

**Міністерство освіти і науки України
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи**

Юр'єва Інна Михайлівна

**Особливості міжособистісних відносин у різновікових групах
дошкільників**

спеціальність: 053 Психологія
освітньо-професійна програма «Психологія»
Кваліфікаційна робота

Виконала
студентка групи ПСм-21
І.М. Юр'єва

Науковий керівник:
к.психол.н., доцент
М.А. Мудрак

підпис

Випускню кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«____» _____ 2024 р.

підпис

Тернопіль – 2024

АНОТАЦІЯ

Юр'єва Інна Михайлівна «Особливості міжособистісних відносин у різновікових групах дошкільників»– Рукопис.

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 – «Психологія» – Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, 2024.

У кваліфікаційній роботі з теоретико-методологічних позицій проаналізовано та порівняно відносини дітей у різновікових та одновікових групах дошкільнят; виявлено психолого-педагогічні умови, що впливають на їх становлення; досліджено вплив характеру педагогічного стилю вихователів на стосунки між дітьми у групі дитячого садка та виділено такі його характеристики, що сприяють створенню позитивних взаємин дошкільнят у різновіковій групі; запропоновано дієву та ефективну програму психологічної корекції, яка сприяє побудові позитивних міжособистісних відносин у дітей різновікових груп.

ANNOTATION

Yur'yevaInnaMykhailivna

“Featuresofinterpersonalrelationshipsindifferent-agegroupsofpreschoolers” – Manuscript.

Researchforthedegreeof “Master” inthespecialty 053 – “Psychology” – WesternUkrainianNationalUniversity, Ternopil, 2024.

Inthequalificationwork,
therelationshipsofchildrenindifferent-ageandsame-agegroupsofpreschoolerswereanalyzedandcomparedfromtheoreticalandmethodologicalpositions;
psychologicalandpedagogicalconditionsthatinfluencetheirformationwereidentified;
theinfluenceofthenatureofthepedagogicalstyleofeducatorsontherelationshipsbetweenchildreninthekindergartengroupwasstudiedanditscharacteristicswerehighlightedthatcontribute to the creation of positive relationships between preschoolers in a different-age group;
an effective and efficient program of psychological correction was proposed,
which contributes to the construction of positive interpersonal relationships in children of dif

ЗМІСТ:

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ДОСВІДУ РІЗНОВІКОВОГО СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ.....	7
1.1. Однолітки, як провідний фактор впливу на особистісний розвиток дітей дошкільного віку.....	7
1.2. Вивчення досвіду різновікового спілкування дітей у психолого- педагогічній практиці.....	11
Висновок до розділу 1.....	18
РОЗДІЛ 2. УМОВИ ТА ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ.....	19
2.1. Родина як фактор розвитку міжособистісних відносин.....	19
2. 2. Аналіз психолого-педагогічних підходів, спрямованих на становлення та розвиток міжособистісних відносин дітей у сучасних програмах освіти дошкільнят.....	25
Висновок до розділу 2.....	31
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДІТЕЙ У РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ ЗДО.....	32
3.1. Вивчення особливостей взаємовідносин різновікових та одновікових груп ЗДО.	32
3.2. Експериментальне дослідження стилю психолого-педагогічного спілкування вихователів з дітьми різновікової групи.....	41
Висновок до розділу 3.....	53
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	56
ДОДАТКИ	61

ВСТУП

Актуальність дослідження. Нині беззаперечним фактом, який підтримує більшість сучасних науковців є думка про те, що на успішність процесу становлення розвитку особистості дошкільника впливає його безпосереднє оточення – як доросле, так і дитяче. Доведено, що перший досвід таких відносин багато в чому визначає характер самосвідомості дитини та її подальший соціальний розвиток. При цьому особливий інтерес становить процес налагодження взаємин дітей різного віку. Різновікова група дитячого садка є типовою моделлю інтегративної групи, в якій поєднуються різні за своїми фізичними та розумовими можливостями діти. Можна вважати, що відносини між ними мають свою специфіку і істотно відрізняються від міжособистісних відносин у гомогенній групі.

У практиці дошкільного виховання завжди існували різновікові групи. Такі групи виникають з різних причин: через труднощі комплектації груп дитсадка (особливо у сільській місцевості), для вирішення певних корекційно-педагогічних чи методичних завдань, як групи з особливими умовами організації тощо. Ставлення батьків та вихователів до таких груп завжди було неоднозначним. Так, одні вважають, що різновікові групи забезпечують найкращі умови для загального психічного та морального розвитку: «старші діти вчаться допомагати молодшим», «молодші, наслідуючи старших, швидше розвиваються». На думку інших, у них виникає більше проблем: «старші кривдять малюків», «малюки заважають заняттям старших», «важко організувати дітей» тощо. Останнім часом все частіше спостерігаються випадки фізичного та морального насильства (булінгу) у школі. Очевидно, що можливості запобігання цьому небезпечному явищу можуть лежати у сфері дошкільного виховання. На нашу думку, адекватна організація дитячих відносин у різновіковій групі може виступити як потужний ресурс особистісного та соціального розвитку дитини.

У зв'язку з цим надзвичайно важливо зрозуміти специфіку дитячих відносин у дошкільних різновікових групах та виявити ті фактори, які сприяють або перешкоджають становленню просоціальних форм поведінки дітей. Актуальність теми дослідження полягає в тому, що психологічний аналіз відносин старших та молодших дітей може дати нові підходи до виховання таких найважливіших

особистісних якостей, як толерантність, моральність, здатність зважати на інших, співпрацювати з несхожими людьми тощо.

Об'єктом дослідження є різновікові групи дітей дошкільного віку, а його **предметом** – міжособистісні відносини дітей дошкільного віку у різновіковій групі.

Мета – виявлення залежності міжособистісних відносин дітей у різновіковій групі від характеру взаємодії вихователя з дітьми.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу літературних джерел провести порівняльний аналіз відносин дітей у різновікових та одновікових групах дошкільнят.

2. Виявити психолого-педагогічні умови, що впливають на становлення відносин між дітьми різного віку.

3. Дослідити вплив характеру педагогічного стилю вихователів на відносини між дітьми у групі дитячого садка та виділити такі його характеристики, що сприяють створенню позитивних взаємин дошкільнят у різновіковій групі.

4. Запропонувати дієву та ефективну програму психологічної корекції, яка сприяє побудові позитивних міжособистісних відносин у дітей різновікових груп.

Поставлені завдання було вирішено з використанням наступних методів:

- експериментальні методики, спрямовані на виявлення якості міжособистісних відносин дітей різновікової групи;
- стандартизоване спостереження за вільною взаємодією дошкільнят;
- спостереження за взаємодією вихователя із дітьми;
- анкетування вихователів;
- аналіз предметного середовища групи закладу дошкільного навчання (ЗДО).

Емпіричною базою дослідження став ЗДО № 35. У дослідженні брало участь 3 групи: 1 різновікова групи (РВГ) та 2 одновікові групи (1 старша та 1 підготовча) 6 вихователів. Кількісний склад груп варіювався від 18 до 25 осіб. У різновіковій групах вік дітей було представлено від 3 до 7 років із рівномірним розподілом дітей за віковим складом).

Теоретична значущість роботи полягає у виявленні різних варіантів міжособистісних відносин в інтегративній групі, а також в експериментальному підтвердженні положення про вплив дорослого на становлення особистості дитини та її ставлення до інших людей.

Практична значимість кваліфікаційного дослідження визначається можливістю використання діагностичних методів для визначення типів міжособистісних відносин дітей різного віку у групах ЗДО. Запропонований у роботі психологічний тренінг може використовуватися для формування стилю педагогічного спілкування вихователя, що сприяє становленню позитивних міжособистісних відносин дітей у різновіковій групі дитячого садка та інших дошкільних об'єднань. Розроблені та апробовані методи можуть бути рекомендовані для роботи з дітьми різного віку.

Структура кваліфікаційного дослідження. Робота складається із вступу, трьох розділів висновків до кожного з них, висновку, списку використаних літературних джерел, що нараховує 70 найменувань, 20 з яких – іноземними мовами. Робота містить 4 таблиці та 1 додаток. Загальний обсяг – 55 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ДОСВІДУРІЗНОВІКОВОГО СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ

1.1. **Однолітки, як провідний фактор впливу на особистісний розвиток дітей дошкільного віку**

Одним із перших про значення спілкування дошкільнят з однолітками відзначав усвоїх роботах Ж. Піаже [64]. Він звернув увагу дитячих психологів на роль однолітка як важливого чинника та необхідної умови соціального та психологічного розвитку дитини. Дослідник вважав, що для подолання егоцентризму дитини необхідні дві умови: перше - усвідомлення свого «Я» як суб'єкта та відокремлення його від об'єкта (значимих дорослих); друге – вміння узгоджувати свою позицію з іншими. На думку Піаже, розвиток знань про себе у дитини виникає внаслідок соціальних взаємодій, в результаті чого відбувається зміна її розумових позицій. При цьому суспільство автор розглядає таким, яким воно є для дитини, тобто як суму соціальних відносин, серед яких можна виділити два крайні типи: примусу та кооперації. Відносини примусу нав'язують дитині обов'язкову систему правил, які характерні для суспільних відносин, зокрема для дитини та дорослих, що її оточують. Вони сприяють зміні розумової позиції, але заважають усвідомленню малюком своєї суб'єктності. За твердженням науковця, для усвідомлення свого «Я» важливо звільнитися від примусу, а для цього потрібна паритетна взаємодія думок, яка неможлива між дитиною та дорослим, адже їх позиційна нерівність зазвичай занадто велика. Відтак тільки індивіди, які вважають себе рівними, а для дитини це інші діти, можуть здійснювати «розвиваючий» взаємний контроль. Такі відносини виникають внаслідок встановлення кооперації серед дітей. При цьому також виникає потреба пристосуватися до іншої людини. Завдяки встановленню відносин кооперації відбувається усвідомлення існування інших думок, поглядів тощо.

Ідею про те, що однолітки у житті дитини виконують інші функції, ніж дорослі, а у спільній діяльності з ними раніше виникають такі її форми, які

потребують об'єктивного ставлення до партнера, висловив у своїй й А. Анастазі[51]. Вивчаючи психологію відносин партнерства у дошкільнят, він дійшов висновку, що зміна внутрішнього ставлення до партнера і перетворення останнього з об'єкта для глобального наслідування на об'єкт критичного ставлення та об'єктивної оцінки, відбувається спочатку по відношенню до однолітків і лише потім – по відношенню до дорослих. На думку автора, у спілкуванні з ровесниками в дитини розвиваються найважливіші риси особистості – вона стає більш впевненою у своїх силах, набуває навичок самостійної діяльності, вчиться свідомо керувати своїми вчинками та поведінкою тощо. Дитина навчається у однолітка зовсім по іншому, ніж у дорослого. Якщо дорослий для малюка є, насамперед, еталоном, якого він прагне у всьому наслідувати, то однолітка можна виправити, доповнити тощо. У своєму дослідженні А. Анастазі зазначає, що виникнення кооперативно-змагального виду спілкування старших дошкільнят з однолітками готує їх до оволодіння загальними способами дії в ситуації навчальної задачі, а новий тип самосвідомості та ставлення до себе пов'язаний з формуванням у дітей дій контролю та оцінки.

Децентрація, що розвивається внаслідок такої взаємодії, визначає моральний розвиток дітей, який Ж. Піаже фактично ототожнює з розвитком моральних суджень. У дошкільному віці складаються первинні етичні інстанції, які багато в чому визначають майбутні особистісні особливості дитини та її стосунки з оточуючими людьми. Так, Пісарєва О. зазначає, що в умовах спілкування з однолітками дитина постійно зіштовхується з необхідністю застосовувати на практиці норми поведінки, що засвоюються, стосовно інших людей, пристосовувати їх до різноманітних ситуацій. Спілкування з іншими дітьми, на думку дослідниці, забезпечує вправлення дітей у правильних вчинках, яке абсолютно необхідне для того, щоб дитина не тільки знала правила поведінки, а й практично ними керувалася [31]. У низці підходів, дослідженню морального розвитку та засвоєння норм моральної поведінки дитини дошкільного віку в групі однолітків, надається особливого значення. На думку багатьох авторів [2; 12; 17 та ін.] на моральний розвиток суттєво впливає спільна діяльність дітей. «Значення спільної діяльності полягає в тому, що діти у її процесі самі вступають у моральні стосунки один з одним і починають усвідомлювати їх як особливу дійсність. Моральні правила, які

повідомляє дорослий, служать засобом вирішення конфліктів, що виникають, отримуючи практичне застосування» [12, с. 45].

Смольнікова Г. В. займалася вивченням впливу різних форм організації спільної діяльності дітей на формування емоційних відносин дошкільнят. Отримані нею результати показують, що ставлення до однолітків, насамперед, визначається досвідом спілкування дітей з іншими (в т.ч. дорослими) та їх індивідуальними особливостями [45]. Олефір В. О. досліджував становлення відносин партнерства, у яких діти виконують однакові чи подібні програми дій. Автор виділив так зване «внутрішнє ставлення до партнера», яке формується всередині соціально-предметної діяльності та має афективну природу. Воно є своєрідним «фільтром», який дає змогу великій кількості дітей помітити помилковість дій дорослого на відміну дій однолітка. Це показує, що не тільки реальна поведінка дітей, а й їх вербальна поведінка, тобто те, що вони знають про дійсність, залежить від їхнього внутрішнього, смислового ставлення до неї[24].

Вплив дитячої кооперації у спільній діяльності виникнення гуманних міжособистісних відносин дітей зазначається у дослідженні Авраменко О. О. проведеному в рамках теорії діяльнісного опосередкування[2]. Автор розглядає феномен колективістської ідентифікації, що виражає «сутність процесу об'єднання дитини зі світом», який не зводиться до емоційних переваг дітей, а визначається їхньою спільною діяльністю, її змістом та ціннісними характеристиками. Колективістська ідентифікація, як гуманне ставлення до однолітка, еволюціонує від зовнішнього опосередкування гуманних відносин спільною діяльністю у старшому дошкільному віці до внутрішніх форм опосередкування смисловими установками. При цьому О. Авраменко надає особливого значення дитячій групі, оскільки лише у груповій спільній діяльності норма гуманності актуалізується і досягає найбільшої виразності. У спільній діяльності єдиний об'єкт взаємодії дітей створює загальний емоційний настрій групи, викликає почуття причетності кожного до спільної мети та полегшує процес ідентифікації дітей один з одним.

При підході до моральної поведінки, заснованому на моральних почуттях (співпереживанні, емпатії тощо) мотивом є переживання іншої дитини, які сприймаються через безпосереднє емоційне зараження та прийняття чужих

переживань як своїх. Так, в роботі Пісоцької Л. та Пісоцького О. було виявлено, що нормативна та моральна поведінка мають різні психологічні передумови. Якщо перша спонукається прагненням відповідати деякому зразку і спрямована на себе (самоствердження та самооцінку), то друга – спрямована на інших людей та виражає особливе ставлення до них. Відтак в основі моральної поведінки лежить особливе, суб'єктне ставлення до однолітків, не опосередковане власними очікуваннями, оцінками та інтерпретаціями суб'єкта. Свобода від фіксації на своїх очікуваннях та уявленнях відкриває можливість бачити іншого у всій його цілісності та повноті, пережити свою спільність з ним, що породжує як співпереживання, так і сприяння[24].

У спілкуванні з однолітками у дитини закладаються не лише основи моралі та моральної поведінки, а й виникають виборчі уподобання між дітьми. Тільки в групі, за твердженням Підлипняк І. Ю., у спілкуванні з іншими вона набуває певного статусу популярності, а її становище показує, наскільки вона прийнята, наскільки реалізовані чи ущемлені її претензії на визнання. Домагання визнання може виявлятися у прагненні «бути краще, ніж інші». Це прагнення, створює мотиви успіху, є однією з умов розвитку волі[30]. З низки робіт [33; 35; 42 та ін.] випливає, що в ході диференціації дітей по їх становищу у групі одні діти вже в чотири-п'ять років стають кращими для більшості однолітків, інші ігноруються і навіть відкидаються. Негативний досвід стосунків при спілкуванні дитини з іншими дітьми може залишити глибокий слід у її пам'яті, визначаючи самооцінку, особистісні особливості та впливаючи на всі наступні контакти з оточуючими людьми. Він також є важливим для розуміння конфліктних взаємин у дітей.

При вивченні психологічної природи конфліктів велике значення приділяється виявленню причин їх виникнення, які мають як зовнішню так і внутрішню природу. Перші, пов'язані з ситуаціями та обставинами спільної діяльності дітей (іграшки, розподіл ролей та ін.). Вони породжують короточасні, ситуативні конфлікти, не зачіпаючи глибоко ставлення дитини до однолітків. Другі ж можуть викликати стійкий, тривалий конфлікт дитини з іншими дітьми, який може призвести до її повної ізоляції. В їх основі може лежати, наприклад, мотиваційна несформованість або невідповідність рівня домагань та реальних

можливостей дитини. Розуміння психологічних причин виникнення проблемних взаємин дітей з однолітками дає змогу вживати адекватних психолого-педагогічних заходів для їх подолання, тим самим запобігати розвитку асоціальних, деструктивних форм поведінки.

1.2. Вивчення досвіду різновікового спілкування дітей у психолого-педагогічній практиці.

Грунтовний аналіз цілої низки літературних джерел засвідчив, що нині серед науковців сформувалося два основних підходи щодо становища дитини у групі однолітків: перший пов'язаний з спільною діяльністю дітей, зокрема із грою; другий – зі спілкуванням дітей. Так, питання про популярність дітей дошкільного віку активно вивчалось в контексті ігрової діяльності. Приходченко К. І. довела, що наявність здібностей до гри у дітей забезпечує їм популярність у групі однолітків. До цих здібностей належать: операційні навички та вміння; інтелектуальні якості дитини, що виявляються в багатстві фантазії, запасі конкретних знань, розвиненого мовлення тощо; доброзичлива увага до партнерів, поступливість тощо [35].

Питання соціальної активності та ініціативності дошкільнят у сюжетно-рольових іграх нині обговорюється низкою як вітчизняних так і зарубіжних авторів [19; 35; 48; 50 та ін.]. Їх дослідження показують, що становище дітей у рольовій грі неоднакове – одні виступають у ролі ведучих, інші – ведених. Уподобання дитини та її соціометричний статус в групі багато в чому залежить від спроможності придумати та організувати спільну гру.

Позиція і становище дитини у групі досліджувалися Смольниковою Г. В. у зв'язку з її успішністю у конструктивній діяльності. Її дослідження довели, що після спеціального експериментального навчання конструктивної діяльності у дітей із низьким соціальним статусом відбувається перехід від виконання другорядних ролей до керівних. Було показано, що підвищення успішності у цій діяльності збільшує кількість позитивних форм взаємодії та підвищує соціометричний статус дитини. На успішність у діяльності також позитивно впливає активність дитини у спілкуванні і її становище у групі однолітків. Проте в оцінці успішності у будь-якій діяльності важливий й не так її об'єктивний результат, скільки визнання цієї

успішності із боку оточуючих. Якщо успіхи дитини визнаються останніми, то одночасно покращується ставлення до неї з боку однолітків.

Таким чином, за результатами цих робіт доведено, що в основі популярності дошкільнят лежить їхня діяльність – або як здатність до організації спільної ігрової, або успішність продуктивної діяльності. Згідно з цим підходом, діти віддають перевагу успішним, активним одноліткам, які заслужили позитивні оцінки дорослих і прагнуть до визнання, з іншого боку, саме прагнення отримати визнання однолітків стимулює активність дитини, спонукає її до досягнень у різних видах діяльності.

Інший напрямок робіт аналізує феномен дитячої популярності, з точки зору потреби дітей у спілкуванні та рівня задоволення цієї потреби. В основі цих робіт лежить гіпотеза про те, що в основі формування міжособистісних відносин і уподобань знаходиться задоволення комунікативних потреб. Якщо зміст спілкування не відповідає рівню комунікативної потреби суб'єкта, то прихильність до партнера послаблюється, і навпаки, її адекватне задоволення приводить до виникнення симпатії щодо людини, яка задовольнила ці потреби. Ця гіпотеза підтверджена у низці досліджень, проведених на дітях дошкільного віку. У роботі Смольнікової Г. В. спеціально навчені діти задовольняли різні комунікативні потреби своїх однолітків (у доброзичливій увазі, співпраці, співпереживанні), а потім, після серії таких занять, з'ясовувалося, який партнер і, відповідно, яка програма комунікативних впливів є найбільш привабливою для дошкільнят. Результати експериментів показали, що найбільш відданими виявилися діти, які демонструють доброзичливу увагу партнеру, а не співробітництво і співпереживання [45].

Та якщо у попередньому випадку зміст комунікативної потреби спеціально моделювався в експерименті, то Підліпняк І. Ю. вивчала рух у зворотному напрямку – від вибіркової переваги, яка стихійно склалася в дитячому співтоваристві, до виявлення того, що лежить у її основі [30]. Відтак, спочатку були виявлені популярні діти в різних вікових групах і на основі цього, для виявлення причин їх популярності проводився аналіз контактів дітей за параметрами комунікативної ініціативності, соціальної чутливості та емоційного ставлення до ровесника. За результатами дослідження автор робить висновок про те, що в основі популярності дошкільнят лежить здатність деяких дітей адекватно

задовольняти комунікативну потребу однолітка. Причому спосіб задоволення потреби у спілкуванні з віком змінюється. На тлі спільного для всіх дітей трьох-шести років прагнення до ділового співробітництва з однолітками у спільній грі послідовно з'являються: потреба у доброзичливій увазі, повазі, співпереживанні та узгодженості думок та оцінок. Описуючи узагальнений портрет популярної дитини, Підлипняк І. Ю. виділяє такі головні якості, як чутливість до дій однолітка, доброзичлива увага до інших, адекватний зміст спілкування тощо. Також було виявлено, що різниця між популярними і непопулярними дітьми визначається їх емоційним ставленням до однолітків. Так, популярні діти, на відміну від непопулярних, практично ніколи не були байдужими до інших, виявляли інтерес до того, що вони роблять. Непопулярні діти залишалися байдужими до оцінки однолітка чи реагували неадекватно. Популярні ж виявляли просоціальність поведінки: безкорисливо ділилися, поступалися, допомагали. Конфліктні ситуації вони прагнули вирішувати мирними методами, тоді як непопулярні діти виявляли агресивність.

Відповідно до цього підходу популярність дитини серед однолітків зумовлюється ступенем просоціальності її поведінки, а однолітки є важливою умовою становлення моральних форм поведінки дитини – вмінню поступатися, ділитися, допомагати, виявляти співчуття тощо.

В контексті дослідження даної проблематики цікавим є дослідження зв'язку міжособистісних відносин та самосвідомості дітей. Так, Кузьменко В., який вивчав дане питання виявив, що до шести років у багатьох дітей виникає безпосереднє та безкорисливе бажання допомогти однолітку, поділитися з ним чи поступитися йому [15]. Безоцінкова емоційна залученість у його дії може свідчити, що ровесник став дитині не лише як предмет порівняння із собою, а й самоцінною, цілісною особистістю. Подібна зміна відносини, на думку автора, відображає певні зрушення у самосвідомості дошкільника. До старшого дошкільного віку діти починають усвідомлювати як свої конкретні дії, а й свої бажання, переживання, мотиви, які консолідують її особистість загалом. Їхнє усвідомлення можливе завдяки тому, що у внутрішньому світі дитини існує той, до кого можна віднести себе і свої переживання і хто сам може поставитися до нього у всій своїй цілісності. Цим внутрішнім іншим

стає для старшого дошкільника одноліток. За твердженням науковця, до старшого дошкільного віку одноліток стає для дитини не тільки партнером зі спілкування та спільної діяльності, не лише засобом самоствердження, а й «внутрішнім співрозмовником», суб'єктом звернення його цілісного неподільного Я. Це дає підставу говорити, що до кінця дошкільного віку виникає особистісний початок у відношенні дітей до себе та іншого.

Отже, розвиток самосвідомості та становлення особистісного ставлення до іншого стає доступним дошкільнику внаслідок спілкування його з іншими дітьми.

Один із важливих напрямів робіт у дошкільній психології пов'язаний із вивченням ролі однолітків у формуванні довільної поведінки дітей, зокрема в контексті ігрової діяльності. Гра – діяльність колективна, її розвиток можливий лише у спілкуванні з іншими дітьми, участь яких робить її більш привабливою, осмисленою, емоційно насиченою. За словами Л.С. Виготського гра – «правило, що стало афектом» або «поняття, що перетворилося на пристрасть» [36]. Автор виділяє два механізми впливу рольової гри дошкільнят на довільність їхньої поведінки. Перший полягає в розвитку особливої мотивації ігрової діяльності. Виконання ролі, будучи емоційно привабливим для дошкільника, надає стимулюючий вплив виконання дій, у яких роль знаходить своє втілення. Введення сюжету змінює сенс дій для дитини, і правило поведінки нерозривно злите з привабливою роллю та сюжетом, стає предметом (мотивом) його діяльності. Другий механізм впливу ролі на довільну поведінку дошкільника полягає у можливості об'єктивації своїх дій, що сприяє їх більшій усвідомленості та керованості.

У дослідженні Приходченко К. І. вивчався вплив сюжетно-рольової гри на розвиток довільної поведінки дошкільнят у віковій динаміці. Вона виявила, що вміння керувати своєю поведінкою у грі виникає раніше, ніж за умов прямого завдання [35]. Внаслідок цього гра як спільна діяльність дошкільнят є важливою підготовчою умовою, завдяки якій дитина випробовує і поступово освоює довільну дію. Відтак участь дітей в іграх за правилами готує появу самоконтролю: спочатку дошкільнята контролюють дії інших дітей, відзначаючи правильні та неправильні дії партнерів, і лише після цього починають контролювати власну поведінку у грі. При цьому вплив однолітка на розвиток довільності дитини дошкільного віку не є

таким однозначним. Михальська С. А. вивчала умови, за яких роль однолітка у формуванні довільної поведінки дошкільнят стає значущою. Нею було виявлено, що вплив однолітка на довільність дитини багато в чому визначається її віком. У молодшій віковій групі присутність однолітків негативно відображається на всіх показниках довільності, адже вони легко відволікають дітей від завдання, переходячи до емоційно-практичної взаємодії – кривляючись, передражнюючи один одного, намагаючись привернути до себе увагу. У середньому і старшому віці однолітки виявляються партнерами, що віддають перевагу, ніж дорослі. У присутності однолітка діти демонструють більшу емоційну залученість, інтерес та радість від успіху, ніж у присутності дорослого [21].

Таким чином, спілкування дитини дошкільного віку з однолітками має величезне значення для її психічного, особистісного розвитку, воно істотно відрізняється від спілкування з дорослим і дає унікальний, неповторний досвід для особистісного розвитку.

У вітчизняній та зарубіжній дошкільній педагогічній практиці широко поширені різновікові групи. У вітчизняній педагогіці вивчення різновікових груп, як правило, зводять до розгляду окремих феноменів або до методичних рекомендацій організації освітніх занять за віковими підгрупами.

Так, Авраменко О. О. вивчала взаємодії дітей різних вікових груп в умовах організованого періодичного спілкування, зазначаючи, що характер міжвікової взаємодії значною мірою залежить від старших дітей, їхньої готовності до спілкування та участі в групових активностях [2; 3]. Зокрема, дослідження показали, що міжвікові взаємодії більшою мірою визначаються саме поведінкою старшої дитини, її здатністю до взаємодії, в той час як роль молодших дітей є підпорядкованою.

Гончаренко А. аналізувала різницю в поведінці дітей, які мали досвід різновікових спілкувань, і тих, хто не мав цього досвіду. За результатами її досліджень, взаємодія старших і молодших дітей багато в чому залежить від попереднього досвіду дітей і від організації діяльності. Зокрема, більш чітко вираженими і навіть «жорсткими» є моделі взаємодії у випадку, коли діяльність старших спрямована на досягнення конкретного результату, що може обмежувати свободу дій молодших, викликаючи заборонні або регулюючі форми взаємодії [7].

Михайлова А. І., Кушнарєнко Е. М. та Губанова Н. В. розглядали умови формування співпраці між дітьми різного віку, акцентуючи увагу на тому, що молодші діти отримують від старших модель поведінки, що є для них зручнішою і зрозумілішою. Для старших дітей взаємодія з молодшими дає можливість розвивати самоконтроль, оскільки старші несуть відповідальність за молодших, пояснюючи їм завдання і допомагаючи у досягненні спільної мети [20]. Така форма взаємодії також стимулює відчуття відповідальності та залученості до спільного процесу.

Приходченко К. І. у своєму дослідженні звертає увагу на важливість різновікових об'єднань у процесі спільної гри за правилами, де старші діти здатні виступати в ролі організаторів, допомагаючи молодшим дітям освоювати правила гри та залучаючи їх до активної участі. Використання настільних ігор, що мають чітко визначені правила, створює умови для розвитку організаторських умінь у старших дітей і дає можливість молодшим освоювати соціальні навички через спільну діяльність [35].

Вивчення зарубіжного досвіду, представлене в роботах Вауліна О. М. та Бурилова Є. М., показує, що в багатьох країнах, зокрема в Німеччині, педагоги активно сприяють організації міжвікових груп, де взаємодія між дітьми різного віку, статі та соціального становища є важливою складовою соціалізації та розвитку дітей. Такі групи є особливо важливими для дітей, які виховуються в сім'ях з однією дитиною. У той же час, практика різновікових груп має і деякі виклики: часто старші діти можуть виявляти нетерпимість до молодших, а молодші діти, у свою чергу, можуть заважати старшим через недостатній рівень самоконтролю. Проте позитивні аспекти різновікових груп включають індивідуалізацію навчання, стимулювання мовного розвитку та морального зростання, а також збагачення соціального досвіду дітей [5].

У зарубіжній педагогіці найпоширенішими завданнями, які ставляться перед старшими дітьми, є наступні: розвиток емпатії, розуміння вікових можливостей кожного, уміння знаходити конструктивні рішення у важких ситуаціях, розуміння впливу своїх слів на оточуючих, уміння обговорювати та домовлятися. Від молодших потрібна активна участь у іграх, що дають змогу розвивати свої можливості. Важливо у молодших формувати позитивний погляд на взаємодію зі старшими, щоб вони раділи, коли їм виходить те, що вони раніше не вміли, і вірили,

що можуть навчитися новому, вміли переживати невдачі, не впадати у відчай, коли їх не беруть у гру.

Ґрунтовний аналіз отриманих експериментальних даних дав змогу виокремити низку феноменів, що спостерігаються у різновікових групах. Один з них полягає в тому, що вихователі, як правило, недооцінюють можливості молодших дітей, внаслідок чого зайво втручаються в їхню активність, опікуючи, позбавляючи їхньої власної ініціативності, інтересу. Інший виявлений феномен відбиває вплив на дітей мовних звернень дорослих. У ході спостережень було помічено, що діти копіюють мовні звороти, звернення вихователів, використовуючи при спілкуванні друг з одним. Як методичні рекомендації вихователям пропонується заохочення зусиль молодших дітей, підтримка прагнення старших до співпраці з молодшими за допомогою усвідомленого вибудовування власної мови, завдання для дітей зразків виходу з конфліктних ситуацій. При організації групи рекомендується пропонувати форми взаємодії, доступні для участі всіх дітей, а також використовувати обладнання, що дозволяє брати участь дітям без вікових обмежень. Дуже важлива рекомендація полягає в індивідуалізації процесу виховання дітей, яка полягає у безперервному спостереженні за дітьми, вибудовуванні всіх процесів життєдіяльності дітей з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей кожної дитини, а також стимулювання співпраці дітей у різних видах діяльності. Проведені дослідження показали, що в результаті цілеспрямованих зусиль щодо створення такого мікроклімату в групі, коли особлива увага звертається на вікові характеристики поведінки та взаємодопомогу, молодші та старші справді починають вчитися один у одного.

Наукові експерименти, що проводилися насамперед у Німеччині, показали, що регулярні ігри з молодшими за віком сприяють включенню ізольованих дітей до спільної діяльності групи. Відзначено, що при зверненні особливої уваги на таку дитину вона може зовсім відмовитися від контактів із дітьми. Вихователю рекомендується проводити регулярне спостереження всіх контактів дітей, виявляючи аутсайдерів (дітей, що осторонь основних подій), які бояться незнайомих ситуацій, розраховують на чужу ініціативу, бояться залежності від інших, відкидають дружбу, почуваються безпорадними тощо.

У Європі та США вихователі знайомі з явищем, коли раз на рік, найчастіше наприкінці навчального року, вся група поділяється на протилежні один одному

команди, причому найчастіше це протиборство старших та молодших. Старші перестають слухатися дорослих, не приймають інших до своєї компанії, кривдять, дражнять, лають інших. Найчастіше у цій підгрупі відбувається поділ ролей, створюється певна ієрархія. Причини виникнення феномена «банди» вбачають у прагненні вихователів організувати всім дітям однакові розваги і заняття, якщо вони недооцінюють рівень розвитку старших. Рекомендується підтримувати сформовані рольові позиції, щоб «великі» мали можливість демонструвати «маленьким» свою реальну перевагу в силі, витривалості, знаннях.

В огляді наведено спостереження того, що діти різного віку набагато частіше контактують один з одним без дорослого. Це пов'язують, передусім, із великою регламентацією активності дітей із боку вихователів. Вихователі схили ставити перед кожною дитиною завдання відповідно до її віку або давати завдання всій групі, крім того, суворий розпорядок дня заважає відкритим контактам дітей. Приховане спостереження показало, що діти охоче організуються в малі групи з подібності інтересів, взаємної симпатії та інших причин. Для кращого розуміння вільних контактів між старшими та молодшими дітьми дорослим пропонується більше спостерігати за тим, що формується у групі без їхньої регламентуючої участі та гнучкіше реагувати на те, що відбувається, бути готовим змінити хід роботи, щоб надавати дітям різні можливості для взаємодії та спілкування. Загалом зазначається, що організацію різновікових груп не можна розглядати як альтернативу одновіковим об'єднанням дітей. Значення для розвитку має організація як тих, і інших типів груп дитячого садка. Основне завдання полягає у розумінні специфіки кожного варіанта об'єднання дітей у групи. Різновікова група потребує особливого педагогічного керівництва, але й у цьому випадку, незважаючи на всі позитивні моменти, залишається багато проблем, ігнорування яких негативно позначається, на думку авторів огляду, розвитку молодших дітей.

Висновок до розділу 1

Аналіз психологічної та педагогічної літератури показує, що, крім спілкування з однолітками, особливої важливості для особистісного розвитку дитини набуває спілкування з дітьми іншого віку. Проте міжособистісні стосунки дітей у різновікових спільнотах можуть складатися по-різному: від позитивних, толерантних до ігноруючих і навіть агресивних. Саме за якістю відносин між

дітьми можна робити висновок про користь чи шкоду різновікового дитячого співтовариства.

РОЗДІЛ 2

УМОВИ ТА ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

2.1. Родина як фактор розвитку міжособистісних відносин

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що особливого значення різновікове спілкування дітей набуває у сімейному контексті. Першою та близькою віковою групою, що впливає на розвиток особистості дитини, є його брати та сестри, що утворюють особливу соціальну групу – групу сиблінгів. Незалежно від різниці за низкою якостей (віком, статтю, здібностями, зовнішніми якостями), відносини між ними дають дитині досвід, зовсім відмінний від досвіду спілкування з дорослим.

Дослідження в галузі сімейного виховання демонструють, наскільки різними можуть бути відносини між сиблінгами. Так, J. Dunn, описується 5 основних вимірів, якими різняться відносини між дітьми різного віку однієї сім'ї: суперництво; прихильність; близькість; відвертість та жартівливі відносини; загальні фантазії; реципрокність та компліментарність відносин, завдяки чому підтримується їх хитка рівновага [59]. Що стосується першого виміру прихильності, то деякі дошкільнята вже у дворічному віці так прив'язуються до своїх братів і сестер, що дуже гостро переживають їхню відсутність, а при їх появі приходять у повне захоплення і, приєднавшись до них, досліджують нескінченне різноманіття навколишнього світу. Прихильність сиблінгів один до одного може змагатися з прив'язаністю батьків до дитини.

Одним із перших спробу аналізу відносин між братами та сестрами зробив засновник індивідуальної психології А.Адлер, котрий досліджував причини виникнення певних психологічних та невротичних рис у характері людини. Відмінності характерів рідних братів і сестер він приписував переважно порядку народження індивіда. Нагромадження великої кількості емпіричних даних дало

змогу А.Адлеру виділити та описати чотири типи сиблінгів: «старша дитина-первісток», «друга дитина (середня дитина)», «молодша дитина», «єдина дитина». Основу відносин між сиблінгами дослідник бачив у «боротьбі панування з іншими». З його точки зору, боротьба за панування – основний елемент динаміки особистості, а все подальше життя в дорослому стані отримує спрямованість на основі переживань, пов'язаних із суперництвом, що існувало всередині відносин сиблінгів, з яким їм довелося зіткнутися в ранньому дитинстві[50].

Якщо Адлер та його послідовники надавали першорядне значення порядку народження дитини, то нині визнається, що немає таких індивідуальних особливостей, які залежали лише від порядку народження, цей показник може бути значимим лише поряд з іншими. Так, за твердженням Даніелса, сиблінги, що виросли в одній сім'ї, незважаючи на певну схожість зовнішніх умов життя, можуть так само сильно відрізнятися один від одного, як діти з різних сімей [66]. Вважається, що однією з причин, через які дитина відрізняється від своїх братів і сестер, полягає в тому, що дітям необхідно визначити та зміцнити свою неповторну ідентичність. Так, якщо старша дитина серйозна і прилежна, то молодша може стати галасливою і непосидючою. Дівчинка, яка має четверо сестер і жодного брата, може відвоювати собі нішу в сімейному житті, прийнявши маскуліну роль. Інша причина пов'язана з унікальністю особистого досвіду на протигагу спільним для братів і сестер життєвим подіям. Незважаючи на те, що діти з однієї родини беруть участь в одних і тих же подіях, живуть в тому самому будинку, з тими ж батьками, у кожної дитини є безліч суто особистих переживань, які невідомі іншим. Р. Пломін стверджує: «Членів однієї сім'ї об'єднує швидше ДНК, ніж загальний досвід. Значні середові ефекти специфічні кожному за дитини». У цьому якась частина особистого досвіду пов'язані з порядком народження дитини. Наприклад, первісток може отримати, порівняно зі своїми братами та сестрами, більше тепла та уваги. Інша ж його частина, пов'язана з хворобою, змінами роду занять та фінансового стану сім'ї, змінами у відносинах з однолітками у школі, не має жодного відношення до порядку народження [66, с. 2].

У роботі С. Джао та ін. Досліджувалися 993 дитини у віці 4-6 і 9-10 років[63]. Кожна дитина оцінювалася за такими якостями, як наполегливість, вміння

контролювати свою поведінку, схильність до фрустрації, кооперація, егоцентризм, повага до батьків. Результати показали, що єдині діти більш егоцентричні, а діти, які мають братів і сестер, наполегливіші, легше кооперуються, більше поважають батьків. При цьому професія та освіта батьків та кількість поколінь у сім'ї не відіграють ролі, зазначена закономірність не змінювалася залежно від цих факторів.

Інший важливий фактор, що враховується при дослідженні особистісних особливостей сиблінгів – різниця у віці. В огляді ШантальЗауш-Годрон наводиться модель Альмодовара, згідно з якою: якщо старшій дитині менше двох у момент народження наступного, то досвід «небажаного вторгнення» полегшує диференціацію «Я-другий». Зате у віці між двома і чотирма роками дитина перебуває у процесі свого формування як індивіда, що відрізняється від «іншого», і ревності, викликані фактом народження наступної дитини, призводить до змішування в діаді «Я»-«інший». Дитина реагуватиме неоднозначною поведінкою, виявляючи одночасно як ідентифікацію з молодшим, так і бажання затвердити свою перевагу. Крім того, старшій дитині здається, що вона втратила любов матері, оскільки вона вже не знаходиться в центрі її турбот. Проблеми в поведінці дитини відображають її конфліктні емоції: контраст між відчуттям, що він знову став маленьким, і бажанням вирости, стати старшим. Протилежної точки зору дотримується Анжел (Angel, 1996). Він вважає, що чим менша різниця у віці, тим ближче діти один до одного і тим більша їхня співпраця. І в той же час діти виявляють і суперництво, і ревності, особливо це стосується догляду за ними, а також уваги з боку батьків та їхньої прихильності. Інакше висловлюючись, маленька різниця у віці створює сильні зв'язки, але й викликає часті конфлікти. Суперництво зменшується, коли різниця у віці більша. Так, при різниці у віці понад чотири роки виникають незалежніші відносини, і ворожість проявляється менше. Чим ближче вони за віком, тим сильніше позначаються відносини сиблінгів на їхньому розвитку. Десь у віці трьох-чотирьох років молодший сиблінг вже виявляється здатним до ігрового співробітництва і робить свій внесок у спільну гру зі старшим. У цей час можуть зрости і кооперативне поведінка, і конфліктність у грі, відбиваючи амбівалентність відносин сиблінгов. Згідно з дослідженнями Boer E., Dunn J., різниця у віці

сиблінгів істотно впливає на ті ролі, які кожен з них приймає на себе в грі, причому старші діти, як правило, присвоюють собі право керувати грою та контролювати її хід [56].

Огляд досліджень, присвячений впливу однолітків та сиблінгів (Оден Ш., ХоллДж., 2000) на гру, показав, що їхні спільні ігри дають можливість:

- навчитися лідирувати, дійти компромісу, пристосовуватися;
- отримати досвід тісних взаємин;
- отримати досвід конструктивної ігрової взаємодії у сімейному контексті;
- навчитися відповідати на виклик та вирішувати конфліктні ситуації;
- демонструвати свою індивідуальність та розвивати її;
- навчитися долати складнощі, пов'язані з відмінностями: віковими, тендерними та ін.

Існують роботи, присвячені дослідженню впливу на відносини дітей гендерних відмінностей сиблінгів. Абрамович з колегами (Abramovitch A., Grusec E. J., 1980) провели вивчення діад змішаних або однакових за статевою приналежністю дітей і показали, що в одностатевих діадах дівчатка виявляють «просоціальнішу» поведінку, ніж хлопчики. У одностатевих діадах старші віком хлопчики агресивніші, ніж старші дівчинки. Подібні явища не спостерігаються у змішаних діадах. Нарешті, старші дівчатка зазвичай виявляють більше ніжності та готовності допомогти, ніж старші хлопчики. У ряді робіт (Koch R., Sutton-Smith C., Osenberg B. G.) було виявлено, що старші брати і сестри є важливими моделями, поведінці яких наслідують молодші. Було виявлено, що якщо у хлопчика є старший брат або у дівчинки - старша сестра, вони виявляють більш типову для цієї статі поведінку, ніж діти, стать яких не збігалася зі статтю старших дітей у сім'ї. У ряді робіт відзначається значення середовищних факторів: розміру сім'ї та соціально-економічного статусу сім'ї на особистісний розвиток дітей.

Результати показують, що ступінь прояву деяких особистісних характеристик (інтроверсія, тривожність) у дітей залежить від соціально- економічного статусу та розміру сім'ї, причому ця залежність зворотна для первістків та останніх дітей. Так, найвищі інтроверсія та тривожність спостерігалися у первістків у сім'ях з низьким

соціально-економічним статусом, а в міру підвищення соціально-економічного статусу сім'ї ступінь інтроверсії та тривожності знижувалися. В останніх дітей у сім'ї, навпаки, інтроверсія і тривожність зростають разом із соціально-економічним статусом.

М. Вагнер і Х. Шуберт [71] розглядають дані низки робіт, у яких стверджується, що розмір сім'ї впливає стан психічного здоров'я дітей у ній. Наприклад, шизофренія зустрічається частіше серед пізньонароджених із великих сімей. Вказані автори припускають, що причина цього криється також у недостатньому спілкуванні з батьками, через що погіршується виділення Я. Крім того, що дітям з останніми номерами народження кількісно не вистачає спілкування з батьками, в гірший бік змінюється ще й якість цього спілкування: зі збільшенням кількості дітей у сім'ї батьки стають авторитарнішими, з'являються грубість і прагнення до фізичних заходів покарання, мати через перевантаження частіше дратується. Проте автори уточнюють, що одержані результати характерні для сімей із низькими показниками соціально-економічного статусу.

У ряді робіт зазначається, що найбільш тісно ефект розміру сім'ї взаємодіє з соціально-економічним статусом: він часто не спостерігається в сім'ях, що належать до верхніх 20-25% за соціоекономічним статусом, чітко виражений в середньому класі дуже яскраво - в нижчих шарах населення (Page F., Grandon G.), Передбачається, що найнесприятливіший вплив на психічний розвиток дітей надає великий розмір сім'ї у поєднанні з низьким соціо-економічним статусом. У цілому нині автори згодні у цьому, що з великих сімей конформніші, агресивніші, мають більш бідне самосвідомість, але водночас вони вищі за організованістю і лідерству.

Найбільше досліджень присвячено вивченню впливу різних чинників на інтелектуальний розвиток дітей. Вплив розміру сім'ї у тому, що із збільшенням кількості дітей знижується середній рівень їхнього інтелектуального розвитку. Цей ефект надійно відтворюється незалежно від віку дітей, їхньої національної приналежності, типу місцевості, де вони проживають (сільські або міські райони), а також незалежно від тестів інтелекту, що використовуються (Anastasy A., Breland M., Blake J., Zajonc R., Wagner M.), психологічні причини впливу цього чинника недостатньо вивчені. Як правило, розглядаються три можливі механізми

впливу розміру сім'ї: природний інтелектуальний потенціал батьків, їх освіта, а також зменшення виховних ресурсів батьків, що припадають на кожну дитину, зокрема зниження якості та кількості мовного спілкування, зміна батьківських установок (вони стають більш авторитарними, частіше використовують тілесні покарання, вимоги дисциплінованості вони жорсткіше, індивідуалізація виховання – нижче).

Порядковий номер народження дитини більшістю дослідників визнається самостійним фактором, що впливає на формування когнітивних здібностей дітей (Belmont L., Zajonc R., Storfer M.). Ефект черговості народження полягає в тому, що з підвищенням порядкового номера народження знижуються інтелектуальні показники, за винятком останньої дитини, яка часто має кращі результати, ніж у попередніх дітей. Він спостерігається у сім'ях будь-якого розміру та залежить від віку дітей та інтервалів між їхніми народженнями. Ця залежність настільки сильна, що в деяких випадках, наприклад, коли інтервали між народженнями дітей великі, вплив номера дитини на його інтелект стає позитивним (Heer D., Storfer M.). Первістки отримують більше батьківської уваги і більше взаємодіють з батьками, ніж пізньонароджені діти, що і дозволяє їм швидше розвиватися інтелектуально. Взаємодія з батьками стимулює швидший мовленнєвий розвиток, ніж взаємодія з дітьми. Вони завжди більше взаємодіють із батьками, навіть коли з'являються такі діти. Після цього первістки починають, мабуть, грати роль посередників між батьками та молодшими дітьми, як і раніше, більше інших контактуючи з батьками. Брати та сестри, розділені невеликим інтервалом народження, схожі за ситуацією виховання з близнюками, що й позначається негативно на їхньому інтелектуальному розвитку: відомо, що якщо близнюки більше взаємодіють один з одним, ніж з батьками чи іншими дітьми, може виникнути відставання в психічному розвитку.

Виходячи з таких припущень Р. Зайонц і Х. Маркус запропонували модель інтелектуального розвитку, згідно з якою в кожній сім'ї складається специфічна інтелектуальна атмосфера, елементом якої є індивідуальний досвід кожного її члена, який впливає на неї цілком, а вона впливає нього. З моделі випливає, що більшого інтелектуального розвитку слід очікувати в малих сім'ях із великою різницею років

між сиблінгами. Так, старші діти з появою нового члена сім'ї зазнають впливу двох чинників: з одного боку, відбувається збіднення інтелектуального середовища сім'ї через входження до неї маленької дитини, а з іншого, старші діти починають виконувати навчальну функцію, тим самим їхнє розумове зростання прискорюється.

У роботах Олійник М., Журат Ю., Фесун Г. підтверджується залежність когнітивних показників батьків та дітей від номера народження та статі дитини. Більш тісні взаємозв'язки когнітивних показників спостерігаються у батьків з первістками-хлопчиками [25]. Зв'язок із номером народження та статтю дитини більше характерна для батьків, ніж для матерів. Зв'язки інтелектуальних показників матерів з інтелектуальними показниками дітей ширші та частіше виявляються незалежно від статі та номера народження дитини. Отримані в дослідженні результати свідчать також про те, що характер зв'язку в парах "батько-дитина" з урахуванням порядкового номера народження дитини може змінюватись залежно від статі батька. Низький інтелект батька призведе до значно більших втрат в інтелектуальному розвитку дітей, ніж низький інтелект матері. Іншими словами, ефект черговості народження пов'язаний не тільки із загальним інтелектуальним середовищем, а й з тим, чий внесок, матері чи батька, вагоміший.

Таким чином, аналіз літератури показав, що характер впливу сиблінгів на їх розвиток залежить від цілої низки показників і навіть різних варіантів їх поєднання, причому вони можуть чинити як позитивний, так і негативний вплив. При цьому одним з основних факторів, що визначають модальність цього впливу є те, які міжособистісні стосунки встановлюються в дітей з віком.

2.2. Аналіз психолого-педагогічних підходів, спрямованих на становлення та розвиток міжособистісних відносин дітей у сучасних програмах освіти дошкільнят.

При аналізі програм, які зустрічають на просторах сучасної дошкільної освіти, ми насамперед, звертаємо увагу на ті, що спрямовані на становлення та розвиток відносин між дітьми та методи їх врегулювання.

Сучасна ситуація в дошкільній освіті характеризується великою

варіативністю та різноманітністю програм. Ми розглянемо програми, що найбільш поширені серед дитячих дошкільних закладів, які затверджені МОН України.

Нині досить стала вельми поширеною отримала базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» розроблена під керівництвом Кононко О.Л., що спрямована на розвиток у розумових та художніх здібностей. Теоретичну основу програми склали два положення. Перше – про самоцінність дошкільного періоду розвитку, згідно з яким основний шлях розвитку дитини – це ампліфікація. Другим – концепція Л.А.Венгера про розвиток здібностей, за якою основна лінія у розвитку дитини – становлення здібностей (на відміну знань, навичок, умінь) [12].

Програма «Я у Світі» спрямована, насамперед, на розвиваюче навчання. Вона не містить жодних рекомендацій щодо організації життя дітей поза заняттями. Автори не ставлять спеціального завдання соціального чи морального розвитку дітей, вважаючи, що воно досягається «Спільною організацією життя групи та насиченістю емоційно привабливими для дітей видами діяльності, увагою з боку дорослих до кожної дитини та до взаємин між собою» [12]. Передумовами розвитку міжособистісних відносин дітей у програмі є спільна гра, образотворча діяльність, ознайомлення з художньою літературою. Якість відносин між дошкільнятами визначається особистістю вихователя і ніяк спеціально не прописується у програмі.

Широке поширення на практиці дошкільного виховання набула програма «Райдуга» [16]. Це комплексна програма виховання, освіти та розвитку дітей. Вона спрямовано рішення трьох основних завдань – зміцнення здоров'я, повноцінний психічний розвиток та забезпечення радісного змістовного життя в дитячому садку. Остання із завдань включає «забезпечення дитині спокійних і дружелюбних відносин з однолітками, створення в групі миролюбних, доброзичливих взаємин між усіма дітьми». У програмі особливе значення надається міжособистісним відносинам дітей як основі не тільки емоційно-особистісного благополуччя, але й умовою нервово-психічного здоров'я дітей в цілому.

Завданнями «зміцнення відносин взаємодопомоги та співробітництва у дитячому колективі» та «створення сприятливого мікроклімату в групі» за допомогою наступних педагогічних методів роботи є:

- уникнення ситуацій змагання у колективі дітей;

- створення ситуацій співробітництва у продуктивній діяльності, у побутовій праці;
- уникнення конфліктів між дітьми за рахунок дотримання встановлених у групі норм і правил спільного життя («не можна» і «не треба»), знайомство дітей з нормативними способами вирішення конфліктів;
- створення певного стилю життя групи, загального настрою, який залежить як від внутрішніх установок дорослого, так і за рахунок введення щоденних, щотижневих, щомісячних добрих традицій у життя групи. Як традиції автори програми пропонують: регулярні маленькі подарунки для кожної дитини (стрічки, листівки, солодощі), повага до особистої власності кожної дитини (особисті іграшки дитини, принесені з дому, не повинні відбирати ні вихователь, ні інші діти); традиції говорити про кожну дитину щось добре; традиції, які породжують самостійні прояви уваги та доброзичливості у дітей (щопонеділка «День радісних зустрічей», щотижнєве святкове чаювання «солодкий вечір» тощо).

Таким чином, основними методами психолого-педагогічної роботи програми є моральне виховання (освоєння норм, правил спілкування), створення досвіду проживання позитивних відносин через організацію співпраці дітей, запровадження ритуалів, традицій групи, а також значення надається внутрішнім настановам вихователя, що задає настрій, загальний стиль життя групи. На жаль, за постановкою завдань та загальних шляхів їх вирішення не має опису конкретних психолого-педагогічних методів та засобів вирішення цих завдань. Так, наприклад, незрозумілим залишається, який сенс мають внутрішні установки вихователя, що задають настрій та стиль життя групи.

Все більшого поширення набуває зараз програма «Золотий ключик», розроблена Н. Мачинською [12]. Наукову основу цієї програми становить висунутий Л.С. Виготським "принцип єдності афекту та інтелекту", поряд з іншими фундаментальними положеннями культурно-історичної теорії розвитку психіки та особистості дитини. Мета програми - «досягнення органічної єдності умов, що забезпечують дітям максимально повний, відповідний віку розвиток і, одночасно, емоційний благополуччя та щасливе, радісне життя кожної дитини» [36, с. 5] Виходячи з цього завдання виховання полягає в максимальній насиченості

життя дітей різноманітними, хвилюючими подіями. Реалізація мети програми передбачає низку істотних змін традиційних принципів навчання та виховання дітей, які пов'язані з проживанням емоційно забарвлених подій, з позицією дорослого, що виховує, з активним залученням батьків в освітній процес, і з ідеєю організації внутрішнього життя за зразком «великої суспільної сім'ї».

У дитячому садку діти, об'єднані у різновікові групи (від трьох до шести років). У кожній групі передбачається від 15 до 25 осіб, з рівномірною кількістю дітей різного віку. Положення програми реалізуються у спеціальній організації життя дітей на кшталт великої сім'ї. За всієї унікальності та нетрадиційності програми для нашої дошкільної освіти способи та методи організації міжособистісних відносин дітей авторами програми не розкриваються. Вони лише зазначають, що «вирішення більшості виховних завдань, а також освоєння основного обсягу знань, практичних навичок та умінь відбувається у різновіковому спілкуванні дітей один з одним та вихователями, у збалансованих, колективних, мікрогрупових та індивідуальних діяльностях, у різноманітних іграх та театралізаціях, у запланованих та несподіваних подій», а механізми побудови міжособистісних відносин дітей різного віку на кшталт «великої дружної сім'ї» залишаються за рамками програми[36].

Велику популярність серед ЗДО набула комплексна освітня програма «Дитинство», розроблена Гончаренко А. [7]. У ній формування гуманних відносин із іншими дітьми одна із центральних завдань. З тексту програми можна виділити три основні напрямки роботи.

Перший пов'язаний із запобіганням негативним почуттям, небажаного досвіду поведінки дітей за допомогою врахування їх особистих взаємин, індивідуальних особливостей, а також насиченням життя дітей різноманітними, цікавими подіями. Інші рекомендації ставляться до взірця поведінки самого вихователя, до його особистого прикладу, до використовуваних мовних звернень, до правильності дій дорослого. Пропонується також періодично використовувати вихователем у спілкуванні з дітьми «інтимно-материнське» спілкування. Третій напрямок пов'язаний з формуванням уявлень дітей про правила та форми культурної поведінки, про різні емоційні стани людей. Це пропонується досягати за допомогою

театральних інсценувань, різних форм ігрової діяльності, створення спеціальних ситуацій для набуття досвіду дружнього спілкування, уваги до однолітка. На наш погляд, незважаючи на те, що головне завдання – розвиток почуттів дитини (емоційної чуйності та здатності до співпереживання), як основні методичні рекомендації залишається освоєння моральних уявлень дитини за допомогою ігрової та художньої та театральної діяльності. З одного боку, у програмі явну перевагу мають методи морального виховання, а підходи, пов'язані розвитком міжособистісних відносин дітей, залишаються не розкритими. Так, не зовсім зрозумілою є сутність «інтимно-материнського» спілкування вихователя з дітьми та смисли, що визначають «правильність» поведінки вихователя.

Нині у дитячі садки активно впроваджується базисна програма нового покоління «Джерела». Метою програми є «різносторонній, повноцінний розвиток дитини, формування у неї універсальних, у тому числі творчих, здібностей до рівня, що відповідає віковим можливостям та вимогам сучасного суспільства» [33, с. 75]. Одна з чотирьох ліній розвитку – соціальна. Як основу соціального розвитку авторами програми розглядається спілкування з дорослим та однолітками, що виступає головною умовою засвоєння дитиною моральних загальнолюдських цінностей, національних традицій, громадянськості, любові до своєї сім'ї та Батьківщини, як основа формування його самосвідомості». Завдання, з одного боку, у розвитку моральної свідомості (розрізняти емоційний стан інших людей, формувати уявлення про те, що погано і що добре, що можна і що не можна), а з іншого – у формуванні комунікативних навичок (доброзичливо вітатись та прощатися, ввічливо звертатися з проханнями тощо). Також слід зазначити, що автори програми «Джерела» багаторазово наголошують на важливості виховання доброзичливих відносин дитини з дорослим та однолітками. Основний метод формування доброзичливих відносин полягає у заохоченні дорослим, його позитивна оцінка. Відповідно, першорядним у програмі є механізм соціального навчання.

При активному поширенні інноваційності та варіативності у підходах системи дошкільного виховання більшість дитячих садків використовують базисну типову програму, запроваджуючи елементи новизни, що не суперечать логіці програми. У зв'язку з цим нам є важливим аналіз стратегій роботи з міжособистісними

відносинами, запропонований у програмі. Завдання щодо «формування доброзичливих відносин між дітьми» вирішується у розділах «моральне виховання», «гра». Методами формування пропонуються: розповіді про те, чим добрий кожен вихованець групи; привчання до дотримання елементарних правил поведінки у процесі гри (не забирати, не ламати, не штовхати тощо); надання допомоги при спільних ігрових діях під час обговорення задуму гри, розподіл матеріалу, узгодження спільних дій. Особлива увага приділяється тендерному вихованню – відношенню між дівчатками та хлопчиками. У хлопчиків пропонується виховувати шанобливе, дбайливе ставлення до дівчаток, у дівчаток – вдячне ставлення до уваги, піклування про хлопчиків.

Таким чином, можна відзначити, що пріоритет всучасних освітніх програмах для розвитку міжособистісних відносин дітей надається методам морального виховання та формування комунікативних навичок дітей. При цьому у всіх програмах надається важливого значення особистості вихователя, зразку його поведінки та стосунки з дітьми, але суть цього не розкрито.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури показує, що, крім спілкування з однолітками, особливої важливості для особистісного розвитку дитини набуває спілкування з дітьми іншого віку. Проте міжособистісні стосунки дітей у різновікових спільнотах можуть складатися по-різному: від позитивних, толерантних до ігноруючих і навіть агресивних. Саме за якістю відносин між дітьми можна робити висновок про користь чи шкоду різновікового дитячого співтовариства.

У цьому психологічні механізми, визначальні особливості становлення відносин між дошкільнятами різного віку, залишаються недостатньо вивченими. Основна мета нашої роботи – вивчення специфіки розвитку міжособистісних відносин дітей різного віку та виявлення умов, які на них впливають.

При психологічному аналізі типів відносин ми спиралися на положення про те, що в міжособистісних відносинах неминуче є два протилежні полюси: особистісний і предметний. Їх виразність і зміст визначають типи міжособистісних відносин.

Таким чином, нами була висунута гіпотеза про зростання значущості одного з полюсів (предметного чи особистісного) у відносинах між дітьми у різновікових групах. Отже, спільне життя старших і молодших дітей стає деяким каталізатором, що посилює прояв того чи іншого полюса міжособистісних відносин, які можуть гуртуватися або на допомозі, підтримці молодших (переважання особистісного початку), або на їх придушенні, знеціненні або ігноруванні (переважання предметного початку).

Висновки до розділу 2.

Грунтовний аналіз науковий джерел, присвячених дослідженню проблем особистісного розвитку дошкільнят засвідчив, що більшість сучасних науковців підтримують думку про те, що окрім внутрішніх чинників (спадкових, вроджених) на цей процес значним чином впливають і зовнішні фактори (соціальне довкілля, значимі дорослі, умови навчання та виховання тощо). Серед останніх особливої уваги заслуговують люди, з якими діти вступають в безпосередню взаємодію – батьки, родичі, брати, сестри, однолітки. Вони формують світогляд дитини, дають їм знання про оточуючий світ, формують у них необхідні життєві навички тощо. Але якщо дорослі часто роблять це з позиції свого віку та авторитетності, і скоріше є безперечним взірцем, на який потрібно рівнятися, то однолітки допомагають зрозуміти і прийняти існуючі правила поведінки та спілкування, сформувані моральні та етичні цінності не як данність, а як реальність, у якій можна взаємодіяти на рівних, пропонувати своє бачення та відстоювати свою позицію. Відтак, такі взаємини позитивно впливають на розвиток дитини, формують її суб'єктність, розвивають самостійність і вміння відстоювати свою позицію.

Традиційно у закладах дошкільної освіти групи формуються за принципом вікової однорідності, що полегшує процес навчання та виховання дітей. Але останнім часом з'являється все більше ЗДО, які намагаються впроваджувати інноваційні підходи у практику своєї роботи. Однією з таких інновацій є спроба створення різновікових груп, у яких одночасно перебувають діти 3-7 років. Пріоритет восвітніх програмах, за якими функціонують такі групи, надається розвитку міжособистісних відносин за допомогою методів морального виховання та

формування комунікативних навичок. При цьому як і у традиційних, так і у інноваційних програмах надається важливого значення особистості вихователя, зразку його поведінки та стосунки з дітьми. Але якщо у першому випадку його роль та значення є визначеними і зрозумілими, то у другому – малодослідженими та неоднозначними.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ

МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДІТЕЙ У РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ

ЗДО.

3.1. Вивчення особливостей взаємовідносин різновікових та одновікових груп ЗДО

Для дослідження особливостей міжособистісних відносин дітей різного віку ми провели їх порівняльний аналіз у різновікових та одновікових групах (у дослідженні брало участь 3 групи: 1 різновікова групи (РВГ) та 2 одновікові групи (1 старша та 1 підготовча) 6 вихователів. Кількісний склад груп варіювався від 18 до 25 осіб. У різновіковій групах вік дітей було представлено від 3 до 7 років із рівномірним розподілом дітей за віковим складом), що супроводжувалося певними процедурними проблемами, а саме складністю їх фіксації при безпосередньому спостереженні за поведінкою. Окрім цього, якщо взаємодії та спілкування мають зовнішні засоби вираження, то відносини можуть бути зовні не представлені, а існувати лише у внутрішньому плані – у формі уявлень, спогадів, які і є основною спонукальною останніх. Так, наприклад, дія старшої дитини на користь молодшої може мати різну мотиваційну основу: бажання відповідати нормі «старші допомагають молодшим», прагнення заслужити заохочення дорослих, побоювання покарання у разі скарги молодшого тощо. Внаслідок цього, якісні характеристики відносин між дітьми ми розуміли через дії та емоційне забарвлення, що їх супроводжує.

Для отримання більш об'єктивної картини щодо міжособистісних відносин у різновікових групах ми підібрали експериментальні методи, у яких вивчалася різна

ступінь спільності дітей, що дало змогу чіткіше побачити певні сторони проявів відносин: вільні взаємодії дітей, спільну продуктивну діяльність, гру за правилами [28]. На нашу думку, у вільних від регламентації дорослих дитячих взаємодіях найбільш яскраво простежувався інтерес дітей різного віку один до одного та спрямованість їхнього спілкування. Задаючи просторові та предметні обмеження, ми породжували в дітей віком необхідність діяти поруч, і цим провокували відтворення звичних їм форм спілкування та способів вирішення проблемних ситуацій. У спільній діяльності дітей різного віку більшою мірою виявлялися існуючі в них способи співробітництва.

При аналізі різновікового спілкування дітей у всіх експериментальних ситуаціях виявлялися та підраховувалися такі показники: інтенсивність міжвікового спілкування; переважна спрямованість спілкування; характер поведінки.

Розкриємо зміст кожного з показників спостереження.

1. Інтенсивність міжвікового спілкування визначалася за частотою контактів із дітьми іншого віку за одиницю часу. Контакт ми вважали будь-яке звернення, ініційоване дитиною.

2. Показник «переважна спрямованість спілкування» відображав спрямований інтерес дітей під час спілкування (на предметні взаємодії, іншого, загальну діяльність).

3. Характер спілкування виражався у забарвленні емоційних реакцій, що виявляються дитиною стосовно партнера спілкування:

- а) негативний (виявлявся у глузуваннях, приниженні, образі іншого);
- б) демонстративний (виражався в порівнянні з собою, у свідомо вигідному для себе становищі);
- в) позитивний (відображав інтерес, участь, підтримку іншої дитини).

4. Характер поведінки виражався у діях, спрямованих на адресу партнера зі спілкування:

- а) агресивний (виявлявся у діях які завдають шкоди іншому, в ударах, поштовхах, у відібранні предметів).
- б) прагматичний (відображався в обмані, пошуку особистої вигоди, маніпулюванні іншою дитиною);

в) просоціальний (виявлявся у діях на користь іншого, у поступці, наданні допомоги).

У дослідженні було використано наступні методики:

1) методика «Спостереження за вільною взаємодією дітей», що дає змогу отримати загальне уявлення про різновікове спілкування дітей. У вільному спілкуванні, без організуючих дій із боку вихователя, діти були вільні у своєму виборі. Внаслідок цього в ході спостереження ми мали змогу простежити, наскільки часто кожна дитина як партнер по спілкуванню вибирає дітей іншого віку та переважно на яку діяльність спрямоване їхнє спілкування та який його також характер; методика

2) «Малювання на загальному аркуші» - для виявлення специфіки міжособистісних відносин дітей у групі нами було змодельовано експериментальну ситуацію спільної групової діяльності. У ній ставилося просторові та предметні обмеження для дітей.

Обмеження зовнішнього, предметного ресурсу були задані таким чином: 1) для малювання пропонувався один великий аркуш ватману формату А2; 2) у малюванні брало участь не більше 12 дітей. Число їх було достатньо, щоб усім вистачало місця навколо аркуша, за умови компактного розміщення. У цих умовах у дітей з'явилася реальна необхідність посунутись, поступаючись комусь, або боротися з сусідами, «відвойовуючи» собі більший простір аркуша; 3) дітям пропонувалися яскраві крейди, за кількістю на одну менше, ніж учасників; 4) для прояву у дітей творчої ініціативи та можливості обговорення різних змістовних ідей для малювання пропонувалося завдання відкритого типу.

Експеримент проводився у другій половині дня, у окремій кімнаті групи. Вихователь був присутній під час експерименту, діти могли звертатися щодо нього, та його заздалегідь просили не включатися у процес. Експериментатор розкладав лист ватману перед дітьми, у середину листа клав 12 крейд для малювання.

Завдання звучало наступним чином: «Будуть дітлахи, які зовсім не знають що таке дитячий садок, тому що в ньому ніколи не були. Подумайте, що ви могли б їм розповісти про свій дитячий садок, групу, друзів, іграшки. Розповісти таке, щоб їм дуже захотілося прийти до вас, у вашу групу і стати вашими друзями. Як тільки

придумаєте, щоб ви хотіли намалювати, то беріть олівець і починайте. Малювати треба всім разом на одному аркуші».

Для підтвердження стійкості феноменів, що спостерігаються, експеримент повторювали через місяць. Завдання було сформульовано так: «Пам'ятайте, ви малювали на великому аркуші один загальний малюнок для дітлахів, які не ходять до дитячого садка. Малюнок ваш ми показали різним дітям, він їм дуже сподобався. Вони просили подякувати вам та намалювати ще один малюнок про те, чим ви любите займатися в дитячому садку, своє улюблене заняття. Як тільки ви придумаєте, що ви хотіли б намалювати, беріть олівець і починайте. Малювати треба всім разом на одному аркуші».

У ході експерименту складали протокол, робили запис на відеокамеру, потім проводився кількісний та якісний аналіз.

При аналізі міжвікових взаємодій виявлялися і підраховувалися такі показники: інтенсивність міжвікового спілкування, переважна спрямованість спілкування, характер спілкування, характер поведінки.

Гарною ілюстрацією, що підтверджує взаємодію дітей у процесі малювання, є спільний малюнок дітей. Його аналізували за такими параметрами: загальне заповнення простору листа; розміщення малюнків щодо один одного; різнобарвність малюнків; різноманітність ідей малюнків.

3) Методика «Гра за правилами»

При виборі третьої методики ми прагнули знайти такі експериментальні умови, щоб у дітей з'явилися інтерес, потреба в спільній діяльності та у співпраці з дітьми іншого віку. При цьому всі спроби використати завдання з продуктивними видами діяльності — малювання, складання мозаїки, конструктора тощо — не призводили до бажаних результатів. Складність полягала в тому, що молодші діти поступалися у навичках, вміннях старшим, старші брали ініціативу на себе, а молодші пасивно спостерігали за їх діями чи кожен діяв сам собою, не співпрацюючи. В результаті пошуків нами було змодельовано експериментальну ситуацію з використанням гри за правилами на удачу, ймовірність виграшу в якій не залежала від вікових можливостей дітей. Брати участь мали всі учасники, але здатність відстеження загального ходу гри та дотримання правил більшою мірою

була доступна старшим. І тут участь у грі молодшої дитини або підвищувало відповідальність старшого (утримання правил за малюка, пояснення правильності ходу, допомога у виконанні ігрової дії) чи старший порушував правила на свою користь.

Під час проведення даної методики ми зіштовхнулися зі складністю інтерпретацій деяких результатів. Так, старша дитина протягом усієї гри дотримувалась правил, підказувала молодшому, але робила це неемоційно, без інтересу до неї. Це могло бути інтерпретовано по-різному: як прояв її індивідуальних особливостей характеру (малоемоційності) або як формальне дотримання ігрових правил при індіферентному відношенні до іншого. Для більшого розуміння таких ситуацій ми запровадили дві додаткові умови, у яких більшою мірою можуть виявитися особисті інтереси дітей:

1. Нестача ігрового матеріалу. Це спонукало старших до пошуку додаткових правил, які зрівнюють можливості всіх гравців або дають комусь ігрову перевагу.

2. Як заохочення переможець отримував дві цукерки. Дітям пропонувалося грати двічі, в результаті загальна кількість цукерок збігалася із кількістю гравців. Готовність поділитися з іншими гравцями показувало емоційну включеність, причетність до переживань інших, інакше – індіферентність відносин.

Також ми використовували гру з правилами «Збери врожай» [28].

Результати проведеного експерименту дали змогу виділити такі варіанти міжособистісних відносин дітей.

Відсторонене ставлення. Характеризувалося низьким інтересом дитини до інших. І у старших і у молодших дітей це виражалося у наданні переваги індивідуальним формам активності та високої нормативності у висловлюваннях та поведінці. Дитина з таким типом відносин часто демонструвала просоціальну поведінку по відношенню до іншої дитини, але вона ніяк не підкріплювалася емоційно. Вона була або замкнута і малотовариська, або спілкувалася в основному з дорослим, при повній байдужості до інших дітей. По відношенню до молодшого старша дитина виявляла ще більший ступінь відстороненості. Дотримуючись вказівок дорослого не ображати малюків, поступатися їм, старші допомагали молодшим, але робили це формально і байдуже, без емоційної залученості. Молодші

діти, наслідуючи старших, були замкнуті спілкування з однолітками і прагнули заслужити позитивне ставлення дорослого.

Егоцентричне ставлення характеризувалося яскраво вираженим прагматизмом. Головним мотивом поведінки було прагнення реалізувати свої інтереси та отримати максимальну для себе вигоду. Всі проблемні ситуації дитина з таким типом стосунків вирішувала виключно на свою користь. У різновіковій групі егоцентричний тип відносин дітей мав більш очевидну виразність. Старші діти прагнули маніпулювати молодшими за допомогою обману, шантажу («Якщо ти не віддаси мені ляльку, скажу, щоб дівчатка з тобою не грали»), керувати молодшими, повчаючи їх, що виражалося в менторському тоні їх висловлювань («Я старший і кращий за тебе, знаю, як треба робити, роби як я говорю»). Молодші при цьому ігнорували старших та відстоювали свої інтереси. Вони вклинювалися у гру, порушували правила, заважали. Впливати на старших молодші прагнули, залучаючи дорослих за допомогою плачу, скарг.

Конкурентне ставлення виражалося в тому, що інша дитина виступала як предмет порівняння. У дітей спостерігалось прагнення до індивідуальних досягнень, до своєї переваги в умовах боротьби з однолітком, до демонстрації своїх досягнень у різних видах діяльності, у відстоюванні переваг у порівнянні з партнерами.

Ставлення знецінювальне виражалося у прагненні старших самоствердитися за рахунок молодших. Воно виявлялося у негативних оцінках дій молодших дітей. Таке ставлення могло переходити на особистість іншої дитини, і тоді воно ставало образою, приниженням. На відміну від конкурентного ставлення, тут старша дитина утверджувала своє Я не за рахунок своїх досягнень і переваг у грі, а через приниження та знецінення особистості молодшого. Молодші у своїй або протестували (скарги, сльози, образи), або терпіли і підпорядковувалися волі старших.

Ставлення причетності виявлялося у прагненні спільної діяльності, у відповідності інтересів, пошуку спільності. У різновіковій групі (РВГ) таке ставлення мало велику виразність. Старші діти прагнули залучити дітей до спільної справи, не так на словах, а реально допомагали їм, поступалися, причому це здійснювалося з власної ініціативи самих дошкільнят, без вказівок і спонукань вихователя. Молодші були зацікавлені спільною справою і охоче відгукувалися на

пропозиції старших.

Розглянемо, як представлені дані варіанти ставлень у різновікових та одновікових групах дитячого садка (табл. 1).

Таблиця 1.

Відмінні риси відносин дітей у різновіковій групі порівняно з одновіковою групою, (у %).

Групи	Тип відносин				
	Відсторонені	Егоцент-ричні	Конкурентні	Знецінюючі	Причетні
РВГ	20	60	-	10	10
Підготовча	21	26	21	-	31
Старша	18	29	31	-	22

Як бачимо між різновіковими та одновіковими групами виявилися суттєві відмінності. Значна неоднорідність спостерігається у самих різновікових групах.

Докладніше опишемо даний феномен у спілкуванні дітей різновікових груп.

У **різновіковій групі** явно переважали егоцентричні відносини. У дітей спостерігалася висока рухова активність, вони частоміняли заняття, безцільно ходили по кімнаті, вклинюючись у гру інших дітей, заважаючи їм. Конфлікти часто виникали через небажання молодших зважати на інтереси старших, а також через менторську позицію старших: «Я тобі сказала, як робити, так і роби. Я старший за тебе і краще знаю як треба».

При цьому ми не спостерігали спільної діяльності між дітьми різного віку, майже всі надавали перевагу одновіковому спілкуванню. Міжвікове спілкування переважно мало предметну спрямованість, а поведінка при цьому мала прагматичний характер: "Дай свою ляльку подивитися, тоді я тобі теж щось цікаве покажу". "Не даси мені цукерку – я всім дівчаткам скажу, щоб з тобою не грали".

Рольову гру ми спостерігали у групах по дві-три особи, у дітей близького віку. Часто вона переривалася на стадії узгодження дій, при розподілі ігрового матеріалу, через безперервні суперечки і сварки, причому додатковою перешкодою могло з'явитися при втручанні молодшого.

Під час малювання на загальному аркуші. Безліч контактів, пов'язаних з обміном крейдою: «Давай я тобі синій, а ти мені червоний». Безперервний поділ простору листа: «Що ти малюєш тут? Мені не вистачить! Я багато малюватиму». Часте звернення уваги інших на свій малюнок з метою отримання позитивної оцінки

та дві негативні оцінки малюнків інших: «Дивись, у мене яка кішка вийшла! Красива, правда?», «Дивись, у нього якийсь будинок. Скажіть, таких будинків не буває».

При цьому діти не мали змістовних контактів. Одній дитині здалося, що її обділили простором аркуша, і вона почала креслити чужі малюнки. У відповідь їй теж почали креслити. Почалася бійка, втрутився дорослий. Така ситуація повторилася.

Гра з правилами. Гра за правилами з однією підгрупою дітей, у 4 особи, проводилася двічі, і, як правило, у першій грі старші намагалися дотримуватися правил, підказувати молодшим. У другій грі, після того, як їм не діставалася цукерка, «пристрасті розпалювалися», і старші діти починали порушувати правила гри на свою користь. Отримуючи цукерки, молодші діти не ділилися, а старші обговорювали вигідні для себе умови: "Я з тобою поділюся, а якщо в тебе буде щось смачне, то ти поділишся зі мною".

Водновікових групах у тих самих ситуаціях ми спостерігали прояви більшої чутливості до інших: де вони штовхалися, не креслили на чужих малюнках, не відбирали крейди. Менторський тон був присутній лише у різновікових групах. Відносини дітей у старшій та підготовчій групах ніколи не доходили до знецінення та приниження іншої дитини, що було у різновікових групах. При критичних зауваженнях на адресу іншого, дитина знаходила недоліки ровесника у відповідь і відстоювала свої переваги. Подібне ставлення ми визначали як конкурентне. На відміну від цього, у різновіковій групі молодший не робив старшому зауважень у відповідь, а, як правило, починав виправдовуватися або мовчки терпів. У старшій групі діти мало співпрацювали між собою, вони більшою мірою висловлювали конкурентне ставлення. У підготовчій групі утворилися пари дітей, які віддають перевагу один одному, які успішно співпрацювали разом. У різновіковій групі з величезним переважанням відносин причетності діти грали у більш численних різновікових об'єднаннях.

Відмінності показників відносин дітей у різновікових та одновікових групах, виражені в умовних балах відображено в табл.2.

Таблиця 2.

Показники міжособистісних відносин в умовних балах

Групи	Малювання на загальному аркуші	Гра з правилами

	Інтенсивність	Спрямованість спілкування	Характер спілкування	Характер поведінки	Інтенсивність	Характер спілкування	Поведінка в проблемних ситуаціях
РВГ1	1,4	1,2	1,2	1,3	1,8	1,6	2
Старша	2,2	1,8	1,6	1,8	2,1	1,2	2,1
Підготовча	2,5	2,1	2,2	2,6	2,5	2,1	2,3

З таблиці видно, що показники в різновіковій групі мають великі відмінності.

Для аналізу співвідношення у предметної та особистісної складової відносин дітей ми використовували показники методик «Малювання» та «Гра з правилами», у яких виділили такі критерії, що відображають особистісну (ОС) та предметну складову (ПС).

Показники, що відображають ПС: прагне захопити якнайбільше місця, не пускає інших на свою «територію»; креслить чужі малюнки; не ділиться крейдою; хвалиться своїми вміннями, порівнюючи себе у чудовій формі; негативно висловлюється про роботу іншого; повчає іншого; порушує правила на свою користь; лається у разі недотримання правил іншими, порівнює із собою, демонструє свою успішність; забирає іграшки собі; яї із ким не ділиться, обговорює умови, на яких готовий поділитися.

Показники, що відображають ОС: виявляє інтерес, позитивно ставиться до інших, пропонує допомогу; домовляється про задуми, пропонує розподіл зусиль, співвідносячи свої бажання із бажаннями інших; емоційно підтримує, доброзичливо підказує іншим, підбадьорює іншого при невдачах, радіє при вдалих діях іншого, ділиться і фішками.

Аналіз показав, що в РВ групі переважає предметний початок, при цьому його вираженість значно вища, ніж в одновікових групах, в яких явно домінує особистісний початок.

Отже, отримані результати свідчать, що характер міжособистісних відносин у різновіковій групі дитячого садка відрізняється широкою варіативністю. На відміну від цього, у одновікових групах більш рівномірно представлені різні типи міжособистісних відносин.

Наші дані показують що ситуація спільної життєдіяльності дітей різного віку значно більшою мірою, ніж група однолітків, стимулює становлення або особистісного, або предметного початку по відношенню до іншої дитини. Через конфлікти відносини дітей мають або виражену особистісну спрямованість, або домінування предметного початку. У одновікових групах розрив між предметним і особистісним початком у відносинах дітей виражений менш яскраво, що загалом підтверджує висунуту гіпотезу.

Паралельно з основними показниками ми вивчали те, які чинники додатково впливають на характер міжособистісних відносин між дітьми досліджуваних груп. Отримані результати дали змогу припустити, що основним чинником, що впливає міжособистісні відносини дітей у різновікових групах, є характер спілкування вихователя з дітьми. Впливи вихователя і стиль спілкування з дітьми стають моделлю поведінки старших дітей стосовно молодшим. При цьому склад різновікової групи створює сприятливі умови для відтворення та присвоєння такого типу ставлення до молодших, який демонструє дорослий, а відтак саме цей факт став основою для продовження нашого експериментального дослідження.

3.2. Експериментальне дослідження стилю психолого-педагогічного спілкування вихователів з дітьми різновікової групи.

Наступний етап нашого дослідження було присвячено аналізу психолого-педагогічного спілкування вихователя з дітьми у різновікових групах. Якісні характеристики спілкування вихователя з дітьми ми визначали за його афективними та поведінковими реакціями. Варіанти поєднань впливів вихователя та емоційних реакцій, що їх супроводжують, утворювали певний профіль спілкування, який ми визначили як стиль спілкування вихователя з дітьми. Ми припустили, що останній найяскравіше виявиться у ситуаціях, які викликають найбільші труднощі з організацією дітей різновікової групи. Для їх виявлення ми провели попереднє опитування вихователів. У результаті було виділено два напрями для дослідження: спільна діяльність вихователя з дітьми та вільні дитячі взаємодії.

Під спільною діяльністю вихователя з дітьми ми розуміли будь-які форми їх

взаємодії: як організовані заняття, і спонтанно виникаючі форми співробітництва. Складність цього напрямку для вихователів різновікових груп полягала в тому, що традиційно предметний зміст занять із дітьми визначається завданнями, заданими в освітній програмі відповідно до вікових норм розвитку дітей. Під час проведення занять із різновіковим складом групи для вихователів ускладнюється можливість орієнтації на звичні показники – вікові норми розвитку дітей, а також використання традиційних форм організації навчання дітей, таких як, наприклад, фронтальні заняття. При цьому кожен із вихователів, відходячи від звичних способів роботи з дітьми, шукає інші: хтось збільшує загальну кількість занять, поділяючи дітей за віковими підгрупами, хтось прагне до більшої індивідуалізації, організуючи процес у різновікових групах, більшою мірою орієнтуючись на динаміку індивідуального розвитку кожної дитини та ін. Вибір вихователя способів роботи з дітьми різного віку відображає як його професійні установки, так і знаходить пряме вираження у стилі спілкування його з дітьми.

Іншим напрямом вивчення психолого-педагогічного стилю спілкування стала участь вихователя у вільних взаємодіях дітей. На прикладі результатів дослідження міжособистісних відносин, представлених у попередньому розділі, бачимо, що вікові відмінності можуть, як загострювати, і згладжувати протиріччя спілкуванні дітей. Конфлікти дітей неминучі, якщо старші ігнорують молодших, маніпулюють ними, а молодші, своєю чергою заважають, руйнують, порушуючи ігровий настрій, внутрішній ритм гри старших. При цьому вихователь може займати різну позицію як за ступенем включеності до дитячих взаємодій, так і за способами участі в них. Дослідження участі вихователя у вільних взаємодіях дітей було другою складовою щодо стилю спілкування.

Величезний вплив у дошкільному віці на самостійну активність дітей має предметне середовище групи. Воно багато в чому визначає, чим і як діти займатимуться під час самостійної вільної гри. Також важливе значення для організації життя дітей групи має розпорядок дня: чи виділено в режимі дня час для вільної самостійної гри дітей чи діти грають у проміжках між заняттями, знімаючи напругу та втому; чи існують спеціальні форми організації дітей різного віку тощо.

У тому, як вихователь організує предметне середовище, планує життєдіяльність дітей протягом дня, проявляються його професійні установки, особистісні переваги, які також опосередковано вказують на стиль спілкування з дітьми.

Крім того, для більшої достовірності нашого дослідження ми провели анкетування вихователів (Додаток А). Анкета включала 15 питань як відкритого, і закритого типу, які давали змогу виявити педагогічні настанови вихователів: зацікавленість своєю професійною діяльністю, уявлення про основні пріоритети у розвитку дітей, ставлення до різних видів дитячої активності, про свою роль в організації та участі в них тощо.

Таким чином, для визначення стилю спілкування вихователя з дітьми у різновіковій групі ми використовували три діагностичні блоки:

- спостереження за спільною діяльністю вихователя з дітьми та участю його у вільних дитячих взаємодіях;
- аналіз предметного середовища та розпорядку дня групи;
- анкетування вихователів.

Методика "Спостереження за спільною діяльністю"

Ми використали невключене спостереження за спільною діяльністю вихователя з дітьми. Для аналізу ми виділяли мовні висловлювання дорослого, які мали певний вплив на дітей та були емоційно забарвлені. При цьому використовували такі показники: характер впливів, емоційна включеність, орієнтація на спільну діяльність, емоційне тло.

Характер впливів – показник, який відображає те, як дорослий впливає на дитину, наскільки враховує дитячий інтерес, ініціативу.

Відтак, було виділено три типи впливів вихователя на дітей у спільній діяльності.

- Керівництво. Цей тип впливів ми визначали у тому випадку, якщо у вихователя переважали висловлювання, що містять вимогу або пряму вказівку на те, які конкретні дії очікуються від дитини. Наприклад: "Візьми олівець". "Поклади цей синій кубик в коробку". Вказівка може бути виражена у формі приєднання: "Давайвиріжемо червоне коло, наклеїмо його на середину листа";

- Спонування— при перевазі у вихователя непрямих, неконкретних вказівок, виражених у формі побажання, рекомендацій чи питання, які передбачають дію дитини у відповідь: «Час скласти іграшки. Ви не збираєтеся прибирати за собою?», «Можна наклеїти коло в центр аркуша».

- Підтримка – при використанні вихователем висловлювань, що описують дії дитини, які виражають інтерес та причетність до них. Наприклад: Ти малюєш червоною фарбою. Ти складаєш із кубиків».

Ступінь включеності – показник емоційної залученості дорослого до дій дитини, який відображає те, як вихователь встановлює зворотний зв'язок із дитиною.

- низька включеність – якщо у спілкуванні з дитиною у вихователя переважають закриті питання, які передбачають однозначну відповідь, дають змогу контролювати процес засвоєння нею знань дитини;

- середня включеність при перевазі у вихователя відкритих питань, що передбачають варіанти відповідей, які допомагають внести визначеність, спрямованість на дію дітей. "Який колір вибираєш?", "Як ще по-іншому це можна зробити?", "Хто б ще хотів скласти?".

- висока включеність – якщо вихователь поряд із відкритими питаннями, використовував висловлювання, що відображають внутрішній стан дитини, позначаючи її почуття, бажання. Наприклад: Дитина: "Не знаю, як зробити". Дорослий: «Ти сумніваєшся – яку картку покласти наступною?».

Орієнтація на спільність – показник ступеня орієнтації вихователя на індивідуальні прояви дітей (успіхи, недоліки) або у бік більшої групової спільності.

- на індивідуалізацію дітей – при переважанні у вихователя висловлювань, що містять оцінку, порівняння, відмінність, критичне зауваження: «Подивися, як у Андрійка акуратно виходить, не те, що в тебе», «Який ти, молодець, найшвидше впорався!».

- на спільність дітей – при висловлюванні причетності дитини як схожості з нею у почуттях, стані; інтересу до його дій; пропозиція спільних дій: "Я теж обрала блакитний колір, покажи, що в тебе вийшло".

Емоційне тло взаємодії відображало ступінь позитивності емоційного тла

спілкування вихователя з дітьми:

- при позитивному емоційному тлі у дорослого переважали схвалюючі, підтримуючі вирази, з м'якими інтонаціями, що приймають. "Молодці, так швидко одягнулися", "Марічка сама сьогодні рукавиці одягла".
- при нейтральному емоційному тлі у дорослого був діловий, емоційно слабо забарвлений тон висловлювань. "Одягаємось на вулицю. Саша, діставай з кабінки свій одяг".
- при негативному емоційному фоні дорослий виявляв невдоволення, закиди, погрози, звинувачення, "Скільки можна на вас чекати", "Юро, ти сьогодні залишишся в групі". "Олеже, я тебе зараз до ясельної групи відведу, щоб тебе там навчили одягатися".

Методика "Спостереження за участю вихователя у вільних взаємодіях дітей".

Для аналізу ми використовували ті самі показники, як у попередній методиці. Характер впливів та емоційне тло залишилися незмінними, два інших показники: ступінь включеності та орієнтація на спільність, дещо змінилися. Зміни пов'язані зі зміною самої експериментальної ситуації, де вони визначалися.

Показник «ступінь включеності» відображав те, наскільки вихователь залучений у процес взаємодії дітей, і який стадії розвитку проблемних взаємодій дітей він втручається у процес.

- висока включеність. Дорослий виявляв зацікавленість на початковій стадії проблемних взаємодій: неузгодженні інтересів, у яких діти не могли між собою домовитися і взаємодії могли перерватися чи перерости у конфлікт.
- середня включеність. Вихователь втручався на стадії розвитку проблемних взаємодій, коли вже проявилися зовнішні ознаки конфліктної взаємодії: високий рівень напруженості, гучне з'ясування відносин із проявом вербальної агресії тощо.
- низька включеність. Дорослий має справу з наслідками дитячого конфлікту: звинувачення, плач, скарги.

Орієнтація на спільність - показник, який відображає позицію вихователя у наданні переваги індивідуальним чи груповим формам взаємодії.

- може виражатися у тому, що при виникненні конфліктних ситуацій у

дітей відбувається індивідуальне оцінювання (добре – погано; правильно – неправильно тощо), звинувачення, покарання когось із дітей: «Не можете разом – грайте окремо», «Кожний займеться своєю справою, один одному не заважаєте» тощо;

- орієнтація на спільність виражатиметься в наступних діях: звернення до почуттів дітей для зняття емоційної напруги, допомога у вирішенні проблеми та спонукання до подальших спільних дій, вихователь може сам взяти участь у грі дітей для розвитку їхньої ігрової взаємодії.

Методика «Спостереження за спільною діяльністю» та «Вільні взаємодії дітей» проводилися протягом дня, по 4 дні у кожній експериментальній різновіковій групі. Усі висловлювання вихователя фіксувалися у протоколі, і навіть записувалися на диктофон, потім визначалося те, які типи висловлювань у вихователя у кожному конкретній ситуації переважають. Дані показники оцінювали за умовною трибальною шкалою.

Аналіз предметного середовища та розпорядку дня групи

Даючи якісну характеристику предметного середовища групи та її розпорядку дня, ми опиралися на такі показники.

Предметне середовище

Насиченість предметного середовища: чи існує у дитини можливість вибору видів занять.

Доступність матеріалів: чим дитина може займатися самостійно, без дорослого.

Якість матеріалу: наскільки воно привабливе для дитини, приємне для сприйняття на дотик, колір, запах тощо.

Мобільність, багатофункціональність ігрового обладнання:

- для організації ігрового простору нерухомі, тематичні конструкції (корабель, машина, перукарня тощо), або матеріали, обладнання для створення нових ігрових просторів самими дітьми (переносні ширми, стільці, дошки, куби);
- костюми, набори ігрового матеріалу, що відносяться до певних тематичних ігор (наприклад, костюми тварин, муляжі продуктів, предметів) або багатофункціональний природний матеріал, різноманітність за формою та кольором

кляптів тканини для створення рольових образів тощо.

Захищеність середовища від стороннього втручання:

- чи є можливість постійної присутності дорослого, чи обладнано його «робоче місце», що дозволяє здійснювати спостереження за взаємодіями дітей;
- як багато вільного простору і наскільки сприяє воно рухливим формам активності;
- чи не надто жвавий (перенасичений яскравими кольорами) інтер'єр групи; наскільки збудливо він діє на дітей.

Розклад дня:

- як розподілено час на самостійну та організовану форми діяльності дітей;
- чи представлені у розпорядку дня продуктивні, творчі види занять, поряд із навчальними;
- як часто протягом дня вихователь організує взаємодії дітей різного віку;
- наскільки впорядкований, передбачуваний порядок дня для дітей. Чи використовує вихователь при організації дітей ритуали, символи переходу від одного елемента розпорядку дня до іншого.

При аналізі предметного середовища та порядку дня ми зупинилися на їх якісному аналізі без переведення в кількісні дані.

В результаті обробки отриманих даних було виділено 5 психолого-педагогічних стилів.

Потураючий. У вихователя з потураючим стилем по відношенню до дітей переважають дбайливі, доброзичливі, ласкаві інтонації, низька включеність у вільну гру дітей і спонукає вплив у вигляді непрямих вказівок, прохань, закликів до гарної поведінки та послуху. У своїх вимогах вихователь не виявляє рішучості та послідовності, бо деструктивним формам поведінки дітей: «Дітям потрібно іноді давати свободу і можливість побалуватися», «Зайвою строгістю ми можемо тільки відштовхнути дітей, налаштувати їх проти себе». Вихователь з таким стилем виявляє більше співчуття молодшим дітям і в конфліктних ситуаціях частіше займає їхній бік, закликаючи дітей не сваритися, грати разом, не кривдити малечу, взяти молодшого в гру тощо. Він переважно зорієнтований на спільність дітей, рідко оцінює, не порівнює їх між собою, періодично організуючи спільні ігри. Як

правило, вихователь з таким стилем надає великого значення самостійній грі дітей різного віку, але при цьому мало емоційно залучений до неї, одним із показників низької включеності може бути відсутність його робочого місця в ігровій зоні дітей.

Індиферентний. У вихователя переважає низька включеність, емоційне тло дорослого з таким типом відносини може бути різним і багато в чому залежить від ситуації. Такий вихователь більше зорієнтований на індивідуальні досягнення дітей, ніж їх спільність. Одна з головних відмінностей вихователя з індиферентним стилем полягає в тому, що його мало цікавлять вихованці, він часто воліє спілкування з дорослими, у нього знаходяться термінові справи поза групою або просто займається своїми справами. Анкетування показало, що у таких вихователів відсутня професійна зацікавленість, як правило, це люди, які тимчасово перебувають у дитячому садку.

Індивідуально зорієнтований. У вихователя з таким стилем переважає спрямованість на індивідуальні досягнення дитини за позитивного емоційного тла. Він досить успішно здійснює індивідуальний підхід, передаючи будь-які знання та вміння дітям, при цьому, не вважаючи своїм обов'язком організовувати спілкування та взаємодію дітей. Під час занять у вихователя переважає керівництво діями дітей із середнім рівнем емоційної включеності. Вихователь часто і повчально декларує правила та норми поведінки, наприклад: «Грайте дружно, молодших ображати не можна, з малюками потрібно ділитися» та ін. У разі конфліктів розводить дітей у різні боки («не вмієте грати разом – грайте окремо», «нехай кожен займається ділом і нікому не заважає»). З ігрового обладнання вихователя з індивідуально орієнтованим стилем переважають дидактичні посібники, настільно-друковані ігри, мозаїки, головоломки тощо. У розпорядку дня може бути виділено час для вільної гри дітей, але вихователь з індивідуально зорієнтованим стилем вважає її виключно самостійною дитячою активністю і включається до неї лише у разі явних конфліктів дітей.

Директивний. Даний стиль характеризується яскраво вираженою спрямованістю на результат навчання, на їх індивідуальні досягнення, з переважанням негативного емоційного тла та низькою емоційною залученістю. Навчальні здобутки дітей такий вихователь сприймає як основний показник своєї

професійної успішності. При цьому педагог часто використовує докори на адресу дітей, засудження за їхню невмілість або глузування через нездатність добре, правильно виконувати завдання. Вихователь з директивним стилем спілкування не надає значення ігровій діяльності дітей, вважаючи її безцільним проведенням часу. Крім навчальних занять він займається з дітьми індивідуально, використовуючи навчальні посібники, дидактичні матеріали. Як правило, всі заняття проходять за віковими підгрупами.

Орієнтований на дитячу спільність. Вихователь демонструє високий рівень залучення до діяльності дітей: під час вільної гри стежить за тим, у що та як вони грають. При виникненні конфліктних ситуацій виявляє гнучкість: в одних випадках сприяє розвитку взаємодій дітей (допомагає прояснити ситуацію, пропонуючи способи її вирішення, або входить у гру дітей як один із учасників тощо), в інших ізолює дитину, пропонуючи їй нове заняття. У спільній діяльності з дітьми у вихователя переважають творчі, продуктивні види діяльності, в яких він надає підтримку активності, творчій ініціативі дітей, при цьому у нього відсутні будь-які висловлювання, що їх роз'єднують (індивідуальні оцінки, порівняння). Вихователь використовує багато форм організації дітей всією групою, починаючи від спільних ігор до організації, у нього виключно позитивне емоційне тло при спілкуванні, при цьому він дуже послідовний у своїх вимогах, особливо стосовно старших дітей. Вихователь зорієнтований на спільність дітей та надає великого значення сюжетно-рольовим іграм між дітьми різного віку, для цього їм створено різноманітне, мобільне, багатofункціональне предметне середовище та у розкладі дня групи виділено зручний час для вільної гри дітей.

Отож, перейдемо до оцінки отриманих результатів. Стиль спілкування однієї виховательки (М. Б.) групи ми визначили як **потураючий**. При організації дітей у її висловлюваннях звучали дбайливі, приймаючі інтонації. Педагог була завжди спокійною, ми жодного разу не чули окрику, вираженого неприйняття по відношенню до дитини, при цьому в неї переважали непрямі висловлювання, без конкретного адресата: «Діти, прибираємо іграшки, збираємось на вулицю». Діти не відгукнулися, і вона сама починала прибирати все по місцях. «Дівчатка не чіпайте папути, він уже вас боїться». Дівчатка відповідали, що вони йому нічого не роблять

і продовжували засовувати пальці у клітку. Під час гри виховательки була середня залученість до взаємодії дітей: вона була зайнята в сусідній кімнаті або спостерігала за грою з боку, даючи загальні рекомендації: «Дівчатка, візьміть Ігоря із собою в гру», «Олеже, не бігай, займися чимось». На заняттях у неї переважав вплив спонукаючого характеру. Періодично організовувала для дітей на спільні групові ігри.

Відповідно до спостережень друга вихователька(О. О) мала **індиферентний** стиль спілкування. На заняттях вона більшою мірою керувала діями дітей, причому часто жартувала з ними. О. О. часто знаходила привід вийти з групи, або до неї заходили колеги, і вони довго розмовляли. Першого дня вихователька попросила нас доглянути дітей і вийшла на тривалий час. При організації дітей ми тричі спостерігали схожий стиль поведінки: проходячи повз дітей, що грають, вона давала вказівку: «Все прибираємо, збираємось на фізкультуру. Прийду зараз і все перевірю». Повернувшись, виявляла, що жодних змін не відбулося, і починала активно діяти: Хто мене ще не почув? Кому треба сто разів говорити? Олег, швиденько взяв і поніс! Олено, де твоя форма? Чому ти ще її не дістала? Ми на тебе чекати не будемо».

Кількісні результати проведеного дослідження представлені таблиці 3.

Таблиця 3.

Показники ставлення вихователів до дітей (в умовних балах) у досліджених різновікової групи (у групі працювало по два вихователі)

Різнорікова група	Характер впливу	Ступінь включеності	Орієнтація на спільність	Емоційне тло	Стиль спілкування
РВГ №1	1,3	0,3	1,4	1,9	Потураючий
	0,6	0,3	0,5	0,7	Індиферентний

Розглянемо характер цього впливу на міжособистісні відносини у групі. Так, вихователь з стилем спілкування з одного боку, для старших дітей задає зразок м'якого, дбайливого, підтримуючого ставлення до молодших дітей. При цьому низька включеність у взаємодії дітей, потурання їм призводить до поганої

організації взаємодій дітей різного віку: молодші діти, відчуючи свободу і безкарність, вклинюються, заважають старшим, а ті у відповідь намагаються керувати їх поведінкою, маніпулюючи, шантажуючи тощо. Окрім цього, поєднання індиферентного та потураючого стилів спілкування вихователів породжує у дітей різновікової групи егоцентричні відносини.

Таким чином, отримані дані дають змогу стверджувати, що відносини між дітьми у різновіковій групі визначаються, насамперед, позицією вихователя та стилем його психолого-педагогічного спілкування. Безумовно, позиція вихователя та його ставлення до дітей є важливим фактором, що істотно впливає на становлення особистості дітей, але у разі різновікової групи цей вплив виявляється вирішальним.

Аналіз результатів проведеного дослідження довів, що стиль виховання, спрямований становлення відносин причетності в дітей віком різного віку є найбільш ефективним та поєднує у собі:

- високу включеність, що дає змогу розуміти актуальні запити розвитку кожної дитини з урахуванням їх індивідуальних особливостей та вміння організовувати різновіковеспівтовариство дітей;
- підтримку дитячої активності, ініціативи щодо можливості прояву індивідуальності та творчого початку кожної дитини;
- спрямованість на дитячу спільність задля сприяння розвитку спілкування дітей різного віку.

Для того, щоб змінити описану вище практику роботи у різновікових групах, ми запропонували вихователям пройти корекційну програму, що дає змогу педагогам освоїти стиль, спрямований становлення відносин причетності в дітей різновікової групи [14].

Її засадничими принципи були наступні:

- Опора на практику педагога. В основу програми були покладені вправи, зорієнтовані на освоєння нових поведінкових реакцій дорослого при взаємодії з дітьми. Така спрямованість мала на меті зміну стереотипів спілкування та подальшу трансформацію їхніх психолого-педагогічних орієнтирів.
- Спрямованість на індивідуальність дитини. Цей принцип має на увазі

проживання та осмислення взаємодії дорослого з дітьми, насамперед, з позиції дитини. При цьому зміщуються акценти зі звичною орієнтацією педагогів на результативну доцільність (чому ми навчаємо дитину внаслідок цієї дії) на усвідомлення того, наскільки дії, реакції дорослого сприяють особистісному розкриттю дитини, створенню спільності між ними.

- Підтримка індивідуальності та ініціативи педагога. Одна з головних характеристик стилю, що освоювався педагогами, полягала в умінні надавати підтримку дитячій активності та ініціативі. Отже, робота з дорослими також має спиратися на особисту зацікавленість, емоційну залученість, бути безоцінною та мати загальний позитивний настрій. Тому програма проходила в інтерактивному режимі взаємодії, підтримувалися будь-які висловлювання та прояви учасників програми так, щоб вони могли відчувати, що їхні думки, реакції пропозиції важливі, цікаві, і очікувати на них позитивний відгук.

- Формування рефлексивної позиції вихователя. Цей принцип передбачав перенесення умінь, отриманих учасниками під час програми у свою практику роботи з дітьми. З цією метою було розроблено систему домашніх завдань, яка передбачала регулярне відпрацювання учасниками умінь, отриманих під час програми у своїй практиці роботи.

Таким чином, ми побудували роботу з педагогами (за участі психолога ЗДО) у формі поведінкового тренінгу з рольовими взаємодіями.

Для виявлення ефективності роботи з вихователями щодо освоєння стилю взаємодії з дітьми різновікової групи було проведено контрольний експеримент. Для цього, після закінчення корекційної роботи проводилося повторне спостереження стилем спілкування вихователя з дітьми. У результаті було зазначено, що у експериментальній РВГ відбулися зміни.

Так, вихователька з потуральним стилем спілкування з великою готовністю сприйняла всі прийоми та техніки роботи, які пропонуються в корекційній програмі. У неї з'явилася вища ступінь емоційної залученості, вона стала більш рішучою та послідовною у своїх вимогах при організації спілкування дітей. Великі зміни відбулися у предметному середовищі групи та у розпорядку дня.

Також обидва вихователі у розпорядок дня внесли щоденні загальногрупові

ігри, створені задля формування доброзичливих відносин між дітьми. Вихователька з індіферентним стилем спілкування недостатньо активно застосовували нові способи роботи у своїй щоденній практиці, незважаючи на те, що вони добре проявили себе під час корекційної програми, але це, на жаль, не підвищило їх професійної зацікавленості.

Для виявлення ефективності виконаної роботи, було проведено контрольний зріз у різних вікових групах вихователів, які брали участь в експерименті. За допомогою методики «Малювання на спільному аркуші» ми зіставили характер дітей відносин до і після програми. Результати цього порівняння представлені у табл. 4.

Таблиця 4.

Розподіл різних типів відносин дітей у різновіковій групі до та після проведення корекційної програми з вихователями, (у %)

Різнновікові групи	Тип відносин			
	Відсторонене	Егоцентричне	Знецінювальне	Причетне
До програми				
РВГ	20	70	-	10
Після програми				
РВГ	30	10	-	55

Як бачимо в групі також відбулися помітні зміни: діти стали виявляти увагу один до одного, рухалися, поступаючись місцем, домовлялися про межі своїх малюнків, обговорювали їх зміст малюнків, дві групи по три дитини в кожній об'єдналися для спільного малювання. Менторське ставлення виявилось у наполегливому бажанні старших дівчаток допомогти молодшому акуратніше зафарбувати, підмалювати дах до будинку.

Такі позитивні зрушення у відносинах дітей дають змогу говорити про те, що психолого-педагогічна робота з вихователями сприяє гармонізації дитячих відносин і підвищенню виховного ресурсу різновікової групи дошкільнят.

Висновок до розділу 3

У цілому проведене дослідження підтвердило гіпотезу про те, що спілкування дітей різного віку загострює і стимулює прояв як предметного, і особистісного полюса відносин старших і молодших дітей. Отримані дані засвідчили, що взаємини між дітьми різного віку можуть набувати крайніх форм (від знецінення, ігнорування, егоїзму до максимальної спільності та причетності). На відміну від різновікових груп, в одновікових групах різні типи відносин представлені рівномірніше. Відповідно до загальної логіки розвитку міжособистісних відносин, вікова динаміка йде від індивідуального ставлення до однолітка через демонстративність та конкурентність до відношення спільності та причетності. Отже, у різновіковій групі з причетними відносинами між дітьми виникають умови для більш повноцінного вирішення вікових завдань розвитку, зокрема морального.

При вивченні психолого-педагогічних умов, які впливають на встановлення певних типів відносин дітей, ми виявили, що визначальним чинником виявляється стиль спілкування вихователя з дітьми різного віку. З одного боку, вихователь стає для дітей важливим зразком різновікового спілкування, з іншого – він створює зовнішні умови, що сприяють становленню відносин спільності, причетності в дітей. Відтак, нами була проведена програма психологічної корекції, що сприяє побудові позитивних міжособистісних відносин у дітей різновікових груп. Її методика була спрямована на освоєння вихователями більш емпатійного сприйняття внутрішніх запитів розвитку кожної дитини та відповідних способів організації їх діяльності, уміння надавати підтримку активності та ініціативності дошкільника, створювати ситуації групової спільності тощо.

Незважаючи на загалом позитивні результати проведеного дослідження, виявлена залежність міжособистісних відносин дітей різновікової групи від стилю спілкування вихователів засвідчила факт серйозного обмеження для поширення практики таких груп, так як далеко не всі вихователі мають відповідний стиль і готові до професійного та особистісного розвитку.

ВИСНОВОК

Проведене теоретичне та емпіричне дослідження засвідчило факт наявності значного інтересу до визначеної проблематики та зростаючий суспільний запит на можливість організації та функціонування різновікових груп у закладах дошкільної освіти. Про це свідчать наступні дані:

1. Міжособистісні стосунки у різновікових групах дитячого садка порівняно з одновіковою групою відрізняються ширшою варіативністю.

2. У кожній різновіковій групі домінує один тип відносин між дітьми. На відміну від цього, у одновіковій групі більш рівномірно представлені різні типи міжособистісних відносин.

3. Відносини дітей у різних вікових групах мають або виражену особистісну спрямованість, або домінування предметного полюсу. У одновіковій групі розрив між предметним та особистісним полюсами у відносинах дітей виражений менш яскраво.

4. Характер міжособистісних взаємин у різновіковій групі визначається, передусім, стилем педагогічного спілкування вихователя з дітьми. Стиль педагогічної взаємодії, що сприяє становленню позитивних міжособистісних відносин, включає високу залученість дорослого, спрямовану підтримку дитячої ініціативності, створення групової спільності.

5. Своєчасна та адекватна психолого-педагогічна робота з вихователями, спрямована на побудову позитивних міжособистісних відносин у різновікових групах, сприяє гармонізації дитячих відносин та підвищенню виховного ресурсу різновікової групи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверінцев С. Софія-Логос. Словник. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. 650 с.
2. Авраменко О. О. Проблема міжособистісних взаємин дітей в різновіковій групі дошкільного навчального закладу. Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць: у 2 Т. Миколаїв: МДУ, 2008. Спецвипуск: «Педагогічні науки». Т. 2. Проблеми передшкільної освіти в сучасних умовах. С. 7–13.
3. Авраменко О. О. Соціалізація дітей у різновікових групах дошкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2014. 21 с.
3. Айзенбарт М. М. Формування соціальних міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. Наукові записки кафедри педагогіки. 2014. Вип. XXXVII. С. 23–34.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/-12.01/Pro_povu_redaktsiyu%20Baz_ovocho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
5. Вауліна О. М., Бурилова Є. М. Закордонний досвід у роботі з обдарованими дітьми. Початкове навчання та виховання. 2015. №31-32. С. 36-39.
6. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.] К.: Просвіта, 2001. 416 с.
7. Гончаренко А. Різновікова група: вимушена необхідність чи перевага? Дошкільне виховання. 2014. № 10. С. 14–17.
8. Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28–29 березня 2019 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2019. 180 с. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint>
9. Ігрова діяльність майбутнього першокласника: увага, пам'ять, творча уява, художнє сприйняття довкілля. За програмою "Впевнений старт": Метод. посібник для студ. вищ. навч. закладів/ Упоряд. В.Л. Сухар. Х., 2012.
10. Ісаєвич С.І. Психодіагностика. Навчально-методичний комплекс. Ужгород, 2017. 55 с.
11. Заняття психолога з малятами.: Бібліотека «Шкільний світ», 2005.
12. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». К.: Світич,

2009. 208 с.

13. Кошель А. П. Використання здоров'язбережувальних технологій у дошкільному закладі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 135. С. 41–45.

14. Кейс фахових програм. URL: <https://psychologdcpp.in.ua/zatverjprogrami/>

15. Кузьменко В. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: монографія / В. Кузьменко. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.

16. Левінець Н., Плохута Я. Сучасні підходи до моделювання здоров'язбережувального середовища різновікової групи ДНЗ. Вісник інституту розвитку дитини. Київ: 2014. № 35. С. 87–92.

17. Мачинська Н. Формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку – умова забезпечення наступності поетапного розвитку дошкільник – учень початкової школи. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. 2022. № 2. С. 109-115. URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/4595>

18. Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану (для засновників закладів, науково-педагогічних працівників ПППО, директорів та педагогічних працівників закладів дошкільної освіти). Київ: 2022. <https://mon.gov.ua/ua/npra/>

19. Матвієнко С. І., Заплішний І. І. Українські народні рухливі ігри в дошкільному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017. 134 с.

20. Михайлова А. І., Кушнарєнко Е. М., Губанова Н. В. Організація роботи з дітьми різновікових груп: метод. посіб. Харків: Веста; Ранок, 2008. 64 с.

21. Михальська С. А. Роль однолітків у формуванні дитини дошкільного віку. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2015. Т. 2. Вип. 2. С. 16– 21.

22. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789>.

23. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., та ін.; за заг. ред. Грищенка М.. Б. м., 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>

24. Олефір В. О. Взаємозв'язок життєстійкості, копінг – стратегій та

психологічного благополуччя. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. 2011. № 981, вип. 47. С. 168–172.

25. Олійник М., Журат Ю., Фесун Г. Розвиток та діагностика пізнавальних процесів дошкільника: навч.-метод. посібник. Чернівці: Родовід, 2019. 176 с.

26. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ: навчально-методичний посібник / Компанець Н., Луценко І., Коваль Л. К.: Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.

27. Основи психоконсультування: навч. посіб./ упоряд. і ред.. Т. Л. Надвинична. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 194 с.

28. Павелків Р. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. / Р.Павелків. К.: «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.

29. Паласевич І. Особливості організації життєдіяльності дітей різновікової групи. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки». 2015. Т. 2. Вип. 2. С. 115– 121.

30. Підлипняк І. Ю. Міжособистісне спілкування дітей у різновіковій групі дошкільного закладу. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2015. Т. 2. Вип. 2. С. 211 – 216.

31. Пісарєва О. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. Наукові записки кафедри педагогіки. 2014. Вип. XXXVII. С. 45–54.

32. Пісоцька Л. М., Пісоцький О. П. Лекції з педагогіки дошкільної. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 209 с.

33. Пісоцька Л., Пісоцький О. Середовище розвитку дитини різновікової групи. Наукові записки. Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психологопедагогічні науки». Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2019. № 3. С. 74– 82.

34. Положення про заклад дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 р. № 305 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 27.01.2021 р. № 86). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/>

35. Приходченко К. І. Процес соціалізації навчаючих через гру у творчому освітньо-виховному середовищі. Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2010. № 1 (6). С. 46–50.

36. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука: зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.

37. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата

оновлення: 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show>

38. Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2023/2024 навчальному році. Лист МОН від 21.08.2023 № 1/12490-23 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi>

39. Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні Лист МОН від 02.04.2024 № 1/3845-22 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi>

40. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку в умовах війни / https://www.youtube.com/watch?v=a9wggKw_zy8

41. Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції для науковців, практичних працівників та студентів (18 жовтня 2018 р.) / [гол. ред. Л. В. Іщенко] Умань: АЛМІ, 2018. 89 с.

42. Русан Л., Колосінська Г. Різновікова група в дитячому садку. Київ: Шк. світ, 2007. 128 с.

43. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005.

44. Смольникова Г. В. Різновікова група в ДНЗ. К. «Видавничий дім «Шкільний світ»; «Видавнича група «Шкільний світ». 2015. 117 с.

45. Смольникова Г. В. Психологічні особливості спілкування дітей в різновікових групах дошкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 23 с.

46. Шавровська В. Модернізація навчання і виховання дітей у різновікових групах. Палітра педагога. 2004. № 4. С. 19–23.

47. Шарапова Н., Левченко Т. Сімейна група в дитячому садку. Створення та організація навчально-виховного процесу в родинній різновіковій групі. Дитячий садок. 2005. Число 6 (294), лютий. С. 2.

48. Фурман А. В., Шандрук С. К Сутність гри як учинення: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 120 с.

49. Хомуленко Т. Б. Ігрові засоби в психотехнологіях психосоматики. Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали наук.-практ. Конференції. Харків: «Діса плюс», 2017. С. 125.

50. Adler A. (1964). Superiority and social interest: A collection of later writings. H.L. & R.R. Ansbacher (Eds.). Evanston, IL: Northwestern University Press.

51. Adler, A. (1954). Understanding human nature. NY: Fawcett.

52. Anastasy A. Intelligence and family size II Psychol. Bull. 1956. N 53 (3). P. 187- 210.
53. Belmont L., Marolla F. Birth order, family part intelligence II Science. 1973. N 182. P. 1096 -1101.
54. Berndt T., Bullock T. Effects of sibling relationships on preschoolers behaviour at home and at school. Devel. Psychol. 1985. 21 (5). P. 761 -767.
55. Blake J. Family size and duality of children II Demography. 1981. N 18 (4). P. 421-443 .
56. Boer E., Dunn J. Children's sibling relationships: Development and clinics. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1992.
57. Breland H. Family configuration and intellectual development II J. of Individ. Psychol. 1977. N 33 (1). P. 86 - 96.
58. Dreikurs R., Soltz V., Children: The challenge. New York, 1964.
59. Dunn J. Sisters and brothers: Current issues in developmental research. [Boer E., Dunn J., Children's sibling relationships: Development and clinics. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1992 pp.1-17.
60. Dunn J., Munn P., Sibling and development prosocial behavior. International Journal of Behavioral Development, 9, 265-284.
61. Gibbs E., Teti D., Bond R. Infant-sibling communication relations spacing and cognitive i linguistic development II Infant Behav. ta Devel. 1987. N 10 (3). P. 307 - 323.
62. Heer D., Effects sibling number on child outcome // Ann. Rev. Soc. 1985. N 11. P. 27-47.
63. Jiao S., Ji C., Jing O. Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling II Child Devel. 1986. 57(2). P. 357 -361 .
64. Piaget J. The moral judgement of the child. NY: Free Press, 1965.
65. Plomin, R, Daniels, D. Are there children in the same family who are different from each other? Behavioral and Brain Sciences, 1987, 10, p. 1-6.
66. Stacker C, Dunn J., Plomin R. Sibling відносини: links with child temperament, maternal behavior and family structure II Child Devel. 1989. N 6 (3). P. 715 - 727.
67. Storfer M. Intelligence and giftedness. NY: Jossey-Bass, 1990.
68. Teti D., Bond L., Gibbs E. Mothers, fathers and siblings: A comparison play styles and their influence upon infant cognitive level II J. Behav. 1988. N 11 (4). P. 415-432 .

69. Tomasello M., Mannle S. Pragmaticsofsiblingspeechtoone-year-oldsII ChildDevel. 1985.56 (4). P. 911 -917.

70. Wagner M., Schubert H. Familysize: ReviewII J. GeneticPsychol. 1985. N 146 (1). P. 65 -78.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Вам пропонується анкета, в якій ми просимо відповісти на питання, пов'язані з Вашою практикою роботи у різних вікових групах дошкільнят. Переконливо просимо відповідати на питання анкети, не обговорюючи їх з колегами, щоб відповіді відображали тільки Вашу особисту точку зору.

Свою згоду із запропонованим варіантом відповіді позначте, обводячи кружком відповідну цифрову позицію.

Анкету не потрібно підписувати. Ми гарантуємо Вам анонімність відповідей.

1. Як Ви ставитеся до своєї професії:

- a. вважаю її найцікавішою та найважливішою
- b. мені все подобається в моїй роботі» крім рівня її оплати
- c. вважаю, що це важка і невдячна праця

2. На вашу думку:

- |a. Різновікова група має більше можливостей для розвитку дітей
- b. Різновікова група має як переваги, так і недоліки, але працювати в такій групі складніше
- c. Якби у мене був вибір, я б однозначно віддала перевагу одновіковій групі різновікової

3. У дошкільному віці головне:

- a. щоб дитина була допитливою, товариською, самостійною
- b. забезпечити необхідними знаннями та вміннями для майбутнього
- c. щоб дитина вміла гідно поводитися, і ми могли пишатися за нашим вихованцем

4. Зазначте, будь ласка, положення, з яким Ви згодні:

- a. при вихованні дошкільнят необхідно постійне керівництво дорослого; потрібно пояснювати дітям правила поведінки та контролювати їх виконання
- b. найкраще не обмежувати самостійність дітей та по можливості надавати їм свободу дій;

- c. вихователь повинен організовувати загальні ігри та брати у них участь;

5. У своїй роботі Ви вважаєте головним:

- a. проводити організовані заняття
- b. читати дітям книжки та повідомляти нову інформацію
- c. грати в дитячі ігри
- d. долучати дошкільнят до праці та прищеплювати корисні навички
- e. не маю особливих переваг

6. Ваші вихованці найбільше люблять:

- a. грати у дидактичні ігри
- b. малювати та займатися з кубиками, конструкторами, мозаїками
- c. грати у рольові ігри

- d. битися і бігати
- e. ніяких явних переваг у них не спостерігається

7. Головні обов'язки вихователя полягають у тому, щоб:

(розташуйте в порядку зменшення значущості)

- дотримуватися режиму дня та забезпечувати охорону здоров'я та безпеку дітей

- проводити навчальні заняття відповідно до програми
- організовувати ігрову діяльність дошкільнят
- розвивати художні та творчі здібності дітей

8. На вашу думку, гра в дошкільному віці це:

- a. розвага та гарний відпочинок після навчальних занять
- b. форма спілкування та спільної діяльності дітей
- c. засіб розвитку та виховання цінних якостей особистості
- d. порожня втрата часу, що веде до перезбудження дітей

9. Скільки часу у режимі дня дітей реально залишається на вільну гру:

- a. більше 3-х годин на день
- b. 2-3 години
- c. менше 1 години
- d. дітям практично ніколи грати

10. Назвіть, будь ласка, конкретні ігри, які Ви граєте з дітьми

11. Перерахуйте ті ігри, які ваші діти грають

12. На вашу думку, за останні роки гра дошкільнят стала:

- a. більш примітивною та поверхневою
- b. більш жорстокою та агресивною
- c. цікавою та змістовною
- d. практично не змінилася

13. Як Ви ставитеся до ролі вихователя до ігрової діяльності

дітей

- a. вважаю, що діти мають грати самостійно, без втручання дорослих
- b. люблю грати разом з дітьми та завжди підтримую їх рольові ігри
- c. вважаю, що вихователь повинен брати участь у грі дітей, але в мене це не завжди виходить

14. Найважче у роботі вихователя для Вас:

- a. організація режимних моментів
- b. проведення навчальних занять
- c. організація дозвілля дітей та їхньої спільної гри
- d. відносини з батьками
- e. відносини з адміністрацією та оформлення документації
- f. інше _____

15. Відносини менаду дітьми різновікової групи залежить:

(розташуйте в порядку зменшення значущості)

- a. від виховання дітей у сім'ї
- b. від вихователя: його ставлення до дітей та стилю керівництва групою

- c. від підтримки батьків та адміністрації
- d. від освітньої програми, що реалізується у групі
- e. інше _____