Державний вищий навчальний заклад
„Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди“

На правах рукопису

ГУРІНА Зоя Володимирівна

УДК 159.922.73:37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
психологічних наук

Науковий керівник:
Кононко Олена Леонтіївна,
доктор психологічних наук,
професор

Переяслав-Хмельницький - 2008

ЗМІСТ

ВСТУП……4

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ РАННЬОГО ОНТОГЕНЕЗУ ……12

1.1. Передумови розвитку особистості в ранньому дитинстві ……12

1.2.Самостійність як базова характеристика підростаючої особистості дитини…… 38

1.3.Дослідження психолого-педагогічних чинників становлення самостійності дитини перших трьох років життя у різних наукових джерелах ……55

Висновки до першого розділу……..75

РОЗДІЛ ІІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ……..78

2.1. Методика вивчення проявів самостійності дітей другого-третього років життя……...78

2.2. Психологічна характеристика прояву самостійності, рівнів її розвитку та віково-статевих модифікацій у ранньому віці ……...92

2.3.Вплив сім'ї та дошкільного навчального закладу на становлення самостійності дітей раннього віку…….107

Висновки до другого розділу…….121

РОЗДІЛ ІІІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ……124

3.1.Обґрунтування засобів оптимізації самостійної поведінки в ранньому онтогенезі ……124

3.2. Методика формування самостійності дітей другого-третього років життя…….137

3.3. Ефективність впливу психологічних та педагогічних умов на становлення самостійної поведінки у ранньому віці ……..151

Висновки до третього розділу ……...163
ВИСНОВКИ ……...164
ДОДАТКИ……...168
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...180

ВСТУП

Актуальність теми

Сьогодні держава приділяє особливу увагу вирішенню проблем, спрямованих на створення умов для становлення творчої, самостійної особистості, здатної здійснювати власні вибори, покладати на себе відповідальність, приймати значущі рішення. В Державній національній програмі ”Освіта (Україна XXI століття)”, Законі України “Про дошкільну освіту”, “Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні” визначено, що розвиток активної особистості дитини є пріоритетним. Водночас наголошується на необхідності формувати в зростаючої особистості основи активної життєвої позиції, розвивати елементарну соціальну компетентність, здатність бути самостійною.

Сучасна педагогічна та вікова психологія актуалізує проблему подальшої розробки теоретичних положень та одержання нових емпіричних результатів щодо особливостей прояву самостійної поведінки особистості на ранніх етапах онтогенезу, створення в сім’ї та дошкільному навчальному закладі розвиваючих умов для становлення задатків такого особистісного утворення, як самостійність дитини раннього віку. Важливим аспектом залишається визначення психологічних умов, сприятливих для закладання у вказаному віковому періоді основ самостійності як базової якості особистості.

Реформування системи дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу актуалізує необхідність посилення уваги науковців та педагогів до формування дитини як активного суб’єкта життєдіяльності, здатного до елементарних форм відповідального самовизначення. Не випадково у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні виокремлюємо сферу “Я сам” як одну з провідних, що об’єктивує зростання

ролі свідомості й самосвідомості в організації сучасного навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Гуманізація цілей і принципів дошкільної освіти передбачає реалізацію дитиноцентризму – сприйняття зростаючої особистості як цінності. Сьогодні на часі – самодостатня особистість, що цінує себе та оточуючих, впевнена у своїх можливостях, здатна реалізувати власний потенціал, задовольняти свої основні потреби, жити повноцінним життям, самостійно діяти, здійснювати вільні вибори, визначатися зі своїми пріоритетами, приймати незалежні (відповідно до віку) рішення, відповідати за їх наслідки, орієнтуватися в новому середовищі, пристосовуватися до нових незвичних умов, відстоювати власні інтереси тощо.

У психологічних джерелах проблема становлення особистості в період дитинства та генезис її самостійності як особистісного утворення розглядається в різних аспектах, а саме: розвиток особистості в онтогенезі та особливості структурування її компонентів (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, О.Г.Асмолов, П.П.Блонський, В.В.Давидов, Е.В.Ільєнков, О.Г.Ковальов, О.М.Леонтьєв, А.В.Петровський, Д.Й.Фельдштейн та ін.); становлення самосвідомості, елементарного образу-Я як умови формування самостійності (Р.Бернс, У.Джемс, І.С.Кон, Ж.Лакан, Р.Ленг, А.Б.Орлов, М.Раусте фон Врихт, В.В.Столін, та ін.); специфіка формування у дитини раннього й дошкільного віку прагнення до самостійності, характеру її виявів, спрямованості та ступенів розвитку (Н.М.Аксаріна, Е.А.Аркін, Т.Бауер, Л.І.Божович, О.О.Бодальов, А.Валлон, Л.А.Венгер, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Г.Х.Мазітова, В.Манова-Томова, Я.З.Неверович, Н.Ньюкомб, Є.В.Суботський, К.Флейк-Хобсон); роль сім'ї та дошкільного навчального закладу у становленні самостійності в ранньому онтогенезі (Н.М.Авдєєва, О.Л.Кононко, Г.О.Люблінська, С.М.Мєщерякова); суб'єктність як прояв активності особистості на різних етапах онтогенезу (Б.Г.Ананьєв, В.В.Зеньковський, Є.І.Ісаєв, В.І.Слободчиков); становлення

рефлексивних рис самосвідомості як ядра особистості (М.Г.Єлагіна, А.І.Силвестру, Р.Б.Створкіна); психологічні механізми та умови формування суб'єктної активності зростаючої особистості (В.С.Мухіна, Н.І.Непомняща); морально-ціннісна площина особистості як складова активної позиції (Г.І.Морєва, Л.С.Почеревіна, С.Г.Якобсон); пізнавальна самостійність та умови її формування в ранньому онтогенезі (П.Я.Гальперін, С.О.Ладивір, М.М.Поддьяков, О.В.Проскура та ін.).

Науковий аналіз результатів психологічних досліджень вчених у галузі дитячої психології засвідчує, що проблема становлення самостійності в ранньому віці залишається однією з найменш розроблених. Вона висвітлювалася здебільшого у теоретичних працях відомих фахівців з проблеми активності або в контексті вивчення інших психологічних феноменів. Емпіричних даних щодо самостійності та передумов її становлення в перші три роки життя дитини бракує. Потребує уточнення зміст і структура самостійності дитини раннього віку, особливості прояву цієї якості в різних видах та умовах діяльності, специфіка активних форм поведінки представників різної статі й психологічні механізми та педагогічні умови ефективного виховання самостійності дво-трирічних дітей в умовах сім'ї та ДНЗ.

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатня розробка обумовили вибір нами теми дослідження ***"Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку".***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами

Дисертаційне дослідження є складовою частиною комплексної теми науково-дослідної роботи кафедри загальної і практичної психології Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" з проблеми "Розвиток особистості в різних умовах соціалізації". Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Переяслав-Хмельницького

державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 2 від 18.10.2006 року) та узгоджена і затверджена рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3-07 від 28.03.2007 року).

Мета і завдання дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психолого-педагогічні умови становлення самостійності й визначити засоби її оптимізації у дітей другого і третього років життя.

Для досягнення мети визначено такі **завдання дослідження**:

- здійснити теоретичний аналіз особливостей та передумов розвитку феномену самостійності на ранніх етапах онтогенезу;
- визначити критерії, рівні та віково-статеві модифікації самостійності дітей другого-третього років життя;
- виявити вплив сімейного і суспільного виховання на процес становлення самостійності у дітей раннього віку;
- обґрунтувати психологічні умови й механізми, розробити та апробувати методику оптимізації самостійної поведінки дітей раннього віку.

В основу дослідження покладено припущення про те що: самостійність як особистісне новоутворення дитини раннього віку має свою специфіку і залежить від змістовних особливостей предметної діяльності, спілкування дитини й досягає різного рівня розвитку залежно від системи вимог дорослих в умовах виховного середовища; процес організації самостійної поведінки дитини перших років життя передбачає врахування її індивідуальних особливостей, ініціативності, автономності, авторства; ефективність становлення самостійності зростатиме, якщо процес її організації буде узгоджений з об'єктивною складністю розв'язуваного дитиною життєвого завдання та його суб'єктивним сприйняттям. При цьому стратегія допомоги дорослого (вихователя, батьків) дитині в ситуації зіткнення з труднощами залежатиме від специфіки взаємодій в сім'ї і

дошкільному навчальному закладі та домінування в них емоційної й інструментальної підтримки.

Об'єкт дослідження – процес становлення самостійності у дітей раннього віку.

Предмет дослідження – особливості та психолого-педагогічні умови становлення самостійності дитини другого й третього років у сім'ї та дошкільному навчальному закладі.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань, досягнення мети та перевірки гіпотези дослідження було використано комплекс методів: *теоретичних:* аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення; *емпіричних:* спостереження, бесіда, анкетування, опитування, констатувальний та формувальний експерименти; методи якісного і кількісного аналізу отриманих даних; методи математичної статистики.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

- *вперше* експериментально досліджено становлення самостійної поведінки дітей другого і третього років життя в умовах сімейного й суспільного виховання; визначено психологічний зміст та структуру поняття "самостійність дитини раннього віку"; розроблено методику визначення проявів самостійної поведінки дітей 2-го та 3-го років життя в різних умовах життєдіяльності; визначено віково-статеві модифікації прояву самостійності як інтегративного особистісного утворення; розроблено модель формування самостійної поведінки та комплекс методичних засобів оптимізації самостійності дитини раннього віку; обґрунтовано критерії самостійності (ініціативна активність; незалежність від дорослого; оптимістичне ставлення до труднощів), показники та рівні сформованості у дітей другого-третього років життя цього особистісного утворення; визначено психологічні та педагогічні умови ефективного формування самостійності в сім'ї та дошкільному навчальному закладі;

- *розширено та доповнено* зміст понять “ініціативна активність”, “незалежність” та “оптимістичне ставлення до труднощів” дитини раннього віку;

- *набуло подальшого розвитку* питання встановлення залежностей між рівнем розвитку самостійності дитини, формуванням її самосвідомості та характером її партнерства з дорослими в сім’ї та дошкільному навчальному закладі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці та впровадженні діагностичних методів дослідження самостійності дитини раннього віку як особистісного новоутворення; впровадженні в педагогічну практику дошкільних закладів програми формування самостійної поведінки в ранньому онтогенезі. Одержані наукові положення доповнюють навчальні курси з педагогічної та вікової психології, які можуть використовуватися викладачами ВНЗ при підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та практичних психологів. Психодіагностичні методи можуть бути використані практичними психологами ДНЗ та методистами відділів освіти.

Особистий внесок здобувача

Розроблені наукові положення та одержані експериментальні результати є самостійним внеском автора у дослідження самостійності на ранніх етапах онтогенезу, визначення психолого-педагогічних засобів її психодіагностики та формування, встановлення специфіки прояву представниками різних статевих груп у різних умовах виховання.

Апробація результатів дисертації

Основні теоретичні положення та експериментальні дані доповідалися, обговорювалися і отримали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції “Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку” (м. Переяслав-Хмельницький, 2000р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Морально-

духовний розвиток особистості в сучасних умовах" (м. Київ, 2000р.), ІІ Міжнародній науково-практичній конференції "Психолого-педагогічні проблеми дитинства" (м. Переяслав-Хмельницький, 2003р.), Міжнародній науково-практичній конференції "Актуальні проблеми особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу в системі безперервної освіти" (м. Кременець, 2004 р.), Міжнародній науково-практичній конференції "Проблеми організації діяльності психологічної служби: реалії, досвід, перспективи" (м. Переяслав-Хмельницький, 2006р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції "Актуальні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах" (м. Чернігів, 2006р.), ІІ Міжнародній науково-практичній конференції „Актуальні проблеми психолінгвістики" (м. Переяслав-Хмельницький, 2007р.), Міжнародній науково-практичній конференції "Методологічні засади практичної психології"(м. Переяслав-Хмельницький, 2008р.). Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів м. Переяслав-Хмельницького №9 "Сонечко" (довідка № 83/25-01-28 від 03.03.2008р.), та №7 "Берізка" (довідка № 83/25-01-28 від 03.03.2008р.). Розроблений автором лекційний курс використовується в процесі читання педагогічної та вікової психології викладачами кафедри загальної і практичної психології ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" (довідка № 154 від 03.03.2008р.).

Публікації

Основний зміст і результати теоретичного та експериментального дослідження відображено в 10 одноосібних наукових публікаціях, серед яких 7 у фахових виданнях, затверджених ВАК України, матеріалах конференцій, програмах.

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (253 найменувань, з яких 4 іноземною мовою),

додатків. Загальний обсяг роботи 202 сторінки, основний зміст дисертації викладено на 168 сторінках комп’ютерного набору. Робота містить 12 таблиць, 1 діаграму та 1 рисунок на 12 сторінках.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ РАННЬОГО ОНТОГЕНЕЗУ

1.1. Передумови розвитку особистості в ранньому дитинстві

Одним з основних завдань дошкільної освіти на сучасному етапі є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до світу Природи, Культури, Людей, Самої Себе. Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні визначено пріоритет розвитку дошкільника як особистості, виховання в нього основ активної позиції, прагнення реалізувати свій природний потенціал, визначитися зі своїми уподобаннями та інтересами [93;14-15].

У дослідженні ми розглядаємо проблему становлення самостійності на ранніх етапах онтогенезу та розвиток цього новоутворення як базової особистісної якості у дітей раннього віку. З цією метою здійснено аналіз різних наукових підходів щодо розвитку особистості дитини взагалі та особливостей становлення провідних особистісних якостей зокрема.

Раннє дитинство – особливий період розвитку особистості. За даними провідних спеціалістів у галузі психології дитини раннього віку Г.С.Абрамової, Л.А.Венгера, М.В.Вовчик-Блакитної, О.Л.Кононко, В.С.Мухіної та інших, в означений віковий період розвиток відбувається у надзвичайно швидкому темпі: інтенсивно розвиваються всі особливості, властиві людині: засвоюються основні рухи й дії з предметами, закладаються основи психічних процесів та особистості [2], [37], [40], [111], [162].

Вивченню питань розвитку особистості дітей раннього та дошкільного віку присвячено чимало фундаментальних робіт як вітчизняних психологів,

так і зарубіжних, зокрема А.Адлера, Н.М.Аксаріної, Л.І.Божович, А.Валлона, Л.С.Виготського, М.В.Вовчик-Блакитної, Л.М.Галігузової, Д.Б.Ельконіна, Е.Еріксона, О.В.Запорожця, О.Л.Кононко, Дж.Лешлі, М.І.Лісіної, Г.О.Люблінської, Г.М.Ляміної, В.С.Мухіної, Н.І.Непомнящої, С.Л.Новосьолової, Л.Ф.Обухової, Л.М.Павлової, З.Фрейда та ін.

У класичній психології найбільш відомі дослідження з проблеми особистісного розвитку пов'язані з теоретичними роботами представників школи Л.С.Виготського. Важливими для нас будуть дослідження проблеми особистості Л.І.Божович, О.М.Леонтьєва [31], [132]. Для опису особистості Л.І.Божович використала поняття, що характеризують внутрішні властивості й особливості дитини. Спираючись на поняття провідної діяльності й соціальної ситуації розвитку, введені Л.С.Виготським, Л.І.Божович показала, як у складній динаміці взаємодії діяльності й міжособистісного спілкування дитини в різні періоди її життя формується певний погляд на світ, названий *внутрішньою позицією*. Остання виділена дослідницею як одна з основних характеристик особистості, передумова її розвитку і розуміється як сукупність провідних мотивів діяльності [27], [29].

В роботах Л.І.Божович також наголошено, що розвиток дитини як особистості визначається послідовним формуванням особистісних новоутворень. Дослідниця проводить їх аналіз всередині п'яти вікових періодів особистісного розвитку. "Центральним, тобто особистісним, новоутворенням першого року життя є виникнення афективно заряджених уявлень, котрі й спонукають поведінку дитини всупереч впливам зовнішнього середовища". Автор називає ці уявлення "мотивуючими". Їх дія звільняє дитину від "диктату зовнішніх впливів". Хоча сама вона ще цього не усвідомлює, але починає ставати суб'єктом. До третього року життя, тобто до кінця раннього дитинства, "центральним новоутворенням ... є "система Я"[1] і породжувана цим новоутворенням потреба діяти самому", що

[1] Тут і надалі використовується авторське позначення системи Я.

виявляється у формулі “Я сам”. Потребу в реалізації й утвердженні свого Я дослідниця вважає домінуючою”. У цей період зіштовхуються дві сили – “хочу” й “треба”, а також відбувається формування самосвідомості [28], [31], [32].

У дослідженнях О.М.Леонтьєва представлено концепцію структури й розвитку особистості, у якій центральне місце відведено поняттю діяльності. Як і Л.І.Божович, основною внутрішньою характеристикою О.М.Леонтьєв вважає мотиваційну сферу особистості. Іншим важливим поняттям в його теорії є “особистісний смисл”. Він виявляє відношення мети діяльності особистості, тобто того, на що вона безпосередньо спрямована, до її мотивів, до того, що її спонукає. Чим ширші, різноманітніші види діяльності, в які вона включена, чим більше вони розвинені і впорядковані (ієрархізовані), тим багатша сама особистість. Важливою є думка вченого про те, що особистість розвивається не в межах задоволення власних потреб, а у творчості, яка не знає меж [131], [132; 281-303].

О.В.Запорожець відзначав інтенсивність формування важливих моральних якостей особистості у ранньому віці, вироблення певних рис характеру, від яких значною мірою залежить майбутнє дитини – її подальші успіхи в різних галузях діяльності, становлення в суспільстві, особливості взаємодії з навколишнім світом [85], [86; 84-86]. Вчений підкреслював, що суттєвий внесок у загальний хід формування людської особистості вносить ранній розвиток інтелектуальної, мотиваційно-емоційної сфери дитини. “Розум людини, у якої в дитячі роки не сформувалося належним чином сприймання оточення і наочно-образне мислення, може бути розвинений однобічно та відірваний від конкретної дійсності. А неблагополучні взаємини з близькими людьми і ровесниками або неповноцінність емоційного спілкування створює загрозу порушення всього ходу формування особистості і може призвести до того, що дитина, ставши дорослою, навіть за умови досягнення високого рівня інтелектуального розвитку буде людиною

сухою і черствою, не здатною співпереживати з іншими, встановлювати з ними дружні стосунки". Отже, за О.В. Запорожцем, психологічні новоутворення, які виникають на ранніх вікових етапах, мають неперехідне, "абсолютне" значення для всебічного розвитку індивіда, роблять свій особливий неповторний внесок у формування людської особистості" [85; 243-268].

У своїх працях науковці вказують на формування передумов, необхідних для досягнення різнобічного розвитку особистості. Передумови на кожному етапі психічного розвитку створюють особистісні утворення, що мають непересічне значення і визначають подальший розвиток особистості. Дослідники вважають очевидним те, що розвиток дитини йде у напрямі вдосконалення і розвитку особистісних якостей, які забезпечують можливість успішного розвитку індивідуальності особистості й можливість існування особистості як одиниці суспільства, як члена колективу [147; 54].

Передумови розвитку особистості – це те, що впливає на дитину, тобто певні обставини, від яких залежить подальший рівень її розвитку. Їх визначено як зовнішні і внутрішні. Зовнішні передумови розвитку особистості – це якості й особливості виховання, а внутрішні – активність і бажання, а також мотиви й цілі, котрі ставляться перед собою в інтересах власного особистісного вдосконалення [149].

В особистісному, як і в інтелектуальному, плані розвиток дитини йде від мимовільності, імпульсивності, ситуативності поведінкових реакцій і поведінки загалом до її довільності, урегульованості. Ця тенденція проявляється в умінні дитини керувати своєю поведінкою, свідомо ставити мету й шукати і знаходити засоби її досягнення, переборюючи труднощі й перепони. Довільність і саморегуляція – стрижнева лінія інтелектуально-особистісного розвитку дитини. Довільність поведінки ґрунтується на поступовому переході від зовнішньої регуляції до саморегуляції. Особливо

чітко ця тенденція прослідковується в становленні самоконтролю, що є похідним від зовнішнього контролю й оцінювання [166].

Одним із сучасних провідних дослідників проблеми розвитку особистості на ранніх етапах онтогенезу є В.С.Мухіна, котра розглядає його як рівневе, послідовне формування структури самосвідомості дитини. Вона виділяє в цій структурі п’ять ланок: власне ім’я й тіло, домагання визнання, статеву ідентифікацію, психологічний час і соціальний простір особистості. Механізмами розвитку В.С.Мухіна визначає ідентифікацію, відокремлення та взаємодію між ними. Як підкреслює дослідниця, “загальнозначущою цінністю для суспільства й особистості є структура людської самосвідомості, яку формують власне ім’я, самооцінка й домагання визнання, уявлення себе як представника певної статі, уявлення себе в часі (в минулому, теперішньому й майбутньому), оцінка себе по відношенню до прав і обов’язків” [162].

За В.С.Мухіною, розвиток особистості визначається не тільки вродженими особливостями, не тільки соціальними умовами, але й *внутрішньою позицією* – за певним ставленням до світу людей, що складається вже в малої дитини, до світу речей та до самої себе. Вказані передумови та умови особистісного розвитку глибоко взаємодіють між собою, визначаючи внутрішню позицію дитини стосовно себе самої й навколишніх людей. Але це не означає, що, сформувавшись на певному рівні розвитку, ця позиція не зазнає впливу зовні на наступних етапах формування особистості [162].

Дослідниця вказує, що на першому етапі відбувається стихійне, не спрямоване самосвідомістю формування особистості. Це період підготовки народження особистості, що усвідомлює себе, коли в дитини з’являються в явних формах полівмотивованість і супідрядність її дій. Початок розвитку особистості обумовлений такими подіями в житті дитини. У першу чергу вона виділяє себе як персону (це відбувається протягом усього раннього і

дошкільного дитинства), як носія певного імені (власне ім'я, займенник "Я" і певну фізичну зовнішність). Психологічно "Я-образ"[2] формується з емоційного (позитивного чи негативного) ставлення до людей і з виявлення своєї волі ("Я хочу", "Я сам"), що виступає як конкретна потреба дитини. Дуже скоро починає проявлятися домагання визнання, яке має як позитивне спрямування, так і негативне. У той же час у дитини формується почуття статевої приналежності, що також визначає особливості розвитку особистості. Далі в дитини виникає відчуття себе в часі, у неї з'являється психологічне минуле, теперішнє й майбутнє, вона по-новому починає ставитися до себе самої – для неї відкривається перспектива власного розвитку. Важливе значення для формування особистості дитини має розуміння того, що людина серед інших людей повинна мати обов'язки й права.

Таким чином, самосвідомість визначається як ціннісні орієнтації, що утворюють систему особистісного змісту, який складає індивідуальне буття. Система особистісного змісту організовується в структуру самосвідомості, що становить собою єдність ланок, які розвиваються за певними закономірностями. За В.С.Мухіною, самосвідомість особистості – це єдність, яка знаходить своє виявлення в кожній з п'яти ланок. Охарактеризуємо кожну з них.

Власне ім'я – перша ланка структури самосвідомості ідентифікована з тілесною й духовною індивідуальністю людини. Завдяки імені та займеннику "Я" дитина научається виділяти себе як персону. Ідентифікація з іменем відбувається з перших років – їй важко думати про себе поза іменем, воно лягає в основу самосвідомості, набуває особливого особистісного смислу.

Домагання визнання – друга ланка структури самосвідомості. В онтогенезі потреба у визнанні формується завдяки пристрасному ставленню

[2] Використовується авторське позначення поняття.

дорослих до появи дитини. З раннього віку вона відкриває, що всі її вчинки ділять на “хороші” й “погані”. Оскільки все хороше емоційно заохочується, то в неї виникає бажання бути хорошою, починається розвиток *активного прагнення* навчитися того, що схвалюється людьми, котрі її оточують. При цьому дитина засвоює позитивну оцінку: “Я хороший”.

Статева ідентифікація – третя ланка структури самосвідомості. В онтогенезі до кінця раннього віку встановлюється статева приналежність, а протягом перших семи років інтенсивно засвоюються поведінкові форми, інтереси, цінності своєї статі.

Психологічний час особистості – четверта ланка структури самосвідомості. Дитина за допомогою дорослого вчиться “згадувати” (“Коли я був маленький”), звертатися до свого майбутнього (“Коли я виросту великий”). Домагаючись визнання, дитина з допомогою дорослого проектує себе в майбутньому як сильну особистість, яка все вміє і все може.

Соціальний простір особистості – п’ята ланка структури самосвідомості. У сучасному суспільстві входження дитини в соціальний простір таке ж, як і в історично ранні часи, воно здійснюється через засвоєння прав і обов’язків.

Отже, завдяки імені дитина отримує можливість уявити себе як відокремленого від інших виняткового індивіда; стереотипи чоловічої та жіночої поведінки входять у її самосвідомість через наслідування дій представників своєї статі; намагання співвіднести себе теперішнього із собою в минулому і майбутньому – важливе позитивне утворення самосвідомості особистості, яка розвивається; реалізація потреби у визнанні розвиває активність, навички спілкування, інші соціальні якості особистості, котра діє в межах відношень прав і обов’язків.

В онтогенезі самосвідомість дитини з раннього віку розвивається в плані осягнення свого “Я” в минулому, теперішньому й майбутньому. Образи пам’яті й уяви сприяють утворенню феномена психологічного часу.

Чим менша дитина, тим активнішу участь у формуванні життєвої перспективи дитячої особистості бере дорослий. За сприятливих умов розвитку самосвідомості чим старшою стає дитина, тим чіткішим у неї є розуміння відповідальності за себе в теперішньому й майбутньому. Однак, В.С.Мухіна зазначає, що тут немає прямої кореляції з віком [162; 70].

Б.Г.Ананьєв, як і В.С.Мухіна, визначає найважливішим досягненням у розвитку особистості дитини її самосвідомість. Дослідник вказує, що це утворення виникає у період, коли відбувається суб'єктивне виділення дитиною власної дії з усієї структури її предметної діяльності. Це стає можливим лише завдяки виховним впливам дорослих (у вигляді показу, оцінки, навчання). Дитина ще неспроможна самостійно задовольняти свої життєві потреби. Тому, за твердженням Б.Г.Ананьєва, спілкування з дорослими є необхідною умовою забезпечення життя й розвитку її діяльності. Роль дорослого не обмежується показом дій з предметами і якостей предметів, привчанням до певних норм і правил життя, до того, що дозволяється і забороняється. Він повинен постійно оцінювати вплив на дитину [10; 103-127].

Наступною стадією становлення самосвідомості вчений вважає відокремлення себе від власних дій у зв'язку з уживанням свого імені. З генетичної точки зору, на його думку, використання власного імені є величезним стрибком у розвитку дитячої свідомості і перехід до виділення себе як постійного цілого з поточних дій, що змінюються. Характерною ознакою змін у розвитку самосвідомості дитини є зміни в її мовленні, зокрема, словнику. Відбувається перехід від оперування переважно своїм іменем до вживання більш абстрактних висловів: "моє", "у мене", "я". Перехід від третьої до першої особи у мовному означенні самої себе у дитини свідчить про "величезне зрушення в розвитку самосвідомості, певний перехід від уявлень до думки про себе" [10; 102-112].

Усвідомлення власних дій через оцінку дорослих створює основу для формування самооцінки, яка є найбільш складним продуктом розвитку свідомої діяльності дитини. Спочатку оцінка себе і своїх вчинків є прямим відображенням оцінки інших людей, які здійснюють керівництво її розвитком. Проте, за Б.Г.Ананьєвим, така форма ставлення до себе ще не є самооцінкою, оскільки остання передбачає, насамперед, свідоме розуміння й оцінку власних вчинків, якостей і можливостей. А це стає можливим лише в старшому дошкільному віці. Отже, як стверджує вчений, шлях формування дитячої самосвідомості пролягає від усвідомлення власних дій через оцінку їх іншими до самооцінки [11].

Як вважають психологи, формування такого важливого особистісного компоненту як самостійність неможливе без усвідомлення дитиною самої себе. З точки зору відомого російського дослідника І.С.Кона, найперша категорія, в якій дитина осмислює своє власне "Я" – це статева приналежність. Розпізнавати стать людини , за спостереженнями дослідників, діти починають рано. Як вважають Д.В.Колісов, Н.Б.Селівестрова, різноманітна "реактивність" на чоловіків та жінок спостерігається вже в 7-8-місячному віці [209].

Як вказує І.С.Кон, первинна статева ідентичність, тобто знання своєї статевої приналежності, складається зазвичай уже в півторарічному віці. Усвідомлення своєї статі є найбільш стійким, стрижневим елементом самосвідомості дитини [106;268].

За дослідженнями вченого, до двох років дитина знає свою стать, але ще не вміє обґрунтовувати цю приналежність. Визначаючи себе як хлопчика чи дівчинку, дитина не пов'язує це зі своїми біологічними ознаками. В подальшому в дитини відбудеться істинна статева ідентифікація як результат складного біосоціального процесу, який поєднує онтогенез, статеву соціалізацію й розвиток самосвідомості. Формування Я-концепції у дитини

на самому ранньому етапі її розвитку відбувається під впливом спілкування з дорослим [104;12].

У працях, виконаних під керівництвом М.І.Лісіної, експериментально було встановлено, що своєрідне ставлення до себе розвивається у дитини вже протягом першого року життя. В основному воно складається в результаті спілкування з дорослими, адекватно й безпосередньо відображаючи ті почуття любові, турботи, безумовного прийняття особистості дитини, які надходять від них. Унаслідок цього в дитини формується емоційно-позитивне самовідчуття й переживання своєї значущості для людей, що її оточують.

У ранньому дитинстві, за дослідженнями М.І.Лісіної, діти виділяють своє “я” переважно у спілкуванні з дорослим, але поступово зростає роль їхнього спілкування з ровесниками. У немовлячому, як і в ранньому віці, афективний компонент образу себе переважає, хоча певного значення починає набувати і когнітивний компонент. Те ж саме стосується й конкретної самооцінки: дитина адресує ставлення дорослого до себе як до особистості та переживає труднощі, коли їй потрібно виділити оцінку своєї конкретної дії. Тобто загальна самооцінка домінує над конкретною. Характерно, що діти раннього віку ще не порівнюють себе з ровесниками, а тому байдуже ставляться до їх успіхів. Це є свідченням того, що їхня самооцінка залишається абсолютною. Але свої маленькі досягнення дитина переживає як тріумф і намагається привернути до них увагу дорослого. Проте обидва джерела формування образу самого себе часто функціонують у відриві одне від одного. Дитина ще не намагається обговорювати досягнення свої і ровесників з дорослим, а тому досвід індивідуальної практики є нечітким і вона швидко забуває про свої результати і досягнення [135].

У психології розвитку особистості дитини велика увага приділяється дослідженню її мотиваційної сфери, тобто тих рушійних сил людської

поведінки, які в сукупності є стрижнем особистості й визначають характер її розвитку. Дослідники вважають, що потреби є першоджерелом психічної активності дитини. І найважливішими з них є соціогенні потреби, тобто ті, які породжуються життям дитини в соціумі. Однак це поняття досить неоднозначно трактується в психологічних дослідженнях.

Спираючись у багатьох питаннях на позиції Л.С.Виготського, М.Лісіна називає в якості провідного фактора як психічного, так і особистісного розвитку дитини потребу в спілкуванні, а Л.І.Божович – потребою у враженнях. Аналіз положень, що визначають ці дослідники, показує, що в змістовому плані вони багато в чому схожі, й основна їхня відмінність полягає у виділенні провідного мотиву активності дитини.

Так, мотив спілкування у М.І.Лісіної включає в себе три основні потреби: потребу у враженнях – пізнавальні мотиви; потреби в активній діяльності – ділові мотиви; потреби у визнанні й підтримці – особистісні мотиви. У реальному житті дитини всі три групи мотивів існують і тісно переплітаються між собою. У різні періоди дитинства їх відносна роль змінюється: то одні, то інші займають положення провідних. Причому мова йде не про індивідуальні особливості взаємовідношень різних мотивів, а про особливості саме вікових, типових для більшості дітей відповідного віку. У першому півріччі життя провідним мотивом спілкування дитини з дорослим є особистісний мотив, а починаючи з другого півріччя й пізніше, майже до двох років, провідну роль у становленні особистісного розвитку дитини займає діловий мотив спілкування [137].

Л.І.Божович заперечує первинність мотиву спілкування як провідного фактора розвитку особистості дитини. Дослідниця передбачає, що в дитини існує інша первинна потреба. Вона за своєю внутрішньою формою повинна містити в собі не тільки можливість власного якісного розвитку, але й спонуку до розвитку її специфічних людських форм. У якості такого

провідного мотиву автор називає потребу у враженнях, яка веде за собою розвиток усіх інших соціально обумовлених потреб дитини [32].

У віці 2-х років у дитини настає період інтенсивного формування мотиваційної сфери, яка в значній мірі розвиватиметься на основі передумов, що складаються в ранньому дитинстві. У цей період у мотиваційній сфері дитини спостерігається виникнення новоутворень різного ступеня виявлення, що характеризуються новими властивостями й структурними особливостями. Цьому сприяють такі фактори: розвиток мовлення, спілкування дитини з дорослими й однолітками, включення її в різноманітні види діяльності.

Структуру мотивації дитини 2-3 років дослідники зазвичай характеризують як достатньо аморфну, тому що доступні їй мотиви й потреби змінюються один за одним у відносно випадковому порядку. Життєво важливі потреби й примхи нерідко ще не диференціюються й набувають інколи однаково високої значимості для неї. Мотиви змінюються в часі, не підкоряючись ще єдиному свідомо-вольовому контролю дитини. Нові потреби, або, точніше, зміни потреб дитини можуть бути результатом великої різноманітності обставин і подій [10; 103-127].

Протягом періоду раннього дитинства провідною діяльністю залишається предметна, яка спрямована на те, щоб дитина оволоділа значенням предметів, навчилася діяти з ними. За дослідженнями Д.Б.Ельконіна, предметні дії дитини розвиваються у двох напрямах. По-перше, це перехід від спільного з дорослим виконання до самостійного, що призводить до виділення дорослого як зразка дії, з яким малюк починає себе порівнювати: по-друге – розвиток засобів і способів орієнтації самої дитини в умовах здійснення предметної дії. Це призводить до оволодіння специфічним способом використання предмета, а потім до перенесення дії з одного предмета на інший та з однієї ситуації в іншу і як наслідок – до узагальнення дії й до виникнення ігрової дії. У результаті руйнується

соціальна ситуація розвитку, виникає предметне ставлення до дійсності, коли дитина не тільки засвоює призначення предметів, але й знає їх функцію[81].

Проблема соціалізації на ранніх етапах онтогенезу неодноразово вивчалася як зарубіжними, так і російськими та вітчизняними дослідниками. Вперше поняття соціалізації було введено в 40-х роках XX століття в роботах Дж.Доларда та П.Міллера. В різних наукових напрямках це поняття мало своє визначення. Зокрема, необіхевіористи розглядали його як соціальне научіння, у гуманістичній психології – як результат самоактуалізації Я-концепції тощо.

Одним з перших дослідників-психологів, які досліджували розвиток особистості дитини, був В.Штерн. На його думку, психічний розвиток – це саморозгортання людських задатків, яке спрямовується й визначається тим середовищем, в якому дитина живе. Так, в ігровій діяльності він виділяв незмінну й пов’язану з вродженими інстинктами форму. Дослідник вважав, що зміст гри задається середовищем, допомагаючи дитині зрозуміти, у якій діяльності вона може реалізувати закладені в неї якості. Таким чином, гра слугує не тільки для вправляння вроджених інстинктів, а й для соціалізації дітей. Крім того, дослідник був одним з перших, хто вказував на роль схеми як ментальної структури, яка допомагає перейти від уявлень до понять [199].

У положеннях біхевіористів соціалізація зводилася до соціального научіння (А.Бандура та ін.), тобто набуття нових форм реакцій шляхом наслідування поведінки інших людей чи спостерігаючи за ними. Зокрема вказувалося, що люди здатні уявляти зовнішні впливи чи відповідну реакцію на них символічно, у вигляді „внутрішньої моделі зовнішнього світу”. Завдяки цьому індивід, навіть не отримуючи підкріплення і не проявляючи відкритих реакцій, научається імітувати їх, слідкуючи за підкріплюючими діями інших [8] .

У концепції Ж.Піаже процес соціалізації не розглядався як самостійний чи специфічний. Вчений вважав, що в міру становлення логічного мислення дитина оволодіває правилами і законами організації соціуму. Згідно Ж.Піаже, когнітивний розвиток визначає можливості соціального. Критичним періодом в розвитку здатності до логічного мислення і відповідно до розуміння правил соціальної організації є переборення егоцентризму дитиною в 6-7 років [188].

У зарубіжних дослідженнях психологічного та особистісного розвитку дитини основна увага приділялася вивченню психосексуальної (З.Фрейд), емоційної (А.Адлер, А.Валлон), соціальної (Е.Еріксон, К.Гарвей, В.Кондон та ін.) сфер процесу самоусвідомлення та соціальної активності (Р.Спіц, Дж.Дан, Дж.Боулбі та ін.).

Одним із представників зарубіжної психології, хто створив першу розгорнуту теорію розвитку особистості, був З.Фрейд. Його психоаналітична теорія розвитку заснована на двох передумовах. Перша, або генетична, передумова, сприяє тому, що переживання раннього дитинства відіграють критичну роль у формуванні дорослої особистості. З.Фрейд був упевнений, що основний фундамент особистості індивіда закладається в дуже ранньому віці, до п’яти років. Друга передумова полягає в тому, що людина народжується з певною кількістю сексуальної енергії (лібідо), яка потім проходить у своєму розвитку через кілька психосексуальних стадій. Перші три стадії охоплюють вік від народження до п’яти років. Будучи прихильником біологізаторського напряму, З.Фрейд вважав, що всі прояви людської активності підкоряються певним законам і детерміновані великими інстинктивними силами [229; 105-138].

На засадах психоаналітичного підходу З.Фрейдом була розроблена концепція психосексуального розвитку особистості дитини, в якій також відображено становлення її основних компонентів (“Воно”, “Я”, “Над-Я”). Згідно З.Фрейда, наприкінці першого року життя актуалізуються такі

особистісні риси дитини як незадоволеність, вимогливість, незалежність, які є передумовами розвитку її самостійності. На другій стадії (1-3роки) ускладнюється структура власного "Я", яке має спроможність до самоконтролю, збалансовуючи імпульси "Воно" та заборони "Над-Я". В поведінці дитини з'являються такі особистісні якості як акуратність, вимогливість, егоцентризм та самоконтроль. Остання якість є передумовою становлення самостійної поведінки дитини раннього віку.

З позицій індивідуальної психології, за дослідженнями А.Адлера, фундамент стилю життя дитини "кристалізується" до п'яти років. У процесі формування раннього досвіду дитини відбиваються її емоційні переживання, які несуть у собі творчу силу, що забезпечує вияв спонтанності, самостійності й вільної активності на всіх подальших етапах життя людини. І З.Фрейд і А.Адлер фактично підкреслювали важливість раннього досвіду у формуванні особистості дорослого. Але, на відміну від З.Фрейда, А.Адлер відзначав, що в поведінці дорослого не просто оживають ранні переживання, а швидше за все має місце прояв особливостей його особистості, яка сформувалась у перші роки життя. Передбачаючи існування творчої сили особистості, А.Адлер не відкидав впливу спадковості й оточення на її формування [237; 161-182].

В ракурсі діалектичної логіки розглядав питання особистісного розвитку дитини А.Валлон, який в ранньому онтогенезі виокремлював емоційну (6міс.-1 рік) та сенсомоторну (1-3роки) стадії. Спочатку дитина повністю заглиблена в свої емоції, а надалі з'являється соціальна активність з іншими (дорослими та дітьми), яка актуалізує власну незалежність, усвідомлення себе, свого внутрішнього життя, що спонукає до виникнення потреби у ствердженні й "завоюванні" власної самостійності.

Вважається, що важливим внеском у зарубіжну теорію розвитку особистості є дослідження Е. Еріксона про "вісім вікових стадій людини". Нас цікавлять перші дві стадії з його теорії, які охоплюють період

дитинства. Перша стадія триває від народження до 18 місяців і є, як вважає вчений, найважливішою, оскільки тут закладаються основи особистісного розвитку людини. На цій стадії дитина має оволодіти почуттям довіри до навколишнього світу, що є основою для формування в неї позитивного самовідчуття. Почуття довіри до навколишнього світу слугує для дитини опорою для набуття нового досвіду, гарантією правильного переходу до наступних стадій розвитку. Вона постійно має відчувати, що її люблять, що їй готові допомогти. На цьому будується основа для майбутньої взаємодії дитини з іншими людьми і для формування її позитивного ставлення до себе. Оскільки довіра можлива лише по відношенню до когось або чогось, то вона починає розвиватися лише тоді, коли дитина навчиться виділяти людей і об'єкти навколишньої дійсності, а також, коли у неї з'явиться смутне відчуття, що й сама вона є окремою істотою.

Друга стадія розвитку дитини триває від півтора до трьох-чотирьох років. У цей час вона усвідомлює свою індивідуальність і саму себе як активну діючу істоту. Але її життєва активність не завжди є позитивною. Головний позитивний результат розвитку на цій стадії – досягнення почуття *незалежності*. Дитина стає відносно самостійною, поступово звільняючись від постійної опіки дорослого. Вона починає усвідомлювати себе *автономною* істотою, здатною здійснювати певні дії. Прагнення дитини до автономії, намагання все зробити по-своєму виражається в експериментуванні та самоствердженні. Е.Еріксон вважає, що альтернатива автономії та невпевненості є головною проблемою раннього віку, яка накладає свій відбиток на весь подальший розвиток дитини [250].

Набуття відчуття базальної довіри готує ґрунт для досягнення певної автономії й самоконтролю. Згідно з поглядами Е.Еріксона, дитина, взаємодіючи з дорослими в процесі навчання певної поведінки, виявляє, що контроль дорослих буває різним: з одного боку, він може проявлятися як форма турботи, з іншого – як деструктивна форма приборкування й

припинення. Дитина також навчається розрізняти надання свободи типу “нехай спробує” і навпаки, потурання як деструктивну форму позбавлення від клопоту. Ця стадія стає вирішальною для встановлення співвідношення між добровільністю і впертістю. Почуття самоконтролю без втрати самооцінки є онтогенетичним джерелом впевненості у вільному виборі; почуття занадто стороннього контролю й одночасна втрата самоконтролю може стати поштовхом для постійної схильності до сумнівів і сорому [251; 223].

До настання цієї стадії діти майже повністю залежать від людей, які про них турбуються. Однак, оскільки в них швидко розвивається нервово-м’язова система, мовлення й соціальна вибірковість, вони починають досліджувати своє оточення й взаємодіяти з ним більш незалежно. Особливо вони гордяться своїми щойно виявленими локомоторними навиками і все хочуть робити самі (наприклад, умиватися, одягатися та їсти). У них спостерігається велике бажання обстежувати предмети й маніпулювати ними, а також прагнення відносної самостійності: “Я сам” і “Я – те, що я можу”.

З точки зору Е.Еріксона, позитивне вирішення психосоціальної кризи на цій стадії залежить перш за все від готовності батьків поступово надавати дітям свободу самим здійснювати контроль над своїми діями. *Автономія* не означає, що дитина отримує необмежену свободу. Скоріше за все вона означає, що дорослі повинні утримувати її зростаючу потребу робити вибір у межах певних “ступенів свободи” [251].

Велику роль в розвитку особистості дитини відіграє її зв’язок з матір’ю, який був предметом ретельного вивчення дослідників психоаналітичного напрямку (Р.Спіц, Дж.Дан, Дж.Боулбі, М.Ейнсворт та ін.). Вони вперше звернули увагу на той факт, що при дефіциті спілкування з дорослими психічний розвиток дитини різко затримується й викривляється. Вчені показали, що спілкування з матір’ю не тільки приносить дитині масу

радісних переживань, але є необхідною умовою її фізичного виживання й психічного розвитку. Однак саме спілкування в межах цього напряму розглядалося як реалізація вроджених інстинктів чи лібідозних тенденцій. Дитина сприймалася як чисто природна, натуральна істота, яка в подальшому поступово соціалізується. Зв'язок з матір'ю має забезпечувати їй захист, безпеку, емоційний комфорт і задоволення всіх її потреб [252].

В роботах П.Шпітца, Дж.Боулбі та їх послідовників вперше були описані наслідки материнської депривації на психічний розвиток дитини, показана роль ранньої емоційної прихильності до матері для психічного здоров'я, формування особистості дитини. Вчені вперше звернули увагу на той факт, що при дефіциті спілкування з дорослими психічний розвиток дитини різко затримується й викривляється. Вони показали, що спілкування з матір'ю не тільки приносить дитині масу радісних переживань, але є необхідною умовою її фізичного виживання й психічного розвитку. Однак саме спілкування в межах цього напряму розглядалося як реалізація вроджених інстинктів чи лібідозних тенденцій. Дитина сприймалася як чисто природна, натуральна істота, яка в подальшому поступово соціалізується. Зв'язок з матір'ю забезпечує їй захист, безпеку, емоційний комфорт і задоволення всіх її потреб. На відміну від цього, в культурно-історичній концепції немовля розглядається як "максимально соціальна істота", яка живе в унікальній соціальній ситуації розвитку [253].

К. Гарвей, вивчаючи стереотипні ігри дорослого й немовляти перших місяців життя, виявила, що немовля постає в них як активний партнер, керуючи поведінкою дорослого з допомогою погляду. Немовля то дивиться на дорослого, то відводить погляд убік, то знову дивиться на нього, ніби спонукаючи подивитись у потрібний бік.

Дослідження В.Кондон і Л.Солдер виявили стійку здатність новонародженого вже в перші дні життя рухатися синхронно до ритму мовлення дорослих. Причому синхронізація рухів немовляти виникала тільки

у відповідь на звуки осмисленого мовлення. Ні беззмістовний набір складів, ні чистий тон чи музична фраза не викликали аналогічних рухів немовляти [238].

Розвиток емоційної сфери дитини є найважливішим фактором її зв'язку з навколишнім світом. Адже емоції, за визначенням у філософських науках, виконують функцію регулювання активності суб'єкта шляхом відображення значущості зовнішніх і внутрішніх ситуацій для здійснення його життєдіяльності. Як відзначає К.Е.Ізард, однією з причин виникнення людських емоцій є необхідність забезпечення соціального зв'язку між матір'ю і дитиною. Немовля просто не вижило б, якби його мати не відчувала величезної потреби тримати його на руках. А дитина у всьому залежить від матері: мати її годує, коли вона голодна, зігріває, якщо їй холодно, доглядає її, захищає від небезпеки [239].

К.Тревартен вважає, що існують вроджені механізми розпізнавання емоцій інших людей і для „приєднання" дитини до змін в експресії, чим досягається регуляція афективних станів. Ці механізми адаптуються для зв'язку зі станами мозку партнера по комунікації. Фундаментальним механізмом інтерсуб'єктивної координації є синхронізація активності матері й дитини. На думку К.Тревартена, за емоційну регуляцію, (а значить і за регуляцію соціальної взаємодії) відповідають підкіркові структури. А це означає, що така регуляція існує давно, є вродженою (формується внутрішньоутробно), базовою для всіх послідуючих видів регуляції. Символічна комунікація, згідно К.Тревартена, виникає біля дев'яти місяців, причому це пов'язане з емоційною оцінкою предметів зовнішнього світу й розпізнаванням цієї оцінки. Мова при цьому використовується для регуляції активності, за допомогою якої вноситься емоційний компонент [239].

У роботах Р.Мухамедрахімова було показано, що існують взаємні підлаштування соціальних комунікацій матері й дитини. Немовля підлаштовується під індивідуальний рівень емоційної стимуляції матері,

рівень її сенсорної чутливості. Отже, згідно вказаних досліджень, первинний і вродженим є афективний компонент, який за необхідності пов'язаний із соціальною взаємодією, а когнітивний розвиток по відношенню до афективного вторинний [200].

У дослідженнях Р.Хобсона визнається також наявність вродженої здатності до афективних контактів з іншими людьми. Вчений вважає, що соціальні стимули сприймаються безпосередньо. Наприклад, сприймання посмішки не двостадійний процес, за якого відбувається сприймання деякої поведінки, а потім наділення її певним значенням, а одномоментний, так як здатність до реєстрації емоційних значень вроджена. Крім того, на думку Р.Хобсона, у дитини є внутрішні детерміновані здібності до організації експресивних дій у відповідь на емоційний вплив. Дослідник вважає також, що існує фундаментальна різниця між безпосереднім сприйманням соціальних стимулів і афективною реакцією на них та об'єктними відношеннями [200].

Незважаючи на велике значення прихильності дитини до матері для соціалізації й нормального психічного розвитку дитини, різні критичні зауваження дослідників вказують на те, що неможливо розглядати прихильність як універсальний механізм розвитку особистості дитини, ігноруючи інші аспекти її становлення.

У розвитку взаємодії дитини і дорослого та її соціалізації велику роль відіграє також оволодіння мовленням. Воно є водночас і важким, і природнім процесом. Саме це досягнення більше, ніж інші, характеризує безмежність людських можливостей. Як показують дослідження (П.Еймас та ін.), протягом першого року життя немовлята засвоюють невербальні аспекти комунікації в процесі спілкування зі своїми батьками. Вони навчаються подавати знаки партнерам, використовувати жести й звертати увагу на обличчя співрозмовника. Діти найбільше дізнаються про спілкування під час простих ігор з дорослими („Хованки"). В процесі такої взаємодії батьки

створюють для дитини умови, сприятливі для раннього засвоєння мови. Те, що увага матері й дитини зосереджена під час гри на одних і тих самих предметах, допомагає засвоїти назви предметів і дії з ними. Однак соціальна комунікація дитини не обмежується грою з батьками. До року більшість здорових дітей проявляє великий інтерес до інших людей, вони можуть реагувати на різні емоційні прояви дорослих відповідним чином (М.Кліннерт, С.Нельсон та ін).

Порівнюючи зарубіжні дослідження й розробку цієї проблеми в культурно-історичній теорії Л.С.Виготського та його послідовників, можна визначити, що всі ці концептуальні теорії об'єднуються уявленням про велику роль соціальних взаємодій у психічному розвитку дитини. Зокрема, згідно Л.С.Виготського, соціальна взаємодія первинна і єдина в розвитку дитини. Однак культурно-історична теорія залишала дитину пасивним об'єктом дорослих соціальних впливів. Вона, з одного боку, не розкривала її ролі активного агента взаємодій, а з іншого – не залишала місця вибірковості дитини при взаємодії з оточуючим світом, не враховувала своєрідності її розвитку [51].

Слідуючи за Л.С.Виготським, М.І.Лісіна вказувала на наявність особливої потреби у спілкуванні, яка формується на основі базових біологічних потреб і намаганні до нових вражень, багатим джерелом яких є дорослий. У роботах М.І.Лісіної та її співробітників було визначено позитивний вплив спілкування з дорослим на емоційний і когнітивний розвиток немовлят і показано, що спілкування з дорослими є необхідною умовою повноцінного розвитку дитини [138].

У дослідженнях В.В.Лебединського вказується на наявність вроджених реакцій, які забезпечують пристосування новонародженого до матері. Але, на його думку, тільки десь після шести місяців дитина починає імітувати емоційні реакції й тільки потім переходить до адекватного емоційного реагування. З цього часу, як вказує вчений, дорослий виділяється як

особливий об’єкт, емоційне відношення до кого опосередковує відношення дитини до навколишнього [239].

Більшість сучасних авторів, які досліджують розвиток особистості дитини (Н.Н. Авдєєва, С. Ю.Мєщерякова та ін.), сходяться на тому, що особистість проявляється у відношеннях людини з навколишнім світом у широкому смислі слова. У якості складових, за дослідженнями С.Ю.Мєщерякової, Н.Н.Авдєєвої та інших учених, виділено три основні види відношень дитини: до людей, що оточують її, до себе й до предметного світу. Звичайно, кожний вид можна розділяти на більш часткові, наприклад інших людей – на близьких, знайомих і незнайомих, старших, молодших, ровесників, чоловіків, жінок тощо, предметний світ – на природні об’єкти й предмети людської культури. Однак для детальнішого аналізу дослідники виділяють більш загальні одиниці, що дає можливість цілісним чином оцінити той чи інший характер відношень.

С.Ю.Мєщерякова та Н.Н.Авдєєва вважають, що особистість проявляється з моменту, коли дитина вступає в стосунки з навколишнім світом, починається процес її особистісного розвитку. Стосовно немовлячого періоду автори використовують термін “передособистісний розвиток”, вважаючи, що немає підстави говорити про особистість, а належить оперувати поняттями “передособистісні” та “особистісні” утворення, що вказує на їх попередній, незавершений характер і разом з цим на приналежність саме до особистості [5].

Дослідники відзначають: якщо в дитини до трьох місяців можна простежити появу ставлення до себе та до оточення, то можна вважати, що перше передособистісне утворення вже склалося. Це новоутворення Н.Н. Авдєєва і С. Ю.Мєщерякова назвали “активністю”. А оскільки ставлення до себе – це відображення ставлення дитини до людей, що її оточують, то основним джерелом становлення активності у першому півріччі життя є спілкування з дорослими. Від нього в майбутньому залежить і ставлення до

предметного світу. Самостійний досвід дитини ще зовсім малий, і зворотного впливу розвитку пізнавальної діяльності на спілкування з дорослими на цьому етапі не спостерігається. Виходячи з цього дослідники зробили висновок, що три лінії ставлення дитини "ще не сплелись у єдиний "вузлик", а звідси – активність, що утворилася в першому півріччі життя дитини, постає у якості передособистісного утворення" [7].

У другому півріччі життя дитина оволодіває маніпулятивною діяльністю, і цей фактор починає діяти в особистісному розвитку. Порівнюючи, як поводить себе дитина, коли вона не змогла дотягнутися до іграшки, розібрати її на частини або витягнути з коробочки, з тими випадками, коли їй щось не вдається, можна зробити висновок, що в першому випадку дитина відчує себе впевненою, здатною щось створити, і це допоможе їй бути наполегливішою під час наступних труднощів. Якщо невдачі повторюються з разу в раз, то дитина буде себе відчувати невмілою, невпевненою й будь-які намагання в тяжких ситуаціях припинить швидше.

Протягом першого року життя, за спостереженнями вчених, діти дуже відрізняються між собою за ступенем активності: одні – наполегливі, інші – менш наполегливі, одні при виникненні труднощів зразу звертаються по допомогу до дорослих, інші самі намагаються досягнути своєї мети. Багато в цьому віці залежить від попереднього й теперішнього досвіду спілкування, але немало – і від власного, індивідуального досвіду дитини [6].

За твердженням Н.Н. Авдєєвої, М.Г.Єлагіної, С. Ю.Мєщерякової "розвиток особистості починається з того моменту, коли суб'єкт стає носієм відношень соціального характеру. Новонароджена дитина має індивідуальність як сукупність психічних властивостей. Але особистістю стає поступово, вступаючи в стосунки з навколишніми людьми" [4], [6].

М.І.Лісіна у своїх дослідженнях виходила з того, що спілкування є одним із найважливіших факторів розвитку особистості дитини. На відміну від багатьох дослідників, які заперечують наявність образу самого себе у

немовляти, М.І.Лісіна, виходячи зі своєї концепції генезису спілкування, вважає, що “вже найперший комунікативний акт свідчить про відокремлення немовлям себе від дорослого, до якого воно звертається. Спілкування розпочинається з появи двох суб’єктів “я” і “ти” – і без нього воно немислиме. Безумовно, суб’єктивність немовляти винятково особлива і якісно відрізняється від суб’єктивності дорослого, але це ще не причина, щоб зовсім її відкидати... Очевидно, образ самого себе в немовляти зводиться до загальної й абсолютної самооцінки. Дитина сприймає себе очима дорослого без зіставлення з ким-небудь... Головним джерелом образу самого себе в немовлят слугує спілкування з дорослими, насамперед з близькими йому людьми” [139].

За результатами досліджень Р.Х.Шакурова, в процесі спілкування з дорослими, у дитини на вже другому році життя формується емоційна реакція на похвалу. Це сприяє створенню у неї внутрішніх умов для розвитку самооцінки, самолюбства, для формування стійкого позитивно-емоційного ставлення малюка до себе й до своїх якостей [194; 75].

Важливим, на нашу думку, є ствердження Н.В.Ліфарєвої про те, що дошкільний вік є вирішальним у формуванні особистості. У дитинстві формуються основні мотиваційні, інструментальні й стильові риси особистості. Перші належать до інтересів людини, до тих цілей і завдань, що вона ставить перед собою, до її основних потреб і мотивів поведінки. Інструментальні риси включають переважаючі для людини засоби досягнення відповідних цілей, задоволення актуальних потреб, а стильові – стосуються темпераменту, характеру, способу поведінки, манер. До закінчення школи, як вважає Н.В.Ліфарєва, особистість в основному формується, і ті індивідуальні особливості персонального характеру, що дитина одержує в шкільні роки, звичайно, збігаються тією чи іншою мірою протягом усього наступного життя.

На думку Н.В.Ліфарєвої, сенситивним періодом формування первинних мотивів і рис характеру є дошкільне дитинство, від народження до вступу в школу. У цей час утворюються також основні стильові й частково інструментальні особистісні риси, що спочатку (у ранньому дитинстві) формуються в результаті взаємодії генотипу й середовища, а потім (до старшого дошкільного віку) починають розвиватися вже на основі соціально-психологічних законів [143].

У дослідженнях розвитку особистості О.Л.Кононко відзначає, що особистість – це істота активна, яка намагається розширити ступені своєї свободи, не здатна залишатися бездіяльною; свідома, до всього ставиться зважено, намагається не лише задавати питання, але й отримувати на них відповіді; фізично, інтелектуально й морально здорова, оптимістична й життєрадісна. Однобічність, розвиток лише однієї якоїсь із цих сторін за рахунок іншої робить нереальною саму можливість стати особистістю [108; 10-11].

Щоб дитина стала особистістю, потрібно сформувати в неї потребу бути особистістю. На це вказував Е.В.Ільєнков: “Хочете, щоб людина стала особистістю? Тоді поставте її з самого початку – з дитинства – в такі взаємостосунки з іншою людиною (з усіма іншими людьми), всередині яких вона не тільки змогла б, але й вимушена була б стати особистістю... Саме різнобічний, гармонійний розвиток кожної людини і є основною умовою народження особистості, яка вміє самостійно визначати шляхи свого життя, своє місце в ньому, свою справу, цікаву й важливу для всіх, в тому числі й для неї самої”[94].

Узагальнення різних теоретичних підходів до проблеми становлення особистості в ранньому онтогенезі дозволяє стверджувати, що особистість дитини раннього віку постійно перебуває на стадії формування. Нові потреби і можливості дитини на другому і третьому роках життя змінюють конкретні умови її життя та вимоги дорослих до неї, стимулюючи дитину до

самостійності у задоволенні життєвих потреб (їжа, вмивання, одягання тощо), застосування вже засвоєних дій. Дорослий виступає разом з тим як організатор, керівник нових видів предметних дій дитини. Розвиток особистості дитини залежить від того, як реалізуються її можливості предметній провідній для даної стадії діяльності.

У своєму розвитку дитина закономірно проходить ряд якісно своєрідних етапів. Для різного віку вони відрізняються один від одного не тільки якістю набутих знань і вмінь, але й способом мислення, особливостями емоційного життя, характером провідних потреб та інтересів.

Дорослий для дитини – не зовнішнє середовище, не об'єкт зовнішнього світу, що сприймається й пізнається, але внутрішній зміст його психічного життя. Спочатку немовля ніби "живе в іншому", воно злите з ним усередині. Й лише в подальшому відбувається поступове психологічне відділення його від дорослого. Автономність, незалежність і самостійність дитини – результат її подальшого розвитку.

Сенситивним періодом формування первинних мотивів людини і рис її характеру є дошкільне дитинство, від народження до вступу в школу. У цей час утворюються також основні стильові й частково інструментальні особистісні риси, що у ранньому дитинстві формуються в результаті взаємодії генотипу й середовища, а до старшого дошкільного віку починають розвиватися вже на основі соціально-психологічних законів.

1.2. Самостійність як базова характеристика підростаючої особистості дитини

Розпочинаючи вивчення проблеми становлення самостійності як особистісної якості ми виходили з існуючого у психології твердження про те, що самостійність – це характерологічна риса особистості, комплексна її характеристика. Про міру розвитку самостійності у психолого-педагогічних дослідженнях виділено врахування комплексу основних, провідних, визначальних показників. Такими визначаються намагання проявити незалежну поведінку, вміння досягти поставленої мети власними зусиллями, здатність до ініціативи й творчості, оптимізм, адже самостійність – важлива особистісна якість, підґрунтя для формування самосвідомості, упевненості в собі. Її наявність чи відсутність істотно впливає на становище особистості в групі однолітків, на хід адаптаційного процесу до різних умов навколишнього середовища, рівень емоційного комфорту [107].

У психологічних дослідженнях радянських, зарубіжних та вітчизняних науковців вивчалися різні сторони проблеми самостійності, завдяки чому вдалося розкрити її природу, структуру, рівні розвитку, взаємозв'язки з різними процесами і властивостями особистості (О.Л.Кононко, І.С.Кон, В.К.Котирло, Г.О.Люблінська, С.Л.Рубінштейн, В.І.Селіванов, Е.В.Суботський, Ю.В.Янотовська та ін.).

Трактування дефініції "самостійність" досить неоднозначне. Можна виділити декілька аспектів у дослідженні самостійності. В одному з них розглядається позиція особистості в групі (дослідження конформізму), в іншому – виділяються способи діяльності (від наслідування до творчості). Говорячи про самостійність як спосіб діяльності, одні автори ставлять її в залежність від рівня розвитку мисленнєвих операцій дитини (П.Я. Гальперін, В.В.Давидов, Н.А. Менчинська, Г.С. Костюк та ін.), інші пов'язують цю якість з рівнем відповідних знань і вмінь, необхідних для

виконання певної діяльності (Л.А. Порембська), треті розкривають залежність самостійності від системи ставлень особистості до навколишнього середовища (В.К. Котирло, Е.В. Суботський, Ю.В. Янотовська).

Аналіз літератури показав, що в психологічній науці дається широке визначення поняття самостійності. Воно розглядається як якість чи властивість особистості (Г.С.Костюк, О.В.Петровський, О.Г.Ковальов), як риса характеру (К.К.Платонов) та як тенденція (Н.Д.Левітов), що свідчить про визнання стійкості самостійності як особистісного утворення, яке забезпечує визначений характер і рівень поведінки та діяльності особистості. В основному автори виділяють поняття самостійності, яке притаманне зрілій особистості.

Щоб сформулювати найбільш повне визначення поняття самостійності, ми звертаємося до різних джерел. Зокрема, за одним із визначень, *самостійний* – ...вільний, незалежний, здатний діяти сам без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки і т.ін.; ... позбавлений сторонніх впливів; оригінальний. Самостійність – властивість і стан за значенням “самостійний” – уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва; самостійні дії [195].

За визначенням С.Ю.Головіна, самостійність – узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку. Самостійність особистості пов’язана з активною роботою думок, почуття й волі. Цей зв’язок двосторонній:

1) розвиток мисленнєвих та емоційно-вольових процесів – необхідна передумова самостійних суджень та дій;

2) судження й дії, що розвиваються в ході самостійної діяльності, формують здатність не тільки приймати свідомо мотивовані дії, але й

досягати успішного виконання прийнятих рішень, незважаючи на можливі труднощі [219;711].

В.Й.Бродовська, І.П.Патрик, В.Я.Яблонко виділяють поняття самостійності як вольової властивості особистості, як здатності систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні [34].

Психологи виділили цілий ряд властивостей, які складають сутність самостійності й пов'язаних з нею психічних явищ: здатність до самоствердження, підтримання стабільності Я, самоконтроль, уміння регулювати власну поведінку й емоційні реакції, уміння зберігати власну думку всупереч зовнішньому тиску, схильність брати на себе відповідальність за важливі події свого життя, а не звинувачувати в них інших людей, об'єктивні обставини чи долю тощо. Завдяки ретельним спостереженням протягом декількох років за змінами одних і тих же якостей у досліджуваних вдалося з'ясувати: незважаючи на те, що всі вони різні – одні відрізняються високою постійністю особистісних рис, інші ж мінливі й не передбачувані – важливі, глибинні характеристики самостійності досить стійкі.

Стабільним є й стиль поведінки в конфліктних чи критичних ситуаціях. Одна особистість, стикаючись з певними труднощами, збирається з силами й намагається виправити обставини, які її не задовольняють. Інша порівняно легко пристосовуються до них, змінюючи заради цього свою поведінку, цілі й установки. А третя замість того, щоб переборювати несприятливі обставини або самій пристосовуватися до вимог середовища, надає перевагу виходу з негативної ситуації або ухиляється від її усвідомлення. І.С.Кон називає це явище психологічним самозахистом.

Такі чи подібні їм стійкі типи поведінки обумовлені, крім особливостей виховання й минулого досвіду особистості, вродженими властивостями темпераменту й типу вищої нервової діяльності, хоча проблема не зводиться

тільки до психофізіологічної індивідуальності. Експериментальні дослідження показали, що відстоювання власного судження залежить і від впевненості в собі, і від значущості виниклих суперечностей, і від міри авторитетності групи, яка сформувала неприйнятне судження, і від положення індивіда в цій групі, і від бажання що б то не було залишитися членом цієї групи, і від наявності чи відсутності психологічної підтримки тощо.

І.С.Кон розглядає індивідуально-психологічні передумови самостійності як досить стійкі, але це не означає, що вони незмінні. Різноманітні дані психологічних досліджень, які свідчать про велике значення раннього дитинства в становленні особистості, призвели до розповсюдження фаталістичних поглядів, ніби перші роки життя раз і назавжди визначають майбутні властивості дорослої людини. Насправді, за визначенням дослідника, “в дитинстві закладаються тільки передумови й можливості майбутнього розвитку, а як саме й наскільки вони реалізуються – це залежить від подальшого життєвого досвіду”. Хоча, як вважає дослідник, життєвий досвід дійсно сприяє розвитку самостійності, але “вектор” цієї самостійності тісно пов’язаний з уроками тієї школи, у якій він набутий, “причому школи не тільки загальнокультурних традицій, але й індивідуального, побутового досвіду”[106; 271-272].

Серед зарубіжних дослідників слід відзначити також роботи М.Монтесорі, яка великої уваги надавала вивченню питань незалежності в ранньому віці. Вона визначила, що формування цієї особистісної якості відбувається через постійні активні дії дитини, а дитяча свобода реалізується через її постійні зусилля. Дж.Лешлі, яка досліджувала взаємодію дорослого й дітей раннього віку в різних умовах життєдіяльності, виділила важливі аспекти в розвитку самостійної поведінки: похвалу, схвалення й заохочення. Саме виділені поняття формують у малюків важливі якості: старанність, терпеливість, оптимістичне ставлення до труднощів [134], [160].

Отже, самостійність визначається авторами як здатність до незалежних дій, вчинків тощо; як узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності й пов'язана з активною роботою думок, почуття й волі; як вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність; як властивість, що полягає у здатності виходити за межі ситуаційних поведінкових обмежень і рольових приписів (мотивація досягнення).

Проблема становлення самостійності як особистісної якості у віковій психології ґрунтується на теоретичних положеннях про роль взаємодії дитини з навколишнім середовищем (Л.І.Божович, О.В.Запорожець, Г.С. Костюк, Г.О. Люблінська, О.М. Леонтьєв) як вирішального фактора формування особистості. Із досліджень психічних особливостей дітей дошкільного віку виявляється правомірність постановки питання про ранні прояви самостійності, а саме дітей раннього віку, та про умови її виховання.

Зокрема, Л.А.Венгер, В.С.Мухіна трактують поняття самостійності як здатність мислити, діяти без сторонньої допомоги. С. Мєщерякова виділяє у цьому понятті *активність* як важливий показник рівня розвитку діяльності й особистості, особливо на ранніх етапах розвитку дитини, та *ініціативність* як характеристику діяльності, поведінки й особистості дитини, що означає її здатність діяти за внутрішньою спонукою. [158].

С.Л.Новосьолова, Л.М.Павлова розглядають поняття самостійності як уміння обслуговувати себе в побуті – умиватися, одягатися, їсти [168], [178]. Для багатьох дослідників самостійність є комплексною, інтегрованою характеристикою особистості з такими складовими, як *незалежність* – уміння обходитися без допомоги дорослого і просити її лише тоді, коли в цьому є реальна потреба; приймати самостійне рішення, робити власний вибір; *ініціативність* – уміння висувати нові ідеї, подавати сміливі пропозиції, пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст, несподівані

рішення; *самооцінка* – уміння виробляти самооцінне судження [Л.І. Божович, Г.О. Люблінська, О.Л. Кононко та ін.].

Розгорнутий аналіз тенденцій в інтерпретуванні дефініції "самостійність" представлено в працях О.Л.Кононко. Як зазначає дослідниця, самостійність слід розрізняти як достатньо стійку тенденцію до незалежної й ініціативної поведінки й самостійність як ситуативний прояв. У психології ініціатива визначається як прояв людської активності, яка не стимульована ззовні й не визначена незалежними від неї обставинами.

У трактуванні поняття "самостійність" дослідниця виділяє також показники *незалежний* і *автономний*. У віковій психології ці два поняття розрізняють. *Незалежна дитина* – це така, яка використовує засвоєний нею раніше досвід там, де він не збігається з думкою друзів або ж зі своїм власним поглядом. *Автономний* означає той, що існує окремо. Отже, ці поняття не тотожні. Хоча дитина може бути автономною, тобто гратись, гуляти без дорослого, але не самостійною – підкорятись іншим, вибирати звичну практику гри тощо. А може бути й іншою – ініціативною й незалежною від керівництва дорослого [111].

Таким чином, як зазначає О.Л.Кононко, самостійність як важлива якість особистості, що гарантує людині здатність жити, вчитись і творити, виникла не випадково. Необхідність її виникнення визначається розвитком самого життя: складніші його умови вимагають здатності бути ініціативною, незалежною, оптимістичною. Саме завдяки пробудженій в дитинстві активності людина може розвиватись у змістовну, цілеспрямовану особистість, здатну знайти своє місце в житті. Чим більш розвинена активність особистості, тим інтенсивніше її життя, тим ширші й різноманітніші її контакти з навколишнім світом.

Поряд із поняттям самостійності виділяється поняття активності, яке теж трактується неоднозначно. Зокрема, у радянській психології принципове значення надавалося поняттю *активності особистості* (Б.Г. Ананьєв,

В.В. Богословський, О.В. Запорожець, А.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, О.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн).

З теоретичних джерел відомо, що активність особистості проявляється у свідомій діяльності. Спонукою до діяльності є мотиви і вибір вчинку, що залежать від власної позиції. Можна взяти на себе відповідальність за свої вчинки, стати на позицію "Я сам" і виходити зі своєї системи цінностей. Але можна чинити "як усі" для того, щоб зняти з себе відповідальність за власні вчинки [О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Е.В. Ільєнков].

За психологічним визначенням М.М.Толстих – активність особистості – це властивість, що полягає в намаганні розширювати сферу своєї діяльності, виходячи за межі ситуаційних поведінкових обмежень і рольових приписів (мотивація досягнень) [208; 11].

Аналізуючи активність як особистісне явище, автори звертають увагу на мотивацію і самооцінку. К.А.Абульханова-Славська виділила типи особистості, активність якої залежить від того, з яких позицій здійснюється самооцінка. Такий підхід дає можливість досліджувати діалектику багатопланових співвідношень, спираючись на психологію особистості, й поряд із цим не відкидати форми її суспільної зумовленості [3].

Активність особистості може бути зумовлена цілим комплексом соціальних установок і внутрішньою позицією самої особистості ("об'єктивізацією", значущістю, відповідальністю, домаганнями та іншими мотивуючими факторами) [147].

Психологи стверджують, що в сприятливих умовах у здорового індивіда розвиваються три види активності: фізична, психічна, соціальна.

Фізична активність – природна потреба здорового організму в русі, у фізичних навантаженнях, у переборенні можливих перепон. Фізична активність виступає як передумова психічного розвитку в онтогенезі.

Психічна активність – потреба індивіда у пізнанні навколишньої дійсності, у тому числі суспільних відношень. До психічної активності

належать потреби у пізнанні самого себе. Усі види пізнання здійснюються через *рефлексію*, форму розумової діяльності, спрямовану на осмислення власних дій та дій інших людей. Умовою для розвитку психічної активності виступає людська діяльність: спілкування, предметна діяльність, ігрова, навчальна, трудова, а також "фактори місця", що відображають соціальні сподівання тієї чи іншої групової спільності.

Соціальна активність – потреба особистості в зміні чи підтримці основ людського життя у відповідності до свого світобачення, своїх ціннісних орієнтацій. Соціальна активність полягає в спрямованості на зміну обставин життя людей та на самозміну з користю для себе і для інших людей. Умовою для розвитку соціальної активності виступає як комплекс усіх "факторів місця", які впливають на індивіда, так і такі види людської діяльності, як спілкування, пізнання, праця, а також суспільно-політична та художньо-естетична діяльність. Соціальна активність особистості визначається розвитком трьох складових: світобаченням, обов'язком і волею.

Усі види людської активності, безумовно, характеризуються взаємовпливом. Однак втрата фізичної активності саме в силу своєї соціальної природи не позбавляє її можливості розвивати й утверджувати свою психічну й соціальну активність. Соціальна активність особистості не тільки зумовлена її психічною активністю, але, у свою чергу, визначає подальший розвиток психічної й фізичної активності [38; 229-231].

Дослідження П.Я.Гальперіна, О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва, Г.О.Люблінської показали, що активність дитини виявляється не тільки в іграх, праці або на фізкультурних заняттях. Вона відіграє істотну роль у будь-якому пізнавальному процесі, має різні форми, проходить на різних рівнях, але є завжди однією з вирішальних умов діяльності дитини та її розвитку в цілому. „Активність дитини – в її діях. І бути активним – це означає бути діяльним" [176].

Слідкуючи за динамікою розвитку дитини протягом онтогенезу, можна побачити, що активність спостерігається ще в пренатальному періоді. На ранніх стадіях розвитку активність зародка виявляється в його рухах, що мають безумовно-рефлекторний, мимовільний характер. Після народження ці рухи змінюються завдяки утворенню багатьох умовно-рефлекторних зв'язків. Активність дитини переддошкільного віку виявляється в тому, що вона опановує безліч показаних їй дій. Унаслідок навчання дитина засвоює багато навичок і вже до трьох років уміє вмиватися, самостійно їсти, одягатися.

У розвитку активності дитини О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець та ін. дослідники виділяють такі лінії:

а) реактивні дії, якими немовля відповідає на вплив конкретного подразника (зокрема на словесний наказ дорослого), стають дедалі більш довільними, певні дії гальмуються, інші здійснюються, передаючи зростаючі бажання і потреби самої дитини. Активність набуває творчого характеру;

б) прості одноактні рухи – відсмикування ноги, крик, повертання голови – перетворюються під впливом системи навчання, показу, наслідування у складну за структурою систему цілеспрямованих дій з предметами, а потім у цілу складну діяльність: гру, спостереження за тваринами, навчальну роботу, образотворчу діяльність. Ця діяльність підпорядкована певним мотивам і спрямована на досягнення певної мети. Вона набуває дедалі більш організованого і керованого характеру;

в) у міру того, як дитина оволодіває мовою, її активність стає інтелектуальною і включає обмірковування майбутньої конструкції, задум гри, пошуки шляхів для виконання трудового доручення тощо. На кінець дошкільного віку активність дитини вже може набирати форм суто мисленнєвої діяльності;

г) на всіх ступенях розвитку активність дитини виявляється:

- в наслідувальних діях (словах, іграх, манері поведінки);

- у виконавських діях, коли дитина на вимоги дорослого виконує потрібні рухи і дії, так виробляються навички;
- у самостійних діях, коли дитина має справу з новими предметами, обмацує їх, перебирає, обсмоктує. Основою цих довільних самостійних дій є могутній дослідницький (орієнтувальний) рефлекс “що таке?”. З опануванням мови дослідницький рефлекс виявляється в багатьох запитаннях, з якими дитина звертається до дорослих;

д) свою активність діти рано спрямовують на дорослого, зумовлюючи з його боку зворотний вплив. Дитина чекає від дорослих допомоги в усьому: у процесі прийому їжі, усуненні болю, досягненні результатів у конструюванні, грі. Проте в процесі розвитку це ставлення змінюється;

е) починаючи з переддошкільного віку, дитина вчиться спрямовувати свою активність на самовдосконалення, самовиховання. Поставлена і бажана мета спонукає дитину до зусиль. Дедалі частіше і наполегливіше вона домагається, щоб її визнали гідним учасником різних ігор, змагань [148; 52].

На всіх ступенях вікового розвитку виявляються різні види активності дитини, проте зміст кожного з них, роль у загальному процесі розвитку і місце серед інших видів істотно змінюються. Індивідуальні відмінності в активності позначаються на всіх взаємостосунках дитини з іншими людьми. Чим старша дитина, тим більший її досвід, тим ширше й різноманітніше виявляються її самостійність та ініціатива, що дедалі помітніше впливають на зміст та особливості спілкування з оточуючими [149].

Г.О.Люблінська, аналізуючи численні дослідження педагогів і психологів, присвячені проблемі самостійності дітей дошкільного і шкільного віку в їх навчальній і трудовій діяльності, у повсякденній поведінці, уточнює деякі ознаки самостійності дитини. Вона вважає, що:

1) *самостійність дитини* не має нічого спільного із стихійною її поведінкою. За самостійністю у будь-якому віці завжди стоять керівна роль і вимоги дорослих. Проте з її розвитком ця дія стає дедалі менш відкритою.

Змушена завжди підкорятися вимогам дорослих, дитина починає орієнтуватися на них як на певні норми поведінки. Лише на основі відповідних вироблених звичок, тобто усталених стереотипів, що відповідають вимогам старших, може бути вихована справжня самостійність як найцінніша риса особистості. Якщо звички не сформовані, надана дитині самостійність призводить до стихійної її поведінки, повного порушення суспільних вимог;

2) *рівень самостійності* дітей підвищується з їх розвитком і з можливостями, що зростають у них, виконувати дедалі складніші фізичні і розумові дії. Тому того, що оцінювалося як вияв самостійності у 2 – 3-річних дітей (уміння акуратно їсти, одягатися без допомоги дорослого), вже не досить для характеристики тієї самої якості в старших дітей.

У розвитку самостійності вченою визначаються три ступені:

перший ступінь – коли дитина діє в звичайних для неї умовах, у яких вироблялися основні звички, без нагадування, спонукань і допомоги з боку дорослого (сама прибирає після гри будівельний матеріал; сама йде мити руки, коли її кличуть до столу; сама говорить “будь ласка” і “дякую”, коли просить про щось або дякує за допомогу);

другий ступінь – дитина самостійно використовує звичні способи дії в нових, незвичайних, але близьких і однорідних ситуаціях;

третій ступінь – коли можливе вже більш далеке перенесення. Засвоєне правило набуває узагальненого характеру і стає критерієм для визначення дитиною своєї поведінки в будь-яких умовах.

Отже, як вважає Г.О.Люблінська, *самостійність* є завжди продукт підпорядкування вимогам дорослих і одночасно власної ініціативи дитини. І чим краще, глибше, зрозуміліше вона засвоїла правила поведінки, тим ширші в неї можливості ініціативно і самостійно застосовувати їх у нових, різноманітних умовах життя.

Крім вищеназваних, автор виділяє поняття *ініціативної активності*, вважаючи, що саме вона виявляється в різних формах діяльності і спілкування дитини, часто виходячи за межі встановлених дорослими правил поведінки. Однією із своєрідних форм дитячої активності дослідниця виділяє пустощі, вважаючи, що це завжди дія, це форма дитячої активності; у пустощах дитина виявляє свою ініціативу, спрямовану на перетворення чогось. Г.О.Люблінська розрізняє такі групи пустощів:

пустощі-ігри (дитина або просто діє з іншою дитиною, виявляючи свою силу, верткість, спритність, або, взявши на себе якусь роль, витворяє те саме під виглядом якогось персонажу – вовка, собаки, кота, вершника тощо);

пустощі як незвичайні дії дитини з речами. Вони мотивуються дослідницьким, пізнавальним ставленням до навколишнього світу. Цей мотив можна передати формулою: ”Що буде, коли?”;

пустощі, що спонукаються прагненнями дитини перевірити свої можливості і утвердитися в них. Мотив таких пустощів можна передати запитанням: “А чи зумію я?”

Можливі й інші категорії пустощів, але й зазначені вище свідчать про закономірності їх виникнення, зокрема в дітей ініціативних, творчих, активність яких треба вміло спрямовувати.

Як будь-яка характерологічна риса, самостійність формується на основі різноманітних психічних процесів і пов’язана з ними. Вона тісно пов’язана з мисленням, тому що будь-яке завдання, яке доводиться вирішувати дитині, вимагає від неї певного осмислення, прийняття рішення й практичного вміння його виконувати. Інтелектуальні можливості дитини впливають на її самостійність, характеризуючи цю рису якісно.

У дослідженнях О.Л.Кононко визначено тісний зв’язок з волею, тому що виконання завдання вимагає від дитини цілеспрямованості, вольових зусиль, уміння проявляти наполегливість. Вольові риси особистості вважаються стрижнем самостійності. У самостійної дитини завжди

достатньо розвинена воля, така дитина рішуча у своєму виборі та оцінках, впевнена в досягненні мети. Залежна дитина завжди безвільна. Вона, навіть якщо й володіє знаннями, не вміє самостійно реалізувати свої здібності. Дослідниця не відкидає існування певного зв'язку між самостійністю й емоціями дитини: завдання, яке пропонує їй дорослий для виконання, повинне стати її завданням, набути для неї смислового значення, стати переживанням. Характер почуттів, які проявляє дитина під час самостійного виконання, пов'язаний з її інтересами [112; 11].

Вченою виділяються послідовні етапи розвитку самостійності: від елементарного прояву активності немовляти до зрілої самостійності дорослої людини. Між ними лежать три проміжні форми:

- виконавча активність – найпростіша форма самостійності. Вона характеризується вмінням дитини діяти за зразком дорослого;
- самостійність дитини, яка виявляється в тому, що дошкільники починають використовувати набуті знання й уміння без зразка дорослого, тобто вносити у виконання елементи ініціативи;
- найвища для дошкільного віку самостійність виявляється в тому, що у свою роботу дитина вчиться вносити елементи творчості [112; 12].

Дослідниця вважає, що для того, щоб дитина у своїй діяльності змогла бути самостійною, вона обов'язково повинна мати необхідний для її виконання рівень розвитку знань, умінь і навичок. Але не будь-яка дитина, що має цей рівень, проявляє самостійність. Самостійність передбачає сформованість у дошкільника ще й елементарного почуття обов'язку [110; 8].

У дослідженнях І.Рогозної, яка вивчала педагогічні передумови виховання самостійності в ігровій діяльності дошкільників, у самостійності виділяються два рівні: репродуктивний і творчий. Репродуктивна самостійність, як і репродуктивна діяльність загалом, здійснюється на основі запропонованого зразка, або ж в неї вносяться незначні зміни. Творчій

самостійності притаманна ініціативність у створенні нового, оригінального. На етапі дошкільного дитинства найбільш характерною є репродуктивна самостійність, хоча вже й тут вона має певні елементи творчості. Особливо це виявляється в ігровій діяльності [211].

У вітчизняній психології, поряд із поняттями самостійності, активності, крім означених вище, виділяють поняття компетентності як сукупної людської характеристики з боку відповідності її життєдіяльності умовам і вимогам життя та природним можливостям; володіння досвідом, який дає можливість висловлювати зважене судження, займати певну позицію; поняття компетенції, куди входить коло питань, у яких особистість добре поінформована; коло повноважень, прав. Вважається, що самостійність – важлива умова компетентності особистості.

Це поняття визначається у Програмі розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко". Згідно програми, *компетентність* – це здатність дитини раннього віку в міру можливостей чинити адекватно, зважати на вимоги довкілля та власні потреби. Мінімально необхідним комплексом знань, умінь, індивідуального досвіду, системи цінностей, які гарантують дитині перших трьох років життя вміння поводитися компетентно в різних життєвих ситуаціях, є розвиток: рухів, психічних процесів, емоційної сприйнятливості, орієнтації на здоровий спосіб життя, здатності гармонійно адаптуватися до навколишнього середовища, вмінь руки, навичок моральної поведінки, основ безпечної діяльності, здатності заявляти про своє "Я" та реалізовувати його, умінь активно діяти в різноманітних видах діяльності [193].

У дослідженнях О.Л.Кононко визначається проблема компетентності дитини дошкільного віку однією з найактуальніших і визначається в цьому руслі поняття життєвої компетентності. Це поняття характеризується як сукупна характеристика особистості з погляду доцільності її свідомості й поведінки. У визначенні дослідниці життєва компетенція передбачає цілий

комплекс характеристик: розвинений чуттєвий досвід; навички практичного життя; розвинені потреби, здібності, навички, звички; набір базових особистісних властивостей, які гарантують пристосованість до життя; уміння орієнтуватись у змінних умовах, знаходити оптимальні засоби реалізації свого особистісного потенціалу [110].

Аналізуючи численні дослідження різних авторів можна виділити послідовність становлення самостійності протягом раннього дитинства (Табл.1.1.).

Таблиця 1. 1.

Характеристика становлення самостійності у дітей раннього віку

Вік	Прояви самостійності
Перший рік	Усвідомлення свого тіла (3-8 міс); емоційний вплив на своє оточення (з 3 міс.); формування зовнішнього Я-образу (8 міс.)
Другий рік	Негативна реакція на невідповідність суджень про дитину і вербальний образ Я (з 18 міс.); прояв свого ставлення до чогось у “свідомих емоціях” – почуття гордості, вини, сорому, ніяковості (після одного року); розповсюдження поняття Я на те, що мені належить (близько 2-х років); виникають елементи саморегуляції (близько 2-х років)
Третій рік	Починає діяти відповідно до виниклих почуттів (протягом третього року); бурхливий розвиток пізнавальних емоцій; поява індивідуалізму (3-й рік); виникає потреба у визнанні та повазі (протягом 3-го року); з’являється мотивація своїх вчинків стосунками з іншими людьми; усвідомлення “Я сам”

Порівнюючи вікові характеристики розвитку самостійності в ранньому онтогенезі, спираючись на дослідження Г.М.Ляміної, О.О.Смирнової та ін. можна визначити, що формування особистісних рис починається вже на першому році життя. Через усвідомлення свого тіла відбувається

елементарна саморегуляція, що є передумовою виникнення самостійності. Дитина навчається керувати власними діями, що продовжує проявлятися на другому році життя у свідомому позитивному ставленні до своїх успіхів у предметно-практичній діяльності, що викликає у дитини почуття гордості за власні досягнення. Внаслідок бурхливого розвитку пізнавальних емоцій на третьому році життя у дитини виникає потреба у визнанні та повазі, а також усвідомлення своєї самостійності через вияв емоційного "Я сам".

Таким чином, необхідність виникнення самостійності дитини раннього віку визначається розвитком самого життя: його складніші умови вимагають від дитини здатності бути ініціативною, незалежною, оптимістичною. Саме завдяки пробудженій в дитинстві активності вона може розвиватись у змістовну, цілеспрямовану особистість, здатну знайти своє місце в житті. Чим більш розвинена активність особистості, тим інтенсивніше її життя, тим ширші й різноманітніші її контакти з навколишнім світом.

Отже, самостійність є комплексною, інтегрованою характеристикою особистості з такими складовими, як незалежність – уміння обходитися без допомоги дорослого і просити її лише тоді, коли в цьому є реальна потреба; приймати самостійне рішення, робити власний вибір; ініціативність – уміння висувати нові ідеї, подавати сміливі пропозиції, пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст, несподівані рішення; самооцінка – уміння виробляти самооцінне судження.

Самостійність визначається як достатньо стійка тенденція до незалежної й ініціативної поведінки, а також як ситуативний прояв. У трактуванні поняття "самостійність" розрізняються показники незалежний і автономний.

За визначенням дослідників, самостійність як властивість особистості передбачає, по-перше, незалежність, здатність самому, без підказки зовні, приймати і втілювати в життя важливі рішення, по-друге, відповідальність,

готовність відповідати за наслідки своїх вчинків, по-третє, переконання в тому, що така поведінка реально, соціально можлива й морально правильна.

Формування особистісних рис починається вже на першому році життя. Через усвідомлення свого тіла відбувається елементарна саморегуляція, що є передумовою виникнення самостійності. На другому році життя з'являється керування власними діями, що проявляється у свідомому позитивному ставленні до своїх успіхів у предметно-практичній діяльності, що викликає у дитини почуття гордості за власні досягнення. На третьому році життя, внаслідок бурхливого розвитку пізнавальних емоцій у дитини, виникає потреба у визнанні та повазі, а також усвідомлення своєї самостійності через вияв емоційного "Я сам".

1.3. Дослідження психолого-педагогічних чинників становлення самостійності дитини перших трьох років життя у різних наукових джерелах

У наукових джерелах основна увага психологів-дослідників звертається на розвиток взаємодії дитини з дорослим і виділення у цьому процесі внутрішньої спонуки дитини раннього віку до прояву самостійності, а також до зовнішнього впливу дорослих на її самостійні намагання.

Виникнення самостійності психологи відносять до новоутворень раннього віку. А всі основні новоутворення, що виникають у ранньому віці, пов'язані з розвитком основного, провідного на цьому етапі, виду діяльності – предметної. Відбувається розвиток сприймання, інтелекту, мовлення. Основне новоутворення, яке виникає наприкінці раннього дитинства, пояснюється так: завдяки диференціації дії й предмета відбувається порівняння своєї дії з дією дорослого (дитина називає себе іншими іменами). Феномен "Я сам" з'являється в дитини після того, як вона бачить своє відображення у дзеркалі. Л.С.Виготський назвав це новоутворення "зовнішнє Я сам". Його виникнення призводить до повного розпаду попередньої соціальної ситуації, що проявляється в кризі трьох років. Усі симптоми свідчать про те, що в дитини з'явилося бажання проявити своє Я, вона шукає привід, щоб протиставити себе дорослій людині. На думку Л.С.Виготського, найбільш суттєвий зміст розвитку в такі періоди полягає у виникненні новоутворень, які є надзвичайно специфічними і своєрідними [47].

Новоутворення, що сформувалися протягом першого року життя, і подальше зростання дитини викликають якісні зміни в системі її стосунків з дорослими. Вони виявляються в самостійності дитини, її емансипації, що невпинно зростають з року в рік. Оволодіваючи у спільній діяльності з дорослим і під його керівництвом предметними діями, різними способами

пересування, а головне – ходінням, дитина починає виконувати свої основні дії вже й без участі чи прямої допомоги дорослих (знаходити іграшку, гратися нею тощо).

Праці Б.Г.Ананьєва, Д.Б.Ельконіна, О.В.Запорожця, Г.О.Люблінської, М.І.Лісіної свідчать про те, що розвиток сфери взаємодії дитини з дорослими виявляється в зміні форм, зумовлених різними потребами у спілкуванні, а звідси – й різними завданнями. Хоча роль дорослого залишається провідною в розвитку дитини раннього віку, але вона вже починає проявляти власну самостійність, у зв'язку з чим відбувається розпад спільної діяльності дитини з дорослим і формується тенденція до самостійності (О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін). Розвиток у дітей прагнення й можливості діяти самостійно ставить перед дорослим складне питання про міру самостійності, допустиму й необхідну для правильного розвитку дитини (Г.О. Люблінська).

Процес розвитку особистісних якостей дитини є надзвичайно складним, багатогранним і залежить від впливу багатьох чинників. У дослідженнях Л.С.Виготського було доведено, що засвоєння суспільного досвіду веде не тільки до накопичення окремих уявлень і навичок, але й до розвитку психічних здібностей, до формування якостей людської особистості.

Розвиток особистості дослідник виділяв як процес "соціалізації індивіда", який здійснюється в певних соціальних умовах сім'ї, найближчого оточення, у певних соціально-політичних, економічних умовах регіону, країни, в етносоціокультурних, національних традиціях того народу, представником якого вона є. Це Л.С.Виготським визначається як макроситуація особистісного розвитку.

У той же час на кожній фазі життєвого шляху, як підкреслював вчений, складаються певні соціальні ситуації розвитку як своєрідне відношення дитини до навколишньої соціальної дійсності. Як вказує

дослідник, соціальна ситуація розвитку “визначає цілком і повністю ті форми й той шлях, слідуючи яким дитина набуває нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, через який соціальне стає індивідуальним” [51; 244-268].

У своєму психічному розвитку дитина закономірно проходить ряд якісно своєрідних етапів. Для різного віку вони відрізняються один від одного не тільки якістю набутих знань і вмінь, але й способом мислення, особливостями емоційного життя, характером провідних потреб та інтересів.

Як зазначав учений, вікові зміни в одному випадку можуть відбуватися поступово, а в іншому – різко, критично. У деякі вікові періоди розвиток відбувається повільно, протягом тривалого часу (який може охоплювати і декілька років); У ньому не спостерігається різких змін, які перебудовують всю особистість дитини. Л.С.Виготський вважав, що в такі стабільні періоди віковий розвиток здійснюється за рахунок мікроскопічних змін особистості дитини, які, нагромаджуючись до певної межі, стрибкоподібно виявляються у вигляді певного вікового новоутворення. Стабільні періоди розвитку охоплюють більшу частину дитинства. Проте існують і такі періоди, які характеризуються іншим типом розвитку – кризами. У ці періоди дитина в дуже короткий час змінюється в цілому, в основних рисах особистості. Розвиток набуває бурхливого, стрімкого, а іноді й катастрофічного характеру, він нагадує “революційний потік подій як за темпом змін, що відбуваються, так і за сутністю змін, які відбуваються. Це поворотні пункти в дитячому розвитку, які іноді набувають форми гострої кризи” [51; 340-376].

За твердженнями дослідників з питань раннього віку (В.С.Мухіна, Г.О.Люблінська та ін.) особливе місце в розвитку особистості дитини має внутрішня позиція самої дитини, її потреба в самостійності. Крім ідентифікації з дорослими, психологи-дослідники виділяють намагання

дитини до відділення себе від інших людей. Це відбувається завдяки усвідомленню дитиною власних можливостей. Дитина починає порівнювати себе з дорослими й хоче бути такою, як вони, користуватися такою ж незалежністю і самостійністю. Хоча вона більшу частину своїх можливостей у вербальному плані переносить на майбутнє, але це не означає, що у своїх діях вона збирається чекати це майбутнє. Найбільш яскраво ця потреба бути такою, "як дорослі", проявляється в прагненні до самостійності, що виявляється в лаконічній заяві "Я сам!" чи "Пусти, я сам!"

Психологами визначено, що можливості самостійної дії як способу присвоєння досвіду дорослих у дітей раннього віку ще досить обмежені і найчастіше зустрічаються там, де мова йде про незначну варіативність вже освоєної дії, однак для загального розвитку дитини введення цього способу вкрай бажано. Він привчає бути уважним, зосередженим, відрізняти несуттєве від істотного, загальне від різного і дуже добре позначається на аналітичному мисленні. Необхідність тісного співробітництва батьків у предметній сфері з дитиною раннього віку є необхідним для того, щоб залишати їй невеликий життєвий простір, де віна могла б сама експериментувати з предметами, подумати, уявити щось своє і здійснити свій план. Це дуже важливо для розвитку самостійності дитини раннього віку. Не можна заповнювати собою весь її життєвий простір, потрібно дати їй час і місце для власних спроб і помилок .

Самостійність у відкритті нових дій, уміння за словом дорослого вибудовувати ланцюжок дій розвивають у дитини особливе ставлення до дії як до свого власного успіху. Малюк починає розуміти, що він хоче зробити сам і що від нього вимагає дорослий. Виділення себе як відмінного від дорослого носія предметної дії призводить до посилення самостійності дитини. Починаючи з двох років дитина все частіше починає заявляти: „Я сам", і в актах ділового спілкування все частіше ініціює власні предметні дії, спонукуючи дорослого до здійснення тих дій, що він задумав сам, які

важливі й цікаві в першу чергу їй самій. Вона йде у своїй предметній активності тепер вже не вслід за ініціативою і зразком дорослого, а сама нав'язує свої задуми і вимагає від старших потрібних їй зразків [51; 340-376].

Отже, можна сказати, що формування певної „автономності і самостійності" у поведінці, вибірковості в емоційному реагуванні, розвиток здатності ходити й оперувати з предметами, використовувати слова-значення відбиває перехід від первинного, довербального почуття „Я" дитини до становлення вербальної інстанції „Я". Психічне життя як індивідуальне ставлення до того, що відбувається, перестає бути недиференційованим, злитим в одному переживанні вражень від соматофізичного стану, від почуття гордості, одержуваного при задоволенні власних потреб, від сприйняття надійності і довіри до навколишнього світу, що забезпечується постійною присутністю „відданої матері", готової завжди вгадати бажання своєї дитини [6].

Через „Я" і „Я хочу" дитина починає виражати свої спонукання і прагнення до задоволення самостійності, власних бажань і потреб. У диференційованому та інтегрованому на новому, мовному етапі, розвитку „Я" вже представлені уявлення про простір тіла, його схему і цілісність „Я"; особистісно виділена емоційність стосунків (почуття сорому і сумніву за Е.Еріксоном); почуття суб'єктивного „Я", що включає здатність до регуляції дій, до самообмеження, тобто первинний самоконтроль [2].

Найбільш наочне формування цих сторін „Я" відбите в особливостях вживання мови. У мовленні з'являються слова, що несуть не функцію назви предметів, а визначають їхнє положення стосовно дитини або між собою; з'являються слова, що визначають ставлення осіб, що діють у навколишній соціальній ситуації, стосовно дитини. Наприклад, за дослідженнями Г. С. Абрамової, у віці біля двох років дитина вже розуміє, що на питання „коли" потрібно відповісти словами, сполученими в часі.

Отже, тривалість часу диференціюється, у ній з'являється розходження між „зараз” і „потім”.

Аналогічна ситуація складається із просторовими відношеннями у вигляді розбіжності уявлень „тут” і „там”. Одночасно дитина починає будувати свої висловлення у відповідності зі своєю позицією і з урахуванням позиції іншої людини. У словесному плані вживані дитиною слова „дай” і „на” виражають уже здатність дитини відтворювати свою позицію і позицію іншого. Отже, таке мовлення дитини своєрідним способом категоризує її просторові, тимчасові, функціональні стосунки з навколишнім світом і з самим собою. Соціальна ситуація розвитку, завдяки такій категоризації, диференціюється на „світ предметів" і „світ людей”, на „світ – Я” і „світ – інші”.

Як показують дослідження вченої, до кінця раннього віку мовлення дитини здобуває характер функції, що регулює розпад попередньої соціальної ситуації розвитку. Про кінець раннього віку свідчить те, що у дитини з’явилося бажання виявити своє „Я”, дитина сама шукає привід, де вона може протиставити себе дорослому. У всіх цих ситуаціях дитина сама формує в собі своє „Я”.

Отже, якщо під час кризи першого року дитина прагнула до фізичної самостійності, то під час кризи трьох років вона прагне до визначення своїх вимог, до утвердження права на самостійність своїх намірів, тобто, таким чином, утверджується виділення особистості. Це криза вичленовування „Я”, коли дитина намагається встановити нові, більш високі форми стосунків з навколишнім світом, в основі яких лежить не стільки взаємодія з предметами, скільки взаємодія з оточуючими людьми [1], [2].

На другому році життя дедалі більшого значення у виникненні тих чи інших дій дитини починають набирати не тільки об’єкти, які вона безпосередньо сприймає, а й образи предметів, з якими вона діяла раніше і

яких у цей момент поруч немає. З появою таких уявлень і пов'язаних з ними перших слів поведінка дитини може визначатись уже не тільки зовнішньою предметною ситуацією, а й внутрішніми спонуканнями. За спостереженнями Л.І.Божович, керівництво поведінкою дитини ускладнюється, бо треба зважати й на можливу внутрішню стимуляцію. Якщо немовля легко відвернути від небажаної дії, підмінивши об'єкт чи усунувши його з поля її зору, то прагнення дитини раннього віку виявляється стійкішим, а небажання дорослого зважити на нього часто викликає гостру афективну реакцію [31;193-213].

Вчені наголошують на обов'язковому врахуванні цих закономірних якісних зрушень у психіці дитини, у її стосунках з людьми, у її досягненнях і прагненнях, щоб запобігти виникнення конфліктних ситуацій, які призводять до зривів поведінки, перших проявів неслухняності, примх. У таких умовах виникає так звана "криза", що є результатом невідповідності нових прагнень і можливостей дитини старим формам взаємодії її з дорослим [27].

З розвитком прагнення дитини до самостійності її потреба у співпраці з дорослими не зникає, а наповнюється новим змістом. Л.І.Божович, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін та ін. найістотнішим у цьому процесі виділяють оволодіння способами дії з речами, якими користуються дорослі люди. Історично вироблений суспільний досвід дитина засвоює від дорослих у процесі показу і пояснень. Перший шлях стає ефективним у зв'язку з розвитком у дітей на другій стадії раннього віку здатності довільно наслідувати дії дорослих. Значення другого стрімко зростає завдяки швидкому оволодінню ними мовленням, яке далі стає провідним засобом спілкуванням дітей з дорослими.

Нові потреби і можливості дитини дво- і трирічного віку змінюють конкретні умови її життя та вимоги дорослих до неї, тобто змінюють соціальну ситуацію розвитку, стимулюючи дитину до самостійності в

задоволенні життєвих потреб (їжа, вмивання, одягання тощо), застосування уже засвоєних дій. Дорослий водночас виступає як організатор, керівник нових видів предметних дій дитини. Їхні стосунки переважно набувають форми дієвої співпраці, спрямованої на освоєння дитиною найближчого світу людських предметів, опосередковане мовним спілкуванням. Розвиток особистості дитини залежить тепер від того, як реалізуються її можливості в предметній, провідній для даної стадії, діяльності.

У дитячій психології встановлено таку залежність: якщо дорослі заохочують бажання дитини самостійно приймати відповідальні рішення і надають їй можливість вільного вибору, вона швидше починає вести себе відповідальніше. Вона сама здатна вирішувати, потрібна чи не потрібна їй та чи інша іграшка, буде вона гратися кубиками чи малювати й т.ін. Однак певні зовнішні рамки все ж потрібні. Недостатньо розвинений самоконтроль не вбереже дитину від неправильних кроків і не дозволить точно усвідомити своє місце в навколишньому світі [90; 82-91].

Позитивне самовідчуття розвивається в дитини в тому випадку, якщо дорослі, з одного боку, заохочують її самостійність, а з іншого – встановлюють узгоджені, чіткі, розумні обмеження, з любов'ю ставляться до "винахідника" та "експериментатора". Ставлячи перед дитиною непомірні вимоги з приводу режимних моментів, можна пригнітити почуття самоконтролю. Вона може засумніватися у власній здатності виконувати навіть найпростіші справи. А це, у свою чергу, негативно впливатиме на весь подальший розвиток особистості дитини.

Дитина раннього віку ставлення до самої себе запозичає в дорослих. Тому вона нерідко бесідує із собою, як зі стороннім: умовляє, картає, дякує. До кінця третього року й під впливом зростаючої практичної самостійності відбувається усвідомлення себе як джерела різноманітних бажань і дій, відділеного від інших людей. Зовні це розуміння виявляється в тому, що дитина починає говорити про себе не в третій, а в першій особі: "Я хочу",

“Дай мені”, “Візьми мене з собою”. У спілкуванні з дорослими вона навчається відокремлювати себе від інших людей [138].

Освоєння способів використання предметів призводить до того, що у віці близько двох років у дитини починає розвиватися справжня самостійність, показниками якої є “*особисті бажання*” малюка. Дитина може ставити елементарні цілі й намагатися їх досягнути [62].

Як вважає Т.В.Гуськова, у ранньому віці дитина може ставити мету, досягнення якої призводить до отримання соціально значущого результату. Так, вона наполягає на самостійності в прийманні їжі, намагаючись власноруч діяти ложкою. Автор підкреслює, що на початку третього року життя виникає лише намагання, коли вона ставить перед собою завдання, а його кінцеве виконання цілком залежить від дорослого. Він допомагає їй досягнути мети, виконати дію, яка контролює й оцінює дитячу діяльність.

Не досягнувши результату, дитина бурхливо переживає невдачу. Нерідко вона доводить справу до кінця під впливом сторонніх подразників. Тому *самостійність* у цьому віці, як наголошує Т.В.Гуськова, існує на рівні “цілепокладання”. На третьому році життя здатність дитини утримувати в пам’яті поставлену мету зростає, що дозволяє їй певним чином організовувати свої дії для її досягнення. Автор виділяє важливі компоненти самостійності, зокрема, підкреслює, що важливі зміни в сфері самостійності відбуваються до трьох років. Під впливом ділової співпраці з дорослим у дитини формується *цілеспрямованість* (1), здатність з допомогою старших співвідносити одержаний результат із початковим наміром, порівнювати те, що отримала, з тим, що хотіла отримати. Ще один важливий компонент самостійності – *самооцінка* (2), в основі якої лежить уміння співвідносити передбачуваний і реальний результат – формується за межами раннього віку [63], [64].

Теоретичний аналіз наукових праць зарубіжних та російських вчених показав, що дослідження умов, які впливають на розвиток особистісних

якостей ґрунтувалися на позиціях різних підходів. Більшість з них виділяють потребу як першоджерело активності дитини, а саме: задоволення фізіологічних потреб (З.Фрейд), задоволення найпростіших життєвих потреб (Ж.Піаже), потреба в емоційних контактах, намагання бути серед інших людей (афаліативна потреба) (А.Маслоу, Х.Хекхаузен), потреба у безпеці, або базальна довіра до життя (Е.Еріксон), потреба у досягнення успіху й уникання невдач (мотив досягнень) (Х.Хекхаузен), потреба у нових враженнях (Л.І.Божович), потреба у спілкуванні, намагання в усьому наслідувати дорослого (М.І.Лісіна) [26], [27], [28], [29], [97], [189], [190].

Так, у зарубіжній психології з позицій психоаналітичного підходу, за дослідженнями Е.Еріксона, деякі діти приблизно в річному віці починають засвоювати правила поведінки, які повідомляються батьками. А засвоївши, вчаться контролювати свої прагнення до діяльності. У подальшому можна помітити, що діти все частіше відповідають запереченням на прохання дорослих, з’являються слова: “Не хочу!”, “Не буду!” Дітей вважають впертими, але це типова характеристика періоду раннього дитинства. У дітей починає формуватися воля, яку Е. Еріксон назвав автономією (незалежністю, самостійністю). Згідно з його концепцією, подібно до того, як немовлята зустрічаються з проявами довіри і недовіри, вони нерідко бувають у ситуації конфлікту через проблему “незалежність замість сорому і сумніву” [252], [253].

Згідно з Е.Еріксоном, у дітей раннього віку розвивається основоположне почуття довіри до навколишнього світу, а також почуття автономії, яке реалізується в певних рамках. Обидва ці досягнення підвищують самооцінку, оскільки дитина відчуває себе захищеною, впевненою у своїй компетенції щодо певного кола завдань. Коли в дітей починає розвиватися прагнення до самостійності, вони потребують підтримки і терпіння з боку дорослих, особливо в конфліктних ситуаціях. Однак у цьому віці діти, як правило, частіше помиляються, ніж приймають

правильні рішення. “Звідси слідує, що зовнішній контроль на цій стадії розвитку повинен бути заохочувальним” [252].

Більшість дослідників, що займаються проблемами мотивів і мотивації, визнають існування ряду феноменів, пов’язаних з мотивом досягнення, які частково спостерігаються вже на першому році життя дитини. Феномени, які можуть бути “мотиваційно” досягнутими дитиною уже в ранньому віці, включають у себе поведінкові повтори, які К.Бюлер інтерпретував як “функціональне задоволення”, а Ж.Піаже – як вторинні й третинні циклічні реакції.

Ж.Піаже вважав, що дитина повторює певні поведінкові дії “заради забави”, з посмішкою, сміхом і без будь-яких очікувань результату. Більше того, вона буде вперто продовжувати своє заняття, незважаючи на можливі негативні санкції з боку дорослих. Дослідник визначив, що протягом першого року життя вона обмежується задоволенням, у більшості випадків, найпростіших життєвих потреб [187], [188].

Пізніше, на другому році життя, бажання дитини все зробити самостійно – “Я сам”(як правило, під час годування й одягання) – також розглядаються деякими авторами як провісники мотиваційної поведінки. М.Вернон передбачає, що ці моделі дитячої поведінки вроджені, а не набуті, оскільки кожна дитина віддається виконанню якогось завдання з більшою увагою, навіть не потребуючи співучасті з боку батьків.

Х.Хекхаузен розглядає ці феномени як провісники, як початок мотиву досягнень у широкому смислі, який передбачає структурування ситуації. Першим показником розвитку поведінки, мотивованої досягненням, він вважає центрування дитини на самостійно досягнутому результаті в процесі якоїсь діяльності. Виявляється це в тому, що, починаючи приблизно з півторарічного віку, деякі діти переривають власні маніпуляції з кубиками під час гри, звертаючи увагу на свій “витвір”, намагаючись його якось оцінити [241].

Лонгітюдні дослідження взаємодії матері й дитини виявили специфічну активність дитини в цій парі. Немовля здатне не просто пасивно підкорятися матері, але й активно регулювати свою взаємодію з нею. Дитина може привертати до себе увагу, спрямовувати її погляд на певний предмет, керувати її діями. Багато досліджень свідчать про взаємозалежність між поглядами, вокалізаціями й мімікою матері й дитини. Так, наприклад, в дослідженні Х.Р.Шиффер матір і дитину поміщали у світлу кімнату з великою кількістю яскравих іграшок. По ходу експерименту в їхній поведінці виявилася велика подібність. Мати й дитина мали явну тенденцію дивитися на один і той же предмет, причому визначала напрямок сама дитина, а мати пристосовувалась до її дій. Отже, активність відбувається не тільки з боку дорослого, а й з боку немовляти, що забезпечить в подальшому розвиток особистісних якостей дитини [240].

К. Гарвей, вивчаючи стереотипні ігри дорослого й немовляти перших місяців життя, виявила, що немовля постає в них як активний партнер, керуючи поведінкою дорослого з допомогою погляду. Немовля то дивиться на дорослого, то відводить погляд убік, то знову дивиться на нього, ніби спонукаючи подивитись у потрібний бік.

Дослідження В.Кондон і Л.Солдер виявили стійку здатність новонародженого вже в перші дні життя рухатися синхронно до ритму мовлення дорослих. Причому синхронізація рухів немовляти виникала тільки у відповідь на звуки осмисленого мовлення. Ні беззмістовний набір складів, ні чистий тон чи музична фраза не викликали аналогічних рухів немовляти [240].

Ще один художній образ, що характеризує гармонію взаємодії матері з немовлям, пов’язаний з образом вальсу. Саме з вальсом порівнював В.Штерн ритмічне взаємне наближення й віддалення матері й дитини при їх взаємодії. В основі такої взаємодії лежить обмін звертаннями й чергування ролей: мати

й немовля поперемінно використовують міміку, погляд, вокалізації, ритмічно включаючи свою активність і зупиняючи її при звертаннях партнера [248].

Гармонійність та синхронність взаємодії матері й дитини становлять важливий факт психології немовляти. Цей факт свідчить про те, що не тільки дитина “пристосовується” до матері, але й мати пристосовується до дій дитини. Дитина й мати взаємно змінюють і розвивають один одного. У цій здатності до гармонійного взаємовпливу й у загальній налаштованості на спілкування з дорослим і проявляється активність немовляти.

Дослідники також вважають, що розвиток емоційної сфери дитини є найважливішим фактором її зв’язку з навколишнім світом. Адже емоції, за визначенням у філософських науках, виконують функцію регулювання активності суб’єкта шляхом відображення значущості зовнішніх і внутрішніх ситуацій для здійснення його життєдіяльності. Як відзначає К.Е.Ізард, однією з причин виникнення людських емоцій є необхідність забезпечення соціального зв’язку між матір’ю і дитиною. Немовля просто не вижило б, якби його мати не відчувала величезної потреби тримати його на руках. А дитина у всьому залежить від матері: мати її годує, коли вона голодна, зігріває, якщо їй холодно, доглядає її, захищає від небезпеки [211]. Саме взаємодію дитини й дорослого вчений вважає основним фактором як у психічному, так і в особистісному розвитку дитини [211], [212].

Останнім часом серед батьків і вихователів зріс інтерес до праць М. Монтесорі - італійського лікаря і педагога. Головна заслуга М.Монтесорі і суть її теорії ґрунтується на методі спостережень. Розроблені нею методики, засновані на багаторічних спостереженнях за діяльністю дітей, створюють унікальні умови для розвитку моторних навичок, нагромадження багатого сенсорного досвіду, його поступового узагальнення самою дитиною. Розвиток малюка відбувається найбільш природно – через вроджене прагнення до руху і самостійну діяльність з різноманітними матеріалами. Девізом педагогіки М. Монтесорі можна вважати слова дитини, звернені до

дорослого: „Допоможи мені зробити це самому".

Завдяки розвитку тонких моторних навичок значно прискорюється загальний розвиток дитини, закладаються основи для навчання читання і письма, вдосконалюється мова. Частина вправ походить з повсякденних домашніх справ (доглядати квіти, переливання води, чищення металевих речей). Дитина здобуває неоціненний досвід вільної, самостійної, усвідомленої поведінки в навколишньому світі, зростає її незалежність і впевненість у собі.

Розвиток дитини М.Монтесорі виділяє у п’яти аспектах: сенсорика (розвиток органів відчуттів), навички практичного життя, математика, рідна мова, космічне виховання. Космічне виховання — це термін М.Монтесорі. Сюди входять ази географії, біології, фізики, хімії. У міру можливості і за бажанням батьків у групах організовують заняття зображувальним мистецтвом, музикою, іноземною мовою, фізкультурою на основі філософії М.Монтесорі. Вибір матеріалу для роботи залежить від бажання дитини. Але, знаючи етапи розвитку, загальні для всіх дітей, педагоги можуть м'яко стимулювати процес.

Головне у філософії М.Монтесорі те, “що дитина із самого народження особистість, вона не належить і не повинна догоджати ні батькам, ні педагогам. Ніхто не може розвинути дитини за дитину. Вона може зробити це тільки сама. Роль педагога полягає в тому, щоб допомогти їй у цьому і створити середовище, у якому вона зможе знайти всі необхідні для її віку матеріали для всебічного розвитку” [160].

Спостереження показують, що нормально розвинутий малюк завжди прагне до самостійних дій із предметами. Однак самостійні дії – це особливі дії, незвідні до автономних маніпуляцій, за допомогою яких дитина починає самостійно орієнтуватися в якостях і властивостях предмета, сама відкриває його призначення і спосіб дії з ним. По суті, самостійні дії визначаються як особливий спосіб пізнання, в якому дорослий або неприсутній, або відіграє

другорядну роль. Можливість появи такого способу освоєння предметного світу задається розвитком мови і здатністю завдяки йому до узагальнення предметних дій, до виявлення деякої закономірності й однотипності ряду дій, до їхньої класифікації.

За ствердженням психологів можливості самостійної дії як способу присвоєння досвіду дорослих у дітей раннього віку ще досить обмежені і найчастіше зустрічаються там, де мова йде про незначну варіативність вже освоєної дії, однак для загального розвитку дитини введення цього способу вкрай бажано. Він привчає бути уважним, зосередженим, відрізняти несуттєве від істотного, загальне від різного і дуже добре позначається на аналітичному мисленні. Самостійність у відкритті нових дій, уміння по слову дорослого вибудовувати ланцюжок дій розвивають у дитини особливе ставлення до дії як до свого особистого успіху. Малюк починає розуміти, що він хоче зробити сам і що від нього вимагає дорослий. Виділення себе як відмінного від дорослого носія предметної дії приводить до посилення самостійності дитини.

У дослідженнях Л.В.Жиянової відзначено, що починаючи з двох років дитина все частіше починає заявляти: „Я сам” і в актах ділового спілкування все частіше ініціює власні предметні дії, спонукаючи дорослого до здійснення тих дій, що задумані самостійно, які важливі й цікаві в першу чергу їй самій. У предметній активності вона починає йти не слідом за ініціативою і зразком дорослого, а сама нав’язує свої задуми і вимагає від старших потрібних їй зразків [68].

В міру зростання дитини, услід за тим, як рвуться її первинні фізіологічні й соціально-психологічні зв’язки з матір’ю, з іншими людьми, які замінюють і доповнюють її в дитинстві, у неї розвивається прагнення до особистісної незалежності й персональної свободи. В.Н.Ліфарєва виділяє послідовні кроки реалізації цього життєво важливого прагнення: фізична незалежність (відділення дитини від організму матері); фізіологічна

незалежність (поява здатності самостійно задовольняти свої органічні потреби); психологічна незалежність – свобода, як спроможність людини думати й поводитися цілком самостійно, відповідно до внутрішньо прийнятих принципів власної автономної моралі [143; 55-57].

Аналізуючи здобутки дитини раннього віку, які виступають як внутрішня потреба дитини у самостійності, ми звертаємо увагу на зовнішні чинники, які або сприяють розвитку самостійної поведінки, або гальмують її.

Велику роль у цьому процесі відіграє виховний вплив сімейного і суспільного виховання. Основні життєві стосунки дитини перебудовуються у випадку зміни звичного перебування – в сім'ї чи дошкільному навчальному закладі. Сімейне та суспільне виховання мають свою специфіку, відрізняються формами впливу на дитину. Сім'я – це перша ланка у вихованні дитини, й від того, як дитина почуває себе вдома, які стосунки в дітей з дорослими вдома, багато в чому залежить їх перебування в дошкільному закладі.

Як показують численні дослідження, в порівнянні з суспільним закладом сім'я має багато переваг, які не можуть не вплинути на розвиток активності дитини. По-перше, виховання в сім'ї емоційне. Стосунки батьків і дітей будуються на почутті любові й прихильності один до одного. Сім'ю можна замінити, якщо мати на увазі тільки догляд за дитиною. Але коли мова йде про особистісний вплив батьків, і особливо матері, така заміна неможлива. Материнська посмішка, доторкання, голос також необхідні дитині, як їжа й свіже повітря.

По-друге, сім'я на відміну від дошкільного закладу, об'єднує людей різних професій, різного віку, різної статі. Це означає, що саме тут дитина має широку різнопланову інформацію, що розвиває гнучкість її розуму, розширює сферу уявлень.

По-третє, сім'я протягом багатьох років людини стає тим фоном, на якому відбувається становлення її особистості. Змінюються вихователі,

вчителі, знайомі, але довгі роки поряд з дитиною залишаються найближчі їй люди. Ці переваги сім'ї дуже великі. Вони мають безпосереднє відношення до виховання самостійності дитини [143;74-75].

Формування такого важливого особистісного компоненту як самостійність неможливе без усвідомлення дитиною самої себе. З точки зору відомого російського дослідника І.С.Кона, найперша категорія, у якій дитина осмислює своє власне "Я" – це статева приналежність. Розпізнавати стать людини, за спостереженнями дослідників, діти починають рано. Як вважають Д.В.Колісов, Н.Б.Селівестрова, різноманітна "реактивність" на чоловіків та жінок спостерігається вже в 7-8-місячному віці [104], [105].

Як вказує І.С.Кон, первинна статева ідентичність, тобто знання своєї статевої приналежності, складається зазвичай уже в півторарічному віці. Усвідомлення своєї статі є найбільш стійким, стрижневим елементом самосвідомості дитини. За дослідженнями вченого, до двох років дитина знає свою стать, але ще не вміє обґрунтовувати приналежність до неї. Визначаючи себе як хлопчика чи дівчинку, дитина не пов'язує це зі своїми біологічними ознаками. У подальшому в дитини відбудеться статева ідентифікація як результат складного біосоціального процесу, який поєднує онтогенез, статеву соціалізацію й розвиток самосвідомості. Формування Я-концепції в дитини на самому ранньому етапі її розвитку відбувається під впливом спілкування з дорослим [105].

За дослідженнями вітчизняних психологів становлення статевої самосвідомості збігається за часом зі становленням поняття "Я" (період від півтора до трьох років). Малюки відкривають для себе поняття "я - хлопчик" і "я - дівчинка". Найбільш характерні риси прояву статевої приналежності виділені в дослідженнях А.Г.Хрипковою, Д.В.Колосовою, О.Л.Кононко за різними характеристиками [111], [112]. Зокрема, хлопчики, менше ніж дівчатка, схильні до настанов і повчань своїх товаришів, не проявляють вираженого бажання турбуватися про них. У виборі іграшок, ігор

проявляють чоловіче начало: ці предмети мають бути придатними для того, щоб ними можна було діяти. Дівчатка ж, навпаки, схильні до турботливого ставлення до інших, у виборі іграшок проявляють материнський інстинкт. Не дуже схильні до репродуктивної діяльності. Окремі риси, які характеризують представників різних статей, нами були взяті за основу у подальшому дослідженні (Табл. 1.2.).

Таблиця 1.2.

Узагальнена порівняльна характеристика статевих особливостей дітей раннього онтогенезу

Хлопчики	Дівчатка
Особливості прояву самостійності в діяльності	
Сприйнятливість перцептивних процесів нижча, ніж в дівчаток. Проте спостерігається вища винахідливість. Не завжди виявляється схильність в орієнтації на заданий зразок чи план. Частіше відмічається швидке вирішення завдань (експромт), саме він нерідко керує їхньою діяльністю. Мало залежні від оцінних суджень авторитетних дорослих, нерідко демонструють здатність протиставляти їм власну точку зору. Рідше, ніж дівчатка, прагнуть вирішувати завдання компромісно. Частіше ризиковані в своїх діях, проте виявляють менше точності в роботі. Досить сміливі в своїх практично-маніпулятивних та предметних діях, значно об'єктивніші у власних висловлюваннях, легше можуть відволікатись від своїх переживань. Частіше раціональніші, ніж ірраціональні. Краще від дівчаток описують послідовність дій, спрямованих на досягнення мети.	Сприйнятливість перцептивних процесів вища, ніж у хлопчиків. Спостерігається нижча винахідливість. Віддається перевага готовому зразку, на який орієнтуються при виконанні будь-якої роботи. Намагаються максимально відтворювати зразок. Це викликає в них почуття задоволення. Зовнішня вимога керує їхньою діяльністю. Більше, ніж у хлопчиків, успіх залежить від оцінок дорослих Схильні до компромісів. Надають перевагу точності в роботі, не ризиковані в своїх діях. Часто нерішучі в своїх практично-маніпулятивних та предметних діях. Емоційніші, необ'єктивні у власних висловлюваннях, важче переживають невдачі. Гірше, ніж хлопчики, описують послідовність виконання дій, спрямованих на досягнення мети.

Продовження табл.1.2. на с.73

Продовження табл.1.2.

Прояви особистісних утворень у самостійній поведінці	
Відсутня тенденція до внутрішнього плану дій, однак наявною є перевага особистісної мотивації: орієнтації за ходом діяльності. Спостерігається ціннісне ставлення до нового, невідомого, незвіданого. Емоційно стійкішим стає сприйняття моральних оцінок дорослих: осуду та похвали.	Наявна тенденція до внутрішнього плану дій. Насторожено ставляться до всього нового, невідомого. Емоційно нестійке сприйняття моральних оцінок дорослих: засудження та похвали. Легко засмучуються. Їхня поведінка залежить від настрою.

Отже на основі науково-теоретичного аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників ми можемо виділити чинники, які сприяють становленню самостійності дитини раннього віку:

Зовнішні (виявляються через різні форми самостійної поведінки): активні цілеспрямовані перетворювальні дії дитини з предметами; обстеження оточуючих речей; здатність розбирати й розкладати предмети на частини; можливість складати з окремих части нові конструкції; практичне розв'язання нескладних ситуаційних завдань; спрямованість у предметно-маніпулятивній діяльності на результат дії; наслідування та відтворення за власним бажанням усвідомлених, вольових композицій виконавчих рухів та дій; здатність роздягатися і орієнтуватися на сам процес дії (2-й р.ж.) та здатність одягатися і орієнтуватися на результат дії (3-й р.ж.); можливість утримувати й діяти зі столовими наборами (2-й р.ж.) та здатність правильно і акуратно ними користуватися (3-й р.ж.); вміння обходитися у елементарних культурно-гігієнічних діях без допомоги дорослих (2-й р.ж.) та виконувати більшість цих дій (3-й р.ж.); розширення кола успішних практичних дій та їх самостійне повторення і ускладнення; нові комбінації повторення дитиною сюжетних ліній поведінки дорослих та здатність до "заміщення" окремих дій; мимовільне наслідування дитиною дорослого як зразка (2-й р.ж.) та поява довільного наслідування дорослих та однолітків (3-й р.ж.).

Внутрішні **(**виявляються на основі особистісних внутрішніх утворень): підвищення орієнтувально-дослідницької пізнавальної активності на основі мотиву “що це таке?”; усвідомлення нових якостей оточуючих предметів та встановлення нових зв’язків між ними; прояви довільної регуляції власних рухів та дій; вміння дитиною осмислювати словесну інструкцію та активно відстоювати в ігрові діяльності побудовані нею власні конструкції (3-й р.ж.); власна ініціативність і творчість в ігровій діяльності і спілкуванні; поява пізнавальних почуттів як прояв елементів зацікавленості, допитливості та бажання дослідити щось нове; активізація соціальних потреб в емоційно-вербальному спілкуванні з близькими дорослими (2-й р.ж.) та ускладнення цієї потреби, що пов’язане зі змістовним вербальним спілкуванням з оточуючими (3-й р.ж.); поява розмаїття внутрішніх потреб як комплексу звичок (режимних, санітарно-гігієнічних, культурних тощо); поява емоційно-ціннісного само ставлення як результат переживання почуття радості за власні успіхи у взаємодіях; усвідомлення себе як “Я” і поява дійового мотиву “Я сам”.

Висновки до розділу І

На підставі аналізу теоретико-методологічних підходів до вивчення самостійності як провідного особистісного утворення дитини раннього віку, сформульовано такі висновки:

1. Проблема становлення самостійності у дітей раннього віку зберігає актуальність, оскільки важлива для розуміння витоків особистісного зростання, усвідомлення психологічних механізмів, що регулюють активну поведінку та педагогічних умов, що оптимізують її характер.
2. Феномен самостійності вивчався дослідниками на різних вікових етапах, проте йому приділено недостатньо уваги фахівцями з проблем раннього віку. Дослідження психологічних умов становлення і розвитку самостійності як провідного утворення особистості раннього віку збагатить існуючу у віковій і педагогічній психології інформацію щодо специфіки, шляхів та технологій формування вказаного інтегративного утворення.
3. Особистість дитини раннього віку постійно перебуває на стадії формування. Нові потреби і можливості дитини на другому і третьому роках життя змінюють конкретні умови її життя та вимоги дорослих до неї, стимулюючи дитину до самостійності у задоволенні життєвих потреб (їжа, вмивання, одягання тощо), застосування вже засвоєних дій. Розвиток особистості дитини залежить від того, як реалізуються її можливості предметній провідній для даної стадії діяльності. Дорослий виступає разом з тим як організатор, керівник нових видів предметних дій дитини.
4. Сприятливими для становлення самостійності в ранньому віці є такі вікові новоутворення особистості, як підвищення орієнтувально-дослідницької пізнавальної активності на основі мотиву “що це таке?”; усвідомлення нових якостей оточуючих предметів та встановлення нових зв’язків між ними; вміння дитиною осмислювати словесну інструкцію та активно відстоювати в ігровій діяльності побудовані нею власні конструкції;

поява пізнавальних почуттів як прояв елементів зацікавленості, допитливості та бажання дослідити щось нове.

5. Самостійність визначається авторами як здатність до незалежних дій, вчинків тощо; як узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності й пов'язана з активною роботою думок, почуття й волі; як вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність; як властивість, що полягає у здатності виходити за межі ситуаційних поведінкових обмежень і рольових приписів (мотивація досягнення).

6. Як будь-яка характерологічна риса, самостійність формується на основі різноманітних психічних процесів і пов'язана з ними. Вона тісно пов'язана з мисленням, тому що будь-яке завдання, яке доводиться вирішувати дитині, вимагає від неї певного осмислення, прийняття рішення й практичного вміння його виконувати. Інтелектуальні можливості дитини впливають на її самостійність, характеризуючи цю рису якісно.

7. Вольові риси особистості вважаються стрижнем самостійності. У самостійної дитини завжди достатньо розвинена воля, така дитина рішуча у своєму виборі та оцінках, впевнена в досягненні мети. Залежна дитина завжди безвільна.

8. Існує певний зв'язок між самостійністю й емоціями дитини: завдання, яке пропонує їй дорослий для виконання, має стати її завданням, набути для неї смислового значення, стати переживанням. Характер почуттів, які проявляє дитина під час самостійного виконання, пов'язаний з її інтересами.

9. Основними психологічними механізмами становлення самостійності в ранньому віці виступають: ідентифікація, диференціація, гордість, децентрація.

10. Важливими чинниками становлення самостійності у дітей раннього віку є: емоційно-ціннісне ставлення до власних успіхів; елементи самоконтролю й саморегуляції; розвиток рефлексивних рис зростаючої

особистості; потреба у визнанні результатів діяльності; почуття гордості за власні досягнення та їх мотивація.

11. Прояв цих чинників залежить від: умілого керівництва самостійною діяльністю і поведінкою дитини, розширення ступенів її свободи, схвалення самостійних дій; регуляції міри й форми допомоги у моменти зіткнення дитини з труднощами; позитивної емоційної підтримки самостійних намагань; визнання успішних досягнень дитини.

12. Важливими умовами становлення самостійності також є характер спілкування батьків та педагогів дошкільного навчального закладу, відповідність або невідповідність звичній стратегії поведінки дорослих очікуванням дітей, конкретній життєвій ситуації, що потребує розв'язання.

13. Відсутність експериментальних психологічних досліджень з проблеми становлення самостійності у дітей раннього віку в умовах сімейного і суспільного виховання обумовлює доцільність організації експерименту, спрямованого на:

- вивчення процесу становлення самостійності у дітей другого й третього років життя;
- виявлення умов та засобів керівництва самостійною діяльністю дітей раннього віку;
- вивчення стилів оптимальної взаємодії дорослого й дитини у спільній предметно-практичній діяльності;
- конкретизацію та обґрунтування форм допомоги на основі врахування рівня розвитку самостійності дітей раннього онтогенезу.

РОЗДІЛ ІІ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ

2.1. Методика вивчення проявів самостійності дітей другого-третього років життя

Одним із важливих завдань, що розв'язувалися на констатувальному етапі дослідження, було вивчення особливостей прояву самостійності дітей раннього віку в різних видах життєдіяльності – ігровій та предметно-практичній. Проблема становлення й формування самостійності як особистісної властивості у віковій психології базується на теоретичних положеннях про роль взаємодії дитини з навколишнім середовищем (Л.І.Божович, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, Г.О.Люблінська, О.М.Леонтьєв) як вирішального фактора формування особистості [31], [32], [86], [87], [116], [147], [149], [131].

Складність дослідження проявів самостійності дітей раннього онтогенезу детермінує малу чисельність спеціальних діагностичних прийомів та методів. Така ситуація викликана неоднозначністю центральних характеристик особистості дитини раннього віку, мінливістю поведінкових реакцій дітей та зовнішніх впливів тощо. Крім того увага зверталася більше на розвиток особистості та особистісних якостей під час кризи трьох років, аніж на розвиток вказаних якостей на попередніх вікових етапах, тому ці питання виявилися найменш вивченими. У психодіагностичній літературі для дослідження особистісних змін у цей період найчастіше використовують метод спостереження, проективні методи, вивчення продуктів дитячої діяльності.

Здійснюючи констатацію розвитку самостійної поведінки дітей другого й третього років життя, ми відштовхувалися від розуміння Л.І.Божович процесу розвитку особистості дитини як становлення її

незалежності від навколишньої ситуації, коли її поведінка визначається скоріше не зовнішніми чинниками, а внутрішніми мотивами. При цьому акцент ставиться на трансформації дитини як об'єкта в суб'єкт взаємодії (кінець першого року життя) та появі усвідомлення себе як суб'єкта дії (кінець третього року життя) [27], [28], [29].

Дослідно-експериментальна робота виконувалася впродовж 2000-2007 років на базі дошкільних навчальних закладів м. Переяслав-Хмельницький Київської області. Експериментальну групу становили 86 дітей другого і третього років життя, 196 батьків та інших членів родини, 25 вихователів. Дослідження проводилося в ДНЗ "Сонечко" та "Берізка" м. Переяслав-Хмельницький.

Предметом нашого експериментального вивчення на етапі констатування визначено самостійність як базову якість особистості, яка характеризується стійким, відносно сталим рівнем активності, що притаманна конкретній дитині. Цей рівень активності виступає внутрішньою, суб'єктивною умовою розвитку її особистості.

Метою експериментального дослідження на констатувальному етапі було виявлення рівня прояву самостійності дітей раннього віку в різних видах життєдіяльності та в різних ситуаціях, виявленні показників та рівнів розвитку самостійності дітей раннього онтогенезу, а також вивченні віково-статевої динаміки розвитку самостійності дітей протягом другого-третього років життя.

У дослідженні комплексно застосовувалися методи психолого-педагогічного експерименту, що було продиктовано:

- складністю предмета нашого дослідження, який вимагав поглибленого вивчення психолого-педагогічних умов становлення самостійної поведінки дитини раннього віку;
- різноманітністю та варіативністю індивідуальних проявів самостійності дітей другого-третього років життя.

Основою дослідження виступає припущення про те, що самостійність є інтегрованою характеристикою особистості дитини раннього віку. Її розвиток значною мірою залежить від особливостей сімейного і суспільного виховання, домінування в них орієнтації на суб'єктну активність.

Програмою констатувального експерименту передбачено два напрями роботи: з досліджуваними експериментальної групи та дорослими (представниками родин та вихователями дошкільних навчальних закладів). Це дозволило з'ясувати загальний рівень розвитку самостійної поведінки в дітей раннього віку та вплив на нього умов виховання в дошкільному навчальному закладі й сім'ї.

Впродовж цього етапу дослідження використовувався комплекс методів: спостереження (Б.С.Волков, Н.В.Волкова), бесіда, анкетування батьків (І.О.Горбачова, В.У.Кузьменко, С.О.Кульчицька), експеримент (Т.В.Гуськова, М.Г.Єлагіна, Ю.А.Самарін), методи кількісного та якісного аналізу отриманих даних.

При виборі методик для здійснення констатувального експерименту ми спиралися на дослідження науковців, які спрямовані на вивчення особистісних властивостей дітей раннього віку. В основу розробки авторської методики визначення самостійних проявів досліджуваних ми спиралися на такі дослідження: "Методику вивчення прояву почуття гордості за власні досягнення у трирічних дітей", розроблену Т.В.Гуськовою та М.Г.Єлагіною (Додаток Р), "Діагностику психічного розвитку дітей раннього віку", розроблену Н.А.Ричковою (Додаток С). Автори використовували у своїх дослідженнях різноманітний конструктивний матеріал, розрізні картинки. Ми враховували також, що провідним видом діяльності на етапі раннього дитинства є предметно-маніпулятивна, а, отже, і завдання добиралися відповідні.

Перший напрям експериментального дослідження був спрямований на отримання об'єктивних даних про рівень розвитку самостійної поведінки у

дітей раннього віку в різних видах діяльності та в різних життєвих ситуаціях, одночасно вивчалася динаміка віково-статевого розвитку самостійної поведінки дітей протягом другого-третього років життя.

Основним методом дослідження було ***цілеспрямоване спостереження***. Його мета полягала у з'ясуванні характеру самостійної поведінки дітей раннього віку в процесі виконання предметно-практичної діяльності. Спостереження здійснювалося на заняттях з образотворчого мистецтва: малювання, конструювання, ліплення. Ці види занять було обрано тому, що саме в них дитина може проявити свою елементарну незалежність, ініціативність, самостійність у виконанні певних завдань.

За кожним із досліджуваних експериментальної групи було здійснено по три спостереження під час самостійної ігрової діяльності та виконання завдань практичного характеру. Всього було здійснено 507 сеансів спостережень, які дали можливість отримати відомості щодо типової поведінки дітей під час зіткнення з труднощами.

Спостереження за дітьми другого і третього років життя проводились окремо, що дозволило робити висновки про специфіку активності кожної з вікових груп. Під час спостереження зверталась увага на вміння дитини діяти незалежно від допомоги та підтримки дорослого в різних ігрових ситуаціях і на заняттях та на прояви ініціативи, елементи самодіяльності, найпростіші форми досягнення бажаного результату. У протоколах спостережень, окрім означених вище характеристик активності, фіксувалося вміння дитини оптимістично ставитися до труднощів, а також стабільність цих проявів.

З метою одержання даних про рівень самостійності дітей при виконанні посильних завдань конструктивного характеру використано метод ***моделювання ситуацій,*** який складався із п'яти серій, кожна з яких включала три завдання. Мета визначалась відповідно до трьох експериментальних ситуацій:

1)проаналізувати здатність дітей самостійно виконувати поставлене конкретне завдання шляхом спроб і помилок (за зразком експериментатора);

2)схарактеризувати вміння дітей виконувати завдання, знаходячи варіанти правильних рішень (за зразком експериментатора);

3)вивчити особливості поведінки досліджуваних в ситуаціях самостійної дії за відсутності зразка дорослого, знаходячи власні варіанти розв'язання завдань.

Чотири інших серії були побудовані аналогічно, щоб виявити стійкі характеристики самостійної поведінки дитини .

Перше виконувалося за зразком експериментатора (конструювання здійснювалося зі звичних у досвіді дітей дерев'яних цеглинок). Друге завдання було пропонувалося в ускладненій формі (конструкції доводилося будувати з плоских форм). Третє завдання передбачало виконання роботи в умовах відсутності зразка експериментатора, що підвищувало вимоги до здатності дитини раннього віку покладатися на власний досвід. При оцінюванні характеру самостійної поведінки досліджуваних враховувалися їх реальні можливості діяти самостійно, за власним розсудом, у разі необхідності звертатися до дорослого за допомогою і конструктивно використовувати останню. Фіксувалося також те, на якому етапі діяльності зверталася до дорослого за допомогою дитина другого-третього років (вчасно чи передчасно), чи зверталася взагалі.

Усі експериментальні завдання були побудовані так, щоб по можливості надати дитині якомога більшу самостійність у побудові конструкцій і право вибору самостійної дії в їх виконанні. Враховуючи вікові особливості дітей раннього віку, експериментальне дослідження проходило таким чином, щоб дитина мала змогу в ході природного для неї ігрового спілкування з дорослим здійснювати свою діяльність відносно самостійно. При цьому досліджуваний мав право виконувати завдання практичного характеру, що ставив перед нею дорослий, в будь-який спосіб,

на власний розсуд, доводячи розпочате до кінця. Експериментатор, не втручаючись у хід діяльності дитини на початку експериментальної ситуації, підтримував та заохочував її до дії, супроводжував привітним поглядом і звертаннями та заохоченням протягом усього ходу діяльності. При цьому він не підказував, а йшов ніби вслід за дитиною, за її діями, висловлюваннями, бажаннями. Така позиція дорослого дозволила дитині здійснювати свою діяльність самостійно, проявляючи власну ініціативність.

Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною. Перше завдання дало можливість проаналізувати здатність дітей другого-третього років життя самостійно виконувати поставлене дорослим завдання практичного характеру за зразком експериментатора.

Завдання1. “Збудуй високу баштoчку” (Додаток В). Матеріал: будівельний конструктор – цеглинки (5 штук). Завдання: побудувати баштoчку шляхом меншої кількості спроб. Завдання для дітей ускладнювалося тим, що їм потрібно було побудувати баштoчку, ставлячи цеглинки ребром одна на одну. Тим самим завдання було посильним для виконання, хоча й містило певні труднощі. Складність полягала в тому, що внаслідок недостатньої розвиненості дрібної моторики м’язів, дитина вказаного віку не могла побудувати баштoчку, вищу за 2-3 цеглинки, поставлених одна на одну ребром. Неможливість досягти запропонованого дорослим зразка створювала ситуацію напруги, спонукала досліджуваного до пошуку виходу з дискомфортної ситуації. Передбачалося, що в залежності від індивідуального досвіду дитина або має докладати зусилля для самостійного розв’язання складної ситуації, або звернутися по допомогу до дорослого, або задовольнитися доступною їй мірою виконання завдання (проміжною метою), або відмовитися від подальших пошуків. Вибір однієї з цих стратегій вказував на домінуючу поведінку кожного досліджуваного у складній ситуації, на переважання конструктивного чи деструктивного її характеру. В протоколах фіксувалися: характер активності, час і кількість

звернень по допомогу, здатність дитини діяти конструктивно, емоційні реакції на результат, доведення (не доведення) розпочатого до кінця.

Особливість другого завдання полягала в тому, що створювалися умови, які дозволяли схарактеризувати вміння дітей виконувати завдання, знаходячи варіанти правильних рішень (за зразком експериментатора). Різниця між першою і другою ситуацією полягала в тому, що в першій діти робили конструкції зі звичного матеріалу (дерев'яних цеглинок), а в другій дітям було ускладнено завдання: побудувати конструкцію з плоских форм (із деталей скласти цілий предмет). Такі завдання для дітей нові, вони передбачали допустиму міру труднощів. Крім того, дітям другого року життя було запропоновано три частини грибочка, для дітей третього року життя – чотири.

Завдання 2. "Склади грибочок" (Додаток Е). Матеріал: паперовий грибок і його частинки. Завдання: з частин скласти цілий грибок з якомога меншою кількістю спроб. Для дітей третього року життя завдання ускладнювалося тим, що частинок у грибочка було чотири, а в дітей другого року життя – три.

Специфіка третього експериментального завдання полягала в тому, що дитині доводилося виконувати практичне завдання певної міри складності (визначалося в ході апробації методики) за відсутності зразка дорослого, покладаючись на власний досвід і вміння.

Завдання 3. "Зроби по-своєму" (Додаток Ж). Матеріал: пірамідка – 6 складових части пірамідки однакового кольору, 1-а – іншого. Завдання: скласти те, що дитина хоче сама.

Кожне із завдань пропонувалося для індивідуального виконання, через певний проміжок часу (через 2 тижні), всім дітям в однаковій послідовності, формі подання інструкції, але в різних умовах виконання. Після виконання експериментальних завдань ми мали змогу зіставити прояви самостійності досліджуваних при виконанні кожного завдання.

Аналіз самостійності дітей раннього віку у ході виконання моделюючих завдань здійснювався за такими параметрами: високий показник – характеризується прагненням досягати мети, виконувати завдання самостійно, автономно, незалежно від дорослого. У разі об'єктивної необхідності звернення за допомогою, конструктивне її використання; намагання діяти ініціативно, оптимістично; доведення розпочатого до логічного завершення; схильність до вияву елементів самодіяльності й творчості в різних видах діяльності – ігровій та предметно-практичній. Характер проявів самостійної активності, стабільний, ознаки самостійності збалансовані; середній показник – характеризується нестійкістю й незбалансованістю проявів самостійності. В залежності від умов організації виду діяльності, власного емоційного стану, наявного інтересу вияв нестабільних форм самостійності, меншої впевненості в успіху, залежність від підтримки й допомоги дорослого; низький показник – характеризується схильністю до залежної поведінки. В різних видах і умовах організації діяльності потреба керівництва, допомоги й контролю з боку дорослого. За його відсутності втрата до роботи інтересу, діяльність незавершена. Дія виключно за вказівками і за емоційної підтримки ззовні. Вияв стабільної нездатності вчиняти самостійно. Прояв одноманітних маніпулятивних дій, низька пізнавальна активність, деструктивні переживання.

На відміну від спостереження, яке дозволяло одержати загальне уявлення про типову поведінку досліджуваних у повсякденному житті, під час ігор і занять, проте позбавляло можливості характеризувати особливості самостійної чи залежної поведінки в ускладнених умовах, моделювання експериментальних ситуацій уточнювало попередню інформацію, конкретизувало наявність або відсутність у тієї чи іншої дитини раннього віку тенденції до самостійності чи залежності.

Для оцінювання результатів діяльності було використано п’ятибальну шкалу оцінок:

- виконання завдання без допомоги дорослого – 5 балів (високий показник);

- виконання завдання з допомогою дорослого (вчасне звернення до дорослого й конструктивне використання його допомоги) – 4-3 бали (середній показник);

- виконання завдання за умови передчасного звернення за допомогою – 2-1 бали (низький показник);

- невиконання завдання – 0 балів.

При оцінюванні характеру самостійної поведінки дітей враховувалися реальні можливості кожної дитини діяти на власний розсуд, самостійно, звертатися в разі необхідності за допомогою, здатність дитини конструктивно використовувати її. Фіксувалося також те, на якому етапі діяльності звертається дитина (через певний час чи зразу, вчасно чи передчасно й чи звертається взагалі). Процедурою дослідження передбачалася фіксація в протоколах завершеності виконання завдання, періодичності звернень, позитивного чи негативного реагування на труднощі.

За виконання 1-го завдання, незалежно від якості виконання, дитина отримувала похвалу, за 2-ге – оцінку “зробив” чи “не зробив”, виконання 3-го завдання не оцінювалося. Під час труднощів експериментатором надавалася допомога.

Для визначення особливостей становлення самостійності дитини раннього віку використано такі критерії:

незалежність (уміння діяти власними силами, звертатися до дорослого за допомогою лише в разі об’єктивної необхідності);

ініціативну активність (здатність ініціювати певні дії, продукувати власні рішення);

оптимістичне ставлення до труднощів (уміння виконувати предметно-практичне завдання власними силами, не губитися, не кидати розпочате на півдорозі). Фіксувалася повнота та стабільність проявів зазначених форм активності в різних видах та умовах організації діяльності.

На основі вказаних критеріїв досліджуваних було розподілено на три групи, що відрізнялися між собою рівнями розвитку самостійності.

До ***високого рівня*** розвитку самостійності було віднесено досліджуваних, які характеризувалися високим прагненням досягати мети, виконувати завдання самостійно, автономно, незалежно від дорослого. У разі об'єктивної необхідності вони зверталися за допомогою, конструктивно її використовували, діяли ініціативно та оптимістично, доводили розпочате до логічного завершення. Цих дітей вирізняє схильність до вияву елементів самодіяльності й творчості в різних видах діяльності – ігровій та предметно-практичній. Характер проявів самостійної активності був стабільний, ознаки самостійності збалансовані.

До с***ереднього рівня*** увійшли досліджувані другого і третього років життя, які характеризувалися нестійкістю й незбалансованістю проявів самостійності. В залежності від умов організації виду діяльності, власного емоційного стану, наявного інтересу вони демонстрували ситуативні форми самостійності. На відміну від представників високого рівня, вони виявляли меншу впевненість в успіху, більшою мірою залежали від підтримки й допомоги дорослого. Поодинокими були спроби виявити самодіяльність та елементи творчості.

Низький рівень розвитку самостійності склали досліджувані, схильні до залежної поведінки. В різних видах і умовах організації діяльності вони потребували постійного керівництва, допомоги й контролю з боку дорослого. За його відсутності втрачали до роботи інтерес, залишали діяльність незавершеною, нервували. Такі діти діяли виключно за вказівками і за демонстрування емоційної підтримки дорослими. Вони проявляли стабільну

нездатність чинити самостійно. Їх дії були одноманітними, маніпулятивними діями. Вони характеризувалися низькою пізнавальною активністю. Діти часто проявляли деструктивні переживання.

Другий напрям констатувального етапу дослідження був спрямований на виявлення психолого-педагогічних умов становлення самостійності як провідної характеристики дитини раннього віку в сім'ї та дошкільному навчальному закладі. Основною метою вказаного етапу експерименту було з'ясування впливу сімейного стилю на становлення їх самостійності та виховання, керівництва самостійною діяльністю дітей з боку батьків і вихователів.

Під час дослідження чинників, які впливають на самостійність дітей, ми виходили з теоретичного положення про те, спілкування з дорослими є провідним фактором розвитку особистості дошкільника взагалі, у тому числі його самостійності (М.І.Лісіна). Ми передбачали, що досвід спілкування з певними дорослими як носіями звичних норм і вимог до поведінки й діяльності дитини раннього віку суттєво впливає на характер її активності. Він об'єктивується в особливостях її самостійного чи несамостійного поводження в присутності цього дорослого. Цим пояснюється той факт, що основний акцент у нашому дослідженні було зроблено на вивченні особливостей самостійної поведінки дітей раннього віку у сім'ї та дошкільному навчальному закладі.

Для вирішення поставлених завдань для з'ясування психолого-педагогічних умов становлення самостійної поведінки дітей другого й третього років життя було проведене анкетування батьків (Додаток Б). Анкета містила шість запитань, три з яких були відкритого типу, де передбачалася власна відповідь дорослих, а три – закритого типу, де потрібно було вибрати відповідь з наявного переліку ймовірних альтернатив: Кого називають самостійною дитиною? Якими основними рисами вона характеризується? Чи самостійна ваша дитина? На підставі чого

ви зробили цей висновок? Як поводить себе дитина, коли в неї щось не виходить? (власними зусиллями домагається бажаного; швидко звертається за допомогою; звертається за допомогою лише після тривалого самостійного пошуку; не звертається за допомогою, хоча потребує її; плаче, дратується; кидає завдання незакінченим; переключається на іншу роботу); Як ви найчастіше дієте?_(підтримуєте самостійні намагання; підказуєте словесно, що і як робити; практично показуєте, що і як робити; підбадьорюєте, висловлюєте довіру можливостям; робите за неї; зосереджуєте увагу дитини на чомусь іншому); Чим ви керуєтесь, коли втручаєтесь у самостійну діяльність дитини? (знанням індивідуальних можливостей дитини; врахуванням вікових особливостей (мала, потребує опіки); своєю звичкою опікувати малюка, робити все за нього; об'єктивною необхідністю); Чи надаєте ви дитині можливості виявити самостійність? В чому саме?

Нас цікавило, що продукує той чи інший характер самостійності дитини; сприяє чи гальмує розвиток у неї вказаної базової якості. А саме: ціннісні орієнтації батьків стосовно виховання дітей раннього віку самостійності в них;

1) ціннісні орієнтації батьків стосовно виховання самостійності у дітей раннього віку;
2) уявлення батьків про рівень самостійної поведінки їхньої дитини в сім'ї й про міру звичної для дорослих і необхідної, на їх думку, допомоги дитині;
3) наявність (відсутність) узгодженості між уявленнями батьків про самостійність дитини і реальною практикою поведінки дорослих у спрямуванні її виховання.

Анкета враховувала анонімність респондента для більшої точності відповіді.

В анкетуванні брало участь 196 осіб. Усього одержано 1372 відповіді батьків та рідних дітей другого-третього років життя. У деяких дітей в

анкетуванні задіяні декілька членів їх сімей: 66,5% - мами, 14,5% - тата, 13,1 %– бабусі, 2,9% - дідусі, по 1,5% - сестри і брати. Це дозволяло отримати різноманітну інформацію щодо уявлення батьків про рівень самостійності їхньої дитини, звичної тенденції поводження дорослих з дитиною в сім'ї.

Третій напрям експериментального дослідження констатувального характеру спрямовувався на вивчення ролі вихователів дошкільного навчального закладу в розвитку самостійності дітей раннього віку. З цією метою було проведено спостереження за вихователями в різних життєвих ситуаціях та бесіду, яка містила серію запитань спеціального змісту (Додаток ...). У бесідах взяло участь 25 вихователів експериментальної групи. Було отримано 5256 відповідей, які характеризували активність кожної дитини експериментальної групи та дозволяли одержати інформацію про роль педагога в її становленні. Фіксувалися дані в протоколах проведення бесіди.

Аналізуючи отримані експериментальні дані, ми виходили з розуміння того, що дитина раннього віку характеризується тенденцією до самостійності за умови, якщо її поведінці притаманна певна міра сталості, повторюваності в різних життєвих ситуаціях. Окремі прояви, зафіксовані в процесі практичної діяльності дитини, розглядалися нами як відповідь на конкретну ситуацію. Сукупність поведінкових проявів слугувала більш-менш стійкою характеристикою активності особистості. Вона засвідчувала помітну в дитини схильність до певного стилю поведінки, принаймні його початкових форм, міру її самостійності.

У роботі також враховувалися результати вивчення анамнестичних даних про дітей досліджуваної групи. Це було використано з метою отримання більш повної інформації про загальний психічний розвиток кожної дитини, про розвиток дитячої особистості на ранніх етапах онтогенезу. Кореляційний аналіз дозволив встановити наявність значущих зв'язків між окремими ознаками та груповими ієрархіями при дослідженні

проявів самостійної поведінки під час ігрової та предметно-практичної діяльності і зафіксувати наявність у певної кількості дітей раннього віку тенденції до самостійності.

Результати дослідження описано в наступних розділах, представлено у вигляді таблиць, графіків та гістограм, що дало можливість здійснити порівняльний аналіз, виділити провідні умови розвитку самостійності в дітей другого й третього років життя.

2.2. Психологічна характеристика прояву самостійності, рівнів її розвитку та віково-статевих модифікацій у ранньому віці

Якісна інтерпретація констатувального етапу експериментального дослідження допомогла нам більш детально і конкретно вивчити особливості внутрішньої динаміки та тенденцій становлення самостійної поведінки дітей раннього віку, що вагомо впливають на всі аспекти їх життєдіяльності, відіграючи провідну роль у розвитку особистості дітей другого-третього років життя.

Аналізуючи одержані на першому етапі експериментальні дані, ми концентрували увагу на проявах самостійної поведінки у повсякденному житті, адже в цьому періоді розвиток дітей характеризується прискореними темпами й кожних півроку відбуваються певні зміни в особистості дитини. Діти раннього віку дуже активні й непосидючі. Вони часто змінюють ігрові ситуації, намагаються скрізь дістатися і погратися якомога більшою кількістю іграшок. Особливо їх приваблюють ті іграшки, якими граються їх однолітки. Діти намагаються дістати "предмет свого бажання" й застосовують для цього всі свої сили. І коли дорослий намагається відмовити дитину від її наміру, то не завжди це зустрічається схвально. Траплялися випадки, коли дитина відповідає: "Я хочу ляльку!", "Я хочу машинку!", не слухаючи аргументів дорослого. Проявляючи свою незалежність в ігрових ситуаціях, діти другого й третього років життя були занадто активними, але це не означає, що вони проявляли самостійність.

Протягом початкового етапу першого напряму дослідження у результаті спостережень за самостійною ігровою діяльністю дітей другого-третього років життя було виявлено, що вони в основному включаються в гру активно, хоча й переключаються з однієї іграшки на іншу. Часто граються одноосібно або невеличкими групами по 2-3 особи. Ще не зовсім стійкою є увага дітей цього віку, як і зацікавленість самим процесом гри, що

є характерним для дітей цього періоду життя. Слід відзначити й те, що найменші досягнення, які здобувала дитина раннього віку, викликають у неї широкий спектр емоційних реакцій, як позитивних, так і негативних.

Спостерігаючи за дітьми під час самостійної ігрової діяльності нами було помічено, що вони зберігають досить високий рівень незалежності, самостійності, хоча часто просять допомоги. Звертання мають вербальний характер, хоча міміка й жести займають теж значне місце. У багатьох випадках дитячі звернення мали характер "звички просити допомогу", хоча допомога була в даному випадку й непотрібна. Також було помічено, що частина досліджуваних намагається досягти певних результатів великими зусиллями, хоча й витрачають на це багато часу.

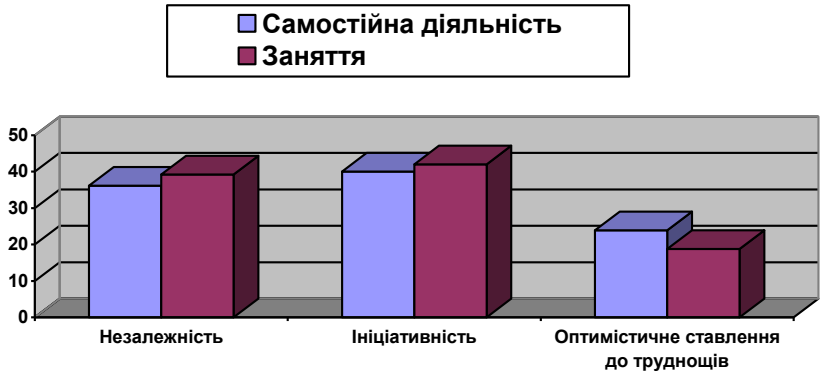
Під час спостережень було виявлено, що для значної кількості дітей раннього віку характерною є тенденція до виконавчої поведінки (46,1%), частина дітей схильна проявляти самостійну поведінку ситуативно – в одних випадках діти проявляли самостійність, в інших цього не відбувалося (40 %), і лише незначна кількість дітей показала високі результати (13,9 %). Аналіз спостережень показав, що тенденція до прояву самостійної поведінки в дітей наявна, але ще досить нестійка. Це можна пояснити тим, що дітям ще важко обійтися без підтримки дорослого, вони проявляють свою незалежність, самостійність відповідно до конкретної ситуації та труднощів, з якими стикаються. При цьому слід зауважити, що інші показники мають невеликі відмінності від визначених рівнів прояву самостійної поведінки.

У ході подальшого проведення експериментального дослідження на констатувальному етапі було проведено спостереження за дітьми раннього віку з метою виявлення тенденцій до самостійної поведінки в процесі навчальної діяльності дітей, а саме на заняттях з образотворчого мистецтва, які потребували певної самостійності: з аплікації, ліплення, конструювання. Усього було проведено три серії спостережень на різних заняттях з однією й

тією ж вибіркою дітей раннього віку. Результати спостережень у процесі самостійної діяльності та на заняттях відображені на діаграмі 2.1.

Діаграма 2.1.

Розподіл досліджуваних за проявами самостійності в різних видах діяльності



Порівняння середніх величин відповідних показників прояву самостійної поведінки в ігровій та навчальній діяльності між собою дозволяє констатувати, що рівень незалежності в обох видах діяльності відрізняється лише на 3,1%, рівень ініціативності має дещо меншу різницю – 2 %, оптимістичне ставлення до труднощів відрізняється на 5,1 %.

Серед дітей, що брали участь у спостереженні більшість таких (52%), які характеризуються нестійкістю проявів самостійності. Прояви активної самостійної поведінки були нестабільними, часто змінювався настрій дітей, активність змінювалась пасивністю, а також змінювався інтерес до того чи іншого виду роботи. Такі діти діяли активно тільки тоді, коли їм було цікаво. Якщо ж завдання не співпадало з їхніми бажаннями, вони залишали його незакінченим або виконували неправильно.

Результати дослідження показали, що отримані показники прояву самостійної поведінки в більшості випадків несуттєво відрізняються від проявів самостійності у повсякденному житті й під час організованих занять. Отже, такий вияв характеризує певну стійкість поведінки дітей раннього віку в різних життєвих ситуаціях.

Другий етап першого напряму експериментального дослідження був націлений на вивчення характеру активності дітей раннього віку в різних умовах виконання неускладненого й ускладненого завдання. Дослідження проводилося шляхом моделювання експериментальних ситуацій (Див.2.1.). Фіксувалися такі способи: П – повне виконання завдання без допомоги дорослого; ВЗ – виконання завдання з допомогою дорослого (вчасне звертання й конструктивне використання допомоги дорослого); ВП – виконання дитиною завдання, але передчасне звертання за допомогою або невиконання завдання без прохання допомогти.

У ході виконання першого експериментального завдання №1 "Збудуй високу башточку" діти використовували по декілька спроб. І коли, нарешті, їм це вдавалося, можна було спостерігати емоційні прояви типу: "Все! ", "О, є! ", "А я сам! ", що супроводжувалися вигуками, усмішкою й поглядом на дорослого. Радіючи за свої досягнення, хоч і невеличкі, діти намагались похвалитися дорослим і однолiткам тим, що їм вдалося зробити (Див.дод.В).

Під час виконання експериментального завдання №2 – "Склади грибочок"(Див.дод.Е) – більшість дітей стикалася з труднощами складання грибочка з плоских форм (для дітей другого року життя пропонувалося три частини грибочка), дехто з дітей навіть спробував змінити форму грибочка й скласти по-своєму, хоча в більшості випадків складали за зразком. Це можна пояснити тим, що для дітей другого року життя складання елементів конструкції з плоских форм застосовується досить рідко й дітям ще важко орієнтуватись у їх складанні в єдине ціле. У більшості таких випадків діти підміняли складне завдання більш легким, хоча й спостерігались окремі випадки, коли діти складали "свій" грибочок, радіючи, що в них краще, ніж за зразком. Крім того, було помічено, що деякі діти, незважаючи на свій маленький вік, потребуючи допомогу, відхиляли намагання експериментатора допомогти. І після деяких зусиль ці діти все ж таки

виконали завдання, радісно посміхаючись. Наводимо витяг з протоколу дослідження:

Діма У (1р.11міс.) Викладає грибочок. В нього ніяк не виходить сполучити частини.

Експериментатор намагається допомогти: „Давай ось так покладемо!”

Діма: „Ні, не хочу!”

Експериментатор: „Але в тебе не виходить правильно?”

Діма: „Ні, тікай!”

Після деяких зусиль йому вдається самому скласти грибок правильно.

Діма (радісно): „Тьотя! Грибок!”

Якщо виконання першого експериментального завдання майже не викликало особливих труднощів, то друге експериментальне завдання було для трирічних малюків досить складним. Для них воно було ускладнене тим, що плоска форма грибочка складалася не з трьох, а з чотирьох частин. У багатьох випадках було помічено, що діти спочатку намагаються виконувати завдання, накладаючи деталі грибочка одна на одну. В окремих випадках була спроба скласти елементи грибочка по-своєму, хоча в більшості випадків вони орієнтувалися на зразок.

Стосовно експериментального завдання №3 – “Зроби по-своєму”, – то багато хто з дітей намагався покласти кружечки за аналогією до башточки (один на один), але були діти, котрі намагалися скласти інші конструкції (“квіточка”, “машинка”, “автобус”, “ліжечко”). Свої дії діти супроводжували мімікою, жестами, вигуками: “Ось, є!”, “Тьотя, тобус” (Тьотя, автобус). У більшості випадків діти не лише спиралися на попередній досвід, а й використовували елементи творчості. Для дітей раннього віку характерним було коментування своїх дій, особливо це стосувалося трирічних малюків. Це відповідає віковим особливостям розвитку мислення дітей раннього віку. Також спостерігалися випадки, коли діти висловлювали бажання виконати

завдання декілька разів, щоразу створюючи щось нове. У ході виконання експериментальних завдань виявлено, що діти намагалися виконати їх без сторонньої допомоги, хоча в більшості випадків їм це не вдавалося. Свої дії діти супроводжували словесними поясненнями. Наприклад:

Славик Ф. (2 р.8 міс.) : „Бач, що я зробив? ”

Знову складає: „А я ще хочу!”

Експериментатор: „Що це?”

Славик Ф.: „Машинка”.

Експериментатор: „Але кружечків багато?”

Славик Ф.:„Тоді багато машинок з причепом”.

Протягом спостереження за проявами дітьми самостійності під час виконання ігрових завдань було зафіксовано, що діти в основному намагаються виконати завдання самостійно, хоча в більшості випадків їм ще важко впоратися з ним самостійно. Але, якщо одні діти намагаються використати допомогу й досягти якийсь результат, то інші чекають, доки дорослий допоможе. І не завжди ця допомога використовується конструктивно. Дехто з дітей намагається весь час просити допомоги, хоча вона їм зовсім не потрібна. Такі діти майже не проявляють ініціативи, не намагаються шукати самостійного вирішення поставленого завдання.

Спираючись на результати виконання предметно-практичних завдань та орієнтуючись на визначені критерії, переддошкільники були розподілені на три групи (у залежності від рівня розвитку самостійної поведінки).

Всього було виділено три рівні прояву самостійної поведінки: А – високий (стійкий, гармонійний, конструктивний), Б – середній (недостатньо гармонійний, ситуативний, нестійкий), В – низький (деструктивний, залежний).

Стиль поведінки дітей, віднесених до високого рівня розвитку самостійності (А – 7%) характеризувався найвищими показниками з кожного критерію й стабільністю їх проявів. У дітей другого рівня,

середнього (Б – 44%) тенденція до самостійності не була стабільною: в одних випадках вони проявляли самостійність, а в інших цього не відбувалося, проявляли схильність до виконавчої поведінки. Стиль поведінки дітей низького рівня (В – 49%) характеризувався найбільш низькими показниками за всіма трьома критеріями. Розподіл дітей раннього віку за рівнями розвитку самостійності відображено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл досліджуваних (%)за рівнями розвитку самостійності

Рівні	Показники	Кількість дітей (%)
Високий	Прагнення досягати мети, виконувати завдання самостійно, автономно, незалежно від дорослого. У разі об'єктивної необхідності звернення за допомогою, конструктивне її використання; намагання діяти ініціативно, оптимістично; доведення розпочатого до логічного завершення; схильність до вияву елементів самодіяльності й творчості в різних видах діяльності – ігровій та предметно-практичній. Характер проявів самостійної активності, стабільний, ознаки самостійності збалансовані	7
Середній	Характеризується нестійкістю й незбалансованістю проявів самостійності. В залежності від умов організації виду діяльності, власного емоційного стану, наявного інтересу вияв нестабільних форм самостійності, меншої впевненості в успіху, залежність від підтримки й допомоги дорослого	44

Продовження табл.2.1. на с.99

Продовження табл.2.1.

Низький	Схильність до залежної поведінки. В різних видах і умовах організації діяльності потреба керівництва, допомоги й контролю з боку дорослого. За його відсутності втрата до роботи інтересу, діяльність незавершена. Дія виключно за вказівками і за емоційної підтримки ззовні. Вияв стабільної нездатності вчиняти самостійно. Прояв одноманітних маніпулятивних дій, низька пізнавальна активність, деструктивні переживання	49

Як зафіксовано в табл.2.1., суттєва різниця спостерігається між високим і низьким (42 %) та високим і середнім (35 %) рівнями розвитку самостійності дітей раннього віку. Хоча невелика розбіжність між середнім і низьким (5%) рівнями. Це вказує на те, що дітям ще важко обходитися без сторонньої допомоги, хоча й наявним є прояв цієї особистісної якості (51 %).

Оскільки одним із завдань дослідження виступав вияв відмінностей у прояві самостійної поведінки у дітей різного віку, здійснено порівняльний аналіз проявів самостійності дітей другого і третього років життя в різних життєвих ситуаціях та протягом занять. Аналіз показав, що діти третього року життя тримають себе більш незалежно, менше звертаються за допомогою (56%), ніж діти другого року життя (44%). Під час самостійної ігрової діяльності рівень незалежності дітей другого року трохи підвищується, хоча й ненабагато (47%), у дітей третього року рівень незалежності, зростає під час занять (56%) і зменшується під час самостійної ігрової діяльності (53%).

Що стосується ініціативності, то рівень цього показника в дітей другого року життя під час самостійної ігрової діяльності (39%) залишається майже на тому ж рівні, що й під час занять (40%). Аналогічне

явище спостерігається й у дітей 3-річного віку (відповідно 61% і 60%). Оптимістичне ставлення до виконання завдань у дітей другого і третього років життя майже однакове, хоча діти третього року життя більш бурхливо виявляли свої емоції. Стабільність проявів самостійної поведінки в дітей другого року життя нижча від цього показника в дітей третього року життя, хоча протягом усіх ситуацій і в тих, і в інших тримається майже на одному рівні.

Крім того, зафіксовано ситуації, коли діти намагалися відстояти те, що вони хочуть зробити, будь-якими силами (7%).Ці тенденції проявлялись як у дітей другого року життя (2,7%), так і в дітей третього року життя (4,3%). Особливо це стосувалося бажання погратися тією чи іншою іграшкою, яка дитині найбільше сподобалася. Намагання дорослого "переключити" дитину на іншу іграшку зустрічали протест, а інколи й впертість.

Порівнюючи прояви самостійної поведінки дітей другого та третього років, можна зауважити, що ініціативність, незалежність дітей не згасає, а тримається майже на однаковому рівні. Діти третього року життя мають певні свої досягнення та деякий "життєвий" досвід, більше вступають в контакт з однолітками, прохання про допомогу, якщо вони є, мають словесний характер, хоча міміка і жести теж не відхиляються. Маючи певні досягнення, діти третього року життя можуть ними керуватися у виконанні поставлених завдань, але це відбувається залежно від ситуації, емоційного настрою дітей, спонукань дорослого. Стабільності проявів самостійної поведінки ще немає, прояви в більшості випадків ситуативні.

Як свідчать дані спостережень на заняттях, діти другого року життя майже завжди виконують завдання з допомогою дорослих. Проявляючи певну незалежність, більшість дітей цього віку може відносно самостійно виконувати завдання за зразком вихователя. Якщо ж завдання складніше або під час виконання завдання потрібно докласти вольових зусиль, то одна частина дітей просить допомогти відразу (30%), друга – звертається після

деякого часу виконання завдання (28%), а третя – не звертається взагалі (40%): серед цих дітей потребує допомоги 28%, не потребує її 12%. У зв'язку з недостатньо розвиненим мовленням найчастіше звертання дітей мають характер мімічних виявів, жестів, окремих слів: "Тьотя, на!", "Тьотя, ма! " (немає потрібної деталі).

Спостерігаючи за дітьми другого року життя на заняттях з аплікації та малювання, було виявлено таку закономірність: одні й ті ж діти на різних заняттях поводять себе по-різному. Це залежить від емоційного настрою дітей (38%), від їхнього попереднього досвіду (42%) та від різних інших причин (небажання виконувати конкретне завдання, недостатньої зацікавленості до виконання з боку дорослих) (20%). Це можна пояснити тим, що діти цього періоду життя мають нестійку емоційну сферу та недостатній власний досвід.

Під час спостережень за дітьми третього року життя на заняттях з малювання, ліплення, конструювання було виявлено, що діти намагались виконати поставлені завдання самостійно, хоча багато хто з них просив допомоги. Було помічено, що частина дітей звертається за допомогою до дорослого часто, навіть не потребуючи допомоги (40%), частина дітей звертається за допомогою лише після тривалого виконання і конструктивно використовує надану допомогу (38%), інші ж діти не просять допомоги, хоча й потребують її, намагаючись виконати завдання самостійно (12%).

Наприклад, коли після заняття з ліплення (тема "Колобок") запитали в Іринки О. (2роки 7місяців), чому вона не просила допомоги, хоча й потребувала її, вона відповіла, що хоче сама зробити колобка, бо бачила, як це робить вихователька. Отже, дія за зразком притаманна більшості дітей вказаного вікового періоду.

Але є й такі діти, які не могли виконати завдання самостійно й не зверталися за допомогою (10%). І причини були різні: небажання

виконувати завдання, яке їх не зацікавило, невміння знайти правильне вирішення завдання тощо.

Було також зафіксовано, що діти як другого, так і третього року життя, що на різних заняттях і в різних ситуаціях діяли по-різному. У більшості випадків велику роль відігравали інтерес до виконуваної діяльності (50%), емоційний настрій самої дитини (32%), рівень складності поставленого завдання (10%) та інші причини (8%). Результати проявів самостійності дітей другого і третього років життя подано у табл.2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл досліджуваних (%)за рівнями розвитку самостійності в залежності від їх віку

Рівні	Кількісний розподіл за віком (%)		
	2-й р.ж.	3-й р.ж.	Всього
Високий	6	9	7,5
Середній	49	44	46,5
Низький	45	47	46

Порівнявши результати виконання завдань дітьми другого і третього років життя, можна зробити висновки, що велику групу складають діти, які мають високий та середній рівень самостійності (55% – 2-й рік життя і 53% – діти 3-го року життя). Найменшу групу складають діти, які швидко справляються з поставленим завданням, проявляють незалежність у прийнятті рішень, не потребують допомоги дорослих у виконанні завдань. Такий рівень виконання завдань спостерігається як у дітей другого року життя, так і в дітей третього року життя (6% і 9% відповідно). Водночас велика кількість дітей має середній і низький рівні (94% - другий рік життя, 91% - третій рік життя).

Як показує якісний аналіз наведених у таблиці 2.2. даних, вік, виступаючи важливою детермінантою змістово-динамічних характеристик самостійності дитини раннього віку, водночас не є для них визначальним.

Висновок випливає з того, що окремі діти другого року життя (49 %) характеризуються вищими у порівнянні з представниками старшої вікової групи показниками самостійності. Це дає підстави говорити про те, що система вироблених впродовж індивідуального життя установок дітей на розширення ступенів своєї свободи в ситуації вибору або на її жорстку регламентацію приписами дорослого, виступає важливішою за вік детермінантою, що визначає зміст та динаміку розвитку самостійності як інтегрованої властивості особистості.

Під час спостережень у повсякденному житті та на заняттях було помічено, що є деякі відмінності в проявах самостійної поведінки у дівчаток і хлопчиків. Протягом проведення дослідження значна увага приділялася впливу статі дитини на прояви її самостійності в різних видах діяльності.

Також було відмічено, що хлопчики активніше включаються в гру, проявляють більше наполегливості в досягненні мети, особливо тоді, коли потрібно щось дістати або є бажання погратися іграшкою, якою грається хтось інший.

Під час спостереження за дітьми на прогулянці було помічено, що хлопчики активніше включаються в гру, проявляють більше наполегливості в досягненні мети, особливо тоді, коли потрібно щось дістати або є бажання погратися іграшкою, якою грається хтось інший. Для порівняння наводимо ситуації спостереження під час прогулянки за дівчатками й хлопчиками.

Ситуація 1. *Вітя Ж., 2р.1міс., сидить в іграшковій машині. До нього підходить Миколка М., 2р., теж хоче покататися, намагається вишитовхнути Вітю з машини, кричить: "Хочу!". Вітя не поступається, але Миколка все одно не залишає свою задумку теж посидіти в машині. Вітя плаче, але поступається місцем. Задоволений Миколка сидить у машині. До Віті підходить Валя М., 2 р. 6 міс., гладить його по голівці, втішає. Вітя починає гратись у піску, не звертаючи уваги на машину. До вихователькі жалітися не підходить.*

Ситуація 2. *На майданчику дівчатка граються ляльками. Аліна Г., 2 р. 7 міс., катає ляльку у візочку. До неї підходить Віка Ф., 2р. 10 міс. Хоче покатати свою ляльку, просить в Аліни візочок. Аліна не дає, але Віка ще раз просить, Аліна знову не дає. Віка підходить до вихователькі за допомогою, але вихователька пропонує самій ще раз підійти й ще раз попросити, запропонувавши разом покатати візочок. Після цього Аліна й Віка разом катали на візочку обох ляльок.*

Як бачимо із ситуацій, у дівчаток і хлопчиків спостерігаються різні форми вирішення ситуацій: дівчатка постійно зверталися за допомогою до вихователя, а хлопчики проявили більше натиску й не просили допомоги до дорослого. Це свідчить про різний поведінковий прояв дітей різної статі у досягненні результатів своєї діяльності.

Під час виконання експериментальних ситуацій було помічено, що хлопчики в більшості випадків швидше справлялися із завданнями, хоча допускали більше помилок. Дівчатка робили менше спроб, виконували завдання не поспішаючи, намагалися скласти будиночок і грибок точно за зразком.

Під час проведення третього експериментального завдання, коли треба було побудувати щось своє, більшість дівчаток викладали квіточки, будиночки, а хлопчиків – машинки, поїзд. На виконання завдань у більшості випадків хлопчики й дівчатка витрачали однакову кількість часу, хоча інколи хлопчики закінчували виконання завдання раніше, ніж дівчатка. Крім того, частіше засмучувалися своїми невдачами дівчатка, ніж хлопчики. Це можна пояснити більшою імпульсивністю дівчаток, їх більшою нестриманістю. У табл. 2.3. наводимо розподіл досліджуваних різної статі за рівнями розвитку самостійної поведінки хлопчиків і дівчаток.

Таблиця 2.3.

Розподіл досліджуваних різної статі (%) за рівнями розвитку самостійності

Рівень розвитку самостійності	Розподіл досліджуваних за ознакою статі (%)	
	Хлопчики	Дівчатка
Високий	7	5
Середній	54	50
Низький	39	45

Кісний аналіз наведених у табл. 2.3 даних засвідчує, що серед хлопчиків і дівчаток спостерігається майже однаковий рівень самостійності. Різниця між дітьми високого рівня складає 2%, середнього – 4%, низького – 6 %. Вищий рівень за всіма показниками спостерігається у хлопчиків, але результати виявились порівняно несуттєвими, що підтверджується попередніми дослідженнями науковців. А, отже, за невеликою різницею, стать не є досить суттєвим показником розвитку самостійності дітей раннього віку.

Порівнюючи результати, показані в табл. 2.3., можна побачити, що хлопчики більше проявляють незалежності у виконанні завдань, ніж дівчатка, хоча допускають більше помилок. Під час виконання завдань третьої експериментальної ситуації було зафіксовано, що дівчатка намагались декілька разів виконати завдання, змінюючи фігуру.

Що стосується емоційного забарвлення, то дівчатка в основному більш негативно реагували на свої невдачі, часто засмучувалися. Хлопчики, коли в них щось не виходило, інколи відмовлялися виконувати завдання. Вони емоційно стриманіше реагували на зауваження експериментатора. Показник незалежності під час виконання завдань не набагато відрізнявся як у хлопчиків, так і в дівчаток.

Узагальнюючи вище сказане, можна стверджувати, що стать і вік суттєво не впливають на розвиток самостійної поведінки дітей раннього віку. Інколи діти другого року проявляють більше незалежності й

ініціативності, ніж третього року життя. На третьому році діти частіше просять допомоги, ніж на другому, хоча й не потребують її. Це можна пояснити звичкою дітей не обходитися без допомоги дорослих, які часто опікують своїх дітей. Крім того, на прояв самостійної поведінки впливає середовище, якому знаходяться діти, інтерес дітей до виконуваної роботи, емоційний настрій самої дитини, складність чи легкість виконання поставленого завдання.

Самостійна поведінка хлопчиків і дівчаток не суттєво відрізняється проявами незалежності та ініціативності. Хоча хлопчики більш активні, незалежні, але допускають більше помилок під час виконання завдань. Дівчатка проявляють більшу залежність від дорослого, але є більш вправнішими й витривалішими, ніж хлопчики. Під час виконання завдань вони робили менше спроб, ретельніше все виконували, не залишали справу незакінченою. Емоційні реакції в хлопчиків і дівчаток відрізняються тим, що дівчатка емоційніші, необ'єктивні у власних висловлюваннях, важче переживають невдачі. Хлопчики легше відволікалися від своїх переживань, переключались на інше завдання, інколи не доводили справу до завершення.

Отримані матеріали показали, що стиль поведінки дітей раннього віку в різних видах і умовах їх діяльності досить однотипний. Звідси, очевидно, можна зробити висновок про те, що становлення тенденції до самостійності в дітей раннього віку пов'язане не стільки з розвитком якихось спеціальних умінь дітей, скільки з їх особистісними якостями. Останні виступають у намаганні шукати вихід із складної ситуації, яка зустрічається як у повсякденному житті, так і в різних видах діяльності, у позитивній спрямованості на результат, у переживанні успіху чи невдачі. Крім того, діти раннього віку постійно чекають від дорослих схвалення результатів своєї діяльності, виявляють задоволення від виконаної роботи, якщо вона вдається. Зазвичай діти високо оцінюють свої досягнення й ображаються, якщо їхні дії не схвалюють.

2.3. Вплив сім'ї та дошкільного навчального закладу на становлення самостійності дітей раннього віку

За даними наукових досліджень становлення особистісних якостей залежить від умов життя й виховання, під впливом яких дитина засвоює суспільний досвід [137;75]. Перехід до нової провідної діяльності обумовлений всією системою умов життя дитини в суспільстві, а не тільки тим, чого її навчають дорослі.

Другий етап експериментального дослідження був спрямований на виявлення психолого-педагогічних умов становлення самостійності як провідної характеристики дитини раннього віку в сім'ї та дошкільному навчальному закладі. Основною метою вказаного етапу експерименту було з'ясування, що є передумовами виникнення самостійної поведінки, на основі яких постають психологічні умови становлення самостійності як особистісної якості; як впливає стиль сімейного та суспільного виховання загалом і керівництва діяльністю дітей дорослими зокрема на виникнення цього новоутворення у дітей другого-третього років життя. Основні життєві стосунки дитини перебудовуються у випадку зміни звичного перебування – у сім'ї чи дошкільному навчальному закладі. Сімейне та суспільне виховання мають свою специфіку, відрізняються формами впливу на дитину.

Під час постановки експерименту ми виходили з теоретичного положення про те, що основним фактором впливу дорослого на дитину є характер виховання у сімейному оточенні. Як відомо, спілкування з дорослими є провідним фактором розвитку особистості дошкільника взагалі, у тому числі його самостійності (М.І.Лісіна). Ми передбачали, що досвід спілкування зі значимими дорослими як носіями звичних норм і вимог до поведінки й діяльності дитини раннього віку, суттєво впливає на характер її активності. Він об'єктивується в особливостях її поведінки в присутності

цього дорослого. Цим пояснюється той факт, що основний акцент у нашому дослідженні було зроблено на вивченні особливостей поведінки дітей раннього віку в присутності рідної особи.

Для виконання поставлених завдань перш за все було проведено анкетування батьків. Анкета містила серію запитань, як загальних, так і спеціальних, спрямованих на з'ясування специфіки виховання самостійної поведінки, умов, які продукують той чи інший характер розвитку самостійності дитини, сприяють прискоренню чи гальмують її розвиток у дітей. Ми вважаємо, що самостійність – це базова якість, новоутворення періоду раннього дитинства. Анкета містила шість запитань, три з яких були відкритого типу, де передбачалася власна відповідь дорослих, та три – закритого типу, де потрібно було вибрати відповідь з наявного переліку. Анкета передбачала анонімність респондента для більшої точності відповіді. (Додаток ...).

В анкетуванні брало участь 285 представників сімей, з яких 66,5% - мами, 14,5% - тата, 13,1 %– бабусі, 2,9% - дідусі, по 1,5% - сестри і брати. Усього одержано 1710 відповідей батьків та рідних дітей другого-третього років життя. Іноді в анкетуванні брали участь декілька членів сім'ї. Це давало можливість отримати різноманітну інформацію щодо уявлення батьків про рівень самостійності їхньої дитини, звичної тенденції поводження дорослих з дитиною в сім'ї. Характеристика відповідей на запитання анкети подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4.

Аналіз відповідей батьків (%) на запитання анкети

Параметри, які оцінюють батьки	Варіанти відповідей	Кіль-кість (%)
Прояви самостійної поведінки	Вміння все робити самостійно: вмиватися, одягатись, їсти	35
	Здатність самостійно гратися	31
	Відсутність відповіді	34

Продовження табл.2.4. на с.108

Продовження табл.2.4.

Самостійність як риса особистості	Самостійна	54
	Не зовсім самостійна	9,7
	Несамостійна	26
	Не знаю	10,3
Поведінка дитини при зіткненні з труднощами	Домагання бажаного власними зусиллями	20,2
	Прохання допомоги дорослих без докладання власних зусиль при виконанні завдання	24,6
	Прохання допомог лише після тривалого самостійного пошуку	37,7
	Не просить допомоги, хоча потребує її	10,3
	Плаче, дратується	5,8
	Залишає завдання незакінченим, переключається на інше	1,4
Характер звичної допомоги батьків дитині	Стимулювання самостійних намагань дитини	27.7
	Словесні підказки способів дії	26
	Практичний показ	26
	Підбадьорювання, висловлення віри в успіх	17.5
	Виконання батьками завдання замість дитини	0,5
	Переключення уваги дитини на інше	2,5
Мотиви батьківської допомоги	Урахування індивідуальних особливостей дитини	40,6
	Урахування вікових можливостей	29
	Звичка опікувати малюка, робити все за нього	1,4
	Об’єктивна необхідність допомоги дитині	29

Продовження табл.2.4. на с.109

Продовження табл.2.4.

Схильність батьків надавати можливості дитині діяти самостійно в повсякденному житті	Так, постійно надають	74
	Так, вмиватися, одягатися	23,1
	Так, самостійно їсти, прибирати посуд після себе	
	Так, виконувати посильні доручення	
	Не надають можливості	2,9

Як показав якісний аналіз одержаних за допомогою анкетування даних, батькам найважче було відповісти на ті запитання, де потрібно було виділити основні риси самостійності дитини та визначити, чи самостійна їхня дитина. Це вказує на те, що батьки не володіють достатнім уявленням про зміст поняття “самостійність”, про міру самостійності власної дитини.

Не були складними для батьків запитання 3-5, тому що дорослі мали повсякденну практику спілкування з дитиною тоді, коли дитина їсть, одягається, вмивається, виконує невеликі посильні доручення дорослих.

Аналізуючи відповіді дорослих, слід зауважити, що більшість із них вважають своїх дітей самостійними: 63,7% відповіли ствердно на запитання: ”Чи самостійна ваша дитина? На підставі чого ви зробили цей висновок?” Хоча батьки й ствердно відповіли на поставлене запитання, але вони більше керувалися проявами самостійності дітей у самообслуговуванні, багато хто з них не орієнтувався у визначенні поняття „самостійність дитини”. Наприклад:

„Самостійна дитина та, яка намагається бути самостійною і в усьому допомагати батькам”; „Самостійною можна назвати дитину, яка володіє всіма вміннями і навичками, що відповідають її особливостям”; „Самостійна дитина – це така, яка має розумовий розвиток відповідно віку”; „Самостійна дитина хоче допомагати батькам. Вона виконує завдання до кінця. Має бажання сама одягатися, їсти” тощо.

Підставою для визначення самостійності слугували такі відповіді дорослих: *„Дитина сама умивається, сама їсть”; „Схиляюся до думки, що дитина самостійна, тому що дівчинка намагається майже все робити сама й допомагати дорослим. Постійно пробує щось нове зробити сама.”; „Самостійна. Сама лягає спати, встає, сама їсть і грається” та ін.*

Є й такі відповіді дорослих, де вони ще не можуть сказати, самостійна їхня дитина чи ні (10,3 %).

Крім цього, в анкетах були 26% відповідей, у яких дорослі визначали, що їхня дитина ще не самостійна. Аргументували батьки свої відповіді тим, що їхня дитина ще маленька, потребує опіки й допомоги дорослих, часто просить допомоги, навіть коли її не потребує. Типові відповіді батьків: *„Ні, не самостійна, тому що мама її жаліє”(відповідь батька); „Не зовсім самостійний, тому що я не завжди надаю йому цю можливість” тощо.*

Проаналізувавши наступне запитання анкети: “Як поводить себе дитина, коли їй щось не вдається?”, можна констатувати: більшість батьків (37,7%) вказують, що їхня дитина звертається за допомогою лише після тривалого самостійного пошуку, 24,6% відповіли, що дитина звертається за допомогою, не доклавши необхідних зусиль до виконання завдання; 20,2 % дорослих відмічають, що дитина власними зусиллями домагається бажаного; 10,3 % дітей не звертаються за допомогою, хоча й потребують її; 5,8% дітей плачуть, дратуються; 1,4% переключаються на іншу роботу. Слід відзначити, що ніхто з батьків не вказав, що дитина залишає завдання незакінченим.

Що стосується наступного запитання, то батьки в основному підтримують самостійні намагання дитини (27,5 %) , підказують словесно і показують практично, що і як робити (по 26%), 17,5 % опитаних підбадьорюють дітей, висловлюють віру в їхній успіх. І тільки невелика кількість дорослих (3%) виконує завдання за дитину або зосереджує увагу дитини на чомусь іншому.

Дорослі втручаються в самостійну діяльність дітей, керуючись знаннями їх індивідуальних можливостей (40,6%); враховуючи вікові особливості (мала, потребує опіки) (29%); усього 1,4% батьків мають звичку опікувати малюка й робити все за нього, а 29% батьків враховують об'єктивну складність завдання для дитини.

Як свідчать відповіді, більшість батьків вважають, що вони постійно надають дитині можливість виявити свою самостійність (74%). В основному це відбувається тоді, коли дитина їсть, одягається, вмивається, виконує невеликі посильні доручення дорослого. 23,1% опитаних батьків такі завдання дають дитині час від часу. І тільки 2,9 % батьків визнали свою схильність до надмірного контролю своєї дитини.

Отже, в основному дорослі хочуть своїх дітей бачити самостійними й інколи надають дитині можливість виконати певні доручення, хоча в більшості випадків втручаються в самостійну діяльність дитини, керуючись різними мотивами: ще мала, потребує опіки, ще не все вміє, ще важко впоратися без допомоги дорослого тощо.

Підсумовуючи вищесказане, слід зауважити, що:

- батьки знають про дітей і про себе, з повсякденної практики спілкування з дітьми;
- 66% батьків виділяють деякі риси самостійності своєї дитини, але вони зосереджуються тільки на побутових процесах (дитина самостійно одягається, вмивається, їсть, грається тощо). 34% дорослих не можуть зробити висновки про рівень самостійності їхньої дитини;
- більшість дорослих (63,7%) вважають свою дитиною самостійною, решта вказують, що дитина несамостійна або не можуть визначити рівень самостійності (26% і 10,3% відповідно);
- дитина діє в залежності від ситуації, коли їй щось не вдається, але ніхто з дорослих не відзначає, що дитина залишає завдання незакінченим, що свідчить про не зовсім точні відповіді батьків;

- батьки втручаються в самостійну діяльність дитини, керуючись різними мотивами, тим самим не надаючи можливості дитині діяти самостійно.

Враховуючи, що конкретизація впливу дорослого на дитину в сім'ї та дошкільному навчальному закладі можлива лише в умовах експерименту, ми використали в якості експериментальної моделі виконання дітьми завдання практичного характеру в присутності рідного дорослого. Завдання (конструювання цілого з частин) було посильне для дитини раннього віку, але мало певну складність (частини предметів мали плоску форму, мало відому для дітей вказаного віку) (Додаток П). Привертаючи до участі в експерименті тих осіб, котрі частіше від інших бувають із дітьми, ми моделювали ситуацію, близьку до звичного життя дитини.

У протоколах фіксувалися: поведінка дитини – характер пошукових дій, поведінка в ситуації зіткнення з труднощами, словесні й емоційні прояви, час роботи, а також тактика поведінки дорослих та їх оцінки (чекання й оцінки результату).

Отримані дані проведеного дослідження дорослих дозволили розподілити їх між чотирма групами, які були визначені за характером поведінки дорослих у відповідних ситуаціях й визначені як стилі: конструктивно-оптимістичний, споглядально-знеособлений, опікунсько-зацікавлений та опікунсько-недовірливий.

Критеріями до розподілу були стиль керівництва діяльністю дітей та міра й форма їхньої допомоги. Кількісно-якісна характеристика поведінки батьків під час діяльності дітей відображена в табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Кількісно-якісна характеристика поведінки батьків під час діяльності дітей (%)

Стилі керівництва дорослими діяльністю дітей	Характеристика проявів кожного стилю	Кількісний розподіл батьків(%)
Конструктивно - оптимістичний	Допомагають розумно і в разі необхідності. Заохочують дитину до самостійної діяльності, висловлюють їй довіру. Втручаються в діяльність ненав'язливо, вдаються до навідних вказівок. Радіють досягненням дитини. Гармонія інструментальної та емоційної підтримки.	14
Споглядально-знеособлений	Знаходячись поряд з дитиною не виявляють зацікавленості її досягненнями, нейтрально ставляться до її проблем. Не втручаються в діяльність малюка, обмежені у висловлюваннях та у проявах емоцій (позитивних чи негативних). Дефіцит інструментальної допомоги та емоційної підтримки.	21
Опікунсько-зацікавлений	Надміру опікають дитину, зберігаючи впродовж діяльності зацікавленість в її успішності. Часто втручаються в неї, заважаючи дитині діяти самостійно. Зловживають підказками та рекомендаціями щодо способу дій, висловлюють їх емоційно. Емоційна підтримка домінує над інструментальною допомогою.	38
Опікунсько-недовірливий	Опікають дитину постійно. Висловлюють недовіру її можливостям роздратуваннями, незадоволенням, докорами. Зловживають прямими підказками, вказівками, підміняють зусилля дитини своїми власними. Дисгармонія у способах допомоги та негативних емоційних реакціях на неправильні дії дитини. Пригнічують активність малюка, гальмують ініціативу, продукують невпевненість у собі.	27

Проведення експериментальних завдань у присутності батьків показало, що вони в більшості випадків керуються звичними формами поведінки під час організації діяльності дітей. Хоча серед батьків найбільший відсоток тих, які мають опікунсько-зацікавлений стиль керівництва діяльністю дітей (38%), але спостерігається і суттєвий відсоток опікунсько-недовірливого стилю (27%).

Крім того, у дослідженні нас цікавило, чи залежить характер самостійної поведінки дитини раннього віку від стилю керівництва діяльністю близькими дорослими (табл. 2.6.).

Таблиця 2.6.

Залежність характеру самостійності досліджуваних від стилю керівництва їхньою діяльністю батьками (%)

Якісно-кількісна характеристика поведінки батьків		Якісно-кількісна характеристика поведінки досліджуваних	
Стиль керівництва	Кількість дорослих (%)	Кількість самостійних дітей в присутності батьків (%)	Кількість самостійно-залежних дітей в ДНЗ (%)
Конструктивно-оптимістичний	14	11	12
Споглядально-знеособлений	21	27	24
Опікунсько-зацікавлений	38	38	33
Опікунсько-недовірливий	27	24	31

Аналіз даних показав, що батьки першої групи мають дітей, які в умовах дитячого садка зазвичай проявляють тенденцію до самостійності.

Крім того, не завжди в дітей, які в умовах дитячого садка самостійні, батьки належать до тієї ж групи. Отже, не тільки характер допомоги, але й форма стосунків з батьками і вихователями (виражена прямо чи опосередковано), яка сприймається дитиною, призводить до формування самостійної чи виконавчої поведінки дітей раннього віку. Сама по собі присутність поряд із дитиною рідного дорослого ще не визначає позитивного його впливу на активність дитини раннього віку. Остання в багатьох випадках залежить від змісту й форм взаємовідносин, що склалися між дитиною й дорослим, від міри допомоги й самостійності, що вимагається від дитини на кожному етапі її розвитку.

Враховуючи, що дитина перебуває не тільки в сім'ї, але й в дошкільному навчальному закладі, ми вивчали особливості керівництва самостійною поведінкою дітей вихователями дошкільних навчальних закладів. Нами вирішувалося завдання з'ясувати вплив педагогів на прояв самостійної поведінки досліджуваних у різних життєвих ситуаціях та під час образотворчої діяльності дітей вказаного віку. Для цього було проведено індивідуальну бесіду з вихователями кожної вікової групи, яка включала серію запитань стосовно проявів самостійної поведінки досліджуваних. Було опитано 12 вихователів експериментальної групи і отримано 1256 відповідей стосовно кожної дитини експериментальної групи. Результати проведення бесіди фіксувалися в протоколах і наведені в табл. 2.7.

Таблиця 2.7.

Аналіз відповідей вихователів на запитання бесіди (%)

Запитання	Варіанти відповідей	Кіль-кість (%)
Поводження дитини під час прогулянки та самостійної ігрової діяльності	Грається самостійно	12
	Потребує допомоги дорослого, просить допомоги, тільки у складних випадках	46
	Несамостійна	42

Продовження табл.2.7. на с.117.

Продовження табл. 2.7.

Частота прохань дитиною допомоги дорослого при виникненні труднощів	Просить допомоги зразу	41
	Просить допомоги через певний час	23
	Не просить допомоги, хоча потребує її	22
	Не просить допомоги взагалі	7
Намагання дитин самостійно досягти певного результату	Так, завжди	9
	Так, але не завжди	21
	Інколи	32
	Ні	38
Тенденція до певної поведінки в різних умовах	Так	9
	Не завжди	63
	Ні	28
Реагування дорослих на прохання дитини допомогти їй	Стимулюєте самостійні намагання	50
	Підказуєте	27
	Докоряєте	-
	Показуєте	23
	Відмовляєте в допомозі	-

Проаналізувавши відповіді педагогів на запитання бесіди, можна зробити висновок, що вихователі експериментальної групи вважають більшу частину дітей недостатньо самостійними: всього 12% дітей граються самостійно, не потребують допомоги дорослого у вирішенні певних ігрових завдань. Частина дітей (46%) потребує допомоги дорослого, просить її тільки у складних випадках і використовує допомогу дорослого

конструктивно. 42% відсотки дітей педагоги вважають несамостійними. Під час аналізу відповідей на друге запитання бесіди визначено, що частина дітей просить допомоги відразу, не намагаючись виконати завдання самостійно (41%), 22 % дітей не просить допомоги, хоча потребує її, 7% дітей не проявляють самостійності, не просять допомоги, рідко коли виконують завдання самостійно, часто переключаючись від одного виду діяльності до іншого. Крім того, у більшості випадків ті діти, які поводяться самостійно в повсякденному житті, так само поводять себе й під час занять.

Відповіді на останнє запитання показують, що в більшості випадків педагоги стимулюють самостійні намагання дитини (50%), підказують (27%), показують (23%). Але ніхто з вихователів не докоряє дітям і не відмовляє в допомозі. Останнє твердження викликає сумніви, оскільки спостереження за роботою вихователів показало інші результати.

Спостерігаючи за роботою педагогів у різних життєвих ситуаціях (як на заняттях, так і в повсякденному житті), можна помітити, що в більшості випадків вони намагаються допомогти дитині під час зіткнення її з труднощами. Як показало спостереження за характером допомоги вихователів під час прогулянки, вони надміру опікають дітей раннього віку у випадках, коли вони цього не потребують. У більшості випадків це є наслідком звички про всяк випадок перестрахуватися, побоювання небажаних емоційних сплесків, вередувань і капризувань дітей. Особливо це стосується зимового періоду, коли дітей треба одягнути, вивести на прогулянку й завести в групову кімнату і, роздягнувши, підготувати до обіду. На відміну від прогулянки, під час занять та самостійної ігрової діяльності педагоги надають дітям більше самостійності. Зокрема було помічено, що вихователі користуються такими прийомами стимулювання самостійного виконання завдань як заохочення, емоційна підтримка дитини, надання можливості виконати самостійно.

Спостереження за вихователями в дошкільному навчальному закладі в різних життєвих ситуаціях (їх взаємодією з дітьми під час зіткнення дитини з труднощами) показало, що педагоги мають реальний вплив на самостійну діяльність дитини, досконало знають можливості кожної дитини, стимулюють самостійні намагання дітей як у повсякденному житті, так і під час занять.

Отже, виявлено, що прояв самостійності дітей раннього віку визначається потребою і прагненням дитини діяти незалежно від дорослого, усвідомленням власних можливостей, стремлінням до нових взаємостосунків з дорослими. Це багато в чому залежить від визнання зростаючих можливостей дитини бути самостійною, надання дорослими можливості їй діяти автономно, незалежно від дорослого та пред'явлення зразка нового виду діяльності, на основі якого б задовольнялась її потреба у самостійній поведінці, стимулювання дитини до прояву самостійних дій.

Вказані висновки дали можливість визначити шляхи впливу на уявлення дорослих про звичну практику їх керівництва поведінкою й діяльністю дитини в сім'ї та дошкільному навчальному закладі. Слід також зауважити, що батьки приділяють недостатньо уваги вихованню самостійності дітей, часто опікуючи їх, вважаючи маленькими. Крім того, батьки не можуть достовірно дати визначення самого поняття "самостійність", часто вважаючи самостійними дітей, які можуть лише обслуговувати себе у побутовому плані.

Хоча більшість батьків і вважають, що їхня дитина самостійна, насправді ж у дошкільному закладі вона поводить себе по-іншому. Адже вдома батьки часто допомагають дитині вирішити те чи інше питання, навіть тоді, коли вона може впоратись сама, і звикнувши до того, що за неї все зроблять дорослі, вона в дитячому садку часто просить допомоги від вихователів. У таких дітей не з'являється бажання щось виконати самостійно. Причому, чим старші діти, тим частіше вони просять допомоги,

хоча можуть виконати завдання самостійно. Це свідчить про неусвідомлений характер керівництва діяльністю дитини дорослими, а також звичкою дитини до опікування.

Проведення експериментальних завдань у присутності батьків показало, що вони в більшості випадків керуються звичними формами поведінки під час організації діяльності дітей. Найбільший відсоток тих дорослих, які мають опікунсько-зацікавлений стиль керівництва діяльністю дітей, але спостерігається і суттєвий відсоток опікунсько-недовірливого стилю.

Характер допомоги, форма стосунків з батьками і вихователями (виражена прямо чи опосередковано), яка сприймається дитиною, призводить до формування самостійної чи виконавчої поведінки дітей раннього віку. Сама по собі присутність поряд із дитиною рідного дорослого ще не визначає позитивного його впливу на активність дитини раннього віку. Остання в багатьох випадках залежить від змісту й форм взаємовідносин, що склалися між дитиною й дорослим, від міри допомоги й самостійності, що вимагається від дитини на кожному етапі її розвитку.

Діти раннього віку багато чого не знають і не все вміють. Дорослі мають допомогти дітям проявити свою незалежність, виховати в дитини впевненість у власних силах, стимулювати її самостійний пошук, заохочувати, хоча й незначні, але свої власні досягнення.

Терпіння і підтримка з боку дорослих – необхідні умови формування самостійності дітей раннього. Розумний набір обмежень, які застосовують дорослі в різних життєвих ситуаціях, мають залишати малюкові можливість вибору форм поведінки і розвитку функцій самоконтролю.

Усе це створює умови для організації системи формування в дітей раннього віку самостійної поведінки.

Висновки до розділу ІІ

1. За звичних умов виховання в сім'ї та дошкільному навчальному закладі самостійність дітей раннього віку розвивається недостатньо, про що свідчить той факт, що лише 8% дітей другого-третього років життя спроможні виконувати посильні завдання без підказки й прямої допомоги дорослих.
2. Вік, виступаючи важливою детермінантою змістово-динамічних характеристик самостійності дитини раннього віку, водночас не є для них визначальною. Висновок випливає з того, що окремі діти другого року життя (49 %) характеризуються вищими у порівнянні з представниками старшої вікової групи показниками самостійності. Це дає підстави говорити про те, що система вироблених впродовж індивідуального життя установок дітей на розширення ступенів своєї свободи в ситуації вибору або на її жорстку регламентацію приписами дорослого, виступає важливішою за вік детермінантою, що визначає зміст та динаміку розвитку самостійності як інтегрованої властивості особистості.
3. Встановлено існування статевих відмінностей у проявах самостійної поведінки. Виявилось, що хлопчики мають вищі показники самостійності, більш незалежні в прийманні рішення, в той час як дівчатка більш вправніші у власних діях, хоча мають менші показники самостійності за всіма параметрами.
4. В основному дорослі хочуть своїх дітей бачити самостійними й інколи надають дитині можливість виконати певні доручення, хоча в більшості випадків втручаються в самостійну діяльність дитини, керуючись різними мотивами: ще мала, потребує опіки, ще не все вміє, ще важко впоратися без допомоги дорослого тощо.
5. Батьки знають про дітей і про себе, з повсякденної практики спілкування з дітьми; виділяють деякі риси самостійності своєї

дитини, але вони зосереджуються тільки на побутових процесах (дитина самостійно одягається, вмивається, їсть, грається тощо). Більшість дорослих (63,7%) вважають свою дитиною самостійною, решта вказують, що дитина несамостійна або не можуть визначити рівень самостійності (26% і 10,3 відповідно);

6. Визначено чотири стилі керівництва батьками самостійною діяльністю дітей: конструктивно-оптимістичний, споглядально-знеособлений, опікунсько-зацікавлений та опікунсько-недовірливий. Виявлено, що стиль керівництва діяльністю дітей раннього віку дорослими є визначальним для становлення їх самостійності. Дитина діє в залежності від ситуації, коли їй щось не вдається, але ніхто з дорослих не відзначає, що вона залишає завдання незакінченим, що свідчить про не зовсім точні відповіді батьків; дорослі втручаються в самостійну діяльність, керуючись різними мотивами, тим самим не надаючи можливості дитині діяти самостійно.
7. З'ясувалося, що існують відмінності у стилі керівництва діяльністю дітей 2-х – 3-х років батьками та педагогами. Вони стосуються, зокрема, надмірної опіки батьками власних дітей, звички надавати дитині допомогу навіть тоді, коли вона цього не потребує. Педагоги більш керуються знаннями особливостей розвитку дитини у вказаний віковий період, надаючи можливість дитині діяти незалежно, самостійно.
8. Підтверджено вплив феномену присутності рідного дорослого на характер поведінки дитини раннього віку. Це виявляється у зменшенні проявів самостійності дитини у присутності батьків, і в збільшенні самостійності у дошкільному навчальному закладі.
9. З метою оптимізації самостійності досліджуваних 2-х – 3-х років доцільна організація формувальних впливів, спрямованих на всіх

агентів освітньо-виховного процесу – дітей, батьків, педагогів дошкільного навчального закладу.

Все це створює підґрунтя для проведення подальшого дослідження з метою формування в дітей раннього віку самостійності, зважаючи на середовище, в якому знаходиться дитина.

РОЗДІЛ ІІІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

3.1. Обґрунтування засобів оптимізації самостійної поведінки в ранньому онтогенезі

Проблема розвитку самодостатньої особистості – одна з найбільш складних і актуальних у багатьох галузях наукових знань. У психології її можна вважати кардинальною. Намагаючись проникнути в психологічну природу рушійних сил розвитку особистості, психологи проводять інтегровані дослідження, де прослідковуються особливості розвитку особистісних якостей протягом раннього онтогенезу. Визначаються характеристики різних рівнів становлення суб'єкта, закономірності прояву, перш за все, на етапах дитинства (немовлячий період, раннє дитинство, дошкільний вік).

Потреба у виконанні поставлених завдань формувального етапу експериментального дослідження знаходить відображення в наукових дослідженнях психологів, які займалися питаннями особистісного розвитку дітей раннього віку (Г.О.Абрамової, Н.Н. Авдєєвої, О.Л.Кононко, В.С.Мухіної, С.Ю.Мєщерякової, М.І.Лісіної, О.О.Смірнової, Є.В.Суботського та інших).

У своєму дослідженні ми, перш за все, спираємось на дослідження Л.С.Виготського, який вважав, що провідним є вплив дорослих на дитину, процес її навчання і виховання старшими [47]. На його думку, розвиток – це функція, результат навчання. Проте розвиток буде ефективним тільки тоді, коли навчання орієнтується на "зону найближчого розвитку" дитини. Це положення має винятково важливе значення в зв'язку з тим, що висунувши його, Л.С.Виготський підкреслив, що хоч виховання і навчання відіграють вирішальну роль, вони не можуть ставити перед дитиною таких завдань і

вимог, які їй ще не доступні, не відповідають рівню її розвитку. Тому, знаючи, що дитина сьогодні може виконати щось за допомогою дорослого, а завтра – самостійно, дорослий у своїх вимогах має орієнтуватися на завтрашній день її розвитку [48].

У руслі цих положень ми також враховуємо думку С.Л.Рубінштейна, який довів, що виховання і розвиток – дві сторони єдиного процесу. Дитина не навчається і розвивається, а розвивається, виховуючись і навчаючись. У цьому складному процесі виступає новий фактор – *активність самої дитини* [214].

Завдяки активності дітей, що виявляється в різних видах і формах, процес впливу середовища на дитину перетворюється в складну двосторонню взаємодію підростаючої особистості з оточенням. Цей складний процес і є рушійною силою розвитку її особистості (О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк, Г.О.Люблінська, О.В.Запорожець та ін.) [88], [116], [149].

Сутність формування самостійності дітей раннього віку ми вбачали в тому, щоб навчити дитину керувати своєю поведінкою, не применшуючи при цьому ролі дорослого в керівництві діяльністю дитини, але й не зводячи самостійності дитини до простого виконання вказівок дорослого.

Нагадаємо, що К.Д.Ушинським було визначено в якості провідної умови розвитку самостійності правильний розподіл функцій між дорослим і дитиною в процесі виховання. Дитина виступає не тільки об’єктом впливу, але й суб’єктом, самостійною особистістю, у формуванні якої велику роль відіграє її самостійна активність.

Аналіз цих матеріалів, спираючись на дослідження О.Л.Кононко, дозволив виділити деякі важливі принципи, що характеризують процеси розвитку самостійної поведінки дитини раннього віку, які вже тепер є керівними як при розробці основ і проектування системи формування особистісних якостей виховання дітей, так і під час організації дослідження. Серед них: підвищення активності самої дитини при зниженні керівної ролі

дорослого; надання дитині можливості проявляти свою самостійність у спеціально створених ситуаціях.

На основі загальних теоретичних положень особистісно орієнтованого підходу та спираючись на результати констатувального етапу дослідження прояву самостійної поведінки дітей раннього віку нами визначено основну змістовну лінію формувального етапу дослідження: сутність формування самостійної поведінки полягала в тому, щоб підвести дитину раннього віку до вміння керувати своєю поведінкою, враховуючи вплив дорослого під час керівництва діяльністю дитини. При цьому зважаємо на те, що дитина не повинна тільки виконувати вказівки дорослого, а й проявляти свою активність.

Для досягнення позитивних результатів нашого дослідження виділено загальні психолого-педагогічні умови, за яких будуть досягнуті поставлені нами завдання – це:

організація спеціального розливального середовища, яке в подальшому забезпечить формування активної позиції дитини раннього віку та прояву самостійної поведінки в різних ситуаціях життєдіяльності.

для забезпечення розвиваючого виховання дитина має так засвоювати знання, навички та вміння, щоб у майбутньому вона вміла застосовувати їх в нових і найрізноманітніших умовах та обставинах. Для досягнення цієї мети педагог має навмисне змінити умови і деякі види завдань, які дає дітям: ставить перед ними завдання в нових формах, спонукаючи до самостійного застосування методів дії;

відбір підкріплень, тобто тих способів додаткового впливу на дітей, які роблять вимоги дорослих діючими стимулами. Таким підкріпленням є оцінка й різні заходи впливу: похвала, нагорода, підтримка, заохочення, громадське визнання тощо;

підвищення вимог щодо якості розв'язання поставленої задачі, міри самостійності дитини, застосування нового, досконалішого методу виконання завдання;

спонукання до діяльності. Спонуканнями є різні мотиви: бажання мати високу оцінку, похвала, прагнення виправдати виявлену довіру, особисте домагання тощо.

Програмою формувального дослідження передбачалося, що самостійність не зводиться до простого закріплення у дитини специфічних форм поведінки, а потребує активізації її внутрішньої спонуки поводити себе автономно, незалежно, ініціативно, оптимістично.

У формувальному експерименті взяло участь 87 дітей раннього віку, з них – експериментальної групи 43 досліджуваних (23 хлопчики і 21 дівчинка) і контрольної групи – 44 досліджуваних (22 хлопчики і 22 дівчинки).

Система формування самостійної поведінки, здійснювана в умовах дошкільного навчального закладу включала в себе організацію їх життєдіяльності відповідно до діючої державної програми розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" та положень Базового компоненту дошкільної освіти. Створювалося розвивальне середовище, сприятливе для становлення самостійності як особистісної якості в різних видах діяльності (ігровій, спілкуванні та предметно-практичній). Використовувалися як колективні, так й індивідуальні форми роботи з дітьми раннього віку.

На основі підсумкового аналізу науково-теоретичної бази дослідження та отриманих у ході констатувального експерименту результатів було розроблено функціональну модель формування самостійності дітей раннього віку (рис. 1) та визначено основну змістову лінію формувального експерименту.

Сутність його полягала у розвитку вміння дитини раннього віку в межах своїх можливостей керувати власними діями в умовах різних програм поведінки дорослого. Досліджуваним надавалася можливість виконувати завдання предметно-практичного характеру в умовах дефіциту контролю й керівництва дорослого. Це стимулювало дітей проявляти свою активність, незалежність, ініціативу, самостійність, оптимістичне ставлення до труднощів.

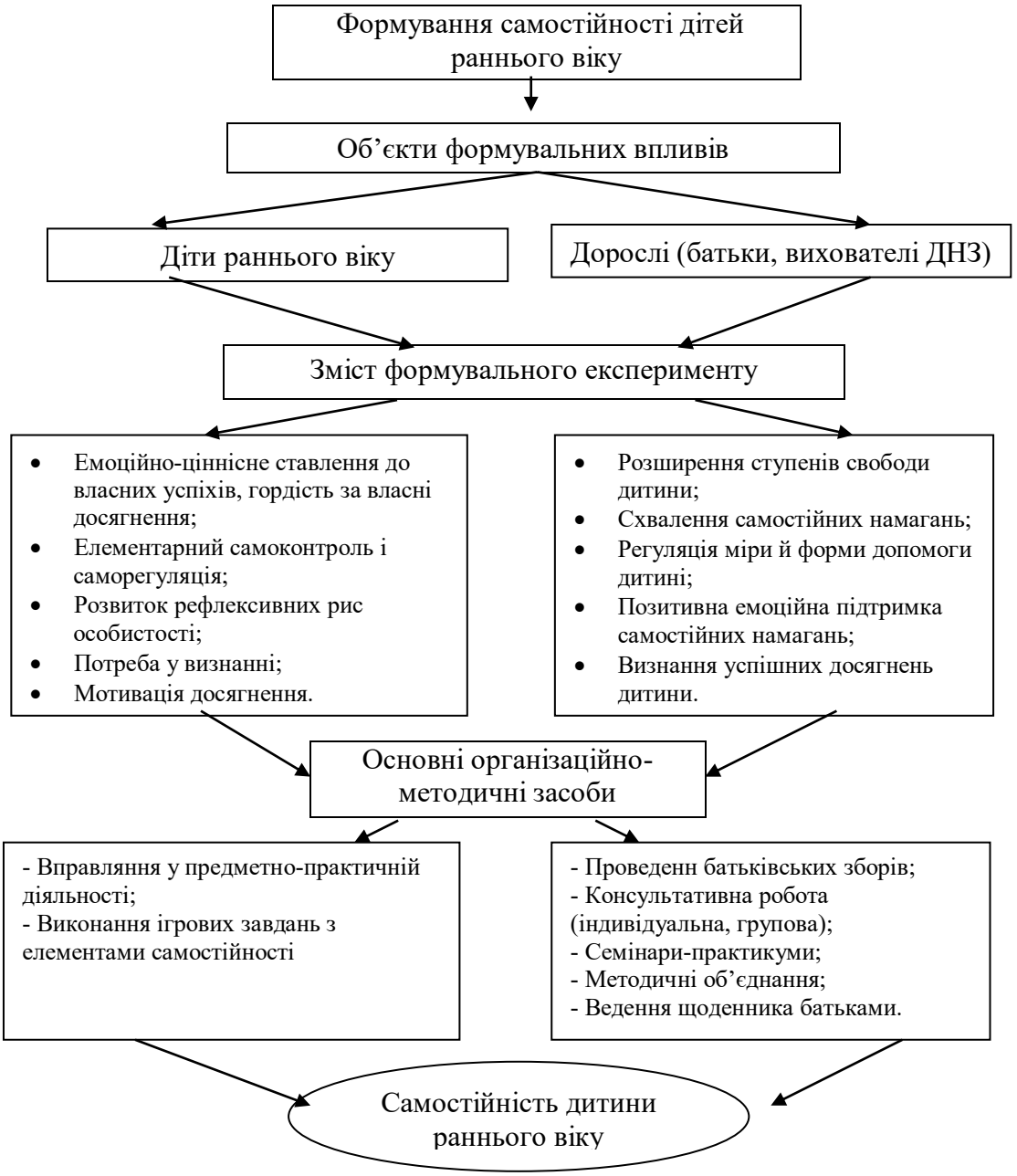


Рис. 1. **Модель формування самостійності дітей раннього віку**

Модель об’єктивує процес розгортання системи формувальних впливів, адресованих досліджуваним експериментальної групи, їхнім батькам та педагогам. Вона фіксує як психологічні умови, так і педагогічні засоби оптимізації самостійної діяльності дітей раннього віку в сім’ї та дошкільному навчальному закладі, так і систему використаних у роботі організаційно-методичних засобів.

Основні лінії роботи з досліджуваними пов’язувалися з підвищенням їх активності й регламентацією допомоги їм з боку дорослих у різних життєвих ситуаціях. Підвищення активності дітей здійснювалося шляхом організації пошукової діяльності методом спроб і помилок, який дозволяв набувати досвід саморегуляції поведінки, а також шляхом уведення системи мотивів, які стимулюють зусилля дітей у напрямку досягнення поставленої мети (мотивів обов’язкового доведення розпочатого до логічного завершення, соціального схвалення, бажання мати високу оцінку, прагнення виправдати виявлену довіру, особисте домагання тощо), а також власного переживання успіху чи невдачі.

Для досягнення позитивних результатів нашого дослідження виділено загальні умови, за яких будуть досягнуті поставлені нами завдання – це:

- організація спеціального розвивального середовища, яке в подальшому забезпечить формування активної позиції дитини раннього віку та прояву самостійної поведінки в різних ситуаціях життєдіяльності;

- забезпечення розвивального виховання, суть якого полягає в тому, що дитина має так засвоювати знання, вміння та навички, щоб у майбутньому вміти застосовувати їх за нових і найрізноманітніших умов та обставин. Для досягнення цієї мети педагог має навмисне змінити умови і деякі види завдань, які дає дітям: ставить перед ними завдання в нових формах, спонукуючи до самостійного застосування методів дії;

- відбір способів впливу на дітей, які роблять вимоги дорослих дієвими стимулами. Таким підкріпленням є оцінка й різні заходи впливу: похвала, нагорода, підтримка, заохочення тощо;

- підвищення вимог щодо якості виконання поставленого завдання, міри самостійності дитини, застосування нового, досконалішого методу виконання завдання; стимулювання доведення до кінця розпочатих дій тощо;

- спонукання до самостійної діяльності.

Мотивом формувального етапу дослідження виступає доведення гіпотези, що:

- розвиток самостійності як інтегрованої характеристики особистості дитини раннього віку значною мірою залежить від особливостей родинного і суспільного виховання, домінування в них орієнтації на суб'єктну активність;
- ефективність виховного процесу зростатиме за умови, якщо вимоги до його організації узгоджуватимуться з суб'єктивною ситуацією розвитку дитини, оцінкою складності розв'язуваного дитиною життєвого завдання та його сприйняттям;
- оптимізація самостійної поведінки й діяльності дитини перших років життя передбачає визначення дорослим міри своєї допомоги їй;
- стратегія допомоги дорослого дитині в ситуації зіткнення з труднощами залежить від звичної практики спілкування в сім'ї, домінування в ній емоційної підтримки чи інструментальної компоненти.

Під час розробки основних завдань формувальної частини дослідження ми виходили з того, що становлення самостійності не може зводитися до простого закріплення в дітей деяких звичних форм поведінки. Воно має виступати в складному процесі їх трансформації, переході від зовнішніх у внутрішні форми поведінки. При цьому ми керувалися положенням особистісно-орієнтованого підходу про те, що засвоєння самостійної

поведінки вимагає від дитини оволодіння певними способами поведінки й виникненням у неї внутрішнього спонукання поводити себе відповідно до прийнятих і засвоєних правил.

Експериментальна робота формувального етапу дослідження враховувала також проведення відповідної роботи із сім'ями експериментальної групи дітей. Основними принципами організації формувального експерименту в сім'ї, як і в дошкільному навчальному закладі, були підвищення активності самої дитини та регламентація допомоги дорослого. Система впливу на дитину в сім'ї здійснювалася самими батьками, які спеціально інструктувались експериментатором стосовно засобів організації поведінки й діяльності дітей, способів керівництва ними, необхідною системою мотивів.

Враховуючи, що самостійність як інтегрована особистісна характеристика в дітей раннього віку перебуває на стадії становлення й залежить від багатьох чинників, нами виділено передумови та умови становлення самостійної поведінки дітей раннього віку.

Підвищення активності дітей здійснювалося, по-перше, через уведення системи мотивів, що стимулювали зусилля дітей у напрямі досягнення поставленої мети – мотиву обов'язковості доведення розпочатого до кінця, мотиву соціального схвалення, особистого переживання успіху чи невдачі, гордості за свої досягнення і, по-друге, за допомогою оснащення їх відповідними засобами діяльності, організації пошукової діяльності шляхом спроб і помилок, який надавав можливість набувати досвіду саморегуляції поведінки.

Для дітей створювалося розвивальне середовище, в якому були включені основні види діяльності дитини на цьому етапі розвитку: це ігрова (предметна) – провідна для раннього віку, спілкування з дорослими та однолітками, яке забезпечує дитині комфортне перебування в дошкільному закладі й повноцінний психічний і особистісний розвиток, та різноманітні

заняття з образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, конструювання, аплікація), які потребують самостійного виконання поставленого завдання.

Дорослий у цьому процесі мав визначити для себе таке місце і такий стиль поведінки, які б сприяли активізації самовираження дитини, розкриттю її індивідуальності та нахилів, комфортному самопочуттю в дошкільному закладі. На ґрунті постійного вдосконалення пізнання кожної дитини вихователям експериментальних груп необхідно було опанувати стиль педагогічного керівництва діяльністю дитини, який має назву “вимоглива доброзичливість”. Вимоглива доброзичливість – це система способів та прийомів впливу на дітей, які не пригнічують їхню гідність і дають їм можливість для самостійного прийняття рішення.

Основні показники цієї системи – відносно стійке позитивне ставлення до дитини, що виражається: у перевазі похвали й підтримки над наказами й зауваженнями; забезпеченні стабільного особистісного спілкування, в особистісно орієнтованому звертанні до дитини; в орієнтації педагога на сигнали, що йдуть від дитини, як на показники співучасті самої дитини у взаємодії; демонстрації дитині свого зацікавленого ставлення до неї, до її справ; надання дитині альтернативи для вибору дій і можливості закінчити значні для неї справи; у ставленні до дитячих помилок як до корисної інформації про те, наскільки дитина піднялася в розвитку особистісної якості – самостійності.

Для батьків створювалося інформаційне середовище, де вони могли отримати певні знання про формування особистості дитини в ранньому віці, розвиток особистісних якостей, зокрема, самостійності. Діти наслідують передусім тих людей, у контактах з якими відчувають кровну й духовну спорідненість, свою фізичну й емоційну захищеність, благополуччя. Емоційна прихильність до близької людини викликає в дитини прагнення бути в усьому схожою на неї й проявляється в її діях, вчинках, спілкуванні, в іграх. Тобто якщо дорослий, який перебуває з дитиною більшість часу, буде

щиро відчувати і демонструвати їй своє захоплення її самостійними діями, то у малюка з'явиться особиста зацікавленість у тому, щоб порадувати дорослого власними самостійними вчинками, гордість за свої невеликі досягнення.

Тому на цьому етапі дослідження ми приділили значну увагу тим дорослим, які можуть стати для дитини значущими. Значущий для дитини дорослий – це той, кого вона любить, бажає радувати, дивувати своїми досягненнями, чиє позитивне ставлення до себе дитина шанує й цінує.

З дошкільної психології відомо, що ранній вік – це період, який характеризується підвищеною вразливістю й чутливістю дитини до оцінок її досягнень з боку значущого дорослого. Цей комплекс дитячої поведінки дістав назву "гордість за свої досягнення " (Т.В.Гуськова). Дітям подобається вражати значущих дорослих своїми знаннями й уміннями, користуватися ними в житті [62].

Н.М.Аксаріна, Г.Л.Розенгард-Пупко, М.І.Лісіна, Г.М.Ляміна відмічали, що, крім засвоєння способів дій з предметами, дитина засвоює емоційні реакції дорослого на виконання цих дій [9], [141], [142]. Підсвідомо дитина відчуває, що коли вона демонструє свої пізнання, то значуща людина дивується та радіє з цього приводу. А отже, позитивна оцінка дорослого відіграє важливу роль у розвитку самостійної поведінки дитини.

Ситуація пошуку – джерело активності дитини в діяльності та ефективний засіб збудження уваги. Дидактичні вправи: "Знайди...", "Заховай...", "Добери..." – обраний нами засіб для активізації пошукової діяльності дитини. Інтрига, яка спричинена загадкою, питанням, пошуковою ситуацією, ситуацією невизначеності, збуджує пізнавальний інтерес дитини, а також сприяє знаходженню нових, самостійних шляхів виконання поставленого завдання. Тому нами передбачався підбір різноманітних дидактичних ігор, які б сприяли пошуковій діяльності дитини раннього віку.

Як і дорослі, діти раннього віку різні, тому й до різних видів діяльності ставляться по-різному. Одні люблять рухливі ігри, другі віддають перевагу продуктивним видам діяльності (конструюванню різних виробів, малюванню, ліпленню, аплікації), треті схильні до сюжетних ігор, четверті – до предметно-маніпулятивних, п'яті – до будівельних, шості – до комунікативної діяльності тощо. Дійсно, якщо дитина виявляє інтерес до всіх видів дитячої діяльності – це найкраще. Наше припущення мало такий вигляд: якщо дитина певний час займається якось улюбленою діяльністю, то можна без надмірного тиску, саме в цій діяльності, формувати в неї прагнення до самостійного виконання різноманітних завдань, переключати її на щось інше, але так, щоб ці пропозиції були в радість дитині, щоб вона отримувала задоволення від самостійного виконання поставленого завдання.

Освітньо-виховна робота в дошкільному навчальному закладі здійснювалася відповідно до положень Базового компоненту дошкільної освіти, де передбачено сферу "Я сам", яка відкриває дитині світ власного внутрішнього життя, прагнення, думок, переживань; допомагає зіставити свої бажання з можливостями; привертає увагу до особливостей власного фізичного, психічного та соціального розвитку.

Основний акцент зроблено на положеннях Програми розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко", пов'язаних з особистісним зростанням маленької дитини, яка орієнтує на реалізацію цілісного підходу до малюка, догляду за ним, його виховання і навчання.

Саме в ранньому дитинстві дитина відкриває для себе своє "Я", в неї формується те, що називається простором її "Я", тобто значущою для неї площиною життя, яка охоплює все те, що вона позначає словами "моє" і "своє". На етапі раннього віку дитина може відкрити власне "Я" лише з допомогою рідного дорослого: вона порівнює себе з матір'ю і батьком, братами і сестрами, одержує перші відомості про власні можливості. Дорослішаючи, малюк все більше цінує "*своє*" - рідних та близьких;

будинок, у якому живе; свою кімнату, ліжко, іграшки, чашку, стілець, домашню кішку, кімнатну рослину, одяг. Все це входить до простору її “Я”, має для неї смисл, матеріалізує її уподобання, звичні ритуали, важливі переживання. З оволодінням дитиною суспільне прийнятними способами дій з предметами в неї виникають перші відчуття своєї причетності до світу людей. Це сприяє розвитку процесу самовизначення, становленню “системи Я”.

Важливим для становлення почуття “Я” є досвід продуктивного перебування дитини наодинці з собою. Це потрібно для її повноцінного емоційно-соціального розвитку не менше, ніж спілкування з приємними дорослими та однолітками. За перші три роки життя зростаюча особистість має набути первинний досвід розпорядження самою собою, навчитися: діяти відповідно до своїх бажань та схильностей; обирати іграшки, тривалість і місце заняття; протягом певного часу зосереджуватися на діяльності, навіть якщо дорослого немає поруч, радіти своїм досягненням; не лише не боятися, а й прагнути час від часу бути наодинці, одержувати від цього задоволення. Спілкування з дорослим має помірно збалансовуватися з часом, проведеним на самоті за власним бажанням. Дитина, яка охоче займається сама і лише тоді, коли скучила або відчуває потребу в допомозі, звертається до рідних дорослих.

Добровільно усамітнившись на певний час, дитина одержує можливість зосередитися на своєму занятті, відчути саму себе (свої особисті бажання, настрій, народження елементарних цілей і намірів), перепочити від розпоряджень та контролю батьків і педагогів, галасу однолітків. Довго це не триватиме: вона знову шукатиме дорослу людину, без якої не може існувати, з відсутністю якої багато чого в довкіллі залишається незрозумілим, небезпечним, недосяжним. Проте такі короткі паузи-перепочинки у спілкуванні дорослого і дитини обов'язково мають плануватися і виникати спонтанно. Якщо дорослий хвилюється за безпеку малюка, він може,

залишаючись поза увагою дитини, знаходитися неподалік, контролювати, спостерігати, фіксувати цікаву інформацію. Головне - втриматися від бажання втрутитися в її самостійну діяльність, не почати робити зауваження та звичні приписи та повчання. Як правило, це вдається важко, але пройти цю "школу мужності" дорослому необхідно, якщо він бажає щастя своїй дитині, хоче бачити її життєздатною.

Позитивна думка дорослого про поведінку, результати діяльності, здібності зростаючої особистості; його правдива, доброзичлива, обережна вказівка на помилки та недоліки дитини; висловлювання довіри її самостійним можливостям; готовність підтримати і допомогти малюкові, коли він цього потребує; вміння заспокоїти, якщо щось не вийшло, довести природність труднощів і помилок на шляху зростання людини; надання простору для оптимізму, позитивного судження про себе - важливі умови формування в ранньому дитинстві життєздатного самоставлення [180].

Основним поняттям, яке слугувало базовим у проведенні дослідження, було досягнення становлення компетентності, тобто здатності дитини раннього віку в міру можливостей чинити адекватно, зважати на вимоги довкілля та власної потреби. Мінімально необхідним комплексом знань, умінь, індивідуального досвіду, які гарантують дитині раннього віку вміння поводитися компетентно в різних життєвих ситуаціях, є розвиток здатності гармонійно адаптуватися до навколишнього середовища, здатності заявляти про своє "Я" та реалізовувати його, уміння активно діяти в різноманітних сферах життєдіяльності.

3.2. Методика формування самостійності дітей другого-третього років життя

Формувальний експеримент тривав з вересня 2004 р. по грудень 2005 р. Дослідницька методика і вся необхідна документація пройшли багаторазову перевірку до початку експериментального дослідження шляхом обговорення на методичному об'єднанні ДНЗ "Золотий ключик" м. Переяслава-Хмельницького на тему: "Впровадження інтегрованого підходу до розвитку дітей раннього віку", педагогічних радах експериментальних дошкільних навчальних закладів "Сонечко", "Берізка" м. Переяслава-Хмельницького.

Основне завдання дослідження на етапі формування самостійності дітей раннього віку полягало в пошуку й концептуальному осмисленні структурних елементів оптимізації самостійності дітей раннього віку в різних сферах життєдіяльності, які можуть бути використані в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу. Робота здійснювалась у двох напрямах – з дітьми та дорослими: батьками і вихователями груп раннього віку:

– ***з дітьми*** у формі занять, самостійної ігрової діяльності.

Основна увага спрямовувалася на роботу з дітьми раннього віку та здійснювалася поетапно в залежності від форм роботи: заняття, самостійна ігрова діяльність. Оскільки це були діти другого і третього років життя, робота проводилася з цими групами дітей окремо;

– ***з батьками*** в різноманітних формах педагогічної професійної освіти, які диференціювалися в залежності від специфіки взаємин дорослих і дитини;

– ***з педагогами*** у формі консультацій, семінарів-практикумів, методичних об'єднань, що були покликані окреслити широке коло методів і прийомів педагогічного впливу на дітей раннього віку, оснастити дорослих

аргументованими й диференційованими оцінками, залежними від віково-статевих ознак та рівня сформованості самостійної поведінки дітей другого-третього років життя.

Одержані на констатувальному етапі експериментальні дані актуалізували необхідність впровадження у практику роботи дошкільних навчальних закладів спеціально організованої системи особистісно орієнтованого виховання. На основі узагальнення теоретичних положень та спираючись на результати констатувального експерименту щодо проявів самостійності у дітей раннього віку, нами визначено основну змістову лінію формувального експерименту.

Суть його полягала в тому, щоб зафіксувати у дитини раннього віку вміння (в міру можливості) керувати своєю поведінкою, враховуючи вплив дорослого під час організації її предметної діяльності. При цьому зважаємо на те, що дитина більшою мірою була поставлена в умови, коли вона не тільки виконувала вказівки дорослого, а й проявляла свою активність, ініціативу, самостійність, емоційно-оптимістичне ставлення до труднощів.

Під час організації дослідження ми виходили з того, що становлення самостійності не може зводитись до простого закріплення у дітей звичних форм поведінки. Воно має відбуватися у складному процесі їх перетворення, переході у внутрішні форми поведінки. Слідом за О.Л.Кононко, ми керувалися положеннями особистісно орієнтованого підходу про те, що освоєння самостійної поведінки вимагає від дитини раннього віку активізації процесу оволодіння певними способами самостійних дій і виникнення та розвитку у неї внутрішньої спонуки вести себе автономно, ініціативно, оптимістично. При цьому дитина має вільно взаємодіяти з предметами відповідно до засвоєних норм і правил дій з ними.

Підвищення активності дітей здійснювалося за двома напрямами: 1) організація пошукової діяльності методом спроб і помилок, що дає можливість дитині набувати досвід самостійного виконання поставлених

завдань; 2) уведення системи мотивів, що стимулюють зусилля дітей в напрямку досягнення поставленої мети: мотиву обов'язкового доведення розпочатого завдання до логічного завершення, мотиву соціального схвалення, мотиву гордості за свої власні досягнення.

В ході формувального експерименту було реалізовано психолого-педагогічні умови, що дозволяли підвищити ефективність виховних впливів на дітей раннього віку з метою оптимізації їх самостійної поведінки (результативний компонент моделі):

- надання можливості дитині раннього віку діяти незалежно, ініціативно, самостійно;
- підтримка і заохочення самостійної поведінки дітей з боку дорослих;
- оптимістичний погляд на можливості дитини раннього віку діяти самостійно.

Результати констатувального експерименту зумовили необхідність підготовчого етапу формувального експерименту, який дав змогу дібрати методичне забезпечення для планування та проведення експериментальної роботи. Експериментальна робота здійснювалася вихователями після щотижневого обговорення її ходу з експериментатором.

У ході дослідження використовувалися такі форми роботи відповідно до поставленої мети:

- організація семінарів-тренінгів для вихователів експериментальних груп, де надавалися їм матеріали з формування самостійної поведінки дітей раннього віку;
- розробка і впровадження в роботу дошкільного закладу серії ігрових завдань з елементами самостійності для дітей другого-третього років життя;
- проведення батьківських зборів у базових експериментальних дошкільних закладах для батьків груп раннього віку за темою: "Розвиваємо самостійність дітей раннього віку";

- розробка пам’ятки для батьків (за рівнями прояву самостійності їхніх дітей;

- організація для батьків консультацій з питань розвитку і формування самостійної поведінки дітей;

- запровадження в роботу для батьків щоденників самоспостережень за дітьми раннього віку.

Робота проходила у декілька етапів.

На першому етапі формувального експерименту проводилась така робота:

- обговорювалися структура й основні етапи проведення роботи з дітьми та вихователями експериментальних груп на методичному об’єднанні “Впровадження інтегрованого підходу до розвитку дітей раннього віку” у ДНЗ “Золотий ключик”;
- організовувалися збори для батьків дітей експериментальної групи, на яких розглядалася тема “Розвиваємо самостійність дітей” (на початку формувального експерименту, посередині і в кінці), де обговорювалася система роботи батьків з дітьми експериментальної групи;
- проводився семінар-практикум з вихователями експериментальних груп на тему: “Інтегрований підхід до розвитку самостійної поведінки дітей раннього віку” (один раз на два місяці) для оснащення вихователів експериментальних груп дієвими засобами формування самостійної поведінки дітей раннього віку;
- здійснювалися психологічні консультації для батьків експериментальної групи з проблеми розвитку самостійної поведінки дітей раннього віку (у міру потреби – до двох разів на місяць).

Комплекс цих заходів мав сприяти озброєнню дорослих важливими знаннями щодо становлення особистості дитини раннього віку та

формування важливої особистісної риси дитини раннього віку – самостійності, актуалізації дорослих до підтримки дитячої самостійності.

На початковому етапі формувального експерименту, коли проводилося методичне об'єднання на тему: "Впровадження інтегрованого підходу до розвитку дітей раннього віку", вихователям було повідомлено структуру й основні етапи проведення роботи з дітьми протягом даного етапу дослідження. Було проведено інструктаж щодо формування самостійної поведінки дітей експериментальної групи (Додаток К).

У процесі проведення експериментальної роботи вихователі намагалися утримуватися від передчасної допомоги дитині, уникати того, щоб дитина була постійно біля дорослого. Вони створювали такі умови в груповій кімнаті та на прогулянці, щоб діти могли вибирати з декількох видів діяльності якийсь один; за дитиною залишалося право вибору.

Протягом дослідження надавалася інструментальна допомога:

словесна – ану спробуй ще; спробуй сам (-а); підтримка – у тебе обов'язково вийде; ти добре справляєшся тощо. Дорослі уникали наказової форми;

практична – не робили за дитину, надавали їй можливість використати всі можливі варіанти;

емоційна підтримка: підтримувалися будь-які самостійні намагання, схвалювалися дитячі досягнення; виховувалася впевненість у собі; висловлювались оптимістичні судження, високі очікування, довіра можливостям дитини; не принижували й не пригнічували дитину за невдачі; заохочували її до виконання посильних доручень.

Була організована співпраця дорослого й дитини, де дитині відведена роль помічника. Допомога була частковою, в міру необхідності. Вводилася оцінка: що ти сьогодні зробив (-ила) сам (-а)? Оцінювалися найменші досягнення дитини. Оцінка дорослого була розгорнута: молодець, тому що ти ... .

На заняттях з образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, конструювання) та в повсякденній ігровій діяльності давалися дітям різні зразки (варіант виконання за вибором): дитина мала обирати сама – може взяти одне завдання й відмовитися від іншого".

Протягом проведення цього етапу дослідження проводилися групові та індивідуальні консультації для вихователів експериментальної групи, де наголошувалася стратегія поведінки дорослих щодо дітей:

- передчасно не втручатись у діяльність дітей;
- допомагати не підказкою, а навідним поясненням, частковими вказівками, залишаючи дитині право на самостійне виконання та право вибору підказок;
- враховувати під час проведення занять складність завдання і трудність виконання поставленого завдання, елементи новизни.

На другому етапі формувального експерименту проводилася така робота:

1) впровадження в співпрацю з дітьми досліджуваної групи серії експериментальних завдань, спрямованих на формування самостійної поведінки: у повсякденному житті, на заняттях, які потребують прояву самостійності дітей;

2) впровадження в практику виховання вдома ведення щоденника спостережень батьків експериментальної групи за проявами самостійності їхніх дітей та власної поведінки під час зіткнення дитини з труднощами.

З метою дотримання об'єктивності проведення експерименту добиралися контрольні та експериментальні групи дітей, які перебували порівняно в однакових умовах. В експериментальній групі заняття проводилися таким чином, щоб вони не суперечили загальноприйнятій програмі навчання і виховання дітей раннього віку. Це дозволило стверджувати, що результати експериментального дослідження будуть

досягнуті за рахунок використання продуктивної системи експериментальних завдань.

Формувальним експериментом було охоплено групу дітей, які постійно відвідували дошкільні навчальні заклади. Серед них брало участь 87 дітей раннього віку, з них – експериментальна група (43 досліджуваних – 23 хлопчики і 21 дівчинка) і контрольна група (44 досліджуваних – 22 хлопчики і 22 дівчинки). Система впливу на дітей в умовах дошкільного навчального закладу включала в себе організацію їх життєдіяльності (відповідно до діючої державної програми розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" та положень Базового компоненту дошкільної освіти), створення розвивального середовища, де б відбувався розвиток їх особистісних якостей в різних видах діяльності (самостійна ігрова діяльність, спілкування з дорослими та однолітками, навчальна діяльність). Вона передбачала як колективні, так і індивідуальні форми роботи: заняття, ігрові завдання. Основні лінії роботи з дітьми раннього віку були пов'язані з підвищенням їх активності й регламентацією допомоги їм з боку дорослих у кожному конкретному випадку. Підвищення активності дітей здійснювалося шляхом організації пошукової діяльності, який дозволяв набувати досвід саморегуляції поведінки, а також шляхом уведення системи мотивів, які стимулюють зусилля дітей у напрямку досягнення поставленої мети – мотиву обов'язкового доведення розпочатого до логічного завершення, мотиву соціального схвалення, власного переживання успіху чи невдачі.

У процесі формування дітям пропонувалися різноманітні завдання, які мали елемент новизни і посильної складності. Наприклад:

Конструювання (другий рік життя). Складання декількох предметів з великої кількості деталей.

Матеріал: набір з 8-ми парних конусів 4-х кольорів: червоного, синього, жовтого, зеленого (на одну дитину).

Інструкція вихователю: запропонувати дітям вибрати елементи конструкції самостійно. У випадку виникнення труднощів передчасно не втручатися, допомагати не підказкою, а навідними поясненнями, частковими вказівками, залишаючи дитині право вибору.

Елемент новизни і складності:

1 етап : дітям дається декілька зразків і пропонується скласти те, що дитина захоче сама;

2 етап: дітям не дається зразка, а відразу пропонується скласти щось своє.

Оцінюється виконання за критеріями:

а) самостійність виконання;

б) прояв ініціативності;

в) оптимістичне ставлення до труднощів при виконанні завдання.

Фіксується міра стабільності проявів самостійної поведінки протягом декількох занять.

Для об'єктивного вивчення результатів було введено спеціальну систему оцінювання сформованості рівнів самостійності. На кожному занятті експериментатором характеризувалася експериментальна група дітей за трибальною системою: 1 – самостійні (незалежні) – високий рівень; 2 – самостійні з незначною допомогою вихователя – середній рівень; 3 – малоактивні, несамостійні – низький рівень. Це давало змогу вносити корективи в методику роботи, а також простежувати процес формування самостійності в умовах педагогічного стимулювання та психологічної корекції. Під час проведення занять робота спрямовувалася диференційовано, залежно від виділених груп дітей.

У першій групі дітей, які мали високий рівень самостійності, робота спрямовувалася на підтримку дитини під час виконання завдання. Зводилися до мінімуму підказки. Вони потрібні були дитині до певного часу, поки вона недостатньо володіла необхідними знаннями та вміннями. Якщо ж

правила поведінки й способи дій уже були засвоєні, дитині пропонувалося пригадати послідовність виконання завдання й виконати його самій. У випадку виникнення труднощів у дитини дорослий стимулював її діяльність такими словами: “Ти зможеш, трохи подумаєш і в тебе обов’язково вийде”.

У другій групі дітей, які мали оптимальний рівень розвитку самостійної поведінки, застосовувалися такі ж методи впливу, як і в першій групі. Але використовувалися непрямі підказки типу: “А чи не краще замінити одну деталь на іншу? ” і подібні, які залишали дитині право проявити своє власне рішення й виконати завдання самостійно.

У третій групі дітей, які мали середній та низький рівні розвитку самостійності, зміни відбувалися в характері непрямих словесних підказок дорослих, у стимулюванні активності дитини під час виникнення в дитини труднощів при виконанні завдання; вихователі не відмовляли дитині в допомозі.

У всіх випадках обов’язковим було схвалення виконання поставленого завдання. Заборонялося втручання в діяльність дитини, несхвалення її дій у разі невиконання завдання або неправильного його виконання.

Паралельно з проведенням експериментальних завдань проводилися консультації для вихователів експериментальних груп відповідно до рівня розвитку самостійної поведінки, як індивідуальні, так і групові, де розглядалися психологічні та проблемні ситуації. Вихователям пропонувалось знайти правильне рішення й пояснити доцільність виховного впливу на дитину з метою формування в неї самостійної поведінки. Робота проводилась один раз на місяць і давала можливість скоригувати вплив вихователя в залежності від ситуацій.

Наступною формою роботи в дошкільному навчальному закладі було впровадження в навчально-виховний процес ігрових завдань, які стимулюють самостійність і заохочують дітей раннього віку до самостійної поведінки. Найвміліших і найвправніших дітей стимулювали до активності й

виконання наступного завдання. Стимулом було заохочення вихователя за допомогою звертань до дітей: “Хто сьогодні виконав завдання сам? Хто хоче бути самостійним? Хто хоче спробувати збудувати (скласти) щось таке, чого ми ще не робили?” Одночасно фіксувалося, скільки дітей схоче виконати завдання і скільки зможе. Усього було проведено 48 спостережень за дітьми другого і третього років життя.

У процесі спостережень акцентувалась увага на проявах бажання працювати самостійно і виконання цього завдання. Після спостереження на початковому етапі проведення ігрових ситуацій було виявлено, що більшість дітей (72 %) виявили бажання бути самостійними і спробувати виконати ігрове завдання, 19 % дітей виявили таке бажання, коли побачили, як інші діти виконують і як їх за це хвалять, а 9% дітей не зацікавилися завданням і не проявили ініціативи працювати. З усієї кількості дітей тільки 19% довели справу до кінця без допомоги вихователя, 38% конструктивно використали допомогу вихователя й теж закінчили виконання завдання, 32% дітей неодноразово просили допомоги вихователя й завершили виконання завдання, 11% дітей не зверталися по допомогу й не змогли самі виконати завдання.

Стимулюючи дітей до виконання завдання, емоційно підтримуючи їх при виникненні різноманітних труднощів, викликалися бажання бути самостійним, проявляти ініціативу. Хоча самого поняття самостійності діти ще не розрізняють, але прагнення до самостійного виконання в них уже спостерігається. Було також використано літературні джерела для активізації дітей до самостійної діяльності, зокрема віршики такого змісту:

Правда ж, мамо, я великий?
Сам взуваю черевики,
Зашнуровую шнурочки,
Сам вбираюся в сорочку,
Сам лице і руки мию,
Сам зачісуватись вмію,
І не плачу я ніколи...(М.Познанська).

Наступним напрямком проведення формувального етапу дослідження була робота з сім'єю. Система впливу на дитину в сім'ї здійснювалася самими батьками, котрі спеціально інструктувались експериментатором стосовно засобів організації поведінки й діяльності дітей другого-третього років життя, способів керівництва ними, необхідної системи мотивів. Основними принципами організації другого напрямку формувального експерименту в сім'ї (так само як і в дошкільному навчальну закладі) були: а)підвищення активності самої дитини; б)регламентація допомоги дорослого; в) емоційне заохочення та підкріплення результатів.

Регламентація допомоги дорослого здійснювалась у відповідності до конкретної необхідності й була адекватна потребі дитини в керівництві діяльністю й допомозі.

Нами передбачалося два етапи роботи в родинному оточенні. Метою першого етапу було коригування уявлень батьків про міру самостійності дітей раннього віку й необхідної допомоги з боку дорослого. Застосовувалися такі методи, як метод бесіди, що передбачав як індивідуальну (консультпункти), так і колективну (цикл батьківських зборів) форми впливу на батьків. Такий вплив здійснювався спільними зусиллями вихователів, батьків та експериментатора.

Однією з форм роботи було проведення батьківських зборів, де повідомлялося про результати констатувального етапу експериментального дослідження (аналіз анкет батьків); обговорено, яке значення вкладається в поняття самостійності дітей на даному віковому етапі розвитку; роз'яснено, що без спеціальної допомоги не можна сформувати самостійність. На наступних батьківських зборах батькам було запропоновано розібрати декілька психологічних ситуацій, пов'язаних із самостійністю, і дати їм свою оцінку, тим самим підвести батьків до розуміння необхідності формування самостійної поведінки їхніх дітей.

У кінці зборів з метою цілеспрямованого впровадження в практику поводження й спілкування батьків з дітьми їм роздавались інструкції такого змісту: “Кожен з вас хоче бачити свою дитину здоровою, розумною, розвиненою. Але не потрібно забувати й про розвиток її особистості. Адже в майбутньому ваша дитина піде навчатися до школи, почне самостійно виконувати певні завдання, приймати важливі самостійні рішення. Давайте допоможемо дитині проявляти самостійність ще з раннього віку.

Утримайтесь вдома від передчасної допомоги дитині, уникайте того, щоб дитина була постійно біля дорослого. Залишайте за дитиною право вибору. А якщо й допомагаєте, то нехай ця допомога буде частковою.

Інструментальна допомога: словесна – Ану спробуй ще; спробуй сам (-а); підтримка – в тебе обов’язково вийде; ти добре справляєшся тощо. Варто уникати наказової форми; практична – не робити за дитину, давати можливість використати всі можливі варіанти дитині; емоційна підтримка: підтримувати будь-які самостійні намагання, хвалити за дитячі досягнення. Не принижувати й не пригнічувати дитину за невдачі. Заохочувати дитину до виконання посильних доручень. Співпраця дорослого й дитини, де дитині відведена роль помічника.

Допомога повинна бути частковою. Доцільно вводити оцінку: що ти сьогодні зробив (-ила) сам (-а)? Оцінювати найменші досягнення дитини. Оцінка дорослого повинна бути розгорнута: Молодець, тому що ти ... . Потурбуймося про свою дитину змалку!”

Крім батьківських зборів, було організовано консультпункти для батьків, де зустрічі відбувалися два рази на місяць (усього 12). Їхня тематика була такою: “Самостійність та її розвиток у дошкільників”, “ Як виховати самостійність вашої дитини?”, “Якщо дитина капризує?”, “Що таке емоційно підтримати дитину”, “Міра й форма допомоги дитині” тощо. До консультпунктів запрошувалися батьки усіх дітей разом, та окремо – батьки дітей з диференційованих груп за рівнями розвитку самостійності. Протягом

дії консультпунктів для батьків експериментальної групи було виготовлено пам’ятку (Додаток М).

Метою ІІ етапу роботи був вплив на реальну, звичну практику спілкування батьків з дітьми раннього віку в ході практичної діяльності. Для реалізації цієї мети були використані методи експерименту та спостереження за діяльністю дітей вдома. Експеримент складався з трьох завдань. Кожне завдання являло собою практичну вправу, яка давала можливість контролювати й оцінювати як процес, так і результат діяльності дитини. Завдання містило набір елементів для виконання дитиною, опис змісту і мети виконуваної діяльності, інструкцію керівництва до дії для батьків. До кожного завдання був підібраний перелік запитань, дати відповідь на які повинні були батьки після виконання завдань дитиною. Контроль за виконанням завдання і за характером взаємостосунків батьків і дітей здійснювався шляхом спостереження експериментатора і детального запису виконання дій.

У результаті проведеного експерименту було отримано 120 протокольних записів експериментатора про проведені завдання. Результати виконання експериментальних завдань показали, що, незважаючи на проведений інструктаж щодо невтручання в самостійну діяльність дітей, батьки все ж таки необґрунтовано втручаються, керуючись різними мотивами: “Дитина сама не може, потрібно їй допомогти”, “Так у дитини не виходить!”, “Немає вже часу, треба швидше”, “Вона ще мала, щоб виконати це завдання самостійно”.

Це свідчить про те, що батьки все ще керуються звичною практикою опікувати “свою маленьку дитину”, незважаючи на те, що дитина вже має здатність виконати завдання самостійно.

Отже, система формування самостійної поведінки базувалася на насиченості повсякденного життя дітей раннього віку виховними психологічними ситуаціями, створенні таких життєвих обставин, в яких

виникала необхідність здійснення самостійного вибору, прийняття елементарних самостійних рішень, сприйняття та обстеження предметів та явищ оточуючого світу.

В умовах формувального експерименту відбувалося підвищення рівнів самостійної поведінки дітей раннього віку завдяки: 1) зростанню активності самої дитини шляхом озброєння її раціональними способами пошукової й практичної діяльності та введення мотивів, що стимулюють їх активність, таких як обов'язковість завершення розпочатої справи, соціальне схвалення, переживання успіху чи невдачі; 2) регламентації допомоги дорослого об'єктивною необхідністю й адекватністю потреби дитини в допомозі й керівництві.

Однак ефективність цих засобів істотно залежить від типу взаємостосунків, що склалися в дитини з дорослими, які оточують її, оскільки самостійність дитини раннього віку обмежена за своєю сутністю: дитина цього віку за характером своєї діяльності й поведінки ще досить залежна від дорослого: від його керівництва, міри допомоги, від системи його вимог.

Побудова дослідження передбачала проведення контрольного експерименту, який мав на меті з'ясувати, наскільки ефективною була система роботи, проведена в експериментальній групі дітей, з педагогами та батьками експериментальної групи у формуванні самостійної поведінки дітей раннього віку.

3.2. Ефективність впливу психологічних та педагогічних умов на становлення самостійної поведінки у ранньому віці

Після завершення формувального експерименту було проведено контрольний етап дослідницької роботи, який дозволив відмітити суттєві зміни у розвитку самостійної поведінки дитини раннього віку. Дослідження оптимальності комплексного підходу до вивчення становлення самостійності дітей раннього віку в експериментальних групах передбачало проведення заключного зрізу із серії ігрових завдань, що проводилися в експериментальних групах, та спостереження за спонтанною діяльністю малят протягом одного місяця. Загальна мета цього етапу передбачала розв'язання ряду завдань, серед яких найважливішими були: 1) оцінка змін, що відбулися у соціальному оточенні дитини у напрямку розвитку її самостійної поведінки; 2) визначення збільшення чи зменшення рівня її самостійності у різних видах життєдіяльності (самостійна предметно-ігрова діяльність, спілкування оточуючими) та поведінці; 3) виявлення засобів оптимізації самостійності дитини.

Загалом, проведене протягом цього етапу дослідження оцінки ефективності здійснюваних дорослими (педагогами, батьками) заходів дозволило встановити підвищення рівня компетентності дорослих у вказаній проблемі: наявність у них більш глибоких і точних знань з проблеми становлення самостійності та незалежної поведінки, розуміння індивідуального підходу до дитини, усвідомлення важливості цілеспрямованої роботи з формування самостійної поведінки дітей вказаного періоду, вміння здійснювати оптимальне керівництво самостійною діяльністю дитини, стимулювати її самостійні намагання, прагнення.

Під час проведення контрольного етапу дослідження до раніше поставлених трьох завдань експерименту, порівняно з констатувальним, були внесені деякі корективи. У моделюючих завданнях №1 відбулося

ускладнення – зміна конструкції башточки та збільшена кількість до 6 – ти деталей і №2 – змінилася кількість плоских форм (із трьох до чотирьох). Це було викликано віковим зростанням дітей і набуттям ними власного досвіду.

На заключному етапі експерименту з дітьми основна увага була спрямована на формування уміння дітей діяти самостійно, без підказки дорослого. Запропоновано зменшення часу на виконання завдання, тобто діти повинні були виконати завдання правильно, зменшуючи тим самим кількість підходів.

Експериментальна суть зберігалася, незважаючи на вищезазначені зміни. При оцінюванні експериментальних ігрових завдань були обрані ті ж самі критерії фіксації способів їхнього виконання: незалежність; ініціативна активність, оптимістичне ставлення до труднощів.

Дослідження оптимальності використання формувальних засобів підвищення рівня розвитку самостійності дітей раннього віку в експериментальних групах передбачало проведення заключного зрізу з серії ігрових завдань та спостереження за спонтанною діяльністю малят протягом одного місяця.

Метою контрольного експерименту було порівняння рівнів самостійної поведінки дітей раннього віку в звичайних умовах виховання в дошкільному навчальному закладі та в умовах формувального експерименту.

З метою визначення кількісних показників динаміки у способах виконання трьох експериментальних завдань в констатувальному та контрольному експериментах, проведено обробку результатів виконання цих завдань до і після формування за формулою:

$$\chi = \frac{1}{n} \sum_{к=1}^{n} \chi_к ,$$

де χ – вибіркова середня величина або середнє арифметичне правильних виконань поставленого завдання за даними констатувального та контрольного експериментів, у відсотках;

n – кількість окремих показників у кожному експериментальному завданні;

$\chi_к$ – певні відсоткові значення показників у окремих дітей, які брали участь в експерименті.

Оцінка достовірності відмінностей у проявах самостійної поведінки дітей раннього віку показала, що збільшення кількості дітей, які проявляють самостійну активність у спеціально створених умовах, у порівнянні зі звичними статистично значуща (де $\chi \geq 0{,}51$) . Результати проведеного порівняння відображено у табл.3.1.

Таблиця 3.1.

Динаміка розвитку (%) самостійності дітей раннього віку

Рівні розвитку самостійності	До формування (%)				Після формування (%)			
	ЕГ	КГ	**ЕГ**	КГ	**ЕГ**	КГ	**ЕГ**	КГ
	2-й р.ж.		3-й р.ж.		2-й р.ж.		3-й р.ж.	
Високий	**6**	7	**9**	8	**15**	9	**18**	12
Середній	**46**	49	**44**	41	**56**	52	**63**	54
Низький	**48**	44	**47**	51	**29**	39	**19**	34

Контрольний зріз засвідчує позитивну динаміку розвитку самостійної поведінки дітей раннього віку. Внаслідок проведеної експериментальної роботи на формувальному етапі збільшилась рівнозначно кількість досліджуваних ЕГ як другого, так і третього років життя з високим рівнем самостійності (на 9 % і 9 % відповідно); зросла кількість дітей середнього рівня обох вікових категорій (на 10 % і 19% відповідно); зменшилась на 19 % кількість досліджуваних другого та на 28% - третього років життя.

На нашу думку, це пов'язано як з природним особистісним зростанням дітей, так і з набуттям ними в ході спеціально організованих занять здатності діяти незалежно, самостійно, в міру можливості досягати позитивних результатів у предметно-практичній та ігровій діяльності. Що стосується дітей КГ, то відбулось незначне зростання показників усіх рівнів за рахунок вікового розвитку дітей вказаного періоду та ситуативно вдалої поведінки дорослих.

Перевірка достовірності одержаних даних здійснювалася за допомогою φ* критерію Фішера. Результати підрахунку показали наявність статистично значущих змін у розвитку самостійної поведінки дітей раннього віку, оскільки $\varphi^* \geq 0{,}03$.

Контрольний блок експерименту, що був спрямований на визначення оцінки самостійності батьками своїх дітей, полягав у проведенні опитування серед батьків, діти яких потрапили до експериментальної групи, після проведеного протягом року формувального експерименту. Їм було запропоновано відповісти на запитання анкети (Додаток Б). В анкетуванні брала участь та ж сама кількість осіб, що й в констатувальному експерименті (285 осіб). Усього одержано 1710 відповідей батьків та рідних дітей другого-третього років життя. Порівняльна характеристика відповідей батьків та рідних на запитання анкети подана в табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

Порівняльна характеристика відповідей батьків на запитання анкети (до та після формувального етапу експерименту) (%)

Параметри, які оцінюють батьки	Варіанти відповідей	Кількість (%)(констатувальний етап)	Кількість (%)(контрольний етап)
Риси самостійної дитини	Вміння все робити самостійно: вмиватися, одягатися, їсти	35	42
	Здатність самостійно гратися	31	39
	Відсутність відповіді	34	19

Продовження табл.3.2. на с.155

Продовження табл.3.2.

Самостійність дитини	Самостійна	54	59
	Не зовсім самостійна	9,7	21
	Несамостійна	26	12
	Не знаю	10,3	8
Поведінка дитини при зіткненні з труднощами	Домагання бажаного власними зусиллями	20,2	37
	Прохання допомоги дорослих без докладання власних зусиль при виконанні завдання	24,6	18
	Прохання допомоги лише після тривалого пошуку	37,7	29
	Не просить допомоги, хоча потребує її	10,3	10
	Плаче, дратується	5,8	5
	Залишає завдання незакінченим, переключається на інше	1,4	1
Характеристика типової допомоги батьків	Стимулювання самостійних намагань дитини	27,7	39,9
	Словесні підказки способів дії	26	18
	Практичний показ	26	17
	Підбадьорювання, висловлення віри в успіх	17,5	24
	Виконання батьками завдання замість дитини	0,5	0,1
	Переключення уваги дитини на інше	2,5	2

Продовження табл.3.2. на с.156

Продовження табл.3.2.

Мотиви батьківської допомоги	Урахування індивідуальних особливостей дитини	40,6	47
	Урахування вікових можливостей	29	32
	Звичка опікувати малюка, робити все за нього	1,4	1
	Об'єктивна необхідність допомоги дитині	29	30
Схильність батьків надавати можливості дитині діяти самостійно в повсякденному житті	Так, постійно надають в усьому	74	76
	Так, вмиватися, одягатись	23,1	23,5
	Так, самостійно їсти, прибирати посуд після себе		
	Так, виконувати посильні доручення		
	Не надають можливості	2,9	0,5

Відповідно до таблиці 3.2., за даними обробки анкет встановлено, що змінилось ставлення батьків до проявів самостійної поведінки їхніх дітей, збільшено кількість відповідей, які характеризують риси самостійності дитини. З відповідей також видно, що змінилася поведінка дитини при зіткненні з труднощами: "Домагання бажаного власними зусиллями" (20,2% і 37% відповідно). Відбулися зміни і у відповідях, які характеризують типову допомогу батьків: збільшилась кількість відповідей "стимулювання самостійних намагань дитини" (з 27,7% до 39,9 %), а також "підбадьорювання, висловлення довіри можливостям" (з 17,5% до 24%). За відповідями на питання анкети можна простежити зростання схильності батьків до надання можливості дитині діяти самостійно в повсякденному житті.

Досить ефективною виявилася система роботи з батьками, спрямована на зміну ставлення батьків до прояву самостійної поведінки їхніми дітьми а також на стимулювання активності дітей у проявах самостійності. Зафіксовані позитивні зрушення в стратегії поведінки батьків щодо зняття невідповідних обмежень дитячої самостійності, проявів поваги до дитячих побажань, прагнень, потреб і можливостей. При цьому більш помітними виявилися зміни, пов’язані з підвищенням компетентності батьків щодо того, як слід виховувати дитину, цінуванням і усвідомленням необхідності здійснення відповідного стилю поведінки та спілкування з дитиною, дієвими проявами повсякденної підтримки її самостійних прагнень

Паралельно з батьками проводилося опитування вихователів експериментальних груп раннього віку. За даними опитування можна простежити такі результати, що методично значимі для виховання в дітей раннього віку вміння самостійно діяти в різних ситуаціях, як у повсякденній діяльності, так і під час здійснення навчальної діяльності. В опитуванні задіяна та ж кількість вихователів, що й під час констатувального етапу експериментального дослідження. Дані проведеної бесіди з вихователями експериментальної групи наведені у табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Порівняльний аналіз відповідей вихователів до і після формувального експерименту (%)

Запитання	Варіанти відповідей	Констат. етап (%)	Контр. етап (%)
Як поводить себе дитина під час прогулянки та самостійної ігрової діяльності	Грається самостійно	12	25
	Потребує допомоги дорослого, просить допомоги тільки в складних випадках	46	52
	Несамостійна	42	23

Продовження табл.3.3. на с.158

Продовження табл.3.3.

Чи часто просить допомоги дорослого, коли виникають труднощі?	Просить допомоги зразу	41	34
	Просить допомоги через певний час	23	31
	Не просить допомоги, хоча потребує її	22	29
	Не просить допомоги взагалі	7	6
Чи намагається дитина самостійно досягти якогось результату ?	Так, завжди	9	22
	Так, але не завжди	21	28
	Інколи	32	22
	Ні	38	28
Чи однаково поводить себе дитина на занятті й у повсякденному житті?	Так	9	10
	Не завжди	63	59
	Ні	28	31
Як ви реагуєте на прохання допомогти?	Стимулюєте самостійні намагання	50	59
	Підказуєте	27	35
	Докоряєте	-	-
	Показуєте	23	16
	Відмовляєте в наданні допомоги	-	-

Відповідно до даних опитування вихователів можна простежити тенденцію до збільшення проявів самостійної поведінки дітьми в різних життєвих ситуаціях (12 % на констатувальному етапі й 25% на контрольному). Крім того виявлено збільшення стимулювання самостійних намагань дітей в різних життєвих ситуаціях і зменшення показу їм виконання різних завдань (50% і 59% та 23% і 16% відповідно). Згідно з відповідями вихователів, зросла самостійність дітей у виконанні певної діяльності (діти намагаються вирішити труднощі самостійно, не потребуючи допомоги дорослого), а також зменшилась міра допомоги самих вихователів, які надають дітям більшої самостійності.

Проведене контрольне дослідження дозволило встановити підвищення компетентності вихователів у вказаній проблемі: відмічається наявність у них більш глибоких знань з проблеми становлення самостійності дитини раннього віку, індивідуального підходу до дітей з різними рівнями розвитку самостійної поведінки, розуміння важливості цілеспрямованої роботи з підвищення їх самостійності, незалежності, вміння здійснювати практичну допомогу дітям з низьким рівнем самостійної поведінки, аналізувати й узагальнювати отриману інформацію, враховувати виявлені особливості поведінки дитини у ході навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі, більш гнучко взаємодіяти з батьками вихованців, створювати відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини розливальне середовище, вміння надавати можливості дитині діяти самостійно, незалежно, ініціативно, підтримувати й заохочувати самостійні дії дитини, оптимістично відноситись до самостійних намагань дитини тощо.

Таким чином, порівняльний аналіз дозволяє відзначити зростання схильності батьків до надання можливості дитині діяти самостійно в повсякденному житті. Педагоги мають реальний вплив на самостійну діяльність дитини, досконало знають можливості кожної дитини,

стимулюють самостійні намагання дітей як у повсякденному житті, так і під час занять.

Завдяки створенню розвивального середовища, включення дитини раннього віку в різні види діяльності та надання їй можливості діяти самостійно, незалежно від дорослого стає можливим формування у неї внутрішніх механізмів самостійної поведінки. А саме, у дітей з'являється довільна регуляція власних рухів і дій, вміння активно відстоювати в ігровій діяльності побудовані власні конструкції; емоційно-ціннісне ставлення як результат переживання почуття гордості за власні успіхи у взаємодіях; власна ініціативність і елементи творчості в ігровій діяльності й спілкуванні, на основі чого відбувається усвідомлення себе як "Я" та з'являється дійовий мотив "Я сам". Таким чином, як педагогічні, так і психологічні умови сприяють становленню в дитини самостійної поведінки та самостійності як особистісного утворення в ранньому дитинстві.

Відмічено яскраві позитивні зрушення у характері взаємодії між педагогами і батьками вихованців. У ході спеціально проведених спостережень виявлено ряд змін об'єктивного характеру. Зокрема кількісне збільшення фактів ефективної взаємодії педагогів з батьками по вирішенню питань оптимізації самостійної поведінки дітей, взаємодії виховних впливів з метою надання дітям можливості прояву самостійності у різних видах життєдіяльності. Відзначалося збільшення індивідуальних консультацій, проведених вихователями протягом одного навчального року з батьками.

Загалом відмічаючи позитивні зміни у стосунках дорослих, їх ставленні до самостійних, незалежних дій дитини, відзначається суттєве збільшення їх компетентності з проблеми становлення самостійності дітей раннього віку, глибокій переконаності у правильній позиції щодо виховання такої важливої особистісної якості як самостійність.

На основі вище означеного та в результаті проведеної дослідницької роботи ми можемо надати рекомендації батькам та вихователям у формуванні самостійної поведінки дитини раннього віку.

Емоційна прихильність до близької людини викликає в дитини прагнення бути в усьому схожою на неї й проявляється в її діях, вчинках, спілкуванні, в іграх. Тобто якщо дорослий, який перебуває з дитиною більшість часу, буде щиро відчувати і демонструвати їй своє захоплення її самостійними діями, то у малюка з'явиться особиста зацікавленість у тому, щоб порадувати дорослого власними самостійними вчинками, гордість за свої невеликі досягнення.

Значущий для дитини дорослий – це той, кого вона любить, бажає радувати, дивувати своїми досягненнями, чиє позитивне ставлення до себе дитина шанує й цінує. Отже, батьки, вихователі мають дотримуватися певних умов, щоб розвинути у дітей здатність бути самостійними, а саме:

- не робити за дитину те, чого вона має навчитися, а лише забезпечити умови для успішної діяльності;
- активізувати самостійну діяльність дитини, викликати в неї почуття радості від досягнутого;
- підвищувати віру дитини в її здатність переборювати труднощі;
- навіть маленькій дитині корисно пояснювати доцільність вимог, наказів, рішень, котрі ставлять їй дорослі;
- поступово вчити дитину самостійно приймати правильні рішення.

Сприймати дитину такою, як вона є. Дорослі мають з ранніх етапів розвитку дитини уважно ставитися до природних рис характеру й здібностей дитини, не намагатися налаштовувати її під свій ідеал. Ефективніше розвивати природні здібності й позитивні риси характеру дитини.

Довіряти й заохочувати дитину до самостійної діяльності на всіх етапах її розвитку.

Поважати дитину й ставитися до неї як до особистості. Для формування самостійності важливо, щоб потреби та бажання дитини дорослі сприймали уважно та серйозно.

Підтримувати будь-які самостійні намагання, хвалити за дитячі досягнення. Не принижувати й не пригнічувати дитину за невдачі, заохочувати її до виконання посильних доручень.

Співпраця дорослого й дитини, де дитині відведена роль помічника.

Допомога повинна бути частковою. Доцільно вводити оцінку: що ти сьогодні зробив (-ила) сам (-а)? Оцінювати найменші досягнення дитини. Оцінка дорослого повинна бути розгорнута: Молодець, тому що ти ... .

Потурбуймося про свою дитину змалку!

Висновки до третього розділу

1. В умовах формувального експерименту стає можливим підвищення рівнів самостійної поведінки дітей раннього віку завдяки: підвищенню активності самої дитини шляхом озброєння її раціональними способами пошукової й практичної діяльності та введення мотивів, що стимулюють її активність – обов'язковість доведення розпочатої справи до кінця, соціального схвалення, переживання успіху чи невдачі; регламентації допомоги дорослого об'єктивною необхідністю й адекватністю потреби дитини в допомозі й керівництві. Ефективність цих засобів суттєво залежить від типу взаємовідносин, що склалися в дитини з оточуючими дорослими, оскільки самостійність дитини раннього віку обмежена за своєю сутністю: дитина цього віку за характером своєї діяльності й поведінки ще досить залежна від дорослого – від його керівництва, міри допомоги, від системи його вимог.

2. При вивченні характеру змін, що відбулися у розвитку дітей відзначено, що у загальній поведінці дітей з'явилися такі риси, котрі були відсутні до формувального етапу дослідження або мали випадковий характер. Діти стали більш впевненішими в собі, наполегливішими у досягненні мети, поширилась тенденція до пошуку нешаблонних варіантів розв'язання виконуваного життєвого завдання.

3. Засвідчено позитивну динаміку розвитку самостійної поведінки дітей раннього віку. Внаслідок проведеної експериментальної роботи на формувальному етапі збільшилась рівнозначно кількість досліджуваних ЕГ як другого, так і третього років життя з високим рівнем самостійності (на 9 % і 9 % відповідно); зросла кількість дітей середнього рівня обох вікових категорій (на 10 % і 19% відповідно); зменшилась на 19 % кількість дітей низького рівня дітей другого та 28% - третього років життя.

4. На нашу думку, це пов'язано як з природним особистісним зростанням дітей, так і з набуттям ними в ході спеціально організованих занять здатності

діяти незалежно, самостійно, в міру можливості досягати позитивних результатів у предметно-практичній та ігровій діяльності. Що стосується дітей КГ, то відбулось незначне зростання показників усіх рівнів за рахунок вікового розвитку дітей вказаного періоду та ситуативно вдалої поведінки дорослих.

5. Відмічається тенденція до збільшення проявів самостійної поведінки дітьми в різних життєвих ситуаціях. Згідно з відповідями вихователів, зросла самостійність дітей у виконанні певної діяльності (діти намагаються вирішити труднощі самостійно, не потребуючи допомоги дорослого), а також зменшилась міра допомоги самих вихователів, які надають дітям більшої самостійності.

6. Зросла схильність батьків до надання можливості дитині діяти самостійно в повсякденному житті, а також змінилась міра і форма допомоги дорослих у зіткненні дитини раннього віку з труднощами.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та вирішено проблему становлення самостійності як якості особистості дитини раннього віку, визначено критерії та рівні розвитку цього особистісного утворення у ранньому віці, створено та експериментально апробовано психолого-педагогічну модель становлення самостійності у дітей другого-третього років життя.

Результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу та дають підстави для таких висновків.

1. Самостійність на етапі раннього дитинства є складним явищем, яке тільки починає своє становлення й засвідчує готовність переходу дитини від установки на зовнішнє керівництво її активністю дорослим до прояву елементарних форм самостійності в різних життєвих ситуаціях. Розвиток самостійності дитини раннього віку є складним і багатогранним процесом. Об'єктивна залежність дитини вказаного віку від дорослих, що її виховують, вступає у протиріччя з її потребою бути самостійною. Це протиріччя виступає рушійною силою розвитку самостійності як базової якості особистості. Рівні розвитку самостійності визначаються системою значущих для дитини спонукань і наявністю відповідних засобів діяльності.

2. Як інтегральна характеристика особистості дитини раннього віку самостійність відрізняється своєю специфікою, й кваліфікується нами як відносно стійке особистісне утворення, що виступає провідною характеристикою її суб'єктивної активності. Становлення цього утворення значною мірою визначається особливостями родинного і суспільного виховання, характером домінування в дорослих орієнтації на суб'єктну активність дитини, мотивацією досягнень дитини раннього віку, її звичкою до залежної або самостійної поведінки.

3. Критеріями визначення рівнів сформованості у дитини другого-третього років життя самостійності виступають елементарні форми

незалежності, ініціативності та оптимістичного ставлення до труднощів. У ході дослідження встановлено, що в ранньому віці діти характеризуються трьома рівнями сформованості самостійності як інтегрального особистісного утворення.

4. Самостійний або залежний характер поведінки дітей раннього віку до певної міри визначається їхньою віковою та статевою належністю. З'ясовано, що вік не завжди є суттєвим чинником прояву самостійної поведінки. Що стосується статевого чинника, то визначено, що самостійність хлопчиків має вищий рівень розвитку за більшістю показників, ніж у дівчаток вказаного вікового періоду.

5. Зафіксовано відмінності в стратегії й тактиці поведінки різних дорослих в ситуації зіткнення дитини раннього віку з труднощами. Виявлено, що вихователі дошкільних навчальних закладів рідше за батьків вдаються до надмірної опіки, зайвого контролю, передчасного втручання в самостійну діяльність дитини двох-трьох років, що позначається на чеканнях останньої, її установці на самостійність або залежність у поведінці.

6. Визначення, наукове обґрунтування та дослідно-експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов як складових моделі формування самостійності дітей раннього віку в сім'ї та дошкільному навчальному закладі відбувалось завдяки наступному: збільшенню активності самої дитини шляхом введення мотивів, що стимулюють її активність, обов'язковості доведення початого до завершення, соціального схвалення, переживання успіху (невдачі); регламентації допомоги дорослих об'єктивною необхідністю й адекватністю потреби дитини в допомозі й керівництві. Водночас ефективність цих засобів суттєво залежить від взаємодій дитини з оточуючими дорослими, оскільки її самостійність обмежена за своєю сутністю – існує пряма залежність від дорослого – від його керівництва, від міри допомоги, від системи його вимог. Використання активних форм та методів здійснення виховної роботи в різних соціальних

інститутах забезпечило ефективність комплексного підходу до досягнення мети дослідження..

7. Психологічними та педагогічними умовами, що дозволяють підвищити ефективність виховних впливів на дітей раннього віку з метою оптимізації їх самостійної поведінки виступили: вправляння дитини в елементарному самоконтролі та саморегуляції, розвиток рефлексивних рис особистості, задоволення потреби у самостійній діяльності; розширення ступенів свободи дитини; оптимістичний погляд на можливості представників різних віково-статевих груп діяти самостійно; позитивна емоційна підтримка, схвалення дорослим самостійних намагань; регуляція ним міри й форми своєї допомоги дитині; визнання її успішних досягнень і підтримка її в разі неуспіху.

8. Впровадження у практику роботи експериментальної групи функціональної моделі формування самостійності дітей раннього віку забезпечило помітне зростання цього процесу. Це підтверджено результатами формувального експерименту. Так, в експериментальній групі динамічніше, ніж у контрольній, відбулося зменшення кількості дітей з низьким рівнем сформованості незалежності, ініціативи, оптимістичного ставлення до труднощів та збільшення кількості з середнім та високим рівнями.

9. Ефективність засобів формування самостійності суттєво залежить від спрямованості дитини, яка склалася у її попередньому досвіді й спрямованості поведінки на самостійність чи залежність від дорослих. Введення мотиву якісного виконання завдання стимулює активність дітей і веде до підвищення рівня самостійності завдяки орієнтуванню на успіх та схвалення дорослими їх досягнень.

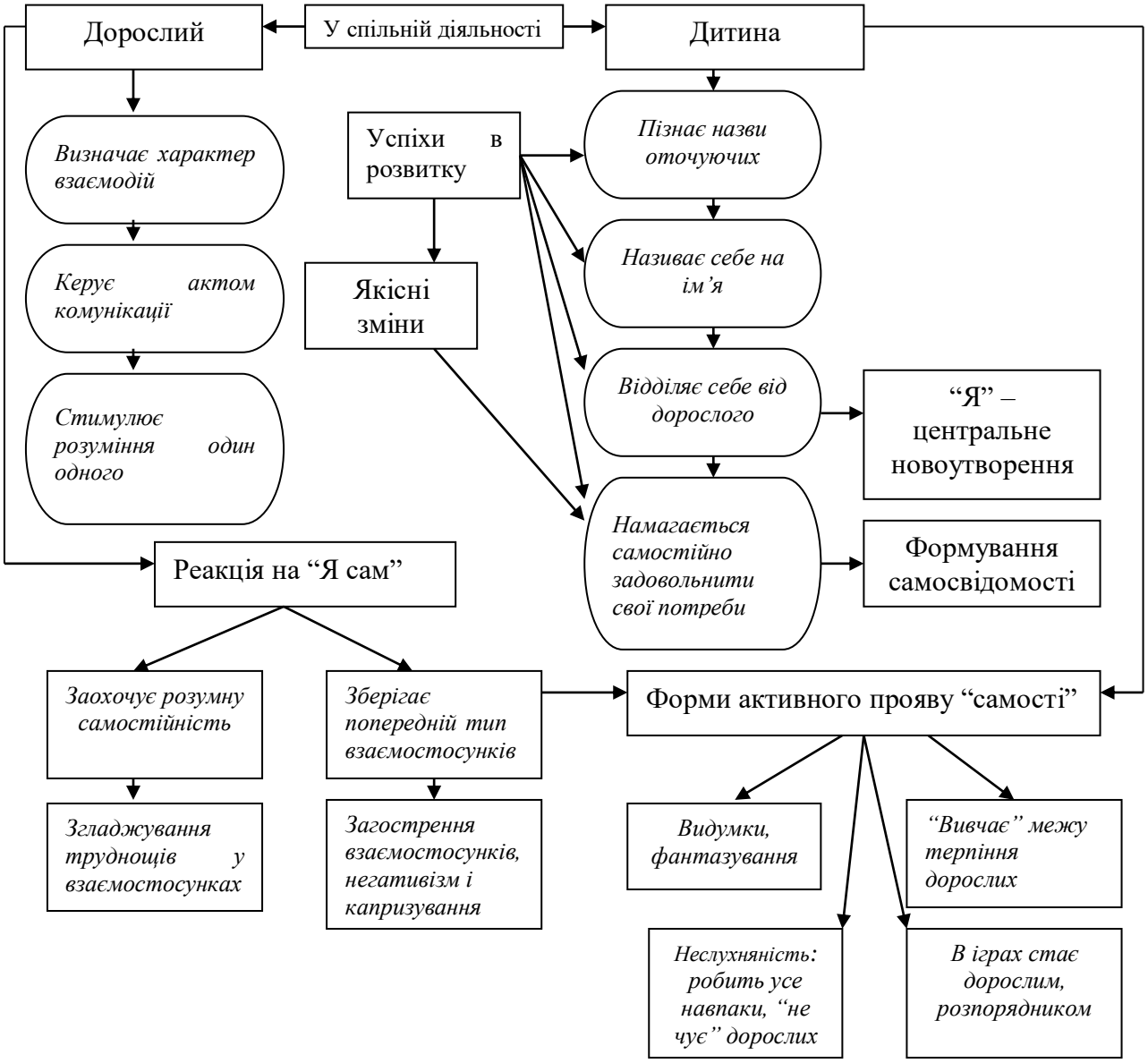
Викладені в дослідженні теоретичні та експериментальні результати не претендують на вичерпне розв’язання проблеми становлення самостійності в ранньому віці. Перспективи подальших досліджень цієї проблеми

вбачаються у порівнянні проявів самостійності дітей раннього віку, які відвідують дошкільні навчальні заклади та виховуються в різних типах сімей; вивченні особливостей активності дітей вказаного віку, які виховуються в будинку дитини; обґрунтуванні ефективної взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу у формуванні самостійності як інтегральної особистісної характеристики.

ДОДАТКИ

Додаток А

Формування особистості дитини на етапі кризи 3-х років (Волков Б.С., Волкова Н.В.)



Додаток Б

Анкета (для дорослих)

1. *Кого називають самостійною дитиною? Якими основними рисами вона характеризується?*
2. *Чи самостійна ваша дитина? На підставі чого ви зробили цей висновок?*
3. *Як поводить себе дитина, коли в неї щось не виходить?*

(необхідне підкреслити)

а) власними зусиллями домагається бажаного;
б) швидко звертається за допомогою;
в) звертається за допомогою лише після тривалого самостійного пошуку;
г) не звертається за допомогою, хоча потребує її;
д) плаче, дратується;
е) кидає завдання незакінченим;
ж) переключається на іншу роботу.

4. *Як ви найчастіше дієте?*

а) підтримуєте самостійні намагання;
б) підказуєте словесно, що і як робити;
в) практично показуєте, що і як робити;
г) підбадьорюєте, висловлюєте довіру можливостям;
д) робите за неї;
е) зосереджуєте увагу дитини на чомусь іншому.

5. *Чим ви керуєтесь, коли втручаєтесь у самостійну діяльність дитини?*

а) знанням індивідуальних можливостей дитини;
б) врахуванням вікових особливостей (мала, потребує опіки);
в) своєю звичкою опікувати малюка, робити все за нього;
г) об’єктивною необхідністю

6. *Чи надаєте ви дитині можливості виявити самостійність? В чому саме?*
7. *Особа, що заповнювала анкету: мама, тато, бабуся, інші члени сім’ї.*

Додаток В.

Експериментальна ситуація №1.

Проведення дитячої гри “Збудуй башточку”

Мета: вивчити здатність дітей самостійно виконувати поставлене конкретне завдання шляхом спроб і помилок (за зразком експериментатора)

Матеріал: будівельний конструктор (цеглинки – 5 штук)

Завдання: побудувати башточку з якомога меншою кількістю спроб.



Інструкція дорослого: побудуй башточку, складаючи один кубик на інший, щоб вийшла висока і красива.



Додаток Е

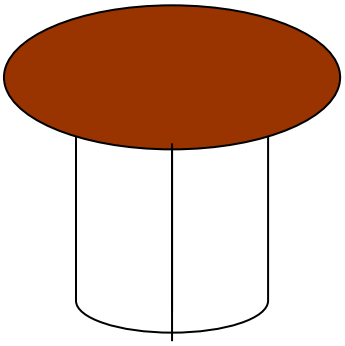
Експериментальна ситуація №2.

Проведення дидактичної гри “Склади грибочок”

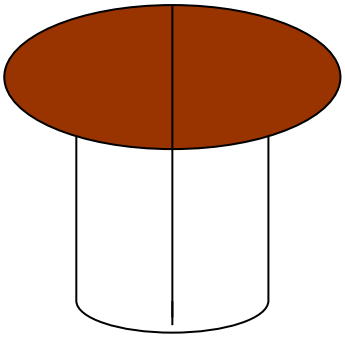
Мета: вивчити вміння дітей виконувати завдання, знаходячи варіанти правильних рішень.(за зразком експериментатора)

Матеріал: паперовий грибок і його частинки.

2-й рік життя

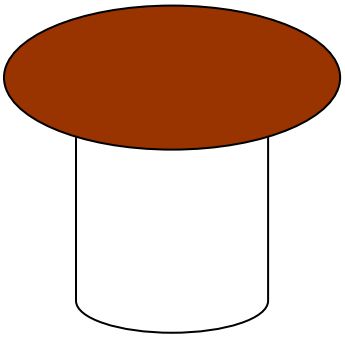


3-й рік життя



Завдання: З частин скласти цілий грибок з якомога меншою кількістю спроб.

Інструкція дорослого: склади грибочок такий, як у мене.



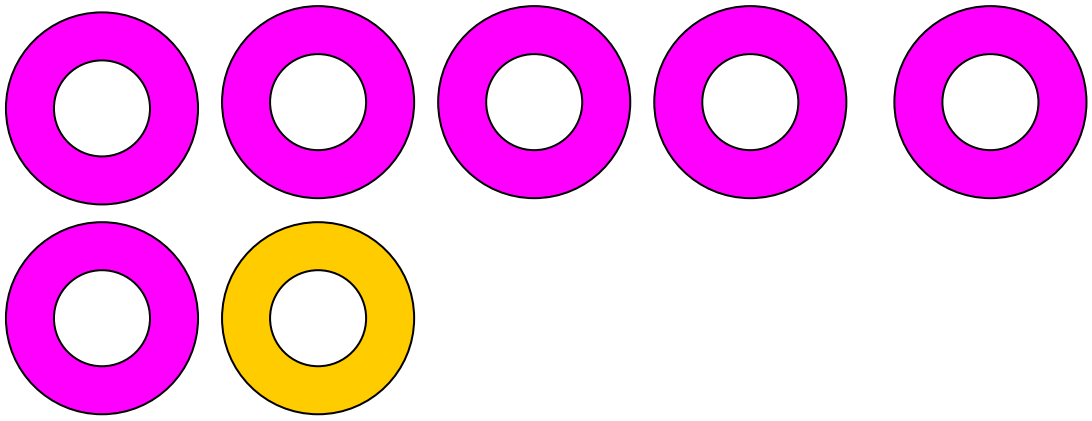
Додаток Ж

Експериментальна ситуація №3.

Проведення дидактичної гри “Зроби по-своєму”

Мета: вивчити вміння дітей діяти самостійно без зразка експериментатора, знаходячи свої варіанти рішення завдань.

Матеріал: пірамідка – 6 штук однакового кольору, 1 шт. – іншого.



Завдання: скласти те, що дитина хоче сама.

Інструкція дорослого: із кружечків побудуй те, що ти захочеш. Використай всі кружечки.

Додаток З

Вправи на розвиток самостійності дитини:

Конструювання (другий рік життя). Складання декількох предметів з великої кількості деталей.

Матеріал: набір з 8 парних конусів 4 кольорів: червоного, синього, жовтого, зеленого (на одну дитину).

Інструкція вихователю: запропонувати дітям вибрати елементи конструкції самостійно. У випадку виникнення труднощів передчасно не втручатись, допомагати не підказкою, а навідними поясненнями, частковими вказівками, залишаючи дитині право вибору.

Елемент новизни і складності:

1 етап : дітям дається декілька зразків і пропонується скласти те, що дитина захоче сама;

2 етап: дітям не дається зразка, а відразу пропонується скласти щось своє.

Оцінюється виконання за критеріями:

а) самостійність виконання;

б) прояв ініціативи;

в) оптимістичне ставлення до труднощів при виконанні завдання;

г)стабільність проявів самостійної поведінки протягом декількох занять.

Додаток К

Інструкція вихователям дошкільного закладу

Вихователям доцільно утриматись від передчасної допомоги дитині, уникати того, щоб дитина була постійно біля дорослого. Створити умови в груповій кімнаті та на прогулянці, щоб діти могли вибирати з декількох видів діяльності якийсь один. Залишати за дитиною право вибору.

Інструментальна допомога:

Словесна – Ану спробуй ще; спробуй сам (-а); підтримка – в тебе обов'язково вийде; ти добре справляєшся тощо. Варто уникати наказової форми.

Практична – не робити за дитину, давати можливість використати всі можливі варіанти дитині.

Емоційна підтримка: підтримувати будь-які самостійні намагання, хвалити за дитячі досягнення. Не принижувати й не пригнічувати дитину за невдачі. Заохочувати дитину до виконання посильних доручень.

Співпраця дорослого й дитини, де дитині відведена роль помічника.

Допомога повинна бути частковою. Доцільно вводити оцінку: що ти сьогодні зробив (-ила) сам (-а)? Оцінювати найменші досягнення дитини. Оцінка дорослого повинна бути розгорнута: Молодець, тому що ти ... .

На заняттях давати дітям різні зразки з різною мірою складності: дитина обирає сама – може взяти одне завдання й відмовитись від іншого.

Додаток Л

Інструкція батькам

Шановні батьки!

Кожен з вас хоче бачити свою дитину здоровою, розумною, розвиненою. Але не потрібно забувати й про розвиток її особистості. Адже в майбутньому ваша дитина піде навчатись до школи, почне самостійно вирішувати певні завдання, приймати важливі самостійні рішення. Давайте допоможемо дитині проявляти самостійність ще з раннього віку.

Утримайтесь вдома від передчасної допомоги дитині, уникайте того, щоб дитина була постійно біля дорослого. Залишайте за дитиною право вибору. А якщо й допомагаєте, то нехай ця допомога буде частковою.

Інструментальна допомога:

Словесна – Ану спробуй ще; спробуй сам (-а); підтримка – в тебе обов'язково вийде; ти добре справляєшся тощо. Варто уникати наказової форми.

Практична – не робити за дитину, давати можливість використати всі можливі варіанти дитині.

Емоційна підтримка: підтримувати будь-які самостійні намагання, хвалити за дитячі досягнення. Не принижувати й не пригнічувати дитину за невдачі. Заохочувати дитину до виконання посильних доручень.

Співпраця дорослого й дитини, де дитині відведена роль помічника.

Допомога повинна бути частковою. Доцільно вводити оцінку: що ти сьогодні зробив (-ила) сам (-а)? Оцінювати найменші досягнення дитини. Оцінка дорослого повинна бути розгорнута: Молодець, тому що ти ... .

Потурбуймося про свою дитину змалку!

Додаток М

Пам’ятка для батьків

Шановні батьки!

Самостійність – важлива якість особистості дитини. Самостійною вважаємо таку дитину, яка на власний розсуд обирає вид діяльності, матеріал для роботи, знаряддя, сама знаходить правильні рішення, долає певні труднощі, розв’язує проблемні ситуації відповідно до свого віку та здібностей.

Недостатньо самостійною вважаємо таку дитину, яка постійно й передчасно звертається за допомогою, навіть не потребуючи її, не намагається самостійно діяти в різних ситуаціях, не може подолати елементарні труднощі у вирішенні завдань відповідно до свого віку та здібностей.

Підтримайте самостійність Вашої дитини!

Спробуйте утриматись від передчасної допомоги дитині. Уникайте того, щоб дитина постійно перебувала під Вашою опікою.

Вдома намагайтеся створити умови, щоб дитина деякий час залишалась сама в кімнаті й могла самостійно погратись іграшками.

Якщо дитина просить Вас допомогти, допомога може бути частковою.

Бажано:

Дати навідну вказівку; висловити довіру власним можливостям дитини (Ти можеш! Спробуй ще раз!); похвалити за досягнення, заохотити до співпраці; запитати дитину: “Хто це думає, що ти не вмієш сам (-а)?”.

Небажано:

Повністю підказати спосіб дії; висловлювати незадоволення, принижувати, картати, нервувати; проявляти недовіру можливостям дитини; відмовити в допомозі, якщо вона необхідна.

Додаток Н

План

проведення батьківських зборів для дітей експериментальної групи

1.Повідомлення про хід спостереження за дітьми другого-третього років життя

2.Аналіз проведення з дітьми експериментальних ситуацій.

3. Аналіз психологічних ситуацій з батьками експериментальної групи:

Ситуація 1. Мишко (2 р.4 міс.) намагається сам вдягатись. З великими зусиллями одягає колготки. Нічого не виходить. Втручається мама зі своєю допомогою.

– Я сам! – протестує дитина.

– Сиди спокійно, нічого в тебе не виходить.

– Я хочу сам! – знову заявляє дитина.

Чи можна вважати поведінку Мишка впертістю чи це прояв особистості, що розвивається?

Як би ви зробили в такій ситуації?

Ситуація 2. Мама пропонує Петрику (2 р. 5 міс.) лягти спати, а йому не хочеться. Мама звертається до сина: “Ти вже великий. Зараз тато подивиться, як ти навчився акуратно розстібати ґудзики й акуратно складати одяг”

Чи правильно вчинила мама. Як би ви зробили?

Ситуація 3. Саша (2 р. 6 міс.) приготувався до стрибка через мотузку й кричить: “Мама, дивись, дивись! Мама, дивись!”

Мама подивилась і говорить: “От молодець! Як гарно ти навчився стрибати! Як великий!”

Дитина радісно посміхається й ще раз показує, як вона стрибає.

Чи правильно зробила мама. Як би ви поступили в такій ситуації?

Ситуація 4. “Не хочу кашу”, – кричить Коля й відштовхує від себе тарілку. “Може, картопельки з’їси?” – завбачливо запитує бабуся. “Хочу картоплю”, – кричить Коля.

Бабуся подає йому картоплю, але онук знову відштовхує тарілку, кричить і не їсть.

Чи правильно вчинила бабуся? Як попередити таку поведінку в дитини раннього віку ?

Ситуація 5. “Я теж хочу варить кашу”, – говорить трирічна Катя, спостерігаючи, як мама варить кашу. “Ти ще маленька, – говорить мама, – кашу варять тільки дорослі”. “А я хочу!”, – наполягає дівчинка.

Нарешті, мама не витримує: “Не заважай мені, йди гратись”.

Чи правильно вчинила мама? Як би ви зробили в такій ситуації?

Трирічна дитина проходить величезний шлях у психічному розвитку. Вона достатньо активна, проявляє свою самостійність в різних ситуаціях.

Поспостерігайте за дитиною вдома й відзначте:

як дитина підкоряється правилам поведінки;

як вона діє самостійно;

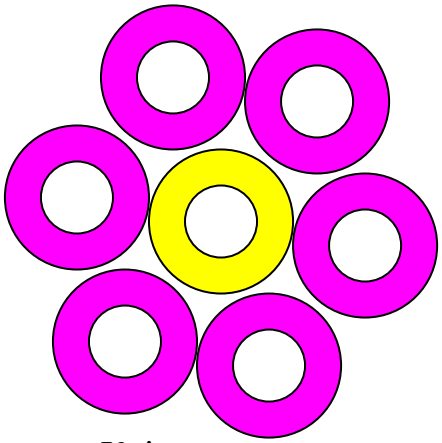
як розвинена в неї здатність до самообслуговування;

чи наслідує дорослих і в чому саме;

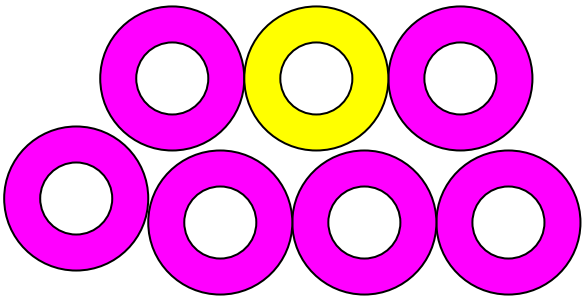
як дитина вступає у стосунки з дорослими.

Додаток П

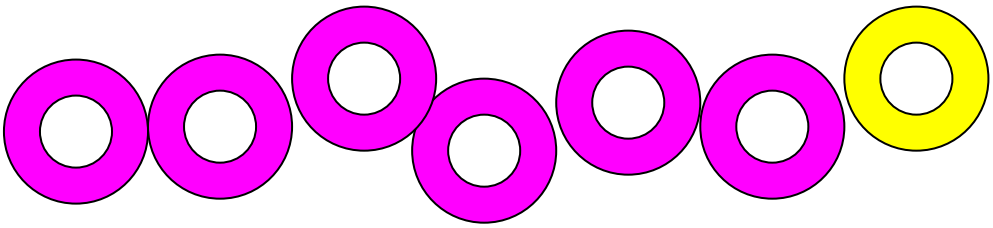
Елементи конструкцій у експериментальних завданнях



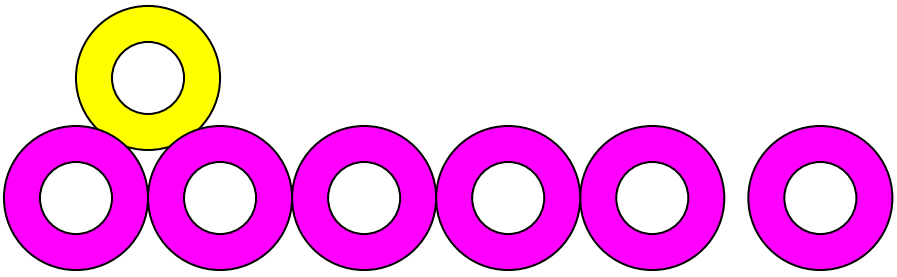
Квіточка



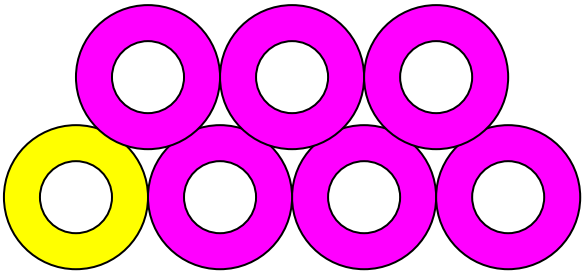
Будиночок



Черв’ячок



Поїзд



Машина

Додаток Р

Методика „Вивчення прояву почуття гордості за власні досягнення у трирічних дітей” [3].

Підготовка дослідження. Приготувати пірамідку та її зображення (зразок), конструктор.

Проведення дослідження. Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 2 років 6 міс. – 3 років 6 міс. Експеримент складається з 5-ти серій, кожна з яких включає 3 завдання.

Наприклад, перша серія включає завдання:

1) зібрати пірамідку, використовуючи картинку-зразок;
2) побудувати будиночок з деталей конструктора (без зразка);
3) скласти машинку з деталей конструктора (без зразка).

Чотири інших серії будують аналогічно, щоб виявити стійкі характеристики поведінки дитини по відношенню до предметного світу й світу дорослих.

За 1-ше завдання, незалежно від його виконання, дитина отримує похвалу, за 2-ге – оцінку „зробив”, „на зробив” відповідно власному результату, вирішення 3-го завдання не оцінюється. Під час виникнення труднощів експериментатор пропонує дитині допомогу.

Обробка результатів. Аналізують активність дітей протягом виконання завдань за 2-ма параметрами: 1) зв’язок дитини з предметним світом відображає цінність досягнень у здійснюваній діяльності (прийняття завдання, що свідчить про інтерес і мотиваційне забезпечення діяльності, цілеспрямованість під час виконання завдання), включення у вирішення завдання (глибина включення у сам процес діяльності), оцінку дитиною продуктивності своєї діяльності; 2) зв’язок дитини з дорослим відображає самостійність виконання завдань (відношення дитини до допомоги дорослого, її емоційні прояви); пошук оцінки дорослого й відношення до неї.

[3] Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса 3 лет // Вопросы психологии. – 1987. - №5. – С.78-85.

Показники оцінюють за такою шкалою: при максимальному виявленні показника дитині дається 3 бали, при середньому – 2 бали, при низькому – 1 бал. Таким чином, І рівень прояву активності – 0-7 балів, ІІ рівень – 7-14 балів, ІІІ рівень – 14-21 бал.

Результати підрахунків у сумі для всієї вибірки показників оформляють у таблицю (табл.1).

Таблиця 1

Особливості поведінки дітей

Показники активності	Оцінка активності дітей різного віку (в умовних балах)		
	2р.6міс. – 2р.10 міс.	2р.10міс. – 3р.2 міс.	3р.2міс. – 3р.6 міс.
Прийняття завдання Наполегливість Включеність Самостійність Оцінка свого результату Пошук оцінки дорослого Відношення до оцінки дорослого			

Відзначають зміни кількісних показників від однієї вікової групи до іншої.

Аналізують, як зростає активність дітей під час пошуку оцінки дорослого. Слідкують за емоційними реакціями при отриманні й відсутності оцінки у кожній віковій підгрупі. Виясняють, чи проявляються афективні форми поведінки (перебільшення своїх досягнень, намагання знецінити невдачу) при невдачі чи відсутності оцінки дорослим успіху дитини.

Узагальнюючи одержані результати роблять висновок про те, чи характерно для періоду кризи 3-х років поява такого особистісного новоутворення як „гордість за власні досягнення” (воно інтегрує предметне відношення до дійсності, відношення до дорослого як до зразка, відношення до себе, опосередковане досягненням).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. О младенцах от 0 до 2 лет // Возрастная психология: Уч.пос.для студ.вузов. – 4-е изд. – М.: Академический проект, 2003. – С. 397-456.
2. Абрамова Г.С. О раннем детстве (2-4 года) // Возрастная психология: Уч.пос.для студ.вузов. – 4-е изд. – М.: Академический проект, 2003. – С. 457-472.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
4. Авдеева Н.Н., Елагина М.Г., Мещерякова С.Ю. Формирование личности ребёнка в дошкольном возрасте // Психологические основы формирования личности / Под ред. И.В.Дубровиной, Н.Н.Толстых. – М.: Прогресс, 1986. – 322 с.
5. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
6. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Этапы развития общения со взрослыми на первом году жизни ребёнка // Общение и развитие психики. – М., 1986, С.72-83.
7. Авдеева Н.Н. Развитие образа самого себя у младенцев. – Автореферат канд. дис. – Москва. – 1982. – 30 с.
8. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Пер. с англ. – М., 1995. – С.27-54.
9. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1977. – 304 с.
10. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр.психол.труды. В 2-х томах. – М.: Наука, 1980. Т.2. С.103-127
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.

12. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / В кн.: Психология формирования и развития личности / Отв.ред. Л.И. Анциферова. – М.: Наука, 1981. – С.3-19.
13. Аркин Е.А. Ребёнок в дошкольные годы / Под ред. А.В.Запорожца и В.В.Давыдова. – М.: Просвещение, 1968. – 445 с.
14. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: МГУ, 1984. – 104 с.
15. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред.журн. “Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с.
16. Баранова Э.А. Введение в детскую психологию: Курс лекций / Сост. Э.А.Баранова. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
17. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинёв: “Вирт”, Санкт-Петербург: “Дорваль”, 1993. – 96 с.
18. Басов М.Я. Методика психологического наблюдения над детьми. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.
19. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М., Прогресс, 1979. – 320 с.
20. Бедельбаева Х.Т., Смирнова Е.О. Общение со взрослыми – основной источник психологического развития ребёнка // Дошкольное воспитание. – 1980. – №2. – С.32-33.
21. Бендас Т.В. Гендерная психология. – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.
22. Бережковская Е.О. О кризисах в развитии детей // Дошкольное воспитание, №3, 1991.
23. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание/ Пер.с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
24. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
25. Блонский П.П. Избранные психологические произведения: в 2-х томах. – М.: АПН РСФСР, 1979. – 694 с.

26. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М.: Педагогика,1991. – С.11-42.
27. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С.30-34.
28. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе// Вопросы психологии. – 1978, № 4. – С. 23-35.
29. Божович Л.И., Славина Л.С. Переходный период от младенчества к раннему возрасту // Психическое развитие дошкольника и его воспитание. – М.: Прогресс, 1979. – С.23-47.
30. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе// Вопросы психологии. – 1979, № 2. – С. 23-34.
31. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (I) // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды/ Под ред Д.И.Фельдштейна. – М., Воронеж, 1995(а). – С.193-213.
32. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (II) // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды/ Под ред Д.И.Фельдштейна. – М., Воронеж, 1995 (б). – С.213-228.
33. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
34. Бродовська В.Й., Патрик І.П., Яблонко В.Я. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові. – К.: ВД “Професіонал”, 2005. – 224 с.
35. Буре Р.С. Развитие у детей самостоятельности и организованности в повседневной жизни и детском саду // Воспитание ребёнка в детском саду. – М., Учпедгиз, 1962. – С. 25-38.
36. Бюлер К. Духовное развитие ребёнка: Пер. с нем. – М.: Новая Москва, 1924. – 556 с.

37. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – М: ПИТЕР, 2002. – 196 с.
38. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
39. Використання іграшки у вихованні дітей раннього віку/ Укл. Лоза Г.Ф. – К.: Рад.шк., 1973. – 55 с.
40. Вовчик-Блакитна М.В. Раннє дитинство // Вікова психологія / За ред.Г.С.Костюка. – К.: Рад.шк., 1976. – С.58-80.
41. Возрастные особенности психического развития детей: Сб. науч.тр. / Отв. Ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. – М.: Изд-во АПН СССР, 1982. – 162 с.
42. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психическое развитие ребёнка до поступления в школу. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 144 с.
43. Воспитание детей раннего возраста в дошкольных учреждениях / Под ред. Н.М.Щелованова, Н.М.Аксариной. – М.: Медицина, 1955. – 330 с.
44. Воспитание и обучение в детском саду./ Под ред. А.В.Запорожца, Т.А.Марковой. – М.: Просвещение, 1976. – С.12-27.
45. Воспитание и обучение детей раннего возраста: Кн.для воспитателя дет.сада/ А.М.Фонарёв, С.Л.Новосёлова, Л.И.Каплан и др.; Под ред. Л.Н.Павловой. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
46. Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г.М.Ляминой. – М.: Просвещение, 1981. – 224 с.
47. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с.
48. Выготский Л.С. Кризис первого года жизни // Собрание сочинений в 6-ти томах – Т. 4. / Под ред Д.Б.Єльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
49. Выготский Л.С. Младенческий возраст // Собрание сочинений в 6-ти томах – Т. 4. . / Под ред Д.Б.Єльконина. – М.: Педагогика, 1984. С.269-317.

50. Выготский Л.С. Проблема возраста// Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т.4. / Под ред Д.Б.Єльконина. – М.: Педагогика, – 1984. – С.244-268.
51. Выготский Л.С. Раннее детство //Собр.соч.в 6 томах. Т.4. / Под ред. Д.Б.Єльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С.340-376.
52. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
53. Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. – №2. – 1993. – С.17-26.
54. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод.пособие к курсу “Психология человека”. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 276 с.
55. Гаспарова Е. Эмоции ребёнка раннего возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1981. – №10. – С.61-64.
56. Година Г.Н. Формирование самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста / Дошкольное воспитание, 1965, №7. – С.7.
57. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 128 с.
58. Голубева Л.Г. и др. Развитие и воспитание детей раннего возраста: Учеб.пособие для студ. высш. пед.учеб.заведений / Л.Г.Голубева, М.В. Лещенко, К.Л.Печора; Под ред. В.А.Доскина, С.А.Козловой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 192 с.
59. Горбачова В.А. Опыт изучения индивидуально-типологических особенностей детей трёхлетнего возраста / Известия АПН РСФСР. – 1954. – Вып.52. – С.6-39.
60. Гураш Л. Раннє дитинство: специфіка, особливості / Дошкільне виховання. – 2002. – №1. – С. 24.
61. Гурковська Т. Проблеми раннього віку/ Дошкільне виховання. – 2001. – №12. – С.23.

62. Гуськова Т. Можно ли воспитать ребёнка самостоятельным? // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 8. – С. 65-69.
63. Гуськова Т.В. Психологический анализ кризиса трёх лет. Автореф. Дисс. ... канд.. психол. наук. – М., 1988. – 21 с.
64. Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трёх лет // Вопросы психологии. – 1987. - №5. – С.78-85.
65. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. – №1-2. – С.22-33.
66. Дарвиш О.Б. Возрастная психология /под ред. В.Е.Клочко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 264 с.
67. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Кн. для воспитателя дет. сада / К.Л.Печора, Г.В.Пантюхина, Л.Г.Голубева. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
68. Детская практическая психология/ Под ред. Проф. Т.Д.Марцинковской. – М.: Гардарики, 2007. – 253 с.
69. Діагностика психічного розвитку дітей раннього віку: Методичні рекомендації / Укл. Н.В. Карпенко-Сашньова. – К.: ІЗМН, 1996. – 60 с.
70. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера, В. В.Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
71. Дидактичні ігри і заняття з дітьми раннього віку/ За ред. Є.І.Радіної, М.І.Попової. – Пер.з рос. – К.: Рад.школа, 1975. – 159 с.
72. Димитров И.Т. Целостная деятельность и образ самого себя //Новые исследования в психологии. –1979. – № 2(21).
73. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребёнка. – М., 2000. – С.27-32.
74. Егорова М.С., Марютина Т.М. Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. 1992. №5-6. – С.5-15.
75. Елагина М.Г. Общая и конкретная самооценка у детей раннего возраста // Новые исследования в психологии. 1982, №2(27). – С.48-54.

76. Елагина М. Роль оценки взрослого в развитии детей // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 9. – С. 71-76.
77. Єремєєва В., Хрізман Т. Хлопчики та дівчатка: два різних світи. – К.: Редакції загально-педагогічних газет, 2003. – 112 с.
78. Ибука М. После трёх уже поздно. – М.: Знание, 1991. – 94 с.
79. Эльконин Д.Б. Детская психология. Развитие ребёнка от рождения до 7 лет. – М.: Педагогика, 1960. – 328 с.
80. Эльконин Д.Б. Введение в детскую психологию: Избр. психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С.12-54.
81. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте// Вопросы психологии. 1971. - №4. – С.39-51.
82. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1976. С.41-46.
83. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: Прайм, 1996. – С.23-45.
84. Закон України “Про дошкільну освіту”// “Освіта України”, 2001. - №33, 12 серпня.
85. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии – М., 1978. – С.243-268.
86. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М..: Институт практ. психологии, 1996. – С.84-86.
87. Запорожец А.В., Неверович Я.З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка./ Вопросы психологии, 1976, №6
88. Запорожец А.В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Прогресс, 1969. – С.3-10.
89. Зауш-Гордон Ш. Социальное развитие ребёнка. – СПб.: Питер, 2004. – 123 с.
90. Зеньковский В.В. Психология детства – М.:ИЦ Академия, 1995. – 265 с.

91. Зворыгина Е.В. Формирование игровой деятельности детей в группах раннего и младшего дошкольного возраста/ Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: (Из опыта работы) / Сост. Е.Н.Тверитина, Л.С.Барсукова; Под.ред. М.А.Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – С.29-40.
92. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод.реком. / Под ред. В.К.Котырло, С.Е.Кулачковской. – К.: Рад.школа, 1989. – 88 с.
93. Індивідуальний підхід: його суть і шляхи реалізації у вихованні дошкільників/ Упорядник О.Л.Кононко. – К.:Освітянин, 1996. – 131 с.
94. Ильенков Э.В. Что такое личность? / С чего начинается личность. М.: Наука, 1979. – С.216.
95. Кайл Р. Детская психология. Тайны психики ребёнка. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
96. Калинина Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. – СПб.: Издательство “Речь”, 2002. – 160 с.
97. Керол Флейк-Хобсон, Брайн Е. Робинсон, Петси Скин. Мир входящему. Развитие ребёнка и его отношений с окружающими. – М.: , 1992. – С. 232-259.
98. Кириллова Г.Д. Подражание и самостоятельность в словесном творчестве детей (старший дошкольный возраст). //Дошкольное воспитание. – 1978. – №12. – С.63-69.
99. Ковалёв А.Г. Психология личности.– М.: Просвещение,1970. – С.10-27.
100. Колга В. Проблемы личности: идеология и психология// Вопросы психологии. – 1990. - №4. – С.141-147.
101. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004. – 480с.

102. Колосова Е. Развитие эмоций у детей раннего возраста в действиях с предметами // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 7. – С. 65-67.
103. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.метод.посіб. / Наук.ред.О.Л.Кононко. – К.: Ред.журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
104. Кон И.С. Образ “Я”. – М.: Прогресс, 1980. – С. 12-27.
105. Кон И. Личность: психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление /Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 206-220.
106. Кон И.С. Психология самостоятельности / Педагогика здоровья. – М.: “Педагогика-Пресс”, 1992. – С.268-273.
107. Кононко О.Л. Базовий компонент дошкільної освіти: концептуальні засади, зміст і перспективи впровадження у практику // Педагогічна газета. – 2000. - №7 (73), липень.
108. Кононко Е. Л. В мире раннего детства. – К.: Рад.шк, 1985. – С. 82-91.
109. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
110. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищих навч.закладів. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
111. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад.шк., 1991. – . 192-220.
112. Кононко Е. Л. Я сам. – К.: Рад.шк., 1983. – С. 6-25.
113. Кононко О. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини // Дошкільне виховання, 1999, №5. – С.3-6.
114. Кононко О. Запорука особистісного зростання дошкільника.// Дошкільне виховання – 1999. – №10. – С.3.
115. Кононко О.Л. Простір “Я”: реальність та життєва проблема.// Дошкільне виховання – 2001. – №4. – с.3.

116. Костюк Г.С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С.70-98.
117. Котырло В.К. Развитие волевого поведения дошкольников. – К.: Рад.школа, 1971. – 199 с.
118. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
119. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб., Питер, 2004. – 940 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
120. Кротов В.Г. Компас для младенца. – М.: “КСП”, 1995. – 192 с.
121. Кузьменко В. Самостійність і взаємини дітей // Дошкільне виховання, 1989. – № 6. – С.8-9.
122. Кузьменко В.У. Словничок психолога. Самостійність// Дошкільне виховання. – 1999. – №11. – С.11-12.
123. Кузьменко В.У. Самостійність як складова індивідуального розвитку особистості// Актуальні проблеми психології: Зб.наук.статей. – Т.4.: Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання. – К.: Нора-прінт, 2001. – С.88-91.
124. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – 354 с.
125. Кулачківська С. Провідні детермінанти психічного розвитку дитини// Дошкільне виховання. – 1997. – №2. – С.4.
126. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). – К.: Нора-прінт, 1996. – 108 с.
127. Куликова Т.А. Обучение детей раннего и дошкольного возраста // Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие. – М.: Академия, 2000. – С. 205-224.

128. Кун Д. Личность //Основы психологии: Все тайны поведения человека. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – С.438-480.
129. Кульбачка Т. Умови для розвитку самостійності дитини //Психологічна допомога сім'ї/ Упоряд. Т.Гончаренко. – К.: Вид.дім "Шкіл.світ": Вид. Л.Галіцина, 2005. – С.126-127.
130. Лейтес Н.С. К проблеме сенситивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии. – М., 1978.
131. Леонтьев А.Н. К проблеме развития психики ребёнка // Избранные психологические произведения в 2-х томах. – Т.1. – М., Просвещение, 1983. – С.23-47.
132. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребёнка / Избр. психол.труды. – М., 1983. – Т.1. – С. 281-303.
133. Леонтьева О. Я сам // Дошкольное воспитание, 2000, №3. – С.130-133.
134. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
135. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребёнка раннего возраста // Вопросы психологии. – 1961. – № 3. – С. 117-124.
136. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: Автореферат дисс. … докт.психол.наук: 19.00.07. – Москва, 1974. – 36 с.
137. Лисина М.И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослыми // Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – С.113-153.
138. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста// Психолого-педагогические проблемы общения. – М.: Педагогика, 1979. – С.60-79.

139. Лисина М. И. Воспитание детей раннего возраста в семье. – К.: Рад.шк.,1983. – 49 с.
140. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинёв: Штиинца, 1983. – 112 с.
141. Лисина М., Авдеева Н., Мещерякова С. Организация общения взрослых с детьми // Дошкольное воспитание, № 2, 1985. – С.21.
142. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – Москва, “Педагогика”. – 1986. – 144с.
143. Ліфарєва Н.В. Формування особистості. Соціалізація особистості. Психосоціальна концепція розвитку особистості Е.Еріксона/ Психологія особистості. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
144. Лич П. Младенец и ребёнок: от рождения до 5 лет: Пер. с англ.. – М.: Педагогика-пресс, 1992. – 304 с.
145. Луговая Л. Роль взрослого в воспитании малыша // Дошкольное воспитание, № 3, 1991. – С. 21.
146. Лурия А.Р. Об изменчивости психических функций в процессе развития ребёнка // Вопросы психологии. – 1962. №3. – С.15-22.
147. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребёнка. – М.: Просвещение, 1972. – С.113-123, 170-174.
148. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Видавниче об’єднання “Вища школа”, Головне видавництво, 1974. – 355 с.
149. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1977. – С. 15-114.
150. Лямина Г.М. Воспитание и развитие детей раннего возраста. – М., “Просвещение”, 1981. – 136 с.
151. Малятко: програма виховання дітей дошкільного віку / Відп. Ред. З.П.Плохій. К.: НДІ педагогіки України, 1991. – 199 с.

152. Малятко: програма виховання дітей дошкільного віку / Наук.кер.авт.колект. З.П.Плохій. – 2-ге вид., доопр. І доп. – К.: Педагогічна думка, 1999. – 286 с.
153. Мазитова Г.Х. Взаимоотношения с окружающими взрослыми как фактор развития личности ребёнка на 1-м году жизни // Вопросы психологии личности. – Ташкент, 1979. – С.62-74.
154. Манова-Томова В. Психологічна діагностика дітей раннього віку. – К., Вища школа, 1989. – 36 с.
155. Матвеева Л.Г. Что я могу узнать о своём ребёнке? Психологические тесты. – Челябинск: Южн.-Урал. книжное изд-во, 1996. – 320 с.
156. Матени А. (младший) Генетические основы развития детей // Детство идеальное и настоящее: Сборник работ современных западных учёных: Пер. с англ. / Под ред Е.Р.Слободской. – Новосибирск, 1994. – С.90-103.
157. Методичні рекомендації до програми розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко"/ Під ред.. О.Л. Кононко. – К.: Кобза, 2004. – 188 с.
158. Мещерякова С., Авдеева Н. С чего начинается личность // Дошкольное воспитание, 2004, №8. – С.86-94.
159. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребёнком. – М.: Педагогика, 1990. – 156 с.
160. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / Сост., вступ. статья М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов. – М.: Издат.дом "Карапуз", 2000. – 272 с., ил.
161. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб.: Речь, 2003. – 286 с.
162. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ.вузов. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – 456 с.

163. Нартова-Бочавер С.К. Введение в психологию развития: учебное пособие/ С.К.Нартова-Бочавер, А.В.Потапова. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 216 с.
164. Науменко Т.И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях: Дис…к.пед.н.: 13.00.01. – К. – 1991. – 168 с.
165. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн.: Кн.3.Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
166. Непомнящая Н.И. Становление личности ребёнка 6-7 лет / НИИ общ.и пед.психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
167. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.зведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 192 с.
168. Новосёлова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. – М.: Педагогика, 1978. – 160 с.
169. Новосёлова С. Формула успеха. Изодеятельность в группах раннего возраста// Дошкольное воспитание. – 1997. - №4. – С. 48-55.
170. Ньюкомб Н. Развитие личности ребёнка. – 8-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.
171. Общение и формирование личности / Под ред. Бодалёва А.А.– М.: Педагогика, 1987. – С.43-54.
172. Обухова Л.Ф. Ранний возраст // Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – С. 212-230.
173. Опыт системного исследования психики ребёнка / Под ред. Н.И. Непомнящей. – М.: “Педагогика ”, 1975. – 232 с.
174. Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях // Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции 22-24 сентября. – М.: АПН СССР, 1982. – 76 с.

175. Осорина М. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999. – 288 с.
176. Павлова Л.Н. Знакомим малыша с окружающим миром: Кн.для раб.дошк.учреждений. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
177. Павлова Л.Н. О познавательном развитии детей двух-трёх лет // Дошкольное воспитание. – 1996. - №3. – С.83.
178. Павлова Л. Раннее детство: у истоков развития личности/ Дошкольное воспитание. – 1999. – №11. – С.94.
179. Павлова Л. Ранний возраст: значение игр-занятий в интеллектуальном развитии/ Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С.74.
180. Панько Е. Воспитатель и его влияние на формирование самостоятельности у дошкольника // Дошкольное воспитание. 1986. – № 2. – С. 39-41.
181. Педагогика здоровья. – М.: “Педагогика-Пресс”, 1992. – 288 с.
182. Педагогічна психологія: навчальний посібник / Л.М.Проколієнко, М.Й.Боришевський, В.О.Моляко та ін; За ред. Л.М.Проколієнко, Д.Ф.Ніколенка – К.: Вища шк., 1991. – 183 с.
183. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА, 2001. – 516 с.
184. Пеньковська Н. Сім’я формує самооцінку дитини. – 2002. – №6. – С. 16.
185. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности// Вопросы психологии. – 1987. - №1. – С. 13-26.
186. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 172 с.
187. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

188. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В.А.Лекторского, В.Н.Садовского, Э.Г.Юдина – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С.51-235.
189. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. - №1. – С.61-69.
190. Поливанова К.Н. Возрастные кризисы глазами психолога и педагога// Психологическая наука и образование. – 1997. - №3. – С.42-48.
191. Приходько Ю.О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології. – К.: НПУ ім. М. П.Драгоманова, 1999. – 205с.
192. Прейер В. Душа ребёнка.: Пер. с нем. – С-Пб., Изд-во А.Е.Рябченко, 1891. – 207 с.
193. Програма розвитку та виховання дитини раннього віку “ЗЕРНЯТКО”. – К.: ВКТФ “КОБЗА”, 2002. – 192 с.
194. Проскура О.В., Шибицька Л.О. Як учити найменших. – К.: Рад.шк., 1982. – 88 с.
195. Психологический словарь. / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
196. Психология. Словарь // Под общ. ред. А.В.Петровского и М.Г. Ярошевского – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
197. Психологічний словник / За ред.. В.І. Войтка. – К.: Головне видавництво видавничого об’єднання “ВИЩА ШКОЛА”, 1982. – 216 с.
198. Психология детства. Учебник. / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: “прайм-ЕВРОЗНАК”, 2003. – 368 с.
199. Психология дошкольника: Хрестоматия: Для студ.сред.пед.учеб. заведений./ Сост. Г.А.Урунтаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 408 с.

200. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологи развития / Под ред А.А.Реана. – СПб.: “прайм-ЕВРОЗНАК”, М.: “ОЛМА-ПРЕСС”, 2003. – 416 с.
201. Психология личности и деятельности дошкольника /Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М., 1965. – С.12-32.
202. Радина Н.К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С.23-33.
203. Развитие и воспитание ребёнка от рождения до трёх лет / Под ред. Н.М. Щелованова. – М.: Просвещение, 1965. – 183 с.
204. Развитие личности ребёнка / Н.Ньюкомб. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
205. Развитие личности ребёнка от рождения до года / Сост. В.Н.Ильина. – М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 212 с.
206. Развитие личности ребёнка от года до трёх / Сост. В.Н.Ильина. – М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 223 с.
207. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г.Рузской; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
208. Развитие самостоятельности и активности в дошкольном возрасте: Сб. научных трудов./ Отв.ред.Т.И.Бабаева. – СПб., 1996.
209. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Личность в психологии /Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – С. 212-146.
210. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А.Реан. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
211. Рогозна І. Педагогічні передумови виховання самостійності // Дошкільне виховання, 2004, №1. – С. 26-27.
212. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Просвещение, 1989. – Т.1. – С.34-47.

213. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: (Из опыта работы) / Сост. Е.Н.Тверитина, Л.С.Барсукова; Под.ред. М.А.Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – 112 с.
214. Русина Н.А., Урываев В.А. Психологическая характеристика личности ребенка / Методические рекомендации. – Ярославль: ЯГМА, 1998. – С. 6-12.
215. Сартан Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей. – М.: ТЦ “Сфера”, 1998. – 128 с.
216. Селли Дж. Очерки по психологии детства. – М.: изд. К.И.Тихомирова, 1907. – 456 с.
217. Селли Дж. Педагогическая психология. – М.: Мир, 1912. – 637 с.
218. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
219. Словарь психолога-практика. / Сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. И доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с.
220. Смирнова Е.О. Психология ребёнка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.
221. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С.49-57.
222. Смирнова Е. Возраст нераскрытых резервов/ Дошкольное воспитание. – 2000. – №5. – С. 80.
223. Смирнова Е. Ранний возраст: игры, развивающие мышление/ Дошкольное воспитание. – 2002. – №8. – С.57.
224. Смирнова Е.О. Детская психология: Учеб. Для студ. высш.пед.учеб.заведений. – М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
225. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста/Под ред. С.Ю.Циркина. – СПб.: Изд-во “Питер”,1999. – 752 с.

226. Субботский Е.В. Как рождается личность. – М.: Просвещение, 1978. – С.5-23.

227. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Сміcл; СПб: Питер, 2005. – 334 с.: ил.

228. Титаренко Т.М. Такие разные дети. – К.: Рад.шк.., 1989. – 144 с.

229. Уайт Б. Первые три года жизни. Пер.с англ. М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, – 1982. – 176 с.

230. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. 1987. – № 4. – С. 61-67.

231. Урунтаева Г.А. Психическое развитие ребёнка от 1 года до 3 лет // Дошкольная психология: Учебное пособие. – М.: Изд. Центр “Академия”, 1996. – С.141-156.

232. Урунтаева Г.А. Развитие личности дошкольника //Детская психология: учебник для студ.сред.учеб.заведений / Г.А.Урунтаева. – 6-е изд., переаб. и доп. – М.: Издательский центр „Академия”, 2006. – С.248-340.

233. Фельдштейн Д.Н. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Просвещение, 1989. – С.34-48.

234. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. СПб.: “прайм-ЕВРОЗНАК”, 2003. – 864 с.

235. Фролова А.Н. Игры-занятия с малышами. – К.:Рад.школа,1987.–144 с.

236. Фролова А.Н. Умственное воспитание детей раннего возраста. – К.: Рад.шк., 1989. – 160 с.

237. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2004. – 607 с.

238. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ., общ. ред. и предисл. М.С. Мацковского. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 511 с.

239. Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Л.М.Семенюк. Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
240. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. /Ред.-сост.к.психол.н.Г.В.Бурменская / Изд.2-е, расш. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 256 с.
241. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Том 2. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
242. Цареградская Ж.В. Ребёнок от зачатия до года. – М.: Астрель, 2003. – С. 43-58.
243. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К., 1965. – 48 с.
244. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
245. Шибанова Н.Я. Воспитание самостоятельности в рисовании у детей младшего дошкольного возраста на занятиях: Автореф.дис…к.пед.н.: 13.00.01. – М. – 1971. – 20 с.
246. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. – Петроград, 1915. – 80 с.
247. Щербакова К.Й., Григоренко Г.І. В сім’ї росте дитина. – К.: Радянська школа, 1991. – 12 арк.
248. Янотовская Ю.В. Экспериментальное исследование самостоятельности в трудовой деятельности. Автореферат дис. канд. психол.н.– Москва. – 1973. – 32 с.
249. Erikson E. Childhood and society (2d ed.). – New York. – Norton. – 1963.
250. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. New York, 1974.
251. Bowlby,J. (1969/1980). Attachment and Loss, Vol.1: Attachment. New York: Basic Books.
252. Bowlby,J. (1973).Attachment and Loss, Vol.2: Separation. New York: Basic Books.