форма суб'єктності дитини як «Я особисто!». Старший дошкільник розпочинає розмежовувати межі власного «Я» та світу інших людей, усвідомлюючи особисті бажання, фізичні та особистісні характеристики, свої здібності, можливості та певні цілі.

Водночас, як ми вже відзначали у першому розділі дисертації, старший дошкільний вік вирізняється сильним прагненням дитини включитися у доросле життя. Згідно з презентованими вище науковими положеннями, ми вважаємо, що цей короткий віковий етап є одним з найбільш важливих для формування самосвідомості старшого дошкільника у процесі пізнання світу дорослих і зокрема — позиції «Я-у-Світі дорослих». Зазначимо, що таку позицію ми розуміємо як суб'єктивну психічну реальність, що зумовлює вплив на формування «образу світу дорослих» в дитини та її ціннісні ставлення до дорослих людей і до самої себе.

У наукових роботах з дитячої психології [45; 62; 71; 73; 76; 93; 117; 146] підкреслено, що активне входження старшого дошкільника в світ соціальних стосунків визначається передусім рівнем його мовленнєвого розвитку. Засобами мовлення дитина намагається виявити власне ставлення до навколишнього світу. Дорослим необхідно уважно та з інтересом вислуховувати усі коментарі старшого дошкільника, стимулюючи його до більш детального аналізу. В спільному обговоренні мультиплікаційних фільмів, казок, віршів, розповідей, різноманітних життєвих ситуацій тощо, особливо вчинків їх героїв чи інших людей, прихований значний потенціал для формування соціального погляду дитини, її моральнісної та моральної позицій. Дорослим варто розкривати дошкільникові й власні думки щодо різноманітних ситуацій, а також звертати увагу дитини на можливість варіативної інтерпретації одного й того факту. В зв'язку з цим, відмітимо, що дорослим необхідно постійно спонукати дошкільника до спілкування, до розмови. Вагомою умовою пізнання світу дорослих дитиною старшого дошкільного віку виступає розвиток децентрації, тобто здатності зрозуміти та прийняти іншу точку зору.

Стосовно значущості впливу спілкування на самосвідомість дошкільника було наголошено О.Л. Кононко [54]. Психолог вказала на те, що у дошкільному віці спілкування сприяє появі в дитини вміння не лише розрізняти інших людей (за віком, статтю тощо), а й порівнювати себе з ними. Завдяки спілкуванню дошкільник також навчається оцінювати як власні якості, так і особисті можливості при виконанні спільної діяльності з ровесниками й дорослими. Вчена підкреслила, що «...комунікативна діяльність пов'язана з усвідомленням дошкільником себе суб'єктом суспільних відносин, у яких власне «Я» осмислюється порівняно з «Я» інших людей. Засвоюючи норми людських взаємин, дитина виявляє свою індивідуальність, прагне відстоювати її, виробляє власну позицію стосовно інших людей» [Там само, С. 67]. На думку О.Л. Кононко, зазначена специфіка комунікацій зумовлює появу в дошкільному віці нового рівня самосвідомості, що надалі сприятиме розвитку «соціально відповідального самовизначення» в дитини.

Не лише найбільш улюбленим, але й вельми важливим і досить складним для старшого дошкільника видом діяльності є сюжетно-рольова гра, в якій він моделює світ дорослих людей, включається у такий світ, виконуючи певні ролі. Предметом цього виду гри виступає дорослий, який є носієм множини суспільних функцій, зокрема прав і обов'язків, а також суб'єктом низки стосунків з іншими людьми. Тому, поведінка дитини у ній визначається правилами соціуму. Зазвичай, у сюжетно-рольових іграх дошкільник отримує можливість «взяти участь» у таких сторонах світу дорослих людей, які його найбільшою мірою зацікавили, для прикладу, в певних взаємодіях між людьми, подіях тощо. Зазначений вид гри сприяє зменшенню невідповідності реального рівня розвитку дитини дошкільного віку світові дорослих [167]. Водночас гра дозволяє дитині краще зрозуміти різні ситуації та проблеми, які перебувають поза межами її особистого досвіду. Завдяки сюжетно-рольовим іграм задовольняється пізнавальний інтерес старшого дошкільника. Так, гра стимулює пізнання. Дитина може отримати різноманітну інформацію від дорослих, а також з книг, науково-популярних фільмів і т. ін. Тоді як пізнання сприяє підвищенню складності та інформаційної насиченості гри. Від шести до

семи років гра набуває форми режисерської гри. Ця гра вирізняється своїм колективним характером. Адже для її реалізації обов'язково потрібен ровесник, оскільки без його участі вона позбавлена сенсу [168]. У такій грі старші дошкільники не лише відтворюють побачені ситуації з життя дорослих людей, а й розпочинають моделювати різноманітні сюжети, зважаючи на власні знання та отримані враження. Значуща роль зазначених видів гри у старшому дошкільному віці полягає в їх впливі на розвиток самосвідомості дитини, оскільки, виконуючи певну роль, дитина одночасно виявляє й власне ставлення до іншого виконавця певної ролі (тобто, до іншої людини — ровесника чи дорослого) [Там само].

Однією з провідних умов формування самосвідомості у дітей, на нашу думку, є знання особливостей психічного й особистісного розвитку старших дошкільників та їх урахування як вихователями старших груп дошкільних навчальних закладів у навчально-виховному процесі, так і батьками дітей у процесі сімейного виховання.

Значущою умовою формування самосвідомості у старшому дошкільному віці є неухильне дотримання дорослими (вихователями і батьками дітей) принципів особистісно орієнтованого підходу при навчанні та вихованні старших дошкільників: принципу спрямованості на особистість дитини, принципу індивідуального підходу, принципу забезпечення всебічного розвитку дитини, принципу співпраці та партнерства. З метою впровадження зазначених принципів у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів вихователям необхідно зважати на індивідуальні особливості старшого дошкільника (своєрідність психіки, темпераменту, особистісних якостей, інтересів, бажань і прагнень, емоційно-вольової сфери, поведінки й т. ін.), а також на його особистий досвід. Не менш важливим є й врахування дорослими у процесах навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку їх прав та обов'язків [14; 15].

На нашу увагу заслуговують й певні наукові положення, що у межах особистісного підходу були сформульовані О.Л. Кононко [54]. Вчена переконана, що характерні для дитини дошкільного віку різноспрямовані тенденції до соціалізації, зокрема зорієнтованість на дорослу людину як носія певних вимог, та до індивідуалізації, а саме, прагнення до самостійності, потребують особливого підходу з боку дорослих до дошкільника. Так, з метою досягнення конструктивності, у спільних взаємодіях з дитиною дорослому необхідно виявляти дієву стратегію «ставлення до неї як до окремої індивідуальності» [Там само].

Окрім презентованих вище, не менш важливими для розробки програми формуального експерименту стали положення і принципи психолого-педагогічного проектування, що в контексті дошкільного віку були обґрунтовані Т.О. Піроженко [108; 109; 116]. Варто відмітити, що деякі з них корелюють з висвітленими вище принципами особистісно орієнтованого підходу та поглядами О.Л. Кононко.

До таких принципів і положень належать наступні:

- принцип індивідуального підходу, що полягає у зорієнтованості на індивідуально-психологічні особливості кожного дошкільника, зокрема в урахуванні специфіки його психіки, якостей характеру, звичок, інтересів і поведінки;
- створення умов для повноцінного саморозвитку особистості дошкільного віку, що передбачають таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію дорослого з дитиною, в якій вона виступає основним і повноправним суб'єктом навчально-виховного процесу. Провідними функціями цього підходу є людиноутворююча та соціалізаційна. Засвоєння та перетворення дошкільником соціального досвіду, а також швидка адаптація до динамічних життєвих умов потребують досить високого рівня розвитку механізму рефлексії. Цей механізм необхідно формувати в дитини у навчально-виховному процесі дошкільного освітнього закладу. Стрижневими принципами особистісно орієнтованого підходу в межах психолого-педагогічного проектування є: сконцентрованість на потребах дошкільника; визнання пріоритету індивідуальності та самоцінності дитини; постійна співпраця й

співтворчість між дорослим та дошкільником; створення різноманітних ситуацій для здійснення вільного вибору та проявів відповідальності дитиною; стимулювання потреби дошкільника в саморозвитку;

– принцип діяльнісного підходу пов'язаний з формуванням у дошкільника вмінь самостійно формулювати мету власної діяльності й відшукувати засоби її досягнення, докладаючи водночас певні вольові зусилля;

– принцип активності виявляється у тому, що дорослі надають кожній дитині можливість виступити суб'єктом як навчально-виховного процесу, так і власного особистісного розвитку. Ця можливість полягає в самостійній трансформації дошкільником певних впливів навчального і виховного характеру, а також у вибіркового ставленні дитини до конкретної інформації та її застосування.

На погляд Т.О. Піроженко, самостійне отримання нових знань дошкільником, за умови виконання управлінської ролі дорослим, вирізняється значним особистісним смыслом для дитини. Водночас самостійне набуття дошкільником нових знань та умінь, можливість висловлювати власні думки, брати участь у певній трансформації розвивальних занять, з одного боку, передбачає використання дошкільником особистого життєвого досвіду та образу світу, а з іншого — сприяє їх збагаченню [Там само].

Вченими у галузі дитячої психології (М.І. Лісіною [71; 72], Г.О. Люблінською [76], В.С. Мухіною [92-94], Л.І. Уманець [154; 155], Г.А. Урунтаєвою [156] та ін.) переконливо доведено, що постійне звертання до дитини на підвищеному тоні, систематичне застосування дорослими суворих форм вимог тощо, негативно впливають як на особистісний розвиток дитини, так і на її самосвідомість. Таке ставлення дорослих призводить до формування у дошкільників несамостійності, пасивності, відсутності ініціативності та т. ін. Результатом систематичного негативного оцінювання дитини з боку дорослих є поява невпевненості у своїх здібностях, можливостях тощо.

З метою створення позитивних умов для розвитку емоційно-оцінного компонента самосвідомості в старшому дошкільному віці, дорослі повинні доброзичливо ставитися до дітей, обґрунтовувати власні вимоги та адекватно їх оцінювати у різноманітних ситуаціях. Якщо певна ситуація потребує негативної оцінки старшого дошкільника, то дорослі водночас повинні висловлювати й свої сподівання на позитивні вчинки дитини надалі. Доречно відзначити, що завжди необхідно спочатку підкреслити успіхи дошкільника, і лише потім тактовно вказати на його недоліки. Дотримання зазначених умов сприяє тому, що позитивні оцінки стимулюватимуть такі вчинки і поведінку, які схвалюються, а негативні — призведуть до змін поведінки дитини та розвитку в неї цілеспрямованості.

Важливою умовою розвитку емоційно-оцінного компонента самосвідомості старшого дошкільника є врівноваженість позитивних і негативних оцінок з боку дорослих. Адже, якщо немає негативних оцінок, то дитина не зможе зрозуміти цінності позитивних оцінок. Переважання оцінок негативного змісту зумовлює формування у дошкільника невпевненості у власних силах, а також призводить до появи напруження у взаєминах між дорослим і дитиною.

Отже, формування усіх компонентів самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в контексті пізнання світу дорослих передбачало дотримання їх батьками у процесі сімейного виховання та вихователями старших груп дошкільних навчальних закладів у навчально-виховному процесі низки психологічних умов.

Такими основними психологічними умовами ми вважали наступні:

1) доброзичливе ставлення батьків і вихователів до дошкільника;
2) створення сприятливого психологічного клімату для дитини як у дошкільному навчальному закладі, так і вдома;

3) постійні прояви інтересу та уважного ставлення з боку вихователів і батьків до бажань, вподобань, переживань і вчинків дитини;

4) формування у старшого дошкільника установки на взаємодію та комунікації з дорослими;

5) задоволення прагнень дитини до комунікацій та спільних взаємодій з дорослою людиною як носієм соціальних функцій, а також потреби дитини у співпереживанні та розумінні з боку дорослого;

б) стимулювання пізнавальної активності старшого дошкільника стосовно пізнання світу дорослих й себе у цьому світі;

7) створення позитивного емоційного фону при спільному вивченні з дитиною різних аспектів знань про світ дорослих і світ однолітків, зокрема норм взаємин між людьми, правил поведінки, проявів ставлень з боку інших людей і т. ін.;

8) стимулювання у дошкільників інтересу до постійного поповнення власного активного словника термінами, що позначають різноманітні особистісні якості, види стосунків між людьми та т. ін.;

9) заохочення кожного прояву дитиною інтересу до світу дорослих і до власного «Я», зокрема в різноманітних ігрових ситуаціях, при спільному аналізуванні поведінки казкових героїв, дорослих людей тощо;

10) використання похвали у тих випадках, коли дошкільник правильно визначив певні особистісні якості інших людей, героїв казок, розповідей, фільмів тощо, а також особливості стосунків між ними тощо;

11) однаковою мірою помічати успіхи і невдачі дитини;

12) змістове та об'єктивне оцінювання старшого дошкільника у межах кожної конкретної ситуації;

13) врівноваженість позитивних і негативних оцінок дитини;

14) створення можливостей для здійснення дошкільником самостійного вибору в різних навчально-виховних ситуаціях;

15) демонстрування дорослими власних комунікативних умінь і стимулювання дитини стосовно дотримання таких умінь.

Презентовані вище основні наукові положення і принципи, психологічні й педагогічні умови стали підґрунтям для розробки нашої експериментальної програми з формування самосвідомості дитини у старшому дошкільному віці у процесі пізнання світу дорослих. Ефективність розробленої програми була забезпечена за допомогою урахування таких найбільш ефективних засобів розвитку певних компонентів і складових самосвідомості в дітей старшого дошкільного віку, що були успішно впроваджені у наукових дослідженнях з вікової та педагогічної психології (О.М. Байєр [12], Н.М. Дятленко [41], О.Л. Кононко [54; 55], Н.М. Куліш [64], М.І. Лісіною [71; 72], І.С. Мельник [91], Н.С. Славіною [132; 133], С.П. Тищенко [151-153], Л.І. Уманець [154; 155] та ін.).

Варто відзначити й те, що питання стосовно формування самосвідомості старших дошкільників в умовах пізнання світу дорослих залишилося поза увагою вчених, не зважаючи на його актуальність і практичну значущість. Отже, недостатній рівень розробки проблеми становлення самосвідомості дітей старшого дошкільного віку зумовив необхідність пошуків нових шляхів й засобів формування самосвідомості дітей цього вікового етапу в процесі пізнання світу дорослих, що сприятиме вирішенню нагальної для сучасної вікової та психологічної науки потреби в розробці відповідної ефективної експериментальної програми.

Для унаочнення презентуємо розроблену модель програми психологічного супроводу з формування самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнання світу дорослих на рис. 3. 1.

Рис. 3. 1. Психологічна модель формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих

З рис. 3.1 видно, що ключовим аспектом у формувальній роботі виступає оптимізація соціально-психологічних чинників розвитку самосвідомості дітей у процесі пізнання світу дорослих — взаємодій і спілкування дитини з дорослими, мотивації до спілкування з дорослими, мотивації до пізнання світу дорослих, мотивації ціннісного ставлення до дорослих. Така оптимізація розпочинає і супроводжує весь формувальний експеримент, що сприяє ефективності проведення розвивальної роботи зі старшими дошкільниками. Ця робота реалізується у трьох напрямках: 1) актуалізація когнітивних процесів; 2) актуалізація емоційно-оцінних процесів; 3) актуалізація регулятивних процесів. На першому етапі розвивальна робота спрямовується на формування у дітей здатності пізнання світу дорослих, здатності ціннісного ставлення до дорослих і вміння спілкування з дорослими (вправи «Комплімент», «Святкова листівка», бесіди та ін.). Це призводить до формування у старших дошкільників «образу світу дорослих» і сприяє реалізації другого етапу розвивальної роботи. Метою другого етапу роботи виступає розвиток у дітей самопізнання, рефлексії, самоствавлення, ціннісного ставлення до дорослих і саморегуляції (вправи «Паровозик», «Уяви», «Дзеркало», «Хочу бути», «Присвоєння знаку якості», «Навпаки», «Будь ласка» та ін.), сприяючи підвищенню рівня розвитку когнітивного, емоційно-оцінного та регулятивного компонентів самосвідомості. В цілому, авторська експериментальна програма, першочергово актуалізуючи соціально-психологічні чинники розвитку самосвідомості старших дошкільників, спрямована на формування «образу світу дорослих» та усіх компонентів їх самосвідомості.

Нижче презентовано детальне обґрунтування авторської програми.

Згідно з припущенням нашого дослідження, формування усіх компонентів самосвідомості старших дошкільників ми здійснювали в умовах оптимізації виявлених нами соціально-психологічних чинників розвитку самосвідомості. Зміст і організація експериментальної програми передбачали першочерговий цілеспрямований вплив на формування «образу світу дорослих» у дітей. Після цього було здійснено цілеспрямований вплив на когнітивний, емоційно-оцінний і регулятивний компоненти самосвідомості старшого дошкільника із застосуванням системи відповідних засобів впливу, що ґрунтуються на принципах особистісно-орієнтованого підходу.

Мета нашої експериментальної програми полягала у формуванні «образу світу дорослих» та усіх компонентів самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку.

Організація та зміст програми формувального експерименту передбачали реалізацію наступного комплексу завдань:

1) розвиток свідомості старших дошкільників, що пов'язувалася з набуттям ними знань, уявлень і ставлень до різних аспектів світу дорослих;

2) розвиток когнітивного компонента самосвідомості, що передбачає появу в дитини знань про різноманітні особистісні якості, про особливості оцінювання дошкільником себе самого, про норми поведінки, власні вчинки, та їх регуляцію;

3) розвиток емоційно-оцінного компонента самосвідомості, що пов'язаний з набуттям дитиною умінь адекватного самооцінювання, з розвитком її емоційної сфери;

4) розвиток регулятивного компонента самосвідомості, що передбачає набуття дитиною комунікативних умінь, навичок партнерської взаємодії з дорослими та ровесниками, а також здатності управляти власною поведінкою в різних ситуаціях.

Основними формами і засобами, що застосувалися у розвивальній програмі з формування самосвідомості у старшого дошкільника в процесі пізнання світу дорослих, стали наступні: лекційні заняття; бесіди; сюжетно-рольові ігри; вправи з розвитку в дитини — навичок спілкування та спільних взаємодій з іншими людьми (передусім, дорослими), навичок самопізнання, самооцінювання й саморегуляції; малювання на задану тему; моделювання.

Формувальний експеримент проводився в другому півріччі навчання й виховання дітей у старших групах дошкільного навчального закладу. В експерименті взяли участь 50 старших дошкільників 5-6 років, їх батьки та вихователі старших груп ДНЗ. Зазначимо й те, що до експериментальної та контрольної груп ввійшло по 25 дітей.

Для виконання контрольного зрізу, в обох групах досліджуваних, використовувався той самий комплекс методик, що був застосований нами у констатувальному експерименті: «Картинки предметні» («КП») для вивчення цінності й методика дослідження самосвідомості (Н.І.

Непомнящая); «Вивчення рівня самосвідомості»; «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки»; «Вивчення ігрових переваг» (Ю.О. Афонькіна, Г.А. Урунтаєва); серія розповідей «Дитячий світ»; Дитячий Апперцептивний Тест (САТ) (Л. Беллак і С. Беллак).

Проведення формувального експерименту передбачало реалізацію двох етапів: 1) початкового; 2) основного. Упродовж початкового етапу, для ознайомлення вихователів старшої експериментальної групи з психологічними умовами, змістом і особливостями впровадження програми з формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих, нами було організовано 10 спеціальних лекцій і бесід.

Ми звертали увагу вихователів на необхідність створення сприятливого психологічного клімату в групі дошкільників, встановлення як партнерських, так і позитивних емоційних взаємин з дітьми; формування комунікативних умінь у старших дошкільників; зниження тривожності; розвиток адекватної самооцінки, позитивного самоствавлення, підвищення рівнів самоповаги та саморегуляції у дітей. Також ми навчали вихователів користуватися різноманітними розвивальними вправами і засобами, які спрямовані як на

формування «образу світу дорослих», так і на формування когнітивного, емоційно-оцінного та регулятивного компонентів самосвідомості в дітей старшого дошкільного віку.

Окрім цього, на початковому етапі було проведено 8 лекцій і бесід для батьків старших дошкільників, які стосувалися особливостей психічного та особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку, психологічних умов, шляхів і засобів формування «образу світу дорослих» та усіх компонентів самосвідомості у дітей в умовах сімейного виховання. Теми проведених лекцій були такими: «Специфіка «образу світу дорослих» у старших дошкільників», «Пізнання світу дорослих як основна умова розвитку самосвідомості дитини», «Специфіка спільних взаємодій із старшим дошкільником у процесі пізнання світу дорослих», «Умови розвитку адекватної самооцінки в старшому дошкільному віці», «Формування позитивної самоповаги у старшого дошкільника», «Зниження рівня тривожності в дитини», «Як створити сприятливий психологічний клімат для своєї дитини вдома», «Формування мотивації досягнення успіху в старшого дошкільника» й т. ін.

Після закінчення початкового ми одразу ж переходили до основного етапу, тобто чітких меж між етапами формувального експерименту не було. Основний етап експерименту тривав три місяці. Вихователі та батьки дітей застосовували по 1-2 розвивальних вправи не менше 4-5 разів на тиждень.

Відзначимо, що вихователі систематично проводили вправи з розвитку комунікативних навичок у старших дошкільників, які були необхідними для їх участі в основному етапі експерименту. З цією метою вихователями застосовувалися вправи «Комплімент» і «Святкова листівка» [105]. Розкриємо особливості проведення цих вправ.

Вправа «Комплімент» проводилася вранці, до чи на початку першого заняття з дітьми. Спочатку вихователь говорив компліменти усім дошкільникам. Після цього дітям пропонувалося сказати комплімент тому, хто сидить поруч чи неподалік від них. Після цього компліментами обмінюються з тими, хто сидить позаду і попереду дитини. Вправа закінчувалася після того, як кожен дошкільник отримав свої компліменти.

Вправа «Святкова листівка», що була незначною мірою модифікована нами у виборі тематики свят, спрямовувалася на розвиток ввічливості та щирості в дітей. Вихователь повідомляв дошкільникам про те, що ввічливі люди надсилають один одному вітання до свят. Водночас такі люди звертають особливу увагу на малюнок, який зображено на листівці, та вітальні слова. Дітям потрібно уявити, що вони є жителями невеличкого казкового міста, в якому відзначаються дивовижні свята: «День доброти», «День поваги», «День ввічливості», «День чуйності», «День охайності», «День друга», «День улюбленої гри», «Веселе свято з батьками», «День веселунів» і т. ін. Після цього дітям пропонувалося намалювати святкові листівки і написати чи сказати вітальні слова для кожного жителя цього

міста. Закінчується вправа читанням вітальних слів і даруванням листівок дітьми один одному. Така вправа може проводитися й до загальноприйнятих свят, зокрема до Міжнародного Жіночого дня, Різдва, Нового року тощо.

Зазначимо, що ця вправа виконувалася не лише на заняттях у дошкільному навчальному закладі, а й вдома, спільно з батьками. Зокрема, дітям давалися відповідні домашні завдання щодо підготовки разом з батьками вітальних листівок на задані теми. Також дітям і батькам на вихідних пропонувалося придумати незвичайне сімейне свято, назвати його та підготувати відповідні вітальні листівки. Обговорення цікавих сімейних свят відбувалося на наступних заняттях у дошкільному навчальному закладі.

На основному етапі було застосовано систему розвивальних вправ і засобів з метою формування «образу світу дорослих» та усіх компонентів самосвідомості у старших дошкільників. Усі розвивальні вправи та засоби проводилися з дітьми в ігровій формі.

Для формування «образу світу дорослих» дорослі (вихователі, батьки) разом з дітьми переглядали різноманітні мультиплікаційні та художні дитячі фільми, слухали невеликі розповіді, що містили опис різноманітних ситуацій взаємодій і спілкування дорослих людей. Після перегляду кожного фільму, прослуховування кожної розповіді чи казки організовувалося їх обговорення з акцентуванням уваги на особистісні якості, переживання, ставлення, вчинки та поведінку головних героїв.

Найбільш цікаві для старших дошкільників ситуації зі світу дорослих, зокрема про особливості їх професійної діяльності та стосунків у системі «батьки-діти», використовувалися для проведення відповідних сюжетно-рольових ігор. Водночас виконувалася й розвивальна робота з метою збагачення активного словника дітей поняттями, що позначають різноманітні характеристики особистості.

У процесі розвивальної роботи застосовувався й стимульний матеріал до методик проєктивного характеру: «Серія розповідей «Дитячий світ» [21] і «Дитячий Апперцептивний Тест «САТ» Л. Беллак і С. Беллак [170], які були використані нами у констатувальному експерименті. Так, дорослі разом з дошкільниками обговорювали ситуації, зображені на картинках. Якщо дітям було складно зрозуміти сюжет на картинці, то дорослий задавав відповідні запитання, відповіді на які сприяли його правильному розумінню.

Відзначимо, що у процесі експериментальної роботи дорослі постійно уважно та з інтересом вислуховували кожен коментар старшого дошкільника, стимулюючи його до більш детального аналізу. Дорослі також висловлювали власну думку стосовно різноманітних ситуацій, що розглядалися разом з дошкільниками. Окрім цього, дорослі постійно спонукали дитину до спільних взаємодій і спілкування.

Після завершення експериментальної роботи з формування «образу світу дорослих» переходили до розвитку когнітивного, емоційно-оцінного

та регулятивного компонентів самосвідомості у старших дошкільників. Розкриємо нижче систему застосованих вправ і засобів з формування компонентів самосвідомості.

Спочатку розвивальну роботу було спрямовано на активізацію процесу самопізнання у дітей. Для цього дорослі (вихователі та батьки) в ігровій формі знайомили старших дошкільників з критеріями аналізу фізичних, соціальних, емоційних, моральних і розумових характеристик інших людей: персонажів казок, літературних героїв тощо. Дітям пропонувалося подивитися на змодельовану ситуацію та вказати якості, що притаманні її учасникам. Відмітимо, що учасниками таких ситуацій були як самі дошкільники, так і дорослі. А сюжети для таких ситуацій відображали можливі з реального життя. Наприклад, дитина, яка допомагає ровесникові (чи бабусі тощо); син розбив улюблену мамину вазу; дитина поклала іграшки у власній кімнаті тощо. Після цього діти, використовуючи такі характеристики, описували своїх ровесників, дорослих і себе.

Активізації самопізнання сприяло й виконання дітьми вправ «Паровозик» та «Уяви» [105]. Опишемо ці вправи та їх проведення.

У вправі «Паровозик» обирали ведучого (спочатку роль «паровозика» виконує вихователь), який повинен «скласти» потяг з вагончиків, роль яких виконували старші дошкільники. Ведучий по черзі підходив до кожної дитини і знайомився з ними. Під час цього знайомства вихователь коротко характеризував себе як казкового героя (наприклад, «Я — сильний і доброзичливий паровозик Світлана Борисівна»). У відповідь діти казали декілька слів про себе (для прикладу, «Я — веселий паровозик Андрійко»). Після знайомства «паровозик» запрошував кожного «вагончика» приєднатися до подорожі разом з ним.

У вправі «Уяви» дошкільникам було запропоновано уявити і намалювати: (чи показати за допомогою пантоміміки) улюблені страви, ігри, мультики, фільми, їх героїв; а також певні емоції та моральні якості — доброту, співчуття, байдужість, радість, щастя й т. ін.

У вправі «Дзеркало» спочатку вихователь, а потім й самі діти по черзі описували зовнішність і деякі особистісні якості конкретного ровесника, однак при цьому не вказували його ім'я. Іншим необхідно було впізнати: кого це описали. Після того, як описану дитину впізнавали, учасники вправи пояснювали, чому вони використали ті чи інші характеристики у своєму вербальному описі.

Для формування ідеальних уявлень про власне «Я» старшим дошкільникам пропонувалося виконати вправу «Хочу бути». Вихователь зачитував список з різноманітних характеристик: гарний, високий, стрункий, сильний, вихований, ввічливий, доброзичливий, розумний і т. ін., водночас пояснюючи ті з них, значення яких були незрозумілими для дітей. З перерахованих якостей дошкільники обирали такі, що їм подобаються найбільше і намагалися пояснити, чому саме вони хотіли б мати ці якості.

Описані вище вправи використовувалися для формування когнітивного компонента самосвідомості старших дошкільників. Нижче представлено розвивальні вправи, що застосовувалися для формування емоційно-оцінного компонента самосвідомості дітей.

З метою набуття дошкільниками умінь диференційовано оцінювати власні досягнення у різних видах діяльності вихователями систематично використовувалася методика «Присвоєння знаку якості» [54]. Так, на навчальних заняттях, після виконання дитиною певного завдання вихователь пропонував їй оцінити свою роботу за допомогою одного з трьох жетонів. Це були жетони різних кольорів та з відповідними написами. Жетон білого кольору вказував на охайність, жетон червоного кольору — на правильність, безпомилковість, жетон бузкового кольору — на оригінальність виконання завдання. Також дошкільнику надавалося право вибрати усі три жетони водночас або не вибрати жодного. Можливість здійснити власний вибір сприяла усвідомленню дитиною цінності як результатів своєї діяльності, так і себе як її виконавця.

Усвідомлення старшими дошкільниками власних емоційних характеристик і гармонізація їх емоційної сфери виступило метою проведення розвивальних вправ «Чунга-чанга», «Зустріч з другом» [105], «Навпаки» [133] та ін. Розкриємо нижче особливості проведення цих вправ.

У вправі «Чунга-чанга» вихователь розповідав старшим дошкільникам таку історію: «Мандрівник пристав на своєму кораблі до Чарівного острова, на якому всі люди завжди радісні й безтурботні. Щойно він зійшов на берег, як його оточили мешканці чудового острова — маленькі чорношкірі діти. І на хлопчиках, й на дівчатках були однакові строкаті спіднички, на шиї — намисто, а у волоссі — пір'я. Весело усміхаючись, вони почали пританцьовувати під музику. Мандрівникові дуже це сподобалося і він вирішив назавжди залишитися на цьому острові». Після цього дітям пропонувалося відтворити описану ситуацію та зокрема емоційний стан чорношкірих дітей, під веселу музику, в ігровій формі.

Для проведення вправи «Зустріч з другом» використовувалася наступна ситуація: «У хлопчика був друг. Але прийшло літо, і їм довелося розлучитися. Хлопчик залишився в місті, а його друг поїхав з батьками на південь. Сумно в місті без друга. Минув місяць. Якимось чином хлопчик вулицею з батьками і раптом бачить, що на зупинці з автобуса виходить його товариш. Як же вони зраділи один одному!» [Там само]. Після прослуховування ситуації дошкільникам було запропоновано змодельювати її в ігровій формі.

У грі «Навпаки» [133] використовувався перелік слів і їх антонімів, що позначають певні емоції та емоційні стани людини: «радість – сум», «сміливість (безстрашність) – страх», «доброта – злість (агресивність, ворожість)», «співчуття – байдужість» та т. ін. Спочатку дошкільникам показувалися картинки, на яких були зображені казкові персонажі, ровесники та дорослі з різними виразами обличчя. Дітям потрібно було відгадати, який

емоційний стан у зображених персонажів і назвати протилежний до нього. Згодом, старшим дошкільникам пропонувалося самостійно вибрати та відтворити той чи інший емоційний стан. Так, одна дитина показувала свій стан, а інші діти його відгадували, інтерпретуючи свою відповідь.

Зазначимо, що у констатувальному експерименті нами було виявлено дітей з проявами тривожності та агресивності. Для подолання цих проявів вихователь систематично на заняттях проводив у формі гри вправу «Школа для тварин». Він пропонував дошкільникові за власним бажанням вибрати певну роль: сильної, агресивної («безстрашний лев», «агресивний крокодил», «прудкий леопард» й т. ін.) чи слабкої («полохливої косулі», «переляканого зайчика» й т. ін.) тварини. Після здійснення кожною дитиною свого вибору ставилася така умова: на занятті поводитися згідно з обраною для себе роллю

Водночас, якщо агресивні діти постійно вибирали для себе ролі сильних тварин, то наступного разу вихователь пропонував їм вибрати роль слабкої тварини. Аналогічно змінювалися ролі й для тривожних дошкільників. Якщо такі діти постійно вибирали для себе ролі слабких тварин, то іншого разу вихователь надавав їм роль сильної тварини.

Для розвитку в старших дошкільників навичок самооцінювання нами повторно застосовувалася методика «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки» [103; 157]. За допомогою матеріалів цієї методики дорослі спільно з дітьми характеризували та оцінювали конкретних персонажів розповідей, казок, мультиплікаційних і художніх фільмів тощо. Після цього старшим дошкільникам пропонувалося оцінити самих себе.

Для формування регулятивного компонента самосвідомості у перервах між навчальними заняттями вихователями застосовувалися наступні вправи: «Хлопчик (дівчинка) – навпаки» і «Будь ласка» [105]. Метою проведення вправи «Хлопчик (дівчинка) – навпаки» виступило формування саморегуляції в старших дошкільників. Діти ставали у коло, а вихователь, який був ведучим, займав місце у його центрі. Вибиралася дитина, що буде робити усі дії навпаки. Водночас решта дошкільників повинні були повторювати усі дії за вихователем. Потім місце ведучого займав хто-небудь з дошкільників, а роль «хлопчика (чи дівчинки) – навпаки» почергово виконував кожний з учасників цієї вправи. Вправа «Будь ласка» використовувалася вихователями в якості фізкультхвилинки на заняттях. Для її проведення вихователь по черзі показував різні рухи. Діти повторювали лише ті рухи, після показу яких вихователь сказав слова «будь ласка». Той, хто помилився, більше не повторював рухи, а лише спостерігав за іншими. Тривалість вправи не перевищувала п'яти хвилин. Вигравали ті діти, які жодного разу не помилилися. Їм присвоювалося звання найуважливішого дошкільника у групі.

При проведенні навчальних занять вихователі надавали важливого значення організації спільної діяльності дошкільників, встановленню

кінцевої мети цієї діяльності та пошукам шляхів і засобів її досягнення. Вихователь підтримував навіть найменше прагнення дитини брати участь у цій діяльності, здійснювати контроль як за власними, так і діями ровесників.

Наприкінці формувального експерименту, в експериментальній групі, за участю батьків було організовано Свято Дорослих і Дітей. До цього свята діти малювали малюнки на теми: «Мої досягнення тепер», «Я в світі дорослих» та «Я у майбутньому». Малюнки без підписів розвішувалися на стіну, а дорослим потрібно було вибрати малюнки власних дітей. Батькам вручалися спеціальні грамоти, на яких були перераховані їх позитивні якості з погляду дітей. Старшим дошкільникам давали медалі з вказуванням позитивних якостей, які в них з'явилися після закінчення формувального експерименту. Також кожній дитині вручалася повітряна кулька, на якій було написано її негативну якість. Дошкільникові пропонувалося «попрощатися» з цією якістю, відпустивши кульку в небо.

Постійне дотримання як вихователями експериментальних груп дошкільного навчального закладу, так і батьками дітей психологічних умов, обґрунтованих і розкритих нами на початку цього підрозділу виступило одним з об'єктивних чинників формування усіх компонентів самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих.

Аналіз одержаних результатів впровадження експериментальної програми з формування самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнання світу дорослих, а також встановлення статистичної значущості кількісних і якісних змін розкрито нами у наступному підрозділі дисертації.

3. 2. Динаміка формування самосвідомості в досліджуваних експериментальної та контрольної груп у процесі пізнання світу дорослих

У цьому підрозділі проаналізовано результати стосовно динаміки формування усіх компонентів самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих, що були одержані до і після проведення формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах. Як ми відзначали у попередньому підрозділі, основна частина експериментальної роботи проводилася вихователями старших груп дошкільного навчального закладу.

Порівняння якісних результатів і кількісних даних в експериментальній групі старших дошкільників до і після проведення формувального експерименту засвідчує позитивні зміни в усіх компонентах їх самосвідомості: когнітивному, емоційно-оцінному та регулятивному, а також у змісті «образу світу дорослих». Тоді як у контрольній групі суттєвих змін у

компонентах самосвідомості дітей та їх «образі світу дорослих» виявлено не було. Нижче розкрито одержані результати.

Презентуємо кількісний і якісний аналіз результатів, які стосуються когнітивного та емоційно-оцінного компонентів самосвідомості, й були отримані нами до і після проведення формувального експерименту за допомогою методики «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки» [103; 157]. У першій експериментальній серії спочатку ми задавали дітям такі запитання: «Уяви собі людину, яка б тобі так подобалася, що ти хотів би бути такою, як ця людина, хотів би бути схожим на неї. Яка це людина? Яким би ти хотів бути? На кого б ти хотів бути схожим?». Так, до експерименту більшість старших дошкільників у відповідь на ці питання називали конкретну дорослу людину. Зокрема, значна кількість досліджуваних (40 % в експериментальній групі та 44 % у контрольній групі) вказали на одного з близьких дорослих (бабусю, дідуся, тітку). Дещо менша кількість дошкільників (по 24 % в експериментальній і контрольній групах) відповіли, що такою людиною є мама. По 10 % хлопчиків з обох груп назвали тата і така ж кількість досліджуваних в обох групах вказали на виховательку. Діти описували вибраних ними близьких дорослих за допомогою наступних позитивних характеристик: люблячі, доброзичливі, щирі та т. ін. Решта дошкільників (16 % в експериментальній групі та 12 % у контрольній групі) відповіли, що їм подобається брат чи сестра.

Після експерименту кількісні дані в обох групах не змінилися, однак якісні результати стали відрізнятися. Так, порівняно з контрольною групою, в експериментальній групі досліджувані використали значно більшу кількість особистісних якостей для характеристики тих дорослих, що їм подобаються та на яких вони хотіли б бути схожими. До цих якостей зокрема належать: справедливість, стриманість, чуйність, наполегливість тощо.

Цікавими виявилися результати порівняльного аналізу відповідей старших дошкільників на питання першої експериментальної серії. До експерименту, більшість досліджуваних (60 % в експериментальній групі та 64 % у контрольній групі) у відповідь на питання про людину, яка їм подобається та на яку вони хотіли б бути схожими, вказували одну особу, тоді як відповідаючи на питання щодо їх ідеалу — зовсім іншу. У решти дітей відповіді на зазначені вище питання співпадали. Після експерименту в експериментальній групі залишилося лише 20 % досліджуваних, у яких спостерігалось описане вище неспівпадання. Тоді як у контрольній групі було зафіксовано незначне зменшення кількості цих досліджуваних, до 56 %.

Продовжуючи аналіз результатів, відзначимо, що до експерименту відповіді на питання про людей, які не подобаються, у більшості старших дошкільників з експериментальної та контрольної груп носила узагальнений характер. Діти відмічали, що їм не подобаються погані, злі люди а також негативні казкові персонажі (наприклад, людина-павук, снігова королева і т. ін.). Після експерименту 40 % досліджуваних з експериментальної групи,

відповідаючи на це питання, використовували конкретні негативні особистісні якості. Зокрема вони вказували, що їм не подобаються злі люди, які ображають інших, слабших людей чи тварин; люди, що вирізняються жорстокістю, задрощами, нещирістю, недобррозичливістю та т. ін. Доречно відзначити, що старші дошкільники з експериментальної групи вже не відповідали, що людиною, яка не подобається, є друг. Зазначені відповіді засвідчують, що після експерименту вони стали розуміти поняття «дружба». В контрольній групі після експерименту результати не змінилися.

Після цього дітям пропонувалося дати відповідь на питання, що стосувалося характеристики їх самих. До експерименту більшість дошкільників з обох груп використали для самохарактеристики такі позитивні якості: доброта, сміливість, чемність. В середньому, для самохарактеристики досліджувані вжили по дві якості, однією з яких була доброта. Відзначимо й те, що свій вибір тих чи інших якостей для опису власного «Я» вони пояснити не змогли. Після експерименту в експериментальній групі було помічено певні позитивні зміни, тоді як у контрольній групі значущих змін не відбулося. Так, 36 % старших дошкільників з експериментальної групи описали себе за допомогою чотирьох різних якостей, однією з яких залишалася доброта. 44 % досліджуваних з цієї ж групи для самохарактеристики вжили по три якості, одна з яких — це доброта. Решта дітей з експериментальної групи використали по дві якості для усного самоопису.

Отже, результати першої експериментальної серії методики «Вивчення сформованості образу «Я» та самооцінки» (зокрема незначна кількість самохарактеристик, відсутність якостей негативного змісту, неспівпадання реальних та ідеальних уявлень про власне «Я») дозволили зробити висновок про низький рівень розвитку когнітивного компонента самосвідомості старших дошкільників з контрольної групи на противагу їх ровесникам з експериментальної групи. Водночас такі висновки засвідчили ефективність впровадженної нами програми формувального експерименту.

За результатами другої експериментальної серії з'ясувалося, що до експерименту в усіх старших дошкільників з обох груп характер як реальної, так і ідеальної самооцінки особистісних якостей «добрий», «хороший» є завищеним. Після проведення формувального експерименту нами було зафіксовано певні зміни в експериментальній групі. У контрольній групі значних змін констатовано не було. У дошкільників з експериментальної групи зменшилася кількість розбіжностей між їх реальними та ідеальними уявленнями про власне «Я». Самооцінка дітей у цій групі стала більш диференційованою. Зокрема досліджувані вказували на те, що вони не в усіх ситуаціях виявляють доброту та є хорошими. З'ясовано, що 32 % досліджуваних стали вирізнятися адекватнішою самооцінкою, як реальною, так і ідеальною. Тоді як у контрольній групі було виявлено лише 8 % дітей з адекватнішою реальною та ідеальною самооцінкою. Відмітимо, що зазначені

позитивні зміни в емоційно-оцінному компоненті самосвідомості старших дошкільників з експериментальної групи, які засвідчують його середній рівень розвитку, також підтверджують ефективність впровадженої нами авторської експериментальної програми.

З'ясування рівня усвідомлення досліджуваними власних бажань і вподобань, минулих та майбутніх дій, а також себе в минулому, теперішньому і майбутньому часі (когнітивний компонент самосвідомості) здійснювалося за методикою «Вивчення рівня самосвідомості». Розкриємо результати, що були одержані до проведення формувального експерименту. Так, бажання і вподобання значної кількості дітей (68 % з експериментальної групи та 72 % з контрольної групи) стосувалися предметів, що були відсутні у ситуації. У значною мірою меншої кількості дошкільників, по 24 % з експериментальної та контрольної груп, власні бажання та вподобання були пов'язані з окремими видами діяльності (малювання, конструювання тощо) чи улюбленими іграми. Найменша кількість дітей (8 % з експериментальної групи та 4 % з контрольної групи) назвали такі бажання та вподобання, що реалізуються у спілкуванні та спільній діяльності з близькими дорослими (матір'ю, батьком, бабусею).

У другій частині експерименту старші дошкільники давали відповіді на питання щодо часових уявлень про себе. Зазначені уявлення, у значній кількості досліджуваних, як з експериментальної (80 %), так і з контрольної (76 %) груп, були пов'язані з теперішнім часом. Зокрема відповіді дітей пов'язувалися з їх повсякденними заняттями як у дошкільному навчальному закладі, так і вдома. Розповіді дошкільників про минулі та майбутні події з власного життя склалися з одного-двох речень.

Після проведення формувального експерименту нами були зафіксовані наступні результати. В експериментальній групі до 44 % збільшилася кількість досліджуваних, які назвали такі власні бажання й вподобання, що реалізуються у спілкуванні та спільній діяльності з близькими дорослими. У 20 % дітей власні бажання та вподобання стосувалися певних видів діяльності (малювання, конструювання тощо) чи улюблених ігор. Тоді як, бажання і вподобання решти дошкільників з цієї групи (36 %) пов'язувалися з предметами, що були відсутні у ситуації. Також в експериментальній групі до 64 % збільшилася кількість старших дошкільників, значна частина часових уявлень яких стала стосуватися й їх майбутнього навчання у школі.

У контрольній групі суттєвих змін ми не виявили. Зокрема на 4 % зменшилася кількість дітей, бажання і вподобання яких стосуються предметів, що були відсутні у ситуації. Не змінилася кількість дошкільників (24 %), які пов'язують власні бажання та вподобання з певними видами діяльності (малювання, конструювання, гра тощо). Незначною мірою збільшилася кількість дітей (до 8 %), що вказали такі бажання і вподобання, які реалізуються у спілкуванні та спільній діяльності з близькими дорослими.

Презентуємо результати вивчення ціннісності (емоційно-оцінний компонент самосвідомості) старших дошкільників з експериментальної та контрольної груп, що виявлялися нами за методикою Н.І. Непомнящої «Картинки предметні» («КП») [2; 97; 98].

Для унаочнення подамо отримані дані у табл. 3. 1.

З табл. 3. 1 видно, що після проведення формувального експерименту в експериментальній групі відбулися позитивні зміни. Так, з ціннісністю реально-практичного функціонування у чистому вигляді до проведення експерименту було зафіксовано 40 % дітей, а після — лише 20 %. Кількість досліджуваних, у яких ціннісність реально-практичного функціонування поєднується з ціннісністю учбової діяльності, після експерименту незначною мірою (на 4 %) збільшилася і склала 44 %. Після експерименту на 4 % збільшилася кількість дошкільників, що вирізняються поєднанням ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю ставлення до себе (утвердження себе через якість діяльності, що виконується), і стала дорівнювати 16 %. Поєднанням ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю пізнавальної діяльності після експерименту стали характеризуватися 12 % порівняно з 4 % досліджуваних до експерименту. До експерименту було зафіксовано 4 % дошкільників, у яких ціннісність реально-практичного функціонування поєднується з ціннісністю спілкування, а після експерименту їх стало 8 %.

Таблиця 3. 1

Кількісні показники ціннісності старших дошкільників з експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту (дані у %), n=50

Тип ціннісності	Експериментальна група, n=25		Контрольна група, n=25	
	До	Після	До	Після
Ціннісність реально-практичного функціонування у чистому вигляді	40	20	44	36
Поєднання ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю учбової діяльності	40	44	40	40
Поєднання ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю ставлення до себе (утвердження себе через якість діяльності, що виконується)	12	16	12	16
Поєднання ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю пізнавальної діяльності	4	12	4	8
Поєднання ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю спілкування	4	8	-	-
Всього	100	100	100	100

Значущість змін, які були одержані в експериментальній групі, підтвердилася й статистично за χ^2 -критерієм Пірсона [96; 128]. Так, обчислене нами значення $\chi^2=31,7$ перевищує відповідне табличне значення $\chi^2=18,46$ (4 – кількість ступенів свободи, 0,001 – ймовірність помилки, що допускається).

У контрольній групі суттєвих змін не було помічено. Зокрема до проведення експерименту ціннісністю реально-практичного функціонування у чистому вигляді вирізнялося 44 % досліджуваних, після — 36 %. Як до, так і після експерименту було зафіксовано по 40 % дошкільників, у яких ціннісність реально-практичного функціонування поєднується з ціннісністю учбової діяльності. Після проведення експерименту незначною мірою, на 4 % , змінилася й кількість дітей з поєднанням ціннісності реально-практичного функціонування та ціннісності ставлення до себе (утвердження себе через якість діяльності, що виконується) і склала 16 %. Поєднанням ціннісності реально-практичного функціонування з ціннісністю пізнавальної діяльності до експерименту вирізнялося 4 % досліджуваних, після — 8 %. До та після експерименту в контрольній групі ми не виявили старших дошкільників, у яких ціннісність реально-практичного функціонування поєднується з ціннісністю спілкування.

Висновок про те, що зміни, які відбулися в контрольній групі, є несуттєвими, було підтверджено нами статистично. Так, обчислене нами значення критерію Пірсона $\chi^2=6,8$ не перевищило відповідне табличне значення $\chi^2=9,49$ (4 – кількість ступенів свободи, 0,05 – ймовірність помилки, що допускається).

Зазначимо, що якісна характеристика кожного із згаданих вище типів ціннісності досліджуваних значною мірою не відрізняється від тієї характеристики, що була досить повно розкрита нами у другому розділі дисертації, а також узагальнено висвітлена у Додатку В, Табл. В.1. Тому, для уникнення перевантаження цього підрозділу якісними результатами ми не будемо вдаватися до такої характеристики.

Дані, одержані за методикою «Картинки предметні», порівнювалися та доповнювалися результатами іншої методики Н.І. Непомнящої для вивчення самосвідомості (див. Додаток Д) [2; 97; 98]. Розкриємо результати, що були отримані нами в експериментальній і контрольній групах до проведення формувального експерименту. Аналіз відповідей дошкільників на питання з групи А дозволив зафіксувати, що для більшості дітей властивий низький рівень усвідомлення своїх переваг. Так, майже половина досліджуваних (52 % в експериментальній групі та 56 % у контрольній групі) вказали на те, що понад усе на світі вони люблять розважатися, відмічати певні свята (особливо, свій день народження), отримувати подарунки та гратися. Решта дошкільників (48 % в експериментальній групі та 44 % у контрольній групі) відповіли, що понад усе на світі вони люблять своїх родичів (передусім,

батьків, а також, бабусю, дідуся, сестричку, братика тощо). Пояснення своїх відповідей майже половиною цих дітей були наступними: «вони мене виховують», «вони мене люблять» і т. ін.

Після проведення експерименту відповіді старших дошкільників з експериментальної групи на зазначене вище питання змінилися, тоді як в контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано. Так, в експериментальній групі 72 % дітей відповіли, що понад усе на світі вони люблять спілкуватися чи взаємодіяти (розважатися, відпочивати, виконувати певну діяльність і т. ін.) з батьками чи іншими близькими дорослими. Інтерпретація відповідей пов'язувалася з тим, що дорослі дуже багато знають і вміють, а тому вони (тобто, дошкільники) можуть багато чого від них дізнатися чи навчитися. Діти відзначали, що це для них дуже важливо, адже їм незабаром потрібно буде навчатися у школі.

На питання про улюблені заняття до експерименту старші дошкільники відповіли наступним чином: 28 % в експериментальній і 32 % у контрольній групі вказали на ігрову діяльність; найбільша кількість дітей в обох групах (62 % в експериментальній і 58 % у контрольній) вказали на інші види діяльності та розваг (малювання, ліплення, катання на гойдалках, велосипеді та т. ін.). Усі досліджувані зазначили, що вказаний ними вид діяльності є найцікавішим. Лише по 10 % дітей у кожній групі надали перевагу таким видам діяльності, що пов'язані з навчанням.

Після проведення експерименту були виявлені зміни щодо улюблених занять дітей в експериментальній групі, тоді як в контрольній групі суттєвих змін у відповідях дошкільників ми не зафіксували. Зокрема в експериментальній групі були встановлені такі дані: 40 % дітей вказали на те, що їм подобається гратися в ігри, які стосуються «школи» та «життя дорослих», 32 % — малювати, ліпити, кататися на велосипеді та т. ін., а решта 28 % — навчатися чомусь новому разом з дорослими.

Узагальнюючи відповіді дітей на ці два питання, відмітимо, що вони підтверджують й розкриті вище результати стосовно переважання ціннісності реально-практичного функціонування до проведення експерименту в значній кількості старших дошкільників.

Відповіді досліджуваних з експериментальної та контрольної груп на останні питання з групи А, отримані до впровадження програми формувального експерименту, дозволили зробити висновок, що їх уявлення про себе вирізняються позитивним змістом, що зумовлено, здебільшого, відповідними оцінками дітей з боку близьких дорослих. Щодо оцінювання з боку вихователів і ровесників дошкільники майже не згадували. Після експерименту самохарактеристики 24 % досліджуваних з експериментальної групи стали більш диференційованими. Наприклад, дошкільники могли себе характеризувати як добрих, чуйних, але не завжди слухняних; ще не дуже розумних, оскільки для цього їм потрібно багато вчитися. В контрольній групі значних змін не відбулося.

Стосовно інструкції до невизначеної ситуації (частина Б методики), то до експерименту всі старші дошкільники не змогли правильно зрозуміти її смисл. Після експерименту 16 % досліджуваних з експериментальної групи вказали, що спочатку необхідно подумати над тим, що і як робити, а також про те, що для цього потрібно. Такі відповіді засвідчили важливість для цих дітей сфери пізнання та усвідомлення. Для 8 % старших дошкільників значущою виявилася така сторона невизначеної ситуації, що пов'язана зі спілкуванням і стосунками з іншими людьми. Решта дошкільників з експериментальної групи (76 %) та усі досліджувані з контрольної групи, після експерименту, зрозуміли зазначену інструкцію, як таку, що вимагає спільної взаємодії та спілкування з ровесниками у групі й вихователькою.

Проаналізуємо відповіді досліджуваних з експериментальної та контрольної груп на питання з групи В. Так, до експерименту ми виявили низький рівень усвідомлення старшими дошкільниками власної діяльності та умінь, а також домінування у більшості з них цінності реально-практичного функціонування як у чистому вигляді, так і у поєднанні з цінністю учбової діяльності. Після експерименту в експериментальній групі нами були зафіксовані певні зміни. А саме — до 20 % зменшилася кількість дітей з цінністю реально-практичного функціонування в чистому вигляді; до 16 % збільшилася кількість досліджуваних, що вирізняються поєднанням цінності реально-практичного функціонування з цінністю ставлення до себе (утвердження себе через якість діяльності, що виконується). У контрольній групі значних змін ми не зафіксували. А саме, до експерименту в цій групі кількість дошкільників з цінністю реально-практичного функціонування в чистому вигляді становила 40 %, після — 36 %; з поєднанням цінності реально-практичного функціонування з цінністю ставлення до себе (утвердження себе через якість діяльності, що виконується): до експерименту — 12 %, після — 16 %.

Специфіка усвідомлення старшими дошкільниками себе та інших людей у стосунках з оточуючими виявлялася за допомогою групи питань Г. Так, перших три питання стосувалися поняття «доброта». До експерименту всі діти відмічали, що вони є добрими, однак правильно пояснити власну відповідь не могли. Після експерименту всі дошкільники також відповіли, що вони вважають себе добрими. Водночас 72 % досліджуваних з експериментальної групи та 20 % дітей з контрольної групи дали правильну інтерпретацію своїм відповідям. Наприклад, вони розповідали про те, як допомагають вдома батькам, виховательці у групі; разом з батьками відвідують хворих родичів у лікарні; разом з дорослими допомагають травмованим тваринам і т. ін.

Ставлення старших дошкільників до ровесників з'ясувалися за допомогою їх відповідей на питання: «Хто тобі в групі найбільше подобається?» і «Хто тобі у групі найменше подобається?». До експерименту більшість досліджуваних з експериментальної та контрольної груп називали

конкретних дітей, що їм подобаються чи не подобаються. Власні симпатії вони пов'язували із зовнішністю названих дітей і спільними ігровими взаємодіями. Стосовно антипатій інтерпретація досліджуваних була такою: «ображає інших», «не слухається виховательку». Незначна кількість дошкільників відповіли, що у групі немає таких дітей, які їм подобаються та не подобаються.

Після експерименту 68 % досліджуваних з експериментальної групи не лише називали конкретних об'єктів своїх симпатій та антипатій, а й змогли пояснити власні відповіді, вдаючись до певних особистісних якостей. Тоді як у контрольній групі лише 12 % дошкільників змогли інтерпретувати свої відповіді за допомогою певних характеристик вказаних ними дітей.

Щодо наступних питань, які стосувалися емпатійних переживань досліджуваних, то як до, так і після експерименту старші дошкільники з експериментальної та контрольної груп відповідали схоже. А саме — діти здебільшого співпереживають бідним і хворим людям, тваринам; тоді як співчуття ровесникам у відповідних ситуаціях (коли вони плачуть тощо) виявили лише деякі дівчатка.

До та після експерименту не змінилися й відповіді досліджуваних з експериментальної та контрольної груп на запитання про те, хто у групі самий добрий і самий злий. Майже усі діти відповіли, що самими добрими є вихователі, а злих людей у групі немає.

На останнє питання «Чи є така людина, на яку ти хотів (хотіла) би бути схожим (схожою)?» усі старші дошкільники відповіли, що така людина є. Як до, так і після експерименту більшість досліджуваних з експериментальної та контрольної груп назвали одного з батьків. Решта дітей вказали на близького родича (бабусю, дідуся тощо) чи на виховательку.

Отже, згідно з вище розкритими результатами можна зробити висновок про те, що після проведення формувального експерименту світ дорослих став об'єктом інтересу для старших дошкільників з експериментальної групи. Зокрема значною мірою зменшилася кількість досліджуваних з ціннісністю реально-практичного функціонування з одночасним збільшенням кількості дітей з ціннісністю ставлення до себе оточуючих і ціннісністю спілкування. Окрім цього, досліджувані з експериментальної групи продемонстрували знання особистісних якостей, що використовувалися у другій методиці (добрий, злий, розумний тощо). Отримані результати підтвердилися й у спостереженнях за старшими дошкільниками, у бесідах з вихователями і батьками дітей.

Висвітливо результати вивчення ігрових переваг дітей старшого дошкільного віку, що були одержані нами до проведення формувального експерименту за методикою «Вивчення ігрових переваг» Ю.О. Афонькіної та Г.А. Урунтаєвої [157]. Так, усі досліджувані з експериментальної та контрольної груп ствердно відповіли на перше запитання «Чи любиляєш ти гратися?». Аналіз відповідей дітей на друге запитання: «В які ігри ти граєшся

?» дозволив зафіксувати гендерні особливості їх ігрових переваг, як і в констатувальному експерименті. Зокрема хлопчики назвали такі ігри, як: «війна», «перегони на машинах», «футбол» та т. ін., дівчатка — «Доньки-Матері», ігри з ляльками тощо. Відповіді на наступні питання цієї методики були схожими до відповідних відповідей дітей у констатувальному експерименті, та водночас вони засвідчили, що лише незначна кількість старших дошкільників надають перевагу складним сюжетно-рольовим іграм. Більшості досліджуваних подобається гратися в комп'ютерні ігри, виконувати певні ігрові дії чи інші види діяльності (малювання, конструювання, танці, спів та т. ін.).

Після проведення формульовального експерименту, порівняно з контрольною групою, нами були зафіксовані позитивні зміни в експериментальній групі. Ігри значної кількості старших дошкільників з експериментальної групи (62 %) стали значно складнішими. Тоді як сюжетами для таких ігор виступили різноманітні сторони світу дорослих, про які діти дізналися упродовж формульовального експерименту під час систематичних спільних взаємодій і спілкування з дорослими людьми. У контрольній групі суттєвих змін виявлено не було.

Необхідно зауважити й те, що після експерименту, спостерігаючи за дітьми з експериментальної групи під час проведення згаданих вище методик, ми зафіксували незначне підвищення рівня їх саморегуляції. Так, до проведення експерименту майже третина старших дошкільників, як з експериментальної, так і з контрольної групи могли, через втому чи бажання йти гратися, відмовлятися продовжувати брати участь у тій чи іншій методиці. Після експерименту в експериментальній групі таких досліджуваних ми не виявили. Тоді як у контрольній групі змін не відбулося.

Як ми вказували у попередньому підрозділі, проєктивні методики «Серія розповідей «Дитячий світ» [21] і «Дитячий Апперцептивний Тест «САТ» Л. Беллак і С. Беллак [170] використовувалися нами у формульовальному експерименті з метою формування у старших дошкільників експериментальної групи «образу світу дорослих». Застосування цих методик після експерименту з психодіагностичною метою, дозволило зробити наступні висновки. До проведення експерименту, як в експериментальній, так і у контрольній групі, ми отримали схожі результати, як і в констатувальному експерименті. Такі результати повною мірою розкрито нами у підрозділі 2. 3 дисертації. Тому охарактеризуємо лише найсуттєвіші з них. Зокрема, ми встановили, що усі досліджувані з обох груп використовували по одному-два речення для констатації зображених персонажів і предметів на картинках. Світ можливих взаємин між зображеними персонажами для більшості дошкільників був недосяжним. Також за допомогою Мал. К. 8 «Доросла мавпа розмовляє з маленькою мавпочкою» нами було встановлено нестачу для дитини ситуацій спілкування та взаємодій з дорослими. Майже половина старших

дошкільників в обох групах відмітили більш-менш систематичне спілкування чи спільні взаємодії з одним з близьких дорослих (батьком, матір'ю, бабусею чи дідусем).

Після експерименту ми зафіксували позитивні зміни в експериментальній групі, тоді як у контрольній групі не було виявлено суттєвих змін. Так, в експериментальній групі 56 % досліджуваних описали картинку до обох зазначених вище методик за допомогою 7-10 речень. Діти звертали увагу на усіх персонажів з картинки, характеризували особливості взаємодій між ними. У цій групі значно збільшилася (до 84 %) кількість старших дошкільників, які вказали на систематичне спілкування з ними та їх спільні взаємодії з близькими дорослими. В контрольній групі результати залишилися такими ж, як і до експерименту.

Зазначимо й те, що як у констатувальному експерименті, так і до проведення формувального експерименту, за допомогою картинки «Розлючений тигр і мавпа» (див. Додаток К, Мал. К. 7) з методики «Дитячий Апперцептивний Тест «САТ» Л. Беллак і С. Беллак [170] ми отримали схожі результати стосовно агресивності та тривожності досліджуваних. А саме, нами було виявлено майже половину дошкільників з проявами агресії, майже третину дітей з високим ступенем тривоги та майже десяту частину дошкільників з високим рівнем страху, який витісняється зі свідомості. Зазначимо й те, що дані стосовно тривожності старших дошкільників підтвердилися й в їх інтерпретаціях іншої картинки з методики «Серія розповідей «Дитячий світ» (див. Мал. З. 7, Додаток З).

Після проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість дітей з високим рівнем агресивності та тривожності. Зокрема в цій групі залишилося лише 20 % досліджуваних з проявами агресії (до експерименту їх було 48 %) та 24 % з підвищеним рівнем тривожності (до експерименту — було 42 %). В контрольній групі значних змін не відбулося.

Узагальнюючи одержані результати, відмітимо, що до проведення формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах було виявлено переважно середній і низький рівень розвитку усіх компонентів самосвідомості старших дошкільників. Після проведення експерименту ми зафіксували підвищення у розвитку компонентів самосвідомості дітей з експериментальної групи. Адже, порівняно з дошкільниками з контрольної групи, у більшій кількості дітей з експериментальної групи було виявлено високий і середній рівень розвитку когнітивного, емоційно-оцінного та регулятивного компонентів самосвідомості. Значно збільшилася кількість уявлень і багаж знань дошкільників з цієї групи стосовно світу дорослих.

Проведене опитування вихователів і батьків дітей з експериментальної групи також засвідчило підвищення рівня розвитку всіх компонентів самосвідомості старших дошкільників. Так, образ «Я» дітей поповнився новими якостями; їх самооцінка стала більш диференційованою, дещо

підвищився рівень саморегуляції. У контрольній групі значних змін не відбулося. Зазначене підтверджує високу ефективність програми з формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих.

3.3. Методичні рекомендації вихователям, батькам, психологу з питань розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих

Результати проведеного дисертаційного дослідження дозволили сформулювати методичні рекомендації вихователям старших груп, батькам дітей старшого дошкільного віку та психологам дошкільних навчальних закладів, що стосуються розвитку їх самосвідомості у процесі пізнання світу дорослих. Зміст таких рекомендацій розкрито нижче.

Методичні рекомендації вихователям старших груп дошкільних навчальних закладів:

1. Постійно аналізуйте особисту виховну діяльність та її наслідки.
2. Завжди виявляйте позитивне ставлення, емпатію та розуміння стосовно старших дошкільників. Поважайте кожну дитину як особистість. Будьте уважними до усіх бажань, прагнень, переживань і вчинків кожного старшого дошкільника.
3. Неухильно дотримуйтеся принципу індивідуального підходу при вихованні та навчанні старших дошкільників, зокрема враховуйте особливості психіки, типу темпераменту, якостей характеру, звичок, інтересів і поведінки кожної дитини.
4. Систематично створюйте різноманітні навчально-виховні ігрові ситуації, в яких дитина зможе виявити власну самостійність, здійснити конкретний вибір і набути новий особистий життєвий досвід.
5. Постійно надавайте старшим дошкільникам нову інформацію про різноманітні сторони світу дорослих, зокрема про норми взаємин між людьми, правила поведінки, прояви емоцій, ставлень з боку інших людей, особистісні якості та т. ін. Це сприятиме подоланню обмежено-звичних уявлень дітей як стосовно довкілля, так і самих себе.
6. При ознайомленні дітей зі світом дорослих періодично використовуйте картинку з відповідними зображеннями: ділове спілкування; батько спілкується (спільно майструють, конструюють тощо) із сином старшого дошкільного віку, демонструючи при цьому позитивні емоції; мама разом з донькою-дошкільницею разом готують вечерю та т. ін.
7. При навчанні та вихованні старших дошкільників не лише опирайтеся на їх досвід, а намагайтеся зробити цей досвід різноманітнішим.

8. При виконанні конкретної діяльності на навчальних заняттях завжди виокремлюйте для дітей такі її етапи, як: визначення цілі; підготовка необхідного для роботи матеріалу; планування необхідних дій; виконання дій і одержання результату (продукту); оцінка одержаного продукту з позицій його якості, досягнення поставленої цілі.

9. Завжди змістовно та всебічно оцінюйте кожну дитину — не лише її дії, одержані результати, а й її особистісні якості. Однаковою мірою помічайте успіхи та невдачі старших дошкільників і відповідним чином їх оцінюйте. Щоб негативних оцінок було якомога менше, намагайтеся вчасно надавати допомогу дитині при розв'язанні поставлених завдань, послідовно переходячи від простіших до складніших.

10. Постійно демонструйте старшим дошкільникам власні комунікативні уміння, дотримуйтеся правил етикету в поведінці та спілкуванні й стимулюйте дотримання дітьми таких умінь.

11. Застосовуйте на заняттях різноманітні вправи з розвитку в старших дошкільників навичок пізнання світу дорослих, навичок спілкування з дорослими, навичок ціннісного ставлення до дорослих, а також вправи з розвитку навичок самопізнання, рефлексії, самоставлення, саморегуляції.

12. Формуйте у дітей старшого дошкільного віку установку на взаємодію та комунікації з дорослими, зокрема вихователями, вчителями у школі та батьками.

13. Підтримуйте прагнення дітей до емпатійного ставлення та взаєморозуміння з дорослими людьми. Заохочуйте старших дошкільників до активної участі у підготовці концертів чи свят для батьків, для інших дорослих людей у дні їх професійних свят, Дня Перемоги та т. ін.

14. Обладняйте у приміщенні групи дошкільного навчального закладу стіну вдячності, на якій розмішуватимуться фотокартки близьких дорослих кожної дитини з підписами, невеличкими розповідями про них і словами вдячності.

15. Проводьте спільні збори для старших дошкільників і їх батьків, на яких повідомлятимуться позитивні характеристики та досягнення кожної дитини, а також її батьків чи інших близьких дорослих.

Методичні рекомендації батькам старших дошкільників:

1. Будуйте стосунки зі своєю дитиною на основі любові та логіки. Адже ефективність сімейного виховання досягається передусім завдяки цьому сильному почуттю, що дозволяє дітям припускатися певних помилок і на них навчатися. Результатом таких помилок є наслідки, на них зосереджена логіка. Розумне та емпатійне ставлення до проблем власних дітей у поєднанні з наслідками помилок, яких вони припустилися має значний виховний потенціал, оскільки сприяє формуванню адекватної самооцінки, відповідальності за свої вчинки, появи почуття власної гідності та т. ін.

2. Навчіться втішати й підтримувати дитину в тих ситуаціях, коли вона переживає тривожність, невпевненість чи відчуває біль. Захищайте інтереси своєї дитини та беріть безпосередню участь у всіх її справах. Це сприятиме появі в дитини відчуття фізичної та психологічної безпеки.

3. Намагайтеся завжди знаходити час для того, щоб відповісти на запитання дитини. Водночас виявляйте при цьому терпіння. Відповідь має бути правильною та зрозумілою для дитини старшого дошкільного віку.

4. Привчайте свою дитину до дотримання певних усталених норм і правил поведінки, виявляючи спокій і послідовність. Ставте перед дитиною посильні для неї вимоги. Завжди переконуйтеся у тому, що дитина зрозуміла усі Ваші вказівки правильно.

5. Навчаючи дитину, й самі дотримуйтеся нормативної поведінки: будьте ввічливими, охайними та т. ін. Адже діти зазвичай більше вірять тому, що вони побачили на власні очі. Якщо батьки кажуть одне, а роблять інше, то у дитини формується подвійна система цінностей.

6. Не розмовляйте в присутності дитини з іншими людьми та із самою дитиною на підвищених тонах. Пам'ятайте про те, що чим тихіше Ви будете говорити, тим уважніше Вас слухатимуть.

7. Якщо Ви що-небудь забороняєте дитині, то зрозуміло для неї аргументуйте власне рішення, апелюючи до ймовірних наслідків. Важливо, щоб дитина погодилася з Вашим рішенням.

8. Пам'ятайте про те, що спільну діяльність з дитиною старшого дошкільного віку необхідно організовувати у формі гри. У процесі гри старший дошкільник краще засвоює нові знання, норми поведінки у соціумі тощо, що призводить до підвищення його життєвої компетентності. Спільна гра сприяє покращенню сімейного мікроклімату.

9. Якомога частіше майструйте що-небудь разом з дитиною — конструйте; виготовляйте предмети для дому, аплікації, вишивки, годівнички для птахів узимку; готуйте різні страви тощо. Ставтеся до дитини при цьому як до партнера.

10. Завжди оцінюйте дитину та її досягнення з оглядом на неї як на особистість, а не згідно з одержаним нею результатом. Намагайтеся змістовно та об'єктивно оцінювати дитину в межах кожної конкретної ситуації. Не удавайтеся лише до позитивних чи негативних оцінок дитини, їх кількість повинна бути врівноваженою. Однаковою мірою помічайте успіхи і невдачі дітей та відповідним чином їх оцінюйте.

11. Влаштовуйте спільні домашні свята, продумуючи сценарій, ролі та костюми для кожного учасника. Заохочуйте дітей до участі у передсвятковій підготовці.

12. Розподіліть сімейні обов'язки таким чином, щоб дитині також дісталися посильні для неї. Надавайте дитині змогу зрозуміти, що її допомога є важливою для Вас.

13. Пам'ятайте про те, що ставлення дитини до Вас суттєво залежить від Вашого ставлення до власних батьків.

14. Виховуйте у власної дитини ціннісне ставлення до життя, довкілля, до інших людей.

Методичні рекомендації психологам дошкільних навчальних закладів:

1. Постійно цікавтеся новими експериментальними досягненнями психологічної науки з розвитку свідомості та самосвідомості дітей старшого дошкільного віку. Систематично знайомте вихователів старших груп з такими досягненнями й психологічними теоріями.

2. У роботі з вихованцями старших груп постійно застосовуйте різноманітні вправи з розвитку в старших дошкільників навичок пізнання світу дорослих, навичок спілкування з дорослими, навичок ціннісного ставлення до дорослих, а також вправи з розвитку в дітей навичок самопізнання, рефлексії, самоствавлення, саморегуляції. Навчайте вихователів цих груп користуватися такими вправами з метою їх застосування на навчальних заняттях.

3. До комплексу методик з психологічної діагностики психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку не забувайте включати й такі, що спрямовані на вивчення рівня розвитку компонентів їх самосвідомості.

4. Знайомте вихователів і батьків старших дошкільників з різними засобами і прийомами створення сприятливого психологічного клімату для дитини.

5. Регулярно проводьте колективне та, за потреби, індивідуальне консультування батьків з питань розвитку самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих.

6. Не забувайте до тематики колективних консультацій і просвітницької роботи з батьками включати теми, що стосуються вікових особливостей психічного та особистісного розвитку старших дошкільників, специфіки «образу світу дорослих» у дітей цього віку, особливостей спілкування та спільних взаємодій із старшим дошкільником у процесі пізнання світу дорослих, розвитку адекватної самооцінки, самоповаги у цьому віці, формування мотивації досягнення успіху в дитини та т. ін.

Закінчуючи третій розділ роботи, відзначимо, що результати впровадження програми формувального експерименту сприяли підтвердженню другої частини припущення дисертаційного дослідження — формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих буде ефективнішим за умови організації психологічного супроводу на принципах особистісно орієнтованого підходу до роботи з дітьми, батьками і вихователями з урахуванням соціально-психологічних чинників. А саме — того, що формування компонентів самосвідомості дітей старшого

дошкільного віку необхідно здійснювати в умовах оптимізації таких чинників (взаємодій і спілкування дитини з дорослими; мотивації до спілкування з дорослими, мотивації пізнання світу дорослих, мотивації ціннісного ставлення до дорослих) розвитку самосвідомості та цілеспрямованого впливу як на «образ світу дорослих», так і на когнітивний, емоційно-оцінний і регулятивний компоненти самосвідомості старших дошкільників.

Отже, в цілому, теоретичні та емпіричні результати проведеного нами дисертаційного дослідження засвідчують те, що його мету досягнуто, визначені завдання виконано, а сформульовані припущення підтверджені. Тоді як узагальнення цих результатів сприяло окресленню загальних висновків і перспектив наукових пошуків надалі.

Висновки до 3 розділу

Ретельне теоретичне обґрунтування й ефективне впровадження у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу психологічного супроводу з формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих, дозволило констатувати наступне:

1. У старшому дошкільному віці формування самосвідомості дітей у процесі пізнання світу дорослих здійснюється в умовах оптимізації соціально-психологічних чинників розвитку самосвідомості та передбачає організацію цілеспрямованого впливу як на «образ світу дорослих», так і на когнітивний, емоційно-оцінний і регулятивний компоненти самосвідомості дитини, із застосуванням системи розвивальних засобів впливу, які ґрунтуються на принципах особистісно орієнтованого підходу.

2. Авторська експериментальна програма, першочергово актуалізуючи соціально-психологічні чинники розвитку самосвідомості у старшому дошкільному віці, сприяє формуванню у дітей «образу світу дорослих», що зумовлює позитивний вплив на розвиток усіх компонентів їх самосвідомості, який виявляється у збільшенні кількості самохарактеристик в образі свого «Я», появи диференційованої самооцінки та підвищенні рівня саморегуляції.

3. Впровадження авторської програми формувального експерименту дозволило зафіксувати наявність позитивних кількісних і якісних змін у когнітивному, емоційно-оцінному та регулятивному компонентах самосвідомості старших дошкільників з експериментальної групи порівняно з їх ровесниками з контрольної групи, у компонентах самосвідомості яких суттєвих змін виявлено не було.

Ефективність впровадженої авторської програми підтвердилася за допомогою застосування методів математичної статистики до експериментальних даних, які були отримані у контрольній та

експериментальній групі дітей старшого дошкільного віку.

Матеріали третього розділу дисертації відображені у таких публікаціях автора:

1. Мельник Ж.В. Гра як соціально-психологічний напрямок соціалізації старших дошкільників в сучасних умовах / Ж.В. Мельник, Т.М. Харькова // Зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка. Серія: соц.-пед. / за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. — В. XI. — С. 185–189.

2. Мельник Ж.В. Формування самостійності у стосунках з дорослими у процесі становлення самосвідомості у дошкільників / Ж.В. Мельник // Наук. праці К-ПНУ ім. І. Огієнка: зб. за підсумками звітної наук. конференції викладачів, докторантів і аспірантів. — Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2012. — В. 10, Т. 2. — С. 98–99.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми становлення самосвідомості дітей старшого дошкільного віку в процесі «відкриття» світу дорослих, що полягає у виявленні його психологічних особливостей; розробці, теоретичному обґрунтуванні та апробації програми з формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих.

1. Самосвідомість є процесом пізнання людиною самої себе, що виявляється в її ставленнях до самої себе й довкілля та містить когнітивний, емоційно-оцінний і регулятивний компоненти. Основним результатом самосвідомості, як процесу, є образ «Я» — низка уявлень індивіда про себе («Я»-реальне, «Я»-ідеальне, «Я»-дзеркальне, «Я»-соціальне та т. ін.). Самосвідомість з'являється у процесі становлення свідомості особистості, виступаючи її формою, аспектом, невід'ємною стороною чи рівнем розвитку. Розвиток самосвідомості є суспільно зумовленим. Основним чинником розвитку самосвідомості є спілкування і взаємодії індивіда з іншими людьми, а психологічними механізмами — ідентифікація та рефлексія.

Старший дошкільний вік вирізняється переходом дитини від егоцентричної до рефлексивної позиції, що уможливорює здатність розуміти й оцінювати окремі якості інших людей (дорослих, ровесників). Його основні новоутворення — це статева ідентичність, самолюбство, самоповага і рівень домагань. Одиницями аналізу самосвідомості старшого дошкільника є переживання, внутрішня позиція і ціннісність. Найінтенсивніше розвиток самосвідомості старшого дошкільника відбувається у спільних взаємодіях з дорослими.

Світ дорослих — це сфера міжособистісних взаємодій і спілкування людей дорослого віку, їх професійної й суспільної діяльності. «Відкриття» світу дорослих — це пізнання дитиною нових сторін життєдіяльності дорослих. «Образ світу дорослих» складають уявлення і переживання дитини щодо життєдіяльності дорослих. У старшому дошкільному віці до «образу світу дорослих» належать уявлення дитини про соціальні стосунки між дорослими людьми, суспільний смисл їх діяльності, а також її ставлення до дорослих та їх дій. «Образ світу дорослих» суттєво впливає на становлення самосвідомості дитини, опосередковуючи її дії спершу в грі, а згодом — у реальному житті. Чинниками розвитку самосвідомості дитини у процесі «відкриття» світу дорослих є: спільні взаємодії та спілкування з дорослими (соціальні); мотивація пізнання світу дорослих (психологічний).

2. Визначено критерії когнітивного («Я-образ»), емоційно-оцінного (самооцінка, самоствалення, ціннісне ставлення до дорослих, ціннісність) і регулятивного (саморегуляція) компонентів самосвідомості, показники (рівень усвідомлення своїх бажань і вподобань, особистісних якостей, часових

уявлень про себе; характер самооцінки, самоставлення і ціннісного ставлення до дорослих; тип цінності; рівень саморегуляції) та рівні (високий, середній і низький) розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих.

Емпірично констатовано майже у половини досліджуваних низький рівень розвитку самосвідомості в процесі «відкриття» світу дорослих, що виявляється у недостатньому усвідомленні власних бажань, минулих і майбутніх дій, особистісних якостей і ставлення до себе за умови допомоги дорослого; несформованості ціннісного ставлення до дорослих; нездатності змістовно та об'єктивно оцінити власні дії і вчинки у різних ситуаціях, навіть за умови допомоги дорослого; цінності реально-практичного функціонування; регулюванні власної поведінки згідно з вимогами дорослих лише у їх присутності. Майже третя частина дітей вирізняються середнім, а майже п'ята – високим рівнем розвитку самосвідомості.

3. Встановлено, що навчання старших дошкільників переважно спрямоване на пізнання світу предметів, що призводить до формування «образу предметного світу» та домінування у більшості дітей цінності реально-практичного функціонування у чистому вигляді (нерозривність сфери стосунків і спілкування від конкретних побутових ситуацій) чи у поєднанні з цінністю учбової діяльності (дії за зразком, згідно з вимогами дорослих чи вимогами конкретної ситуації), що вирізняється формальним або конкретним відображенням побуту й учбової діяльності, згадуваннями про спілкування, вимоги і норми поведінки. У незначній частині дітей цінність учбової діяльності поєднується з цінністю ставлення до себе (утвердженням себе через якість діяльності, що виконується). Поєднання цінності учбової діяльності з цінністю пізнавальної діяльності має незначна кількість дітей. «Образ світу дорослих» складається з уявлень старших дошкільників про контролюючу функцію і зовнішню сторону побутових дій дорослих, що безпосередньо впливає на становлення їх самосвідомості. До особистісної позиції «Я-у-Світі дорослих» належать уявлення дітей щодо необхідності дотримання розпорядку дня і виконання обов'язків, які визначено дорослими. Виявлено, що хлопчики характеризують себе за допомогою стереотипно чоловічих рис, а дівчатка – жіночих. Порівняно з дітьми 5-6 років, 6-7 річні використовують для опису власного «Я» такі риси, що є важливими для учнів. Соціально-психологічними чинниками розвитку самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих є: взаємодії та спілкування з дорослими; мотивація до спілкування з дорослими, пізнання світу дорослих й ціннісного ставлення до дорослих.

4. Авторська психологічна модель формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих передбачає оптимізацію виявлених чинників, а також організацію цілеспрямованого впливу на «образ світу дорослих» і когнітивний, емоційно-оцінний та регулятивний

компоненти самосвідомості із застосуванням системи розвивальних засобів впливу на засадах особистісно орієнтованого підходу. Формувальна програма, актуалізуючи соціально-психологічні чинники розвитку самосвідомості у старшому дошкільному віці, сприяла появі «образу світу дорослих», що позитивно вплинуло на усі компоненти самосвідомості та виявилось у збільшенні кількості уявлень дітей про себе, появі диференційованої самооцінки й підвищенні рівня саморегуляції, засвідчивши її ефективність. У сформульованих методичних рекомендаціях з формування самосвідомості старших дошкільників у процесі пізнання світу дорослих наголошено на необхідності дотримання вихователями, психологами і батьками принципів особистісно орієнтованого підходу у взаємодіях з дітьми.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми становлення самосвідомості старших дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих. На подальше вивчення очікують наступні перспективні аспекти цієї проблеми: вплив стилю батьківського ставлення на розвиток самосвідомості хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку, психологічні особливості становлення свідомості дошкільників у процесі «відкриття» світу дорослих та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. — Изд. 2-е., исп. и доп. — М.: Академический Проект, 2001. — 704 с.
2. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 320 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности: Сборник научных трудов / Отв. ред. Л.И. Анциферова. — М.: Наука, 1981. — С. 3-19.
5. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абульханова-Славская. — Воронеж: МОДЭК, 1994. — 224 с.
6. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю.А. Аксенова. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 272 с. — (Серия «Руководство практического психолога»).
7. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2-х томах / Под ред. А.А. Бодалева и др. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. — С. 103-127.
8. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. — М.-Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. — 384 с.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — СПб.: Питер, 2001. — 688 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
10. Анциферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л.И. Анциферова // Психология личности: в 2-х томах. — Самара: Издательский дом «Бахрах», 1999. — Т. 2. — С. 331-344.
11. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / ред. та упоряд. О.Л. Кононко; АПН України. — К.: Світич, 2008. — 430 с.
12. Байер О.М. Розвиток саморегуляції старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О.М. Байер. — К., 2008. — 20 с.
13. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс., пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
14. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. —

- 280 с
15. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 344 с.
 16. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления / И.Д. Бех. — Ровно: РИОУП, 1991. — 146 с.
 17. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
 18. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 188 с.
 19. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
 20. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. — 1978. — № 4. — С. 23-35.
 21. Большая энциклопедия психологических тестов. — М.: Изд-во Эксмо, 2006. — 416 с.
 22. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — Спб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с.: (Проект «Психологическая энциклопедия»).
 23. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / М.Й. Боришевський. — К.: Академвидав, 2010. — 416 с.
 24. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. — Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. — 608 с.
 25. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. ...д-ра психол. наук в форме научн. докл.: 19.00.07 / М.И. Боришевский. — К., 1992. — 77 с.
 26. Боришевский М.И. Теоретические вопросы самосознания личности / Психологические особенности самосознания подростка / М.И. Боришевский. — К.: Вища школа, 1980. — С. 5–38.
 27. Бороздина Л.В. «Что такое самооценка?» / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. — 1992. — Том 13, № 4. — С. 99-100.
 28. Бушай І.М. Психологічні основи становлення образу світу дітей шкільного віку: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Ігор Михайлович Бушай. — К., 2009. — 446 с.
 29. Бушай І.М. Розвиток образу світу дітей дошкільного віку / І.М. Бушай // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. — К.: Нора-Прінт, 2004. — Вип. 24. — С. 72-80.
 30. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский / Под ред. А.М. Матюшкина. — В 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 4: Детская психология. — 432 с.

31. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Л.С. Выготский. — М.: Акад. пед. наук, 1960. — 500 с.
32. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Радянська школа, 1976 . — 269 с.
33. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — 2-ге вид. — К.: Каравела, 2007. — 344 с.
34. Гордєєва Ж.В. Розвиток регулятивної функції самооцінки у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жанна Вікторівна Гордєєва. — К., 2007. — 220 с.
35. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. — 3-е изд., с изм. и доп. — СПб.: Свет, 1997. — 608 с.
36. Гуріна З.В. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства / З.В. Гуріна // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Випуск 74. Серія: психологічні науки: Збірник наукових праць: у 2-х томах. — Чернігів: ЧДПУ, 2009. — Том 1. — С. 141-146.
37. Джемс У. Психология / У. Джемс / Под ред. Л.А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
38. Дерев'яно С.П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «соціальна психологія» / С.П. Дерев'яно. — К., 2009. — 20 с.
39. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной. — М.: Педагогика, 1987. — 192 с.
40. Димитров И.Т. Содержание и функции образа самого себя у дошкольников: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая и возрастная психология» / И.Т. Димитров. — М., 1979. — 19 с.
41. Дятленко Н.М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Н.М. Дятленко. — К., 2002. — 20 с.
42. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія (курс лекцій і практикум): Навчальний посібник / Т.В. Дуткевич. — Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2006. — 320 с.
43. Закон України «Про дошкільну освіту» / Бібліотека журналу «Дошкільне виховання». — К: Ред. ж-лу «Дошкільне виховання», 2001. — С. 4-33.
44. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х томах / А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — 320 с.

45. Запорожец А.В. Роль социальных условий жизни и воспитания в психическом развитии ребенка / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. — 1968. — № 2. — С. 29-37.
46. Запорожец А.В. Условия и движущие силы психического развития ребенка / А.В. Запорожец // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М.: Ин-т практической психологии, 1996. — С. 23-26.
47. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 5-14.
48. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 128 с.
49. Исаев Д.Н. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган. — Л.: Медицина, 1988. — 160 с.
50. Каган В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание / В. Е. Каган // Вопросы психологии. — 1992. — № 1. — С. 14-21.
51. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1984. — 335 с.
52. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. — 1981. — Том 2. — № 3. — С. 25 – 38.
53. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.
54. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід): [монографія] / Олена Леонтіївна Кононко. — К: Стилос, 2000. — 336 с.
55. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась / Е.Л. Кононко. — К: Рад. шк., 1991. — 221 с.
56. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г.С. Костюк // Под ред. Л.Н. Проколиенко; Сост. В.В. Андриевская, Г.А. Балл, А.Т. Губко, Е.В. Проскура. — К.: Радянська школа, 1989. — 608 с.
57. Котырло В.К. Роль дошкольного воспитания в формировании личности / В.К. Котырло, Т.М. Титаренко. — К: Общество «Знание», 1977. — 48 с.
58. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб.: Питер, 2001. — 992 с.: (Серия «Мастера психологии»).
59. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: [Монографія] / Віра Ульянівна Кузьменко. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — 354 с.
60. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. — 4-е изд. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 176 с.
61. Кулачківська С.Є. Віковий аспект психічного розвитку дитини-дошкільника / С.Є. Кулачківська // Психічний розвиток дитини-дошкільника: навчальний посібник для педагогів. — К.: Світоч, 2004.

- 75 с.
62. Кулачківська С.Є. Я – дошкільник. (Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір. — К.: Нора-прінт, 1996. — 108 с.
 63. Куликовская И.Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и ее педагогическое сопровождение: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.07 / Ирина Эдуардовна Куликовская. — Ростов-на-Дону, 2002. — 450 с.
 64. Куліш Н.М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ніна Михайлівна Куліш. — К., 2003. — 210 с.
 65. Ладивір С.О. Внутрішній світ дитини як проекція життєдіяльності / С.О. Ладивір // Дошкільне виховання. — 2006. — № 5. — С. 4-6.
 66. Лапченко І.О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інна Олександрівна Лапченко. — К., 2006. — 237 с.
 67. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев; под ред. В.В. Давидова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровського. — М: Педагогика, 1983. — Т. 2. — 317 с.
 68. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М.: Наука, 1984. — 493 с.
 69. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев; под ред. В.В. Давидова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровського. — М: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 303-323.
 70. Леонтьев А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. — Серия 14. Психология. — 1979. — № 2. — С. 3-13.
 71. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. — М., Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. — 383 с.
 72. Лисина М.И. Психология самопознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Сильвестру. — Кишинев, 1983. — 111 с.
 73. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 18-36.
 74. Лисина М.И. Становление потребности в общении со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1980. — С. 55-78.
 75. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
 76. Люблинская А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. — М.: Просвещение, 1971. — 418 с.

77. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. — К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
78. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. / С.Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. — Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 319 с.
79. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. / С.Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. — Т. 2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. — 335 с. — Бібліогр.: с. 304-318. — Глосарій.
80. Мельник Ж.В. Вікова специфіка «відкриття» дитиною старшого дошкільного віку світу дорослих / Ж.В. Мельник // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка. — К., 2013. — Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. — В. 7. — Ч. 2. — Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2013. — С. 18–24.
81. Мельник Ж.В. Вивчення становлення самосвідомості старшого дошкільника у працях вітчизняних та зарубіжних психологів / Ж.В. Мельник // Наук. вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. — Чернівці : Чернівецький національний університет, 2013. — В. 654. — С. 99–106.
82. Мельник Ж.В. Гендерные особенности становления образа «Я» в старшем дошкольном возрасте / Ж.В. Мельник // Материалы XXX международной заочной научно-практической конференции [«Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»], (Новосибирск, 24 июля 2013 г.). — Новосибирск : Сибак, 2013. — С. 135–140.
83. Мельник Ж.В. Гра як соціально-психологічний напрямок соціалізації старших дошкільників в сучасних умовах / Ж.В. Мельник, Т.М. Харькова // Зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка. Серія: соц.-пед. / за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. — В. XI. — С.185 –189.
84. Мельник Ж.В. Зародження самосвідомості особистості в ранньому дитинстві / Ж.В. Мельник // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. — В. 17. — С. 285–294.
85. Мельник Ж.В. Онтогенез спілкування з дорослими як найважливіший фактор психічного розвитку дошкільника / Ж.В. Мельник // Зб. наук. праць молодих вчених К-ПНУ ім. І. Огієнка. — Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2010. — В. 2. — С. 150–151.
86. Мельник Ж.В. Психологічні особливості становлення самосвідомості у дошкільників / Ж.В. Мельник // Зб. наук. праць молодих вчених К-ПНУ ім. І. Огієнка. — Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2009.

- В. 1. — С. 195–196.
87. Мельник Ж.В. Самосвідомість як невід'ємний компонент процесу становлення особистості / Ж.В. Мельник // Наук. праці К-ПНУ ім. І. Огієнка : зб. за підсумками звітної наук. конференції викладачів, докторантів і аспірантів. — Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2010. — В. 9, Т. 5. — С. 29.
 88. Мельник Ж.В. Уявлення про структуру самосвідомості особистості у сучасній психології / Ж.В. Мельник // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. — В. 6, Ч. 2. — С. 66–73.
 89. Мельник Ж.В. Формування самостійності у стосунках з дорослими у процесі становлення самосвідомості у дошкільників / Ж.В. Мельник // Наук. праці К-ПНУ ім. І. Огієнка : зб. за підсумками звітної наук. конференції викладачів, докторантів і аспірантів. — Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2012. — В. 10, Т. 2. — С. 98–99.
 90. Melnik J.V. Psychological features of value of older preschoolers / J.V. Melnik // European Applied Sciences. — 2013. — № 7-1. — P. 159–161.
 91. Мельник І.С. Особливості впливу взаємин з дорослими і однолітками на самооцінку старшого дошкільника: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інна Сергіївна Мельник. — К., 2009. — 198 с.
 92. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. — 7-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 456 с.
 93. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. — М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. — 352 с. — (Серия «Мир психологии»).
 94. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности / В.С. Мухина. — М.: МГПИ, 1985. — 103 с.
 95. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. / Р.С. Немов. — 3-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2: Психология образования. — 608 с.
 96. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. / Р.С. Немов. — 3-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
 97. Непомнящая Н.И. Методы изучения и диагностики психического развития ребенка / Н.И. Непомнящая. — М.: НИИ общей педагогики, 1975. — 200 с.
 98. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет: [монография] / Н.И. Непомнящая. — М.: Педагогика, 1992. — 160, [1] с.
 99. Орлов А.Б. Психология личности и сущность человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. — М.: Логос, 1995. — 143 с.

100. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 360 с.
101. Обухова Л.Ф. Формы и функции подражания в детском возрасте / Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 112 с.
102. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 304 с.
103. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Б. Венгера. — М.: Педагогика, 1988. — 136 с.
104. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. — СПб.: «Питер», 1999. — 288 с. — (Серия «Мастера психологии»).
105. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В. Овчарова. — М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001. — 448 с.
106. Палій А.А. Особливості статевої ролі уявлень дітей дошкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Анатолій Андрійович Палій. — К., 1996. — 210 с.
107. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В. Петухов // Вестник МГУ. — Серия 14. Психология. — 1984. — № 4. — С. 13–20.
108. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: Навчально-методичний посібник / Т.О. Піроженко. — Тернопіль: Мандрівець, 2010. — 136 с.
109. Піроженко Т.О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу / Т.О. Піроженко. — Запоріжжя: 2003. — 168 с.
110. Піроженко Т.О. Психологічний супровід інноваційно-освітніх технологій в дитячому садку / Т.О. Піроженко. — Тернопіль: 2006. — 48 с.
111. Психология самосознания: Хрестоматия / Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. — Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
112. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реана. — СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. — 416 с. — (Серия «Психологическая энциклопедия»).
113. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Юлія Олексіївна Приходько. — К., 1997. — 428 с.
114. Приходько Ю.О. Дитяча психологія: нариси становлення та розвитку: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних

- закладів (видання друге, доповнене) / Ю.О. Приходько. — К.: Міленіум, 2004. — 192 с.
115. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А.Г. Ружской. — М.: Педагогика, 1990. — 264 с.
 116. Психічний розвиток дитини-дошкільника: навч. посіб. для педагогів, психологів, вихователів дитячих дошкільних закладів / [С. Є. Кулачківська, С.О. Ладивір, Т.О. Піроженко та ін.]. — К.: Світоч, 2004. — 75 с.
 117. Развитие личности ребенка от пяти до семи. — Екатеринбург: У-Фактория, 2005. — 600 с. — (Серия «Психология детства»).
 118. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Ружской. — М.: Педагогика, 1989. — 216 с.
 119. Репина Т.А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду / Т.А. Репина // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 4-10.
 120. Репина Т.А. Социально–психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. — М.: Педагогика, 1988. — 230 с.
 121. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. / Е.И. Рогов. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с.
 122. Романова Е.С. Психодиагностика: Учебное пособие / Е.С. Романова. — СПб.: Питер, 2006. — 400 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
 123. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека/ К. Роджерс; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 480 с.
 124. Рояк А.А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада / А.А. Рояк // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 2. — С. 12-19.
 125. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с. — (Серия «Мастера психологии»).
 126. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2001. — 720 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
 127. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1959. — 354 с.
 128. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. — СПб.: ООО «Речь», 1998. — 350 с., ил.
 129. Силвестру А.И. К вопросу о развитии самооценки в дошкольном возрасте / А.И. Силвестру // Новые исследования в психологии. — М.: Педагогика, 1978. — № 2 (19). — С. 80-85.
 130. Силвестру А.И. Основные факторы развития образа самого себя у дошкольников / А.И. Силвестру // Исследования по проблемам

- возрастной и педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1980. — С. 119-139.
131. Силвестру А.И. Роль индивидуального опыта и опыта общения в формировании у дошкольников представлений о своих возможностях: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / А.И. Силвестру. — М., 1978. — 19 с.
132. Славина Н.С. Вплив особливостей сімейних відносин на емоційну сферу дитини / Н.С. Славина // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. — К.: Міленіум, 2006. — Вип. 27. — С. 219–227.
133. Славина Н.С. Психологічні особливості емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку: [Монографія] / Наталія Сергіївна Славина. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. — 168 с.
134. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В.И. Слободчиков // Проблемы рефлексии. — Новосибирск, 1987. — С. 32–57.
135. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. — 976 с. — (Библиотека практической психологии).
136. Словарь-справочник по психологической диагностике/ Отв. ред. Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов, С. Б. Крымский. — К.: Наукова думка, 1989. — 200 с.
137. Смирнов С.Д. Миры образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестник МГУ. — Серия 14. — 1981. — № 2. — С. 15-29.
138. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. — М.: Изд-во МГУ, 1985. — 231 с.
139. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебн. для студ. высш. пед. учебн. зав. / Е.О. Смирнова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
140. Смирнова Е.О. Развитие отношения к ровеснику в дошкольном возрасте / Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина // Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С. 5-14.
141. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 215 с.
142. Співак В.І. Ігрова терапія як один із методів корекції ЗНМ у дошкільників / В.І. Співак // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: соціально-педагогічна. Випуск VII / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. — Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. — С. 314–317.
143. Співак В.І. Подолання тривожності у дошкільників з вадами мовлення / В.І. Співак // Науковий часопис НПУ імені М.П.

- Драгоманова. — Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. — № 11. — С. 347–351.
144. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. — М.: Политиздат, 1972. — 303 с.
145. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. — М.: МГУ, 1983. — 286 с.
146. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир: Кн. для воспитателя детского сада / Е.В. Субботский. — М.: Просвещение, 1991. — 207 с.
147. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е.В. Субботский. — М.: МГУ, 1976. — 144 с.
148. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов / Г.В. Суходольский. — Л.: ЛГУ, 1972. — 428 с.
149. Титаренко Т.М. Нравственное воспитание дошкольников в семье / Т.М. Титаренко. — К.: Радянська школа, 1985. — 95 с.
150. Титаренко Т.М. Я – знакомый и неузнаваемый / Т.М. Титаренко. — К.: Радянська школа, 1991. — 240 с.
151. Тищенко С.П. Емоційно–ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу Я / С.П. Тищенко // Психологія: Респ. наук. – метод. зб. — Вип. 22. — К.: Рад. школа, 1983. — С. 3-19.
152. Тищенко С.П. Особливості розвитку рефлексивної свідомості старших дошкільників / С.П. Тищенко // Психологія суб'єктної активності особистості: Зб. матеріалів Міжнародної наукової конференції [«Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості»], (Київ, 12-14 жовтня 1992 р.) / Під ред. В.О. Татенко. — К., 1993. — С. 99-101.
153. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира ребенка / С.П. Тищенко // Воспитание детей дошкольного возраста / Под. ред. Л.Н. Проколиенко. — К.: Рад. шк., 1990. — С. 40-83.
154. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников / Л.И. Уманец // Вопросы психологии. — 1987. — № 4. — С. 61–67.
155. Уманец Л.И. Формирование самооценки старших дошкольников в игровой деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Любовь Илларионовна Уманец. — К., 1984. — 145 с.
156. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. — М.: «Академия», 1997. — 336 с.
157. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина; Под ред. Г.А. Урунтаевой. — М.: Владос, 1995. — 291 с.
158. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.

159. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / З. Фрейд / сост., науч. ред. М.Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.
160. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П.Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — Т. 2. — С. 91–102.
161. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П.Р. Чамата // Проблемы сознания. Материалы симпозиума. Март-Апрель. — М., 1966. — С. 228–239.
162. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П.Р. Чамата. — К.: Рад. школа, 1965. — 48 с.
163. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. — М.: Наука, 1977. — 144 с.
164. Чеснокова И.И. Самосознание личности / И.И. Чеснокова // Теоретические проблемы психологии личности. — М.: Наука, 1974. — С. 209-225.
165. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.А. Шаграева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 368 с.
166. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 512 с.: ил.
167. Эльконин Д.Б. Избранные произведения / Д.Б. Эльконин. — М.: Просвещение, 1989. — 556 с.
168. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — М.: Просвещение, 1978. — 304 с.
169. Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. вузов / Д.Б. Эльконин. — М.: Академия, 2001. — 114 с.
170. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей / Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. — Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2012. — 624 с.
171. Яссман В.П. Образ мира личности: этническая картина мира: Монография / В.П. Яссман. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. — 104 с.
172. Cooley C.H. Human Nature and the Social Order / C.H. Cooley. — N. Y., 1964. — 184 p.
173. Freud S. (1933) New introductory lectures on psycho-analysis / S. Freud // In Standart edition (Vol. 21). — London: Hogarth Press, 1964. — P . 59-145.
174. James W. The principles of psychology / W. James. — New York: Holt, Rinehart and Winston. Unaltered republication. New York: Dover, 1950. — Vol. 1. — P. 293–324.

175. Kohlberg L. Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization // (Ed.) Goslin D.A. Handbook of Socialization Theory and Research. — Chicago, 1969.
176. Mead G.H. Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist / George Herbert Mead; ed. Charles W. Morris. — Chicago: University of Chicago Press, 1934. — 400, [1] p.
177. Rogers C.R. On becoming a person / Carl Ransom Rogers. — Boston: Houghton Mifflin, 1961. — 452 p.
178. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-image / M. Rosenberg. — Princeton, 1965. — 326 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИКА «ВИВЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ОБРАЗУ «Я» ТА САМООЦІНКИ»

Мета: вивчення рівня сформованості образу «Я» та самооцінки старших дошкільників.

Матеріали та обладнання: бланк для запису відповідей дитини, на якому вгорі вказано прізвище та ім'я, вік дитини і ДНЗ; фішка і вертикальна шкала з поділками від -10 до +10 (центр позначений 0).

Процедура дослідження

Перед початком експерименту створюється доброзичлива атмосфера, експериментатор демонструє позитивне ставлення до будь-якого вибору дитини, стимулюючи її до відвертості. Дитину потрібно зручно розташувати. Експеримент проводиться індивідуально і складається з 2-х серій.

Перша серія. Бесіда по питаннях.

Питання для бесіди:

1. Уяви собі людину, яка б тобі так подобалася, що ти хотів би бути такою, як ця людина, хотів би бути схожим на неї. Яка це людина? Яким би ти хотів бути? На кого б ти хотів бути схожим?
2. Уяви собі людину, яка б тобі так не подобалася, що ти нізащо не хотів би бути такою, як ця людина, не хотів би бути схожим на неї. Яка це людина? Яким би ти не хотів бути? На кого б ти не хотів бути схожим?
3. Що ти можеш розказати про себе? Який ти сам?

Друга серія. Після закінчення бесіди дитині показують шкалу з поділками і дають інструкцію окремо по кожній з названих нею характеристик (наприклад, добрий - злий, хороший - поганий, сміливий – боягузливий і т. ін.).

Інструкція: «На цій шкалі — усі люди на світі: від самих добрих до самих злих (показ супроводжується рухом руки по шкалі згори вниз). Найвище знаходяться усі найдобріші люди на світі, найнижче — самі злі, а посередині — середні. Де ти посеред усіх цих людей? Постав туди фішку». Після того, як дитина зробила вибір, її запитують: «Ти такий насправді чи хотів би таким бути? Відзнач, який ти насправді та яким хотів би бути».

Ідеальна та реальна самооцінки визначаються за різними індивідуально-психологічними характеристиками декілька разів.

Обробка та аналіз результатів

За результатами бесіди виявляють наявність і характер уявлень дитини про себе, її ціннісні судження та пристрасті.

За результатами, отриманими в другій серії експерименту, порівнюють, скільки дітей вирізняються максимально високою самооцінкою, скільки диференційованою (відмінності між оцінками в ідеальному та реальному плані); результати для кожної дитини записуються у табл. А. 1.

Узагальнюючи відповіді дитини в першій і другій серіях, з'ясовують сформованість у досліджуваних образу «Я» (високий рівень характеризується поєднанням диференційованої самооцінки при розрізненні реального та ідеального планів з розповіддю про себе).

Таблиця А. 1

Особливості образу «Я» старшого дошкільника

Характеристика	Реальна самооцінка	Ідеальна самооцінка
<i>Добрий-злий</i>		
<i>Хороший-поганий</i>		

Додаток Б

МЕТОДИКА «ВИВЧЕННЯ РІВНЯ САМОСВІДОМОСТІ»

Мета: виявлення рівня усвідомлення старшими дошкільниками власних бажань і вподобань, минулих і майбутніх дій, себе в минулому, теперішньому і майбутньому часі.

Матеріали та обладнання: бланк для запису відповідей дитини на запитання 1 та 2 частин експерименту, на якому вгорі вказано прізвище та ім'я, вік дитини і ДНЗ.

Процедура дослідження

Перед початком експерименту створюється доброзичлива атмосфера, експериментатор демонструє позитивне ставлення до будь-якого вибору дитини, стимулюючи її до відвертості. Експеримент складається з двох частин і проводиться індивідуально. В першій частині експерименту дитині ставлять запитання, які стосуються її бажань і вподобань. У другій частині експерименту дитині ставлять запитання, пов'язані з її часовими уявленнями про себе. Експериментатор може конкретизувати чи змінювати запитання для того, щоб дитині було простіше відповідати на них.

Запитання до 1 частини експерименту:

1. Що ти любиш понад усе на світі?
2. Чим би ти став займатися, якщо б тобі дозволили робити все?
3. Розкажи про свої улюблені заняття: як ти граєшся, гуляєш і т. ін.
4. Розкажи, що ти найбільше від усього не любиш (просто терпіти не можеш)?
5. Чи подобається тобі у дитячому садку? Що тобі хотілося б змінити?
6. Уяви, що я чарівниця і можу виконати будь-яке твоє бажання. Що ти хочеш попросити?
7. Що найбільше подобається робити дорослим? Чому ти так думаєш? Поясни, будь ласка.
8. Що дорослим найбільше від усього не подобається? Чому ти так думаєш? Будь ласка, поясни.

Запитання до 2 частини експерименту:

1. Що ти робив перед тим, як я покликала тебе?
2. Розкажи, що Ви робили сьогодні на заняттях?
3. Чи траплялося з тобою вчора, позавчора чи раніше що-небудь цікаве (важливе, смішне)? Розкажи, будь ласка.
4. Що ти збираєшся робити, коли повернешся у групу?
5. Що ти будеш робити сьогодні ввечері чи завтра?
6. Розкажи мені, будь ласка, щось про себе, коли ти був маленьким. Як ти про це дізнався?
7. А яким ти хочеш стати в майбутньому? Поясни, чому?

Обробка та аналіз результатів

Результати бесіди про бажання та вподобання дітей з однієї групи записують до табл. Б. 1.

Таблиця Б. 1

Усвідомлення власних бажань і вподобань старшими дошкільниками

№	Типи відповідей	Кількість відповідей у %	
		Хлопчики	Дівчатка
1.	Відсутність відповіді (мовчання чи відповідь «не знаю», «нічого»).		
2.	Ситуативна відповідь (дитина називає речі, які знаходяться в її полі зору).		
3.	Предмети (відсутні в ситуації, однак достатньо конкретні).		
4.	Види діяльності або улюблені ігри.		
5.	Спілкування і спільна діяльність (діти розповідають, що вони хотіли б робити з близькими дорослими разом).		

Встановлюють співвідношення варіантів відповідей у різних групах дошкільників, серед хлопчиків і дівчаток й виокремлюють найбільш значущий, розповсюджений у кожній групі. З'ясовують причини переважання певного типу відповідей у дітей різних груп чи статі.

Результати бесіди про минулі та майбутні дії оформляють в табл. Б. 2.

Таблиця Б. 2

Усвідомлення своїх минулих і майбутніх дій старшими дошкільниками

№	Типи відповідей	Кількість відповідей у %	
		Хлопчики	Дівчатка
1.	Відсутність відповіді		
2.	Стереотипне повторення однієї відповіді		
3.	Перераховування режимних моментів		
4.	Повідомлення про власні дії		
5.	Розгорнута розповідь про минулі та майбутні події		

Роблять висновки про те, як дошкільники виокремлюють і фіксують власні дії в свідомості.

Додаток В

МЕТОДИКА Н.І. НЕПОМНЯЩОЇ «КАРТИНКИ ПРЕДМЕТНІ» («КП») ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ЦІННІСНОСТІ

Мета: вивчення цінності старшого дошкільника.

Матеріали та обладнання: 32 картинки із зображеннями предметів, які належать до різних сфер життя; ручка; бланк для запису розповідей дитини (розповідь 1, розповідь 2), на якому вгорі вказано прізвище та ім'я, вік дитини і ДНЗ.

Процедура дослідження

Перед початком експерименту створюється доброзичлива атмосфера, експериментатор демонструє позитивне ставлення до будь-якого вибору дитини, стимулюючи її до відвертості. Дитину потрібно зручно розташувати. Експеримент складається з двох частин і проводиться індивідуально. В першій частині експерименту дитині по черзі показують 32 картинки із зображенням предметів. По цих картинках дитині пропонується придумати речення. У другій частині експерименту перед дитиною розкладаються усі картинки, а вона за власним бажанням обирає від 3 до 5 картинок. За обраними картинками дитина придумує розповідь, у якій необхідно використати усі зображення на цих картинках.

Інструкція до 1 частини експерименту: «Подивися уважно на кожную з картинок, які я тобі зараз покажу». *Після того, як дитина побачила усі картинки, експериментатор звертається до неї з проханням:* «Будь ласка, придумай речення по цих картинках». *Це речення записується експериментатором до бланку для відповідей.*

Інструкція до 2 частини експерименту: «Подивися уважно на ці картинки. Вибери з них декілька картинок, які бажаєш. Можна вибрати три, чотири або п'ять картинок». *Після того, як дитина вибрала картинки, експериментатор звертається до неї з проханням:* «Будь ласка, придумай розповідь по цих картинках». *Ця розповідь записується експериментатором до бланку для відповідей.*

Обробка та аналіз результатів

Тип цінності визначається за наступними параметрами: 1) область діяльності, яка фігурує в розповідях (побут, гра, учбові ситуації, спілкування і т. ін.); 2) особливості опису картинки (назва зображеного предмета, його ознаки чи ознак, його функції, емоційна забарвленість при описі зображень людей і т. ін.); 3) характер мовлення (невеликий чи багатий словник, значна чи незначна кількість мовленнєвих форм і т. ін.); 4) ставлення до експерименту, особливості поведінки (задоволення, пожвавлення, розкутість, зацікавленість чи на противагу невдоволення, скутість, відсутність інтересу аж до відмови виконувати завдання) (див. Табл. В.1).

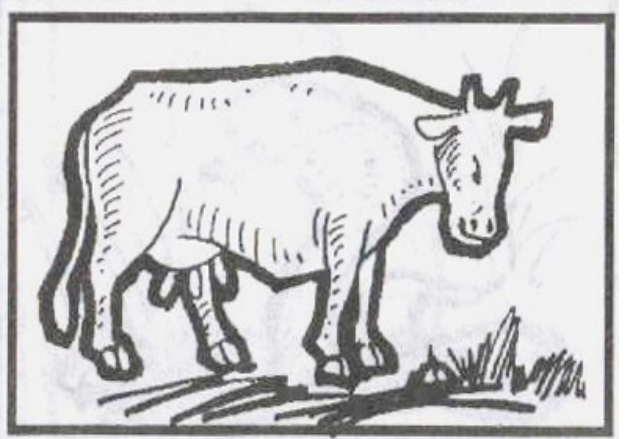
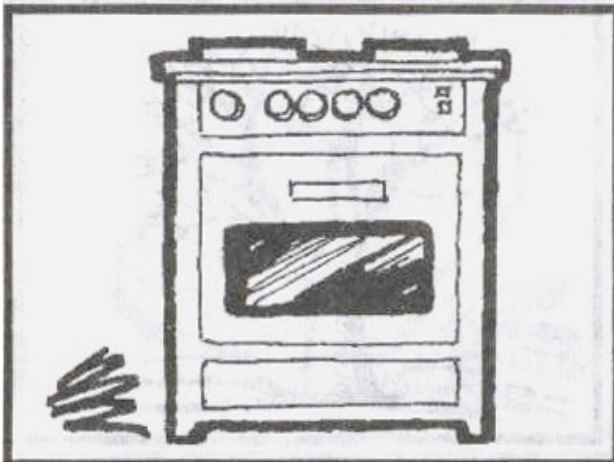
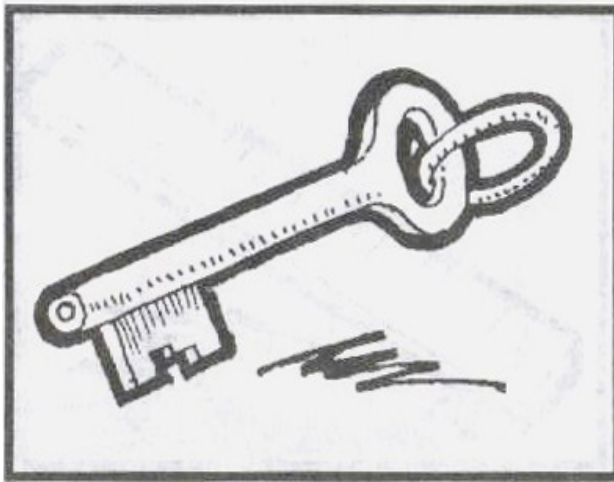
Таблиця В. 1

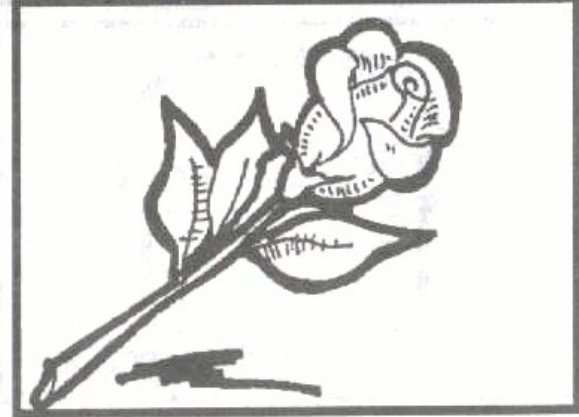
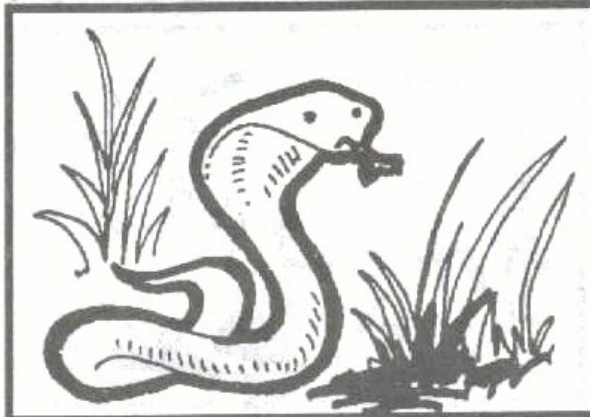
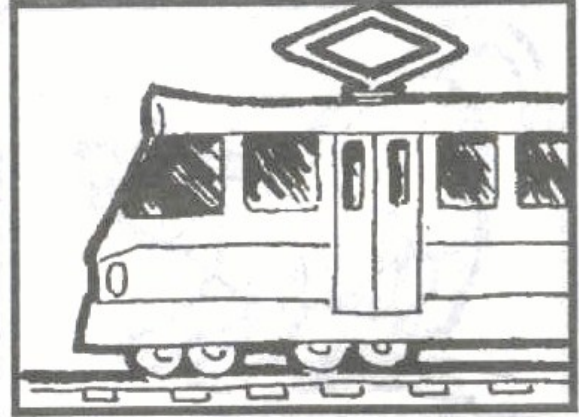
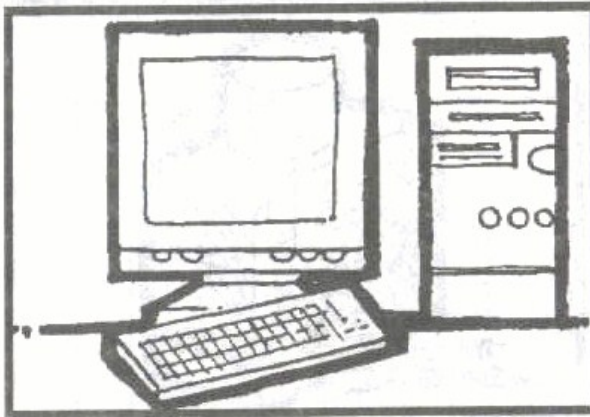
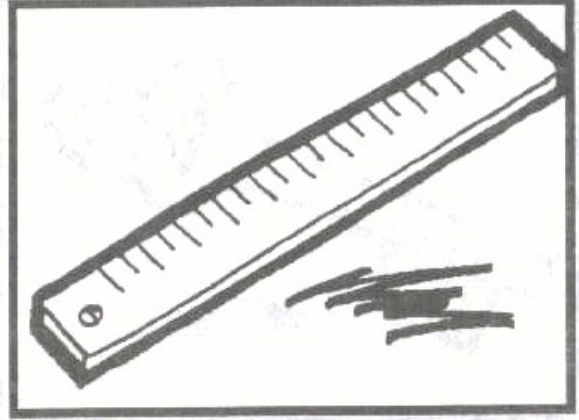
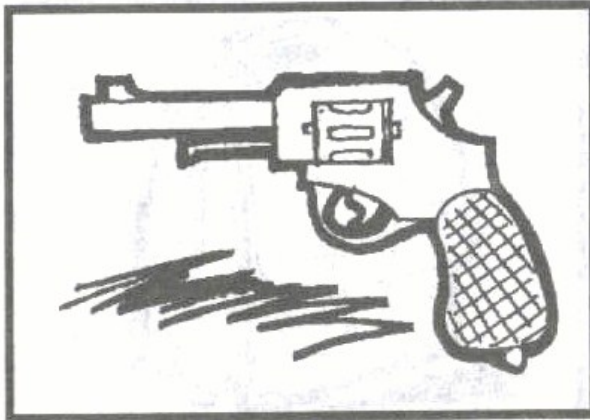
Характеристика типів цінності за параметрами методики КП

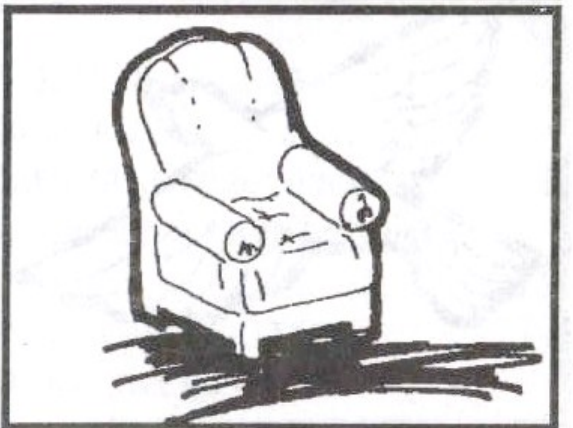
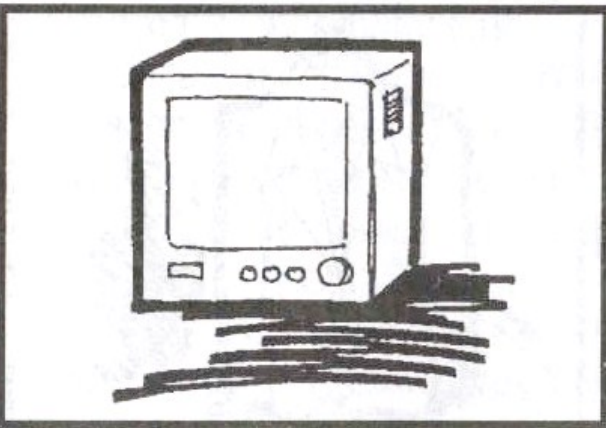
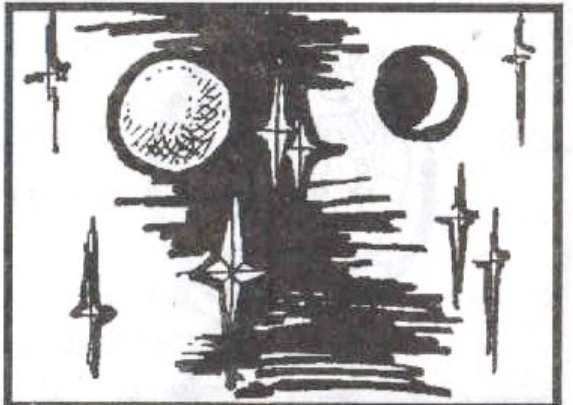
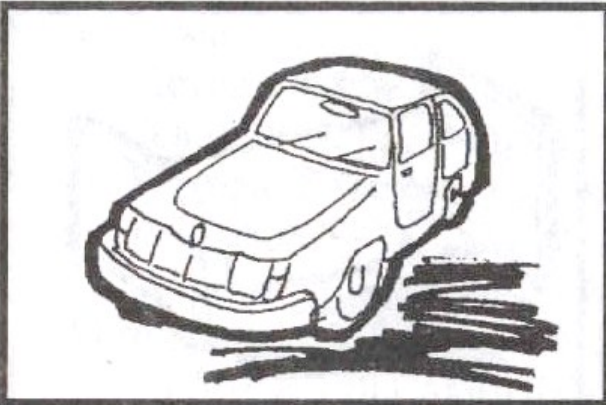
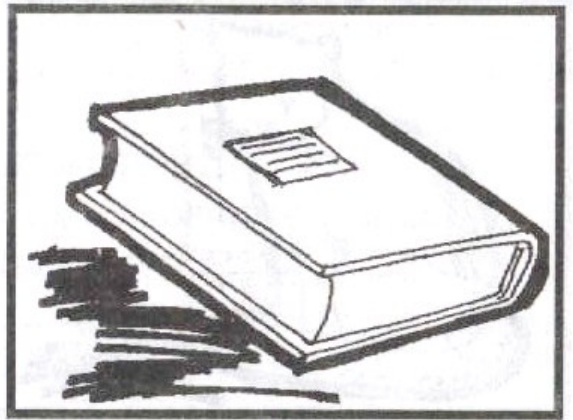
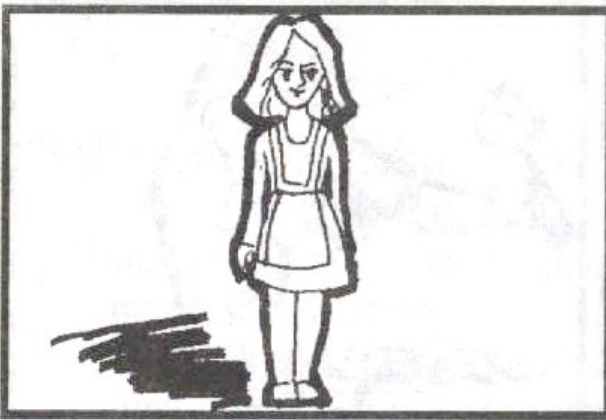
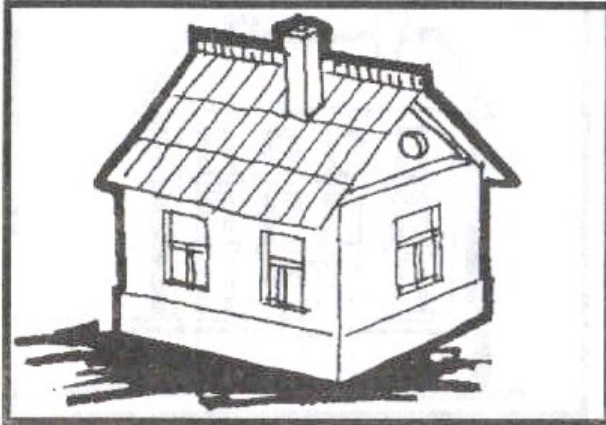
Тип цінності	Відображена область діяльності	Відображені елементи	Мовна специфіка розповідей	Особливості поведінки дитини в ході експерименту
I. Реально-практичне функціонування	1. Формальне відображення побуту 2. Конкретне відображення побуту	1. Формальна фіксація предметів 2. Функція предметів	1. Прості речення 2. Бідний словник 3. Відсутність сюжетів	1. Напруженість, скутість 2. Прийняття експериментальної ситуації як «учбової» 3. Невпорядкований відбір картинок 4. Орієнтація на реакцію експериментатора («вгадування потрібного») 5. Ігрове маніпулювання картинками при розповідях 6. Невпевнені, невиразні чи побутові, розмовні інтонації
II. Учбова діяльність А. Діяти за зразком	1. Формальне відображення побуту 2. Конкретне відображення побуту 3. Згадування про школу	1. Формальна фіксація предметів, звичне місце розташування предметів 2. Функція предметів	1. Прості речення 2. Бідний словник, практичні дії 3. Трафаретні сюжети - «режим дня»	1. Напруженість, старанність 2. Ситуація - «учбова» 3. Упорядкований, послідовний відбір картинок 4. Розповідь, робота лише після відповідної вимоги експериментатора 5. Попереднє продумування розповіді 6. «Учбові» інтонації 7. Стереотипія сюжетів і загального способу роботи
Б. Діяти згідно з вимогами дорослих	1. Відображення конкретних специфічних учбових деталей 2. Конкретне відображення побуту	1. Призначення, функція предметів 2. Дії з предметами	1. Прості та складні речення 2. Середній словник 3. Сюжети трафаретні: «режим дня», «день народження», «зоопарк» і т. ін.	1. Напруженість до кінця експерименту спадає 2. Ситуація - «учбова», значущість оцінок 3. Активне ставлення до інструкції 4. Впорядкований відбір картинок 5. Організовано працює після відповідної вимоги експериментатора 6. Байдужі інтонації 7. Тенденція до стереотипізації
В. Діяти згідно з вимогами даної ситуації	1. Відображення конкретних специфічних учбових деталей 2. Конкретне відображення	1. Ситуація застосування предметів 2. Дії з предметами 3. Люди	1. Прості та складні речення, пряме і непряме мовлення 2. Середній словник	1. Спокій, зосередженість, старанність 2. Ситуація - «учбова», оцінки впливають на якість виконання завдання 3. Активне ставлення до інструкції

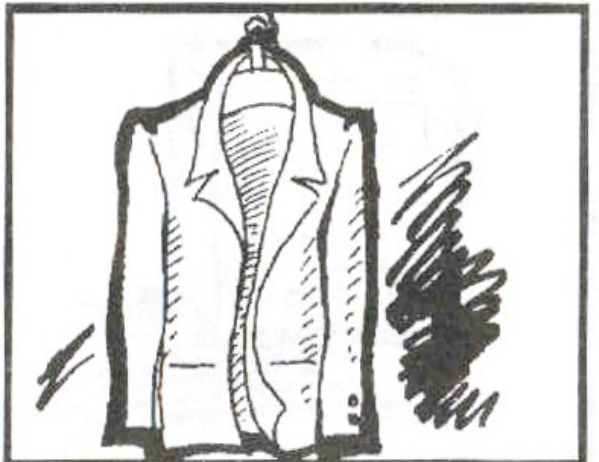
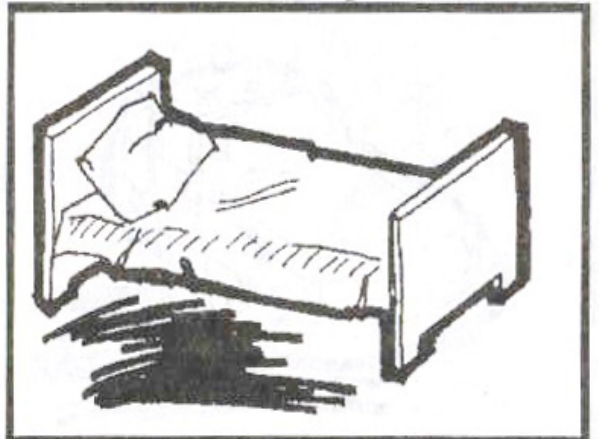
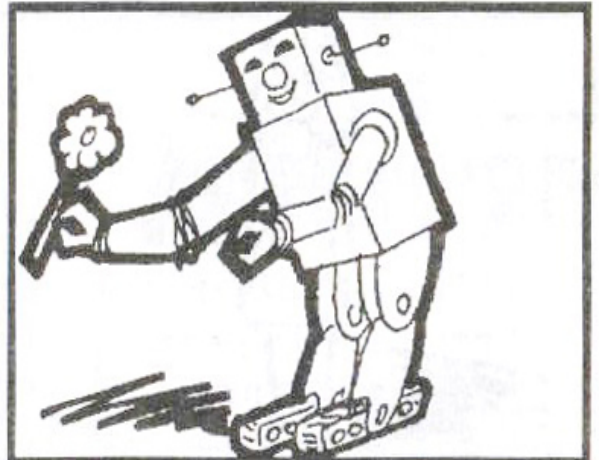
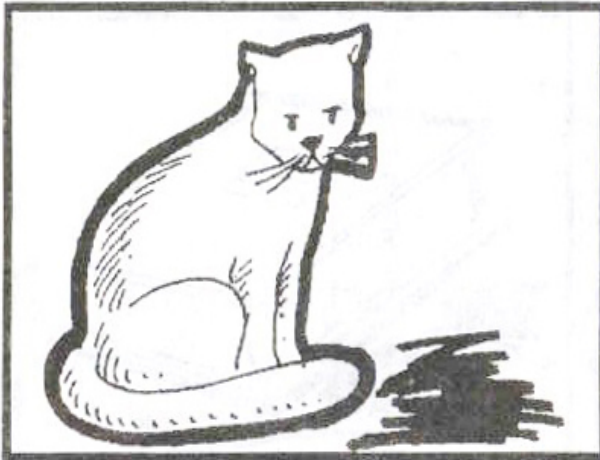
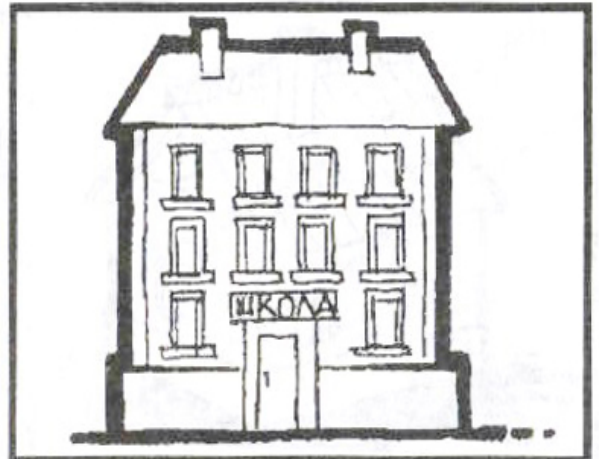
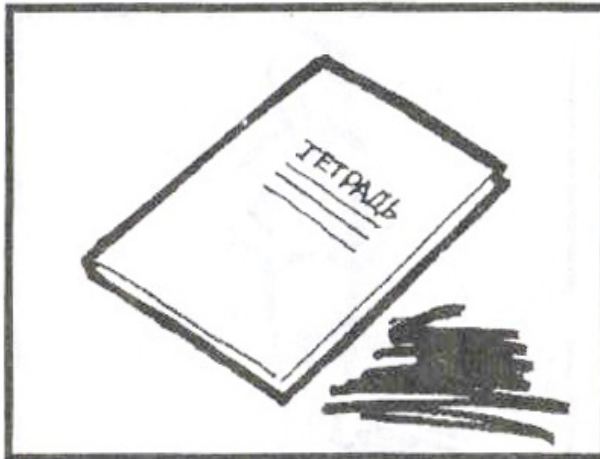
	<p>побуту</p> <p>3. Згадування про спілкування</p> <p>4. Вимоги, норми поведінки</p>		<p>3. Сюжети трафаретні</p>	<p>4. Упорядкований відбір картинок</p> <p>5. Самостійність і організованість при виконанні завдання</p> <p>6. Попереднє складання розповідей</p> <p>7. Диктовка чи декламаційні «учбові» інтонації</p>
<p>III. Цінність ставлення до себе</p> <p>А. Утвердження себе через якість діяльності, яка виконується</p>	<p>1. Конкретне відображення побуту</p> <p>2. Відображення конкретних специфічних учбових деталей</p> <p>3. Згадування про спілкування</p>	<p>1. Люди</p> <p>2. Дії з предметами</p> <p>3. Ситуація застосування предметів</p>	<p>1. Прості та складні речення, пряме і непряме мовлення, звороти з дієприкметниками</p> <p>2. Багатий словник</p> <p>3. Різні сюжети</p>	<p>1. Збудження до кінця експерименту закінчується зосередженістю</p> <p>2. Ситуація - напівучбова, напівспілкування, оцінки впливають на якість роботи</p> <p>3. Активне ставлення до інструкції</p> <p>4. Упорядкований відбір картинок</p> <p>5. Самостійність, організованість</p> <p>6. Попереднє складання розповіді</p> <p>7. Декламація, диктовка</p>
<p>Б. Ставлення до себе оточуючих</p>	<p>1. Ставлення (ситуації дружби чи сварки)</p> <p>2. Норми взаємин між людьми</p> <p>3. Незвичайне, казкове, фантастичне</p>	<p>1. Виокремленість об'єкта</p> <p>2. Люди</p> <p>3. Ситуація застосування предметів</p>	<p>1. Прості та складні речення, пряме і непряме мовлення, звороти з дієприкметниками</p> <p>2. Багатий і середній словник</p> <p>3. Різні сюжети</p>	<p>1. Збудження, зацікавленість</p> <p>2. Ситуація – «спілкування», значущість оцінок</p> <p>3. Активне ставлення до інструкції</p> <p>4. «Вільний» відбір картинок, маніпуляція картинками в ході розповіді, повертання картинок «обличчям» до експериментатора</p> <p>5. Розповіді складаються по ходу відповіді</p> <p>6. Декламація, диктовка, спроба «художнього», емоційного виконання розповіді</p> <p>7. Нестійкий стиль роботи</p>
<p>IV. Спілкування</p>	<p>1. Спільна діяльність; ігрова, учбова, практична</p> <p>2. Вимоги, норми поведінки</p>	<p>1. Люди</p> <p>2. Ситуація застосування предметів</p>	<p>1. Прості та складні речення, пряме і непряме мовлення</p> <p>2. Багатий і середній словник,</p>	<p>1. Спокійна зацікавленість</p> <p>2. Ситуація – «спілкування», значущість оцінок</p> <p>3. Уважне вислуховування інструкції</p> <p>4. «Вільний» відбір картинок (може бути упорядкований)</p> <p>5. Будь-які інтонації, найчастіше «виразні»</p>

			спеціальні терміни 3. Різні сюжети	6. Нестабільний стиль роботи
V. Пізнавальна діяльність	1.Незвичайне, казкове, фантастичне 2. Формальне відображення побуту	1. Люди 2. Формальна фіксація предметів	1. Прості та складні речення, пряме і непряме мовлення, звороти з дієприкметниками 2. Багатий словник, терміни з різних областей життя 3. Різноманітні сюжети	1. Зацікавленість 2. Ситуація – «ділове спілкування» 3. Активне ставлення до інструкції 4. «Вільний» відбір картинок 5. Самостійне виконання завдання 6. Розповіді складаються по ходу відповіді 7. «Виразні» інтонації









Додаток Д

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ Н.І. НЕПОМНЯЩОЇ

Мета: вивчення самосвідомості старшого дошкільника.

Матеріали та обладнання: ручка; бланк для запису відповідей дитини, на якому вгорі вказано прізвище та ім'я, вік дитини і ДНЗ.

Процедура дослідження

Експеримент проводиться індивідуально у формі вільної, невимушеної бесіди дорослого з дитиною. Перед початком експерименту створюється доброзичлива атмосфера, експериментатор демонструє позитивне ставлення до будь-яких відповідей дитини, стимулюючи її до відвертості. Дитину потрібно зручно розташувати. Кожну відповідь експериментатор просить дитину обґрунтувати, пояснивши, що вона розуміє, використовуючи ті чи інші позначення. Таким чином з'ясовуються причини переваг, оцінок, труднощів дитини, характер її стосунків з іншими.

Виявлені за методикою особливості самосвідомості дитини в основних сферах її життєдіяльності порівнюються з результатами спостереження за поведінкою дитини у реальних ситуаціях, а також з результатами відповідних бесід про дитину з вихователями та батьками дитини.

Питання методики належать до груп, які відображають основні сфери життєдіяльності дитини. Першу групу (А і Б) склали питання, які стосуються ціннісної сфери, другу (В) — питання із сфери діяльності, третю (Г) — питання зі сфери міжособистісних взаємин.

Інструкція: «Ми з тобою вже гралися з картинками. Тобі було цікаво? Ми з тобою будемо ще гратися, якщо ти захочеш. Але для того, щоб підібрати нову цікаву гру, розкажи мені будь ласка дещо про себе».

А. Усвідомлення власних переваг при відповідях на загальні питання:

1. Що ти понад усе на світі любиш? Поясни, чому.
2. Що для тебе найважливіше? Поясни, чому.
3. Що ти найбільше любиш робити? Поясни, чому.
4. Як ти вважаєш, ти хороший хлопчик (дівчинка)? Чому?
5. А як вважає вихователька? Чому?
6. Як вважають інші діти? Чому?

Відповіді на питання 4-6 та їх обґрунтування дозволяють виявити зміст, який дитина вкладає в поняття «хороший», що постійно нею вживається. Окрім цього, засобом аналізу відмінностей у відповідях на запитання, які задавалися у загальній і більш конкретній формах, а згодом задані: а) в прямій, відкритій та б) прихованій (непрямій) формі, виявлялися

особливості оцінки дитиною себе самої та уявлення дошкільника про оцінки його самого з боку інших людей.

7. Ти вважаєш себе розумним хлопчиком (дівчинкою)? Чому?

Відповіді на це питання та їх обґрунтування дозволяли розкрити, що дитина розуміє під словом «розумний». Наприклад, вкладає в нього типово «дошкільний» зміст (слухається, не б'ється і т. ін.); чи на її думку, розумна дитина є такою, що добре займається, все робить правильно, вмє читати і т. ін., тобто такою, що має якості, які є значущими для підготовки до школи або для початку шкільного навчання.

Б. Усвідомлення сфери діяльності, якій надано перевагу («Невизначена розповідь»)

Процедура дослідження

Спочатку експериментатор мотивує дитину до співпраці.

Інструкція: «Ти вже великий, можеш багато зробити, багато чого вмєш. Вашій групі хочуть доручити зробити різні справи. Але для цього потрібно: 1) дуже добре дізнатися, для кого потрібно зробити, що зробити, які речі, якими вони повинні бути; 2) подумати про те, що і як робити, що для цього потрібно; 3) потім усе це потрібно старанно зробити; 4) зробивши, віднести тим, для кого ці речі призначені».

Процедура дослідження (продовження)

Дитина повинна повторити інструкцію дорослого. Вже при повторюванні часто дитина мимоволі акцентує увагу на найбільш значущі для себе моменти ситуації, яка відображена в достатньо загальній і невизначеній формі. Розповідаючи, дитина може часто щось пропустити і додати те, чого не було, наприклад, при значущості стосунків з іншими додають: «Віднести речі тим, кому робили, і послухати, що ті скажуть, як їх похвалять» і т. ін. В таких випадках експериментатор повторює свою розповідь до тих пір, поки дитина не розпочне її відтворювати, нічого не пропускаючи.

Після цього в дитини запитують: «Що б ти понад усе хотів з цього робити?» Одні діти хочуть робити одне, інші — друге, а деякі — все. По відповіді дитини на таке запитання можна зробити висновок про те, яка сторона невизначеної ситуації, що моделює можливу реальну ситуацію, найбільш значуща для дитини. Дізнатися, для кого робиш, і віддати — при значущості стосунків; робити все, зазвичай ще додаються подробиці, — при значущості діяльності; подумати — при важливості сфери пізнання, усвідомлення.

При відповіді дитини, що вона хоче робити все, експериментатор варіює свою розповідь, говорячи, що частину роботи виконують діти з іншої групи. При відповіді дитини, що вона буде робити решту роботи, залежно від її обґрунтування власної відповіді, можна стверджувати про значущість для

дитини усіх сфер життєдіяльності, універсальності її цінності.

В. Усвідомлення власної діяльності

Загальні питання:

1. Що ти любиш понад усе робити? Чому? А що ще ти любиш робити? Чому? І т. ін.
2. Що в тебе найкраще від усього виходить?
3. Що в тебе найгірше від усього виходить?

З усіх питань проводиться бесіда, з'ясовується, чому дитина відповідає саме так, що дозволяє з'ясувати особливості усвідомлення власної діяльності при таких загальних питаннях.

Конкретні питання.

Експериментатор просить дитину розповісти все, що діти роблять вдома, у дитячому садку, в школі. Допомагає їй згадувати різні справи і заняття. Після цього дорослий запитує, що з перерахованого дитина любить понад усе (менше від усього), і просить пояснити свою відповідь. Дорослий також задає й альтернативні питання: «Що тобі більше подобається — прибирати або чергувати, займатися чи гратися?» і т. ін. Пропонуються альтернативні питання, і тоді з'ясовується, чому дитині подобається робити одне і не подобається робити інше. У відповідях дитини звертається увага на те, як вона обґрунтовує своє позитивне чи негативне ставлення. Наприклад, подобається ліпити тому що, як хочеш, так і зробиш; конструювання — тому, що люблю руками робити, а на інших заняттях потрібно думати, а це я не люблю і т. ін.

Після такої бесіди експериментатор по черзі називає кожне із занять, запитуючи дитину, чи подобається їй цим займатися. І знову просить пояснити, чому що-небудь подобається чи не подобається. Потім дитину запитують, які ігри вона більше любить, чому, які з домашніх справ їй подобаються.

У відповідях дитини фіксується стійкість надання переваг певним видам діяльності, виявляється послідовність справ — від найбільш домінуючих до найменш, ступінь усвідомлення переваг, їх причини, усвідомлення дитиною власних можливостей, труднощів (тобто, співвідношення між «Я» ідеальним і «Я» реальним). Отримані в бесіді дані порівнюються з особливостями реальної діяльності, що виявлені за допомогою спостережень та аналізу поведінки дитини в групі, характеристик вихователів і батьків.

Г. Усвідомлення себе та інших у стосунках з оточуючими

1. Як ти вважаєш, ти добрий хлопчик (дівчинка)? Чому?
2. Що таке добра людина?
3. Що таке зла людина?

4. Тебе хвалять? Хто? За що?
5. Чи буває, що тебе сварять? Хто? Коли? Чому?
6. Хто тобі в групі найбільше подобається?
7. Хто тобі у групі найменше подобається?
8. Кого ти найбільше жалієш?
9. Якби ти побачив (побачила), що хлопчик (дівчинка) плаче, що б ти зробив (зробила)? Що б ти при цьому почував (почувала)?
10. Хто у Вашій групі самий добрий?
11. Хто у Вашій групі самий злий?
12. Чи є така людина, на яку ти хотів (хотіла) би бути схожим (схожою)? Якщо дитина розуміє це питання як зовнішня схожість, то потрібно пояснити, що мається на увазі. Після цього ставляться наступні питання: а ти такий (така)? Чому не такий (не така)? І т. ін.

Усі свої відповіді дитина повинна обґрунтувати. При цьому з'ясовується усвідомлення нею власних особистісних якостей і ставлення до себе; як дитина розуміє значення таких слів як «добрий» і «злий» та т. ін.; надання переваги певним особам, порівняння себе з ними; наявність ідеалу; чи осмислюється дитиною інша людина, якщо так, то, що при цьому виявляється значущим, які особистісні якості, наприклад, заступитися за друга для дитини важливіше, ніж те, що інший не пустує.

Додаток Ж

МЕТОДИКА «ВИВЧЕННЯ ІГРОВИХ ПЕРЕВАГ»

Мета: вивчення ігрових переваг і особливостей гри старших дошкільників.

Матеріали та обладнання: бланк для запису відповідей дитини, на якому вгорі вказано прізвище та ім'я, вік дитини і ДНЗ.

Процедура дослідження

Перед початком експерименту створюється доброзичлива атмосфера, експериментатор демонструє позитивне ставлення до будь-якого вибору дитини, стимулюючи її до відвертості. Після цього проводиться наполовину стандартизована бесіда з дитиною, під час якої експериментатор задає додаткові, уточнюючі запитання, залежно від відповіді дитини.

Запитання для бесіди:

1. Чи полюбляєш ти гратися?
2. В які ігри ти граєшся?
3. В які ігри тобі найбільше подобається гратися?
4. Що тобі найбільше подобається робити в іграх?
5. Ким ти любиш бути в іграх? Поясни, чому.
6. З ким ти найчастіше граєшся? Поясни, чому.

Після цього дитину просять розказати про кожну улюблену гру більш детально — які правила гри та як вона відбувається; як розподіляються ролі між учасниками гри, що повинен робити кожен учасник гри; звідки дитина дізналася про сюжет гри; які іграшки використовуються дошкільником в іграх; які іграшки є улюбленими і т. ін.

Додаток 3

СЕРІЯ РОЗПОВІДЕЙ «ДИТЯЧИЙ СВІТ»

Мета: вивчення особливостей сприймання дитиною старшого дошкільного віку образів навколишнього світу, які належать до сфери міжлюдських стосунків — між батьками і дитиною, між вихователькою і досліджуваним у дошкільному навчальному закладі, між ровесниками; встановлення рівня адаптації чи дезадаптації дитини у цьому світі.

Матеріали та обладнання: картинки з різними ситуаціями стосунків дитини з іншими людьми (дорослими, ровесниками), бланк для запису відповідей дитини, на якому вгорі вказано прізвище та ім'я, вік дитини і ДНЗ.

Процедура дослідження

Перед початком експерименту створюється доброзичлива атмосфера, експериментатор демонструє позитивне ставлення до будь-якого вибору дитини, стимулюючи її до відвертості. Дитині по черзі показують 8 картинок з рисунками і просять пояснити, що на них зображено. Дівчаткам показують картинку, на якій зображено дівчинку (наприклад, Рис. 3. 1б), а хлопчикам — відповідно, хлопчика (наприклад, Рис. 3. 1а). Після показу усіх картинок дитину запитують про те, які картинки їй сподобалися найбільше, а які — найменше, чому і що дитина хотіла б додати до кожної з картинок, а також те, як би вона вчинила у схожій ситуації.

Інструкція: «Подивися уважно на ці картинки. Ти маєш здогадатися, що на них зображено. Як у журналах з ілюстраціями. Уяви собі, що ці картинки є малюнками до розповідей, в яких розповідається про те, що зображено на цих малюнках; про людей, які на них зображені, що відбувається між ними; що було раніше і відбувається тепер, як ти думаєш, що буде далі та чим закінчиться така історія».

Картинки



Мал. 3. 1а.



Мал. 3. 1б.



Мал. 3. 2.



Мал. 3. 3.



Мал. 3. 4 а.



Мал. 3. 4 б.



Мал. 3. 5.



Мал. 3. 6.



Мал. 3. 7.



Мал. 3. 8.

Обробка та аналіз результатів

Інтерпретація даних

Ознаки дезадаптації

1. Люди на Мал. 3. 1-3. 3 не взаємопов'язані (не є сім'єю, не належать до однієї групи дитячого садка, не є знайомими). Різко конфліктні стосунки між ними.

Стосунки між персонажами надмірно ідеалізовані, немає конфліктів, які розв'язуються примиренням.

2. Розповіді закінчуються трагічно, безнадійно (хеппі енд є ознакою норми).

Надто короткий або довгий сюжет може виступати ознакою невпевненості чи тривожності стосовно значущої теми.

Постійне змінювання сюжету, відмова від раніше розпочатої теми, виправлення – ознаки тривоги.

Зайві подробиці, деталі, грубі порушення сюжетної лінії.

3. Повністю відсутній чи слабко виявляється реалістичний підхід:

1) частково з'являються фантастичні мотиви з винятковими або чудернацькими сюжетами;

2) переважають мотиви нещасних випадків, хвороб і т. ін.

4. Садистсько-мазохістичні мотиви – у розповідях наявна сильна екстра - чи інтропунітивна агресія; покарання за дитячі вчинки є надмірно жорстокими; персонажі виявляють немотивовану жорстокість.

5. Персонажі або невиправно погані, або занадто ідеальні.

Ознаки хорошої адаптації

1. Персонажі на Мал. 3. 1 (а, б) є членами сім'ї, розповіді реалістичні, незначні конфлікти закінчуються мирно і природно, покарання дитини є помірним; мається на увазі, що кожен з батьків любить дитину однаково сильно. Вкрай рідко зустрічаються розповіді, в яких дитина є ідеальною і не засмучує батьків, в яких між батьками відбуваються серйозні конфлікти.

2. Взаємини в дитячому садку (Мал. 3. 2). Зображені на малюнку люди належать до одного соціального середовища (дитячий садок) чи формальної групи (це група дитячого садка).

Помірні конфлікти переважно розв'язуються мирно, покарання помірне

Ставлення до виховательки та інших дітей з групи (чи дитячого садка) позитивне, досить часто амбівалентне.

Покарання, яке отримує дитина, заслужене, справедливе.

3. Ставлення до групи дитячого садка (Мал. 3. 3). Персонажі належать до неформальної соціальної групи (компанія дітей).

Конфлікти помірні, закінчуються переважно примиренням, рідше втечею чи агресією.

Ставлення до членів групи переважно позитивне.

Ситуація найчастіше інтерпретується як гра, втручання дорослих згадується вкрай рідко.

4. При розгляданні Мал. 3. 7 присутня тема тривоги, страху.

Ідентифікація з дитиною на малюнку очевидна.

Прояви страху помірні, зрештою дитина долає їх власними зусиллями, кінець хороший.

Причина, з якої дитина вдома одна, реалістична: батьки пішли в гості, кіно, сплять.

Причина страху реалістична, не екстремальна (несподівано відчинилося вікно, удар грому, порив холодного вітру).

Додаток К

ДИТЯЧИЙ АПЕРЦЕПТИВНИЙ ТЕСТ (САТ)

Мета: вивчення структури особистості старшого дошкільника; особливостей сприйняття дитиною навколишнього світу загалом і світу дорослих зокрема.

Матеріали та обладнання: 10 картинок із зображенням різних ситуацій, персонажами яких є тварини; ручка; бланк для записів розповідей дитини (розповідь 1, розповідь 2, ..., розповідь 10), на якому вгорі зазначено прізвище та ім'я, вік дитини і ДНЗ.

Процедура дослідження

Перед початком експерименту створюється доброзичлива атмосфера, експериментатор демонструє позитивне ставлення до будь-якого вибору дитини, стимулюючи її до відвертості. Після встановлення контакту з дитиною експериментатор показує дитині картинки: 1) «Курчата за столом»; 2) «Ведмеді, які перетягують канат»; 3) «Лев з люлькою»; 4) «Кенгуру з кенгурятами»; 5) «Два ведмедика у ліжечку»; 6) «Ведмеді в темній печері»; 7) «Розлючений тигр і мавпа»; 8) «Доросла мавпа розмовляє з маленькою мавпочкою»; 9) «Зайчєня в темній кімнаті»; 10) «Щєня на лапах дорослої собаки». Картинки показуються по одній, у визначеному порядку, від першої до десятої. При демонструванні дитині однієї картинки, інші — потрібно заховати. При складанні розповіді до першої картинки дорослий може звернутися до дитини з питаннями про те, що вона думає про героїв тощо. Про наступні малюнки дитина розповідає самостійно. Додаткові питання (що буде далі та т. ін.) ставлять не одразу, а по мірі розгортання розповіді.

При нагоді можна запитати в дитини, що було в розповіді до показаного моменту і що трапиться після. Можливо доведеться підбадьорити дитину, що-небудь їй підказати; не забороняється й переривати дитину. Підказки не повинні мати характер навіювання. Усі відповіді дитини, а також її коментарі та дії, які стосуються розповідей, записуються та аналізуються.

Після того, як записані усі десять розповідей, можна повернутися до кожного з них для уточнення окремих моментів. Наприклад: чому який-небудь персонаж названий саме так, а не по-іншому; чому саме таке місце дії персонажів і т. ін. Якщо дитина не може зосередитися на дослідженні, то варто спробувати провести його пізніше, не відкладаючи надовго. Якщо дитина складає розгорнуту розповідь самостійно, то додаткові питання можна не задавати. Наступну картинку показують після закінчення розповіді про попередню. Усі розповіді фіксуються.

Інструкція: «Давай пограємося з тобою в гру. Ти будеш розповідати історії про картинки, які я тобі дам. Розкажи, що відбувається на картинці, що зараз роблять тварини?»

Обробка та аналіз результатів

При аналізі результатів звертають увагу на відповідність загального характеру розповіді малюнкові. Кожен з малюнків сприяє дослідженню певної якості: тигр і мавпа – агресивності, зайчик у ліжечку – тривожності; ведмеді, які перетягують канат – прагнення до лідерства; сім'я мавп – вміння спілкуватися з дорослими; кенгуру з кенгурятами – ставлення до братів і сестер. Якщо дитина правильно розповідає про зміст малюнка, то формування відповідної особистісної якості відбувається без відхилень. Однак, якщо зміст картинки викликає тривогу і напруження у дитини, то її розповідь необхідно проаналізувати детальніше. Так, розповідаючи про тигра і мавпу, діти можуть акцентувати увагу на силі тигра чи страхові мавпи, придумуючи різноманітні подробиці про те, як тигр гониться за нею і хоче її з'їсти. У тому випадку, якщо дитина розповідає переважно про тигра (тигр побачив мавпу, він був голодний, він її з'їв і т. ін.), можна вести мову про відкриту агресію дитини. Якщо в розповіді йдеться про страх мавпи, про те, як вона втікала від тигра, кликала на допомогу і т. ін., то можна робити висновок про високий ступінь тривоги, що переживає дитина. Однак у розповіді мавпа може і перемагати тигра, заманивши його в яму, стукнувши його кокосом по голові і т. ін. Ці розповіді можуть вказувати на відкриту агресію від тривоги, на захисну агресію. В розповідях деяких дітей наявні придумані ними герої, які прямо чи опосередковано регулюють поведінку тигра і мавпи. Це можуть бути мисливці, які вбили тигра і врятували мавпу, інші звірі та т. ін. У якому-небудь випадку агресія вводиться в прийнятні межі, що є свідченням хорошої соціалізації дитини.

При аналізі розповідей потрібно звертати увагу і на їх повну невідповідність змісту малюнка. Наприклад, діти можуть сказати про те, що тигр і мавпа дружать і разом пішли гуляти, чи про зайчика, який зовсім не боїться лежати один у темряві та т. ін. Такі розповіді свідчать про високий рівень тривоги чи агресії, що витісняються зі свідомості дитини. Те ж саме засвідчує і відмова відповідати, коли діти відповідають, що вони не знають, що тут намальовано, що вони втомилися та т. ін. Це складніші випадки, і можна припустити, що нервова напруга дитини посилюється від того, що вона вважає певну якість негативною і не бажає визнавати її наявність у себе.

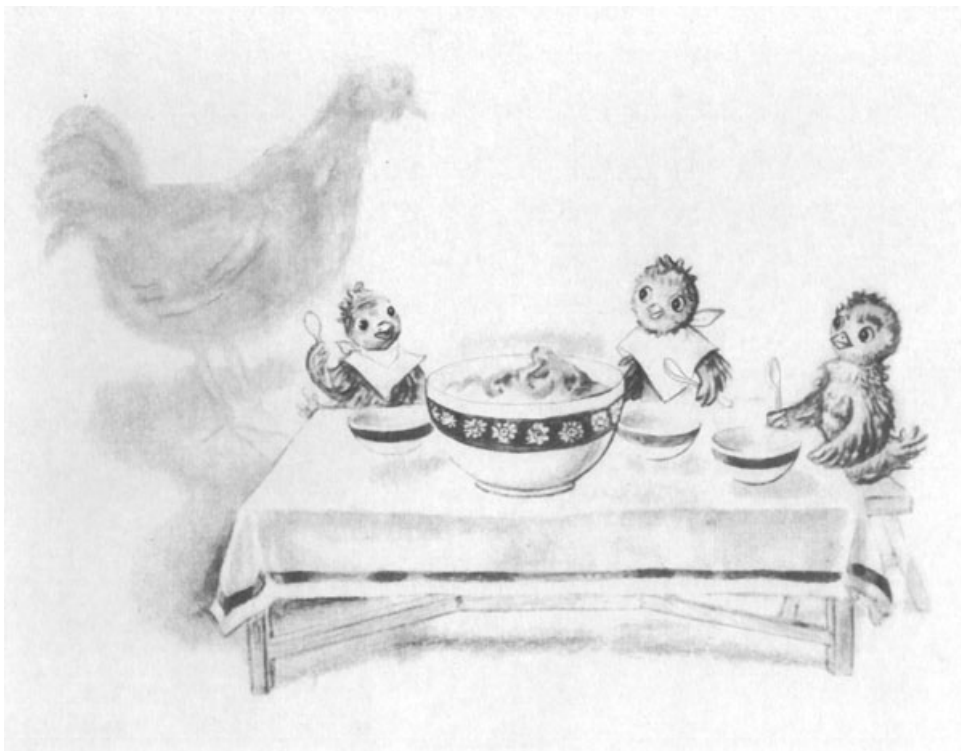
Аналогічно інтерпретуються розповіді про інші малюнки. Про високу тривожність свідчать розповіді, в яких діти підкреслюють страхи зайчика, який лежить один у темній кімнаті. Діти, які страждають від відчуженості, холодності батьків, часто розповідають про те, що зайчика покарали і залишили одного в кімнаті, що дорослі знаходяться в сусідній кімнаті, вони розмовляють, дивляться телевізор, а він тут лежить один і плаче. Агресивні діти також можуть підкреслити ідею покарання, однак водночас кажуть про те, що зайчик не боїться, він вистрибне з ліжечка і піде гратися, він буде нишком дивитися телевізор, тобто у якому-небудь випадку мова йде про порушення правил та уникнення покарання.

Діти, які страждають від холодності батьків, у розповіді про сім'ю мавп наголошують, що дорослі розмовляють про свої справи, не звертаючи уваги на маленького. Підкреслюється й те, що одна з мавп лає маленьку мавпочку за певну провину. Демонстративні діти вбачають у цій ситуації бажання дорослих подивитися на дитину, і одна з мавпочок, на їх думку, як раз і просить прочитати вірш (показати свої малюнки, заспівати і т. ін.).

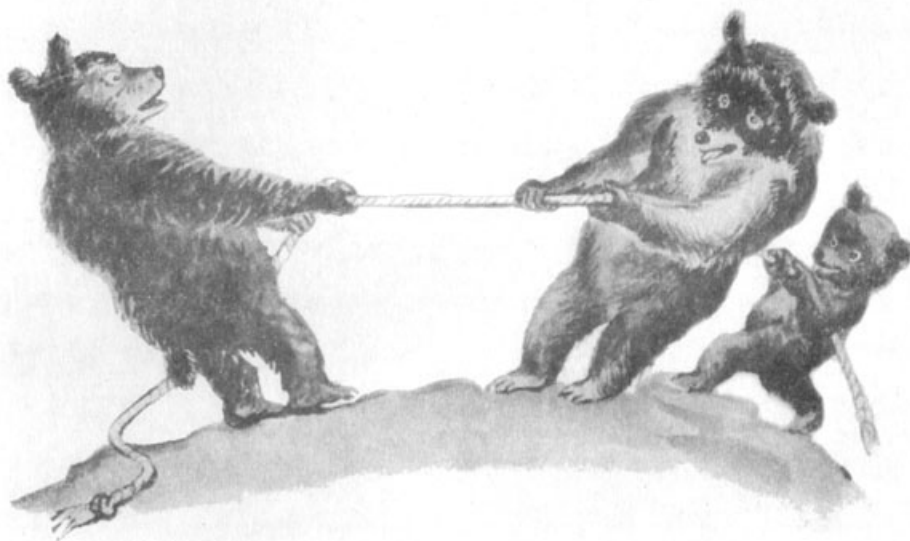
Для характеристики особливостей сприйняття дитиною навколишнього світу звертають увагу на картину довкілля у розповідях дитини. Сталість цієї картини у багатьох розповідях дитини дозволяє стверджувати, що вона значною мірою стосується життя досліджуваного та сприяє інтерпретації його поведінки. Зазвичай, для визначення навколишнього світу достатньо 2-3-х описових термінів, наприклад, опікуючий, ворожий, дружній тощо.

Порівняння розповідей про усі малюнки цього тесту дає можливість скласти уявлення про структуру особистості дитини та зробити висновки про причини її поганої поведінки, труднощів у спілкуванні.

Картинки з малюнками



Мал. К. 1. «Курчата за столом»



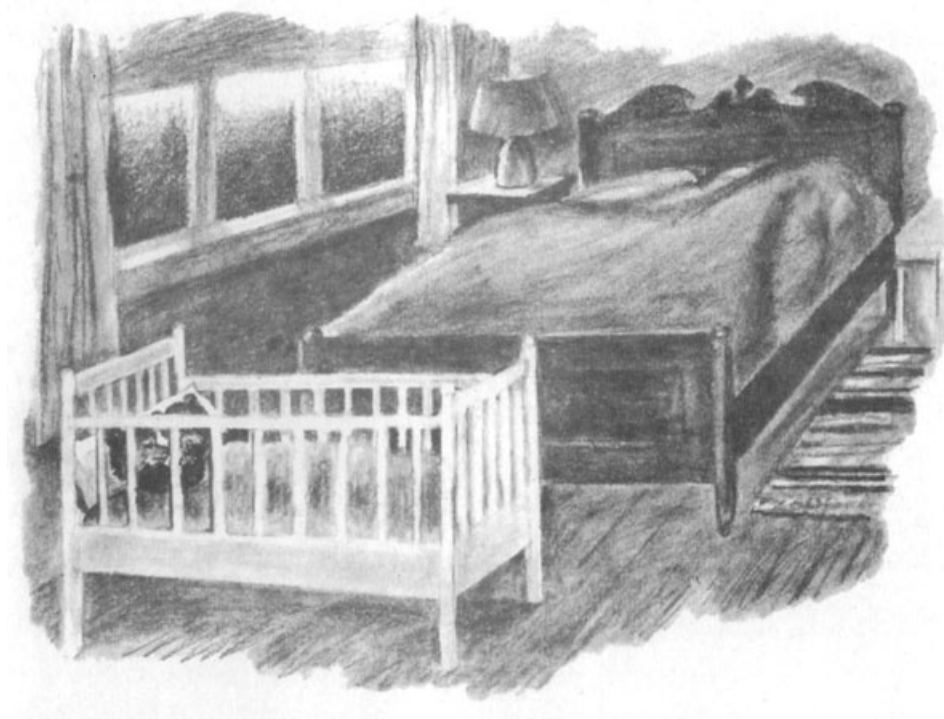
Мал. К. 2. «Ведмеді, які перетягують канат»



Мал. К. 3. «Лев з люлькою»



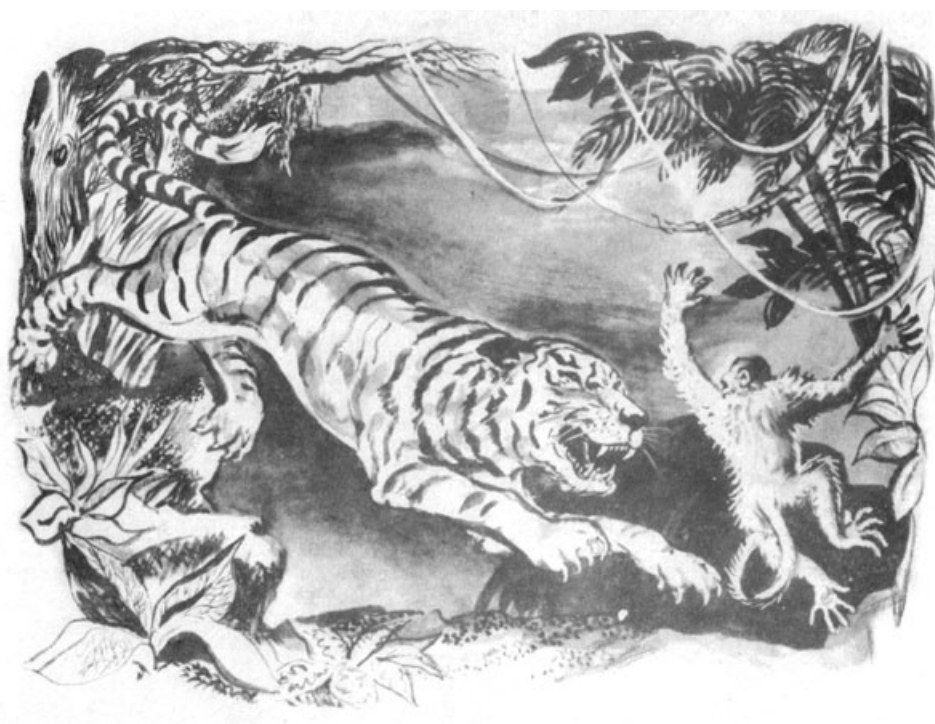
Мал. К. 4. «Кенгуру з кенгурятами»



Мал. К. 5. «Два ведмедика у ліжечку»



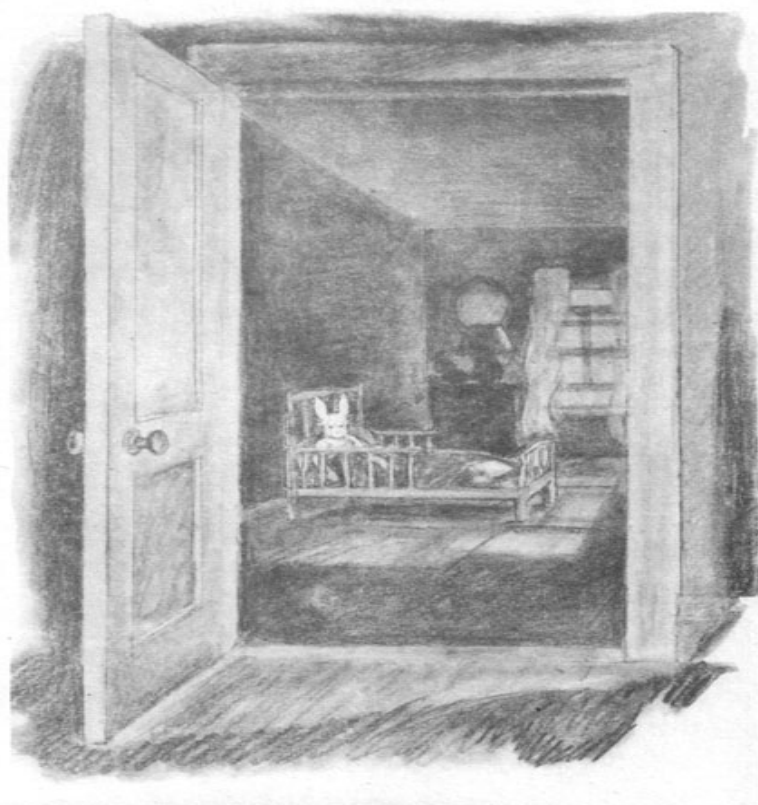
Мал. К. 6. «Ведмеді в темній печері»



Мал. К. 7. «Розлючений тигр і мавпа»



Мал. К. 8. «Доросла мавпа розмовляє з маленькою мавпочкою»



Мал. К. 9. «Зайчєня в темній кімнаті»



Мал. К. 10. «Щеня на лапах дорослої собаки»