

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

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ЗАКЛАДИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2318-сп-23
спеціальності: 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
Д. М. Дяченко

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки,
к. пед. н. _____ Ю. Є. Зубцова

Рецензент: _____

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 78 с., 65 джерел.

Об'єкт дослідження – соціалізація підлітків.

Предмет дослідження – процес соціалізації підлітків у закладах позашкільної освіти.

Мета дослідження – актуалізація значущості виховного потенціалу закладів позашкільної освіти у соціалізації підлітків; наукове обґрунтування, осмислення реальних і потенційних можливостей закладів позашкільної освіти як середовища соціалізації підлітків.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження;
- емпіричні: анкетування, тестування бесіди, інтерв'ю та якісний аналіз їх результатів.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що обґрунтовано (певною мірою) суттєвий виховний потенціал закладів позашкільної освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані в ході розроблення спеціальних курсів з питань виховання особистості, зокрема, у позашкільних навчальних закладах, для педагогічних вузів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, методичних об'єднань у позашкільних, загальноосвітніх навчальних закладах.

ВИХОВАННЯ, ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА, СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ, СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, СОЦІАЛІЗАЦІЯ, СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК, ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ, СОЦІАЛІЗОВАНІСТЬ.

ЗМІСТ

Вступ.....	6
Розділ 1. Процес соціалізації дітей дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема.....	10
1.1. Особливості соціальної діяльності дітей дошкільного віку.....	10
1.2. Специфіка процесу соціалізації дітей в умовах дошкільних закладів...	20
1.3. Критерії успішної соціалізації дошкільників.....	36
Розділ 2. Експериментальна перевірка можливостей ігрової діяльності в соціалізації дошкільників.....	46
2.1. Модель соціалізації дітей засобами гри.....	46
2.2. Аналіз результатів дослідження соціалізації дітей п'ятого року життя в умовах дошкільного закладу.....	54
Висновки.....	75
Список використаних джерел.....	78

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена пошуком оптимальних шляхів підготовки дитини до життя, формування її соціальної орієнтації, стимулювання особистісної самореалізації.

Останнім часом на державному та міжнародному рівнях відбувається підвищення статусу дитинства в суспільстві, про що свідчить поява спеціальних міжнародних документів про охорону дитинства, підвищення уваги до дитячої субкультури, дитячої творчості.

Особливості сьогодення в тому, що виникла різноманітна мережа освітніх центрів, закладів, в яких надаються послуги з ранньої соціалізації дітей. Наприкінці минулого століття переважна більшість дітей раннього й дошкільного віку формувала свій соціальний досвід у дошкільних закладах, які працювали за єдиними навчальними програмами, що забезпечувало більш-менш рівні стартові можливості для дітей на початку шкільного навчання

Необхідність соціалізації дитини дошкільного віку викликана передусім зміною освітньої парадигми, труднощами сучасного періоду в розвитку нашого суспільства, масштабністю й гостротою його соціальних, культурних та економічних проблем.

Оцінка освітньої ситуації в Україні, зокрема в дошкільній та початковій ланках, дала змогу визначити тенденції, які пов'язані зі збільшенням різнорідних освітянських інституцій, що забезпечують первинний рівень освіти й розвитку дітей. Відзначимо, що лише близько 40 % дітей відвідують дошкільні заклади, освітні комплекси різних типів. Паралельно з ними діють численні дитячі розвивальні та навчальні центри з підготовки дитини до школи, педагогічні агенції, система гувернантських послуг, що охоплюють дітей, які з різних причин не можуть постійно відвідувати дошкільні заклади, а тільки беруть участь у навчальних заняттях. Ці різноманітні форми додаткової освіти ми умовно визначили як «занятійні групи», в них створюються специфічні

умови для навчання, виховання й соціалізації малюків [36].

Отже, існує нагальна потреба в осмисленні специфічності соціально-педагогічних умов, які створюються різними інституціями щодо первинної соціалізації дітей, та розробці відповідно до цих умов сучасного науково-методичного і програмного забезпечення.

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

Проведений теоретичний аналіз літературних джерел також підтвердив, з одного боку, актуальність проблеми соціалізації дітей дошкільного віку, необхідність урахування специфіки впливу дошкільного навчального закладу на їхній соціальний розвиток, особливо на етапі переходу від дошкільного віку до молодшого шкільного віку. З іншого боку, знайомство з науковими дослідженнями засвідчило відсутність таких методик соціального виховання, які б ураховували ці особливості. Це зумовило вибір нами теми дослідження «Соціалізація дітей п'ятого року життя засобами гри».

Мета дослідження – визначити особливості соціалізації дітей п'ятого року життя засобами гри в умовах дошкільного закладу.

Об'єкт дослідження – процес соціалізації дітей у дошкільних навчальних закладах.

Предмет дослідження – соціалізація дітей п'ятого року життя засобами гри.

Гіпотеза дослідження: ми передбачаємо, що процес соціалізації дошкільників засобами гри буде успішним, якщо зміст соціально-педагогічної роботи в дошкільних закладах буде враховувати умови ранньої соціалізації дітей та передбачати набуття дітьми досвіду розв'язання життєвих ситуацій.

Завдання дослідження:

- 1) провести аналіз наукової літератури з проблеми соціалізації дітей дошкільного віку;
- 2) охарактеризувати особливості соціалізації дітей п'ятого року життя у дошкільних установах;
- 3) визначити критерії успішної соціалізації дошкільників;
- 4) провести експериментальну перевірку можливостей ігрової діяльності в соціалізації дітей п'ятого року життя.

Методи дослідження:

- теоретичний аналіз соціально-педагогічної літератури для розкриття сутності та особливостей процесу первинної соціалізації, визначення соціально-педагогічних умов сприяння соціалізації дітей в умовах дошкільного закладу;
- емпіричні: спостереження, інтерв'ювання, бесіда, вивчення документації, опитування вихователів, батьків, педагогічний експеримент;
- математичні методи для обробки та інтерпретації результатів дослідження.

Теоретико-методологічні основи дослідження становлять положення про взаємодетермінацію психологічних, соціальних і культурних факторів у формуванні особистості, про єдність процесів виховання і соціалізації. Провідними в обґрунтуванні предмету дослідження стали теорії системного, особистісного, діяльнісного підходів у розкритті специфіки соціалізації дітей, ролі соціальних інститутів у цих процесах; визначення основних напрямів соціалізації дітей дошкільного віку в різних умовах життєдіяльності, технології виховної роботи, що сприяють процесу соціалізації дітей в умовах дошкільних

закладів.

Наукова новизна дослідження: вивчено і науково обґрунтовано особливості соціалізації дітей п'яти років в умовах дошкільного закладу та визначено критерії успішної соціалізації, охарактеризовано рівні соціалізації.

Практична значущість дослідження полягає в розробці моделі соціалізації дітей п'яти років для реалізації її в умовах дошкільного закладу. Експериментальний матеріал можна використовувати в підготовці вихователів та соціальних педагогів, в системі післядипломної освіти та у практиці роботи дошкільних закладів.

Надійність та вірогідність наукових результатів забезпечена методологічною обґрунтованістю вихідних дослідницьких позицій, інтегруванням філософських, психолого-педагогічних підходів у розробці провідних ідей соціалізації; застосуванням методів, адекватних цілям та завданням дослідження, достатнім обсягом вибірки, використанням різних видів аналізу із застосуванням методів математичної обробки даних.

РОЗДІЛ 1

ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Особливості соціальної діяльності дітей дошкільного віку

Увага педагогів в усьому світі спрямована до проблем дошкільного віку. Як зазначено в працях А. Богуш, Л. Варениці, Н. Гаврик, цей інтерес далеко не випадковий, тому що виявляється, що ці роки життя є періодом найбільш інтенсивного розвитку, коли закладається фундамент фізичного, психічного і морального здоров'я. Від того, у яких умовах воно буде протікати, багато в чому залежить майбутнє дитини [17].

У період дошкільного віку дуже важливо вчасно створювати умови для формування тих або інших особистісних якостей. Кожний період дитинства має свої особливі, неповторні гідності, властиві тільки визначеному етапу розвитку.

Головним чинником розвитку в цей період є дорослий – центр усякої соціальної ситуації для дитини. Дорослі – найважливіші регулятори і стимули морального розвитку, а потреба в спілкуванні – одна з рушійних сил розвитку в цей період. На границі немовлят і дитячого періоду головне місце займає потреба в зовнішніх враженнях. Згодом вона перетвориться в пізнавальну потребу. На цій основі зростає пізнавальна активність дитини. Дитина максимально контактує з дорослим. Спілкування в цей період повинно носити емоційно-позитивний характер. Тим самим у дитини створюється емоційно-позитивний тонус, що служить ознакою фізичного і психічного здоров'я.

Соціальна ситуація розвитку дитини, як відзначено в дослідженні О. Заболотної, зберігає основні риси протягом раннього і дошкільного віків: від дитини не вимагають результат певної діяльності, який має прояв в обов'язковому продукті, а вимагають певну активність. Відомо, що в окремі періоди дитинства виникають підвищені, іноді надзвичайні можливості

розвитку психіки в тих або інших напрямках, а потім такі можливості поступово або різко слабшають [18].

Відповідальним етапом у життєвому циклі становлення особистості є період переходу від дошкільного до молодшого шкільного дитинства (вік 5-6 років). В цей період відбувається зміна виду провідної діяльності, поява нової соціальної ролі учня, розширення сфери потреб і мотивів, якісних перетворень у всіх сферах фізичного, психічного і соціального розвитку дитини, що в свою чергу призводить до новоутворень в інтелектуальній, емоційно-вольовій сферах, ставленні до себе й оточуючих.

Завдяки працям В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Леонт'єва з часом з'явилося нове поняття – «провідна діяльність» – діяльність, яка є специфічною для певного вікового періоду та займає у ньому центральне місце, у ній складаються найсприятливіші умови для розвитку дитини певного віку і формуються ті психологічні новоутворення, які забезпечують її готовність до переходу на наступний віковий щабель розвитку.

Як зазначено Д. Ельконіним, провідній (головній) для кожного вікового періоду діяльності властиві такі ознаки:

1) в її умовах виникають і диференціюються інші, види діяльності (наприклад, у грі як провідній діяльності дітей дошкільного віку виникає учіння, що засвідчує підготовку до шкільного дитинства);

2) у провідній діяльності формуються і перебудовуються окремі психічні процеси (наприклад, у грі формуються уява, символічна функція мислення; в учбовій діяльності школяра -теоретичне, наукове мислення);

3) від провідної діяльності залежать основні психологічні зміни особистості дитини на певному віковому етапі (наприклад, у грі дитина-дошкільник засвоює суспільні функції та відповідні норми поведінки людей, що є важливим моментом формування її особистості) [73].

Ми повністю погоджуємося з властивостями й ознаками вікового періоду діяльності, що було відзначено Д. Ельконіним. Дійсно, в умовах провідної діяльності виникають і диференціюються інші види діяльності дитини, саме під

впливом провідної діяльності формуються і перебудовуються окремі психічні процеси, виникають основні психологічні зміни особистості дитини.

Розвиваючи думку про значення провідної діяльності, Д. Ельконін визначав дві великі групи її видів. До першої групи він відносить ті види діяльності, у яких дитина засвоює в основному зміст людської діяльності - завдання, мотиви та норми взаємин між людьми (тут відбувається переважно розвиток мотиваційно-потребової сфери). До другої групи відносяться типи діяльності по засвоєнню суспільно вироблених способів дій з предметами та еталонами [73].

Першим показником компетентності дитини, за дослідженнями вітчизняного вченого О. Клокар, є оптимальна для віку модель провідної діяльності. Дошкільне дитинство (від 3 до 6 років) пов'язане з ігровою діяльністю, через сюжети і ролі якої дитина відкриває й пізнає наявність у людей певних суспільних функцій і норм поведінки, що формує в неї потребу орієнтуватись на ці функції і норми під час співставлення з ними власних дій і вчинків; у грі розвиваються уява [29].

Будь-яка діяльність зумовлена мотивом – спонукальною причиною: заради похвали, для самоствердження, щоб пізнати щось нове, уникнути помилки, через антипатію до дорослого чи однолітка.

Дослідження проблеми діяльності, соціальної діяльності здійснюють А. Подольська, Ю. Поліщук, С. Савченко. Різні компоненти соціальних ролей досліджують П. Горносай, Є. Яковлева. Над проблемою взаємодії в дитячому колективі працюють А. Богуш, С. Курінна, А. Пасічниченко, І. Печенко.

Так Ю. Поліщук у своєму дослідженні здійснив детальний аналіз поняття «діяльність» та «соціальна діяльність». Він розглядає соціальну діяльність як доцільну активність суб'єкта, спрямовану на об'єкт і вичленовує в ній три основних компоненти: суб'єкт, який виявляє свою активність; об'єкт, на який спрямована активність; сама активність як процес [52].

У свою чергу, зазначала О. Подольська, соціальна діяльність має колективний, груповий характер; завжди зосереджена на виконанні загальних

функцій, які роблять групу спільністю, а діяльність суспільною [51].

Думка О. Подольської співпадає з нашим судженням про те, що вступаючи у взаємодію з середовищем, особистість має реалізувати й проявити себе як суб'єкт життєдіяльності (активний діяч, здатний проявляти свій потенціал, виявляти здатність до відповідальності, ціннісно ставитись до довкілля та власного «Я», не лише орієнтуватися в нових умовах життя, але й активно на них впливати, елементарно самовизначатися). Відзначимо, що включаючись у різні види діяльності, спілкуючись з людьми, дитина засвоює та виконує різні соціальні ролі. Засвоєння соціальних ролей є одним із компонентів процесу становлення життєвої компетентності.

Як зазначали психологи, спочатку дитина усвідомлює себе як суб'єкт дії, а пізніше, як соціальний суб'єкт (суб'єкт взаємин), хоча таке усвідомлення має не раціональний, а переважно суттєвий (інтуїтивний) характер. Концепцію особистості як суб'єкта життєдіяльності, яка була започаткована С. Рубінштейном та Б. Ананьєвим, збагатили багато вітчизняних та зарубіжних послідовників (К. Абульхавова-Славська, В. Котирло, Т. Титаренко, С. Тищенко), вони наголошували на тому, що суб'єкт є тим «вузлом», який зв'язує в процесі життя всі лінії, реалізує активність сам і по-своєму, відмінно від інших. На їх думку, життєвий шлях не є простою сукупністю життєвих подій, дій, продуктів діяльності, а виступає своєрідною цілісністю, яка становить індивідуальну історію розвитку кожної конкретної особистості [41].

В дослідженнях О. Косаревої встановлено, що позитивне емоційне ставлення дітей дошкільного віку один до одного обумовлюється характером їх спільної провідної діяльності, яка, є підґрунтям співробітництва [34].

Зауважимо, що власний досвід роботи з дошкільниками дає змогу відзначити, що виконання завдань, поставлених перед дітьми в процесі діяльності, потребує від них узгодження дій, об'єднання зусиль, турботи про партнера, про якість не лише своєї частини роботи, а й про спільний результат і своєчасне його досягнення. На нашу думку, це сприяє виникненню у дітей співпереживання, співчуття, дружби, почуття взаємної відповідальності.

Досить переконливо обґрунтовує сутність «соціальної ролі» вітчизняний дослідник П. Горностаї. Він доводив, що соціальна роль це широке поняття, що поєднує в собі великий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей, що є лише схематизованими формами комунікації, до життєвих ролей, що є стійкими формами соціальної поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне «Я» індивіда [15].

Вважаємо, що відзначена думка співпадає з твердженням Є. Яковлевої про соціальну роль особистості. Авторка наголошувала, що поняття соціальна норма тісно взаємопов'язане з поняттям соціальна роль [75].

Соціальні ролі задають певні обов'язки і формують певні очікування, задаючи цим самим структуру соціальної взаємодії в різних ситуаціях. Вони дозволяють структурувати соціальну ситуацію, прогнозувати її. Знання соціальних ролей і їх адекватне виконання дозволяє людині відчувати себе впевнено у різних ситуаціях. При переході з однієї соціальної ситуації в другу, виконанні різних соціальних ролей, варіюванні своєї поведінки, людина зберігає загальний образ, який передається із ролі в роль і визначає характерну лінію її поведінки, її особливості, відтінки, нюанси.

Соціальна роль є елементом між особистістю і групою, способом входження особистості в групу. Участь особистості в групі неможлива без виконання певної соціальної ролі. Скільки груп, в яких бере участь людина, стільки вона має соціальних ролей (інколи в одній групі особа виконує кілька ролей).

Одним із важливих компонентів в структурі особистості, як соціальної сутності людини, розглядав соціальні ролі Б. Ананьєв. Не можна стверджувати, що формування ролей має тільки зовнішню детермінацію. Воно відбувається при складній взаємодії зовнішнього з внутрішнім, з тими витокami особистого розвитку, засобом яких складається Я-концепція людини. Водночас соціальна роль може розглядатись як своєрідний психологічний захист особистості, коли за рольовою поведінкою, яка набуває ритуально-символічного характеру, ховається прояв «Я» [1].

Дж. Мід відзначав той факт, що в процесі соціальних інтерпретацій індивіди проявляють різні «Я» для різних людей, щоб показати свої кращі сторони або справити хороше враження про себе. Так, Е. Гофман, спеціаліст в галузі рольових теорій, розглядав ту сторону соціального життя, яка складається з ситуативних, короткочасних контактів. Він порівнює їх з театром і виокремлює «партії» учасників контактів:

- 1) ролі спрямовані на глядача;
- 2) ролі виконуються так, щоб справити враження;
- 3) після виконання ролі люди ведуть себе природньо (коли досягнуто результату);
- 4) рамки [1].

Можна зазначити, що соціальні ролі – це те, що очікується в суспільстві від людини, яка займає певне місце в соціальній системі. Ролі передбачають виконання певних функцій і визначають наші обов'язки у формі дій, які ми повинні виконувати на погляд інших, і дії, які ми очікуємо від інших [36].

В концепції Т. Парсонса приділялася велика увага з'ясуванню значення «рольових статусів» у поведінці індивідів. Однак більш обгрунтовано значення соціальної ролі як нормативно позитивного способу поведінки, який є обов'язковим для індивіда і який стає вирішальною характеристикою його особистості, досліджено в так званій «теорії ролей», яка розроблена Р. Лінтоном, А. Радкліф-Брауном та іншими соціологами [1].

Згідно з поглядами Р. Літона, поняття ролі відноситься до таких ситуацій соціальної взаємодії, коли регулярно і напротязі довготривалого відрізка часу відтворюються певні стереотипи соціальної поведінки.

Ми погоджуємося з позицією О. Стадніка, котрий стверджував, що частіше вживають термін «роль», «роль соціальна» а не «соціальна роль». У своєму дослідженні він розглядав поняття «соціальна роль» в аспекті соціалізації дитини [1].

Розширюючи та встановлюючи соціальні зв'язки, п'яти – шестирічна дитина освоює власний психологічний простір та можливість життя в ньому

[8]. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих. Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку.

Слід відмітити роль батьківської сім'ї як найважливішого інституту соціалізації раннього дитинства. Це та сфера, в якій спочатку відбувається найбільш активно соціальна взаємодія дитини, де закладається його емоційне життя, створюється ціннісно-нормативна структура його особистості.

Спочатку дитина усвідомлює себе як суб'єкт дії, а пізніше, як соціальний суб'єкт. Відзначимо, що значущість періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних сучасній дитині для життя в суспільстві. З початком дошкільного періоду в житті дитини змінюється соціальна ситуація, яку утворюють специфічні для даного віку взаємини між дитиною і середовищем. Специфіка процесу соціалізації дітей пояснюється сензитивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів. Отже, у створенні захисного оточення ми вбачаємо істотний ресурс ранньої соціалізації.

Стадія ранньої соціалізації, яка відбувається в сім'ї, – найважливіший період у розвитку дитини, період, коли повинні повністю задовольнятися основні потреби дитини: потреба в безпеці і розвитку. Якщо ці базові потреби депривовані, в другий період соціалізації, який здійснюється в школі, дитина входить з вантажем пригніченою активності і браком досвіду позитивної самореалізації [56].

Спотворення системи ціннісних орієнтації в суспільстві дезорієнтує і дезорганізує особистість, робить її емоційно нестійкою, веде до конфліктної поведінки, деформація суспільства веде до деформації особистості. У маленькому осередку суспільства – сім'ї відбивається масовий сплеск насильства, дегуманізація соціальних зв'язків.

Вважаємо, що це є наслідком недостатньо приділеної уваги в процесі

сімейного виховання щодо формування у дітей моральних рис особистості. Саме ці риси характеризують дружні взаємини, і саме вони в дітей старшого дошкільного віку ще недостатньо сформовані. З одного боку, дошкільники охоче вступають в контакти з однолітками, виявляють прихильність один до одного, з другого – часто вступають у конфлікти, не всіх охоче приймають до гри.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами встановлено, що соціалізація в межах сім'ї може мати такі прояви: стихійна (що визначається складом сім'ї, рівнем освіти батьків, їхнім соціальним статусом, матеріальними умовами, ціннісними настановами батьків, стилем життя сім'ї і взаєминами членів сім'ї) та цілеспрямована (сімейне виховання – свідомий вплив на дитину старших членів сім'ї, спрямований на те, щоб молодші члени відповідали уявленням старших про те, якою повинна бути і стати дитина (підліток, юнак). Сімейне виховання порівняно із суспільним, на нашу думку, є більш емоційним, оскільки засновується на почуттях любові, приязні, родинності. Вплив сім'ї на дитину очевидний, ми визначаємо такі його прояви: забезпечення базового почуття безпеки дитини при взаємодії із зовнішнім світом; презентація моделі батьківської поведінки, яку наслідує дитина; забезпечення інформацією про різноманітні життєві ситуації, передача знань та вмінь (сім'я як джерело життєвого досвіду); формування поведінки дитини; забезпечення розвитку світогляду дитини через спілкування в родині.

Взаємодія між батьками та дітьми в процесі сімейного виховання зумовлює розвиток психологічних захисних механізмів дитини, що сприятимуть (або ж ускладнюватимуть) соціальну адаптацію дитини. Вважаємо, що захисні механізми виникають у дитини як результат засвоєння демонстрованих батьками зразків захисної поведінки (імітація, ідентифікація) та негативного впливу з боку батьків.

Під негативним впливом П. Горностаї розуміє недостатнє задоволення базових потреб дитини, наприклад, відсутність правильного й постійного материнського догляду, байдужість, холодність, власність матері, недостатня

повага до індивідуальних потреб дитини, занадто велике захоплення дитиною, примус приймати чийсь сторону в суперечках батьків, ізоляція від інших дітей, дискримінація, невиконання обіцянок тощо [15].

Як зазначено у дослідженнях А. Пасічниченко, сприятливі умови для активного включення суб'єктності дитини виникають під час самостійної її діяльності. Стає зрозумілим, як суб'єкт завдяки активності набуває здатності здійснювати власний вибір, проявляти власний стиль поведінки, відкривати нове, реалізувати власний задум, інтерпретувати сприйняте і змінювати свої почуття чи дії, а також трансформувати середовище, яке оточує його з моменту народження, щось перетворювати, змінювати, відкривати. Позиція ж дорослого має полягати в тому, щоб допомогти становленню в дитини позиції суб'єкта через самостійно зроблену справу та водночас сприяти автономізації дитини, визнанню її оточенням [49].

У соціально-педагогічному словнику Н. Якси подана така характеристика періоду 5-6 років – шкільна криза, яка пов'язана з переходом в інше для дитини середовище. Особливо важко проходить цей період у дітей, котрі одні в сім'ї, котрі не мали досвіду спілкування з іншими дітьми («домашні діти»), у дітей, які не відвідували дитячий садок [77].

С. Курінна зазначала, що нова соціальна ситуація включає дитину, яка раніше була захищена сім'єю, в різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування («дитина – дорослі», «дитина – діти», «дитина – педагог»), в яких слід відстоювати власні думки, позиції, право на автономність. Нормований світ соціальних стосунків потребує довільності, організованості, відповідальності, сформованості контрольних-оцінних дій [35].

Б. Ананьев, Л. Божович, І. Славіна зазначали, що система «дитина-педагог» починає визначати ставлення дитини до батьків та до інших дітей. Вони вважають, що гарна поведінка та високі оцінки – це те, що визначає взаємини дитини з дорослими та ровесниками. Система «дитина-вчитель» стає центром її життя, від неї залежить сукупність всіх сприятливих для життя умов [11].

Російські психологи (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, О. Леонт'єв) акцентували увагу на тому, що значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві. З початком дошкільного дитинства змінюється соціальна ситуація, яку утворюють єдині та неповторні специфічні для даного віку взаємини між дитиною і середовищем.

Аналіз наукових джерел дає нам можливість зробити такі висновки, що період 5-6 років характеризується появою нової соціальної ролі, котра визначається як провідна роль на даному віковому етапі, дитина 5-6 річного віку в процесі соціально-рольової діяльності набуває власного досвіду, формуються базові якості її особистості, які мають фундаментальне значення у становленні її життєвої компетентності.

На нашу думку, соціальна діяльність дитини обумовлена особливостями її соціального розвитку. Соціальний розвиток особистості розглядається нами як засіб і водночас результат соціалізації. Процес соціального розвитку дітей на етапі старшого дошкільного віку, за даними психологів і педагогів, проходить фази адаптації (засвоєння цінностей та норм, певне уподібнення до інших членів спільноти), індивідуалізації (пошук засобів утвердження своєї індивідуальності у процесі ототожнення із соціумом), інтеграції – найбільш суперечливу стадію, на якій соціум прагне уподібнити особистість до власних очікувань, а особистість прагне в той же час персоніфікуватися.

Відзначимо, що через постійне повторення названих фаз при входженні індивіда до різних соціальних груп закріплюються відповідні особистісні новоутворення, які забезпечують оптимальне входження дитини в нове соціальне середовище та інтеграцію в ньому.

Таким чином, дошкільні освітні заклади та сім'я як соціальні інститути створюють особливе середовище для формування соціальної діяльності дітей на первинних етапах соціалізації. Урахування своєрідності означених соціальних інституцій дає змогу науково обґрунтувати головну стратегічну

лінію в системі соціально-педагогічної роботи, що спрямована на фасилітацію процесу соціалізації вихованців дошкільних освітніх закладів, збагачення соціального досвіду «домашніх» дітей, забезпечення активної соціальної практики. Тобто йдеться про необхідність цілеспрямованого проектування варіативного освітнього середовища, що забезпечує індивідуальні траєкторії розвитку дітей. Отже, для повноцінного розвитку дитині потрібен реальний освітній простір – розвивальне середовище, яке має задовольняти її прагнення рухатися, грати, досліджувати довкілля, активно проявляти себе, спілкуватися й взаємодіяти з однолітками.

1.2. Специфіка процесу соціалізації дітей в умовах дошкільних закладів

Процес соціалізації дітей старшого дошкільного віку проходить декілька стадій, ознакою яких є мета, зміст та результати соціального розвитку дитини.

Теоретичним підґрунтям для розробки системи педагогічної взаємодії та виявлення сприятливих педагогічних умов, здатних забезпечувати розвиток соціалізованості дітей, стало визначення категорії «соціалізація», її складових і змістовного наповнення.

Термін «соціалізація» активно використовується у якості наукової категорії представниками філософії, соціології, педагогіки, психології, історії, етнографії та інших. Кожна з цих наук розглядала соціалізацію під певним кутом зору, виокремлюючи різні ключові аспекти, надаючи різні визначення терміну тощо.

Як відомо, виникнення самого терміну відносять до кінця XIX ст. та пов'язують з іменами американського соціолога Ф. Гіддінгса та французького соціолога Г. Тарда [75]. Інколи виникнення терміну «соціалізація» також пов'язують із працями американських соціальних психологів А. Бандури та Дж. Кольмана [8].

Філософські джерела визначають термін «соціалізація» (від лат. *socialis* –

суспільний) як «процес розвитку людської спільноти та окремого індивіда» або як «процес взаємодії індивіда та суспільства на основі предметно-перетворюючої діяльності» [41, 4].

Соціологи розглядають соціалізацію – як «процес прийняття індивідом вимог, функцій, ролей соціального середовища, способів соціального спілкування та взаємодії» [37, 135].

У рамках психології процес соціалізації вивчали Б. Ананьєв, І. Кон, Л. Божович, Б. Паригін, В. Мухіна, А. Петровський, Г. Андреева, Н. Абдюкова та багато ін.

Г. Андреева зробила свій внесок у розуміння ролі особистості у процесі соціалізації і визначала соціалізацію як «розвиток особистості у активній взаємодії із соціальним середовищем» [13, 237].

І. Кон характеризував соціалізацію як засвоєння індивідом соціального досвіду, під час якого формується конкретна особистість [75].

Б. Ананьєвим соціалізація визначається як «процес засвоєння соціальних норм і цінностей, процес входження у соціальне середовище» [74].

Соціалізацію як входження і пристосування до соціального середовища, засвоєння певних ролей і функцій, розумів В. Нікітін [44]. Вчений розглядав соціалізацію як весь багатогранний процес олюднення людини, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище. Тому соціалізація передбачає соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав та обов'язків.

В. Мухіна та А. Петровський досліджували механізми соціалізації та їх виникнення і особливості. Необхідно зазначити, що у певних психологічних школах поняття соціалізація отримало різну інтерпретацію. Наприклад, у необіхевіоризмі соціалізація розуміється як соціальне навчання, у символічному інтеракціонізмі - як результат соціальної взаємодії, у гуманістичній психології - як самоактуалізація Я-концепції. Усе це доводить, що явище соціалізації є

багатоаспектним, і кожен з перелічених напрямків акцентує увагу на одній із сторін цього явища [43].

Відзначимо, що всі наведені визначення мають спільні твердження. Вони, на нашу думку, доводять, що соціалізація – це процес взаємодії індивіда та соціального середовища під час якого індивід приймає та засвоює вимоги суспільства, тобто індивід відіграє у цьому процесі пасивну роль, і тільки одне визначення робить акцент на активності індивіда.

Відомо, що до 60-х років ХХ ст. саме таке розуміння процесу соціалізації, як входження індивіда до соціального середовища шляхом пристосування до нього, панувало в науці. І тільки пізніше соціалізація почала розглядатися як «двосторонній процес взаємодії індивіда та суспільства, у якому обидві сторони є активними» [37,13] і з'явилася думка, що соціалізація не є адаптацією, вона не зводиться до прямого засвоєння індивідом історичного досвіду та однозначного підкоряння пануючим у соціальному середовищі нормам та установкам. Соціалізація представляє вихід за межі, яких досягли попередні покоління.

Таким чином, соціалізація розумілася як джерело та причина виникнення усієї сукупності суспільних відносин.

Відповідно до результатів теоретичного аналізу поняття соціалізації, ми дійшли до висновку, що визначення соціалізації дітей подано в контексті сучасної педагогічної ситуації в Україні, відповідно до загальної культурно-історичної характеристики початкового етапу дитинства, за якої сучасне дошкільня визначається як історично новий тип дитинства, оскільки на початку третього тисячоліття кардинально змінився його статус в системі людської культури.

Відзначимо, що процес становлення особистості, засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних даному суспільству, соціальній групі, тій або іншій спільноті людей називається соціалізацією. Соціалізація здійснюється в трьох основних сферах: діяльність, спілкування і самосвідомість.

Отже, вивчення проблеми соціалізації особистості дитини в філософському (В. Андрущенко, С. Батенін, Н. Грищенко, В. Москаленко, О. Чаплигін та ін.), психологічному (М. Карне, І. Кон, О. Кульчицька, Н. Лейтес, В. Моляко, А. Мудрик, В. Рибалка та ін.) та педагогічному (А. Капська, В. Кисільова, Н. Лавриченко, В. Морозова, Л. Нечепоренко, П. Самовол, В. Тесленко, Б. Чижевський та ін.) аспектах дозволило розглядати соціалізацію не тільки як процес становлення особистісних рис учнів, а також як розвиток форм самої соціалізації в ході залучення індивіда до системи нових суспільних зв'язків і залежностей (В. Андрущенко).

Базовим для дослідження стало визначення А. Капської, яка розглядала соціалізацію як процес і результат засвоєння дітьми соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин, внаслідок системного педагогічного та інтелектуального впливу результатів діяльності навчання та соціально-виховних інститутів [27].

А. Богуш зазначала, що показником і певною мірою результатом процесу соціалізації є соціально-комунікативна компетентність, яка на етапі переходу від дошкілля до школи складається з пізнавального, ціннісного, емоційного, оцінного, комунікативного і поведінкового компонентів [17].

Г. Абрамова, Т. Алієва, С. Литвиненко, М. Осоріна відзначали, що специфіка процесу соціалізації дітей шести-семи років пояснюється сензитивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів. Отже, у створенні захисного оточення вчені вбачають істотний ресурс розвитку .

Вивченням проблеми соціалізації займалися вітчизняні соціальні педагоги І. Зверева, Л. Коваль, Н. Заверико, Н. Лавриченко та ін. Для соціальної педагогіки як науки соціалізація є провідною категорією. Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик визначали соціалізацію як «історично зумовлений процес розвитку особистості, надання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні даному суспільству» [30, 5].

А. Мудрик вважав соціалізацію «засвоєнням та виробництвом

людиною культурних цінностей та соціальних норм», виділяв фактори соціалізації [42, 10].

Л.Орбан-Лембрик зазначала, що процес соціалізації включає в себе дві окремі відносно самостійні сторони: змістовну та функціональну. Змістовною стороною визначаються ті особистісні надбання і утворення, які формуються в процесі соціалізації, функціональною – як, під дією яких механізмів відбувається це формування [46].

Н. Лавриченко, розглядаючи соціалізацію як наукову категорію і практичний педагогічний процес, вводить поняття «стиль соціалізації» і визначає його як «сукупне відображення формаційного типу суспільства, його цивілізаційної належності та культурної специфіки у процесі соціалізації» [37, 108].

На основі аналізу праць вітчизняних соціальних педагогів і психологів, слід зазначити, що соціалізація охоплює такі важливі сфери життя особистості, як діяльність, спілкування та самосвідомість. Виходячи з цього змістовна сторона соціалізації включає формування регулятивних механізмів поведінки індивіда, систему його ціннісно-нормативних, етичних, соціальних, правових уявлень, ціннісно-сміслових орієнтацій, поглядів, переконань, а також формування механізмів саморегуляції, здатності до самооцінки, самокритичності. Функціональна сторона соціалізації включає в себе такі поняття: соціально-психологічні механізми, засоби, агенти соціалізації.

Проведений нами аналіз філософських, соціологічних, психолого-педагогічних праць дозволяє зробити висновок про те, що соціалізація виступає як процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. При цьому соціальна педагогіка зосереджує зусилля на розробці й використанні методів формування певних соціальних якостей та рис у різних об'єктів педагогічного впливу, а також активному засвоєнні й відтворенні ними системи суспільних зв'язків. У соціально-педагогічному контексті феномен соціалізації постає як результат впливу колективу, як процес засвоєння

соціального досвіду через спілкування, як послідовна зміна процесів адаптації, інтеріоризації, активності.

Концептуальні підходи до проблеми соціалізації забезпечили можливість подальшого обґрунтування особливостей соціалізації дітей 5-6 року життя.

В своєму дослідженні ми спиралися на теоретичні підходи до проблеми дитини. Теоретичним підґрунтям для розробки системи педагогічної взаємодії та виявлення сприятливих педагогічних умов, здатних забезпечувати розвиток соціалізації дитини, стало визначення категорії «соціалізація», її складових і змістовного наповнення.

Вивчення проблеми соціалізації особистості дитини в філософському (В. Андрущенко, С. Батенін, Н. Грищенко, В. Москаленко, О. Чаплигін та ін.), психологічному (М. Карне, І. Кон, О. Кульчицька, Н. Лейтес, В. Моляко, А. Мудрик, В. Рибалка та ін.) та педагогічному (А. Капська, В. Кисільова, Н. Лавриченко, В. Морозова, Л. Нечепоренко, П. Самовол, В. Тесленко, Б. Чижевський та ін.) аспектах дозволило розглядати соціалізацію не тільки як процес становлення особистісних рис дітей, а також, як зазначав В. Андрущенко, як розвиток форм самої соціалізації в ході залучення індивіда до системи нових суспільних зв'язків і залежностей.

Теоретичним підґрунтям для розробки системи педагогічної взаємодії та виявлення сприятливих педагогічних умов, здатних забезпечувати розвиток обдарованості дітей, стало визначення категорії «соціалізація», її складових і змістовного наповнення.

В оцінці ролі та місця виховання в соціалізації особистості підкреслюється його важлива роль у процесі набуття особистістю соціальних уявлень, навичок, соціального досвіду. Водночас в оцінці стану соціально-педагогічної роботи в різних освітніх установах відбивається недосконалість виховного впливу, пов'язаного передусім з відсутністю необхідної підготовки більшості вихователів до цієї роботи, обмеженість методичного супроводу таких розділів базового компоненту дошкільної освіти, як «Я Сам», «Люди» [57].

Нами встановлено, що поняття «соціалізація», яке включає організовані і спонтанні, випадкові впливи всієї сукупності факторів суспільного буття, не дає змоги успішно розв'язувати проблему формування соціальної компетентності дітей у різних умовах життєдіяльності.

Таким чином, соціальний розвиток особистості розглядається як засіб і водночас результат соціалізації. Систематизація праць Н. Заверики, І. Зверевої, А. Капської, А. Мудрика, С. Савченко, С. Харченко та узагальнення численних філософських, соціокультурних, психологічних та педагогічних дефініцій поняття «соціалізація» дало змогу виділити два принципово різних підходи, що полягають у її визначенні [27, 30].

По-перше, соціалізацію розглядають як процес пристосування до умов соціального середовища, по-друге, як активний процес проникнення через взаємодію із соціумом. Соціальний розвиток особистості розглядається як засіб і водночас результат соціалізації.

Аналіз концепцій соціалізації дав нам можливість визначити позицію щодо визначення ролі й місця дитини у процесі соціалізації, за якої вона є водночас об'єктом і суб'єктом соціального розвитку, адже, з одного боку, відбувається процес освоєння та реалізації зростаючою особистістю соціального знання, а з іншого, – становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії. Визначення соціалізації дітей подано в контексті сучасної педагогічної ситуації в Україні, відповідно до загальної культурно-історичної характеристики початкового етапу дитинства, за якої сучасне дошкільня визначається як історично новий тип дитинства, оскільки на початку третього тисячоліття кардинально змінився його статус в системі людської культури.

На думку В. Сухомлинського, на початкових етапах соціалізації, в дошкільньому дитинстві і молодшому шкільному віці у свідомості дітей ще важко затвердити стійкі погляди і тим більше ідейні переконання. В основі їх духовного життя лежать образні уявлення, переживання, почуття. Це своєрідні «сліди» того способу життя, який веде дитина в сім'ї, в спілкуванні з

однолітками. Звертаючись до батьків і вчителів, він підкреслював: «В сім'ї, в найтонших дотиках батька і матері до дитячого серця і розуму пишеться наймудріша, найскладніша і в той же час сама проста – тому, що вона доступна кожному батькові, кожній матері – сторінка книги, яку ми називаємо суспільним вихованням. Суспільство – це величезний будинок, споруджений з маленьких цеглинок – сімей» [56, 78].

Зазначимо, що на нашу думку, формування у дітей старшого дошкільного віку вміння долати своє неблагополуччя відбувається в діяльності, у безпосередньому спілкуванні з дорослими і однолітками.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам визначити принципи соціально-педагогічної роботи дошкільного закладу, з соціалізації дітей п'яти років:

1) принцип відповідності змісту соціально-педагогічної роботи перспективам соціально-економічного розвитку суспільства, його соціальним цінностям;

2) принцип зв'язку між змістом і формами соціально-педагогічної роботи з соціалізації дітей;

3) принцип забезпечення єдності між придбанням та застосуванням знань, вмінь та навичок з метою розвитку особистості;

4) принцип спрямованості на оптимізацію процесу соціальної адаптації особистості;

5) принцип систематичності та послідовності у взаємодії психолого-педагогічних факторів системи соціально-педагогічної роботи з соціалізації дітей.

Сучасна соціальна педагогіка виділяє такі основні механізми соціалізації: ідентифікацію, орієнтацію, адаптацію, навіювання, презентацію, фасилітації, інгібіцію [68]. Ці механізми діють у спілкуванні дітей з дорослими і один з одним. В їх основі лежать потужні передумови генетично успадкованих форм поведінки. Але виховання здатне за допомогою свого методичного апарату збагачувати дію механізму соціалізації, посилювати особистісні фактори

становлення соціального досвіду дітей та саморегуляції дитячої поведінки.

Соціальна ідентифікація – один з найважливіших механізмів соціалізації. На ньому засноване засвоєння дітьми дошкільного віку різноманітних форм поведінки, норм, відносин, які проявляють батьки, старші діти і ровесники, що оточують люди, навіть герої книг і кінофільмів. Дошкільник несвідомо ототожнює себе з людьми, які проявляють цінні з його точки зору якості і форми поведінки.

Виховання має в своєму арсеналі точно співвіднесений з цим механізмом метод прикладу. Приклад як метод виховання покликаний організувати зразок діяльності, поведінки, способу життя. Педагогічна сутність методу прикладу в тому, щоб дитина усвідомлено звернувся до пропонованого зразком, щоб він захотів бути таким, матиме такі ж якості і так надходити. Приклад-ідеал визначає активність дитини і напрямок цієї активності: що йому подобається в герої, ті якості він хоче мати і сам. Співвіднесення себе з обраним в якості прикладу людиною – це робота дитини зі своїм майбутнім. Виховання використовує з метою соціальної ідентифікації кілька видів методу прикладу [62].

Як зазначено А. Капською, приклад дорослого, дуже важливий для реалізації механізму соціальної ідентифікації. Як правило, для дітей дошкільного віку прикладом є їхні батьки як «значущі інші» і старші члени родини. Саме вони демонструють у спілкуванні з дитиною норми і цінності своєї сім'ї і одночасно - норми і цінності суспільства. Те, як співвідносяться між собою сімейні та суспільні норми та цінності, визначає складаний стиль життя дитини [55].

Велике значення у здійсненні механізму соціальної ідентифікації дитини в умовах дошкільного закладу має і приклад однолітка. У багатьох ситуаціях життя дітям корисно придивлятися до своїх ровесників: однокласникам, друзям у дворі, героям книг і фільмів. Їхні вчинки зрозуміліше, ніж у дорослих, мотиви дій схожі на свої власні, труднощі впізнати. Але пряме нав'язування дитині прикладу його ровесника неприпустимо: публічне порівняння себе з зразковим

ровесником дуже болісно для дитини. Страх бути гірше інших може надовго паралізувати його активність і навіть зрости в комплекс неповноцінності.

Соціальному педагогові, який працює з групою дітей-однolitків для розуміння складності дитини у пошуках ідентичності, слід пам'ятати, що для успішного дорослішання кожній дитині потрібно пережити ситуацію, де б вона стала прикладом для інших. Якщо дитина не може досягти виоких результатів в навчанні, значить, зможе або в праці, або в спорті, або в співі, або в танцях. Чим різноманітніше діяльність дітей, яку організовує соціальний педагог, тим більше у кожного з них можливостей, хоч у чомусь стати прикладом для товаришів.

Проаналізуємо засоби соціалізації стосовно дітей.

По-перше, засоби соціалізації забезпечують інформаційно-освітні функції: поширення і засвоєння певної соціальної інформації. Цим спеціально зайняті інститути комунікації та масової пропаганди, система освіти з її інститутами, де особливо важливу роль виконує школа.

Друга функція засобів соціалізації – організаційно-регулююча. Вони створюють у процесі соціалізації певні організаційні можливості й умови для формування у дитини власного соціального досвіду. Такими засобами є форми організації діяльності дітей (група дитячого саду, художня студія, спортивна команда, секція за інтересами), визначені в них правила поведінки, права, обов'язки, повноваження і відповідальність кожного учасника.

Третя функція засобів соціалізації – регулятивно-контролююча, тобто забезпечення системи соціальних еталонів. В якості соціальних еталонів використовуються перш за все соціальні норми. Вони визначають міру типових обов'язкових і допустимих варіантів поведінки, наказують її, наділяючись в політичні, правові, моральні форми. Також ці функції виконують соціальні еталони, не стільки розпорядчі межі поведінки, скільки впливають на ціннісну орієнтацію особистості. Це різні художні образи, традиції, стереотипи, ідеальні та матеріальні цінності.

Четверта функція засобів соціалізації – стимулююча. Проявляючись на

політичному, громадянському, етичному і життєвому рівнях, вони забезпечують стимулювання соціальної активності особистості.

На основі здійсненого в роботі аналізу теоретичних засад соціалізації особистості було встановлено, що ця категорія є однією з базових у психолого-педагогічних науках і має відмінності у трактуванні від обраного напрямку вивчення.

Важливим механізмом процесу соціалізації є соціальне навіювання. Досить великий обсяг соціального досвіду дитина привласнює неусвідомлено, емоційно переживаючи вчинки і психічні стани інших людей. На цьому механізмі конформності, тобто некритичному проходженні стереотипам поведінки, авторитетів в культурі та ідеології, будується вплив засобів масової комунікації, моди, поп-культури.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури нами встановлено, що основним фактором соціалізації дітей старшого дошкільного віку є дитяче співтовариство, або товариство однолітків, фундаментом якого є спілкування між дітьми, особливі міжособистісні взаємини та специфічні види діяльності. У взаємодії з однолітками дитина приходить до певного знання про себе й навколишній світ, що у результаті породжує потребу в ціннісному ставленні до себе, до інших, до навколишнього середовища. Ці та інші положення є базовими у Законі України «Про дошкільну освіту», Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні та інших документах [32].

Український вчений С. Я. Харченко зазначав, що процес соціалізації досягає певного ступеня завершеності при набутті особистістю інтегрального соціального статусу, тобто соціальної зрілості. Однак у процесі соціалізації можливі збої, невдачі, результатом яких є агресивна поведінка. Цим терміном найчастіше позначають різні види відступу від норм моралі та права [68].

На мікросоціальному рівні в умовах дошкільного закладу (на рівні соціальних впливів сім'ї, групи однолітків, спілкування у виховних установах та школі) як суб'єкта та об'єкта соціалізації проявляють себе традиційні персонажі педагогічного процесу – вихователь і вихованець.

Вважаємо, що вихователь як суб'єкт педагогічного процесу, носій педагогічної мети і організатор виховує діяльності в процесі соціалізації постає як би в двох «площинах». По-перше, він сприймається дитиною як частина, як представник певного середовища. Ці особливості своїх проявів дорослі, вихователі, як правило, не контролюють.

По-друге, вихователь може діяти, і відкрито, цілеспрямовано через соціалізуючі канали виховання. При такій позиції вирішальну роль будуть грати безпосередні, особистісні відносини з дитиною: чим вони глибше і гуманніше, тим дитина сприймає м'якше і природніше «соціальну суб'єктність» вихователя. Але при цьому сам вихователь не перестає бути об'єктом соціалізації у своїй дорослій взаємодії з соціумом.

Головною ознакою вихованця дошкільного закладу в процесі соціалізації є те, що він є носієм певного соціального досвіду. У ранні періоди дитинства дитина ще не виділяє себе із соціально-природнього оточення. Але з розвитком мислення й мови вона починає все більше усвідомлювати себе в контексті певного способу життя.

Безперечно, дитина представляється дорослим традиційно як об'єкт соціалізації, на якого спрямовані всі турботи, щоб він зайняв гідне місце в суспільстві. Але дитина в тій чи іншій мірі (наскільки він у цьому плані вихований) завжди проявляє позицію суб'єкта своєї життєдіяльності [21].

Мета як компонент процесу соціалізації існує не сама по собі, а як би включається в усі засоби соціалізації: декларується в освітньо-комунікативних формах, виражена в нормативних зразках, стереотипах і традиціях, пред'являється в якості стимулів та регуляторів поведінки. У педагогічному відношенні розуміння цієї особливості мети соціалізації допомагає вийти на особистісний план соціалізації, на виборчі дії особистості в системі «мета - мотив», які й становлять предмет виховання і самовиховання.

Позиція педагогів і психологів Г. Андрєєвої, Є. Белінської, Б. Бітінас, Л. Колберг, І. Кон, які в якості підстави змісту соціалізації виділяють соціальні ідеї, символи, цінності та установки, соціальні навички і моделі поведінки. Ці

складові змісту узагальненого соціального досвіду в процесі соціалізації перетворюються у внутрішні вимоги особистості, тобто інтерналізується [75].

У дитини в процесі соціалізації складається певна модель світу, система соціальних уявлень і узагальнених образів (наприклад, образ Батьківщини, образ хорошої сім'ї, образ щасливого життя). Інтерналізуючись, соціальні ідеї і образи не просто засвоюються їм на когнітивному рівні, а присвоюються і перетворюються у зміст його особистості.

Педагогічна сутність процесу соціалізації передбачає розгляд засобів соціалізації. У самому загальному сенсі це – елементи навколишнього середовища, які надають соціалізуючий вплив і виявляють себе на різних рівнях.

В одних випадках педагогічним засобом у процесі соціалізації стають її чинники: соціальне життя суспільства, норми і правила життя соціальної спільності. Ми погоджуємося з визначеними чинниками. Саме соціальне життя суспільства, норми і правила життя, в найширшому розумінні, передбачають активність особистості дитини, її уміння адаптуватися до змін в соціальному середовищі, готовність до взаємодії в колективі однолітків.

Як зазначено Л. Орбан-Лембрик, педагогічним засобом другого рівня слід вважати інститути соціалізації: сім'ю, дитсадок, школу, суспільство однолітків, релігійні організації, засоби масової інформації [46].

На третьому рівні педагогічним засобом соціалізації дитини дошкільного віку в умовах дошкільного закладу виступають відносини. У психолого-педагогічній літературі поняття «відносини» вживається в двох значеннях, що нерозривно пов'язані між собою.

Згідно Я. Коломинського, Н. Платонова, А. Щербакові, соціальні відносини в психологічній науці характеризуються як об'єктивний зв'язок людини з середовищем, однієї особи з іншою [11]. Крім того, ставлення авторами розглядається як своєрідний відгук на предмети, речі, явища, як суб'єктивна позиція, яку займає людина. Ми вважаємо, що ця суб'єктивна позиція, яка виникає в спілкуванні і діяльності дитини, «працює» як засіб

соціалізації.

Соціальний вплив відносин як системи суб'єктивних виборчих зв'язків дитина здатна сприймати досить рано. Але в дошкільному дитинстві і в багатьох ситуаціях перших шкільних років вона ще нечітко розрізняє пізнавальний і соціальний план цих відносин. Так, О. Леонт'єв підкреслював: «Спочатку ставлення до світу речей і до оточуючих людей злиті для дитини між собою, але далі відбувається їх роздвоєння і вони утворюють різні, хоча і взаємопов'язані, лінії розвитку, що переходять один в одного» [39, 110].

Відношення дитини до інших людей починається з діади «дитина – дорослий» і поступово в процесі соціалізації і виховання накопичується досвід відносин у діаді «дитина – дитина». Ставлення до себе як суб'єкту соціального життя з'являється пізніше ставлення до інших. У процесі соціальної взаємодії, соціального порівняння себе з іншими на міжособистісному і міжгруповому рівні у дитини складається позитивна соціальна ідентичність.

І. Зверєва відзначала, що соціальна адаптація як механізм соціалізації передбачає пристосування дитини до навколишнього середовища: природним умовам, режиму, нормам і правилам життя соціальної спільності (школи, класу, спортивної команди). Механізм соціальної адаптації дозволяє дитині освоювати типові способи соціальної дії, форми поведінки, запам'ятати алгоритм рішення часто повторюваних проблем [59].

Важливу роль у здійсненні механізму соціальної адаптації, на нашу думку, відіграє метод вправи (в класичній педагогіці він частіше іменувався «приучення», що ще точніше виражає його зміст). Без тривалих, систематичних зусиль, повторення окремих дій та операцій дитина не навчиться, не тільки читати, писати, грати в м'яч, їздити на велосипеді, майструвати з дерева і паперу, а й застібати гудзики, виконувати правила гігієни, етикету, вуличного руху, стримувати себе в суперечці, планувати свій час і боротися з бажанням взяти чуже. Результат вправ – навички та звички, стійкі соціальні відносини.

У вихованні дітей, особливо дошкільнят, О. Киричук зазначав, що велике місце займають «прямі» вправи, тобто абсолютно відкрита демонстрація дитині

тієї чи іншої поведінкової ситуації і ретельне, багаторазове тренування показаної дії. Методом безпосереднього впливу малюка вчать пити з чашки, тримати ложку, надягати одяг. Цей же метод використовується для привчання першокласника до школи: його тренують в правильній посадці за навчальним столом, в умінні розташовувати письмове приладдя і книги на робочому місці, тримати ручку, вставати, вітаючи вчителя, тихо сідати на своє місце [27].

Чим старше вихованці, чим більше і різноманітніше їх власний соціальний досвід і арсенал позитивних звичок, тим менш значуща для них пряма форма вправ. Крім того, пробуджується самосвідомість дитини вже в молодшому шкільному віці, в дитини виникає прагнення орієнтуватися на референтну групу (однокласників, приятелів) виникає протест проти прямого привчання. Таку педагогічну дію педагога дитина сприймає як «дресирування».

Не меншу значимість для реалізації механізму адаптації мають і непрямі за формою вправи. Природа такого привчання прихована від дитини, він вчиться, грає, спілкується з товаришами, але не усвідомлює в конкретних ситуаціях, що його привчають до чого-небудь. Адаптаційний механізм тут «включається» за допомогою спеціально створеного матеріально-речового середовища, постійної обстановки, в якій дитина навчається або грає, стійких відносин у спілкуванні дітей і дорослих. Ось чому привітна і доброзичлива вчителька обов'язково вправляє дітей у ввічливості, а завжди чиста і світла кімната для занять, де соромно навіть потайки кинути на підлогу фантик, привчає до акуратності.

С. Куріна відмічала, що велике значення у здійсненні механізму соціальної ідентифікації має і приклад однолітка. У багатьох ситуаціях життя дітям корисно придивлятися до своїх ровесників: однокласників, друзів у дворі, героїв книг і фільмів. Їхні вчинки дитині зрозуміліше, мотиви дій схожі на власні мотиви дитини. Але пряме нав'язування дитині прикладу її однолітка неприпустимо: публічне порівняння себе з зразковим однолітком дуже болісно для дитини. Страх бути гірше інших може надовго паралізувати її активність і навіть зрости в комплекс неповноцінності [36].

Соціальному педагогові, який працює з групою дітей, слід пам'ятати, що чим різноманітніше діяльність дітей, тим більше у кожного з них можливостей стати прикладом для однолітків.

Процес соціального розвитку дітей на етапі старшого дошкільного віку, за даними психологів і педагогів, проходить наступні фази:

1) фаза адаптації (засвоєння цінностей та норм, певне уподібнення до інших членів спільноти);

2) фаза індивідуалізації (пошук засобів утвердження своєї індивідуальності у процесі ототожнення із соціумом);

3) фаза інтеграції – найбільш суперечливу стадію, на якій соціум прагне уподібнити особистість до власних очікувань, а особистість прагне в той же час персоніфікуватися.

Отже, вважаємо, що, через постійне повторення названих фаз при входженні дошкільника до різних соціальних груп закріплюються відповідні особистісні новоутворення, які забезпечують оптимальне входження дитини дошкільного віку в нове соціальне середовище та інтеграцію в ньому.

В працях А. Богуш було зазначено, що механізм соціальної орієнтації пов'язаний з усвідомленням особистістю своїх потреб та умов їх задоволення. Формула «мені потрібно» є базовою для усвідомлення потреби, але потім людина має визначитися: як задовольнити потребу в даних соціальних умовах, в конкретному оточенні, у відповідності зі своїм соціальним статусом [10].

Ми дійшли висновку, що освоєння механізму соціальної орієнтації починається вже в ранньому дитинстві і пов'язане з використанням відомого методу виховання – педагогічної вимоги. Цей метод застосовується досить широко, тому що покликаний ввести дитину в діяльність, включити до спілкування і «окреслити» соціально прийнятні межі поведінки.

Прийнято умовно розрізняти індивідуальну педагогічну вимогу (яка пропонується окремим вихователем) і колективну (що йде від колективу, від спільноти). Індивідуальна педагогічна вимога за формою може бути дуже різноманітною: це і прямі вказівки, розпорядження, команди, заборони,

застереження, погрози, і прохання, і наділені гумором поради, натяки, і щиро висловлене довіру, яку дитина сприймає як вказівку до дії.

Таким чином, в процесі соціалізації дитина дошкільного віку освоює і активно відтворює громадський соціальний досвід, набуває необхідних для життя серед людей знань, вміннь, навичок, розвиває здатність спілкуватися і взаємодіяти, орієнтуватися в системах соціальних норм і правил. Все це неможливо без цілеспрямованого втручання соціального педагога, який не просто функціонує як складова частина процесу соціалізації, а, по суті, забезпечує цілеспрямований механізм соціалізації в умовах дошкільного закладу.

Встановлено, що саме ігрове середовище є тим соціумом, в якому процес соціалізації дітей в умовах дошкільного закладу може бути ефективним, оскільки він зорієнтований на створення сприятливих можливостей для самовдосконалення, самореалізації, розвитку особистості, повноцінного, гуманного мікросередовища, де здійснюється інтелектуальне становлення дітей 5-6 років.

1.3. Критерії успішної соціалізації дошкільників

Соціалізація – найширше поняття серед процесів, що характеризують освіту особистості. Вона передбачає не тільки свідоме засвоєння дитиною готових форм і способів соціального життя, способів взаємодії з матеріальною та духовною культурою, адаптацію до соціуму, а й вироблення (спільно з дорослими і однолітками) власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя.

На нашу думку, для аналізу критеріїв успішної соціалізації необхідно розглянути форми соціалізації, а також моделі соціалізації і етапи цього соціалізаційного процесу.

У педагогічній науці, базуючись на аналізі численних концепцій

соціалізації, виокремились два підходи до розуміння ролі людини у процесі соціалізації: суб'єкт – об'єктний та суб'єкт – суб'єктний [35, 9]. Перший підхід стверджує чи припускає пасивну позицію людини у процесі соціалізації, а саму соціалізацію розглядає як процес її адаптації до суспільства. Одними із засновників даного підходу є Е. Дюркгейм та Т. Парсонс. Прихильники другого підходу виходять з того, що людина приймає активну участь у процесі соціалізації і не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на суспільство та себе самого. Засновниками даного підходу вважаються Ч. Кулі та Дж. Мід.

Базуючись на суб'єкт - суб'єктному підході соціалізацію можна трактувати як розвиток та самозмінювання людини у процесі засвоєння та відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини із стихійними, відносно спрямованими та цілеспрямовано створеними умовами життя на усіх вікових етапах.

В. Москаленко у своїх працях виокремлює дві форми соціалізації – спрямовану та не спрямовану. Спрямована форма – це спеціально розроблена певним суспільством система засобів впливу на людину, що використовується для формування людини згідно з цілями та інтересами даного суспільства. Не спрямована, або стихійна, форма соціалізації – це мов би «автоматичне» виховання певних соціальних навичок у зв'язку з постійним перебуванням індивіда у безпосередньому соціальному оточенні. Ці форми соціалізації взаємопов'язані та взаємообумовлені, хоча кожна з них має свої особливості [41].

Н. Лавриченко, аналізуючи моделі соціалізації, визначила їх спільні положення:

- «людські особистості формуються взаємодіючи між собою. На характер цієї взаємодії впливають такі індивідуальні обставини, як вік, стать, інтелектуальний рівень та інше;
- соціальне довкілля впливає на особистість, що формується певним чином і є простором її становлення та самореалізації;
- вирішальною силою, яка генерує сутнісні визначення особистості як

наслідком наступального процесу її становлення, є культура» [37,131].

В. Кузь виокремлював наступні стадії соціалізації особистості:

- рання стадія, яка триває від раннього дитинства до початку навчання у школі;
- стадія навчання від початку навчання в школі до закінчення стаціонарних форм навчання;
- стадія соціальної зрілості, яка починається з моменту включення у трудовий колектив;
- стадія завершення життєвого циклу - з моменту припинення трудової діяльності в межах офіційної організації [16].

А. Мудрик пропонував наступні етапи процесу соціалізації: немовля, раннє дитинство, дошкільний період, молодший шкільний вік, молодший підлітковий вік, рання юність, юність, молодість, рання зрілість, пізня зрілість, похилий вік, старість, довгожитель. Дані етапи можна співвіднести із віковою періодизацією, та, що є дуже важливим, вона стверджує безперервність процесу соціалізації, що є характерним для сучасної соціальної педагогіки[42].

Визначено, що процес соціалізації дитини характеризується наступними особливостями:

- соціалізація відбувається під безпосереднім впливом найближчого оточення дитини;
- вона передбачає активну цілеспрямовану діяльність особистості по перетворенню матеріальних і духовних цінностей, по створенню певних умов для власного розвитку, а також активну взаємодію індивіда з своїм найближчим оточенням;
- визнання соціальних факторів (навчання, виховання, середовище) в якості провідних у процесі соціалізації не означає заперечення впливу на процес засвоєння індивідом соціального досвіду його природних, спадкових і вроджених особливостей;
- соціалізація як двосторонній процес передбачає входження особистості в систему суспільних відносин і одночасне відтворення цих відносин в системі

сімейних, товариських та інших зв'язків, в які включається індивід в силу свого соціального розвитку.

Відзначимо, що визначення критеріїв соціалізації дошкільника нами було здійснено з урахуванням того, що в умовах соціалізації дитина виступає сукупністю соціальних відношень і найвищою цінністю.

Ми прийшли до висновку, що в процесі соціалізації дитини дошкільного віку формується її індивідуальність, розвиваються її особистісні якості.

А. Пасічниченко зазначено, що в процесі соціалізації, в цьому віці у дітей відбувається подальший розвиток саморегуляції поведінки відповідно до норм і правил. Діти все більше орієнтуються на них і на свої етичні уявлення. Тому їх поведінка стає менш залежним від ставлення до людей (наприклад, деякі 6-річні діти можуть справедливо розподілити ролі, поділитися іграшками, надати допомогу в ситуації взаємодії з однолітками, яких вони не симпатизують) і від власних бажань та інтересів (наприклад, діти можуть сумлінно виконувати обов'язки чергового, коли інші грають в цікаву гру, поділитися єдиною цукеркою з одним, відмовитися від своєї привабливої ролі на користь іншого і т.п.). При цьому дошкільнята п'яти років не тільки орієнтуються на норми та правила, свої етичні уявлення, але вже можуть активно відстоювати їх як перед однолітками, так і перед дорослими. Емоційний та інтелектуальний розвиток дітей сприяє більш вірному розумінню ними етичного сенсу ситуації, і отже їх поведінка більшою мірою стає соціально схвалюваним [48].

У роботах С. Архипової, О. Архипова критерії успішної соціалізації дитини розглядаються з позиції практики соціальної роботи [7]. Сучасна соціально-педагогічна робота, на думку авторів, спирається на адаптивно-розвивальну концепцію соціалізації людини. З позиції цієї концепції завдання соціально-педагогічної роботи полягає в тому, щоб соціальному педагогові разом із соціальними інституціями сприяти створенню та побудові в суспільстві умов для успішного здійснення процесу соціалізації індивіда. Здійснення соціально-педагогічної роботи в цьому напрямку допомагає дитині реалізувати свою адаптивну потребу, яка виникає разом з появою труднощів у

подоланні нової життєвої ситуації, яка перевищує адаптивні можливості цієї дитини.

Відзначимо, що внаслідок деформації індивідуального адаптивного механізму, виникнення ситуацій, що перевищують за складністю адаптивні можливості дитини, а також порушення у функціонуванні соціальних інституцій, можлива поява відхилень у процесі соціалізації, виникнення та поява стресів і як наслідок поява проблеми дезадаптації особистості.

Для подолання життєвих кризових ситуацій та стресів, пов'язаних з ними, дитини в більшості випадків потребує професійної соціальної підтримки та допомоги.

В результаті теоретичного аналізу соціально-педагогічної літератури, а також власного досвіду роботи з дітьми в дошкільному закладі, нами було визначено особливості процесу соціалізації дітей в умовах дошкільного закладу, які ґрунтуються на виявленні здібностей дітей; спрямованості кожної дитини на взаємодію з соціумом; здатності дитини мобілізувати внутрішні сили на реалізацію цільової установки; наявності у дітей соціально-адаптаційних вмінь, а також гуманне ставлення до оточуючої дійсності.

Для визначення рівнів соціалізації дошкільників нами було визначено такі критерії: поведінковий, пізнавально-інтелектуальний, комунікативний. Зазначимо, що означені критерії є взаємопов'язаними, взаємозумовленими складовими процесу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві.

Показниками поведінкового критерія, на нашу думку, були: уміння дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, уміння володіння своїми емоціями та настроєм, уміння реалізовувати й аналізувати власні творчі здібності, відчувати задоволення від результату творчої діяльності, перевага гарного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе, свого місця в соціумі.

Пізнавально-інтелектуальний критерій, на наш погляд, передбачав обізнаність дошкільників щодо елементарних соціальних норм, вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях, здатність до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблем, рівень розвитку мислення, а також наявність елементарних психологічних та фізіологічних знань про себе, здатність визначати власні позитивні та негативні риси.

Показником пізнавально-інтелектуального критерія є рівень загальноінтелектуального розвитку особистості дитини дошкільного віку, наявність в неї теоретичних знань та практичних умінь щодо поведінки у соціальному середовищі.

Вважаємо, що показниками вияву комунікативного критерію є – позитивно-активне, позитивне, індиферентне та негативне ставлення дошкільників до спілкування з дорослими чи однолітками. До показників комунікативного критерію нами було віднесено: уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття, володіння культурними способами вираження позитивних емоцій, а також наявність у словнику слів про себе; вміння використовувати влучні образні мовні вирази.

Вважаємо, що на основі зазначених критеріїв та показників можна визначити три рівня розвитку соціалізації дитини: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень соціалізації дошкільників характеризується наявністю в них позитивно-активного ставлення до педагогічного процесу, в них наявна позитивна мотивація до сумісної діяльності, такі діти схильні до самопізнання, самооцінювання власних дій, їх практична діяльність має стійкий творчий характер.

Достатній рівень соціалізації дітей дошкільного віку характеризує дітей, які мають самостійність у вирішенні пізнавальних завдань; ініціативність; цілеспрямованість у виборі видів діяльності; неординарність підходів; в них спостерігається інтенсивність розумової праці.

Середній рівень соціалізації дошкільників характеризує дітей із нестійким, ситуативним позитивним ставленням до здійснення зазначеного процесу; спонукою до педагогічного спрямування процесу соціалізації дітей виступають зовнішні мотиви переважно ситуаційного характеру. Діти володіють середнім ступенем сформованості вмій та навичок, потрібних для соціалізації; їхні дії здебільшого мають «шаблонний» характер, на практиці вони здебільшого нехтують потребою створення «ситуації успіху».

Низький рівень соціалізації дошкільників характеризує дітей, яким властиві байдуже ставлення до здійснення будь якої діяльності, пасивність у оволодінні новими знаннями, відсутність позитивної мотивації до ігри, практичні дії дошкільники розпочинають під впливом підказки або стимулів, до того ж часто не можуть умотивувати їх..

Теоретичний аналіз дозволив довести, що істотними складовими соціалізації дитини є соціальна адаптація, індивідуалізація, та інтеграція особистості.

До основних чинників, які впливають на успішну соціалізацію дітей дошкільного віку, на нашу думку, належать:

а) суб'єктивні – психологічні особливості підростаючої особистості, що виражаються під час її соціальної діяльності (праці, спілкування, пізнання, гри та навчання) у відповідних інституціях соціалізації (в сім'ї, школі, групі однолітків);

б) об'єктивні – умови соціалізації в масштабах людства – мегачинники, держави – макрочинники, великих груп, до яких безпосередньо чи опосередковано належить дитина, – мезочинники та сім'ї і близького оточення – мікрочинники.

Зазначимо, що з самого початку організації процесу соціалізації дитини в дошкільному закладі, необхідно паралельно починати роботу з сім'єю. Після діагностики сімейних відносин і ступеня їх дисгармоничності повинна здійснюватися соціальним педагогом корекційна робота як індивідуальна, так і

групова. Основна спрямованість роботи соціального педагога полягає в створенні психологічних умов для подолання батьківських обмежень і придбання батьками нового досвіду взаємодії з власними дітьми за допомогою практичного тренування комунікативних навичок.

Висновки до першого розділу

В першому розділі висвітлено проблеми соціалізації дітей дошкільного віку; визначено сутність, значення та форми соціалізації; дано характеристику критеріїв успішної соціалізації дітей.

Обґрунтовано, що соціальний розвиток особистості розглядається як засіб і водночас результат соціалізації. Систематизація численних філософських, соціокультурних, психологічних та педагогічних дефініцій поняття «соціалізація» дала змогу виділити два принципово різних підходи, що полягають у визначенні її, по-перше, як процесу пристосування до умов соціального середовища, по-друге, як активного процесу проникнення через взаємодію із соціумом (А. Богуш, І. Зверева, А. Капська, С. Литвиненко, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко та ін.).

З'ясовано, що соціалізація є процесом залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості; найважливішими інститутами соціалізації особистості дошкільника є сім'я, дошкільний заклад та колектив однолітків. Теоретично доведено необхідність педагогічного спрямування процесу соціалізації дітей дошкільного віку.

Проведений нами аналіз концепцій соціалізації дав можливість визначити роль й місце особистості в процесі соціалізації, за якої особистість є водночас об'єктом і суб'єктом соціального розвитку, адже, з одного боку, відбувається процес освоєння та реалізації зростаючою особистістю соціального знання, а з іншого, – становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної соціальної дії.

У результаті теоретичного аналізу специфіки соціалізації дітей в

умовах дошкільних закладів нами було доведено, що соціалізація дитини – це процес і результат засвоєння й активного відтворення соціально-культурного досвіду на основі її провідної діяльності і відносин у ході виконання соціальних дій.

Таким чином, визначення соціалізації дітей дошкільного віку подано в контексті сучасної педагогічної ситуації в Україні, відповідно до загальної культурно-історичної характеристики початкового етапу дитинства, за якої сучасне дошкільня визначається як історично новий тип дитинства, оскільки на початку третього тисячоліття кардинально змінився його статус в системі культури.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОЖЛИВОСТЕЙ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1. Модель соціалізації дітей засобами гри

В оцінці соціалізації особистості дитини в умовах дошкільних навчальних закладів нами в першому розділі було підкреслено, що важливу роль у процесі набуття дошкільником соціальних уявлень, навичок, соціального досвіду, відіграє провідна діяльність стосовно даного віку. Відтак, характерною для роботи соціального педагога з дітьми дошкільного віку є організація спрямованої ігрової діяльності.

Гра – провідний тип діяльності дитини дошкільного віку. Д. Ельконін підкреслював, що гра належить до символіко-моделюючого типу діяльності, у якому операційно-технічна сторона мінімальна, скорочені операції, умовні предмети. Проте гра дає можливість такої орієнтації в зовнішньому, зримому світі, якої жодна інша діяльність не дасть. Усі типи діяльності дитини дошкільного віку, крім самообслуговування, носять моделюючий характер. Сутність будь-якого моделювання, вважав Д. Ельконін, полягає у відтворенні об'єкта й інші, не натуральному матеріалі, внаслідок чого об'єкті виділяються такі боку, стаючи предметом спеціального розгляду, спеціальної орієнтування [73].

Інтерес до ігрової діяльності як надзвичайно важливій стороні в житті дитини у цей час представляється природним, про що свідчить розвиток методів ігрової терапії.

Психологія ігрової діяльності стала предметом наукового осмислення порівняно недавно. Протягом тривалого часу гра розглядалася, в основному, або як спосіб зайнятості дитини й виходу його енергії, або як інструмент передачі релігійного й культурного досвіду. Лише на рубежі XIX і

XX ст. психологія починає усвідомлювати розвиваючі, що гармонізують і зціляють можливості ігор: вони зізнаються засобом освоєння дитиною соціальних ролей.

Велике значення в підвищенні інтересу до ігрової діяльності як найважливішій стороні життя дитини, що проливає світло на закономірності її психосексуального розвитку, мали роботи З. Фрейда. Особливе значення мало визнання З. Фрейдом значущості раннього розвитку для формування особистості дитини.

Включення ігор в арсенал психотерапевтичних засобів у чималому ступені зв'язано, з роботами М. Клейн.

Як відомо, М. Клейн розробила ігрову техніку, що є незамінним засобом для вивчення несвідомих процесів дитини. Вона думала, що перенос у багатьох випадках більш яскраво проявляється у відносинах дитини із предметами ігрової діяльності, чим із самим психотерапевтом [53].

Ж. Піаже описав деякі загальні ознаки ігрової діяльності. З них можна виділити чотири основних:

- а) гра приємна, тобто звичайно позитивно сприймається її учасниками;
- б) гра протікає спонтанно й припускає наявність в учасників внутрішньої мотивації;
- в) гра вимагає високої гнучкості психічних процесів і рольовий пластичності;
- г) гра є природним наслідком фізичного й інтелектуального розвитку дитини [24].

Роботи Ж. Піаже аж до теперішнього часу широко використовуються для обґрунтування практики ігрової терапії. Він одним з перших підкреслив значимість збереження вербального контакту з дитиною в процесі гри.

В 1970-80-і рр. відбувалося широке впровадження ігрових методів у різних областях практичного застосування. Гра стає найважливішим засобом у лікувально-корекційній, психопрофілактичній, соціальній і освітній роботі. Значно розширюється й коло дітей, у роботі з якими ці методи застосовуються.

Ігрові техніки виступають тепер або як ведучий, або як допоміжний інструмент, включений у комплекс різноманітних засобів впливу.

Видатний психолог Л. Виготський підкреслив неповторну специфіку дошкільної гри, в якій формуються всі компоненти особистості дитини, відбуваються значні зміни в психіці, готується перехід до нової, вищої стадії розвитку. У грі виразно проявляються особливості пізнавальних процесів, фантазії дитини, її емоційність, активність, розвивається творчість, потреба у спілкуванні. Без гри немає повноцінного естетичного й вольового розвитку дитини, без гри немає виховання особистості [11].

Ігрова діяльність дитини – це своєрідна форма виявлення нею своєї активності, в якій на рівні своїх знань і вмінь вона відтворює дії дорослих і відношення між ними, пізнає предмети і їх функції, соціальну дійсність свого оточення. Гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку. Вона є найбільш значущою діяльністю для її психічного розвитку. Якщо дитина в ранньому віці не відокремлює себе від оточуючих її дорослих і засвоює предмети і дії з ними переважно за їх вказівками і допомогою, то вже на порозі дошкільного віку вона намагається діяти самостійно. Але фізичні і розумові можливості дитини - дошкільника ще дуже обмежені, тому вона реалізує свої прагнення до спілкування в ігровій формі.

Специфічним для ігрової діяльності є те, що мета і мотиви ігрових дій лежать не в їх результатах, а в самому процесі цих дій, хоч в іграх дитина уявляє предмети, розуміє їх функції і ролі справжніх предметів і людей, відношення між ними.

Дошкільний період – початковий етап освоєння суспільного досвіду. Дитина розвивається під впливом вражень від оточуючого світу, у неї рано з'являється інтерес до життя й роботи дорослих. Важливо, щоб діти самі вигадували ігри, ставили собі мету. Процес гри полягає в здійсненні поставленої мети, діти складають план, обирають засоби його здійснення. З розвитком дітей, зростанням їхнього усвідомлення складнішою стає мета, чіткішим план, поступово гра переходить у суспільну роботу [74].

Гра – найбільш доступний дитині вид діяльності, своєрідний спосіб переробки отриманих вражень. Вона відповідає наочно – образному характеру мислення, емоційності. Наслідуючи в грі працю дорослих, їхню поведінку, діти ніколи не залишаються байдужими. Враження від життя пробуджують у них різноманітні відчуття, мрії. У грі виявляється переживання дитини, її ставлення до життя.

Відтворюючи в грі діяльність дорослих, дитина виявляє чутливість до особливостей здійснюваної ролі, чітко виявляє те, що робить мама, лікар, шофер, роль яких вона грає. У грі розкривається загальний зміст праці і способи соціальних відносин, що виступає запорукою успіху у подальшій соціалізації дошкільника.

У засвоєнні правил і дій гри формується навчальна діяльність дитини-дошкільника. В ігровій діяльності, яка є моделлю людських суспільних відносин, починає формуватись особистість. У грі дитина входить в життя дорослих, засвоює морально-етичні норми відносин в колективі, підкорює їм свої бажання.

Отже, ігрова діяльність за своїм змістом і формами є провідною в психічному розвитку старших дошкільників, в ній закладаються основи всіх морально-психічних якостей і властивостей особистості, які будуть сприяти успішній соціалізації дитини в сучасних умовах.

Нами було встановлено, що поняття «соціалізація» розглядається не тільки як свідоме засвоєння дитиною готових форм і способів соціального життя, способів взаємодії з матеріальною та духовною культурою, адаптацію до соціуму, а й вироблення (спільно з дорослими і однолітками) власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя. Відповідно до цього модель соціалізації дитини охоплює такі компоненти:

1. Психофізіологічні властивості: наявність природних задатків до активного й цілісного світосприйняття; розвиненість форм чуттєвого сприйняття; інтуїтивність.

2. Інтелектуальні здібності: пізнавальний інтерес; інформаційна

ерудиція; високий рівень інтелектуального розвитку; нестандартність мислення.

3. Творчий (креативний) потенціал: оригінальність у вирішенні завдань; ініціативність; цілеспрямованість у виборі видів діяльності; неординарність підходів; інтенсивність розумової праці.

4. Світоглядні цінності: ініціативно-активна відповідальність; активність; розвинені соціальні, родинні, моральні, естетичні якості.

5. Комунікативні навички: знання правил спілкування, розуміння їх цінності; терпимість, толерантність у ставленні до оточуючих; душевність і доброта у взаємовідносинах; відповідальність та обов'язковість.

6. Емоційний розвиток особистості (нерозвинена почуттєва сфера, емоційна скутість, сором'язливість): здатність адекватно реагувати на різні зовнішні впливи; емпатійність; почуття відданості, обов'язковості.

Модель соціалізації особистості дитини має передбачати організаційне та функціональне забезпечення становлення дошкільника. Чіткої структури набуває організація та зміст соціально-педагогічної роботи, яка, перш за все, має орієнтуватися на основні завдання соціалізації дітей, зокрема:

- виховання дітей на засадах загальнолюдської гуманістичної моралі;
- формування національної самосвідомості;
- формування духовної культури; розвиток високого рівня мовної культури;
- розвиток в дітях почуття відповідальності за збереження національних традицій, звичаїв, культурних надбань;
- забезпечення умов для самореалізації здібностей і обдарувань дітей;
- опора на принцип гуманізму в спілкуванні як основи виховання обдарованої особистості;
- орієнтація на індивідуальні програми розвитку творчої особистості дитини.

Виокремлюються й чинники, які сприяють підвищенню ефективності соціально-педагогічного впливу соціального педагога: високий

рівень знань з соціальної педагогіки й вільне володіння різноманітним інструментарієм педагогічної технології; вимогливість і вміння знайти підхід до будь-якої дитини; високий рівень загального інтелектуально-духовного розвитку, міцне здоров'я, почуття гумору; активна життєва позиція, що проявляється постійно і гласно у відношенні до різних явищ, подій тощо; доброзичливість і чуйність, чесність, педагогічний такт; наявність організаторських здібностей; наявність єдиного колективувихователів, батьків як однодумців.

Важливе місце у моделі соціалізації засобами гри займає соціально-педагогічний супровід: розробка пакета документів (тести, анкети тощо) з метою визначення та надання необхідної підтримки дітям та їх батькам; створення банку даних із змістовними характеристиками дітей; розробка і впровадження індивідуальних навчально-виховних програм.

Таким чином, реалізація моделі соціалізації дитини п'яти років засобами гри передбачає створення ефективно діючої програми виховного процесу, розрахованої на розвиток здібностей та обдарувань дітей.

Засобом фіксації поетапної діяльності соціального педагога відповідно до моделі соціалізації дитини п'яти років засобами гри є технологічна карта, де зазначено напрями роботи з дітьми упродовж року, згідно з яким відбувається соціалізація кожної окремої дитини. Цей процес, на думку соціального педагога Н. Заверико, має планомірний і системний характер і охоплює: комплексне діагностування; інформацію; консультування; проектування індивідуально-орієнтованих програм; аналітичну роботу з реалізації певної проблеми. Результативність програми визначається через показники всебічно розвиненої особистості з високим рівнем розумового розвитку, здатної до саморозвитку та самореалізації. Способи визначення результату: анкетування, спостереження (включаючи психологічне), аналіз індивідуальних карт досягнень [21].

Одним із варіантів індивідуальних карт досягнень може бути розроблена нами особиста картка розвитку інтелектуальних та творчих здібностей дитини,

яка включає такі положення, як: загальні відомості про дитину (ППП, дата народження, домашня адреса); дані про сім'ю та сімейне виховання; статус дитини в сім'ї (єдина, старша, молодша дитина); статус сім'ї, в якій виховується дитина (повна, неповна, багатодітна); стан здоров'я і фізичний розвиток дитини (зір, слух, моторно-рухова система, вади мовлення, кризові та психотравмуючі ситуації в житті дитини); сформовані інтереси та спеціальні здібності дитини (академічна сфера – лінгвістичні, літературні, суспільні, природничі, економічні, математичні; сфера руху та художньої діяльності – образотворчі, вокальні, музичні, хореографічні, акторські, спортивні); особливості психологічної адаптації до дошкільного закладу (рівні: повний, виражений, помірний, початковий, відсутність адаптації); особливості психологічної адаптації до дитячого колективу (рівні: лідер, популярний, мало популярний, ізольований).

На основі психолого-педагогічного спостереження за розвитком особистості дитини фіксується ряд показників. При цьому враховуються думки людей, які безпосередньо спілкуються з дитиною, а саме: психолога, вихователів, батьків. Усі вони, незалежно один від одного, характеризують рівень соціалізації дитини за такими критеріями: загальна орієнтація в навколишньому середовищі (високий, середній, низький рівень); інтелектуальний розвиток; комунікативні здібності; самокритичність оцінювання своїх дій та вчинків; цілеспрямованість, наполегливість; орієнтація на здобуття максимуму необхідної інформації; культура мовлення; особливості нервової системи, темпераменту (врівноваженість, неврівноваженість, слабкість нервової системи, правша, лівша, рівень творчого розвитку).

Далі наводяться відомості про рівень психічного розвитку дитини за такими показниками: системність знань, увага, гнучкість мислення, логіка, пам'ять, спостережливість, уміння аналізувати, робити висновки, встановлювати зв'язки між подіями, причиною й наслідками тощо.

Результатом проведеної роботи є індивідуальні рекомендації стосовно розвитку інтелектуальних та творчих здібностей кожної дитини.

Організація роботи з соціалізації дитини п'яти років засобами гри здійснюється у три етапи: діагностичний: виявлення дітей, які мають здібності до певних видів діяльності; відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем; формувальний: створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку дітей; мотиваційно-стимулюючий: стимулювання дошкільників до саморозвитку та самовдосконалення.

Метою нашої моделі є організація процесу формування соціалізації дитини дошкільного віку. До основних соціально-педагогічних умов віднесено наступне: збагачення та розширення уявлень дітей п'яти років щодо соціально прийнятних форм поведінки; гуманізацію ціннісних орієнтацій хлопчиків і дівчаток; оволодіння дітьми конструктивними способами комунікації; оптимізацію виховання дошкільників в ігровій діяльності.

Форми роботи соціального педагога ґрунтуються на організації взаємодії з дітьми, з батьками вихованців, з вихователями. Так до форм діяльності з дітьми віднесено тематичні заняття, сюжетно-рольові ігри, проведення розваг і свят, сумісну ігрову діяльність. До форм взаємодії з батьками ми віднесли проведення ділових ігр, консультацій з питань виховання, написання тематичних міні-творів, обговорення виховних систем, обмін досвідом сімейного виховання. Робота з вихователями проходить у формі семінарів-практикумів, зустрічей, бесід, консультацій. У відповідності до форм роботи запропоновано й методи взаємодії. Результатом впровадження моделі соціалізації дитини дошкільного віку засобами гри стане підвищення рівня соціалізації дітей дошкільного віку.

Таким чином, соціалізація дитини п'яти років засобами гри в умовах дошкільного закладу у відповідності до моделі соціалізації здійснюється соціальним педагогом у три етапи: діагностичний, формувальний, мотиваційно-стимулюючий.

2.2. Аналіз результатів дослідження соціалізації дітей п'ятого року життя в умовах дошкільного закладу

Експериментальне дослідження проходило у дошкільному навчальному закладі. Вибірка складала 20 дітей віком від 5 до 6 років, які відвідували дитячий заклад. В експерименті також брали участь батьки цих дітей в кількості 20 осіб, та 4 вихователя, які спілкувалися з дітьми.

Гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що процес соціалізації дошкільників засобами гри буде успішним, якщо зміст соціально-педагогічної роботи в дошкільних закладах буде враховувати умови ранньої соціалізації дітей та передбачати набуття дітьми досвіду розв'язання життєвих ситуацій.

Для з'ясування ефективності розробленої моделі соціалізації дошкільників нами було проведено констатувальний експеримент та формувальний експеримент, спрямований на оптимізацію процесу соціалізації дошкільників в сім'ї та дошкільному закладі.

У ході індивідуальних та групових занять з досліджуваними 5–6 років реалізовувались мовленнєві вправи, емоційно-мовленнєві етюди, які сприяли розвитку поваги до оточуючих та вміння будувати діалогічне спілкування. Важливе місце відводилось тематичним сюжетно-рольовим та сюжетно-побутовим іграм, які розвивали вміння вірно диференціювати та ідентифікувати себе з різними соціальними ролями; розвивали моральні почуття та цінності, прийнятні соціальні та етнічні способи налагодження стосунків в дитячому колективі.

У процесі констатувального експерименту було реалізовано завдання на виявлення рівнів соціалізації дітей дошкільного віку; визначення особливостей ставлення до інших, здатності до оптимального розв'язання проблемних ситуацій; вміння творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття та володіння способами вираження позитивних емоцій; визначення наявності та особливостей прояву почуття гумору дітей, які виховуються в

різних соціальних умовах.

Для визначення рівнів соціалізації нами було охарактеризовано уміння дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, володіння своїми емоціями та настроєм, перевага гарного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватну самооцінку; позитивне сприймання себе, свого місця в соціумі. Нами також було враховано обізнаність дітей щодо елементарних соціальних норм; вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; здатність до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблем; рівень розвитку мислення, а також наявність елементарних психологічних та фізіологічних знань про себе; здатність визначати власні позитивні та негативні риси.

Рівні комунікацій дошкільників ми визначали завдяки наявності вміннь вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими; творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; володіти культурними способами вираження позитивних емоцій, а також наявність у словнику дитини слів про себе; вміння використовувати влучні образні мовні вирази.

З метою перевірки гіпотези дослідження нами було класифіковано вихованців дошкільного закладу на 4 групи:

I група – це діти, які постійно відвідували дошкільні освітні заклади, навчалися в «занятійних» групах;

II група – це «домашні» діти, які не так давно, але добре відвідують дошкільний заклад;

III група – це «дітсадовські» діти, які відвідують дошкільний заклад рідко, але відвідують «занятійні» групи;

IV група – це «домашні» діти, які дуже рідко відвідують дошкільний заклад, але систематично відвідували «занятійні» групи.

Методика констатуючого експерименту містила три серії завдань.

Методи дослідження: опитування вихователів, інтерв'ю з батьками, ознайомлення з педагогічною документацією.

Перша серія завдань була спрямована на оцінку рівнів соціалізації стосовно поведінки дитини. У процесі аналізу були зіставлені результати виконання першого завдання дітьми, які постійно відвідували дошкільні освітні заклади, навчалися в «занятійних» групах (ми їх визначили як група I), «домашніми» дітьми, які не так давно, але добре відвідують дошкільний заклад (ми їх назвали група II), «дітсадівськими» дітьми, які відвідують дошкільний заклад рідко, але відвідують «занятійні» групи (ми їх визначили як групу III) та «домашні» діти, які дуже рідко відвідують дошкільний заклад, але систематично відвідували «занятійні» групи (ми їх визначили як групу IV), що дало змогу визначити особливості прояву соціалізації на поведінковому рівні.

Відзначимо, що високих показників не було виявлено в жодній із груп. В кожній із груп відзначався високий ступінь конфліктності, причому агресивність у взаєминах була однаково високою, у вихованців дошкільного закладу різних груп.

Перевагою гарного настрою відрізнялися лише вихованці дошкільного закладу групи I, в інших групах настрої дітей характеризувалися мінливістю, відсутністю контролю за проявом почуттів і емоцій.

Готовністю до розв'язання проблемних ситуацій відрізнялись діти групи II та діти групи I. Причому останні показали вищі результати в аналізі ситуації порівняно до «домашніх» дітей, які не так давно, але добре відвідують дошкільний заклад, а ті навпаки виявили більшу наполегливість, хоч пропонували, як правило, не інтелектуальні підходи до розв'язання проблеми.

Переважно низькими були ці показники в IV групі, що можна пояснити відсутністю досвіду самостійного сприймання та розв'язання проблем.

Достатньо низьким був також ступінь самооцінки та ставлення до себе дітей III групи. Такі результати можна пояснити обмеженістю в цій категорії дітей позитивного досвіду спілкування з оточуючими. Виявилось, що значна кількість вихованців дошкільних закладів також мають низьку

самооцінку, що пояснюється частими відверто негативними оцінками педагогами відповідей, дій дітей в умовах організованого виховання.

Наступна серія завдань була спрямована на виявлення ступенів соціальної обізнаності та здатності до успішних дій адекватно ситуації, вміння визначити власні позитивні й негативні риси. Більшість дітей, які відвідували «занятійні» групи та виховувалися в дошкільному закладі, не могли самостійно виконати запропоновані завдання, постійно вимагали допомоги дорослого.

Найвищими щодо обізнаності у соціальних явищах та стосунках виявилися показники дітей I групи. Специфічним для занятійної групи був істотний розрив між дітьми з занадто високими показниками та тими, ступінь соціальної обізнаності яких був дуже низьким. Переважна більшість вихованців дошкільного закладу показали достатній та високий рівні розвитку мислення та уяви, пропонували не менш семи варіантів розв'язання проблемної ситуації, відповіді дітей відрізнялися оригінальністю. Успішні відповіді та високий ступінь розвитку мислення та уяви у дітей II групи виявлено в поодиноких випадках. Переважна більшість вихованців III виявила низькі показники щодо соціальної обізнаності, розвитку уяви та мислення.

За допомогою третьої серії завдань визначалися ступені комунікативної компетентності дітей, виявлялися уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, здатність творчо використовувати мовленнєві кліше, добирати влучні вислови. Результати виконання дітьми цієї серії завдань засвідчили, що високого щабля комунікативної компетентності не виявлено в жодної дитини.

Вважаємо за необхідне надати характеристику рівням соціалізації дитини. На основі встановлених критеріїв успішної соціалізації нами було узагальнено, що соціалізація дітей дошкільного віку обумовлена наявністю в них вміннь орієнтуватися в соціальній ситуації, вміннь визначати особливості власного емоційного стану та вміннь спілкуватися з оточуючими.

Визначені вміння характеризуються високим, достатнім, середнім та низьким рівнями. Так високий рівень вміння орієнтуватися в соціальній ситуації характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки дитини, високою відповідальністю за власні вчинки; відсутністю агресії до оточуючих; дотриманістю до суспільних норм поведінки; позитивним ставленням до процесу виховної діяльності; здатністю без підказки або вказівки приймати правила дошкільного закладу.

Достатній рівень вміння орієнтуватися в соціальній ситуації характеризується соціальною спрямованістю поведінки дитини, відповідальністю за власні вчинки; неагресивною поведінкою до оточуючих; відповідною дотриманістю до суспільних норм поведінки; обов'язковістю; активністю, ініціативністю, сумлінністю власної діяльності.

Середній рівень вміння орієнтуватися в соціальній ситуації характеризується недостатньою відповідальністю за власні дії; недотриманням норм суспільної поведінки; слабкою активністю щодо взаємодії з оточуючими; наявністю здатності приймати правила дошкільного закладу.

Низький рівень вміння орієнтуватися в соціальній ситуації характеризується: безвідповідальністю; невмінням встановлювати комунікацію, зв'язки, відносини з оточуючими; агресією до них, відсутністю сформованості і недотриманням власних норм поведінки); неадекватністю поведінки; необов'язковістю (наявні розбіжності між словами і вчинками); негативним ставленням до процесу ігрової діяльності, що виявляється у відсутності активності, ініціативності, сумлінності, захопленості і задоволеності грою.

Високий рівень вміння визначати особливості власного емоційного стану характеризується володінням культурними способами вираження позитивних емоцій; позитивним емоційним відношенням до ігрової діяльності; компетентністю; прагненням відкривати та досліджувати нове; різнобічними інтересами та потребами в різнобічній інформації; у таких дітей в наявності багата фантазія, уява, винахідливість; схильність до ігор, які

вимагають сконцентрованої уваги, та тих, які мають складні правила; уміння самотійно грати та працювати; хороше володіння мовою; великий словниковий запас.

Достатній рівень вміння визначати особливості власного емоційного стану визначається тим, що діти можуть культурними способами виразити власні емоції; мають позитивне відношення до власної діяльності; в них є бажання співпрацювати з дорослими й однолітками; вони схильність до ігор, які вимагають уваги; слабо реагують на зовнішні подразники, можуть опановувати власні дії стосовно оточуючих.

Середній рівень вміння визначати особливості власного емоційного стану характеризується тим, що діти постійно реагують на подразники та стимули різного роду; в них в наявності потреба в увазі дорослих, вони часто монополізують увагу дорослих, через що можуть виникати тертя у стосунках з іншими дітьми; діти часто виявляють нетерпимість стосовно інших дітей.

Низький рівень вміння визначати особливості власного емоційного стану характеризується тим, що діти не можуть опановувати власні емоційні прояви, часто подразливі, неврівноважені, агресивно реагують на вчинки дорослих та однолітків, в них спостерігається висока потреба в увазі дорослих.

Високий рівень вміння спілкуватися з оточуючими характеризується здатністю швидко встановлювати стосунки з однолітками й оточуючими; відсутністю агресії до них; наявністю знань і досвіду, необхідних для ефективної ігрової діяльності; сформованістю і дотриманням власних норм поведінки; адекватністю поведінки у взаємодії з однолітками; позитивним ставленням до процесу ігрової діяльності, що виявляється в активності, ініціативності, сумлінності, захопленості і задоволеності процесом; самостійністю в думках та вчинках; відповідністю вчинків суспільним моральним нормам; чесністю; здатністю швидко переключатися з одного виду діяльності на інший.

Достатній рівень вміння спілкуватися з оточуючими характеризується відповідальністю за свої дії тільки за таких обставин, що змушують до цього; ситуативними здібностями встановлення комунікації, зв'язків і відносин з оточуючими; нестійкими принципами (ситуативним дотриманням власних норм поведінки); нейтральним ставленням до процесу ігрової діяльності; вираженою залежністю в думках та вчинках від однолітків; орієнтацією більшості вчинків на суспільні моральні норми; чесністю у випадках, коли її прояв не потребує зусиль; здатністю швидко переключатися з одного виду діяльності на інший.

Середній рівень вміння спілкуватися з оточуючими визначається слабким вмінням встановлювати зв'язки та відносини з оточуючими; недостатньою сформованістю власних норм поведінки; необов'язковістю (наявні розбіжності між словами і вчинками дитини); відсутністю самостійності в думках та вчинках, спостерігається певна орієнтація власних вчинків на суспільні моральні норми, в наявності здатність переключатися з одного виду діяльності на інший.

Низький рівень вміння спілкуватися з оточуючими характеризується агресією до однолітків; недостатністю знань і досвіду, що необхідні для ефективної ігрової діяльності; неадекватністю поведінки в умовах підвищеного емоційного збудження; негативним ставленням до ігрової діяльності в умовах дошкільного закладу; невмінням швидко переключатися з одного виду діяльності на інший.

Опис визначених рівнів вмінь, що характеризують соціалізацію дитини дошкільного віку, ми враховували при проведенні етапів експерименту.

Результати констатувального етапу дітей I групи в кількості 5 осіб нами узагальнено в таблиці 2.1., результати констатувального етапу дітей II групи в кількості 5 осіб нами узагальнено в таблиці 2.2., результати констатувального етапу дітей III групи в кількості 5 осіб нами узагальнено в таблиці 2.3., результати констатувального етапу дітей IV групи в кількості 5 осіб нами

узагальнено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.1.

Характеристика дітей І групи

Характеристика соціалізації	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Вміння орієнтуватися в соціальній ситуації	1 дитина (20%)	-	4 дитини (80%)	-
Вміння визначати особливості власного емоційного стану	-	3 дитини (60%)	2 дитини (40%)	-
Вміння спілкуватися з оточуючими	2 дитини (40%)	-	3 дитини (60%)	-

Встановлено, що більшість дітей (80%) мала середній рівень вмінь орієнтуватися в соціальній ситуації, а високий рівень даного вміння було встановлено тільки у 20% дітей. Вміння визначати особливості власного емоційного стану розвинуто у дітей на достатньому (60%) та середньому (40%) рівнях, вміння спілкуватися з оточуючими на високому рівні визначено у 40% дошкільників та у 60% визначено на середньому рівні. Зазначимо, що низького рівня вмінь у дітей І групи не визначено.

Таблиця 2.2.

Характеристика дітей ІІ групи

Характеристика соціалізації	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Вміння орієнтуватися в соціальній ситуації	-	1 дитина (20%)	4 дитини (80%)	-
Вміння визначати особливості власного емоційного стану	-	2 дитини (40%)	2 дитини (40%)	1 дитина (20%)
Вміння спілкуватися з оточуючими	1 дитина (20%)	-	3 дитини (60%)	1 дитина (20%)

Встановлено, що у дітей II групи вміння орієнтуватися в соціальній ситуації розвинуто на середньому рівні (80%), вміння визначати особливості власного емоційного стану однаково спостерігається як на достатньому (40%) так і на середньому (40%) рівнях, вміння спілкуватися з оточуючими визначено у 20% дітей на високому рівні, у 60% на середньому і у 20% – на низькому. Зазначимо, що у «домашніх» дітей, які не так давно, але добре відвідують дошкільний заклад, спостерігаються як середні так і низькі рівні вмінь, що характеризують соціалізацію.

Таблиця 2.3.

Характеристика дітей III групи

Характеристика соціалізації	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Вміння орієнтуватися в соціальній ситуації	-	1 дитина (20%)	-	4 дитини (80%)
Вміння визначати особливості власного емоційного стану	-	2 дитини (40%)	3 дитини (60%)	-
Вміння спілкуватися з оточуючими	-	-	2 дитини (40%)	3 дитина (60%)

Відзначимо, що в даній групі дітей вміння орієнтуватися в соціальній ситуації найбільше розвинуто на низькому рівні (80%), вміння визначати особливості власного емоційного стану – на середньому рівні (60%) і достатньому рівні (40%), а вміння спілкуватися з оточуючими – на низькому (60%) і середньому (40%) рівнях..

Отже, у «дітсадівських» дітей, які відвідували дошкільний заклад рідко, але відвідували «занятійні» групи на констатувальному етапі експерименту найбільше визначено показники низького та середнього рівнів вмінь, що характеризують соціалізацію дитини.

Відзначимо, що діти, які відвідували дошкільні освітні заклади, навчалися в «занятійних» групах на констатувальному етапі експерименту

показали в середній рівень соціалізації.

Таблиця 2.4.

Характеристика дітей ІУ групи

Характеристика соціалізації	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Вміння орієнтуватися в соціальній ситуації	-	-	1 дитина (20%)	4 дитини (80%)
Вміння визначати особливості власного емоційного стану	-	1 дитина (20%)	2 дитини (40%)	2 дитини (40%)
Вміння спілкуватися з оточуючими	-	-	2 дитини (40%)	3 дитини (60%)

Відзначимо, що в ІУ групі дітей вміння орієнтуватися в соціальній ситуації найбільше розвинуто на низькому рівні (80%), вміння визначати особливості власного емоційного стану – на середньому рівні (40%) і низькому рівні (40%), а вміння спілкуватися з оточуючими – на низькому (60%) і середньому (40%) рівнях. Зазначимо, що не виявлено показників високого рівня.

Слід відмітити, що «домашні» діти, які дуже рідко відвідують дошкільний заклад, але систематично відвідували «занятійні» групи, мають в цілому низький рівень вмінь, що характеризують соціалізацію дитини.

За результатами таблиць 2.1.-2.4. нами було встановлено рівні соціалізації дітей дошкільного віку на констатувальному етапі експерименту за середніми показниками вмінь орієнтуватися в соціальній ситуації, визначати особливості власного емоційного стану та спілкуватися з оточуючими.

Характерним є те, що діти, які постійно відвідували дошкільні освітні заклади, навчалися в «занятійних» групах на констатувальному етапі експерименту показали в основному середній рівень соціалізації.

Отримані результати нами зображено в таблиці 2.5.

Рівні соціалізації дітей на констатувальному етапі

Діти	I група	II група	III група	IV група	Середні показники
Рівні соціалізації					
Високий рівень	20,00%	6,67%	-	-	6,66%
Достатній рівень	20,00%	20,00%	20,00%	6,67%	16,66%
Середній рівень	60,00%	60,00%	33,33%	33,33%	46,75%
Низький рівень	-	13,33%	46,67%	60,00%	30,00%

Отже, високий рівень соціалізації на констатувальному етапі встановлено у 20% дітей з I групи та у 6,67% дітей II груп. Загалом, високий рівень соціалізації встановлено в 6,67% дітей, найбільший показник соціалізації в 46,75% спостерігаємо відповідно до середнього рівня.

Високий рівень соціалізації особистості дошкільника характеризує дитину творчого типу, що відзначається ініціативністю, самостійністю у виборі цілей і постановці проблем, завдань пізнавальної та соціальної діяльності, способів її здійснення, в неї визначається цілеспрямована потреба до оволодіння знаннями, новим соціальним досвідом, оригінальністю й оптимальністю здійснення власних дій.

Достатній рівень соціалізації дітей дошкільного віку обумовлено конструктивним соціальним дорослішанням: із критичною оцінкою та творчою інтерпретацією дитиною ідей, що нав'язуються, збереженням гнучкості сприйняття соціальних реалій, суб'єктності під час соціального дорослішання, переважання саморозвитку в цьому процесі. Дітей з достатнім рівнем соціалізації відрізняє самостійність у вирішенні пізнавальних завдань; ініціативність; цілеспрямованість у виборі видів діяльності; неординарність підходів; інтенсивність розумової праці.

Середній рівень соціалізації виявляється у дитини дошкільного вік, яка має особливості продуктивного типу, характеризується реконструктивною активністю, що передбачає не тільки копіювання, але й вибір способів

діяльності, використання здобутих знань, їх перенесення в інші ситуації, певну інтерпретацію, енергійність пізнавальної та соціальної діяльності.

Низький рівень соціалізації характеризує особистість дитини пасивного типу, яка характеризується діяльністю виконавсько-відтворювального характеру, репродуктивною активністю, відтворенням зразка розумової чи практичної дії.

Завданнями констатувального експерименту передбачалося також вивчення стану досліджуваної проблеми, ставлення до неї батьків і педагогів. Результати анкетування 20 батьків дітей дошкільного віку, які відвідували дитячий садок підтвердили високий ступінь конфліктності дітей п'яти років (визначили 15 батьків – 75%), нездатність встановлювати і розвивати стосунки з однолітками, агресивність поведінки, яку, до речі, значна частина батьків оцінювала як позитивну якість, що свідчить про «вміння постояти за себе». Переважна більшість батьків переконані (18 батьків з 20 – 90%), що рання соціальна обізнаність сьогodнішнім дошкільнятам не потрібна, не прагнуть допомогти дітям в опануванні власного соціального досвіду, мотивуючи, що пізніше життя навчить їх всього. Лише 10% склали батьки, які свідомо оцінюють важливість проблеми соціалізації дітей, прислухаються до порад педагогів, прагнуть допомогти дітям сформувати позитивно дійові взаємини із соціумом.

В результаті аналізу опитування вихователів дошкільних закладів, занятійних груп, ознайомлення з педагогічною документацією нами було визначено особливості процесу соціалізації дітей п'яти років, які полягають в наявності уявлень про соціальну дійсність, умінні будувати стосунки з дітьми та знайомими дорослими, ставленні до соціуму та самих себе, у ставленні дітей до проблемних ситуацій, готовності до їх оптимального розв'язання.

Здійснений нами аналіз результатів констатувального етапу дослідження (вивчення документації, бесіди з вихователями, батьками, дітьми, спостереження за іграми дітей тощо) показав, що в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу, вихователі недостатньо приділяють

увагу формуванню у дітей моральних рис особистості, які характеризують дружні взаємини і які у дітей старшого дошкільного віку ще недостатньо сформовані. З одного боку, вони охоче вступають в контакти з однолітками, виявляють прихильність один до одного, з другого – часто вступають у конфлікти, не всіх охоче приймають до гри.

В ході формувального етапу експерименту було реалізовано модель соціалізації дитини дошкільного віку засобами гри. Виховний процес відбувався поетапно за чотирма основними напрямками: пізнавально-художнім, комунікативно-мовленнєвим, інтелектуально-творчим, емоційно-чуттєвим.

Робота соціального педагога з соціалізації дитини дошкільного віку засобами гри ґрунтувалася на наступних аспектах:

1. Створення позитивної емоційної атмосфери в процесі ігрової діяльності, яка здійснювалася паралельно з основними напрямками нашого експериментального дослідження.

2. Формування моральних якостей особистості дошкільника, які сприяють розвитку дружніх взаємин.

3. Навчання дітей прийомам взаємодії в процесі гри та спілкування.

Особливості організації та здійснення експериментальної роботи в різних групах дітей виявилися у визначенні на кожному етапі (пошуковому, розвивально-навчальному, діяльнісно-творчому) домінуючого виду діяльності з урахуванням специфіки освітнього закладу, способів соціально-педагогічного впливу.

Для експериментальної роботи було дібрано ефективні ігрові засоби сприяння соціалізації дітей п'яти-шести років, з-поміж яких: ситуаційні ігри, метод розв'язання проблемних ситуацій, моделювання тощо. Однак, послідовність їх застосування, своєрідність пред'явлення дітям, ступінь самостійності вихованців у кожному випадку була особливою.

На пошуковому етапі (його назву визначав домінуючий вид діяльності – пошуково-дослідницький) було поставлено за мету набуття дитиною, на основі аналізу художніх творів та методу розв'язання проблемних ситуацій,

соціального пізнавально-чуттєвого досвіду.

Метою роботи на розвивально-навчальному етапі було визначено здатність розв'язувати життєві проблеми в ігровій формі. Відповідно до обраної мети було визначено домінуючий вид діяльності – інтелектуально-творчий.

Метою діяльнісно-творчого етапу було вправління в адекватному застосуванні способів спілкування та взаємодії з оточуючими, вербалізації уявлень і відчуттів. Домінуючим видом діяльності на заключному етапі було обрано комунікативний.

Поступово в результаті проведеної роботи діти почали успішно включатися у партнерську взаємодію. Позитивні зміни в уявленнях дітей про соціальну дійсність, ставлення до соціуму та до себе відбилися також у словесній творчості дітей – казках та розповідях, які складали вони на спеціальних мовленнєво-творчих заняттях.

Результатом взаємодії дітей, які відвідували «занятійну» групу, стало створення рукописного словника. Вихованці стали більш активними в колективній спільній з дорослими творчій роботі, проте значних зрушень, зокрема на поведінковому та комунікативному критеріях, не відбулося.

Значущим у формуванні у дітей дошкільного віку позитивного ставлення до однолітків, на нашу думку, є застосування комплексу адекватних методів і педагогічних засобів, таких як: розв'язання проблемних ситуацій, етичні бесіди, художній аналіз та оцінно-етичний коментар художніх творів, інтегровані заняття соціального спрямування «Світ стосунків» тощо.

В процесі сприймання художніх творів, які алегорично чи прямо відтворюють людські взаємини та їх аналізу, діти вчать оцінювати вчинки й поведінку літературних персонажів.

На початку роботи з літературними творами ми з'ясували, що всі діти добре обізнані у змісті казок та оповідань, проте аналізувати вчинки та поведінку героїв, давати їм оцінку були здатні лише окремі з них. Незначна кількість дітей може зіставляти власні вчинки з вчинками літературних персонажів, а оцінюючи дії героїв вони виходили лише з обмеженого

особистого досвіду і висловлювали власне ставлення до тієї чи іншої події. Тому нам було важливо розвивати у дітей емоційне ставлення до героїв твору та емоційний відгук на події, що відбуваються з літературними персонажами, а також вміння проводити аналогії з власними вчинками. Все це вимагає від дитини активності, уявного «входження» у зображувані події, співпереживання героям тощо. Ми прагнули того, щоб діти вчилися давати характеристику не стільки особистості героя, а і його вчинкам: «Він зробив погано», «Вчинив добре», «Вона добра, всім допомагає» та інше.

Нами була спланована і проведена робота з дітьми за певними творами художньої літератури, в яких найбільш яскраво показані наявність чи відсутність дружніх стосунків. Це, зокрема, такі твори, як: «Красиві слова і справи», «Конвалії перед Наталчиним вікном» (В. Сухомлинський); «Найкраще» (В. Доніков), «Дружба» (І. Турчин) та багато інших. За кожним з цих творів проводилась бесіда, в ході якої дошкільнятам було поставлено не тільки питання за змістом твору, акцентуючи їх увагу на вчинках персонажів, але й питання, що стосувалися взаємин з друзями і поведінки самих дітей.

Було відмічено, що близькі й зрозумілі приклади поведінки персонажів діти зіставляли з особистим досвідом. Водночас старші дошкільники переносили мораль літературних творів не тільки на особистий досвід, а й зіставляли вчинки своїх товаришів з мораллю вірша, казки чи оповідання. Ми вважали необхідним на основі художнього аналізу літературних творів допомогти дітям сформувавши ставлення до зображених подій відсторонено, аналізувати характери персонажів, вчинки героїв, трансформувати здобуті знання у власний досвід.

На етапі експериментальної роботи для збагачення емоційного досвіду дітей моральними почуттями та переживаннями ми використали ігри-драматизації, сюжетно-рольові та рухливі ігри, а також ігри-тренінги, під час організації яких особливу увагу було приділено реальним взаєминам дітей. Гравцям надавалася можливість самостійно розподіляти ролі й атрибутику, а також визначати сюжет та ігрові дії.

Проблемні ситуації розглядалися разом з дітьми з метою розвитку умінь розв'язувати проблеми, аналізувати почуття, власний стан та стан товариша, оскільки важливим для нас було підвести дітей до розуміння самої проблеми та стимулювати до пошуку виходу із складної ситуації. У процесі виконання дітьми таких завдань ми звертали увагу на їхню реакцію, на спосіб дії, обраний ними, на те, наскільки вони були здатні адекватно оцінити проблему, а також на бажання самостійно встановлювати доброзичливі взаємини з однолітками.

Під час ігор-тренінгів, які проводились в рамках експерименту, діти навчалися визначати емоційний стан інших людей, встановлювати його причини, пропонували способи його зміни.

Взаємини дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності вже регулюються не стільки переключенням їхньої уваги на щось інше, скільки прямими вказівками та підказками правильних способів побудови дружніх взаємин з однолітками. У цьому віці дитина швидко засвоює форми налагодження контактів з іншими дітьми, що сприяє попередженню і подоланню конфліктних ситуацій.

Таким чином, на даному етапі експериментальної роботи ми планували її так, щоб сформувати уявлення дітей про дружбу, дружні й товариські взаємини, навчити їх будувати стосунки з однолітками на засадах прихильності, доброзичливості, чуйності, турботи, розуміння, за допомогою різноманітних методів і прийомів: творів художньої літератури, морально-етичних бесід, різнопланових ігор, занять в ігрових формах тощо.

За твердженням Л. Артемової, театралізовані ігри здійснюють значний і всебічний вплив на особистість дитини, яка бере в них участь. Саме в процесі гри вона відчуває себе розкуто. Це дало можливість вправляти дошкільників через виконання ролі у способах побудови взаємин. За допомогою таких прийомів, як оцінка дій ігрових персонажів, запитання, підказки, пропозиції, включення дорослого у гру на правах гравця тощо, зміст ігор доповнювався моральною тематикою та ситуаціями морального вибору. Також активно застосовувались проблемні ситуації, які вимагали від дітей використання

набутого в іграх-драматизаціях досвіду доброзичливих і дружніх взаємин.

Особливість методики полягала в тому, що була надана науково обґрунтована модель спільних ігрових дій, створені умови для дотримання правил поведінки і виховання дружніх взаємин. З цією метою вихователь залучався до гри, діяв з кимось з дітей спільно. Такий прийом виявився достатньо ефективним. Діти мали можливість бачити спільні, узгоджені дії інших учасників гри, усвідомити необхідність дотримання доброзичливих взаємин.

Перед грою вихователь висловлював впевненість у тому, що діти зможуть дружно грати разом, залучаючи до гри всіх бажаючих. Якщо дошкільники в процесі гри, все одно не запрошували грати окремих дітей, вихователь сам розпочинав з ними гру, підкреслюючи, як йому цікаво у спільній діяльності з даною дитиною. Це спонукало дітей поводити себе відповідно до правил спільної діяльності, діяти разом з іншими, враховуючи їх бажання та інтереси. Ми намагалися підвести дітей до самостійного вибору лінії поведінки у тій чи іншій ситуації.

Щодо оцінки взаємин дітей у спільній ігровій діяльності, то ми переконалися, що слід давати не загальну оцінку, а в конкретній, розгорнутій формі стосовно кожного прояву дружніх чи не дружніх взаємин. Цінним був такий аналіз, у якому ми вчили бачити і – оцінювати внесок кожного у спільну справу, аналізуючи взаємини.

Упродовж формувального експерименту нами створювалися всі умови для позитивного впливу дітей один на одного, що характеризувалася високим рівнем розвитку дружніх взаємин. Цей вплив був більш дієвим на тих однолітків, яким діти симпатизують, оскільки вони швидше їх наслідуватимуть та виконуватимуть пропозиції, що надходять саме від них.

Ефективність проведеної експериментальної роботи було перевірено на контрольному етапі експерименту. Порівняльний аналіз рівнів соціалізації засвідчив позитивний вплив урахування соціально-педагогічних умов життєдіяльності дітей.

Рівні соціалізації дітей

Діти		Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
I група	Констатувальний	20,00%	20,00%	60,00%	-	
	Контрольний	40,00%	40,00%	20,00%	-	
II група	Констатувальний	6,67%	20,00%	60,00%	13,33%	
	Контрольний	20,00%	40,00%	33,33%	6,67%	
III група	Констатувальний	-	20,00%	33,33%	46,67%	
	Контрольний	20,00%	40,00%	26,26%	13,33%	
IV група	Констатувальний	-	6,67%	33,33%	60,00%	
	Контрольний	-	26,26%	53,33%	20,00%	

Зазначимо, що в I групі дітей спостерігається підвищення показників високого й достатнього рівнів соціалізації (на 20% відповідно); в II групі дітей показники високого рівня соціалізації підвищилися на 13,33%, а достатнього рівня – на 20%; в III групі дітей встановлено появу в 20% високого рівня соціалізації, підвищення на 20% показника достатнього рівня і зниження показників середнього та низького рівнів; у дітей IV групи було встановлено підвищення показників достатнього рівня на 19,59%, а середнього рівня – на 20%.

Таким чином, після проведення заходів, що було пропановано в моделі соціалізації дітей дошкільного віку засобами гри, підвищилися показники високого рівня й достатнього рівня соціалізації дітей I, II, III груп. Відповідно знизилися показники середнього та низького рівнів.

Отримані дослідницько-експериментальні дані засвідчують правомірність висунутої гіпотези та підтверджують ефективність розробленої моделі формування соціально-комунікативної компетентності, з урахуванням особливостей соціалізації в різних умовах життєдіяльності.

У результаті виконання дітьми низки експериментальних завдань було

виявлено особливості соціалізації дітей у різних умовах життєдіяльності, які проявилися в наявності уявлень про соціальну дійсність, умінні будувати стосунки з дітьми та знайомими дорослими, ставленні до соціуму та самих себе, у ставленні дітей до проблемних ситуацій, готовності до їх оптимального розв'язання:

- уявлення про світ у вихованців дошкільного закладу зводилися до перерахування об'єктів та явищ природи, характерних для землі; у дітей «занятій них» груп центральне місце посідають вони самі, їх батьки та будинок; вихованці дитячого будинку відображали переважно реальне доросле життя;

- показник соціально-комунікативної компетентності дошкільників, які постійно відвідували дитячий садок, був значно вищим, ніж у «домашніх» дітей. Діти занадто категоричні в оцінці однолітків;

- переважна більшість дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад та «занятій ні» групи продемонстрували певний обсяг психологічних та фізіологічних знань про себе, давали повні відповіді на поставлені запитання, пояснюючи їх поширеними реченнями, правильно визначали свою статеву приналежність. Водночас, не могли адекватно визначити власні позитивні та негативні риси;

- щодо наявності в словнику дітей позитивно забарвленої лексики, то діти, які відвідували дитячий садок і «занятійні» групи легко добирали шість-сім веселих слів, проте, їм значно важче було запропонувати свій вихід з ситуації, що склалася. Під час відповідей ніхто з дітей не використовував емоційно забарвлену лексику;

- у словнику дітей, які виховуються в сім'ї, є достатній запас лексики про себе. Значно важче дітям було добирати влучні мовні вирази, порівнювати себе з кимсь, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що вихователі недостатньо уваги приділяють роботі з малими фольклорними формами, не пояснюють дітям їх змісту. У відповідях деяких дітей зустрічалися порівняння та влучні мовні вирази зі знайомих казок, що свідчить про досить часте використання цього жанру в роботі з дітьми. Відповіді «домашніх» дітей були однотипні («гарний»,

«поганий», «не знаю»). Вони не могли себе похвалити навіть після втручання експериментатора.

Таким чином, за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту встановлено, що внаслідок спеціальної роботи соціального педагога в дошкільному закладі відбулося підвищення рівнів соціалізації дітей дошкільного віку. Діти, які відвідували дошкільний заклад та «занятійні» групи демонстрували позитивну динаміку соціалізації, ніж інші діти, що брали участь в дослідженні.

Висновки до другого розділу

Встановлено, що ігрова діяльність дитини - це своєрідна форма виявлення нею своєї активності, в якій на рівні своїх знань і вмінь вона відтворює дії дорослих і відношення між ними, пізнає предмети і їх функції, соціальну дійсність свого оточення. Гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку. Вона є найбільш значущою діяльністю для її психічного розвитку.

Модель соціалізації особистості дитини має передбачати організаційне та функціональне забезпечення становлення дошкільника. Форми роботи соціального педагога ґрунтуються на організації взаємодії з дітьми, з батьками вихованців, з вихователямию.

Експеримент містив констатувальний та формувальний етапи. Здійснений нами аналіз результатів констатувального етапу дослідження (вивчення документації, опитування, бесіди з вихователями, батьками, дітьми, спостереження за іграми дітей тощо) показав, що в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу, вихователі недостатньо приділяють увагу формуванню у дітей моральних рис особистості, які характеризують дружні взаємини і які у дітей старшого дошкільного віку ще недостатньо сформовані.

В ході формувального етапу експеримент було реалізовано модель формування соціалізації дитини дошкільного віку засобами гри. Виховний процес відбувався поетапно за чотирма основними напрямками: пізнавально-

художнім, комунікативно-мовленнєвим, інтелектуально-творчим, емоційно-чуттєвим.

На прикінцевому етапі дослідження було проведено контрольний етап, що мав за мету перевірку ефективності розробленої моделі соціалізації дитини дошкільного віку засобами гри. Порівняльні результати розподілу дошкільників за результатами констатувального та контрольного етапів експериментів засвідчують, що внаслідок соціально-педагогічної роботи в дошкільному закладі відбувся значний перерозподіл показників щодо підвищення рівнів соціалізації дітей.

Таким чином, гіпотезу дослідження про те, що процес соціалізації дошкільників засобами гри буде успішним, якщо зміст соціально-педагогічної роботи в дошкільних закладах буде враховувати умови ранньої соціалізації дітей та передбачати набуття дітьми досвіду розв'язання життєвих ситуацій, підтверджено.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми соціалізації дітей дошкільного віку встановив, що процес становлення особистості, засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних даному суспільству, соціальній групі, тій або іншій спільноті людей називається соціалізацією.

Соціалізація здійснюється в трьох основних сферах: діяльність, спілкування і самосвідомість. Процес соціалізації дітей старшого дошкільного віку проходить декілька стадій, ознакою яких є мета, зміст та результати соціального розвитку дитини.

Провідними завданнями соціалізації на етапі дошкільного дитинства визначено: забезпечення активного пристосування дітей до нових для них соціальних умов життєдіяльності, набуття соціально-емоційної рівноваги та стійкості до впливу змінних умов соціального середовища; розширення та збагачення досвіду конструктивної взаємодії з оточуючими, на міжособистісному рівні та побудова соціальних стосунків через розвиток способів комунікації, формування уявлень про способи та норми спілкування з довкіллям; розвиток активності, ініціативності, самостійності і відповідальності як базових якостей особистості; залучення дітей у широке суспільне довкілля для формування уявлень про життя у соціумі, формування гармонійних стосунків з однолітками через організацію взаємодії на рівні емоційного спілкування, вибудовування соціальної поведінки дитини в суспільному довкіллі.

Розгляд соціалізації, як процесу самостійного вибудовування дитиною власного соціального досвіду, дозволив виділити такі компоненти соціалізації як: когнітивний, емоційний, практично-діяльнісний, ціннісний.

Визначено критерії успішної соціалізації дошкільників: поведінковий, пізнавально-інтелектуальний, комунікативний. Зазначимо, що означені критерії

є взаємопов'язаними, взаємозумовленими складовими процесу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві.

Організацію роботи з соціалізації дитини п'яти років засобами гри було проведено за розробленою нами моделлю соціалізації дитини у три етапи: діагностичний: виявлення дітей, які мають здібності до певних видів діяльності; відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем; формувальний: створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку дітей; мотиваційно-стимулюючий: стимулювання дошкільників до саморозвитку та самовдосконалення.

Для з'ясування ефективності розробленої моделі соціалізації дошкільників нами було проведено констатувальний експеримент та формувальний експеримент, який спрямовано на оптимізацію процесу соціалізації дошкільників в сім'ї та дошкільному закладі.

У процесі констатувального експерименту було реалізовано завдання на виявлення рівнів соціалізації дітей дошкільного віку; визначення особливостей ставлення до інших, здатності до оптимального розв'язання проблемних ситуацій; вміння творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття та володіння способами вираження позитивних емоцій; визначення наявності та особливостей прояву почуття гумору дітей, які виховуються в різних соціальних умовах.

В ході формувального етапу експеримент було реалізовано модель формування соціалізації дитини дошкільного віку засобами гри. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів експериментів засвідчують, що внаслідок соціально-педагогічної роботи в дошкільному закладі відбувся значний перерозподіл показників щодо підвищення рівнів соціалізації дітей: після проведення заходів, що було пропановано в моделі соціалізації дітей дошкільного віку засобами гри, підвищилися показники високого рівня й достатнього рівня соціалізації дітей I, II, III груп. Відповідно знизилися показники середнього та низького рівнів.

Таким чином, отримані дослідницько-експериментальні дані засвідчують

правомірність висунутої гіпотези про те, що процес соціалізації дошкільників засобами гри буде успішним, якщо зміст соціально-педагогічної роботи в дошкільних закладах буде враховувати умови ранньої соціалізації дітей та передбачати набуття дітьми досвіду розв'язання життєвих ситуацій.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у пошуку шляхів наступності між дошкільною і початковою ланками освіти щодо сприяння соціалізації дітей з урахуванням особливих умов їх життєдіяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдюкова Н. В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Івано-Франківськ, 2000. 264 с.
2. Акусок А. Соціалізація особистості як психолого-педагогічна проблема. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. № 1. С.23-25.
3. Амяга Н. В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении. *Личность. Общение. Групповые процессы. Сборник обзоров. Современные направления теоретических и прикладных исследований в зарубежной психологии*. Москва : 1991. С. 37-73.
4. Антоненко І. Ю. Підходи та організація дослідження психологічних механізмів захисту особистості в системі педагогічної взаємодії. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2009. Т. 14, вип. 18. С. 5-14.
5. Алексєєнко Т. Ф. Умови позитивної соціалізації дитини у сім'ї. Діти – батьки – сім'я. Київ : Науковий світ, 2005. 37 с.
6. Артпедагогіка и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студ. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева и др. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.
7. Архипова С., Архипов О. Розвиток соціального досвіду особистості в умовах школи. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2007. №1. С. 4-8.
8. Бандура А. Теория социального научения. Москва : Евразия, 2000. 320 с.
9. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.
10. Богущ А. М. Дефініції «Дитинство», «Духовність» і «Довкілля» у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС Лтд», 2001. 167 с.
11. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Санкт-

- Петербург : Питер, 2000. 285 с.
12. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. 2-е вид. зі змін. та доп. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 296 с.
 13. Величко Т. Д. Теорія і технологія соціалізації дитини в умовах дошкільного навчального закладу: навчальний посібник. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. 206 с.
 14. Водолага Н. В., Курінна С. М. Особливості розв'язання дітьми проблемних ситуацій та логічних завдань. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал. Одеса, 2004. № 2. С. 29-36.
 15. Гамезо М. В., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология. Москва : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
 16. Головатий М. Ф., Панасюк М. Б. Соціальна політика і соціальна робота : термінологічно-понятійний словник. Київ : МАУП, 2005. 560 с.
 17. Горностай П. П. Соціалізація, як формування життєвих ролей особистості. *Соціалізація особистості, як проблема національної освіти*. Ніжин, 1994. Ч. 2. С. 19-22.
 18. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богущ та ін. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
 19. Заболотна О. А. Культурно-історичні відмінності американського українського стилів соціалізації. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2 (43). С. 51-61.
 20. Завгородня Н. М. Використання освітніх засобів для соціалізації обдарованих учнів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків : Основа, 2004. Вип. XI. С. 87-92.
 21. Заверико Н. В. Становление понятия «социализация». *Перестройка и развитие социальной активности молодежи*. Запорожье : Изд-во АПН СССР, 1990. С. 42–43.
 22. Заверико Н. В. Соціально-педагогічна технологія: до питання визначення поняття та її особливостей. *Соціальна робота в Україні: теорія і*

- практика*. 2005. № 1. С.28-37.
23. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби системи освіти України / упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко. Київ : Ніка-Центр, 2004. 340 с.
 24. Зеньковский В. В. Психология детства. Москва : Академия, 1996. 342 с.
 25. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Г. М. Практикум по креативной терапии. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 400 с.
 26. Інтерактивні технології навчання й виховання: теорія, практика, досвід : методичний посібник / заг. ред. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : АПН, 2002. 288 с.
 27. Капська А. Й. Соціально-педагогічна діяльність як умова соціалізації особистості. *Соціальна педагогіка*. Київ : ІДУССМ, 2000. С. 14-24.
 28. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу. *Рідна школа*. 2001. № 6. С. 28–30.
 29. Клокар Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу. *Педагогіка і психологія*. 2007. N 4. С. 53–61.
 30. Коваль Л. Г., Зверєва І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка/Соціальна робота : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.
 31. Концепція громадянської освіти. Громадянська освіта : навч. посіб. / Р. А. Аршевський та ін. Київ : Генеза, 2002. 244 с.
 32. Кононко О. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість. *Дошкільне виховання*. 2005. № 7. С. 7-10.
 33. Косарева О. І. Вплив дитячо-батьківських взаємин на формування самосвідомості дошкільника. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету* : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ, 2004. Вип. 30. С. 94-98.
 34. Кравченко Т. В. Сім'я та її вплив на соціалізацію дитини. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 3. С. 32-41.
 35. Курінна С. М. Гумористичні розповіді і казки дітей за власними

- малюнками. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. Одеса, 2002. № 6. С. 109-111.
36. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах життєдіяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Слов'янськ, 2004. 202 с.
37. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. Київ : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с.
38. Лендрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. Москва : Сфера, 1994. 368 с.
39. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Москва : Педагогика, 1983. 390 с.
40. Методичні рекомендації щодо вдосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини / Л. С. Волинець та ін. Київ : Студцентр, 1988. 187 с.
41. Москаленко В. В. Социализация личности (философский аспект). Київ : «Вища школа», 1986. 198 с.
42. Мудрик А. В. Социальная педагогика : уч. для студ. пед. вузов. Москва : «Академия», 1999. 184 с.
43. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва : Академия, 2002. 456 с.
44. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории подготовки специалистов : уч. пособ. Москва : «ПолиграфТехСервис», 2002. 193 с.
45. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва : ТЦ Сфера, 2002. 480 с.
46. Орбан-Лембрик Л. Вплив кризових і стабільних періодів життя людини на процес її соціалізації у суспільстві. *Психологія і суспільство*. 2003. № 2. С. 55-65.
47. Пасічниченко А. В. Становлення статусу дітей у групі на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку : дис. ... канд.

- психол. наук : 19.00.06. Київ, 2003. 217 с.
48. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов: в 2-х кн. Москва : Владос, 1999. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
 49. Подольская Е. Аксиологический аспект деятельности: методологические проблемы социологического анализа : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.01. Харьков, 1992. 396 с.
 50. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2006. 429 с.
 51. Роджерс Н. Фасилитация творчества. *Вопросы психологи.* 2007. № 6. С. 64-73.
 52. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). Київ : Гнозис, 2004. 684 с.
 53. Серебрякова Н. Диагностическое обследование детей младшего и раннего дошкольного возраста. Санкт-Петербург : Изд-во «Каро», 2005. 64 с.
 54. Скірко Р. Л. Організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей 5-7 років. *Вісник Київського міжнародного університету. Педагогічні науки. Психологічні науки.* Київ : Правові джерела, 2002. Вип. 2. С. 109-115.
 55. Сохань Л. В. Сучасні засади соціалізації вихованців навчально-виховного комплексу «Школа – дитячий садок». *Наукові записки. Педагогічні науки.* Кіровоград : РВЦ КДПІ ім. М.В.Винниченка, 2001. С. 130-134.
 56. Соціалізація особистості школяра / за ред. Л. Е.Орбан. Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 1996. 68 с.
 57. Соціальна робота з молоддю в Україні : зб. інформаційно-методичних матеріалів / за заг. ред. І. Д. Звереві. Київ : АТ «Видавництво «Столиця», 1997. 126 с.
 58. Соціальна робота: технологічний аспект : навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Вища школа, 2004. 352 с.

59. Соціологія : підручник / за заг. ред. В. П. Андрущенко. Київ : Наукова думка, 1998. 317 с.
60. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья : в 2-х т.. Москва : Просвещение, 1999. Т. 2. 464 с.
61. Стадник О. Г. Підготовка старшокласників до виконання соціальної ролі громадянина в процесі навчання предметам гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2007. 248 с.
62. Стреж Л. Соціалізація дітей із порушеннями мовлення. Семінарпрактикум для практичних психологів ДНЗ. *Психолог дошкілля*. 2012. № 2. С. 15-18.
63. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка і становлення особистості. *Позашкільна освіта та виховання*. 2007. № 1. С.14-18.
64. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / А. Й. Капська та ін. Київ : Центр навчальної літератури, 2000. 372 с.
65. Трубавіна І. М. Етика соціально-педагогічної роботи з сім'єю. Київ : УДЦССМ, 2001. 72 с.
66. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. 404 с.
67. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.
68. Холостова Е. И. Технологии социальной работы : учебник. Москва : ИНФРА-М, 2001. 400 с.
69. Чернета С. Ю. Організаційно-педагогічні умови соціалізації вихованців комплексу «Школа – дитячий садок». *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді)* : зб. наук. пр. Київ, 2000. С. 300-306.
70. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.
71. Щебанова С. Г. Корекційна робота психолога. Санкт-Петербург : Питер,

2002. 112 с.

72. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі : методичні рекомендації. Київ : Ніка-Центр, 2004. 124 с.
73. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Избранные психологические труды*. Москва : Педагогика, 1989. С. 60-77.
74. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателей детского сада / А. В. Запорожец и др. Москва : Просвещение, 1985. 175 с.
75. Яковлева Е. Л. Имидж и социальные роли. *Политический маркетинг*. 2004. № 7 (76). С. 9-14.
76. Яковлева Л. Л. Проблема социализации в концепциях западных исследователей. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. № 1. С. 88-92.
77. Якса Н. В. Социально-педагогический словарь. Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. 197 с.