

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2312
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»

А.О. Шендрик

Керівник: к.пед.н., доцент кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної

освіти _____ І.В. Кучерак

Рецензент _____

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

«____» _____ 2022 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТКИ**

Шендрик Анастасії Олександрівни

- 1. Тема роботи:** «Соціально-педагогічна адаптація дітей молодшого дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти»
керівник роботи Кучерак І.В.. к.пед. н., доцент
затверджена наказом ЗНУ від «01» 05 2023 року № 640-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** _____
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)** проведення теоретичного аналізу літературних джерел з проблеми дослідження; виявлення особливостей поведінки дітей під час адаптаційного періоду; визначення методів педагогічного керівництва поведінкою вихованців з перших днів перебування у освітньому закладі; аналіз адаптаційного періоду; розробка рекомендацій за результатами проведених досліджень та складання системи роботи.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** рисунків – 2 з результатами дослідження

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Кучерак І.В.		
Розділ 1	Кучерак І.В.		
Розділ 2	Кучерак І.В.		
Висновки	Кучерак І.В.		

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Написання вступу	грудень	виконано
3	Написання першого розділу	січень-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення додатку	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	лютий	

Студентка _____ Шендрик А.О.

Керівник роботи _____ Кучерак І.В.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Апухтіна В. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 89 с., 2 рисунка, 46 джерел, 1 додаток.

Мета даної роботи: висвітлити механізм адаптації дітей до освітніх закладів, створити систему роботи педагогічного колективу, яка б сприяла забезпеченню емоційного благополуччя дитини і формуванню особистісних якостей, які в подальшому стануть основою перебування дитини у дитсадку або школі.

Предметом дослідження виступає психологічні проблеми адаптації дітей до умов навчальних закладів.

Об'єкт дослідження – процес адаптації.

Теоретичне значення дослідження: полягає в тому, що нами систематизовані й узагальнені погляди вітчизняних і закордонних дослідників стосовно особливостей адаптації дітей молодшого дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти. Теоретичні висновки дозволяють розширити знання щодо специфіки соціально-педагогічної роботи з батьками дітей молодшого дошкільного віку.

Практичне значення дослідження: аналіз теоретичних основ вивчення особливостей адаптації дітей молодшого дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти дозволив виявити сутність і основні напрямки соціально-педагогічної адаптації; розкрити механізм адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти.

Матеріали роботи можуть бути використані практичними психологами, вихователями закладів дошкільної освіти у роботі з дітьми та батьками.

Галузь використання: заклади дошкільної освіти.

АДАПТАЦІЯ, АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД, СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ, ДЕЗАДАПТАЦІЯ, ВИХОВАННЯ, СПІЛКУВАННЯ, ДИТИНА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.

SUMMARY

Shendrik A.O. Socio-Pedagogical Adaptation of Children of Younger Preschool Age to the Conditions of a Preschool Education Institution.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (46 items).

During the scientific and technical revolution, constant changes in living conditions on Earth, and the ecological crisis in Ukraine, the problem of survival is closely intertwined with the possibilities of adaptation, becoming the main task of human life. In this regard, the early formation and training of adaptive capabilities plays a significant role in the development of personality.

The purpose of the research: highlight the mechanism of children's adaptation to educational institutions, create a system of work of the pedagogical team that would contribute to ensuring the child's emotional well-being and the formation of personal qualities that will later become the basis of the child's stay in kindergarten or school.

The research tasks:

- 1) conducting a theoretical analysis of literary sources on the research problem;
- 2) identifying the characteristics of children's behavior during the adaptation period;
- 3) determination of methods of pedagogical management of pupils' behavior from the first days of their stay in an educational institution;
- 4) analysis of the adaptation period;
- 5) development of recommendations based on the results of conducted research and compilation of the work system.

The subject of the research is the psychological problems of children's adaptation to the conditions of educational institutions.

The object of research is the process of adaptation.

Part 1 “Adaptation of the child to the conditions of the preschool” the essence of the concept of "adaptation" is revealed; the age characteristics of children who enter preschool are analyzed; the main causes of complications of children's adaptation to new living conditions are considered.

Part 2 “Adaptation of the child to school” the role of individual characteristics of children in adaptation to systematic education is revealed; considered school maladjustment; an experimental study was conducted

Work materials can be used in preschool education institutions and by parents.

Keywords: adaptation, adaptation period, social adaptation, disadaptation, education, communication, preschool child.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Адаптація дитини до умов закладу дошкільної освіти.....	11
1.1. Сутність поняття «адаптація».....	11
1.2. Вікові особливості дітей, які вступають до закладу дошкільної освіти.....	20
1.3. Основні причини ускладнень адаптації дітей до нових умов життя....	29
1.4. Групи адаптації дітей до закладів дошкільної освіти.....	32
1.5. Робота з батьками по підготовці дітей до вступу в заклад дошкільної освіти.....	37
1.6. Умови організації життя дітей у групі в адаптаційний період.....	41
Розділ 2. Адаптація дитини до школи.....	47
2.1. Роль індивідуальних особливостей дітей в адаптації до системного навчання.....	47
2.2. Психологічна готовність до школи в контексті проблеми адаптації....	61
2.3. Шкільна дезадаптація.....	64
2.4. Експериментальне дослідження.....	75
Висновки.....	84
Список використаних джерел.....	85
Додаток.....	89

ВСТУП

В час науково-технічної революції, постійних змін умов життя на Землі, екологічної кризи в Україні, проблема виживання тісно переплітається з можливостями адаптації, стає першочерговим завданням людської життєдіяльності. В зв'язку з цим раннє формування та тренування адаптаційних можливостей відіграє значну роль у розвитку особистості.

Висока адаптивна здатність людини до соціуму не є вродженою, вона постійно розвивається як наслідок повсякчасного розширення та поглиблення зв'язків людини з оточуючим середовищем. Уже в період раннього дитинства розвиваються функціональні зрушення в системі людини, як результат активної взаємодії із зовнішнім світом. Соціальна адаптація передбачає обов'язкове виникнення напруги в психічній сфері дитини. Першими показниками цього є зміни в емоційних та поведінкових проявах. Розвиток дитини, як соціальної істоти залежить від кількості і якості її соціальних зв'язків. Соціальні зв'язки дозволяють активно змінювати поведінку відповідно ситуації, умовам, стосункам на основі попереднього досвіду та віковим можливостям дитини.

Особливого звучання проблема адаптації набуває у зв'язку з тим, що по-перше, перехід від домашнього режиму до дошкільного або шкільного є кризовим. Кризові періоди в дитячому розвитку є необхідними етапами, зумовленими «не наявністю чи відсутністю будь-яких специфічних зовнішніх умов, а внутрішньою логікою самого процесу розвитку» (Л. Виготський).

По-друге, кризові періоди у розвитку дитини пов'язані зі зміною провідного типу діяльності. Перехід до дошкільного віку – це перехід від наслідування дії до її самостійного виконання.

Вступаючи до освітнього закладу, дитина одночасно змінює місце свого перебування, людське оточення, соціальні умови розвитку, види діяльності. Якщо свідомість і поведінка дитини не підготовлені належним чином до цієї події, не виключена можливість виникнення в неї різного роду порушень і

відхилень.

Характер адаптації дитини до освітнього закладу залежить від позиції дорослих – батьків, вихователів, персоналу закладу. Але останнім часом спостерігається послаблення впливу родини на процес пристосування дитини до нових умов життя. Різноманітні відхилення у стосунках батьків і дітей, емоційна депресія і фрустрація потреб призводить до затримки або серйозних порушень в особистісному розвитку дитини. Утворення негативних емоційних установок та руйнівних тенденцій до їх домінувань, що в свою чергу, призводить до дезадаптації: асоціальних, деструктивних форм поведінки, нездатності адаптуватися до нових соціальних умов, до спілкування.

Соціальна адаптація, яка поєднує інтегрованість дитини в групі або класі з її індивідуалізацією і автономністю, буде успішною при дотриманні наступних умов:

- можливість спілкування (розвиток комунікативних здібностей);
- емоційний комфорт (розвиток емоційної сфери);
- безоціночна система діяльності дитини;
- психолого-педагогічна просвіта батьків.

Мета даної роботи: висвітлити механізм адаптації дітей до освітніх закладів, створити систему роботи педагогічного колективу, яка б сприяла забезпеченню емоційного благополуччя дитини і формуванню особистісних якостей, які в подальшому стануть основою перебування дитини у дитсадку або школі.

В ході роботи вирішуються **завдання:**

1. Проведення теоретичного аналізу літературних джерел з проблеми дослідження.
2. Виявлення особливостей поведінки дітей під час адаптаційного періоду.
3. Визначення методів педагогічного керівництва поведінкою вихованців з перших днів перебування у освітньому закладі.
4. Аналіз адаптаційного періоду.

5. Розробка рекомендацій за результатами проведених досліджень та складання системи роботи.

Предметом дослідження виступає психологічні проблеми адаптації дітей до умов навчальних закладів.

Об'єкт дослідження – процес адаптації.

Методи дослідження:

- теоретичні: узагальнення, абстрагування, аналіз і синтез, вивчення літературних нормативно-правових документів та інших джерел літератури відносно досліджуваної проблеми;

- емпіричні: спостереження, бесіда, опитування, експеримент, тестування

В процесі дослідження перевіряється гіпотеза про те, що урахування психологічних проблем адаптації дошкільника, створення умов для їх подолання сприяє успішній адаптації.

Теоретичне значення дослідження: полягає в тому, що нами систематизовані й узагальнені погляди вітчизняних і закордонних дослідників стосовно особливостей адаптації дітей молодшого дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти. Теоретичні висновки дозволяють розширити знання щодо специфіки соціально-педагогічної роботи з батьками дітей молодшого дошкільного віку.

Практичне значення дослідження: аналіз теоретичних основ вивчення особливостей адаптації дітей молодшого дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти дозволив виявити сутність і основні напрямки соціально-педагогічної адаптації; розкрити механізм адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти.

Матеріали роботи можуть бути використані практичними психологами, вихователями дошкільних закладів у роботі з дітьми та батьками.

РОЗДІЛ 1

АДАПТАЦІЯ ДИТИНИ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність поняття «адаптація»

Адаптація дитини до нових суспільних відношень, удосконалення і розвиток її різнобічних комунікативних дій з іншими людьми та формування вміння спілкуватися є важливими передумовами міцного фізичного і психічного здоров'я й нормального розвитку особистості. Розвиток особистості дошкільника не автоматичний процес, який реалізується сам по собі, а відбувається при активній участі самої дитини. Здатність встановлювати і закріплювати міжособистісні контакти передбачає і здатність адаптуватися до соціального середовища в моменти його змінювання. Така здатність притаманна всім живим організмам, тому, що є життєво необхідною для їх існування.

В загальному розумінні психологічна адаптація трактується як «процес активного пристосування людини до умов оточуючого середовища, які змінюються, насамперед соціальних».

Проте в психології подані різні визначення терміну адаптація, які потребують спеціального розгляду.

В зарубіжній психології отримало значне поширення необієвіористське визначення адаптації, яке використовується, наприклад, у працях Г. Айзенка [19] та його послідовників. До того ж в працях цих авторів дається, по-перше, загальне визначення адаптації, а потім, на прикладі поданого визначення, пропонується визначення соціальної адаптації.

Адаптацію вони визначають не однозначно: а) як стан, у якому потреба індивіда з одного боку і потреба середовища з іншого повністю задовільнені. Це стан гармонії між індивідом та природним або соціальним середовищем; б) процес, наслідком якого цей гармонічний стан досягається. Відмічається також,

що стан адаптації можна описати лише в загальних теоретичних поняттях, оскільки на практиці допустима лише відносна адаптація в розумінні оптимального задоволення індивідуальних потреб та непорушених відносин із середовищем. Адаптація як процес, згідно з Р. Хенкі [29], приймає форму зміни середовища та змін в організмі шляхом використання дій (реакцій, відповідей), відповідних до поданої ситуації. Ці зміни є біологічними. Про зміни психіки та використання власне психічних механізмів адаптації в цьому суцільно біхевіористському визначенні не йде і мови. Ця обставина є основним недоліком біхевіористського підходу до проблеми адаптації особистості.

Соціальну адаптацію біхевіористи розуміють як процес (або стан, досягнутий як наслідок цього процесу) фізичних, соціально-економічних або організаційних змін у специфічно-груповій поведінці, соціальних відношеннях або у культурі. У функціональному відношенні зміст або мета такого процесу залежить від перспектив покращення здібностей виживання груп та індивідів чи від засобу досягнень мети. Визначений термін має біологічні відтінки, що вказують на його тісне відношення до теорії еволюції. Слід відмітити також, що у біхевіористському визначенні соціальної адаптації мова йде переважно про адаптації груп, а не індивіда. До того ж про особистісні зміни, які відбуваються в процесі адаптації індивіда не йде мова. Проте біхевіористи слушно відмічають адаптивний характер модифікацій поведінки крізь усамітнення. Не можна погодитись з тим, що питання зміни поведінки крізь вчення складають загальну підобласть проблеми соціально-психічної адаптації особистості та груп. Механізми навчання є одними з важливіших механізмів здобутку адаптивних (в тому числі і захисних) механізмів особистості в процесі її онтогенетичної соціалізації.

Треба відмітити, що у Р. Хенкі [34], є елементи, «які прямо стосуються проблеми соціально-психічної адаптації особистості». Відмічається, що термін «соціально-адаптація» використовується також для позначення процесу, через який індивід або група досягають стану соціальної рівноваги в розумінні відсутності переживання конфлікту з середовищем. Конфлікти є різновидом

проблемної ситуації, тому подане визначення в цілому адекватно, але має деякі обмеження. Це ясно з того, що в ньому мова йде лише про конфлікти особистості.

Таким чином, у біхевіористських визначеннях соціальної адаптації, не дивлячись на ряд недоліків є позитивні елементи, які можна використовувати для вироблення адекватного визначення соціально-психічної адаптації особистості й соціальної групи в проблемних ситуаціях. Треба відмітити також, що адаптацію груп біхевіористи, мабуть, не вважають специфічним процесом, відмінним від процесів індивідуальної адаптації їх членів. З цим не можна не погодитись, оскільки: а) група адаптується до нових членів з одночасною внутрігруповою адаптацією останніх; б) група адаптується також до більш широкої соціальної середовища, зокрема до інших груп; в) адаптація групи є сумарний процес адаптаційної активності членів; г) адаптованість групи до більш широкої соціальної ситуації не обов'язково передбачає внутрігрупову інтегрованість кожного члена. В адаптованих групах можуть бути особи, стан яких в середині групи слід вважати дезадаптивним (такі, наприклад, соціометрично ізольовані та відсторонені члени групи); д) механізми групової адаптації не є ідентичними механізмам індивідуальної внутрішньо групової адаптації. Навіть однойменні відповідні реакції та механізми (наприклад, індивідуальна та групова агресія, конформістські дії та ін.) мають не тільки кількісні, а й якісні розбіжності. В силу цього, проблему соціальної адаптації груп слід вважати специфічною проблемою більш високого рівня.

Інтеракціоністське визначення адаптації. Згідно інтеракціоністської концепції адаптації яку розвиває Л. Філіпс [35], всі різновиди адаптації обумовлені як внутрішньо психічними так і зовнішніми факторами. Визначення, яке дають інтеракціоністи «ефективній адаптації особистості», вміщує такі елементи, які біхевіористському визначенні відсутні. Таку назву інтеракціоністи дають тому різновиду адаптації при досягненні якою особа задовольняє мінімальним вимогам та сподіванням суспільства. З часом все більш складними є ті сподівання, які пред'явлені до соціалізуємої особистості.

Немовлят та дітей раннього віку захищають від усіх небезпек, задовольняють усі їх вимоги, оберігають, але з віком навколишні все менше і менше це роблять для неї в той час, як вимоги до неї самої стають більшими. Очікується, що особистість повинна перейти від стану повної залежності не тільки до незалежності, але й до прийняття відповідальності за благополуччя інших. Згідно Л. Філіпсу [35], адаптованість виражається двома типами відповідей на вплив середовища: а) прийняття та ефективна відповідь на те соціальне очікування, з якими зустрічається кожний у відповідності до свого віку та статтю. Прикладом такої адаптації можуть стати, наприклад, відвідування школи та оволодіння навчальними предметами або встановлення дружніх стосунків з однолітками, а потім – більш інтимні зустрічі, залицяння та шлюб. Таку адаптацію Л. Філіпс [35] вважає вираженням конформності до тих вимог (норм), які суспільство пред'являє до поведінки особистості; б) в більш специфічному значенні адаптація не зводиться до просто прийняття соціальних норм: вона позначає гнучкість та ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок. В цьому змісті адаптація позначає, що людина успішно використовує створені умови для здійснення своєї мети, цінностей та прагнень. Така адаптованість може спостерігатися в будь-якій області діяльності. Адаптована поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи та конкретним визначенням особистого майбутнього.

Друге, більш специфічне розуміння соціально-психічної адаптації особистості представляє собою значний інтерес, оскільки в ньому полягає ідея адаптивності особистості, творчому та цілеспрямованому, перетворювальному характері її соціальної активності. Особистість, якій більш характерна ця форма адаптації не лякають проблемні ситуації (вона не використовує стратегію уникнення проблем), вона використовує ці ситуації для реалізації своїх прагнень, мети. Такі особистості в значній мірі самостійно планують та здійснюють своє майбутнє, не очікують допомоги та вказівок з боку інших (як

це характерно дітям та визначній кількості дорослих з вираженою залежністю).

Основними ознаками ефективної адаптації, згідно інтеракціоністам, є наступне: а) адаптованість в сфері «позаособистості» соціально-економічної активності, де індивід отримує знання, вміння та навички, домагається компетентності й майстерності; б) адаптованість в сфері особистих відношень, де встановлюються інтимні, емоційно насичені зв'язки з іншими людьми, а для успішної адаптації потрібні чуттєвість, знання мотивів людської поведінки, здібність тонкого та точного відображення змін взаємовідносин [31].

Досягнення цього другого різновиду адаптованості для багатьох є більш важким завданням, ніж досягнення адаптованості в сфері «зовнішньо особистісної» активності. Така адаптованість є однією з умов досягнення соціальної відповідальності й моральної зрілості особи та, в свою чергу, обумовлена успішною моральною соціалізацією індивіда. В зв'язку з цим треба відмітити, що однією з характерніших ознак моральної зрілості особистості є високий рівень переборення нею свого егоїзму та здатність брати на себе відповідальність за долю інших.

Слід відмітити ще одну особливість інтеракціоністського розуміння адаптації: представники цього напрямлення соціальної психології розрізняють адаптацію та пристосування. Так, наприклад, Т. Шибутані [29] пише: «Кожній особистості характерна комбінація прийомів, які дозволяють впоратися з ускладненнями, а також ці прийоми можуть розглядатися як форми адаптації. На відміну від поняття «пристосування», яке відповідає тому, як організм пристосовується до вимог специфічних ситуацій, адаптація відноситься до більш стабільного рішення – добре організованим способом справлятися з типовими проблемами, к прийомам, які кристалізуються шляхом послідовного ряду пристосувань».

Такий підхід, по-перше, вигідно відрізняється від біхевіористського тим, що в ньому є розрізнення між адаптацією та пристосуванням, тоді як біхевіористи для всіх випадків застосовують термін «пристосування», що є вираженням їх біологізаторського підходу до психічної активності людини. Це

поєднує концептуальний апарат соціальної психології та теорії соціально-психічної адаптації.

По-друге, підхід інтеракціоністів, як він запропонован Т. Шибутані, ясно вказує на те, що слід провести розрізнення між ситуативною адаптацією та загальною адаптацією до типових проблемних ситуацій. Тут розглядається також дуже корисна ідея, згідно якій загальна адаптація (та адаптованість) є наслідком послідовного ряду ситуативних адаптацій до повторюваних ситуацій, які мають загальні визначені риси.

Психоаналітична концепція адаптації особистості. Психоаналітична концепція адаптації спеціально розроблена німецьким психоаналітиком Г. Гартманом [12], хоча питання адаптації широко обговорюються у багатьох працях З. Фрейда, а механізми та процеси захисної адаптації розглянуті у ставшій класичною для психоаналітиків праці Ганни Фройд [9].

Психоаналітичне розуміння адаптації ґрунтується на представленні З. Фрейда [9] про структуру психічної сфери особистості, в якій виділяють три інстанції: Id (воно), Ego (я) та Super Ego (понад я). Ці структурні психоаналітичні уявлення широко відомі, тому ми їх тут докладно приводити не будемо. Слід відмітити лише, що Id включає інстинкти, Super Ego являє собою систему інтегрованої моралі, а Ego складається в основному на раціональних пізнавальних процесах особистості. Id керується принципом задоволення, Ego – принципом реальності. Ego «веде війну» проти Id, проти Super Ego та зовнішньої реальності.

Г. Гартман вважає, що лише психоаналіз не може вирішити проблему адаптації, так як остання є також предметом біології та соціології. Однак без втручання психоаналізу ця проблема, на його думку, не може бути вирішена.

Інтерес до проблеми адаптації виріс, згідно Г. Гартману [9], в наслідок розвитку психології «Я», посилення загального інтересу до особистості та її пристосуванню до умов зовнішнього середовища. Одним з важливіших кроків на шляху до перетворення психоаналізу в загальну теорію психології він вважає створення психології «Я» (Ego-psychology), зтягнення в область психоаналізу

багатьох результатів, отриманих з інших шкіл психології.

Як психоаналітик, Г. Гартман [9] визнає велике значення конфліктів в розвитку особистості. Але він відмічає, що не кожна адаптація до середовища, не кожен процес навчання та дозрівання є конфліктами.

Процеси сприйняття, мовлення, пам'яті, творчості, моторний розвиток дитини та багато іншого може бути вільним від конфліктів. Ці процеси можуть призвести до конфліктів, зокрема в сфері інстинктивних потягів. Проте, Г. Гартман [9] вважає можливим ввести термін «вільна від конфліктів сфера Я» для позначення тієї сукупності функцій, яка в кожному дану хвилину впливає на сферу психічних конфліктів. Відмічаючи малу кількість знань про цю сферу, Г. Гартман [9] включає сюди такі явища, як жах перед дійсністю, захисні процеси в тій кількості, в якій вони призводять до «нормального» розвитку, опору, вклад захисних процесів у пересуванні мети, інстинктивних потягів та ін. Адаптація, згідно Г. Гартману, [9] включає як процеси, пов'язані з конфліктними ситуаціями, так і ті процеси, які входять у вільне від конфліктів середовище «Я». Цікаво було б прослідити ті процеси, які асимілюють зовнішні та внутрішні стимули та приводять до середньої адаптивності і нормальної адаптації та їх зв'язку і взаємодії з тими механізмами, які призводять до порушень розвитку особистості. Г. Гартман [9] відмічає, що більшість проблем, пов'язані з розвитком характеру, талантів, «інтересів «Я», вибору методів захисту в конкретних ситуаціях і т.п. не можуть бути вирішені лише в визначеннях інстинктів та конфліктів. Ця слушна критика, безумовно, спрямована проти З. Фрейда [25] та деяких інших ортодоксів з області психоаналізу.

В області психоаналізу вивчення «Я» почалося з розкриття та опису захисних механізмів, проте вже в межах психоаналізу виникла необхідність вивчення інших функцій та інших аспектів його активності.

Згідно Г. Гартману [9], якщо певний інтелектуальний процес (наприклад, інтелектуалізація, яка в підлітковому віці, згідно А. Фрейд [26], виступає в якості захисного механізму проти особистих інстинктивних потягів) грає

захисну роль, то це не значить, що подана функція вичерпує його визначення. Цей процес може бути направлений на зовнішню реальність, спонукаючи особистість до адаптації. Більшість функцій «Я» не беруть участь у конфліктах особистості, але посередньо впливають на захисні процеси. Розвиток інтелекту в онтогенезі Г. Гартман [11] вважає незалежним від конфліктів та тієї боротьби, яку веде «Я» на три фронти».

Пізнавальні інтереси в захисно-адаптивних процесах грають службову роль: вони активізуються тоді, коли фрустрована особа, центр її «Я», для здійснення свого захисту потребує пізнавального процесу (наприклад, для інтелектуалізації та раціоналізації).

В нашій роботі слід також відмітити, що психологічна адаптація досліджувалася не лише зарубіжними дослідниками, але й вітчизняними.

Елементи соціальної характеристики в визначеннях «адаптація» (пристосування) включав і І. Павлов [21]. За Павловим, друга сигнальна система людини соціально детермінована. Вона виникла як наслідок спільної людської діяльності, соціальною за своїм характером. Перейшовши на новий, специфічно людський рівень, процес адаптації увібрав у себе всі досягнення попередніх рівнів (О. Леонт'єв [25], І. Калайков [23]).

Біологічна і соціальна адаптація здійснюється на основі загальних адаптаційних механізмів. В. Казначєєв [31] відмічає декілька варіантів адаптаційних механізмів:

а) стан «фізіологічної» адаптації – звичне існування організму в різноманітних умовах середовища при оптимальному режимі всіх функціональних систем;

б) стан напруженої адаптації, під час якого виникає необхідність перебудови існуючих параметрів;

в) патологічна адаптація, під час якої поступово відбувається виснаження адаптивних механізмів, що призводить до хворобливого стану.

Найбільш влучно охарактеризував цей стан Г. Сельє [32] в своїй теорії стресу. З фізіологічного боку, кожна адаптація є стрес.

Перша стадія розкриває «поверхневі» резерви організму, це мобілізація адаптивних можливостей, стадія тривоги. Друга стадія торкається «глибинних» адаптаційних резервів, направлена на їх збалансоване витрачення. Третя стадія – виснаження, яке швидко призводить до дистресу. За Сельє [32], стрес – це мобілізація адаптаційних ресурсів організму під впливом неординарного фактора, що часто має позитивний результат; дистрес – негативне реагування організму на подразник у випадку недостатнього резерву адаптаційних можливостей.

Тому раннє формування та тренування адаптаційних можливостей відіграє значну роль у розвитку особистості. За Б. Кобзарем [32], корисно розширювати «життєвий простір» дітей, доцільно організувати спеціальні заходи щодо збагачення їх життєвого досвіду: збільшувати кількість прогулянок, екскурсій, частіше змінювати обстановку, в якій діти граються і виховуються.

Психічний розвиток залежить і від появи та вирішення протиріч. До того ж біологічний та психологічний фактори єдності складають певний стиль взаємодії з оточуючим середовищем, що веде до формування індивідуальних рис особистості, вироблення особливостей поведінки. Тобто соціальний фактор відіграє важливу роль в розвитку дитини.

Ця залежність обґрунтовується в багатьох філософських та психологічних працях (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та інші), оскільки розвиток особистості передбачає постійне подолання одних видів соціальне організованих стереотипів і набуття оптимальних, утворення оновлених зразків задоволення миттєвих потреб, опанування незнаних досі соціальних моделей тобто оволодіння соціальною діяльністю. С. Тищенко [17] вказує на те, що саме в дошкільному віці під впливом сім'ї відбувається інтенсивний процес розвитку самосвідомості дитини, виникає образ «Я», що виступає одним із головних чинників життєдіяльності дитини.

1.2. Вікові особливості дітей, які вступають до закладу дошкільної освіти

Основний вік вступу дітей до дошкільного закладу – третій рік життя.

У зв'язку з цим батькам, вихователям, психологу і всім людям, які взаємодіють з дитиною необхідно знати особливості психічного розвитку дитини в цей віковий період, їх можливості для того, щоб врахувати у процесі виховання та підготовки малюка до дитячого садка. Від того, наскільки дитина підготована до вступу в дитячий садок буде залежати процес адаптації дитини до навчального закладу.

В багатьох філософських і психологічних працях (Л. Виготський [21], Д. Ельконін [36], Н. Ватутіна [10] та інші) відмічається, що третій рік – переломний етап в житті дитини. У цей період відбуваються якісні зміни в її психіці, які забезпечують поступове перетворення дитини на істоту активну, діяльну.

Зростають фізичні можливості малюка, розширюються потреби, змінюються види і форми діяльності, розвиваються вольова сфера, елементи свідомості та самосвідомості, ускладнюється спілкування з оточуючими. Так, відбуваються складні зміни у спілкуванні дитини з дорослими та однолітками. У неї зберігається висока чутливість до емоційного спілкування, але за умови спільних з дорослим предметних або ігрових дій. Дітям вже недостатньо однієї доброзичливої уваги – їм необхідно щоб дорослий брав участь у їхніх діях. У тісній практичній взаємодії, наслідуючи дорослого, діти засвоюють предметні дії, досягаючи певного розвитку навичок предметної діяльності. Н. Ватутіна [10] а вважає, що саме на цьому етапі в основному формується потреба дитини у спілкуванні з однолітками, виникає специфічне новоутворення – якщо раніше одноліток сприймався як об'єкт дійсності, то нині дитина ставиться до нього як до рівного собі суб'єкта.

Л. Виготський [12] відмічав, що третій рік життя характеризується суперечністю між прагненням дитини до самостійності, що швидко зростає,

бажанням брати участь у діяльності дорослих та її реальними можливостями. Цю суперечність розв'язують у ролівій грі, що виявляється на цьому етапі. Досягнення дитини за цей період є вирішальними для подальшого індивідуального становлення особистості.

Новоутворення кризи трьох років сконцентровані навкруг «Я» дитини (Л. Виготський [12], А. Баркан [22], С. Кривіна [21] та інші). Їх сутність у психологічному відокремленні «Я» дитини від оточуючих дорослих, яке супроводжується мовними специфічними виявами – упертістю, негативізмом, протестом проти близьких дорослих.

Аналіз цих негативних явищ дав змогу дослідникам з'ясувати їх причину, що полягає у невдоволеності взаєминами з дорослими, прагненням знайти свою позицію. У період «кризи трьох років» у дітей виявляється певний комплекс поведінки. Вони прагнуть самостійно досягнути позитивного результату своєї діяльності. У разі невдачі звертаються по допомогу до дорослого; саме йому діти демонструють і свої успіхи, які без схвалення значно втрачають свою цінність. Негативне чи байдуже ставлення дорослого до результату дитячої діяльності викликає у дітей переживання, образи, смутки. Цей період характеризується підвищеною вразливістю й чутливістю до оцінювань її досягнень з боку дорослого. Цей комплекс дитячої поведінки дістав назву «гордість за досягнення» (М. Лісіна [24]).

Найважливішим новоутворенням у період кризи третього року вважається виникнення нового почуття «Я» (Л. Виготський [12], В. Алямовська [2]). Розвиток нового ставлення до себе виникає внаслідок формування самооцінювання дитини під впливом оцінювання дорослим її досягнень. Тому кожний результат діяльності дітей, який не лишається поза увагою дорослого, стає для них ствердженням власного «Я». До кінця третього року сфера досягнень зливається зі сферою ставлення до себе, що сприяє поступовому звільненню ставлення малюка до себе від думки дорослих. Це складає основу виникнення у дітей почуття самоповаги, яке стає джерелом розвитку дитячої самосвідомості.

А. Баркан [3] відмічає, що саме на третьому році досягає свого розвитку мовлення дитини. У малюка спостерігається значний інтерес до мовлення оточуючих людей, особливо, коли воно спрямоване на нього самого. Швидко збільшується активний словник, який досягає до кінця року 1200-1500 слів, і основну частину активного словника дитини складають іменники (до 60%), дієслова (близько 27%) та прикметники (10-12%). Значно змінюється пасивне мовлення дитини: вона починає розуміти не лише зміст окремих слів та висловлювань, які безпосередньо стосуються події, що відбувається, а й зміст невеликих за обсягом розповідей, казок, віршів про те, що знаходиться за межами сприймання.

Активне мовлення дитини третього року життя вже нагадує мовлення дошкільника. Відбувається подальше оволодіння граматичною будовою мови. Діти вживають багатослівні речення, а у другому півріччі користуються складними підрядними реченнями, майбутнім часом дієслів, прикметниками, сполучниками, прийменниками. Малюки починають помічати в мовленні оточуючих людей неправильність вимови, слів, а іноді й відмінкових закінчень. Поступово мова стає основним засобом спілкування дитини з дорослими та однолітками.

При створенні таких умов, у яких актуалізується потреба дитини висловлюватись, її словник поступово збагачується. Слухання оповідань, казок збільшує пасивний словник дитини, дає пізнавальну інформацію. Увага з боку дорослих до дитячих запитань, відповіді на них розвивають у дитини потребу в мовному спілкуванні. Важливе значення для розвитку мовлення має розуміння дитиною інструкцій, доручень, прохань дорослого. Вправляння у виконанні завдань дорослого сприяє становленню ділових стосунків дорослого та дитини у процесі спілкування. Мовні надбання дітей третього року життя ведуть до прогресивних зрушень в усьому їхньому психічному розвитку, і передусім, психічних процесів (С. Кривіна [22], З. Фрухт [15]).

В. Алямовська [2] відмічає, що саме на третьому році життя вдосконалюються сенсорні можливості дитини. Діти можуть підбирати за

зразком основні геометричні фігури різного матеріалу, предмети чотирьох основних кольорів та називати ці кольори. Навчившись рухатися самостійно, дитина одержує можливість без допомоги дорослих ознайомлюватися з новими предметами. Інтенсивно розвивається на цьому етапі зорова, тактильна і кінестетична чутливість рук, координуються рухи рук та очей. Це дає дітям можливість усебічно обстежувати предмети, ознайомлюватися з їх властивостями (кольором, формою). Швидко розвивається фонематичний і музичний слух дитини. Дитина на третьому році життя може розрізняти різні шуми, голоси людей, тварин, звуки й тони музики.

У цей період розвитку сприймання дитини набуває більш цілісного характеру. Поступове поєднання рухів очей та рук при обстеженні предметів дає дитині можливість здійснювати зорові орієнтувальні дії, які стають власне актами сприймання. До кінця року дитина вже орієнтується в найближчому просторі (у кімнаті, у дворі), розрізняє напрямки «уперед», «назад», «догори», «униз», помічає зміни в розміщенні предметів. У неї формуються перші орієнтації в часі, проте щодо розрізнення значення слів «сьогодні», «завтра», «учора» дитина ще відчуває значні утруднення (Л. Виготський [12], Н. Аксарина [1] та інші).

Розвиток сприймання предметів у цьому віці значною мірою залежить від умов сенсорного виховання, які передбачають використання в роботі з дітьми дидактичних ігор, завдань типу геометричних вкладок, матрьошок, пірамідок, що дають можливість співвідносити предмети та їх частини зі зразками, здійснювати вибір та порівняння за кольором, формою, величиною. Привернення уваги дитини до послідовності побутових процесів сприяє орієнтуванню її у часі, допомагає розрізняти значення слів «сьогодні», «завтра», «учора».

Помітні зміни у дитини третього року життя відбуваються в розвитку уваги. Розширюється коло об'єктів, що привертають її увагу: предметом уваги стають живі й неживі об'єкти, дорослі й діти, музика й пісні, відображення у дзеркалі. Увагу дітей найбільше привертають не самі об'єкти, а дії з ними, а

наприкінці року – мова людини. Утім, обсяг уваги та стійкість її у дітей у цей період невеликі.

Розвиваючи увагу дітей третього року життя, слід враховувати таку її особливість, як слабка стійкість. Увагу дитини легко відволікає кожний новий, яскравий об'єкт. Ця її особливість дає змогу дорослим легко відвернути увагу од небажаних дій чи об'єктів. Наприкінці року слово дорослого може викликати і спрямувати увагу, що створює умови для проведення коротких (10-12 хв.) занять (В. Алямовська [2]).

Прогресивні зрушення спостерігаються на цьому етапі в розвитку пам'яті, яка фіксує набутий дитиною сенсорний, руховий, емоційний досвід. Якісні та кількісні зміни відбуваються у процесах пам'яті: дедалі більшою стає кількість об'єктів, що викликають у дитини цікавість. До кінця третього року діти впізнають не лише близьких, а й інших людей, різні предмети, знайомі пісні, казки, вірші. У цей період краще розвинена образна пам'ять, ніж словесно-логічна, тому діти краще запам'ятовують емоційний матеріал, який супроводжується зображувальними та звуковими ілюстраціями. Процеси пам'яті в основному мають мимовільний характер. Утім, завдяки розумінню дитиною звертань дорослого та опанування активною мовою, створюють умови для перших виявів довільності в роботі її пам'яті. Вони виникають тоді, коли дорослі стимулюють дитину до відтворення своїми запитаннями та пропозиціями, пропонують розповісти.

У сфері інтелектуального розвитку дитина до трьох років досягає якісно нового рівня. У неї виявляється велика здатність до спостереження, порівняння. Діти навчаються порівнювати предмети та явища, співвідносити властивості одних предметів з іншими, швидко помічати розбіжності, невідповідності. З'являються елементи абстрактного та словесно-логічного мислення. У дітей виникають перші судження про довколишніх. Власна мова починає регулювати поведінку дитини, набуває функції планування щодо поставленого завдання. Розвивається допитливість, яка виявляється в дитячих запитаннях «Що?», «Коли?», «Чому?», «Навіщо?» тощо. Формуються перші узагальнення, що

створюють передумови для розвитку символів. Це виражається в умінні замінювати у грі одні предмети іншими, бачити в лініях на папері та конструкціях з будівельного матеріалу зображення реальних предметів.

Дитина третього року життя оволодіває наочно-дієвим мисленням у процесі практичного і мовного спілкування з дорослими. Переміщуючи предмети у просторі, діючи одним предметом на інший, за вказівкою дорослого розподіляючи на частини і групуючи в певну цілісність, дитина здобуває нові знання про властивості предметів, їх просторові, кількісні відношення, причинові зв'язки. Вирішуючи нові для дитини завдання (порівняння предметів за кількісними та якісними ознаками, абстрагування кількості від інших елементів, називання кольору і форми), вона поступово навчається узагальнювати предмети, класифікувати їх за суттєвішими ознаками, у неї розвивається процес абстрагування. Л. Виготський [12] писав: «Виховання допитливості одна з найважливіших умов розвитку дитячого мислення». Саме в цей період діти стають «чомусиками», необхідне уважне й серйозне ставлення дорослих до дитячих запитань, жодне з яких не повинно залишатися без правильної відповіді в доступній розумінню дитини формі.

До кінця переддошкільного віку стає змістовним емоційне життя дитини. Під впливом спілкування з близькими дорослими розвиваються емоції дітей, спостерігається стає ставлення до певних осіб (симпатії, антипатії, почуття страху, співчуття, прихильність). З'являються почуття, які пов'язані з виконанням діяльності (задоволення від досягнутого результату, радість від схвалення, засмучення від невдачі). Джерелом естетичних емоцій (подив, захват, радість, захоплення) для дитини є яскраві предмети, картинки, іграшки, казки, пісні, музика, танці. Діти у цьому віці переживають і негативні емоції (образу, страх, заздрість, ревності). До кінця року емоційне життя дитини майже не залежить від емоцій навколишніх, діти регулюють свої емоційні вияви під впливом дорослого.

На третьому році життя дитина досягає помітних успіхів у формуванні довільності не лише емоцій, а й дій. У процесі опанування активним мовленням

дитина стає спроможною визначити мету дій відповідним словом («піду», «намалюю», «побудую»). Дитина навчається долати труднощі, внутрішні й зовнішні перешкоди; її дії стають менш імпульсивними, більш контрольованими. Діти виконують доручення дорослих, привчаються робити те, що «треба», стримуються від дій, розуміючи слово «не можна» (Р. Калініна [28] та Н. Ватутіна [10]).

Важливу роль у формуванні довільних дій відіграють доручення дорослих, стримуючі слова: «не роби», «не можна»; привчання дитини робити те, що «треба». Таким чином дитина навчається долати зовнішні перешкоди і внутрішні труднощі. Найбільшу спонукальну силу для довільних дій переддошкільників має показ-демонстрація дії, опосередкована прямим заохоченням до активного їх наслідування і відтворення. Дуже важливо враховувати, що дитині важче виконати наказ утриматися від дій, ніж наказ робити щось інше. Формування довільності дій дитини залежить від того, наскільки послідовно підкріплюються дорослими потрібні й гальмуються небажані форми її поведінки.

До трьох років у дітей закладаються передумови переходу до продуктивних видів діяльності, зокрема малювання, ліплення, конструювання. За допомогою пластиліну та олівця діти можуть зображати прості предмети, використовуючи ігровий будівельний матеріал, майструють прості сюжетні споруди, називають їх.

На думку В. Алямовської [2] саме у цей період починають формуватися різні види музичної діяльності. Діти із зацікавленістю слухають пісні зі знайомими образами, емоційно сприймають їх. Підвищується музично-слухова чутливість – діти розрізняють звуки за висотою, тембром, рухаються під музику.

На третьому році життя діти починають досягати успіхів у різних видах діяльності. Поступово вони все більше цікавляться результатом своїх дій, пишаються ним. Саме тому основну частину звертань дорослого складають очікування (вимагання) оцінювання процесу своєї діяльності та її результату («Я гарно стрибав?», «Подивіться, як я можу!»; «Я красиво намалював

квіточку?»).

У цей період розвитку діти не тільки часто зазнають гострої потреби в оцінюванні себе з боку дорослих, що є для них важливим способом самоствердження, а й уперше починають свідомо оцінювати дітей, дорослого. Причому спостерігається певна закономірність: з якого приводу діти вимагають оцінювання себе від дорослого, з того самого приводу вони згодом починають оцінювати його. У цьому виявляються передумови переходу до більш високого у віковому плані типу спілкування – особистісного. Це виявляється у виникненні у дітей інтересу до особистості дорослого, потреби проіннятися його внутрішнім світом. Діти під час спілкування прагнуть дістати інформацію, яка стосується безпосередньо дорослого. Про це свідчать дитячі запитання «А де ти живеш?», «Тобі подобається лялька?», «А ти вмієш так гратися?». Зокрема діти прагнуть повідомити дорослому про себе та своїх близьких.

До трьох років діти вміють організовувати за власною ініціативою спільну з дорослим ігрову та предметну діяльність. При цьому в дітей з'являються почуття спільності з дорослим, які виявляються в тому, що діти починають активніше оперувати займенником «ми». Поява о у дітей третього року почуття «ми» є суттєвим кроком у їхньому психічному розвитку (Л. Виготський [12], З. Фрухт [28] та інші).

У дитини третього року життя відбуваються суттєві зміни також і в її ставленні до однолітків. Поступово зникають дії, що характеризують ставлення до іншої дитини як до цікавого об'єкта (розглядання, однолітка, його одягу, смикання його за вуха, волосся тощо). Натомість з'являються дії, спільні для поведінки щодо однолітка та дорослого: спостереження за його діями, прислухання до вокалізації, наслідування. Виникають дії, що їх дитина адресує однолітку, які відрізняються надзвичайно яскравим емоційним забарвленням (усміхається до іншої дитини, радісно реагує при її появі, підбігає, наслідує дії однолітка, підстрибує).

З розширенням контактів усе більший інтерес дітей починають викликати не об'єктні якості однолітка – здатність відповідати на ініціативу,

висловлювати схвалення, уміння підпорядковувати свою поведінку діям іншого малюка.

Поступово мова стає одним із засобів спілкування між дітьми. Вони звертаються одне до одного з проханням («на», «дай»), привертають увагу однолітка до своїх дій чи іграшок словами, запрошують інших дітей до виконання певних дій («давай стрибати», «зроби, як я»).

Тобто саме в цей період в основному формується потреба дітей у контактах з однолітками як партнерами зі спілкування [3].

Провідна роль у формуванні позитивних контактів, суб'єктного ставлення дітей до однолітків, засвоєнні ними засобів спілкування належить дорослому.

Під час спілкування з людьми, у процесі різних видів діяльності дитина починає точніше фіксувати свої фізичні та психічні стани, відокремлювати себе од усього іншого. Поступово формується уявлення про себе, виникають елементи самосвідомості. Дитина впізнає себе в дзеркалі, на фотографії, усе частіше вживає займенники «я», «мій», «мені». Одночасно діти починають усвідомлювати себе певним чином незалежними від дорослих, усе частіше їхні бажання та інтереси не збігаються з намірами довколишніх. Цей перелом у свідомості дитини виявляється в появі яскраво вираженого прагнення до самоствійності («я сам!»), бажанні бути схожим на дорослих, наслідувати їх. Дитина трьох років вимагає поваги до себе, часто негативно реагує на надмірну опіку з боку дорослих.

Основними царинами, у яких діти третього року життя прагнуть самоствердитись, є предметна діяльність; спілкування з дорослим, який лишається не тільки зразком для наслідування, а й доброзичливим помічником, який оцінює всі їхні дії та вчинки; спілкування з однолітками.

Розвиває «Я» дитини ділове спілкування з дорослим. Причому дуже важливо, щоб увага дітей акцентувалася не лише на оцінюванні результату діяльності, а й на тому, хто саме це зробив. Позитивне особистісне оцінювання є одним з ефективних шляхів підвищення суб'єктивної цінності дитини. Негативне оцінювання висловлюється лише щодо дії малюка, а не його

особистості (наприклад: «Не можна ображати дівчинку, адже їй боляче, вона плакатиме. Ти хороший хлопчик, Богдане, пожалієш Оленку. Я впевнена, що ти ніколи більше не образиш діток»).

Розвиток самостійності дитини, формування в неї образу «Я» пов'язане з розвитком мовлення. Однією з умов ефективного процесу збагачення словникового запасу є наочність, тобто можливість безпосередньо спостерігати об'єкт, до якого належить конкретне слово. Тому для розвитку уявлень про власне тіло дитині необхідне заняття з моделями (ляльками, які імітують людей, згодом – з однолітками). Необхідно, щоб малюк одночасно бачив себе та іншу людину. Такі ситуації можливо організувати за допомогою дзеркала.

Знання вікових особливостей та можливостей переддошкільників та їх урахування у виховному процесі як у сім'ї, так і в дошкільному закладі є запорукою правильного розвитку дітей та їхньої підготовки до нових умов життя [10].

1.3. Основні причини ускладнень адаптації дітей до нових умов життя

Практика свідчить, що значна частина педагогів та батьків, тобто людей, які здійснюють виховання дітей раннього віку, мають надто поверхові уявлення про адаптацію дитини до дитячого садка як про складний процес. Оптимізація загального стану дитини в цей період та керування її поведінкою потребує глибокого розуміння психологічної ситуації адаптації, щоб уникнути неправильних виховних впливів як у сім'ї до моменту вступу дитини в дошкільний заклад, так і в початковий період її перебування в яслах. Наслідком неправильної психологічної тактики є довготривале та болісне звикання малюка до нових умов життя.

Щоб зрозуміти і проаналізувати процес адаптації дитини до освітнього закладу треба перш за все розглянути основні причини труднощів адаптації

дітей до нових умов життя.

Серед низки причин, що викликають труднощі адаптаційного періоду, слід відмітити деякі специфічні особливості раннього віку. На думку Ж. Масенко [21] легкому звиканню до нового середовища (температурного режиму, розпорядку життєдіяльності, предметного середовища) перешкоджає недосконалість здатності до пристосування та висока вразливість дитячого організму внаслідок його морфологічної та функціональної незавершеності. Через повільне підвищення працездатності нервової системи дітей раннього віку необхідність різкої зміни способу життя потребує великого нервового напруження, яке спричиняє стан психічного стресу.

Не сприяє легкій адаптації й така особливість дітей у цей віковий період, як висока емоційність (Л. Виготський [12], В. Алямовська [2] та інші). Необхідність розриву міцних зв'язків із близькими дорослими болісно переживається маленькою дитиною. Негативну роль у період адаптації відіграє також характерна для переддошкільників емоційна вразливість. За свідченням Р. Калініної [6] ця особливість яскраво виявляється в момент розлучення з батьками, які відчувають хвилювання та негативні емоції, коли вперше залишають малюка в яслах. Це неминуче веде до порушення емоційного стану дитини.

Внаслідок високої емоційної вразливості переддошкільників психолог нерідко зустрічається з труднощами, коли прагне налагодити емоційний стан дитини: здається, що новачок вже заспокоївся, але раптом “заражається” плачем однолітка.

Утім, ступінь труднощів звикання до нових умов життя залежить не лише від вікових, а й індивідуальних особливостей кожної дитини, що зумовлюється станом здоров'я, особливостями типу нервової системи (сила, рухливість, урівноваженість процесів збудження і гальмування), а також різними умовами життя та виховання в сім'ї (Ж. Маценко [21]). Особливе значення в період адаптації мають відмінності в характері спілкування дитини як із близькими, так і з незнайомими дорослими до моменту вступу в дошкільний заклад.

Почуття страху, недовіри, що виникають внаслідок відсутності у більшості дітей досвіду спілкування зі сторонніми людьми, на тлі гострої потреби в позитивно-емоційному спілкуванні з близькими дорослими є перешкодою для налагодження їхнього спілкування з вихователем та психологом.

Труднощі у спілкуванні з педагогом та психологом у період адаптації, як правило, посилюється низьким рівнем розвитку мовлення дітей. Пасивний словниковий запас перешкоджає розумінню словесних звертань дорослого. Детренованість активного мовлення позбавляє дітей можливості висловлювати свої прохання, спричиняє нерозуміння з боку дорослого потреб дитини і, як наслідок – порушення психофізичного та емоційного комфорту малюка (Д. Ельконін [36], М. Лісіна [20] та інші). Однією з причин труднощів встановлення позитивних взаємин педагога або психолога з дітьми є відсутність у них звички виконувати доступні вимоги й вказівки дорослих, брак досвіду участі у спільній з дорослими діяльності, що є провідною у виховному процесі дошкільного закладу.

Поряд із зазначеними причинами, що перешкоджають швидкій адаптації дітей до нових умов життя, слід відмітити й відсутність у них самостійних ігрових дій. Н. Ватутіна [10] відмічає, що довготривала змістовна гра відволікає малюків од думок про розлуку з близькими дорослими, сприяє більш швидкому звиканню до середовища, однак реальний рівень ігрових умінь дітей, що зводиться до примітивних маніпуляцій з іграшками, не сприяє легкому входженню в нові умови.

Труднощі, яких зазнають діти в період адаптації до дитячого закладу, викликають цілу низьку негативних змін у їхньому емоційному стані, поведінці, стані здоров'я. Передусім відмічається порушення емоційного стану (переважають сум, туга, страх, збентеженість або загальмованість, тривожність).

Чим менше дитина підготовлена до змін у навколишньому середовищі, тим глибшими та довготривалішими будуть порушення її емоційного стану.

Поряд з емоційними розладами в період адаптації спостерігається

зниження мовної та ігрової активності дітей. Це зумовлено такими причинами: ранній вік характеризується процесом опанування мовленням, прагненням до активних дій з іграшками та предметами. Ці процеси потребують від дитини певного напруження, але водночас у звичних умовах викликають переживання радості. Негативні зміни емоційного стану є перешкодою для природного вияву мовної та ігрової активності дітей: гальмується функція мовлення, слабшає інтерес до ігрового матеріалу та дій із ним.

Такі різкі зміни психологічного стану дитини знижують активність кори головного мозку, викликають різні розлади вегетативної системи. У деяких дітей спостерігається збліднення обличчя, зниження температури рук і ніг. Вегетативні розлади нерідко викликають у дітей висихання слизової оболонки (рота, очей).

Крім того, у більшості дітей в адаптаційний період спостерігається порушення сну, зниження апетиту, що спричиняє втрату ваги. Звичайно, всі ці розлади негативно позначаються на стані імунної системи [1].

Перебіг процесу адаптації у дітей різний. Встановлено, що характер процесу звикання до нових умов значною мірою залежить від особливостей виховання дитини в сім'ї до моменту її вступу до дошкільного закладу. Серед чинників, що негативно впливають на перебіг періоду адаптації, слід особливо підкреслити недостатню обізнаність батьків про цей складний психофізичний процес, відсутність знань методів виховної роботи з дітьми, що спрямовані на підготовку малюків до нових соціальних умов, використання в сім'ї педагогічно невиправданих прийомів.

1.4. Групи адаптації дітей до закладів дошкільної освіти

Адаптація передбачає обов'язкове виникнення стану напруги в психічній сфері дитини. Першими показниками цього є зміни в емоційних та поведінкових проявах. Протікання адаптаційного процесу знаходиться в

прямому зв'язку з наявністю (або відсутністю) попереднього тренування нервової системи. Діти, які мали нагоду спілкуватися з іншими дітьми та дорослими, отримувати різноманітні враження, легше і швидше звикають до нових соціальних умов, краще розвиваються. Розвиток дитини як соціальної істоти залежить від кількості і якості її соціальних зв'язків. Соціальні зв'язки дозволяють адекватно змінювати поведінку відповідно ситуації, умовам, стосункам на основі попереднього досвіду та віковим можливостям дитини.

Більшість дослідників (Н. Ватутіна [10], Р. Калініна [15] та інші) виділяють три групи дітей за властивими їм відмінностями в поведінці та потребі в спілкуванні, та виходячи з цього ми можемо відповідно виділити групи адаптації дітей до умов дошкільних закладів.

Перша група – це діти, у яких домінують потреба у спілкуванні з близькими дорослими, в очікуванні лише від них уваги, доброзичливості, відомостей про навколишніх. Друга – це діти, у яких вже склалася потреба у спілкуванні не лише з близькими, але й з іншими дорослими, у спільних з ними діях та отриманні від них інформації про оточуючих. Нарешті, третя група – діти, які вимагають активних, самостійних дій та спілкування з дорослими.

При вступі до дитячого садка плачуть, здебільшого діти, яких можна віднести до першої групи (потреба спілкування лише з близькими людьми). Вони глибоко переживають розлуку з близькими, так як досвіду спілкування з сторонніми не мають, не готові вступати з ними у контакт [19].

Як правило, чим вужче коло спілкування в родині, тим довше проходить адаптація дитини до дошкільного закладу. Неспокій, плаксивість зберігаються в їх поведінці доволі довго. Сформований у замкнутих умовах родини звичай спілкування, призводить до того, що малюк затрудняється переносити свій досвід спільних дій з дорослими в нові умови, що спричиняє його розгубленість.

Діти другої категорії, до прийому в дошкільний заклад отримали досвід спілкування з дорослими, які не є членами сім'ї. Це досвід спілкування з далекими родичами, з сусідами. Прийшовши в групу вони постійно

спостерігають за вихователем, наслідують його дії, задають питання. Він цілком замінює їм близьких членів родини, від нього вони дізнаються як діяти в тому чи іншому випадках, з тим чи іншим предметом. У дітей третьої групи чітко виявляється потреба в активних самостійних діях і спілкування з дорослими.

В практиці не рідко трапляються випадки, коли дитина в перші дні приходить в групу спокійно, самостійно обирає іграшки і починає з ними гратися. Але, отримавши, наприклад, за це зауваження від вихователя він раптово змінює свою поведінку в негативний бік [15].

Отже, коли зміст спілкування вихователя з малюком задовольняє потреби, це спілкування формується успішно, дитина швидко звикає до умов життя в дошкільному закладі. Перешкоди до адаптації виникають в тих випадках, коли дитину не розуміють, її намагаються втягнути в спілкування, зміст якого не відповідає його потребам, бажанням, досвіду, який вона має. Зміст потреби дітей в спілкуванні в процесі звикання до дитячого садка якісно змінюється. Діти, які відносяться до першої групи, можуть за сприятливих обставин швидко досягати рівня спілкування, характерного для дітей другої групи, або навіть третьої і т. ін.

В процесі звикання дитини до умов дитячого садка відбувається розширення змісту і навичок спілкування. Зміна змісту потреби в спілкуванні в період звикання протікає приблизно в рамках трьох етапів: I етап – потреба в спілкуванні з близькими дорослими, як потреба в співпраці і отриманні від них уваги, тепла та відомостей про навколишнє середовище; II етап – потреба в спілкуванні з дорослими, як потреба в співпраці та отриманні нових відомостей про навколишнє; III етап – потреба в спілкуванні з дорослими на пізнавальні теми та в активних самостійних діях (Н. Калініна [15]).

Діти першої групи практично повинні пройти всі три етапи. Їх потреба на першому етапі звикання в турботі, увазі, к проханням взяти на руки и т. Ін. Важко задовольнити в умовах групи. Тому адаптація таких дітей проходить довготривало, з ускладненнями (від 20 днів до 2-3 місяців). Задача вихователя –

створити максимальні умови для того, щоб підвести дитину до II етапу звикання.

З переходом на II етап для дитини більш характерною стає потреба в співпраці з дорослим і отриманні від них відомостей про навколишнє середовище. Тривалість цього етапу також залежить від того, на скільки повно та своєчасно буде задоволена його потреба.

III етапі звикання для дітей першої групи характеризується тим, що спілкування приймає ініціативний характер. Малюк постійно звертається до дорослого, самостійно обирає іграшки та грає з ними. На цьому період адаптації дитини до умов суспільного виховання закінчується.

Діти другої групи проходять два етапи в процесі звикання (від 7 до 10-20 днів). А для дітей третьої групи, які з перших днів потребують активних самостійних дій та спілкування з дорослими на пізнавальні теми, – кінцевий етап є першим і тому вони звикають швидше інших (від 2-3 до 7-10 днів).

Якщо не буде відповідним чином організоване спілкування та ігрова діяльність нової дитини, звикання її не лише затримається, але й ускладниться. Ось чому психологу необхідно знати характерні особливості дітей, етапи їх звикання. Від того, на скільки правильно психолог визначить потребу, яка визначає поведінку дитини, створить необхідні умови, які будуть сприяти задоволенню потреби, буде залежати тривалість адаптації дитини [11].

Необхідними умовами для ефективного керування процесом звикання дітей до дошкільного закладу є продумана система психологічних та педагогічних впливів, в якій головне місце займає організація діяльності дитини, яка б відповідала потребам, які визначають його поведінку. В процесі звикання визначне значення має розвиток форм навчання, не залежно від віку дитини. Так, діти першої групи, не залежно від віку, на першому етапі звикання неодмінно потребують емоціонального спілкування і лише на другому етапі звикання – в ситуативно – дійового.

Тому психолог повинен обрати відповідні засоби спілкування: посмішка, ласка, увага, жест, міміка та ін. – на першому етапі; показ дії, вправи в ньому,

спільні дії з дитиною, доручення і та ін. – на другому.

На кожному виді спілкування задовольняються потреби і формуються нові. Так, в процесі безпосереднього емоційного спілкування не лише задовольняються потреби в доброті, увазі близького, але починається формуватися і потреба в співпраці з дорослим. В процесі ситуативно-дійового спілкування не лише задовольняється потреба в співпраці та пізнанні його за допомогою оточуючого, але й формується потреба в самостійних діях та спілкуванні на пізнавальні теми.

Розширення змісту спілкування тісно пов'язано з розвитком предметно-ігрової діяльності у дітей. В процесі співпраці з дорослими малюк здобуває спочатку окремі дії з предметами, а в подальшому, при багаторазовому вправленні в них під керівництвом дорослого, формується самостійне предметне середовище [17].

Визначити, який рівень навичок спілкування у нової дитини можливо в процесі спостереження за ним в перші дні і години перебування в групі. Ситуація введення його в групу дозволяє виявити, чи може він вступити в контакт з дорослим і однолітками, в якій формі це спілкування відбувається, який рівень діяльності при цьому проявляється.

Психолог повинен звернути увагу на наступне:

- емоційний стан дитини (сльози, посмішка, неврівноважений емоційний стан, тобто спокій змінюється плачем і навпаки);
- характер діяльності (відсутність дій спостереження, наслідування дій, самостійні предметні або ігрові дії);
- ставлення до оточуючих дорослих і одноліткам (негативне, позитивне або взагалі відсутнє);
- виказування бажань.

Показниками доброго і швидкого звикання малюка можна вважати: спокійний, врівноважений емоційний стан, активні дії в ознайомленні з навколишнім, уміння вийти в контакт з дорослими і однолітками; виказування, непов'язані з спогадами про близьких [16].

Плач при уході близьких, відмова від діяльності, негативне ставлення до дітей і дорослих, все це характерне для дітей першої групи.

Дітям другої групи за характером поведінки в період звикання властиві: неврівноважений емоційний стан. За відсутністю дорослого вони починають плакати або проявляють явну готовність заплакати. Постійно спостерігаючи за діями дорослого і наслідуючи його, ці діти не випускають його з поля зору. Готові з ним контактувати постійно, відповідаючи на всі запитання, але інших дітей в перший час стороняться.

Для дітей третьої групи властивий урівноважений емоційний стан. Вони включаються в предметну самостійну діяльність або сюжетно-рольову гру, встановлюють позитивні стосунки з дорослими та однолітками [10].

1.5. Робота з батьками по підготовці дітей до вступу в заклад дошкільної освіти

Для того, щоб дитина швидко та безболісно адаптувалася до умов суспільного виховання, в родині необхідно готувати її до вступу в дитсадок (А. Баркан [6], В. Алямовська [2] та інші). Батьки по-різному виховують дітей, виходячи зі свого досвіду знань, поглядів. Таке виховання не завжди є вдалим. Тому дитячий садочок є тим педагогічним закладом, який може і повинен дати батькам кваліфіковані рекомендації по підготовці дитини до умов суспільного виховання. Єдність вимог, прийомів і методів впливу, узгодження тактики введення дитини в умови суспільного виховання є необхідною умовою її успішної адаптації.

За Р. Калініній [15] одним з найважливіших факторів, який вкрай потрібен для процесу звикання дитини є режим дня в сім'ї. Якщо домашній режим не співпадає з режимом дошкільного закладу, це негативно впливає на стан дитини, вона стає кволою, капризною, не цікавиться подіями, що відбуваються навколо. Звичка до дотримання режиму дня допомагає дитині

швидше пристосуватись до дошкільного закладу, полегшує звикання до нових умов.

Для самопочуття дитини в адаптаційний період велике значення має те, в якій мірі у неї сформовані необхідні культурно-гігієнічні навички, навички самообслуговування (вдягання, їжі тощо). Між тим не в усіх сім'ях приділяється достатньо уваги формуванню вказаних навичок і звичок.

Проводячи бесіди з батьками майбутніх вихованців, психолог повинен, на думку Н. Ватутіної: [10] «звернути особливу увагу на цей бік виховання, розкрити основні закономірності формування навичок і звичок, їх послідовність». Він може вказати типові помилки, дати поради, як відлучати дитину від небажаних звичок, розкрити значення своєчасного формування необхідних навичок і корисних звичок для загального розвитку дитини і для її гарного самопочуття в адаптаційний період.

Н. Кононко особливо відмічала, що в родині можливо і необхідно формувати у дитини досвід спілкування не лише з рідними дорослими, але й з іншими дорослими та однолітками.

Психолог повинен пояснити батькам, як розвивати у дітей потребу у спілкуванні, познайомити з етапами розвитку. Батьки повинні залучати малюка до позитивних контактів з дорослими, які не є членами родини, навчати, як звертатися до дорослого, що сказати, як ввічливо попросити про щось і т.п.

Привчаючи дитину до спільних дій з дорослими та дітьми, батьки словами, мімікою, всіма зрозумілими йому засобами виказують своє дружнє ставлення до тих людей, до спілкування з якими прагнуть залучити малюка, допомагають йому подолати страх, невпевненість. Разом з дитиною спостерігають за діями дорослих і дітей, підкреслюючи своє позитивне ставлення до них.

На основі досвіду спілкування з дорослими розширюється і коло спілкування з однолітками. Гра з ними все більше приваблює дитину. І тут батьки повинні показати їй приклад спілкування, навчити як звертатися до іншої дитини, як поділитися іграшкою, як пожаліти того, хто плаче, не

ображати його і т.д.

Навчити дитину спілкуванню з дорослими та однолітками одне з головних завдань батьків при підготовці малюка до вступу в дошкільний заклад. На це повинна бути направлена робота дитсадка з сім'єю (Н. Кононко [10], Н. Ватутіна [10] та інші).

Необхідно проводити індивідуальні і групові консультації, в ході яких до відома батьків доводять режим дня, що відповідає віку дитини, пояснюють, які звички і чому є шкідливими, як вони впливають на характер поведінки дітей, розповідають, які навички повинна мати дитина даного віку. Можна вручити батькам пам'ятки, в яких містяться рекомендації з організації та проведення різних режимних моментів, поради по розширенню навичок спілкування і ігрових дій дитини.

Необхідно звернути увагу на те, що навички грати, спілкуватися формуються у дітей під впливом середовища і на кожному віковому етапі мають свої особливості. Розвиваючи та задовольняючи інтерес дитини до оточуючого, батьки не повинні штучно звужувати коло її спілкування. Необхідно спонукати в дитині прагнення спілкуватися з незнайомими дорослими. Важливо підкреслити, що у присутності рідних це дається дитині легше.

Окрім бесід, консультацій велику користь приносять і батьківські збори. На збори запрошуються всі батьки. На цих зборах робітники дошкільного закладу повинні розкрити особливості звикання дітей, питання підготовки в сім'ї. Після батьківських зборів потрібно познайомити присутніх з групою, умовами виховання дітей в даному дошкільному закладі.

До прийому дитини в дошкільний заклад потрібно з'ясувати у батьків де і як спить, їсть дитина, які навички уже сформовані, як зветь малюка вдома, якими іграшками він любить грати, чи є любима іграшка, яка Все це вихователі повинні враховувати у подальшому, в згоді з батьками, оскільки лише так можна узгодити дії дошкільного закладу в період адаптації дитини. В. Алямовська [2] рекомендує практикувати і день відкритих дверей для

батьків. Даний вид роботи – важлива форма пропаганди педагогічних знань. Вона формує у батьків довіру до суспільної системи виховання, усвідомлення необхідності залучення до неї дитини.

На протязі дня батьки можуть спостерігати організацію догляду за дітьми у групі, побачити, які навички самообслуговування мають діти, що відвідують ЗДО вже давно, наскільки вони сміливіше, впевніше, комунікативніше новеньких. Батьки можуть побачити різницю у сімейному і суспільному вихованні і врахувати це при вихованні своєї дитини.

В цей день батьки не лише спостерігають, а й вчаться користуватися тими ж прийомами і методами, які використовують вихователі, знайомляться з методикою організації сну, кормління, туалету дітей в групі і переносять це в родину.

Треба звернути увагу батьків на підбір іграшок, необхідних для даного віку, принцип їх розташування у групі, на навчання дітей предметним діям. Важливо щоб вони побачили і спеціально організовані вихователем заняття і навчання дітей на заняттях. З метою більш раціональної організації роботи з батьками, потрібно попередньо узгодити час їх приходу у групу.

Можна організувати і чергування батьків у групі, пояснюючи їм, що це робиться не з метою контролю і спостереження за роботою вихователя, а з метою придбання навичок догляду за дитиною, узгодження прийомів і методів впливу родини і дитячого садка у проведенні того чи іншого режимного процесу.

Буде добре, коли батьки поділяться з іншими досвідом виховання в родині, підготовки до вступу в дошкільний заклад, про вплив режиму дня на поведінку дитини, про розширення кола спілкування дитини в родині, про навчання її ігровим навичкам і т.п.

Встановленню наступності в питаннях виховання в сім'ї та дитсадку сприяє і відвідування дітей вдома. Під час педагогічного патронажу вихователь має можливість не лише познайомитися з умовами виховання дитини у родині, але й узгодити її режим з режимом групи; отримати інформацію про улюблені

ігри та іграшки, звички малюка, про досвід його спілкування.

В звичній для дитини домашній обстановці вихователю легше встановити з нею емоційний контакт, в цих умовах можливо спрогнозувати як вона поведе себе в дошкільному закладі. Контакт вихователя з дитиною в домашніх умовах справляє позитивний вплив на її поведінку, допомагає вихователю у встановленні взаємовідносин з нею у групі.

В залежності від рівня навичок спілкування дитини, контакт, що встановлюється з родиною, повинен бути диференційованим, тобто. відповідно до групи адаптації дитини повинні бути визначені об'єм і зміст роботи з сім'єю. Так, по відношенню до дітей 1-ї групи, які потребують тісного контакту з близькими людьми, робота з сім'єю повинна бути більш глибокою і більш об'ємною, передбачати тісний контакт членів родини з працівниками дошкільного закладу. Єдина, узгоджена з родиною система педагогічного впливу, що спирається на знання вікових і індивідуальних особливостей, потреб і умов виховання дитини до вступу в дитсадок, дозволить безболісно вирішити проблему адаптації (Н. Аксаріна [1], Л. Голубєва [10], І. Туркова [17] та інші).

1.6. Умови організації життя дітей у групі в адаптаційний період

А. Гузька [15] відмічала, що основні акценти в роботі з дітьми в цей період слід зробити на «спілкуванні з дорослими, розвиток у дітей сприйняття розумових операцій (засобами сенсорики та мовлення), розвиток самосвідомості (засобом емпатії), арттерапію. Необхідно диференційовано підходити до психологічної роботи в період адаптації дітей».

Насамперед, на думку В. Алямовської [2] умови групи повинні відповідати віковим особливостям дітей, забезпечувати їх фізичний, психічний, моральний та розумовий розвиток. Діти перших років життя особливо потребують індивідуального обслуговування та навчання, тому списковий

склад визначається таким чином, щоб в них були діти не однієї, а двох-трьох вікових підгруп.

Обладнання групи повинне бути облаштоване таким чином, щоб дорослі бачили всіх дітей, що грають. Меблі мають відповідати зросту дітей, не займати багато місця і не заважати вільному пересуванню. Іграшки потрібно мати гігієнічні, яскраві, зручні, що сприятимуть ознайомленню дітей з предметами, оточенням (Н. Ватутіна) [10]. Оформлення приміщень має підтримувати у дитини позитивний емоційний тонус. В приймальні потрібно розмістити іграшки, які б відволікали дітей при розлученні, звертали на себе їх увагу. В батьківському куточку необхідно розмістити поради батькам з організації режимних моментів, ігор та занять з дітьми в умовах родини.

При вступі дитини до дитсадку на певний час доведеться змиритися з деякими, навіть небажаними звичками. Не можна вимагати від дитини, щоб вона одразу відмовилась від тієї чи іншої звички, або коли вона не в змозі це виконати.

Виховувати у дітей культурно-гігієнічні навички необхідно терпляче, спокійно, лише поступова ускладнюючи вимоги. Неправильні прийоми дорослого, на думку Н. Ключової [22] та Ю. Кассаткіної [22] «можуть викликати у малюка негативне відношення до всього, що пов'язане з режимними процесами – зникне апетит, стане неспокійним сон, може з'явитися енурез».

Дорослому необхідно познайомити дитину з групою, показати де, що і як треба робити, поправляти її у діях в нових умовах, а вже потім безпосередньо давати вказівки, вимагати виконання тієї чи іншої дії.

Протягом тижня у групу повинно поступати не більше 5-6 дітей, при умові, якщо троє з них вже відвідували дитсадок. Якщо ж у групу поступають лише діти з сім'ї, то їх повинно бути не більше 2-3. Не можна допускати одночасного прийому 5-6 дітей з родини, так як у цьому випадку процес введення їх у групу стає важкокерованим.

Часи відвідування в перші дні краще призначати на ранкові та вечірні години, коли в групі не всі діти і вихователь може приділити новенькому

більше уваги, під час ігор, прогулянки.

В перші дні дитина з сім'ї повинна перебувати в групі не більше 2-3 годин. В графіку вступу дітей в групу необхідно врахувати, що дитина повинна прийти обов'язково у відведені для неї години, під час неспання. Це дозволить вихователю точніше і швидше визначити групу поведінки дитини, намітити правильний підхід до неї, зняти емоційне навантаження.

В перший день відвідування дитиною групи доцільно практикувати короткочасне знайомство її з вихователем, яке відбувається у присутності близьких і направлене на формування інтересу до дитсадка, на встановлення контакту між дитиною і вихователем в новій для неї обстановці.

Дотримання рухового графіку прийому в групу дозволить вихователю правильно розподілити увагу, організувати виховний вплив налагодити процес звикання знов прибулих дітей (В. Алямовська [2], Н. Ватутіна [10] та інші).

Характер періоду адаптації буде залежати від того, наскільки вірно вихователь та психолог зрозуміють потреби дитини, її інтереси, схильності і зможе не посилити її стан; своєчасно задовольнити ці потреби, щоб зняти емоційну напругу; організувати діяльність, яка сприяє не лише задоволенню потреб, але і формує потреби більш високого порядку; організувати режимні процеси і узгодити їх проведення з родиною; добрати відповідні її характеру прийоми і методи педагогічного впливу; узгодити педагогічний вплив сім'ї і дошкільного закладу.

За Н. Ватутіною [10] робота по адаптації дитини, умовно, може бути поділена на три періоди:

1-й період – підготовчий (передуює вступу дитини до ЗДО);

2-й період загальний (починається з першого дня адаптації і триває в середньому місяць);

3-й період – порівняльний (починається після завершення діагностичного етапу).

Під час загального періоду доцільно дотримуватися таких умов:

- вільний режим дня (в залежності від потреб дитини);

- менша зарегламентованість дитячої діяльності, більше вільного часу (особливо в другій половині дня) для освоєння дитиною нового життєвого простору;

- не примушувати дітей брати участь у заняттях, їсти і спати (в протилежному випадку виникає негативне ставлення до нового середовища, закріплюються негативні умови зв'язки і, як результат, адаптація затягується);

- кожного дня проводити заняття з мовленнєвого розвитку (читання казок, перегляд діафільмів, дидактичні ігри тощо);

- стиль спілкування педагога з дітьми повинен бути демократичний, оскільки для нормальної адаптації необхідно не пригнічення особистості, не «вільне виховання», а постійне співробітництво педагога і дитини, тому на початковому етапі звикання до ЗДО спілкування повинно включати в себе такі впливи:

- дотик (поглажування, перебирання пальчиків дитини, обіймання тощо);

- посмішка (супроводження спілкування приязною посмішкою на ініціативну посмішку дитини);

- погляд (дивитися в очі дитині під час спілкування, тримати контакт поглядами);

- розмова (ласкава інтонація, називання дитини по імені, діалог з нею), і лише потім поступово переходити від довербального (або ситуативно-ділового) спілкування до мовленнєвого;

- використання музикотерапії;

- створення умов для розвитку дрібної моторики рук (куточки, спеціальні заняття).

Порівняльний період роботи під час адаптації характеризується диференційованим підходом до дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей та рівнів розвитку [10].

Для роботи з дітьми 1-ї групи адаптації (важко адаптуються до умов ЗДО, мають низький рівень розвитку, доцільно використовувати наступні педагогічні умови:

- поступове введення в організовану навчальну діяльність (протягом місяця);
- збереження «вільного режиму» до моменту переходу їх до 2-ї групи адаптації;
- повтор навчального матеріалу попередньої вікової групи протягом першого кварталу, щоденна робота з сенсорного виховання;
- активне індивідуальне спілкування;
- подолання страхів засобами музикотерапії, артотерапії, казкотерапії, малювання тощо;
- розвиток комунікативних навичок дитини.

Робота з дітьми другої адаптаційної групи передбачає:

- збереження «вільного режиму» протягом 1-2 тижнів;
- повтор навчального матеріалу попередньої вікової групи протягом 1-1,5 місяців;
- індивідуальна щоденна робота з розвитку мовлення, активне мовленнєве спілкування;
- залучення дітей на спеціальних заняттях до сенсорних ігор і вправ (три рази на тиждень);
- театралізована діяльність;
- розвиток рівня емпатії, навичок керування емоційними станами.

Робота з дітьми 3-ї групи адаптації включає такі педагогічні умови:

- дотримання вільного режиму протягом першого тижня перебування дитини в дошкільному закладі;
- активне мовленнєве спілкування, щоденні заняття з розвитку мовлення;
- залучення дітей під час організованих занять до сенсорних ігор і вправ (два рази на тиждень);
- екскурсії до сусідньої групи, кабінетів (1 раз на тиждень);
- тренінгові заняття [10].

Цей «рівневий» підхід до організації педагогічної роботи в період адаптації дітей молодшого дошкільного віку дозволяє через 1-3 місяці вивести

всіх дітей на один адаптаційний рівень. Після цього навчально-виховну роботу проводять за однаковими, стабільними, традиційними параметрами (режим дня, спілкування, організовані заняття) у відповідності до віку дітей і рівня їх розвитку.

Практичні дослідження підтверджують доцільність використання запропонованих педагогічних умов адаптації в дошкільному закладі для забезпечення комфортності дітей при навчанні та вихованні.

РОЗДІЛ 2

АДАПТАЦІЯ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

2.1. Роль індивідуальних особливостей дітей в адаптації до системного навчання

Поняття «шкільна адаптація» стало використовуватися в останні роки в описуванні різних труднощів, що виникають у дітей у зв'язку з навчанням у школі. Після вступу до школи відбувається зміна соціальної позиції дитини, що спричинює ламання стереотипів поведінки і взаємин з оточуючими, необхідність засвоєння нових вимог, пропонованих їй учителем і батьками (Л. Блаженова [7], І. Туркова [7] та інші). Всі діти проходять період адаптації до школи, навіть ті, котрі мають попередню підготовку. Цей період продовжується в середньому від 10-18 днів до 1-3 місяців і супроводжується ростом внутрішньої напруженості дитини, підвищенням рівня тривожності і зниженням самооцінки. При нормальній шкільній адаптації емоційне самопочуття і самооцінка стабілізується, якщо ж процес адаптації дитини в першому класі ускладнений, може простежуватися деформація її особистісного розвитку.

Доказом адаптації служить продуктивність у навчальній діяльності, позитивне емоційне самопочуття, відсутність внутрішньої напруженості.

Більшість дітей до школи адаптується досить швидко, із задоволенням відвідують заняття, підкорюються вимогам учителя і батьків. У деяких процес адаптації сильно затягується. С. Лур'є [19] відмічав, що іноді на першому році навчання повноцінної адаптації до школи так і не відбувається, але це не завжди супроводжується явними ускладненнями в освоєнні шкільної програми і може проходити на фоні гарної успішності.

Проблема адаптації дітей до навчання в школі притягує увагу педагогів, психологів, фізіологів, лікарів не випадково. Перший рік навчання є основним

переломним періодом в житті дитини (С. Лур'є [19], Н. Блінова [6], А. Лескова [20] та інші). Від того, як пройде адаптація до школи багато в чому залежить не лише процес успіху навчання, але й, що не менш важливо, стан здоров'я школяра.

За даними С. Лур'є [19], Н. Блінової [6] та Е. Анісової [4] значний відсоток першокласників на протязі учбового року мають зриви адаптації в вигляді нейровегетативних, психоневрологічних порушень, збільшується можливість захворіти респіраторними хворобами та загострюються різні хронічні хвороби. Неспроможність адаптивних процесів в ранньому віці може стати причиною та одночасно ранніми ознаками розвитку патології в майбутньому. Тому особливо актуальними стають питання вивчення індивідуальних особливостей адаптації дитини до початку систематичного навчання в школі, а також визначальних факторів, з метою прогнозування результатів адаптації молодших школярів та їх здоров'я в цілому.

Одним з найважливіших факторів, визначаючих адаптацію дитини до школи є її темперамент (С. Максименко [23], О. Главнік [23] та інші).

Темперамент позначає індивідуальні особливості дітей в їхній реакції на різноманітні подразники та досвід, індивідуальні відмінності у виконанні рутинних щоденних видів діяльності: прийманні їжі, сну, дослідженні предметів тощо. Темперамент передбачає генетичні відмінності серед дітей.

Знаючи, що тип темпераменту вроджена якість, шкільний психолог повинен постійно застерігати не лише класних керівників, а всіх вчителів, вихователів, батьків від надмірних сподівань, претензій до дітей, не вимагати від них неможливого. Психолог підкаже, як нейтралізувати небажані вияви темпераменту, як грамотно керувати емоційним станом дитини.

Сангвініки. Сангвініків можна охарактеризувати трьома ознаками: сильні, урівноважені, рухливі.

Сангвініки легко пристосовуються до нових людей, нового середовища, нових потреб. Емоційні, контактні, життєрадісні, з живою мімікою (коли їм весело – вони сміються, сумно – плачуть).

З виразу обличчя легко здогадатись, який у них настрій, як ставляться до того, хто з ними спілкується. У них переважає веселий настрій. Вони довірливі, з ними приємно спілкуватись. Їхня увага нестабільна, вони уникають труднощів, з прийняттям рішень поспішають.

Як правило, у присутності сангвініка люди почуваються легко і невимушено, без напруженості. Тільки-но зійшлись, а вже враження таке, ніби давно знайомі. Ці люди дуже енергійні, надзвичайно активні. Довго працюють без устану, але за тих умов, коли робота їх цікавить. Якщо вона не дуже захоплює, можуть покинути все, не довівши до кінця. До критики ставляться спокійно. Із задоволенням беруться за нову справу, відзначаються винахідливістю. Швидко реагують на навколишні події. Байдуже ставляться до нового. Товариські. Легко переборюють труднощі й допомагають їх долати іншим. Можуть бути лідерами. Добре стримують вияви своїх почуттів (збудження і гальмуваннядесь у співвідношенні 50 на 50). Їх легко дисциплінувати, оскільки вони швидко виробляють потрібні навички й перебудовуються без труднощів. У сангвіників практично немає ворогів: вони з розумом ставляться до думок і вчинків інших. У колективі почуваються впевнено, не бояться ризику і відповідальності.

Як стверджував фізіолог І. Павлов [12], сангвініки найбільше пристосовані до життя, оскільки сильніші, більш урівноважені, енергійніші, легші за інших на підйом, легко впораються із завданнями, які потребують кмітливості. Довготривалих і кропітких вправ зовсім уникають. Людей із цим темпераментом можна було б назвати улюбленцями долі, якби вона для страху час від часу їх не карала. Вони переоцінюють свої можливості, їх слід залучати до громадської діяльності, ставити перед ними все нові завдання, контролювати якість роботи. Працюючи з дітьми-сангвініками, варто давати вихід їхній енергії, стимулювати розкриття їхнього потенціалу та здібностей у суспільне корисній праці. Потрібно виявляти довіру до сангвініка, підтримувати його корисну ініціативу, здійснювати моральну підтримку в його починаннях, закріплювати віру у власні сили в переборенні труднощів. Не варто давати

йому доручення, пов'язані з довготривалою монотонною діяльністю. Потрібно враховувати його особисті інтереси, схильності, потреби й труднощі – їх тимчасовий характер. Допомогу сангвініку краще надавати у формі відкритої дружньої підтримки, поради. Доцільно використовувати його лідерські якості в колективі, залучати до організації вечорів, диспутів та інших суспільно корисних заходів.

Діти-сангвініки намагаються займатися тільки легкою, приємною і цікавою для них діяльністю й уникати складного, неприємного, нецікавого. Тому необхідно з раннього віку виробляти в них стійкий інтерес, терпіння, цілеспрямованість, звичку сумлінно виконувати й доводити до кінця розпочату справу, з'ясовувати суть кожного питання.

Компромісність, оптимізм, життєрадісність, товариськість сангвініка за неправильного виховання чи неконтрольованості здатні стати джерелом таких негативних рис характеру, як легковажність, поверховість, непостійність, егоїзм.

Холерики – сильні, невірноважені, рухливі. Це люди з великим життєвим тонусом, великою активністю, енергійністю, непосидючістю. Їх «наступ» важко зупинити. Вони нестримані, нетерплячі, запальні. У них є така особливість, якої немає в інших: з'являться у потрібний момент. Трапляється з людиною нещастя, і холерики тут як тут, бо це люди з «оголеним нервом». Вони відчують не лише свій біль, а й біль тих, хто поряд. Байдужими ніколи не бувають. Холерики багатьом видаються щасливцями. Та все це тому, що встигають робити найбільшу кількість спроб і помилок за одиницю часу. Вони швидко рухаються й швидко розмовляють. У них немає внутрішніх затисків, вони розкуті, завжди живуть за програмою максимум, їхня поведінка невірноважена. Потреба уві сні мала, однак завжди бадьорі. Вони легко збуджуються й довго заспокоюються.

Холерики – дуже компанійські люди, бойові, завзяті, але задиркуваті, запальні, правда, швидко відходять і потім страждають (їм треба багато прощати). А все через надмірну активність, навіть реактивність. В їхній

поведінці це виявляється в нестриманості, роздратованості, настирливості. Швидко збудження веде до того, що вони мало роздумують і відразу діють. Швидко включаються в дію й переключаються на іншу діяльність. Відверто вступають у суперечки, бувають агресивними. Їм важко приборкувати свої бажання, не можуть чекати (погано спрацьовують гальмівні центри). Холерики не пристосовуються до середовища, а намагаються пристосувати середовище, оточуючих до себе, їхня стихія – крайнощі: або – або. Музику люблять гучну, кольори – дуже яскраві. Холерики – люди натхненні й невтомні, ініціативні, подають надзвичайно багато ідей. Однак розпочату справу їм дуже важко довести до кінця, як і втілювати свої ідеї (не вистачає наполегливості, набридає одноманітність), їх слід не утомлювати одноманітністю роботи.

Для холериків характерне бажання виділитись із колективу, стати лідером. У них виразна міміка й пантоміміка.

Зустрічаються холерики, у яких збудливість поєднується з підвищеним настроєм. Такі люди завжди на видноті, на таких тримається будь-яка компанія. Але «у великих дозах» вони стомлюють оточуючих, їм властиві переходи від вираження симпатії до виявів антипатії. При поразках – схильні до агресії.

У роботі з холеричними дітьми слід покладатися на позитивний авторитет дорослого, цілеспрямованість педагогічних впливів. Потрібно виявляти зацікавлене розуміння душевного стану учня. Тактовно й опосередковано запобігати «зривам»; враховувати мотиви вчинків, залучати до активної діяльності, пов'язаної з виявом ініціативи. Потрібно уникати різких емоційних реакцій, спрямованих безпосередньо на учня. Краще впливати на холерика опосередковано, через колектив. Варто пам'ятати, що зайнятість корисною справою може спрямувати холерика на розвиток позитивних якостей особистості, відверне негативні впливи. Холеричні діти потребують тактовної допомоги та співчуття при ускладненнях.

Їхня невтомність, енергійність, схильність до ризику, упертість, пустотливність, задержуватість, нетерплячість і висока конфліктність стають причиною биття посуду, бійок з однолітками, травм тощо. Холерика важливо

виховувати добрим, співчутливим, турботливим, оскільки цей тип дуже схильний до агресивності. Холерика потрібно вчити ввічливості, умінню стримувати емоції, застосовуючи не стільки пояснення, а й «програвати» з ним можливі ситуації (система адаптованих для дітей ділових ігор).

Використовуючи цікаві для дитини види діяльності, поступово формувати посидючість, наполегливість, сумлінність, ретельність і точність у виконанні завдань. Організовувати життя дитини так, щоб вона, по можливості, не перезбуджувалася. Практикувати ігри та інші цікаві для неї заняття, які сприяли б закріпленню в її нервовій системі процесів гальмування.

Батьки, вихователі, учителі мають із розумінням ставитися до «зривів» у поведінці холериків, не принижувати їхньої гідності, формувати в них адекватне самооцінювання. Копітка виховна робота з холериками в дошкільному віці дасть їм змогу легше адаптуватися до потреб школи і підготує до засвоєння навчального матеріалу. При вступі до дошкільного закладу чи до 1-го класу саме холерики потребують спеціальної психологічної підготовки щодо доцільності виконання вимог і правил спілкування з дітьми та дорослими. Корисно записати холерика до спортивної секції, де він зможе «дати вихід» своїй енергії.

Перебування двох холериків за однією партою можливе, але не завжди доцільне. Оптимальне сусідство – холерик і сангвінік. За вмілого керівництва вчителем роботою класу, присутність на уроці сангвініка заспокійливо діє на холерика, а холерик не особливо заважає сангвініку [25].

Флегматики – сильні, урівноважені, інертні, пасивні. Це передусім тверезі консерватори, мудрі ведучі, які реально оцінюють свої здібності, хранителі таємниць, це «річ у собі»: непроникливі, нерозгадані, Нелегкі на підйом, нерішучі, недовірливі, пасивні. Відзначаються повільним виникненням і зміною почуттів та емоційних станів. Вони сповідують філософію людей: «Тихіше їдеш – далі будеш». Можливо, саме вони її й створили. Це – «генії відстрочок». Вони очікують. До виконання завдання флегматиків слід не лише заохочувати, а й готувати заздалегідь, повторивши не один раз. А два чи три завдання – їм

узагалі досягнути не під силу, їх охоплює паніка, їхньою діяльністю слід керувати, а не підганяти. Вони ретельно обдумують і планують свої дії. Рішення планують послідовно і невідступно.

Флегматики повільні, як і їхнє мовлення. Малоемоційні, почуття виражають слабо, тобто мають слабку емоційну збудливість, їх нелегко розсмішити, розгнівати, але нагромаджені негативні емоції можуть дати непередбачений вибух гніву, їхня міміка одноманітна, мовлення невиразне. Імовірно, що прислів'я: «У тихому болоті чорти водяться» – саме про них. Флегматики наполегливі в роботі, розпочате доводять до кінця, проте надто повільно, чим дратують оточуючих. Вони зовні загальмовані, майже завжди утримуються від швидкого вирішення. Страждання переносять терпляче, не скаржаться на них, але страждання інших їх також мало хвилюють. До критики ставляться байдуже. Працьовиті. Винахідливістю не відзначаються, однак утілюють у життя ідеї інших. І якби серед учених не було флегматиків, невідомо, якою була б сьогодні наукова думка. Вони терплячі, наполегливі у досягненні мети, стійкі у прагненнях і настроях.

Мають негативне ставлення до нового. Нелегко сходяться з новими людьми. Повільно пристосовуються до нового оточення. З труднощами змінюють звички, які відзначаються винятковою міцністю і зберігаються протягом довгого періоду (а то й усього життя). Флегматики роблять усе без поспіху, як би їх не підганяли. Мають повільне засвоєння й перебудову навичок. Перевиховання флегматиків – справа нелегка. Таких до активності доводиться спонукати [25].

У роботі з флегматиком слід наполегливо використовувати завбачливі настанови на будь-яку діяльність, яку йому потрібно виконати, здійснювати докладний інструктаж (що? коли? у якій послідовності?). Доцільно стимулювати вияв щирих почуттів учня. Залучайте його до цікавої діяльності, що розвиває почуття, емоції й зміцнює віру у власні сили. Довіряйте учню, давайте можливість реалізувати себе у справі, посильній допомозі іншим. Необхідно уникати демонстративних доручень, пов'язаних із високим темпом

діяльності, й допомагати йому займатись аутотренінгом та самовихованням.

Саме діти-флегматики найбільше ризикують утратити свою індивідуальність в оточенні дорослих холериків і сангвініків. Дорослі позитивно реагують на вміння флегматиків певний час самостійно займатися якоюсь справою, не турбуючи дорослих, на неконфліктність, поступливість, розсудливість цих дітей. Варто дитині-флегматикові розпочати діяльність, продиктовану повсякденною необхідністю (їсти, вдягатися, мити посуд, робити уроки), як дорослі з іншим темпераментом нерідко доходять найвищої стадії роздратування.

Неправильний підхід до організації виховання і навчання флегматика – це звинувачення його в тупості, некітливості, постійні покарання за повільність. Наслідки такого ставлення здебільшого трагічні: у дитини виникають неврози, вона починає виконувати доручене швидко та неякісно, несумлінно; формується комплекс неповноцінності через постійні невдачі. Унаслідок індивід не розкриває себе як особистість, не реалізує власні творчі можливості мислення, почуттів та уяви. Якщо ж дитинство флегматика складається сприятливо і йому вдається розвиватися, зберігаючи всі позитивні риси темпераменту, суспільство отримує сумлінних, серйозних, пунктуальних, захоплених улюбленою справою людей – нерідко видатних учених.

Правильний підхід до виховання дитини-флегматика передбачає створення сприятливих умов для її фізичного, духовного й інтелектуального розвитку. Флегматики не витримують значних фізичних навантажень, якщо змушені виконувати їх у швидкому темпі. Отже, вправи ранкової гімнастики і вправи на уроках фізкультури флегматики мають виконувати у дещо вповільненому темпі [25].

Флегматикам не притаманні бурхливі вияви почуттів, тому часто їх вважають байдужими, товстошкірими. Насправді почуття цих дітей вирізняються глибиною і постійністю. Флегматики болісно переживають несправедливість, зазіхання на їхні права, розлучення з близькими людьми, бояться і не люблять змін, нестабільності. Вони здатні повністю ігнорувати

вимоги неавторитетної для них особи. З огляду на це батькам, вихователям, учителям під час спілкування з флегматиками потрібно зважувати кожне слово, кожен дію, щоб не втратити авторитету в очах дітей, намагатися створити повну взаємну довіру в стосунках, щоб дитина не замикалася у собі.

Для правильного виховання й розвитку дітей-флегматиків; необхідно створювати дещо «тепличну» атмосферу, у якій має бути повністю відсутня поспішність, нетерплячість. З раннього віку перед такою дитиною слід розкривати широкий спектр наук і занять, що допоможе зробити її допитливою. Під час читання художніх творів, у процесі гри флегматика необхідно на життєвих прикладах ознайомлювати з різновидами почуттів й емоцій, навчати правильно виявляти їх у відповідних ситуаціях: співчувати, радіти тощо.

Її потрібно навчити правильно переключати увагу під час виконання завдань і раціонально розподіляти час.

Позбавлення флегматика можливості чергувати періоди спілкування з людьми з тривалими перепочинками на самоті чи в товаристві близького спокійного друга поступово призведе до розладу нервової системи і психіки дитини. Усілякі перегони й змагання швидко стомлюють флегматиків і перестають їх цікавити. Єдине, що може прискорити діяльність цих дітей, – формування у них стійких, напівавтоматичних навичок.

Від флегматиків не можна вимагати миттєвої відповіді на запитання, швидкого переключення на інший вид діяльності. Дітям з яскраво виявленим флегматичним темпераментом доцільно задавати удвічі-утричі менші за обсягом домашні завдання, вимагаючи їх якісного виконання. У класі флегматикові потрібно дозволяти або виконувати не всі завдання, або збільшити час на їх виконання [25].

Усіх флегматиків, які не встигають працювати в одному темпі з класом, бажано посадити разом за 1-3 нарти в одному ряду. Це зручніше для вчителя і спокійніше для них самих. Сусідство флегматиків і холериків за однією партою недоцільне, тому що холерик надзвичайно стомлює і відволікає дитину, у якій переважають гальмівні процеси.

Флегматики здебільшого не люблять довготривалих громадських доручень, пов'язаних з активною діяльністю і спілкуванням з багатьма особами. Водночас не можна однозначно, як окремі психологи, стверджувати, що флегматики не здатні до керівної, організаторської діяльності. Флегматик може чудово виконувати роль старости агресивного інтелектуального класного колективу, бути бібліотекарем класної бібліотечки, керувати й займатися шефською роботою. Дорослим важливо не забувати, що ця дитина не здатна швидко орієнтуватися, тому всі справи їй потрібно доручати заздалегідь.

Ранок цієї дитини батьки мають педантично спланувати з вечора. Щоб вчасно встигнути до дитячого садка чи школи, флегматикові потрібно прокинутися на 30-50 хвилин раніше за сангвініка, а отже, на стільки ж раніше заснути. Флегматика слід привчити напередодні готувати всі потрібні на завтра речі, бо флегматики – це люди, які не зможуть зібратися швидко, навіть за найбільшого бажання і за найбільшої необхідності. Гімнастичні вправи флегматикам доцільно виконувати не вранці, а у другій половині дня. По-перше, вони поглинають вранішній час, коли дитина і так «нічого не встигає», а по-друге, флегматиків фізичні вправи часто не стимулюють, а стомлюють, викликаючи сонливість і бажання після інтенсивної зарядки знову лягти у ліжко [25].

Меланхоліки, як правило, слабкі, процеси збудження і гальмування протікають повільно.

Вони дуже чутливі люди, друзі книги й природи. Мрійливі, мляві, замкнені, песимістичні. Міміка й рухи невиразні, голос тихий (рідко сміються). Настрій дещо пригнічений, бо переважають гальмівні процеси. Кожен життєвий поворот для меланхоліків – удар, бо вони переживають сильний страх у небезпечній ситуації. Вони дуже чутливі й вразливі. Довго пам'ятають образи, навіть невеликі неприємності виводять їх із рівноваги, можуть викликати сльози. При невдачі – пригнічені й розгублені.

Завжди серйозні, а почуття свободи, розкутості й приємної веселості майже ніколи не відчуваються. Вони невпевнені у собі. Серйозність у

меланхоліків іноді досягає патології (це з погляду життєрадісних людей). У них повільна зміна почуттів і контролю, повільні рухи, мовлення, одноманітна міміка.

Сором'язливі, перед труднощами розгублюються. Терпіння дуже слабке, адаптація важка, недооцінюють свої здібності, недовірливі. Важко засвоюють точний розпорядок життя, колектив їх стомлює, а служба в армії для меланхоліків проходить неймовірно важко. Активність низька, не здатні її витримувати сильне нервово напруження. Вони швидко втомлюються. При сильних подразниках погіршується діяльність. Рідко користуються допомогою товаришів. Легко пристосовуються лише до дуже вузького середовища (родина, невелике коло друзів). У доброму колективі здатні виявляти наполегливість, завзятість. Уважні до людей, тактовні.

Меланхоліки ніколи не бувають активістами й громадськими діячами. Вони ті, кого ведуть. Вони уникають труднощів й перешкод, відмовляються од боротьби. Нездатні відстоювати свої погляди, скромні, не самостійні, залежні. Їх часто називають диваками, бо у них надзвичайно розвинена уява. Вважається, що їхнє мовлення не встигає за уявою, тому вони – мовчуни. Геніїв якраз найбільше серед меланхоліків. Ці люди – індивідуалісти.

Мають свій, часто оригінальний погляд. Відзначаються надзвичайною точністю й скрупульозністю в діяльності [25].

Меланхоліку в навчанні слід приділяти увагу, турботу й доброту. Головні особливості цих дітей: лякливність, нерішучість, бачення подій у темних тонах. Ці особистісні якості неможливо ліквідувати. Покарання, демонстрування дорослими постійного невдоволення тільки поглиблюють їх, розладнуючи надзвичайно чутливу нервову систему меланхоліків. Правильний виховний підхід полягає в тому, що дорослий виявляє співчуття і повне розуміння почуттів дитини. Слід тактовно, глибоко й зацікавлено проникати в його духовний світ, здійснювати моральну підтримку та зміцнювати віру у власні сили, виявляти розуміння його душевного стану. Періодично потрібно переключати переживання меланхоліка в русло переживань групи (колективу).

Виховувати волю, наполегливість і почуття власної цінності в колективі. Потрібно через певний проміжок часу організовувати для нього «ситуацію успіху». Уважно стежачи за настроєм та інтересами меланхоліка, потрібно заохочувати його заняття в гуртках, секціях тощо, з урахуванням його намірів, звичок та труднощів.

Меланхоліки часто відзначаються сором'язливістю. Батьки та вчителі дитини ніколи, а тим більше у цьому випадку, не мають орієнтуватися на реакцію оточуючих («Що скажуть?! Що подумають?!»), а винятково на психологічний стан вихованця. Соромлячи і караючи дитину, можна розвинути сором'язливість до рівня психічного захворювання. Як радять відомі вчені А. Баркан, Е. Ле Шан [30], дитині слід пояснити, що соромитися – нормальна реакція, якої не потрібно лякатися, і в кожній конкретній ситуації допомагати вихованцеві знайти спосіб оволодіння собою. Наприклад, якщо дитина соромиться спілкуватися з гостями, їй можна доручити розносити бутерброди тощо.

Нову інформацію меланхоліки здатні засвоювати швидко чи повільно – залежно від обставин. У спокійній, доброзичливій атмосфері нові відомості засвоюються ними швидко й надовго. Тому створення сприятливих умов навчання і виховання дитини – основна проблема в роботі з меланхоліком.

Дослідження, проведені вченими у XIX-XX ст., показують, що темперамент кожної людини дещо змінюється природним шляхом протягом її життя. Причина в тому, що на кожному етапі розвитку організму розмір серця і його пропорції щодо судинної системи, а також ширина просвітів у артеріях змінюється. Цікавим є досвід Японії, а саме тест «Яка у вас група крові?». На думку японців, група крові більшою мірою визначає характер та індивідуальні особливості людини. Це підтверджують дослідження японського вченого Пошитале Йоми, у яких брали участь понад мільйон людей. Ось дані, підтверджені спостереженнями за дитиною з боку вихователів і батьків.

І група крові. Дитина прагне стати лідером. Якщо поставить собі мету, то боротиметься за неї, доки не досягне. Вірить у свої сили, емоційна. Серед

недоліків – ревності, амбітність.

II група крові. Дитина віддає перевагу гармонії, спокою й порядку. Добре зближається з іншими дітьми, контактує з оточуючими. Терпляча, чуйна, доброзичлива. Недоліки – упертість і нездатність розслабитися.

III група крові. Це потенційний індивідуаліст, схильний робити так, як йому подобається. Дитина легко пристосовується до всього, гнучка, мрійлива.

IV група крові. Це спокійні, врівноважені діти, їх люблять, їм довіряють, поруч із ними добре й комфортно. Уміють розважатися, тактовні, справедливі щодо оточуючих. Але інколи дуже різкі, довго вагаються перед прийняттям важливого рішення.

Американські психологи Стела Чес та Олександр Томас у книзі «Ваша дитина – особистість» розшифровують індивідуальні особливості дітей, що пов'язані саме з темпераментом дитини. Серед них можна виділити такі, як:

1) Саморегуляція. Деякі діти народжуються з чітко вираженим внутрішнім ритмом: ці діти знають, коли вони голодні або втомилися, коли їм потрібно сходити в туалет тощо. Усе, що вимагається від дорослих - сприяти задоволенню їхніх потреб. Тобто ці діти вміють «слухати себе», відчують власну самодостатність, яка спирається на гармонію дій.

2) Чуттєвий поріг. Відомо, що поріг відчуттів у різних дітей має свої особливості, тобто дитина може починати працювати своїми органами відчуттів з різних діапазонів. І це є принциповим явищем для успішної роботи в школі. Деякі діти є надзвичайно чутливими до сили звуків, температури, світла, запахів, смаку. Надто сильні подразники призводять до того, що діти стають дуже дратівливими. Інші діти чудово почуваються при дії точно таких подразників. Учителю та психологу слід стежити за дотриманням норм гігієни навчання (норми освітлення, шуму, повітряний режим тощо).

3) Рівень активності. Це дуже важливий показник, що тісно пов'язаний із рівнем дії енергопотенціалу. Діти відрізняються за рівнем активності між собою. Деякі діти подібні до «вихору», тоді як інші менш рухливі, вони віддають перевагу таким видам діяльності, як малювання, слухання казок тощо.

4) Рівень пристосовуваності. Ця особливість є дуже важливою для успішного включення дитини в навчальний процес. Деякі діти легко адаптуються до нових ситуацій та легко вступають у контакт із чужими, незнайомими людьми. Іншим дітям потрібно більше часу для того, щоб вони «розкрилися» в нових ситуаціях, зустрічаючись із незнайомими людьми.

5) Гнучкість. Необхідна умова продуктивної діяльності дитини в процесі навчання. Деякі діти легко переходять від домашньої обстановки чи обстановки дитячого садка до шкільного життя. Інші діти відчують труднощі при такому переході.

6) Наполегливість. У багатьох випадках ця індивідуальна особливість дитини допомагає їй досягати вагоміших результатів у навчальній діяльності. Деякі діти можуть працювати над проблемою чи проектом з великою концентрацією сил та уваги і негативно реагують, коли їх просять припинити це, зупинитися. Інші діти з легкістю залишають своє заняття та можуть переходити до іншого, не закінчивши попереднє.

7) Розсіяність. Можна впевнено сказати, що саме ця особливість у навчальній діяльності дитини руйнує її успіхи. Тому вчителю важливо пам'ятати, що деякі діти легко відволікаються од своїх занять, а деяких важко переключити на інший вид діяльності.

8) Інтенсивність. Індивідуальна особливість дитини, яка пов'язана з силою енергопотенціалу дитини. Деякі діти роблять усе з великою затратою фізичних і душевних сил, інші діти не докладають великих зусиль, виконуючи ті самі види діяльності.

9) Світосприйняття. Деякі діти – відкриті, оптимістично й легко дивляться на оточуючий світ. Інші діти більш відповідально, серйозно ставляться до довкілля, але є дещо тривожними. З упевненістю можна казати, що підґрунтям того чи іншого світосприйняття дитини є прийнята нею модель стосунків із батьками. Але слід пам'ятати і про те, що вона не є сталою і може поліпшуватися за певних зусиль батьків та першого вчителя. Причому є оптимістичні підстави для поліпшення цього процесу саме з допомогою

першого вчителя, використовуючи його авторитет для дитини.

С. Лур'є [19], Н. Блінова [4] та Є. Анісова [11] відмічають, що на протікання процесу адаптації першокласників до умов навчання є такі фактори, як швидкість індивідуального розвитку (соматичний тип), рівень психологічної готовності до навчання та початковий вегетативний тонус. Найбільш оптимально до школи адаптуються діти, які мають своєчасні темпи розвитку морфологічних та психологічних показників. У дітей з відхиленнями темпів розвитку адаптація до навчання супроводжується значно більшими фізіологічними та психоемоційними витратами організму, що значно підвищує фізіологічну ціну навчання.

2.2. Психологічна готовність до школи в контексті проблеми адаптації

Проблема готовності дитини до школи була сформульована як проблема декілька десятиріч тому, але існувала завжди. Процес адаптації дошкільника до школи в значній мірі залежить від готовності дитини до шкільного навчання.

На сьогодні практично загально прийнято, що готовність до шкільного навчання – багатокомпонентне утворення, яке потребує комплексних психологічних досліджень. В залежності від розуміння суті, структури та компонентів готовності дитини до навчання виявляються її основні критерії та параметри.

В структурі готовності найчастіше прийнято виділяти наступні компоненти: морфологічну готовність, психологічну та соціальну.

Л. Божович [20] виділила декілька параметрів психічного розвитку дитини, найбільш суттєво впливаючих на успіхи навчання в школі. Серед них – певний рівень мотиваційного розвитку дитини, який включає пізнавальні та соціальні мотиви навчання, достатній розвиток довільної поведінки та інтелектуальної сфери. Найважливішим в психологічній готовності до школи

Л. Божович [20] вважала мотиваційний план.

Ю. Гільбух [17] з'ясовує психологічну готовність крізь розумові здібності, такі, як розумова активність в її основних компонентах (розумової ініціативності та наполегливості – здібності доводити почату справу до успішного закінчення), короткотривала пам'ять, здібність здійснювати елементарні висновки, мислити, словниковий розвиток, рівень розвитку фонематичного сприйняття, наявність елементарних передумов до навчання навички саморегуляції учбової діяльності.

Н. Гуткіна [13] психологічну готовність до школи з'ясовує через рівень розвитку наступних психічних сфер: афективно-потребницької (мотиваційної), вільної, інтелектуальної та мовленнєвої.

Під психологічною готовністю до шкільного навчання вона розглядає необхідний та достатній рівень психічного розвитку дитини для оволодіння шкільною учбовою програмою в умовах навчання в колективі однокласників. Рівень актуального розвитку повинен бути таким, щоб програма навчання підлягала “в зону найближчого розвитку” дитини, з'ясовуючи той результат, який дитина може достати в співпраці з дорослим. Співпраця при цьому розуміється дуже широко: від настановчого запитання до прямого показу рішення задачі. Л. Виготський [12] вказував на те, що навчання плідно не лише в тому випадку, якщо підпадає в «зону ближчого розвитку» дитини.

Визначення «психологічна готовність до навчання» має зміст лише в умовах масштабного навчання в школі, оскільки саме в цьому випадку вчитель має орієнтуватися на певний середній рівень актуального розвитку». При дослідженні індивідуального навчання дитини визначення «психологічної готовності до навчання» не потребується, оскільки воно орієнтується на конкретну «зону ближчого розвитку» та конкретний рівень актуального розвитку дитини.

Якщо рівень психічного розвитку дитини такий, що його «зона ближчого розвитку» нижче тій, яка потрібна для засвоєння учбової програми в школі, то дитина вважається психічно не готовою до шкільного навчання, так як через

невідповідність її «зони ближчого розвитку» потрібного вона не може засвоїти навчальний матеріал та одразу попадає в розряд відстаючих учнів.

Психологічна готовність складається з декількох видів готовності: інтелектуальної (пізнавальної), емоційно-вольової, мотиваційної.

При вивченні інтелектуального компонента психологічної готовності до школи у вітчизняній психології звертають увагу на рівень розвитку інтелектуальних процесів. Так, Л. Божович [26] писала: «... засвоєння будь-якого учбового предмету припускає можливість існування у дитини здібності виділити і зробити предметом своєї свідомості ті явища дійсності, знання про які він повинен засвоїти. А це обов'язково потребує певного рівня спілкування».

Емоційно-вольову готовність вважають сформованою тоді, коли дитина вміє ставити мету, намічати план дій, приймає рішення, докладає зусиль до її реалізації. У неї формуються довільність психічних процесів. Спостерігається емоційно-позитивне ставлення до навчання. Відсутні імпульсивні реакції та прояви тривожності.

На початок шкільного навчання у дитини повинна бути сформована відносно добра емоційна стійкість, на фоні якої і є можливий розвиток та протікання навчальної діяльності.

Соціальна готовність складається з низки компонентів: мотиваційного, який включає відношення до іншої людини як найбільшої цінності, – проявах доброти, уваги, турботи, допомоги; когнітивного, який пов'язано з пізнанням іншої людини, здібністю розуміти його особливості, інтереси, потреби, побачити виникаючі перед ним труднощі, помітити зміни настрою, емоційного стану; поведінкового, який пов'язано з вибором адекватних ситуацій способів спілкування, етичних цінних образів поведінки.

Соціально компетентна дитина добре орієнтується в новому середовищі; може обирати адекватну альтернативу поведінки; знає міру своїх можливостей; вміє просити допомоги та надавати її; поважає бажання інших людей, може брати участь у спільній діяльності з однолітками та дорослими. Вона не буде

заважати своєю поведінкою іншим; вміє стримувати себе та заявляти про свої потреби. Соціально компетентна дитина відчуває своє місце серед інших людей, розуміючи різний характер відношення оточуючих.

Як відмічалось раніше в нашій роботі, психічна адаптація – це процес взаємодії особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значимих ланцюгів К. Максименко [27] та О. Главнік [27]).

Саме психологічна готовність в значній мірі визначає успішність процесу адаптації до системного навчання.

Не досягнувши необхідного рівня психологічної готовності дитина не зможе почати успішне навчання в школі, так як не буде мати достатньої інтелектуальної та емоційно-вольової готовності, що відіб'ється на успішності засвоєння знань.

У соціально не готової дитини недостатньо розвинена здібність вправлятися з роллю школяра в ситуації шкільного навчання.

2.3. Шкільна дезадаптація

Шкільна дезадаптація – це виключно психолого-педагогічний термін. Оскільки основним атрибутом, крізь який проходять всі діти є школа, то відповідно будь-яке розголошення дитини з тими вимогами, які до неї висуває навчальне середовище і є дезадаптація у найширшому її розумінні.

Відомий дитячий психіатр В. Каган [30] так визначає шкільну дезадаптацію: «психогенне захворювання та психологічне формування особистості дитини, які порушують її суб'єктивний статус в школі та родині та перешкоджаючі учбово-виховний процес». Тобто шкільна дезадаптація – патологічний, хворобливий стан; цей стан психологічне, тобто породжене впливом якихось травмуючих психіку факторів.

Існує чотири загальноприйняті точки зору на виникнення дезадаптації – які не лише протиставляються одна одній, а більше взаємодоповнюються.

Перша точка зору виходить з того, що психотравмуючим фактором вважається сам процес навчання, як добре він не був організований (М. Семаго [34]). Викликані цим порушення називаються дидактогеніями. Проте частіше (друга точка зору) говорять про своєрідну «конвергенцію» дидактогенної та конституційної (тобто індивідуальної) вразливості організму дитини та його центральної нервової системи. Як пише В. Каган [30], в цьому випадку мова йде про «як би первісно, фатально «хворій» дитині, дезадаптація якої обумовлена мозковим пошкодженням або обтяжливим спадком».

Якщо перша точка зору подається однобічною та невірною в силу недостатнього урахування індивідуальних особливостей дитини та її соціального середовища, то друга – в силу зняття відповідальності зі школи та родини та перекладання її цілковито на лікаря.

Більш глибокою є точка зору, яка пов'язує шкільну адаптацію з дидактогенними, тобто з наслідками неправильного відношення вчителя до учня, неправильної організації навчального процесу та навчальної діяльності. Мова йде, по-перше, про різні варіанти авторитарного стилю педагогічного керування класом (на що вказують Н. Березович, Я. Комінський [29] та інші).

Практика психологічного консультування учнів та їх батьків показує, що скарги на ті чи інші невірні (або сприйманні як такі) дії вчителя в якості причини виникнення особистісних та поведінкових порушень у дітей занадто поширені. Проте, як відмічають більшість психологів, неможна зводити шкільну дезадаптацію до проблеми «поганого», «презавзятого» вчителя. Відомо, наприклад, що сензитивність дітей до дидактоложення не однакова: компенсуючі та психозахисні можливості дітей дуже великі та багато в чому залежать від позашкільних впливів на них, передусім від сімейної ситуації.

Більш того, специфічні стосунки до дитини в родині, стиль батьківської поведінки, актуальний родинний клімат вважаються рядом психологів майже не найголовнішою, а то й єдиною причиною виникнення шкільної дезадаптації

або хоча б деяких її форм. Хоча при цьому не завжди приймається до уваги, що «середовище визначає розвиток дитини крізь її переживання середовища» (Л. Виготський [12]) .

Ще більш гнучкою, комплексною є гіпотеза про походження шкільної дезадаптації, яка замість однобічного врахування дидактогенії та «обтяжливої» спадковості з одного боку та дидактологічності та особливості родинного середовища – з іншого намагається врахувати всі ці фактори та впливи в їх системній єдності. Прикладом такого підходу можуть бути праці А. Венгера та Є. Новікової узагальнюючі їх досвід консультування дітей молодшого шкільного віку.

Так, Є. Новікова [9], спираючись на погляди Л. Виготського [19], Л. Славіної та інших пише, що «наслідком виникнення психогенних порушень є не самі промахи в діяльності молодших школярів, а їх хвилювання з цього приводу». Хвилювання дитини в цьому віці, в свою чергу, залежать від її взаємодії з впливовими дорослими (вчителями, батьками). Формою вираження цього відношення є стиль спілкування. Саме стиль спілкування дорослого з молодшим школярем може ускладнювати отримання дитиною навчальної діяльності, а інколи може приводити до того, що реальні, а інколи і вигадані ускладнення, пов'язані з навчанням, почнуть сприйматися дитиною як невіршені, народжені його невиправними недоліками. Як що ж ці негативні хвилювання дитини не компенсуються, якщо не знаходяться впливові люди, які б були здатні підвищити самооцінку школяра, у нього можуть виникати психогенні реакції на шкільні проблеми, які у випадках повторення або фіксації складаються в картину синдрому, названого психогенною шкільною дезадаптацією.

Таку ж спробу цілісного аналізу описує А. Венгер [7] на матеріалі скарг батьків психологу на погану успішність діяльності дітей 6-7 річного віку. Термінологія, в якій батьки та педагоги за звичаєм виказують свої претензії до дитини, відмінні від термінології психологічного опису шкільної дезадаптації. Проте, співвідносячи з одного боку їх «здоровий глузд» (симптоматичний

підхід) та, з іншого боку, психологічний підхід до проблеми, можна виділити декілька основних форм шкільної дезадаптації.

Перша форма – несформованість елементів та навичок учбової діяльності. Первинним наслідком є падіння успішності навчання, і запити до психолога формулюються саме в цих термінах.

Наслідком несформованості учбової діяльності можуть бути як індивідуальні особливості інтелектуального розвитку дитини, так і педагогічна занедбаність, неуважне ставлення батьків та вчителів до того, як діти оволодівають прийомами навчальної діяльності. Звичайно, дезадаптація такого роду виникає на початкових етапах навчання, при вступі до школи, ускладнюється в молодших класах та може загостритись при переході з початкової школи в середню, коли навчальна діяльність піднімається на якісно новий рівень.

Друга форма обумовлена несформованістю або викривленням мотивації учбової діяльності, коли в системі мотивів учня домінують позашкільні орієнтації. Зовнішні симптоми відсутності учбової мотивації схожі з симптомами несформованості навичок учбової діяльності – недисциплінованість, затримки у навчанні, неуважність, безвідповідальність, але, як правило, на фоні констатованого достатньо високого рівня пізнавальних здібностей. Порушення мотивації на початкових етапах навчання за звичаєм пов'язано з її недостатньою сформованістю, тоді як з віком, у юнацькому віці може мати місце втрата інтересу до навчання, виникнення сильних альтернативних мотивів.

Третя форма пов'язана з нездатністю до довільної регуляції поведінки. Причину цього за відсутності первинних порушень частіше за все шукають в особливостях виховання: це або нотуральна гіпопротекція (вседозволеність, відсутність обмежень та норм), або домінуюча гіперпротекція (повний контроль за діями дитини з боку дорослих).

Четверта форма пов'язана з вмінням пристосуватися до темпу шкільного життя, що також дуже актуально при вступі в навчальну та переході до

середньої школи. Найчастіше все це відбувається у дітей з мінімальною мозковою функцією, у соматично слабких дітей. Проте останнє не складає причини дезадаптації. Причина і тут може бути в особливостях родинного виховання, в «теплих» умовах життя дитини. Проявляється «темпова» непристосованість по різному: в довготривалому (до пізнього вечора та в ущерб відпочинку) підготованні завдань, іноді в хронічних запізненнях до школи, часто в перевтомі до кінця учбового дня [6].

Треба відмітити, що деякі психологи у своїх працях особливо відмічають та характеризують дітей деяких категорій дезадаптованості. Гіперактивні, тривожні, агресивні та аутичні діти викликають особливу занепокоєність у дорослих.

«Гіпер...» (від греч. *hyper* – «над», «зверху») – складова частина складних слів, що вказує на перевищення норми. Слово «активний» прийшло в українську мову з латинського «*activus*» і означає «діючий, діяльний».

Автори психологічного словника відносять до зовнішніх проявів гіперактивності неуважність, відволікання, імпульсивність, підвищену рухову активність. Часто гіперактивність супроводжується проблемами у взаєминах з навколишніми, труднощами в навчанні, низькою самооцінкою. При цьому рівень інтелектуального розвитку в дітей не залежить від ступеня гіперактивності і може перевищувати показники вікової норми. Перші прояви гіперактивності спостерігаються у віці до 7 років і частіше зустрічаються в хлопчиків, ніж у дівчаток.

Існують різні думки про причини виникнення гіперактивності: це можуть бути генетичні фактори, особливості побудови і функціонування головного мозку, пологові травми, інфекційні захворювання, перенесені дитиною в перші місяці життя, і т.д.

Як правило, в основі синдрому гіперактивності лежить мінімальна мозкова дисфункція (ММД), наявність якої визначає лікар-невропатолог після проведення спеціальної діагностики. При необхідності призначається медикаментозного лікування.

Кожен педагог, що працює з гіперактивною дитиною, знає, скільки турбот і неприємностей завдає вона оточуючим. Однак це тільки одна сторона медалі. Не можна забувати, що в першу чергу страждає сама дитина. Адже вона не може поводитися так, як вимагають дорослі, і не тому, що не хоче, а тому, що її фізіологічні можливості не дозволяють їй зробити це. Такій дитині важко довгий час сидіти нерухомо, не вертатися, не розмовляти. Постійні окрики, зауваження, погрози покарання, на які так щедрі дорослі, не поліпшують її поведінку, а часом навіть стають джерелами нових конфліктів. Крім того, такі форми впливу можуть сприяти формуванню в дитини негативних рис характеру. У результаті страждають усі: і дитина, і дорослі, і діти, з якими вона спілкується.

Домогтися того, щоб гіперактивна дитина стала слухняною і поступливою, ще не вдавалося нікому, а навчитися жити у світі і співробітничати з ним – цілком посильна задача.

Портрет гіперактивної дитини. Напевно, у кожному класі зустрічаються діти, яким важко довго сидіти на одному місці, мовчати, підкорятися інструкціям. Вони створюють додаткові труднощі у роботі вихователям і вчителям, тому що дуже рухливі, запальні, дратівливі і безвідповідальні. Гіперактивні діти часто зачіпають різні предмети, штовхають однолітків, створюючи конфліктні ситуації. Вони часто ображаються, але про свої образи швидко забувають. Відомий американський психолог В. Оклендер [25] так характеризує цих дітей: «Гіперактивній дитині важко сидіти, вона метушлива, багато рухається, вертиться на місці, іноді надмірно балакуча, може дратувати манерою своєї поведінки. Часто в неї погана координація чи недостатній м'язовий контроль. Вона незграбна, іноді ламає речі, проливає молоко. Такій дитині важко концентрувати свою увагу, вона легко відволікається, часто задає безліч запитань, але рідко чекає на відповіді».

Щоб виявити гіперактивну дитину необхідно довгостроково спостерігати за нею, проводити бесіди з батьками і педагогами.

Основні прояви гіперактивності можна розділити на три блоки: дефіцит

активної уваги, рухове розгальмування, імпульсивність.

Аутичні діти. «Аутизм (від грецького – «сам») – означає крайні форми порушення контактів, відхід, від реальності у світ власних переживань». Таке визначення аутизму є у психологічному словнику. Цей термін уперше ввів швейцарський психіатр і психолог З. Блейлер. Він позначає цілий комплекс психічних і поведінкових розладів.

Звичайно виділяють три основні області, у яких аутизм виявляється особливо яскраво: мова і комунікація; соціальна взаємодія; уява, емоційна сфера.

Як основні симптоми аутизму називають труднощі в спілкуванні і соціалізації, нездатність до встановлення емоційних зв'язків, порушення мовного розвитку, однак слід зазначити, що для аутизму характерний аномальний розвиток всіх областей психіки: інтелектуальної й емоційної сфер, сприйняття, моторики, уваги, пам'яті, мови.

Незважаючи на спільність порушень у психічній сфері, аутизм виявляється в різних формах. Наведемо приклади різних підходів до класифікації аутичних дітей. Так, англійський дослідник доктор Л. Вінг розділила таких дітей по їхніх можливостях вступу в соціальний контакт на «самотніх», «пасивних» і «активних, але безглуздох». На її думку, прогноз соціальної адаптації найбільш сприятливий для групи «пасивних» дітей. Пропонується класифікація категорій аутичних дітей за способом взаємодії зі світом і захистом від нього.

1. Повна відчуженість від того, що відбувається. Діти з цією формою аутизму демонструють у ранньому віці найбільший дискомфорт і порушення активності, що потім переборюють, вибудувавши радикальний компенсаторний захист: вони цілком відмовляються від активних контактів із зовнішнім світом. Такі діти не відгукуються на прохання і нічого не просять самі, у них не формується цілеспрямована поведінка. Вони не використовують мову, міміку і жести. Це найбільш глибока форма аутизму, що виявляється в повній відчуженості від того, що відбувається навколо.

2. Активне відкидання. Діти цієї групи більш активні і менш ранимі в контактах із середовищем, однак для них характерне неприйняття більшої частини світу. Для таких дітей важливо строге дотримання сформованого твердого життєвого стереотипу, визначених ритуалів, їх повинна оточувати звична обстановка, тому найбільш гостро їхні проблеми виявляються з віком, коли стає необхідним вийти за межі домашнього життя, спілкуватися з новими людьми. У них спостерігається безліч рухових стереотипів. Вони можуть користуватися мовою, однак їхній словниковий запас специфічний: вони засвоюють, насамперед, мовні штампи, жорстко зв'язуючи їх з конкретною ситуацією. Для них характерний рубаний телеграфний стиль.

3. Захоплення артистичними інтересами. Діти цієї групи відрізняються конфліктністю, невмінням враховувати інтереси іншого, захопленням тими самими заняттями й інтересами. Це дуже «мовні» діти, вони володіють великим словниковим запасом, однак вони говорять складними, «книжковими» фразами, їхня мова справляє неприродно «доросле» враження. Незважаючи на інтелектуальну обдарованість, у них порушене мислення, вони не відчують підтексту ситуації, їм важко сприйняти одночасно все, що відбувається.

4. Надзвичайні труднощі організації спілкування і взаємодії. Центральна проблема дітей цієї групи — недостатність можливостей в організації взаємодії з іншими людьми. Для цих дітей характерні труднощі в засвоєнні рухових навичок, їхня мова бідна граматично, вони можуть губитися в найпростіших соціальних ситуаціях. Це найбільш легкий варіант аутизму.

За статистикою, глибокий аутизм зустрічається тільки в одній дитині з тисячі. У повсякденній практиці ми, як правило, працюємо з дітьми, що мають лише окремі аутичні ознаки. Серед хлопчиків аутизм зустрічається в 4—5 разів частіше, ніж серед дівчаток.

Причини виникнення аутизму до кінця не досліджені. Більшість авторів відносять до них порушення внутрішньоутробного розвитку і хвороби раннього дитинства, що виснажують дитину. В аутичних дітей частіше спостерігаються мозкові дисфункції і порушення біохімічного обміну. Аутизм нерідко

поєднується з іншими психічними розладами.

Портрет аутичної дитини. Симптоми аутизму можна знайти вже в перші місяці життя дитини. В аутичних дітей порушується «комплекс поживлення», характерний для нормальної дитини, що розвивається. Така дитина слабо реагує на світло, на звук брязкальця. Набагато пізніше своїх однолітків вона починає впізнавати матір. Але, навіть впізнавши її, вона не тягнеться до неї, не посміхається, не реагує на її відхід. Для неї характерним є відсутній, нерухомий погляд «крізь» людину, вона не відгукується на своє ім'я.

Агресивні діти. Слово «агресія» походить від латинського «agressio», що означає «напад», «приступ». У психологічному словнику приведено наступне визначення даного терміну: «Агресія — це мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, що наносить шкоду об'єктам нападу (живим і неживим), що приносить фізичний і моральний збиток людям чи викликає в них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості і т.п.)».

Причини появи агресії в дітей можуть бути найрізноманітнішими. Виникненню агресивних якостей сприяють деякі соматичні захворювання чи захворювання головного мозку. Слід зазначити, що величезну роль грає виховання в родині, причому з перших днів життя дитини. Соціолог М. Мид довела, що в тих випадках, коли дитину різко відлучають від грудей і спілкування з матір'ю зводять до мінімуму, у дітей формуються такі якості, як тривожність, підозрілість, жорстокість, агресивність, егоїзм. І навпаки, коли в спілкуванні з дитиною присутня м'якість, дитина оточена турботою й увагою, ці якості не виробляються.

На становлення агресивної поведінки великий вплив має характер покарань, що звичайно застосовують батьки у відповідь на прояв гніву у свого чада. У таких ситуаціях можуть бути використані два полярних методи впливу: або поблажливість, або суворість. Як це не парадоксально, агресивні діти однаково часто зустрічаються й у занадто м'яких батьків, і в надмірно суворих.

Дослідження показали, що батьки, що різко придушують агресивність у

своїх дітей, усупереч своїм чеканням, не усувають цю якість, а, навпаки, викликають її, розвиваючи у своєму сині чи дочці надмірну агресивність, що буде виявлятися навіть у зрілому віці. Адже усім відомо, що зло породжує тільки зло, а агресія – агресію.

Якщо ж батьки зовсім не звертають уваги на агресивні реакції своєї дитини, то вона незабаром починає вважати, що таку поведінку дозволено, і одиночні вибухи гніву непомітно переростають у звичку діяти агресивно.

Тільки батьки, що вміють знаходити розумний компроміс, золоту середину, можуть навчити своїх дітей справлятися з агресією.

Слово «тривожний» відзначається в словниках з 1771 року. У психологічному словнику вказується, що тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, що полягає в підвищеній схильності відчувати занепокоєння у всіляких життєвих ситуаціях, у тому числі й у таких, котрі до цього не призводять.

Тривожність не зв'язана з якою-небудь визначеною ситуацією і виявляється майже завжди. Цей стан супроводжує людину в будь-якому виді діяльності. Коли ж людина боїться чогось конкретного, ми говоримо про прояв страху. Наприклад, страх темряви, страх висоти, страх замкнутого простору.

К. Ізард [21] пояснює розходження термінів «страх» і «тривога» у такий спосіб: тривога – це комбінація деяких емоцій, а страх – лише одна з них.

Страх може розвиватися в людини в будь-якому віці: у дітей від одного року до трьох років нерідкі нічні страхи, на 2-му році життя, на думку А. Захарова, найчастіше виявляється страх несподіваних звуків, страх самотності, страх болю (і зв'язаний з цим страх медичних працівників). У 3-5 років для дітей характерні страхи самотності, темряви і замкнутого простору. У 5-7 років ведучим стає страх смерті. Від 7 до 11 років діти більш за все бояться «бути не тим, про кого добре говорять, кого поважають, цінують і розуміють».

Кожній дитині притаманні деякі страхи. Однак, якщо їх дуже багато, то можна говорити про прояви тривожності в характері дитини.

Дотепер ще не вироблено певної точки зору на причини виникнення

тривожності. Але більшість учених вважає, що в дошкільному і молодшому шкільному віці одна з основних причин криється в порушенні відносин між батьками і дітьми.

Автори книги «Емоційна стійкість школяра» Б. Кочубей [12] і І. Новікова [12] вважають, що тривожність розвивається внаслідок наявності в дитини внутрішнього конфлікту, що може бути викликаний:

1. Суперечливими вимогами, пропонованими батьками, або батьками і школою (дитячим садом). Наприклад, батьки не пускають дитину до школи через погане самопочуття, а вчитель ставить «двійку» у журнал і вчитує її за пропуск уроку в присутності інших дітей.

2. Неадекватними вимогами (найчастіше завищеними). Наприклад, батьки неодноразово повторюють дитині, що вона неодмінно повинна бути відмінником, не можуть і не хочуть змиритися з тим, що син чи донька не є кращим учнем класу.

3. Негативними вимогами, що принижують дитину, ставлять її в залежне положення. Наприклад, вихователь чи вчитель говорять дитині: «Якщо ти розповіси, хто погано поведився під час моєї відсутності, я не повідомлю мамі, що ти бився». Фахівці вважають, що в дошкільному і молодшому шкільному віці більш тривожні хлопчики, а після 12 років – дівчатка. При цьому дівчатка більше хвилюються з приводу взаємин з іншими людьми, а хлопчиків більше турбує насильство і покарання. Зробивши який-небудь «непорядний» вчинок, дівчатка переживають, що педагог чи батьки погано про неї подумають, а подружки відмовляться з нею дружити. У цій же ситуації хлопчики, швидше за все, будуть боятися, що їх покарають дорослі чи поб'ють однолітки.

Через 6 тижнів після початку навчального року в школярів звичайно підвищується рівень тривожності, і вони мають потребу в 7-10-денному відпочинку.

Тривожність дитини багато в чому залежить від рівня тривожності оточуючих його дорослих. Висока тривожність педагога чи батьків передається дитині. У родинях з доброзичливими відносинами діти менш тривожні, ніж у

родинах, де часто виникають конфлікти.

Цікавий той факт, що після розлучення батьків, коли, здавалося б, у родині закінчилися скандали, рівень тривожності дитини не знижується, а, як правило, різко зростає. Психолог Е. Брель [14] виявила і таку закономірність: тривожність дітей зростає в тому випадку, якщо батьки незадоволені своєю роботою, житловими умовами, матеріальним становищем. Може бути, саме тому в наш час число тривожних дітей неухильно росте.

Авторитарний стиль батьківського виховання в родині теж не сприяє внутрішньому спокою дитини [14].

Існує думка, що навчальна тривожність починає формуватися вже в дошкільному віці. Цьому можуть сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищені вимоги до дитини, постійні порівняння її з іншими дітьми. У деяких родинях протягом усього року, що передує надходженню до школи, у присутності дитини ведуться розмови про вибір «гідної» школи, «перспективного» учителя. Заклопотаність батьків передається і дітям. Крім того, батьки наймають дитині численних учителів, які годинами виконують з нею завдання. Незміцнілий і ще не готовий до такого інтенсивного навчання організм дитини іноді не витримує, маля починає хворіти, бажання учитися пропадає, а тривожність із приводу майбутнього навчання стрімко зростає.

Тривожність може бути пов'язана з неврозом чи з іншими психічними розладами. У цих випадках необхідна допомога медичних фахівців.

2.4. Експериментальне дослідження

Процес переходу дитини з родини у дошкільний заклад дуже складний як для дитини, так і для батьків. Дитина повинна пристосуватися до цілковито інших умов ніж ті, до яких вона звикла у родині. А це зовсім не просто. Раніше сформовані динамічні стереотипи, імунна система, фізіологічні процеси підпадають під деякі зміни. Виникає необхідність подолання психологічних

перешкод. Все це може викликати у новенького захисну реакцію у вигляді відмови від їжі, сну, спілкування з оточуючими. В поданій роботі були розкриті механізми адаптації дітей до освітніх закладів та подані рекомендації з організації роботи педагогічного колективу, яка сприяла б забезпеченню емоційного благополуччя дитини та формуванню особистісних якостей, які в майбутньому стануть основою перебування дитини в навчальному закладі.

Завданням нашого практичного дослідження є відстеження та 4-те супроводження процесу адаптації у дошкільників, а також підтвердження гіпотези про те, що враховуючи 4 аспекти адаптації дошкільників, створення умов для їх здолання сприяє успішній адаптації.

Об'єктом практичного дослідження є процес адаптації дітей до умов навчальних закладів, предметом – проблеми адаптації.

Практичне дослідження складається з наступних етапів:

1. Дослідження готовності до вступу дошкільників в дошкільний заклад. Надання рекомендацій і створення системи роботи з дітьми, не готовими до вступу у дошкільний заклад.

2. Спостереження за перебігом процесу адаптації і в разі необхідності надання допомоги дітям з важким перебігом адаптаційного періоду.

3. Підведення підсумків адаптації дітей до умов дошкільного закладу. Тобто підтвердження або спростування гіпотези нашої роботи.

Для дослідження готовності вступу дітей до дошкільних установ ними буде використана методика «Психолого-педагогічні параметри визначення готовності вступу дитини до дитячого садка».

Для роботи треба було мати на кожну дитину поданий опитувальник. Запитання в цій методиці поділені за наступними шкалами:

1. Поведінкова шкала.
2. Шкала нервово-психічного розвитку
3. Шкала прояву пізнавальних потреб.

За поведінковою шкалою з'ясовуються такі поведінкові питання: настрої дітей, особливості засинання, навички гігієни і т. ін.

За нервово-психічною, чи відповідає нервово-психічний розвиток дитини нервово-психічного розвитку дітей даного віку ті за шкалою, прояви пізнавальних потреб виявляються особливості прояву цих потреб.

Опитувальники заповнюються разом психологом, вихователем та батьками дітей. Психолог заповнює шкалу нервово-психічного розвитку, вихователь з батьками – поведінкову шкалу та шкалу прояву пізнавальних потреб.

Методика має якісну та кількісну обробку. Кількісний аналіз складається з наступного. Кожний варіант відповіді має свій бал. Після проведення методики підраховується загальна кількість балів та дається прогноз адаптації до вступу в навчальний заклад.

Кількісний аналіз складається з детального вивчення усіх аспектів поведінки дитини та загостренні уваги дослідника на відхиленнях в тій чи іншій області.

Дослідження процесу адаптації дітей до умов дошкільного закладу проводилось базі дошкільних закладів м. Запоріжжя. Для цієї роботи ми обрали дві групи – ясла, в яких знаходились діти від 3 до 4 років. Загалом досліджувалось 30 дітей.

В перші дні перебування дитини в дошкільному закладі психолог, вихователь та батьки дітей, вступивши до навчального закладу заповнили опитувальники на всіх дітей.

Після кількісної інтерпретації даної методики ми можемо констатувати, що 23,3% дітей не готові до вступу в дошкільний заклад, 43,3% – умовно готові та 33,3% – готові.

Під час кількісної обробки, аналізуючи поведінку дітей ми змогли умовно поділити дітей на групи адаптації дітей до умов дошкільного закладу.

До першої групи ввійшли діти з негативним емоційним станом, з заперечливими взаємовідношеннями з дорослими та однолітками, мовлення у цих дітей або відсутня, або пов'язана зі спогадами про близьких. Потреба у спілкуванні складається у потребі спілкування з близькими дорослими, в

отриманні від них уваги, відомостей про навколишнє. Таких дітей серед досліджених виявлено семеро.

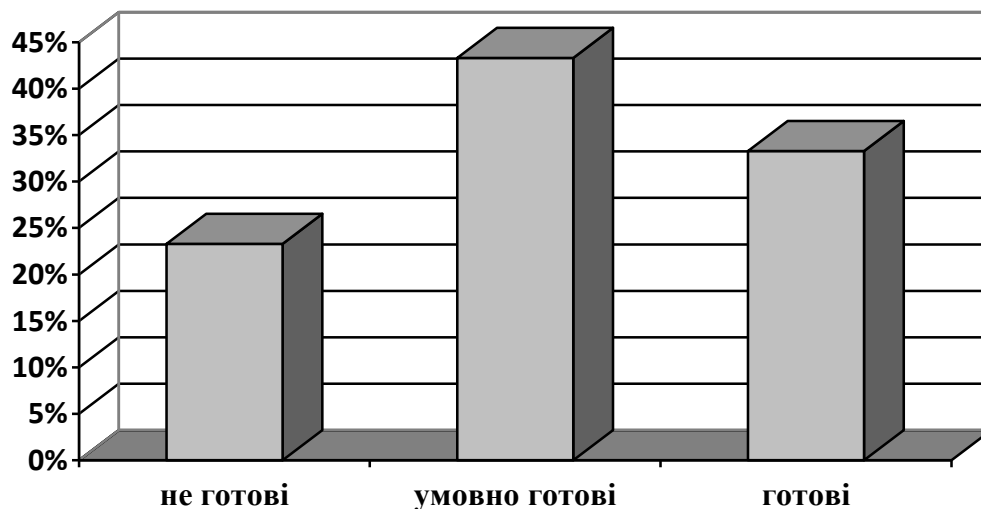


Рисунок 2.1. – Готовність дітей до вступу до закладу дошкільної освіти (1 етап).

Особливо різко ці показники проявилися у Пирогова В., Живогляд М. та Козорез Н. Пирогов В. під час перебування у дошкільному закладі постійно знаходився у негативному емоційному стані. Дитина відмовлялася від спілкування з дорослими та однолітками. Проявів пізнавальних потреб не виявляв.

До другої групи були віднесені діти з неврівноваженим нервовим станом. Діяльність цих дітей мала спостережливий та наслідувальний характер. Взаємини з дорослими позитивні. Взаємовідносини з дітьми або позитивні, або відсутні. У більшості дітей цієї групи вже сформована потреба в спілкуванні з дорослими, у співпраці з ними та отриманні від них відомостей про навколишній світ. Дошкільники цієї групи відповідають на запитання дорослих та дітей. Так, Галантюк В. при вступі в групу готова була заплакати, коли поруч не було дорослого, проте у випадку присутності дорослого (вихователя, психолога) та отримуючи від них увагу дитина не плакала і була готова до співпраці з дорослими та дітьми. Таких дітей 14.

До третьої групи увійшли діти готові вступити до дошкільного закладу. У

цих дітей вже сформувалась потреба у спілкуванні з дорослими та в активних самостійних діях. Емоційний стан спокійний та врівноважений. Діти вже проявляють ініціативу у взаємозв'язках з однолітками. Основна діяльність – предметна або сюжетно-рольова гра.

Так, Авдєєва Ю., Корховой Д., Серєда Д. Та Котова Я. Рідко грають наодинці, починають об'єднуватись у невеличкі групи. Проте спілкування з однолітками у цих дітей не може бути довготривалим, воно частіше одно миттєве, короткочасне, частіше за все виникає через іграшки та може мати конфліктний характер. Настрій у цих дітей жвавий та врівноважений. У всіх дітей цієї групи присутній досвід діяльності з дорослими, діти впевнені у собі, адекватні у оцінюванні своєї діяльності дорослими. Розлучення з близькими переносять відносно легко.

В залежності від того, до якої групи адаптації належить та чи інша дитина всім батькам та вихователям були надані рекомендації відносно організації життєдіяльності дітей.

Дітям першої групи адаптації було запропоновано в першу чергу задовольнити потребу, вирішуючи їх поведінку, а саме – потреба у спілкуванні з близькими. З цією метою було запропоновано близьким дітей пройти у групу разом з ними. Діти перестають плакати, заспокоюються у присутності близької людини (мами, батька, бабусі) це допомагає зняти негативні емоції, допомагає їм правильно сприймати оточуючий світ. Батькам Пирогова В. та Козорез Н. Ми запропонували розширити коло спілкування дітей у повсякденному житті з метою розвитку потреби у спілкуванні.

Дуже важливо на початку відвідування дитиною дошкільного закладу спонукати її до спілкування з вихователем. Батьки повинні, підтримуючи ініціативу вихователя звернути увагу малюка на взаємодію з вихователем.

Для зняття емоційної напруги можуть бути використані вправи з рухами та рухливі ігри. Допомагає у знятті емоційного напруження музика.

Втягування до ігрової діяльності разом з вихователем – найефективніший метод у відношенні до дітей першої групи. Від використовується спочатку у

присутності мами, а потім без неї.

Діти другої групи, у поведінці яких головною є потреба у співпраці та отриманні від дорослого відомостей про навколишнє, з легкістю ставляться до розлучення з батьками в перші ж дні. Проте для них дуже важлива увага з боку вихователя, психолога прояви уваги. Так, Живогляд М., Максимчук С., Татарина О. Вранці, приходячи до дошкільного закладу знаходились у неврівноваженому емоційному стані. Проте своєчасне втручання вихователя та психолога полегшує їм розлуку з близькими. Дорослі (вихователь, психолог) повинні підтримувати інтерес дітей до навколишнього, звертати увагу на схожість та розбіжність предметів та іграшок, формувати вміння взаємодіяти з ними.

Дорослим, які взаємодіють з дітьми третьої групи було рекомендовано заохочувати спілкування дітей з однолітками та особливу увагу приділяти питанню формування взаємовідносин між ними. Так, Серета Д. та Корховой Д. все менше грають наодинці, проте їх взаємодії носять ситуативний характер. За такої взаємодії рекомендується вправляти дітей у спільних діях з однолітками, вчити поступатися іграшками, ділитися ними з товаришами.

На другому етапі нашої роботи ми спостерігали за процесом адаптації дітей до умов дошкільного закладу та, у разі потреби, допомагати дітям з важким адаптаційним періодом.

Спостереження за кожним малюком ми проводили за допомогою «Листа адаптації» [23]

В цих листах на протязі 128 днів ми спостерігали за протіканням процесу адаптації кожної дитини за такими параметрами: настрій, апетит, сон, активність, взаємовідносини з дітьми та дорослими.

В певні дні ми спостерігали на скільки добре у кожної окремої дитини розвинуті ті, чи інші показники.

В перший – четвертий дні перебування дітей у дошкільній установі у семи дітей показники були розвинуті негативно, у чотирнадцяти дітей – нестійко та у дев'яти – добре. По мірі перебування дітей у дошкільному закладі

та планомірній роботі з ними показники в цілому значно покращились. Так, якщо Скулкіна Ю. в перші дні перебування у дошкільному закладі перебувала у пригніченому стані, відмовлялася від їжі, не виявляла активності у мовленні, іграх, взаємодії з дітьми та дорослими, тобто її можна було віднести до дітей першої групи адаптації, то на восьмий день відвідування дитячого садка її можна було вже віднести до дітей другої групи [26].

На тридцять другий день перебування дітей у дитячому садку у 18 дітей показники адаптації були розвинуті добре, у 9 – нестійко і лише у 3 – негативно.

Для з'ясування причин важкої адаптації Пирогова В., Бережненко Д. та Філіпенко В. нами була проведена бесіда з вихователями.

У наслідку наших спостережень та консультацій з вихователями були виявлені причини труднощів адаптації дітей.

Пірогов В. не регулярно відвідує дошкільний заклад. Після довготривалої відсутності малюку було важко знову пристосовуватися до умов дитячого садка, так як вдома не дотримувалися режиму навчального закладу та батьки заздалегідь не готували його до умов дитячого садочка. Внаслідок цього Вова фізично та психологічно не був готовим до відвідування дитячого закладу.

Батьки Філіпенко В. та Бережненко Д. ставляться до своїх дітей з надзвичайною гіперопікою. Такі діти не мають самостійність і не намагаються її отримати під час кризи трьох років. Віталік та Діма безвольні та не мають творчого початку, що призводить до виникнення ускладнень під час їх перебування у колективі.

Нами були запрошені на консультації батьки цих дітей. Батькам Пирогова В., Бережненко Д. та Філіпенко В. були надані відповідні рекомендації.

На сто двадцять восьмий день перебування дошкільників у навчальному закладі ми можемо констатувати, що 80,0% – готові до відвідування дошкільного закладу, і лише 20,0% умовно готові.

Для того, щоб підтвердити наші висновки ми використали опитувальник

для батьків з наступними запитаннями:

1. Чи з задоволенням ваша дитина відвідує дитячий садок?
2. Грає ваша дитина вдома у дитячий садок?
3. Як ваша дитина ставиться до понеділка?
4. Як ви вважаєте, чи потрібен дошкільний садок?

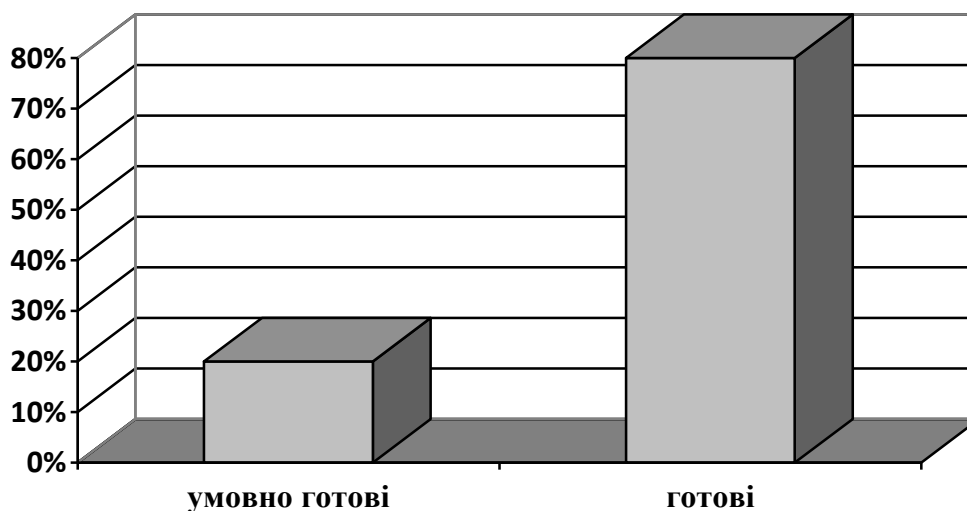


Рисунок 2.2. – Готовність дітей до вступу до закладу дошкільної освіти (2 етап).

Всім батькам було запропоновано заповнити ці опитувальники (див. додаток А)

На перше питання більшість батьків відповіли позитивно. Діти із задоволенням відвідують дитячий садок, оскільки лише тут повністю задовольняється їх потреба у спілкуванні з однолітками.

Дітям цікаві заняття, які проводяться у садочку, що має велике значення, на думку батьків. Безумовно, все це позитивно впливає на розвиток дітей.

На друге запитання лише 60% батьків відповіли стверджувально. Так, Середа Д., Андрусік П., Мільчевська А. граючись дома з ляльками зображують з себе вихователів, а ляльки відповідно діти. Все це свідчить про те, що у дітей виникає новий вид ведучої діяльності – сюжетно-рольова гра, а також, що діти прийняли «правила» групи та готові їх виконувати.

Те, що 40% дітей не грають вдома у дитячий садок іще не є показником. Як відомо – у дітей 3-4 років розвинуто наглядно-дійове мислення. Тому не всі діти готові до сюжетно-рольової гри.

На третє запитання 80% батьків відповіли, що їх діти спокійно ставляться до того, що після вихідних їм доведеться знову іти до садочка, лише 20% відповіли, що виказують деяке хвилювання з цього приводу. Усі батьки були одноставні лише в одному питанні, а саме в тому, що дитячий садок, безумовно, необхідне усім дітям, як для психічного так і для фізичного розвитку.

Підводячи підсумки нашої практичної роботи ми можемо з впевненістю стверджувати, що гіпотеза нашої практичної роботи повністю підтвердилась, а саме, що врахування психологічних аспектів адаптації дошкільників, створення умов для їх здолання сприяє успішній адаптації.

ВИСНОВКИ

Кожна дитина – це індивідуум у самому глибокому значенні цього слова. Нам часом не вистачає знання і терпіння для того, щоб кожний день здійснювати індивідуальний підхід до своїх дітей. Най розповсюдженою помилкою у роботі з дітьми – підходи до роботи з малюками однакові, а діти різні: це дівчинка, це хлопчик, це різні типи нервової системи, різні рівні генетично закладених задатків, інтересів та багато іншого. Адаптація дітей до нових умов життя завжди триває болісно і викликає стан напруги у дитини. Тому потрібен індивідуальний підхід до кожної дитини. В ході роботи над проблемою було проведено і виявлено:

- проведено аналіз психологічних та педагогічних умов адаптації в роботах сучасних дослідників;
- виявлено особливості поведінки дітей під час адаптаційного періоду;
- визначено методи психологічного та педагогічного керівництва поведінкою вихованців з перших днів перебування в дошкільному закладі;
- проведено аналіз адаптаційного періоду;
- розроблено рекомендації за результатами проведених досліджень та складена система роботи з дітьми в адаптаційний період.

Підтверджено гіпотезу про те, що урахування психологічних проблем адаптації дошкільника, створення умов для їх подолання сприяє успішній адаптації.

Таким чином, завдання роботи виконані у повному обсязі, що дозволяє зробити висновок про доцільність використання даної системи роботи при організації адаптації дітей до умов суспільного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. В. Вчитися, граючись. Київ : Томіріс, 1995. 112 с.
2. Артемова Л. В. Виховання поведінки дітей в іграх. Київ : Радянська школа, 1964. – 32 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь, 2002. 1440 с.
6. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
7. Вовчик-Блакитна О. О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного супроводу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 4. С. 1-3.
8. В'юнник В. О., Ханіна О. Г., Чернишова Л. В. Мій конспект. 3-й рік життя. І півріччя. Харків : Вид. група «Основа», 2015. 134 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
10. Гуровська Т. Вперше до дитсадка. *Дошкільне виховання*. 1998. № 11-12. С. 8-10.
11. Гурковська Т. Л. Новачок у дитячому садку. Київ : Шк. світ, 2008. 112 с.
12. Денисенко Н., Мельник Л. Складові та передумови здоров'я дитини. *Палітра педагога*. 2000. № 1. С. 3-7.
13. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту : О. В. Проскура та ін. Київ : Либідь, 2016. 304 с.
14. Діти і соціум: особливості соціалізації дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богущ та ін. Луганськ : Альма-матер,

2006. 368 с.
15. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 391 с.
 16. Захарова Н. М. Адаптація дітей до дитячого садка. *Дошкільне виховання*. 2006. № 4. С. 8-11.
 17. Захарова Н. М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору : монографія. Донецьк : Вид-во «Ноулідж», 2010. 218 с.
 18. Колесіна Т. Є. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів у поведінці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 172 с.
 19. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ : Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
 20. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Київ : Стилос, 2000. 336 с.
 21. Короткий психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища школа, 1976. 191 с.
 22. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
 23. Костюченко Ю. Дошкільник уперше йде до дитячого садка. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2015. № 5. С. 18-23.
 24. Котик Т. М. Українська дошкільна лінгводидактика : історія, здобутки, перспективи. Одеса : СВД М. П. Черкасов, 2004. 296 с.
 25. Кудикіна Н. В. Внесок вітчизняних психологів у формування педагогічної теорії ігрової діяльності дітей. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 1. С. 7-9.
 26. Кузьменко В. Адаптація. *Дошкільне виховання*. 1995. № 8. С. 18-19.
 27. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку. *Дошкільне виховання*. 2001. № 9. С. 15-20.
 28. Кулачківська С., Ладивір С. Дошкільники: особливості психічного

- розвитку в умовах екологічної кризи. Київ : Центр учбової літератури, 1995. 152 с.
29. Кулачківська С., Подоляк Л. Навіщо дошкільняті перехідний вік. *Дошкільнє виховання*. 2001. № 5. С. 6-7
 30. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія. Курс лекцій. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
 31. Ладивір С. О. Педпроцес потребує радикальних змін. *Дошкільнє виховання*. 2006. № 11. С. 7-9.
 32. Лукавешич М. П. Соціалізація. Виховні механізми та технології : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 112 с.
 33. Маковецька Н. В. Увага адаптація. *Дошкільнє виховання*. 2001. № 12. С. 13-14.
 34. Матвійчик В. Є. Іскорки доброти: програма корекційно-розвиваючої роботи по розвитку емоційно-особистісної сфери та попередженню афективних проявів поведінки дошкільника. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 2-3. С. 41-55.
 35. Маценко Ж. Незабаром у дитячий садок: особливості психолого-педагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу. *Психолог*. 2003. № 17. С. 2-10.
 36. Мушинський В. Особливості адаптації дітей до умов дитячого закладу. *Психолог*. 2004. № 25-26. С. 3-12
 37. Науменко Т. І. У дитячій садок прийшли новенькі (соціальна адаптація дітей молодшого дошкільного віку). Запоріжжя : ЛППС. Лто, 2002. 72 с.
 38. Нечай С. П. Адаптація дітей-сиріт молодшого дошкільного віку до умов дитячого будинку засобами музично-театралізованої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2001. 21 с.
 39. Пижьянова Л. Як допомогти дитині в період адаптації. *Дошкільнє виховання*. 2003. № 2. С. 12-18.
 40. Плохій З. П. Актуальні проблеми дошкільного виховання. *Дошкільнє виховання*. 1989. № 8. С. 2-4.

41. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1993. 110 с.
42. Поніманська Т. І. Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини. *Дошкільне виховання*. 1999. № 8. С. 14-15.
43. Постовий В. П. Сучасна сім'я і її педагогіка. Київ : Освіта, 1994. 64 с.
44. Соціальна педагогіка і адаптивність особистості / під ред. В. Г. Слюсаренко. Суми: Мрія, 1994. 548 с.
45. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
46. Щербакова К. Й. Гра – модель життя. *Дошкільне виховання*. 1998. № 3. С. 15-16.

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати опитування батьків

ППП	Запитання			
	Чи з задоволенням ваша дитина відвідує д/з	Чи грає ваша дитина дома у д/з	Як ваша дитина ставить до понеділка	Як ви вважаєте, чи потрібен д/з
Чічера Н.О	+	+	+	+
Медведській О.І.	+	+	+	+
Меліхова О.С.	+	+	+	+
Андрусік П.А.	+	+	+	+
Пірогов І. С.	-	-	+	+
Чернецький П.Г.	+	+	-	+
Авдєєва С. С.	+	-	+	+
Бондаренко Т.І.	+	-	+	+
Бабков А.М.	+	-	+	+
Буянова Н.А.	+	+	+	+
Валлон А.К.	+	-	+	+
Гарбузова В.І.	+	+	+	+
Захарова А.К.	+	-	+	+
Фідіпчук В.Р.	-	-	+	+
Філіпенко О.Г.	+	-	+	+
Баркан О.В.	+	+	-	+
Коротасва Є.В.	-	+	+	+
Крюкова О.Д.	+	+	+	+
Максименко Г.В.	+	-	+	+
Полякова В.Ф.	+	+	+	+
Буланова Р. О.	+	-	+	+
Нікольська Г. І.	+	+	-	+
Черняєва С.В.	+	-	+	+
Чистякова Н.Л.	-	+	+	+
Чернюк Н.В.	+	-	+	+
Шкабарня О.І.	+	+	-	+
Пірогова Г.В.	+	-	+	+
Середа Д.С.	+	+	+	+
Котова О.Г.	+	+	-	+
Галантюк К.Є.	-	+	+	+

**Декларація академічної доброчесності здобувача
ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я _____, студент (ка) _____
курсу, форми навчання _____, факультету _____,
спеціальність _____, адреса електронної пошти _____,

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему
«_____»
_____»

відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (студент) _____

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (науковий керівник) _____