

САВЕЛЮК Н.М.

ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНА

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ
НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ 6.010101 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА



КРЕМЕНЕЦЬ - 2012

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Ж.П.ВІРНА - доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Г.В.ДЬЯКОНОВ - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Н.В.МАЛІНОВСЬКА - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології (дошкільної та корекційної) Рівненського державного гуманітарного університету.

Савелюк Н.М. Психологія педагогічна: Навчальний посібник. - Кременець: КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2012. - 288 с.

У посібнику розглядаються актуальні проблеми базових розділів психології педагогічної: психології навчання, психології виховання, психології особистості педагога і педагогічного колективу. Він включає у себе 8 основних розділів (тем), до складу кожного з яких входить теоретичний матеріал та опис варіативних форм роботи на семінарських заняттях. Також пропонуються орієнтовні теоретичні та практичні завдання для ІНДЗ, питання підсумкового тестового контролю. Завершують посібник додатки з психодіагностичними методиками, корисними в аспекті професійного самопізнання.

Навчальний посібник пропонується для студентів напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта, викладачів і вихователів.

ЗМІСТ

Вступ	с. 7
Тема I. Предмет, завдання та методи психології педагогічної	с. 10
1.1. Об'єкт, предмет, структура та базові категорії психології педагогічної	с. 11
1.2. Основні проблеми й завдання психології педагогічної на сучасному етапі її розвитку.....	с. 14
1.3. Методологія та базові принципи психолого-педагогічного пізнання	с. 16
1.4. Методи дослідження у психології педагогічній і специфіка їх застосування при роботі з дітьми дошкільного віку	с. 19
1.5. Етичні засади організації психолого-педагогічних досліджень	с. 23
Семінарське заняття 1	с. 27
Тема II. Історія становлення та сучасна проблематика психології педагогічної	с. 32
2.1. Загальнодидактичний період осмислення психологічних основ педагогічного процесу	с. 33
2.2. Експериментальний етап становлення психології педагогічної	с. 36
2.3. Теоретико-експериментальний період	с. 49
2.4. Сучасність і перспективи психології педагогічної (на матеріалі актуальних досліджень в Україні)	с. 54
Семінарське заняття 2	с. 57
Тема III. Психологія учіння та учбової діяльності	с. 63
3.1. Співвідношення понять «учіння», «научіння», «засвоєння», «навчальність», «навчання». Види учіння та научіння	с. 64
3.2. Проблема взаємозв'язку між навчанням і психічним розвитком. Модель розвивального навчання	с. 70
3.3. Учбова діяльність як форма учіння. Структура учбової діяльності та чинники її успішності	с. 73

3.4. Психологічні засади ефективного формування знань, навичок, умінь	с. 78
Семинарське заняття 3	с. 83

Тема IV. Психологічні аспекти навчання дошкільників і формування психологічної готовності до школи с. 88

4.1. Психологічні особливості учбової діяльності дошкільників	с. 89
4.2. Програмоване навчання та проблемне навчання: основні засади й можливості застосування у контексті дошкільної освіти	с. 95
4.3. Наступність у системі «дошкільна освіта – початкова шкільна освіта» і структура психологічної готовності дитини до школи	с. 105
Семинарське заняття 4	с. 111

Тема V. Психологія виховання с. 116

5.1. Загальна психологічна характеристика виховання як складової освітнього процесу. Взаємозв'язок навчання й виховання	с. 117
5.2. Базові психологічні підходи до організації виховання: технологічний, гуманістичний і діяльнісний	с. 119
5.3. Основні психологічні механізми впливу у вихованні	с. 127
5.4. Критерії та рівні вихованості дитини. Психологічні засади морального виховання	с. 134
5.5. Вікові аспекти виховання дошкільників	с. 137
Семинарське заняття 5	с. 140

Тема VI. Психологічні аспекти індивідуалізації та диференціації педагогічної взаємодії з дитиною с. 145

6.1. Загальні психолого-педагогічні засади індивідуалізації та диференціації дошкільної освіти	с. 147
6.2. Обдаровані діти в умовах ДНЗ	с. 149
6.3. Вихованці «групи ризику» та індивідуальна робота з ними (діти із затримкою психічного розвитку, діти із синдромом гіперактивності та дефіциту уваги, соціально та педагогічно	

занедбані діти, агресивні діти, тривожні діти, замкнені та сором'язливі діти)	с. 152
6.4. Функціональна асиметрія головного мозку і діти-шульги	с. 168
6.5. Гендерні аспекти навчання й виховання	с. 170
Семінарське заняття 6	с. 174

Тема VII. Психологія особистості педагога с. 179

7.1. Клас соціономічних професій: загальні вимоги. Поняття «соціального інтелекту» та «соціальної компетентності» як інтегративного чинника успішності взаємодії з людьми	с. 180
7.2. Професіограма педагогічної професії як професії типу «Людина – Людина». Структура педагогічних здібностей	с. 184
7.3. Здібності педагога в контексті функціонування цілісної педагогічної системи. Рівні педагогічних здібностей	с. 189
7.4. Педагогічні здібності вихователя Дошкільного навчального закладу	с. 193
7.5. Проблема «емоційного вигорання» в контексті професійної придатності педагога	с. 197
Семінарське заняття 7	с. 202

Тема VIII. Психологія педагогічного спілкування

і колективу с. 207

8.1. Загальна психологічна характеристика педагогічного спілкування (комунікативний аспект, перцептивний аспект, інтерактивний аспект педагогічного спілкування)	с. 209
8.2. Стили педагогічного спілкування	с. 222
8.3. Психологія педагогічного колективу. Специфіка закладу дошкільної освіти.....	с. 229
Семінарське заняття 8	с. 233

Підсумкове заняття

1.1. Орієнтовна тематика ІНДЗ	с. 239
1.2. Завдання підсумкового тестового контролю	с. 244

Орієнтовні питання до підсумкового заліку (з метою підвищення рейтингу студентів)	с. 249
Загальна система педагогічного контролю	с. 251
Короткий термінологічний словник	с. 253
Література до всього курсу	с. 262
Додатки	с. 267

ВСТУП

У Законі України «Про дошкільну освіту» наголошується, що дана сфера педагогічної діяльності – цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, інших індивідуальних особливостей.

Згідно з основними положеннями Закону та інших нормативних документів розроблено Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Засадами його нової редакції (2012 р.) виступили, зокрема, визнання самоцінності дошкільного дитинства; створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей; повага до дитини, врахування індивідуального особистого досвіду дошкільника; компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини; надання пріоритету соціально-моральному розвитку особистості та ін.

Отже, сучасність ставить нові підвищені вимоги й перед змістом фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. В умовах реформування освіти в Україні пріоритетна увага повинна надаватися становленню нової генерації педагогічних кадрів – національної еліти, яка оволодіває базовими принципами особистісно та гуманістично зорієнтованої парадигми освітнього процесу. Однією із вагомих передумов вирішення цього надзвичайно актуального та складного завдання є підвищення рівня педагогічної та психологічної культури студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Вирішувати таке завдання покликаний, зокрема, курс психології педагогічної як складова нормативної частини циклу професійної психолого-педагогічної підготовки бакалаврів з дошкільної освіти. Його зміст формується із врахуванням того, що студенти упродовж навчання в педагогічному ВНЗ попередньо засвоїли курси педагогіки та психології загальної, психології дитячої, а також пройшли ознайомлювальну педагогічну практику. Він є логічним продовженням зазначених дисциплін, спираючись на фундаментальні психологічні поняття й закони, а також закономірності розвитку дитячої психіки.

Програма відповідної навчальної дисципліни складається з таких **змістових модулів**: 1) вступ у психологію педагогічну,

- 2) психологічні основи навчання, 3) психологічні основи виховання,
- 4) психологія особистості педагога і педагогічного колективу.

Метою викладання курсу «Психологія педагогічна» є поглиблення та удосконалення професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу на основі синтезу психологічних і педагогічних знань та умінь.

Основними **завданнями** вивчення дисципліни «Психологія педагогічна» є наступні: формувати знання про основні психологічні концепції навчання та виховання, педагогічні здібності та стилі педагогічного спілкування; поглиблювати розуміння специфіки педагогічної діяльності в умовах дошкільного закладу освіти, з дітьми різного віку; вдосконалювати вміння аналізувати різні педагогічні ситуації, враховуючи власні здібності та індивідуальні особливості кожної дитини; сприяти професійному самопізнанню та самовдосконаленню студентства.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні

знати: методологічні основи та методи дослідження у психології педагогічній; основні напрямки досліджень із психології педагогічної в Україні та за кордоном; закономірності співвідношення навчання й психічного розвитку дитини; психологічні основи процесів навчання й виховання дитини; психологічні особливості роботи з обдарованими, педагогічно занедбаними, емоційно неврівноваженими дітьми; зміст педагогічних здібностей та психологічні вимоги до особистості вихователя; зміст і стилі педагогічного спілкування;

вміти: здійснювати психолого-педагогічне дослідження згідно з його цілями та гіпотезами, добирати необхідні методи та методики, реєструвати факти, обробляти, аналізувати та інтерпретувати отримані матеріали з метою вирішення конкретних навчально-виховних завдань; оцінювати рівень навчальності та вихованості кожної дитини та групи загалом з метою забезпечення повноцінного формування особистості вихованців; проводити роботу по засвоєнню дітьми різних форм людського досвіду, керуючись положенням про «зону найближчого розвитку» та іншими ідеями розвивального навчання; забезпечувати особистісно та гуманістично зорієнтований підхід до кожної дитини; реалізовувати та розвивати власні педагогічні здібності, використовуючи все позитивне зі своїх задатків; розгортати педагогічне спілкування відповідно до основних його етапів, використовуючи доцільні методи взаємодії та враховуючи

індивідуальні особливості співрозмовників (дітей, колег або батьків вихованців); обирати та виробляти власний доцільний стиль педагогічного спілкування, застосовуючи самоаналіз та самооцінювання.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться **108 годин / 3 кредити ECTS.**

ОРІЄНТОВНА СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ КУРСУ

№ теми	Назва теми	Заг. кільк. год.	Розподіл годин			
			Лекц. занят.	Сем. занят.	Індив. роб.	Сам. роб.
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I. ВСТУП У ПСИХОЛОГІЮ ПЕДАГОГІЧНУ						
1.	Предмет, завдання та методи психології педагогічної	12	2	2	4	4
2.	Історія становлення та сучасна проблематика психології педагогічної	16	2	2	6	6
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ						
3.	Психологія учіння та учбової діяльності	12	2	2	4	4
4.	Психологічні аспекти учбової діяльності дошкільників і формування психологічної готовності до школи	14	2	2	4	6
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ						
5.	Психологія виховання	12	2	2	4	4
6.	Психологічні аспекти індивідуалізації та диференціації педагогічної взаємодії з дитиною	16	2	2	6	6
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ IV. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА І ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ						
7.	Психологія особистості педагога	12	2	2	4	4
8.	Психологія педагогічного спілкування і колективу	12	2	2	4	4
ПІДСУМКОВЕ ТЕСТУВАННЯ, ОБГОВОРЕННЯ ІНДЗ		2	-	2	-	-
РАЗОМ:		108	16	18	36	38

**ТЕМА І. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ
ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ**

Рекомендована література:

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – С. 6-43.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – С. 14-24.
3. Казанская В.Г. Педагогическая психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – С. 10-32, 48-80.
4. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: Навч. посіб. для вищ. шк. – К.: Наук. думка, 1999. – 215 с.
5. Немов Р.С. Психологія. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психологія образования. – 3-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1998. – С. 141-148.
6. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб: Питер, 2004. – 268 с.
7. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – С. 11-32.
8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – С. 7-15.
9. Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3-13.

ТЕОРЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

ПЛАН

1. Об'єкт, предмет, структура та базові категорії психології педагогічної.
2. Основні проблеми й завдання психології педагогічної на сучасному етапі її розвитку.
3. Методологія та базові принципи психолого-педагогічного пізнання.
4. Методи дослідження у психології педагогічній і специфіка їх застосування при роботі з дітьми дошкільного віку.
5. Етичні засади організації психолого-педагогічних досліджень.

1. ОБ'ЄКТ, ПРЕДМЕТ, СТРУКТУРА ТА БАЗОВІ КАТЕГОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ

Професійна підготовка майбутнього педагога та, зокрема, вихователя дітей дошкільного віку неможлива поза засвоєнням системи психологічних знань. Адже він, по-перше, через навчання й виховання впливатиме на розвиток психіки дитини; по-друге, у своїй діяльності регулярно використовуватиме відповідні методи дослідження та орієнтуватиметься на критерії такого розвитку. А галузь науки, що є свого роду сполучною ланкою, важливим смисловим містком між психологічним і педагогічним знанням, виступає психологія педагогічна (або педагогічна психологія).

Під зазначеною назвою паралельно мають на увазі дві дещо відмінні науки: 1) прикладна дисципліна, завданням якої виступає застосування психологічного знання у практиці педагогічної діяльності; 2) теоретична галузь психології, котра займається проблемами навчання, виховання, професійної діяльності педагога.

Перший підхід є історично більш раннім – він склався ще наприкінці XIX століття. Подібний погляд знаходимо у працях *Е.Торндайка* (з 1910 р.), який проводить паралелі між педагогікою й сільським господарством, з одного боку, і психологією та ботанікою, з іншого боку (щоб виростити щось або виховати когось, потрібно знати природне підґрунтя процесу такого «виросування»). Другий підхід ставить педагогічну психологію в один ряд із такими фундаментальними галузями, як вікова чи соціальна психологія. Саме цього погляду дотримується більшість сучасних вітчизняних науковців, оскільки він дає змогу говорити про предмет і завдання психології педагогічної як окремої науки.

Вважається, що сам **термін «педагогічна психологія» вперше був запропонований** відомим російським психологом і педагогом *П.Ф.Каптеревим* (1874 р.). У вступі до свого посібника з аналогічною назвою вчений зазначає, що педагогічна психологія – це така дисципліна, котра з'єднує педагогіку з психологією та веде від психології до педагогіки.

Як відомо, об'єктом науки виступає та комплексна сфера реальності, певна система, на яку спрямовується інтерес дослідників поряд із колегами з інших, у чомусь споріднених галузей знання. Традиційно такою сферою і для педагогіки, й для психології виступає людина. Отже, **об'єкт дослідження педагогічної психології – людина, особистість** у сукупності різних її проявів.

Предмет науки пов'язаний із тим аспектом об'єкта дослідження, котрий характерний саме для певної конкретної сфери знання і відрізняє її від усіх інших, навіть споріднених галузей. На сьогодні ще немає загальноприйнятого визначення специфіки предмета педагогічної психології і, отже, досить складно сформулювати певне одне її визначення як еталонне. Більше того, досі співіснують різні назви відповідної сфери досліджень. Так, у Європі та Америці – це, зазвичай, «шкільна психологія», «психопедагогіка» та ін.

Розкриємо **погляди** відомих українських і російських дослідників **на специфіку предмету педагогічної психології**, що, на їх думку, вивчає:

- конкретні види діяльності та поведінки дітей, молоді у школі та в інших освітньо-виховних закладах (*В.О.Крутецький*);

- структуру, характеристики, закономірності, вікові та індивідуальні особливості процесів засвоєння людиною різних видів досвіду – інтелектуального, морального, естетичного тощо (*Н.Ф.Талізїна*);

- психологічні механізми навчання та виховання (*Л.М.Проколієнко*);

- закономірності процесу засвоєння індивідом соціального досвіду в умовах навчально-виховної діяльності (*О.В.Скрипченко*);

- факти, механізми, закономірності засвоєння соціокультурного досвіду та відповідні зміни в рівні інтелектуального та особистісного розвитку людини (дитини) як суб'єкта учбової діяльності, що організовується та управляється педагогом у різних умовах освітнього процесу (*І.А.Зимняя*);

- закономірності становлення й розвитку особистості дитини у спеціально організованому освітньому процесі, метою якого виступає не тільки навчання, а й вивчення індивідуальності кожної дитини і створення необхідних психолого-педагогічних умов для її розкриття (*І.С.Якиманська*);

- принципи й методи створення оптимальних умов, які б дали змогу конкретній дитині з її індивідуальним досвідом і неповторною траєкторією розвитку максимально використати свій суб'єктний потенціал для цілей самотворення (*О.В.Киричук*).

У цих визначеннях помітна еволюція розуміння не тільки предмету, а й базових категорій та основних завдань педагогічної психології в її пошуках свого унікального місця в системі психолого-педагогічних наук. Відповідно до свого об'єкта вона пов'язана, насамперед, з іншими галузями психології (з віковою, загальною,

соціальною, диференційною психологією, психологією особистості, психологією праці, нейро- та психофізіологією, патопсихологією тощо) та з педагогікою.

Предмет педагогічної психології – полісистемний і включає у себе три основні підсистеми: процеси навчання, виховання та особу самого педагога. Відповідно до цього факту у структурі даної науки традиційно виокремлюють **три основні розділи**, до яких належать: 1) **психологія навчання** (учбової та навчальної діяльності), 2) **психологія виховання**, 3) **психологія особистості педагога** (педагогічної діяльності й педагогічного колективу).

Категорія «навчання» – значною мірою узагальнювальна назва. Адже під нею нерідко розуміються одразу три відмінні поняття: «учіння», «учбова діяльність» і «навчальна діяльність», які інколи навіть у наукових текстах неправомірно замінують один одним. Тому варто одразу наголосити, що учіння та учбова діяльність стосуються активності дитини як суб'єкта пізнання, тоді як власне навчання, навчальну діяльність здійснює педагог (учитель і вихователь).

Умовність розмежування категорій «навчання» й «виховання» як нерозривно взаємозв'язаних складових цілісного процесу соціалізації людини сучасна психолого-педагогічна наука долає використанням єдиного спільного поняття – «освіта». **Освіта** – це цілеспрямований процес навчання й виховання людини в її власних інтересах, а також із врахуванням актуальних потреб і цінностей розвитку суспільства.

Поряд із застосуванням термінів «освіта» та «освітній», у педагогіці, психології педагогічній традиційно продовжують міркувати окремо **про навчання і про виховання**, маючи на увазі під першим поняттям, насамперед, сферу інтелектуального, розумового розвитку, а під другим – потребова-мотиваційного, ціннісно-сміслового (зокрема, духовно-морального) становлення особистості.

Педагогічна діяльність – поняття вищого системного рівня, оскільки воно включає в себе цілеспрямоване і навчання, й виховання дітей, молоді, дорослих у спеціально організованих умовах. У педагогічній психології традиційно аналізуються стилі та інші соціально-психологічні особливості такої діяльності як особливого виду професійного людського спілкування.

Виходячи з розглянутих основних розділів і категорій, а також сучасних тенденцій гуманізації освіти, пропонуємо наступне робоче формулювання: **психологія педагогічна вивчає психологічні факти, чинники та закономірності суб'єкт-суб'єктної взаємодії і**

відповідних особистісних трансформацій педагога й дитини у спеціально організованих умовах освітнього процесу.

Розшифруємо дещо детальніше окреслені складові такого визначення предмету педагогічної психології:

- Вивчає «факти» (реальні явища), адже саме на конкретних фактах будується й перевіряється будь-яка наукова теорія.
- Вивчає «чинники» («що на що впливає»), оскільки завдяки такому знанню можна стимулювати виникнення бажаних явищ й уникати появи або мінімізувати вплив небажаних.
- Вивчає «закономірності» (взаємозв'язок між різними феноменами), адже їх врахування дає змогу цілеспрямовано керувати освітнім процесом.
- Факти, чинники та закономірності – «психологічні», оскільки мається на увазі вивчення взаємозв'язку навчання й виховання, його форм і методів із «душею» дитини, тобто з її внутрішніми психічними процесами, станами, властивостями.
- Взаємодія педагога та дитини – «суб'єкт-суб'єктна», адже цим поняттям підкреслюється відхід вітчизняної психолого-педагогічної науки та практики від традиційних авторитарних догм і прийняття цінностей гуманістичного, дитиноцентрованого підходу.
- Умови освітнього процесу «спеціально організовані», тобто пропонуються відповідно до державних законів і програм, під контролем фахівців та у відповідних закладах; тоді як у всіх інших випадках відбувається значною мірою стихійне навчання й виховання.

2. ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ Й ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЇЇ РОЗВИТКУ

Будь-яка наука має певні свої проблеми – ті питання, відповіді на які вона шукає або на які не існує однозначних відповідей; також вона має власні завдання – пов'язані з певними сферами теоретичної і практичної діяльності. Так, предмет психології педагогічної висуває ряд актуальних проблем і перед науковцями-теоретиками, і перед педагогами-практиками. Серед них найвагомішими на сьогодні є наступні:

• **проблема співвідношення навчання, виховання та психічного розвитку**, що є окремим аспектом більш глобальної проблеми співвідношення біологічного та соціального в людині – «яким чином і до якої межі навчання, виховання може вести за собою психічний розвиток людини, модифікуючи та оптимізуючи його?»;

• **проблема знаходження і врахування сензитивних періодів розвитку** в навчанні й вихованні – «коли для кожної конкретної психічної функції настає і завершується найбільш сприятливий для успішного її формування період?»;

• **проблема формування психологічної готовності дитини до школи** (шкільної зрілості) – «якими є усі компоненти психологічної готовності дитини до школи та як оптимізувати їх формування у кожної конкретної особи?»;

• **проблема індивідуального психолого-педагогічного підходу**, в тому числі, до дітей – так званих представників «групи ризику» (обдарованих, дезадаптованих, гіперактивних, агресивних, тривожних та інших) – «яким чином виявити та максимально врахувати в освітньому процесі індивідуальний потенціал розвитку тих дітей, котрі у чомусь «не такі, як усі?»».

У контексті зазначених проблем психології педагогічної вимальовуються завдання, котрі доцільно класифікувати відповідно до трьох базових її розділів – психології навчання, виховання та особистості педагога.

Оскільки предметом **психології навчання** виступає розвиток пізнавальної діяльності, інтелектуальних здібностей людини в умовах спеціально організованого учіння (учбової діяльності), то основними завданнями цього розділу є наступні:

- 1) дослідження психологічної природи, закономірностей та етапів перебігу учбової діяльності як цілеспрямованого процесу засвоєння знань, навичок, умінь;
- 2) встановлення психолого-педагогічних чинників і критеріїв ефективності засвоєння знань, навичок, умінь в їх співвідношенні з рівнем навчальності;
- 3) виявлення спектру можливостей і психологічне обґрунтування принципів управління процесами учбової діяльності та інтелектуального розвитку загалом;
- 4) розробка психолого-педагогічних засад індивідуалізації та диференціації навчання.

Предмет **психології виховання** – становлення особистості, формування її спрямованості (мотивів, інтересів, цінностей, світогляду і т.д.) у спеціально створених педагогічних умовах. У зв'язку з ним постають наступні завдання зазначеного розділу:

- 1) дослідження психологічних закономірностей та основних етапів формування спрямованості особистості в умовах педагогічної взаємодії з нею;

- 2) встановлення психолого-педагогічних чинників і критеріїв ефективності процесу виховання в його співвідношенні з рівнями та показниками вихованості;
- 3) виявлення спектру можливостей і психологічне обґрунтування оптимізації методів виховання, а також перевиховання (відповідних категорій осіб);
- 4) розробка психолого-педагогічних засад особистісно зорієнтованого виховного процесу й підтримки індивідуальності усіх вихованців.

Предмет **психології особистості педагога** – психологічні чинники й закономірності педагогічної діяльності в її взаємозв'язку з особливостями особистості педагога та його професійно спрямованого спілкування. Відповідно до нього постають такі **завдання галузі**:

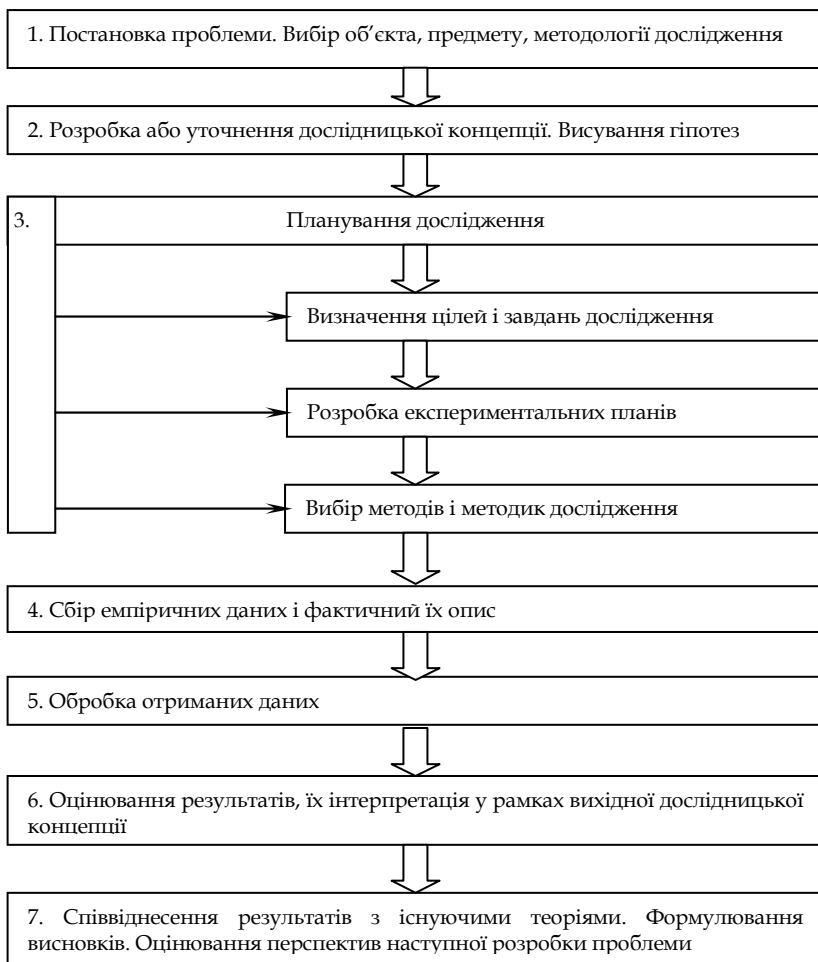
- 1) дослідження психологічних закономірностей і структури педагогічної діяльності;
- 2) встановлення психологічних, особистісних особливостей людини (складових професіограми), які сприяють або перешкоджають ефективній педагогічній діяльності;
- 3) виявлення специфіки чинників і стилів ефективного педагогічного спілкування в різних системах («Дорослий – Дитина» та «Дорослий – Дорослий»);
- 4) розробка психолого-педагогічних засобів профілактики й подолання синдрому «емоційного вигорання» та інших професійних дисгармоній педагога.

Отже, логіка наукового пізнання й практичного осмислення в межах психології педагогічної вибудовується за наступною схемою: 1) психологічна реальність як основа та чинник педагогічного процесу, 2) психологічні критерії динаміки педагогічного процесу й досягнення поставлених цілей, 3) психологічне обґрунтування оптимізації управління педагогічним процесом, 4) психологічні аспекти підтримки індивідуальності усіх суб'єктів педагогічного процесу в напрямку реалізації завдань його гуманізації.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ТА БАЗОВІ ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

Розв'язання поставлених перед психологією педагогічною завдань і проведення відповідних наукових досліджень забезпечується обґрунтуванням її методологічних засад, формулюванням вихідних

принципів, а також вибором адекватних методів і методик пізнання. У загальному своєму вигляді будь-яке наукове психолого-педагогічне дослідження має наступні етапи (мал. 1):



Мал. 1 Основні етапи психолого-педагогічного дослідження

Методологія науки – це вчення про принципи побудови, форми та способи організації теоретичного і практичного (емпіричного) дослідження. Виокремлюють **три базові рівні методологічного аналізу** знання: **загальнофілософський, загальнонауковий та конкретнонауковий.**

Перший із них визначається загальними філософськими позиціями вченого-дослідника або фахівця-практика (наприклад, матеріалізм, ідеалізм, прагматизм і т.д.). *Центральна проблема, яку намагається вирішити загальнонаукова методологія усіх психологічних галузей, полягає у пошуку адекватної відповіді на запитання: «Як досягти наукової вірогідності та об'єктивності знань, які отримуються у процесі дослідження психічних явищ?».*

Наукове пізнання, на відміну від інших його видів («побутового», «життєвого», релігійно-містичного та ін.), спирається на: 1) вихідні методологічні принципи як науково обґрунтовані загальні підходи до організації дослідження, 2) об'єктивні й взаємодоповнювальні наукові методи отримання фактів, 3) верифікацію (перевірку на істинність) розроблених наукових теорій практикою та повторними дослідженнями.

Психологія педагогічна орієнтується на визнані загальнопсихологічні принципи (засади побудови знання), оскільки поза їх врахуванням психологічне знання перестає бути науковим:

- **принцип об'єктивності** – максимально можливе нівелювання чинників суб'єктивізму й впливу сторонніх факторів на результати дослідження;

- **принцип детермінізму** – всі явища реального світу взаємозв'язані й підпадають під дію причинно-наслідкових законів, отже, будь-яке психічне явище також завжди чимось зумовлене;

- **принцип системності** – взаємозв'язок явищ світу утворює системи різного рівня, котрі визначають конкретні властивості, структуру, функції цих явищ, отже, психічні феномени також є складовими систем вищих рівнів і включають у себе свої власні підсистеми;

- **принцип розвитку** – вірогідне пояснення психічних явищ можливе тільки в їх динаміці, у процесі формування, включаючи філогенетичні, соціогенетичні та онтогенетичні аспекти психічного розвитку;

- **принцип історизму** – врахування конкретно-історичних обставин генези суб'єкта психічної активності;

- **принцип розвитку й формування психіки в діяльності** – тільки через діяльність індивідуальності можна впливати на формування її психічних властивостей.

Конкретнонаукова методологія – це застосування зазначених принципів, як і більш загальних філософських аксіом, у контексті завдань власне психології педагогічної. Вона впливає, зокрема, на

вибір конкретних методів і методик дослідження тієї чи іншої психолого-педагогічної проблеми.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНІЙ І СПЕЦИФІКА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Реалізація методологічних принципів і положень здійснюється через підбір валідних, надійних, науково обґрунтованих методів дослідження. **Метод** дослідження – це сукупність правил і прийомів, за допомогою яких досягається поставлена дослідником мета. У психології педагогічній використовуються всі ті основні методи, що й у більшості інших галузей психології, тільки із врахуванням специфіки її завдань і віку піддослідних осіб.

Залишається традиційною **класифікація методів дослідження**, запропонована *Б.Г.Ананьєвим*. Вона включає у себе наступні групи та підгрупи:

I. Організаційні методи:

1) *порівняльний (метод вікових або «поперечних» зрізів)* – у педагогіці та психології педагогічній здебільшого застосовується порівняльно-педагогічний метод, метою якого є співставлення психічного та особистісного розвитку осіб, що перебувають у різних педагогічних умовах; прикладом його використання у формі, насамперед, теоретичного аналізу виступає дослідницька діяльність К.Д.Ушинського, який порівнював психолого-педагогічні особливості діяльності навчальних закладів Росії, США, а також ряду країн Європи;

2) *лонгітудний метод (метод «поздовжніх» зрізів)* – передбачає багаторазові дослідження однієї й тієї ж особи чи групи осіб упродовж тривалого періоду; в наш час він пов'язаний з активним моніторингом освітньо-виховного процесу; одним із найвідоміших і найдовших в історії педагогічної психології можна вважати лонгітюд Л.Термена, який тривав 50 років й охопив 1500 обдарованих дітей; результатом цього експерименту стало впровадження у психологію і педагогіку відомого поняття «коефіцієнт інтелекту» («IQ»);

3) *комплексний метод* – передбачає одночасне використання методів різних наук (психології, педагогіки, соціології, біології, медицини та ін.); саме такий підхід зазвичай використовують галузі, що перебувають на стику двох або більше дисциплін, зокрема, і

психологія педагогічна; подібний метод активно пропагували, наприклад, представники педології (засновник – Ст.Холл) в контексті спроб побудови комплексного вчення про дитину.

II. Емпіричні («практичні») методи:

1) *спостереження (обсерваційний метод)* – цілеспрямоване та систематичне сприймання певних психічних явищ поза втручанням в їх природний перебіг; у психології педагогічній цей метод активно використовується в якості одного з основних, особливо при вивченні дітей; за допомогою нього зазвичай збирають попередні дані про предмет дослідження, котрі надалі ретельніше перевіряються та уточнюються експериментальним шляхом; *окремим різновидом спостереження є самоспостереження*, проте при дослідженні дітей воно має суттєві обмеження;

2) *експеримент* – активне та цілеспрямоване втручання у психічну діяльність піддослідних шляхом маніпулювання незалежними змінними (зовнішніми чинниками – наприклад, рівнем освітленості приміщення) та з реєстрацією відповідної реакції залежних змінних (змін у поведінці й внутрішніх станах – наприклад, коливань уваги); у психології педагогічній одним із найбільш вагомих методів дослідження виступає *формульований (психолого-педагогічний) експеримент* – активний вплив на становлення бажаних психічних якостей піддослідних через експериментальну взаємодію з ними дослідника; за допомогою цього методу, наприклад, О.В.Запорожцем, Л.А.Венгером, Л.Ф.Обуховою та іншими відомими вітчизняними психологами з'ясовано закономірності формування пізнавальної активності дошкільників;

3) *вербально-комунікативний (опитування – бесіда, інтерв'ю, анкетування)* – отримання інформації про певні психічні явища через словесний самозвіт піддослідних на основі заздалегідь підготовленої системи запитань; опитування буває усним (бесіда або інтерв'ю) і письмовим (анкетування), при цьому інтерв'ю є більш регламентованим і стандартизованим, ніж бесіда (в її ході можуть модифікуватися кількість і зміст запитань); очевидно, що для дітей дошкільного віку прийнятним видом виступає саме усне опитування, переважно – бесіда;

4) *психодіагностичний (тестування)* – дослідження психічних явищ за допомогою тестів, тобто системи стандартизованих завдань (запитань, певних задач); до них зазвичай додається «ключ» або нормативна шкала (статистичні норми – традиційні для конкретного віку або певних категорій осіб відповіді на запитання чи форми

виконання запропонованих завдань), на основі яких визначається рівень інтелектуального або особистісного розвитку піддослідного; у психології педагогічній тести зазвичай асоціюються з потребами поточної діагностики рівня розумового розвитку особи; для вихованців дошкільного віку відомими є, наприклад, «Тести нервово-психічного розвитку дітей 1-6 років життя», розроблені Ш.Бюллер і Г.Гетцер; серед численних різновидів тестів при роботі з дітьми успішно спрацьовують також «психомалюнкові» (особистісні) методики, хоча при інтерпретації їх результатів потрібний чималий досвід такої психодіагностичної роботи;

5) *практиометричний (аналіз процесу і продуктів діяльності)* – дослідження психомоторики, рухів, дій та операцій як відображення психічної активності піддослідного упродовж виконання ним різних видів діяльності, а також вивчення результатів такої діяльності; зазначений *аналіз буває ретроспективний* (вивчення історії становлення індивіда за продуктами його діяльностей), *актуальний* (аналіз поточної діяльності) та *перспективний* (складання прогнозів розвитку на основі ретроспективного та актуального аналізу); при дослідженні дитини цим методом важливим завданням є не тільки констатація особливостей отриманого результату (наприклад, змісту складеного вірша або вигаданої казочки), скільки з'ясування специфіки усього «шляху» до кінцевого продукту діяльності;

6) *біографічний метод* – аналіз життєвого шляху піддослідного через вивчення документації, співбесіду з ним або свідчення осіб з його соціального кола (батьків, братів чи сестер, вихователів, знайомих тощо); у наш час цей метод розглядається не тільки як засіб діагностики вже пройдених етапів розвитку, а й як спосіб корекції сьогодення та активного проектування майбутнього людини; в рамках психології педагогічної його можна розглядати як важливе піддрунтя для реалізації завдань індивідуалізації освітнього процесу;

7) *моделювання* – метод дослідження психічних явищ через створення з наступною апробацією на практиці їх теоретичних моделей, тобто певних абстрагованих аналогів, схем, системи знаків-замінників (наприклад, математичних формул); у сучасній психології педагогічній поширеним є графічне моделювання освітніх процесів як наочно-схематичне їх відображення; у відповідній галузі досліджень цей метод плідно використовує, зокрема, А.В.Фурман.

III. Методи обробки та аналізу отриманих даних:

1) *кількісні (математично-статистичні)* – сюди належить *описовий* (факти у конкретних цифрах, відсотках), *дисперсійний*

(варіабельність, градація, розподіл досліджуваних ознак), *кореляційний* (кількісне вираження міри зв'язку певних явищ) і *факторний* (виявлення першооснови, спільного чинника феномену взаємозв'язку різних явищ) *аналіз*; сучасні комп'ютерні системи значно спростили усі перераховані види кількісного аналізу (наприклад, доступна для широкого загалу популярна програма обробки даних «STATISTICA»);

2) *якісні (методи категоризації)* – базуються на результатах кількісного аналізу, проте не зводяться до нього, оскільки передбачають переважно описове встановлення гіпотетичних причин і наслідків виявлених математично-статистичних показників; так, психологія педагогічна намагається пояснити отримані кількісні дані (наприклад, рівень розвитку мислення дітей) різними умовами навчально-виховного процесу, прогножуючи прогресивні їх зміни під впливом модифікації таких умов.

IV. Інтерпретаційні методи:

1) *генетичний аналіз (філо- та онтогенетичний)* – вивчення динаміки психічних явищ у часі, в їх переході від нижчих до вищих ступенів розвитку, від початкових до наступних фаз, у кількісних та якісних трансформаціях; інтерпретація певної психолого-педагогічної реальності в даному випадку відбувається через вивчення різних етапів її становлення; саме цей метод лежить в основі *генетико-моделювального експерименту*, який в наш час у галузі вікової та педагогічної психології активно розробляє академік С.Д.Максименко;

2) *структурний аналіз* – вивчення певного психічного явища як системи в її відносно статичних властивостях і взаємозв'язках; інтерпретація психолого-педагогічної реальності здійснюється через пояснення її структури і взаємодій із системами вищих і нижчих рівнів; у психології педагогічній розглядається, наприклад, структура педагогічного процесу загалом або, зокрема, навчання чи виховання

Психолого-педагогічне дослідження дітей дошкільного віку має свою специфіку, пов'язану з їх загальними віковими особливостями:

1. *Діти надто емоційні та категоричні у спілкуванні.* Дорослий для них стає або дуже цікавою, симпатичною особою, котрій хочеться «підіграти», або нецікавою чи навіть небезпечною, котру взагалі варто уникати. А середина в такому біполярному ставленні зустрічається рідко. Згідно зі сформованим ставленням до персони дослідника визначається й відношення до процедури дослідження – бажання все зробити так, як «сподобається цій людині» (на думку дитини) або прояви негативізму і категорична відмова від участі у спільних діях.

2. Прояви психологічних особливостей у дитини залежать від ситуації значно більшою мірою, ніж у дорослого. Так, незнайома особа дослідника, чимсь незвична манера його спілкування, наявність нової спеціальної апаратури тощо інколи можуть ставати суттєвим бар'єром для повноцінного й неспотвореного розкриття справжніх якостей особистості дошкільного віку.

3. Дошкільник має надто бурхливу уяву. Так, даючи відповіді на поставлені дослідником запитання, дитина часто може проявляти не стільки процеси пам'яті або результати мислення, скільки продукти своєї ще малокерованої уяви. А це здатне призводити до спотворення загального враження від картини її інтелектуального чи навіть й особистісного розвитку.

4. У дітей дошкільного віку ще недостатній рівень розвитку здатності до самоспостереження, самоаналізу. Отже, усі методики, побудовані на основі вербального самозвіту піддослідного (наприклад, тести-питальники), мають низьку діагностичну спроможність щодо цієї вікової когорти. У цей самий час ефективним є застосування проєктивного підходу й невербальних засобів дослідження.

Ці та деякі інші вікові особливості дошкільників враховуються при розробці **методики** – конкретної форми втілення специфіки обраного методу із врахуванням мети, завдань, гіпотези дослідження, особливостей його вибірки, досвіду дослідника і т.д.

Головне при цьому, щоб обраний емпіричний інструментарій був достатньо *валідним* (методики повинні реально вимірювали саме ті якості, для діагностики яких офіційно призначені), *надійним* (перевіреним на чималій аналогічній вибірці осіб) і *точним* (здатним забезпечувати максимально можливе наближення до реальних показників розвитку психіки піддослідних).

5. ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У наш час при проведенні психолого-педагогічних досліджень увага дедалі більше приділяється не тільки їх належному методологічному обґрунтуванню, реалізації найважливіших наукових принципів, забезпеченню валідним, надійним і точним емпіричним інструментарієм, а й виконанню етичних вимог до подібної діяльності. Із врахуванням того факту, що Україна стала учасницею

глобального освітнього простору, необхідність дотримання визнаних світових стандартів у цій сфері є особливо актуальною.

Етичні вимоги до організації психолого-педагогічних досліджень – це, насамперед, необхідні моральні складові професійної культури будь-якого дослідника. Зазвичай вони сформульовані на рівні світових і державних офіційних документів. Наприклад, одним із найбільш детально розроблених і чітко сформульованих є Кодекс професійної етики та практики Американської психологічної асоціації (останній перегляд – 2002 р.). Його положення містять рекомендації щодо ефективного планування дослідження; отримання згоди на участь у дослідженні; аналізу наслідків і мінімізації можливих ризиків; відповідальності щодо захисту особистої інформації та об'єктивного інформування піддослідних про цілі й можливі наслідки дослідження; подання вірогідної інформації про отримані результати; форми і шляхи оприлюднення результатів, а також деякі інші аспекти.

В Україні офіційно діє **Етичний кодекс психолога**, прийнятий на I Установчому з'їзді Товариства психологів України (м. Київ, 20 грудня 1990 року). Товариством психологів України також заснована Комісія з етики, котра проводить роботу, спрямовану на правильне тлумачення Етичного кодексу, здійснює контроль за його додержанням, забезпечує формування сприйняття цього Кодексу як зобов'язання фахівців перед широкою громадськістю. А оскільки вихователь працює з дітьми, регулярно вивчає їх психіку та інформує про результати такого вивчення інших осіб, то знання основних положень даного документу також є корисним елементом його загальної професійної освіти.

Важливим пунктом згаданого кодексу виступають **«Етичні правила психологічних досліджень»**, сутністю яких є наступні вимоги:

1. *Планування психологічних досліджень*, яке передбачає визначення об'єкта дослідження; чітке й однозначне формулювання його мети та завдань; встановлення контингенту піддослідних; прогнозування можливостей використання одержаних результатів (наприклад, оцінювання перспективи психолого-педагогічного втручання тощо). При цьому варто керуватися вимогами максимальної ефективності й наукової обґрунтованості.

2. *Дослідник* забезпечує цілковиту надійність результатів, відповідає за рішення, котрі приймають інші на основі його висновків і рекомендацій, запобігає можливим помилкам у діяльності

непрофесіоналів, які допомагають у роботі, але не ознайомлені з вимогами, що стосуються обмежень у використанні інформації про піддослідних. Він також несе відповідальність за правильне й доступне роз'яснення непрофесіоналам суті застосовуваних психологічних методів, а також за можливі антигуманні наслідки.

3. Дослідник зводить до мінімуму ризик ненавмисного негативного впливу на тих, хто бере участь в експерименті. Коли очікується, що дослідження може викликати у піддослідного психогенну (негативну) реакцію, фахівець повинен проконсультуватися зі спільнотою професіоналів. Якщо умови експерименту потребують необізнаності піддослідних з його суттю й результатами, дослідник має пересвідчитися в тому, що це не завдасть шкоди жодному з учасників дослідження. Такі відомості можуть бути розкриті після завершення експериментальної програми.

4. Дослідник заздалегідь інформує потенційних учасників про право відмовитися від участі в дослідженні. Й навіть коли вони дають згоду взяти участь в експерименті, експериментатор має переконатися в тому, що таке рішення прийняте незалежно від нього або інших осіб.

Варто зазначити, що в контексті психолого-педагогічного дослідження вікової когорти дошкільників останні два правила, які узагальнено можна назвати *принципом інформованої згоди*, стосуються не стільки самих дітей, скільки переважно їх батьків. А особливо важливим виступає друге етичне положення, оскільки дитяча психіка є ще надто незрілою і дуже сензитивною щодо ймовірних психогенних зовнішніх впливів.

Експериментальне дослідження

Наведемо приклад «від супротивного», тобто опис класичної експериментальної програми, котру можна розглядати як порушення етичних приписів у психології. Відомий біхевіорист Дж. Уотсон займався дослідженнями природи страхів і фобій. Він перевіряв можливість формування емоційної реакції страху на білого пацюка в 9-тимісячного хлопчика Альберта. Під час експерименту (1920 р.) упродовж двох місяців цій дитині показували ручного білого пацюка, білого кролика, вату, маску Санта-Клауса з бородою, яких хлопчик спочатку зовсім не боявся й навіть намагався гратися з ними. Потім Уотсон почав бити залізним молотом по металевій бляшанці за спиною дитини щоразу, коли Альберт торкався до пацюка. Після ряду повторень цих ударів хлопчик почав уникати контакту з твариною. Через тиждень дослід повторили – цього разу по бляшанці вдарили п'ять разів, просто кладучи пацюка в дитячу колиску. Дитина

плакала, щойно побачивши тварину. Ще через п'ять днів Уотсон вирішив перевірити, чи буде піддослідний лякатися схожих об'єктів. Хлопчик вже боявся й білого кролика, вати, маски Санта-Клауса, тобто відбулася генералізація реакції страху.

На жаль, після завершення експерименту Уотсону так і не вдалося цілком позбавити Альберта сформованого страху, що так і залишив свій слід у психіці дитини.

ТЕМА ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ (4 ГОД.) ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО (ФОРМУВАЛЬНОГО) ЕКСПЕРИМЕНТУ

ПИТАННЯ ДЛЯ ОПРАЦЮВАННЯ

1. Основні етапи психолого-педагогічного експерименту: підготовчий, констатувальний, формувальний, діагностичний.
2. Специфіка формувального експерименту.
3. Схеми та технології експерименту в умовах роботи з дітьми дошкільного віку.

Рекомендована література:

1. Галян О.І., Галян І.М. Експериментальна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2012. – 400 с.
2. Горбунова В.В. Як спланувати психологічний експеримент? // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 4. – С. 12-16.
3. Кожухова Т.В. Основи психолого-педагогічного дослідження. – Харків: Вид-во НФаУ: Золоті сторінки, 2002. – 240 с.
4. Крутій К.Л. Експериментальна робота в дошкільному закладі освіти: проблеми і досвід. – Запоріжжя: ТОВ «ЛППС. ЛПД», 1999. – 56 с.
5. Лаврентьєва Г.П., Шишкіна М.П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. – Київ: ПТЗН, 2007. – 72 с.
6. Максименко С.Д., Носенко Е.Л. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус): навч. посібник. – К.: МАУП, 2002. – 128 с.
7. Нечаев А.П. Экспериментально-психологическое исследование детей дошкольного возраста // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. I – С. 44-48.

ПРАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

Визначити основні етапи та описати зміст психолого-педагогічного експерименту на прикладі дослідження, висвітленого у статті:

Заболоцька С.І. Психологічне обґрунтування розвитку моральних форм поведінки дошкільників у навчально-ігровій діяльності // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць / За ред. С.Д.Максименка. – К.: 2012. – Т. XIV, ч. 1. – С. 100-107.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ № 1

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ЕКСПРЕС-ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ **(НА ПОЧАТКУ ЗАНЯТТЯ)**

1. «Аграрну аналогію» при розгляді взаємозв'язку між педагогікою і психологією використовував:

- а) К.Ушинський,
- б) Е.Торндайк,
- в) С.Холл,
- г) П.Каптерев.

2. Термін «педагогічна психологія» вперше запропонував:

- а) П.Каптерев,
- б) Е.Торндайк,
- в) Л.Виготський,
- г) Г.Костюк.

3. Думка про те, що педагогічна психологія вивчає «конкретні види діяльності та поведінки дітей, молоді у школі та в інших освітньо-виховних закладах» належить:

- а) О.Скрипченку,
- б) І.Якиманській,
- в) Н.Гализіній,
- г) В.Крутецькому.

4. Прагматизм як підхід належить до рівня організації дослідження:

- а) конкретної методики,
- б) загальнофілософського,
- в) загальнонаукового,
- г) конкретнонаукового.

5. Вимогу з'ясування причин виникнення психічних явищ втілює науковий принцип:

- а) розвитку,
- б) детермінізму,
- в) системності,
- г) історизму.

6. Тривалі, багаторазові дослідження однієї і тієї ж особи або групи осіб передбачає:

- а) порівняльний метод,
- б) комплексний метод,
- в) лонгітюдний метод,
- г) тестування.

7. «Тести нервово-психічного розвитку дітей 1-6 років життя» були розроблені:

- а) С.Холлом,
- б) Л.Терменом,
- в) О.В.Запорожцем і Л.А.Венгером,
- г) Ш.Бюллер і Г.Гетцер.

8. Виявлення й кількісне вираження міри взаємозв'язку між певними явищами забезпечує аналіз:

- а) описовий,
- б) дисперсійний,
- в) факторний,
- г) кореляційний.

9. Валідність методики – це:

- а) її популярність,
- б) те саме, що й «надійність»,
- в) здатність вимірювати саме те, для чого вона призначена,
- г) апробація на чималій виборці.

10. «Етичні правила організації психологічних досліджень» як складова Етичного кодексу психолога офіційно запроваджені в Україні з:

- а) 1990 р.,
- б) 1991 р.,
- в) 2000 р.,
- г) 2001 р.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. Об'єкт, предмет і взаємозв'язок психології педагогічної з іншими галузями наукового знання.

2. Проблеми й завдання психології педагогічної відповідно до її базової структури (психологія навчання, психологія виховання, психологія особистості педагога).

3. Основні рівні організації психолого-педагогічного дослідження. Базові філософські підходи й загальнонаукові принципи.

4. Організаційні методи психології педагогічної.

5. Емпіричні методи психології педагогічної. Специфіка психолого-педагогічного (формульованого) експерименту.

6. Методи обробки та аналізу даних й інтерпретаційні методи.

7. Психологічні особливості та етика психолого-педагогічного дослідження дитини дошкільного віку.

ОБГОВОРЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНИХ ОКРЕМИМИ СТУДЕНТАМИ КОНСПЕКТІВ ПУБЛІКАЦІЙ:

1. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. II – С. 13-21.

2. Выготский Л.С. Педагогика и психология // Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под. ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – С. 37-47.

3. Горбунова В.В. Етичні та правові аспекти психологічних досліджень // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 3. – С. 18-23.

4. Кулачківська С., Подоляк Л. Сучасні психологічні вимоги до дитячого садка // Дошкільне виховання. – 2000. – № 1. – С. 18-19.

5. Ладивір С. Сьогодення дошкільця // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 4. – С. 4-12.

6. Лазурский А.Ф. О естественном эксперименте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. I – С. 6.-8.

7. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Педагогическая психология: Хрестоматия – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – С. 3-17.

8. Максименко С. Психологія торує шлях модернізації освіти // Дошкільне виховання. – 2005. – № 1. – С. 3-5.

9. Петухова І. Розвиток методу тестів у зарубіжних наукових розвідках // Шлях освіти. – 2008. – № 4. – С. 49-54.

10. Тищенко С.П. Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4. – С. 81-89.

ПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ВИСЛОВИ КЛАСИКІВ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

Поміркуйте над наступними цитатами в контексті завдань і методів психології педагогічної як науки:

1. «...Насамперед добре вивчіть ваших вихованців; бо ви, без сумніву, зовсім не знаєте їх...» (Ж.-Ж.Руссо).

2. «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях» (К.Д.Ушинський).

3. «Не ухиляйтеся від вивчення психології (цього духовного природознавства) й антропології узагалі (цього світоча педагогіки) та від дослідження основних принципів загальнолюдського розвитку!» (А.Дістервег).

4. «Ми не кажемо педагогам – робіть так чи інакше; але кажемо їм: вивчайте закони психічних явищ, якими ви хочете керувати, та працюйте, керуючись цими законами й тими обставинами, в яких ви хочете їх застосувати. Не тільки обставини ці безмежно різноманітні, а й самі індивідуальності вихованців не схожі одна на одну. Чи ж можна при такій різноманітності обставин виховання й самих індивідуумів обґрунтовувати які-небудь загальні виховні рецепти?» (К.Д.Ушинський).

5. «Величезний вплив на учительську освіту має також якомога краще знання психології та логіки. Адже психологія або, що ширше, антропологія є науковою основою педагогіки, без якої остання підвісає у повітрі й не може бути надійно встановлена» (А.Дістервег).

6. «Не філософськими одкровеннями в наш час може просунутися вперед наука педагогіка, а терплячими й наполегливими різнобічними дослідженнями. Не філософом – вихователем і відкривачем нової педагогічної теорії має бути кожний педагог, але добросовісним і працюючим спостерігачем, що вміє певною мірою узагальнити свої спостереження» (Л.Толстой).

7. «За самою своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером педагогічна праця неможлива без елементу дослідження, і перш за все тому, що кожна людська індивідуальність, з якою ми маємо справу, – це до певної міри глибоко своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів» (В.О.Сухомлинський).

8. «Давайте менше говорити про обов'язки дітей, а більше про їх права» (Ж.-Ж.Руссо).

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ ОБМІРКОВУВАННЯ

1. Першим і тривалий час єдиним вченням про людину була філософія. Пізніше вивчення людини розподілилося між різними науками: біологією, медициною, педагогікою, психологією, соціологією і т.д. У наші дні спостерігається поглиблення їх міждисциплінарних зв'язків.

Про що свідчить така тенденція? Які переваги надає використання комплексного методу в педагогічній психології?

(М'ясоїд П.А. Задачі з курсу загальної психології: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2000. – С. 20.)

2. Наприкінці навчального року вихователька старшої групи дитсадка збрала малюнки вихованців за рік і на батьківських зборах доповіла, як діти зросли за цей час, якими навичками оволоділи, як у них розвинулася уява і спостережливість. Особливу увагу вона при цьому звернула на малюнки за власним задумом.

Який метод застосувала в даному випадку вихователька? Чому вона найбільшу увагу звернула на малюнки дітей за власним задумом?

(Казарновська Г.Б., Долинна О.П. Загальна, вікова і педагогічна психологія. Збірник завдань. – К.: Вища школа, 1990. – С. 65.)

3. Щоб з'ясувати певні особливості мислення дітей дошкільного віку, психолог запропонувала виховательці провести з ними дидактичну гру «Що спільне й що відмінне?». Вихователька демонструвала дітям різні малюнки, де були зображені овочі, фрукти, посуд, меблі тощо. Потім кожній дитині пропонувалося порівняти між собою обрану пару картинок, вказуючи, що спільного й що відмінного між предметами. Отримані результати протоколювалися.

Який метод та який його вид використано в даному випадку? Які його переваги та недоліки в контексті завдань психології педагогічної?

(Казарновська Г.Б., Долинна О.П. Загальна, вікова і педагогічна психологія. Збірник завдань. – К.: Вища школа, 1990. – С. 65.)

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ

1. Скласти план-схему спостереження за динамікою упродовж року (в умовах перебування в дошкільному навчальному закладі):
 - а) сенсорного розвитку дошкільника,
 - б) пам'яті дошкільника,
 - в) мислення дошкільника,
 - г) уяви дошкільника,
 - д) емоційно-почуттєвої сфери дошкільника,
 - е) вольових властивостей дошкільника.
2. Запропонувати метод і план-схему емпіричного дослідження страхів дитини із врахуванням сучасних вимог етики такого дослідження.

ТЕМА II. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНА ПРОБЛЕМАТИКА ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ

Рекомендована література:

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2007. – С. 12-33.
2. Дошкільна педагогічна психологія / За редакцією проф. Д.Ф.Ніколенка. – К.: Вища школа, 1987. – С. 10-13.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – С. 9-14.
4. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
5. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В.Клюевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 15-24.
6. Приходько Ю.О. Дитяча психологія: Нариси становлення та розвитку. – К.: Міленіум, 2003. – 192 с.
7. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – С. 32-51.
8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – С. 16-30.
9. Фельдштейн Д.И. Выдающиеся исследователи проблем развития детства // Возрастная и педагогическая психология.

Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – С. 369-397.

10. Тематичні сторінки веб-сайтів науково-дослідних інститутів НАПН України; профільних кафедр ВНЗ України.

ТЕОРЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

ПЛАН

1. Загальнодидактичний період осмислення психологічних основ педагогічного процесу.
2. Експериментальний етап становлення психології педагогічної.
3. Теоретико-експериментальний період.
4. Сучасність і перспективи психології педагогічної (на матеріалі актуальних досліджень в Україні).

1. ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНИЙ ПЕРІОД ОСМИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Науковці виділяють три основні етапи становлення педагогічної психології. **Перший** з них (із середини XVII до кінця XIX століття) – **загальнодидактичний період** (описова стадія). Він представлений іменами таких видатних педагогів-мислителів, як Я.А.Коменський (1592-1670), Дж.Локк (1632-1704), Ж.-Ж.Руссо (1712-1778), Й.Песталоцці (1746-1827), Й.Герbart (1776-1841), А.Дістервег (1790-1866), Ф.Фребель (1782-1852), К.Д.Ушинський (1824-1870), П.Ф.Каптерев (1849-1922), П.Д.Юркевич (1826-1874) та ін.

Загалом можна стверджувати, що інтерес до особливостей дитячої психіки у зв'язку із завданнями навчання й виховання був притаманний усій прогресивній науково-педагогічній думці Нового часу. Так, *видатний твір Я.А.Коменського «Велика дидактика» (1657 р.)*, який поклав початок педагогічній науці, часто розглядається в якості передумови або стимулу виникнення й розвитку і педагогічної психології.

У другій половині XVIII століття інтерес до психолого-педагогічної сфери ще більш загострився у зв'язку з потребою в нових формах освіти, що відобразили праці Ж.-Ж.Руссо та Й.Песталоцці. У

галузі власне дошкільної освіти педагогом-новатором став *Ф.Фребель*, який пов'язував оволодіння засобами виховання дітей раннього віку з вивченням їх психофізіологічного розвитку.

Не просто зацікавленість, а реальна задача виявлення взаємозв'язку між педагогікою та психологією постала із середини ХІХ століття у контексті проблем розвитку всезагальної освіти. Доти, доки остання була переважно домашньою, неважко було здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини, розуміти її особливості та інтереси, робити навчання легким і цікавим, підбирати індивідуальний темп занять. Тоді як при великій кількості дітей такий індивідуальний підбір адекватних методів і засобів – дуже складне завдання. Тому виникла потреба дослідити спільні для всіх механізми й закономірності психічного розвитку з тим, щоб надати об'єктивні практичні рекомендації педагогам.

Отже, якщо в дидактиці Коменського, Руссо, Песталоцці, Гербарта власне психологічна сторона навчального процесу розроблена ще недостатньо, то вже починаючи з праць Дістервега, Ушинського, Каптерева поступово реалізується **зазначена Песталоцці необхідність «психологізувати педагогіку»** (останній, до речі, вів щоденник психологічних спостережень за власними дітьми).

А.Дістервег – послідовник Й.Песталоцці, що творчо розвинув надбання свого вчителя, знаменуючи власною теоретичною і практичною діяльністю новий підхід до розуміння багатьох педагогічних проблем. Його погляди вперше систематизовані в найбільш відомій праці видатного педагога – *«Керівництво до освіти німецьких учителів»* (1835 р.). У цьому та інших виданнях *автор надав психологічне обґрунтування вперше вираженим ще Я.Коменським дидактичним правилам, саме у психології вбачаючи «основу науки про виховання»*.

Наповнюючи реальним змістом важливий принцип природовідповідності навчання та виховання, педагог-мислитель пропонує поділ розвитку людини на декілька основних вікових ступенів. При цьому на першому з них (від народження до 9 років) він закликає дбати про підтримку природної допитливості й фантазії дитини, а також стимулювати її самостійність як чинник поступового дорослішання. Не можливо навіть уявити поза психологічним знанням той вагомий дидактичний принцип, який обґрунтував Дістервег – це принцип свідомості або самоактивності дитини в навчанні й вихованні, пов'язаний із завданнями розвитку мисленнєвої самостійності та ініціативності.

На теренах України та Росії одним із засновників педагогічної психології як відносно самостійної науки вважається К.Д.Ушинський. У своїй книзі «Людина як предмет виховання. Досвід антропологічної педагогіки» (1868 р.) він пропонує цілісну концепцію розвитку людини, підкреслює, що саме дитина знаходиться в центрі виховання й навчання, тоді як вирішальну роль відводить саме вихованню.

К.Д.Ушинський надає своє трактування складних і завжди актуальних питань: психологічної природи виховання; його меж і можливостей; співвідношення виховання й навчання; меж і можливостей навчання; співвідношення навчання й розвитку; поєднання зовнішніх виховних впливів і процесу самовиховання. В якості спеціальних предметів уваги для автора книги виступають, зокрема, психолого-педагогічні проблеми розвитку пам'яті, уваги, мислення, мовлення у процесі навчання. Видатний мислитель також психологічно обґрунтував і розвинув дидактичні принципи навчання дошкільників на заняттях, підкреслюючи, що вже в цьому віці необхідно відокремити «серйозне учіння від гри».

Ще одним співзасновником педагогічної психології (на теренах тогочасної Росії) виступив П.Ф.Каптерев. Саме поняття «педагогічна психологія», на думку дослідників, потрапило в науковий обіг із виходом у світ книги Каптерева «Педагогічна психологія» (1876 р.). Для порівняння: перший підручник англійського вченого Дж.Селлі з аналогічною назвою був виданий лише через 10 років (у 1886 р.).

П.Ф.Каптереву належить розробка психологічного підходу до розгляду цілісного освітнього процесу як сукупності навчання й виховання, як «вираження внутрішньої самодіяльності людського організму», як розвитку здібностей. До всіх проблем освіти вчений підходив з позицій психології, про що безпосередньо свідчить назва другої частини його «Дидактичних нарисів. Теорії освіти»: «Освітній процес – його психологія» (1885 р.). Саме з такої позиції відомий науковець фундаментально проаналізував праці видатних педагогів-мислителів XVII-XVIII ст.ст., вказуючи на недостатнє розкриття ними психологічних аспектів важливих педагогічних проблем, зокрема, проблеми розвитку здібностей та інтересів в освітньому процесі. На початку XX століття П.Ф.Каптерев був одним із організаторів Всеросійських з'їздів по педагогічній психології та експериментальній педагогіці, де обговорював аспекти навчання, що виховує і розвиває.

Поряд з К.Д.Ушинським і П.Ф.Каптеревим варто назвати ще одного видатного мислителя – українця П.Д.Юркевича як фундатора

вітчизняної педагогічної психології, провісника майбутньої педології та концепції розвивального навчання на теренах нашої країни. Адже він невпинно поширював ідею, що саме особистість дитини повинна бути центром усієї психолого-педагогічної науки. Найбільш відомі праці П.Д.Юркевича в цьому контексті – «Читання про виховання» (1865 р.) і «Курс загальної педагогіки з додатками» (1869 р.).

Загалом перший етап становлення психології педагогічної характеризується створенням переважно описових логічних побудов, які базуються на спостереженні, теоретичному аналізі та оцінці педагогічної реальності. Саме в цей період поступово визріло розуміння необхідності інтеграції знань із педагогіки і психології для системного вивчення та успішного практичного розв'язання проблем освітнього процесу.

2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ЕТАП СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ

Другий етап становлення психології педагогічної (*кінець 80-их років XIX – початок 50-х років XX століття*) – **експериментальний**, стадія оформлення психології педагогічної в самостійну галузь. У зв'язку з об'єктивними суспільно-історичними й науковими процесами тогочасна освітня система підпала під радикальну критику сучасників, що й викликало хвилю відповідних наукових досліджень, емпірично обґрунтованих (на відміну від попередньої – описової стадії).

Основними передумовами становлення педагогічної психології як експериментальної науки стали:

- запити модернізації педагогічної практики у зв'язку з нарощенням темпів науково-технічного прогресу, індустріалізації та, відповідно, зростання вимог до рівня освіти підрастаючого покоління;

- розробка ідеї розвитку в біології (дослідження Ч.Дарвіна), що поступово перейшла й у психологію, стимулюючи науковців до пошуку законів психічного розвитку дитини;

- поява експериментальної психології (засновником якої в Європі офіційно вважається В.Вундт, у Росії – В.Бехтерев) й розробка точних методів дослідження вищих психічних процесів і розумових якостей дітей (піонерами в цій галузі стали Г.Еббінгауз та Ф.Гальтон).

Основу власне психолого-педагогічних напрацювань у зазначений період створювали дослідження таких відомих психологів

і педагогів, як А.Біне (1857-1911), С.Холл (1844-1924), Дж.Болдуїн (1861-1934), Е.Мейман (1862-1915), Д.Селлі (1843-1923), В.Штерн (1871-1938), Е.Клаперед (1873-1940), Е.Торндайк (1859-1949), Дж.Уотсон (1878-1958), Е.Толмен (1886-1959), К.Халл (1884-1952), Б.Скіннер (1904-1990), М.Вертгеймер (1880-1943), К.Коффа (1886-1941), В.Келер (1887-1967), М.Монтессорі (1870-1952), Ш.Бюллер (1893-1974), Ж.Піаже (1896-1980), І.О.Сікорський (1842-1919), В.В.Зеньковський (1881-1962), Я.Ф.Чепіга (1875-1938), С.А.Ананьїн (1874-1942), М.М.Ланге (1858-1921), Д.Г.Елькін (1895-1983), О.Ф.Лазурський (1874-1917), С.Балей (1885-1952), О.П.Нечаєв (1870-1948), В.М.Бехтерев (1857-1927), К.М.Корнілов (1879-1957), А.Б.Залкінд (1886-1936), П.П.Блонський (1884-1941) М.Я.Басов (1892-1931), Л.С.Виготський (1896-1934), Б.Г.Ананьєв (1907-1972) та ін.

Цей етап характеризується поширенням спеціальних психологічних лабораторій при освітніх закладах, експериментальних педагогічних програм і тестових методик психодіагностики рівня розвитку дітей. Результати відповідних досліджень залучалися у практику вирішення навчальних і виховних завдань.

Одним із перших точний науковий метод у галузь вікової (дитячої) і педагогічної психології – метод об'єктивного спостереження, розроблений за взірцем природничих наук, увів німецький біолог і психолог *В.Прейер*. Такий підхід втілено у книзі «*Душа дитини*» (1882 р.), що вважається першою працею з дитячої психології і втілює собою результати щоденних спостережень за психічним розвитком сина автора від народження до 3-ьох років. Ця книга «подарувала» В.Прейєру неофіційний статус «батька науки про дитину».

Одним із класичних представників експериментального підходу до актуальних проблем тогочасної педагогічної психології став французький психолог *А.Біне*, який спільно з *Ф.Бюїссоном* **відкрив у Парижі експериментальну психолого-педагогічну лабораторію (1899 р.)** з метою поглибленого вивчення індивідуальних відмінностей між дітьми. При цьому особливий науковий інтерес учений виявляв до розумових здібностей піддослідних, наслідком чого стало створення відомої шкали Біне-Сімона (розроблена у співпраці з учнем науковця Т.Сімоном і вперше видана в 1905 році) для діагностики рівня інтелекту осіб віком від 3 до 12 років з метою визначення подальшої системи педагогічної роботи з кожною конкретною дитиною.

А.Біне також заснував «Вільне товариство для вивчення дитини», метою якого було сприяння психологічному обґрунтуванню

процесів виховання та навчання. На основі діяльності товариства випускався бюлетень, який містив багато корисного матеріалу для реалізації поставленої мети (як експериментальні дані, так і конкретні практичні вказівки). У ряді інших видань науковця – книга «Сучасні ідеї про дітей» (1909 р.), що стала результатом більшості його досліджень і призначалася в якості практичного посібника для учителів, які працюють із дітьми різного віку.

Знаковим явищем цього етапу становлення педагогічної психології **стало виникнення й розвиток педології** (дослівно – «науки про дитину»). Сучасними науковцями вона розглядається в якості сукупності анатомо-фізіологічних, психологічних, соціологічних концепцій дитячого розвитку, що, хоча і претендувала на статус цілісної науки, проте насправді являла собою переважно еклектичний набір теорій. Її **засновником офіційно вважається** американський учений **С.Холл** (учень В.Вундта). Саме він у 1889 році відкрив першу у світі педологічну лабораторію при Балтиморському університеті (США), реалізувавши ідею експериментальної дитячої психології, а також почав видавати журнал «Педагогічний семінар» (1883 р.).

С.Холл у своїх дослідженнях поєднав вимоги педагогічної практики з досягненнями сучасної йому біології і психології. Так, у поясненні психічного розвитку дитини він спирався на відомий біогенетичний закон Мюллера-Геккеля, на основі якого увів у дитячу та педагогічну психологію *принцип рекапітуляції* (скороченого повторення у психічному розвитку кожної окремої людини основних етапів становлення усього людства). Наприклад, особливості дитячих ігор пояснювалися проявом і «подоланням» мисливських інстинктів первісних людей. Автор концепції наполягав на тому, що виховання повинне надавати можливість дітям вільно проходити цю та усі наступні стадії як такі, котрі, на його думку, закладені генетично. Ці та інші погляди відображені в одній з основних праць С.Холла – «Проблемах виховання» (1911 р.).

Ще один американський психолог, який розвивав учення про розвиток психіки дитини з позицій біогенетичного закону – *Дж.Болдуїн*. Він закликав до індивідуалізації навчання дітей на основі даних експериментальної психології. Найбільш відома праця Болдуїна психолого-педагогічного спрямування – «Психологія та її застосування до виховання» (1904 р.). А викладена в іншому важливому виданні науковця – тритомнику «Генетична логіка» (1903-1908 рр.) – концепція стадій пізнавального розвитку дітей вплинула на погляди

видатного швейцарського психолога Ж.Піаже (1896-1980), ідеї якого також активно використовуються в різних розділах сучасної психології педагогічної.

Надмірна біологізація проблем розвитку дитини притаманна всьому початку педології, адже її піонерами були переважно фахівці медичного й біологічного спрямування, проте з часом на перший план вийшов саме психологічний аспект досліджень (починаючи з 20-их рр. ХХ ст.). При цьому термін «педологія», введений учнем С.Холла О.Хрісманом (1892 р.), був заміненний на «child study» («дослідження дитини»), поряд з яким також часто вживалися поняття «педагогічна психологія» (запропоноване, як вже згадувалося, П.Ф.Каптеревим, 1876 р.) та «експериментальна педагогіка» (Е.Мейман, 1907 р.). Спочатку останні два трактувалися як різні назви однієї та тієї ж галузі знання, проте упродовж першої третини ХХ століття відповідні значення поступово були диференційовані (педагогічна психологія почала розглядатися в якості психологічної основи педагогічної теорії і практики – зокрема, як вже зазначалося, у працях Е.Торндайка).

Масовий рух у педологічному напрямку поступово захопив як Америку, так і Європу, де його лідерами були Е.Мейман, У.Штерн, Д.Селлі, Е.Клаперед. І хоча чимало положень педологічної концепції С.Холла були досить швидко розкритиковані та переглянуті, проте сама педологія, втілюючи собою принцип комплексного підходу до дослідження дітей у зв'язку з практичними потребами педагогіки, проіснувала майже до середини ХХ століття.

Чималий внесок у розвиток педології здійснив німецький учений Е.Мейман, який вважається фундатором відповідної галузі досліджень у Європі. Так, він заснував «Журнал з педагогічної психології» (1905 р.) і відкрив експериментальну психолого-педагогічну лабораторію при Гамбурзькому університеті (1913 р.), в якій проводилися дослідження психічного розвитку дітей з метою обґрунтування підходів до їх навчання.

Крім того, Е.Мейман також цікавився особливостями праці вчителя, пропагуючи ідею психологічної підготовки педагогів-практиків. Тритомне видання науковця «Лекції з експериментальної педагогіки» (1907 р.) є свого роду енциклопедією педагогічної психології того часу, в якій, зокрема, запропоновані нові, авторські підходи до вивчення розумового розвитку дитини. Загалом Е.Мейман підкреслював, що навчання й виховання повинні спиратися як на знання загальних закономірностей розвитку психіки людини, так і на розуміння її індивідуальних варіацій.

Саме індивідуальні особливості дитини досліджував ще один відомий німецький психолог – У.Штерн, який прийняв естафету від Е.Меймана в якості завідувача психологічною лабораторією та редактора вищезгаданого журналу (з 1916 р.). Його дослідження мали чималий вплив і на дошкільну дидактику, оскільки У.Штерн глибоко дослідив особливості сприймання та пам'яті дитини-дошкільника, надавши на основі цього важливі психолого-педагогічні рекомендації, що знайшло відображення у праці «Психологія дітей раннього дитинства до шестирічного віку» (1922 р.).

Англійський психолог Д.Селлі у своїх основних книгах «Підручник із педагогічної психології» (окремо видана в 1886 р. частина «Нарисів із психології», що побачили світ двома роками раніше) та «Вивчення дитинства» (1895 р.) формулює власний підхід до проблеми співвідношення навчання, виховання й дитячого розвитку. Вказані праці сприяли проникненню психологічних ідей у навчальні заклади, частковим змінам програм навчання і стилю спілкування педагогів із дітьми.

Саме на основі цих досліджень послідовниця Д.Селлі, не менш відомий педагог та експериментатор М.Монтессорі, розробила власну систему інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку, що базується на усвідомленні, тренуванні та інтеграції (асоціаціях) відчуттів як основних елементів мислення.

Ще один представник педології – швейцарський психолог Е.Клаперед (учень А.Біне), співзасновник Педагогічного інституту ім. Ж.-Ж.Руссо в Женеві (1912 р.), задуманого як центр прикладних досліджень та інноваційних розробок у сфері освіти. Цей науковець, на відміну від С.Холла, не визнавав фатальної зумовленості психічного розвитку дитини дією біогенетичного закону, вважаючи, що зовнішні, соціальні фактори (у тому числі навчання й виховання) можуть помітно прискорити хід такого розвитку і навіть частково змінити його напрям. Прикладну галузь дитячої психології, спрямовану на розробку методів навчання й виховання, цей вчений називав психотехнікою.

Загалом педологи активно включилися у практику педагогічного процесу. Вони, серед усього іншого, вперше поставили питання про особливості виховання обдарованих і «проблемних» дітей, наголошуючи на необхідності індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Виникнувши наприкінці XIX століття на Заході, педологія на початку XX століття поширюється також на теренах тодішньої царської

Росії. Ще до переломних історичних подій 1917 р. в її загальному руслі опинилися праці відомих психологів І.А.Сікорського, О.П.Нечаєва, К.М.Корнілова.

У 20-их – на початку 30-их рр. ХХ століття педологічний рух у сформованому Радянському Союзі набирає ще більших обертів. Початок 20-их років характеризується формуванням нових методів навчання й виховання («марксистських»), що пов'язане, насамперед, з іменами К.М.Корнілова, А.Б.Залкінда, П.П.Блонського та ін. Деяко пізніше додалися ще й концепції М.Я.Басова та Л.С.Виготського.

Засновником російської педології вважається О.П.Нечаєв. Він заснував першу в Російській імперії педологічну лабораторію (м. Санкт-Петербург, 1901 р.), при якій у 1904 році були відкриті педологічні курси для вчителів і батьків на чолі з відомими спеціалістами (ця дата вважається офіційним стартом початку педологічного руху на теренах тогочасної Росії). Практичним завданням цих курсів стало проведення досліджень психофізіологічних особливостей дітей з метою збору емпіричного матеріалу як бази для майбутньої реформи школи. На основі отриманих результатів О.П.Нечаєв видавав відомі «Книги з педагогічної психології» (Кн. I-II, 1906-1910 рр.). У ряді найбільш відомих його праць – також «Сучасна експериментальна психологія в її відношенні до питань шкільного навчання» (1901 р.) і «Нарис психології для вихователів та учителів» (1915 р.).

О.П.Нечаєв став ініціатором проведення Російських з'їздів з педагогічної психології (1906 і 1909 рр.) та експериментальної педагогіки (1910, 1913, 1916 рр.), де обговорювалися питання удосконалення педагогічного процесу на основі психологічних рекомендацій. Так, на першому з'їзді з експериментальної педагогіки відомий вітчизняний учений **О.Ф.Лазурський** уперше доповів про розроблений ним **метод «природного експерименту»**. Він став важливим внеском в інструментарій світової психолого-педагогічної науки ХХ століття. Загалом О.Ф.Лазурський підкреслював, що педагогіка повинна тільки тоді визначати методи педагогічного впливу на дитину, коли буде вивчена і зрозуміла структура особистості останньої.

Великий внесок у розвиток педології також здійснив **В.М.Бехтерева** – засновник психоневрологічного інституту (м. Санкт-Петербург, 1907 р.), на базі якого серед ряду науково-клінічних і науково-дослідних інститутів був створений перший у Росії Педологічний інститут як центр із вивчення основ виховання дитини. Особливо цінними для педагогічної психології стали дослідження природи делінквентної поведінки дітей та підлітків.

Опонентом В.М.Бехтерева був **К.М.Корнілов**, на думку деяких дослідників, – «перший радянський психолог», який у 20-их рр. ХХ століття на засадах «діалектичного матеріалізму» очолив перебудову попередньої «ідеалістичної» психології. На протигагу рефлексології Бехтерева, Корнілов розробив нове вчення – реактологію. Власне перша педологічна книга вченого – «Нарис психології дитини дошкільного віку» – видана їм ще до становлення радянської системи (1916 р.) як узагальнення змісту викладацької діяльності автора, його курсів із проблем дошкільного виховання.

27 грудня 1927 року відкрився Перший на теренах Радянського союзу з'їзд педологів, з основною доповіддю на якому виступив А.Б.Залкінд. Відомим педологом (українець за походженням) у ті роки став також П.П.Блонський – засновник Академії соціального виховання (м. Москва, 1919 р.) та автор відомого підручника для вищих навчальних закладів «Педологія» (1934 р.). Згадані науковці у своїх підходах до проблем виховання дитини намагалися поєднати ідеї «модного» тоді психоаналізу з марксистським ученням.

Загалом виокремлюють два основні напрями педології того часу – **соціогенетичний і біогенетичний**. Лідером першого в тогочасній Росії став А.Б.Залкінд (1888-1936), лідером другого – П.П.Блонський (1884-1941). Різниця між представниками обох цих течій була не тільки у поглядах на роль спадковості та середовища, а й у вирішенні питання про те, якою мірою біологічні механізми, що лежать в основі психічного розвитку, пластичні та гнучкі, тобто наскільки зовнішнє середовище (у тому числі, навчання) може на них впливати. При цьому сам факт такого впливу, як і його зв'язок із нервовою системою, не заперечувався жодним напрямом. Проте, оскільки межі пластичності нервової системи індивіда розумілися по-різному, то найбільші розходження стосувалися якраз оцінки можливостей методів навчання та виховання.

Серед помітних педологів цього ж періоду – М.Я.Басов, розробник схеми та вимог до спостереження за дітьми дошкільного віку як наукового методу. Вагомий внесок у розвиток педагогічної психології зробили, насамперед, такі праці вченого, як «Методика психологічних спостережень над дітьми» (1923 р.), «Досвід об'єктивного вивчення дитинства» (1924 р.) і «Загальні основи педології» (1928 р.).

Проте найбільш яскравим представником радянської педології, праці якого увійшли у світову скрабницю вікової і педагогічної психології, став **Л.С.Виготський** – автор концепції культурно-історичного розвитку психіки. У середині 20-их рр. ХХ століття він зі

своїми учнями розпочав закладання фундаменту нової радянської психології. У 1926 році Л.С.Виготський видав книгу «Педагогічна психологія. Стислий курс», де виклав основи свого прогресивного розуміння взаємозв'язку навчання, виховання і становлення психіки. В цьому руслі він теоретично обґрунтував ідею розвивального навчання як такого, що «забігає попереду» психічного розвитку дитини, орієнтуючись на її «не сьогоднішній, а завтрашній день».

Власне **на території тогочасної України** можна виокремити **4 найважливіші осередки становлення експериментальної психології** загалом і, зокрема, **педагогічної психології** – це **київська, одеська, львівсько-варшавська та харківська наукові психологічні школи**.

У Київ методологію експериментальної психології приніс відомий російський психолог **Г.І.Челтанов**, який у 1892 році з Москви переїхав у Київський університет св. Володимира та організував там експериментальну психологічну лабораторію (1893 р.).

Вважається, що **вперше** (вперше не тільки в Україні, а й у світі загалом) при вивченні проблем власне дитячої та педагогічної психології метод експерименту застосував українець **І.О.Сікорський** – професор згаданого університету. Так, у **1879 році** він провів дослідження впливу розумової втоми на учбову діяльність дітей, хоча саме тоді таке дослідження не викликало гучного резонансу. Надалі І.О.Сікорський послідовно проводить лінію обґрунтування значущості експериментального підходу, в тому числі, й у своїй монографії «Виховання у віці першого дитинства» (1884 р.) , де узагальнює результати спостережень за власними дітьми, а також дітьми Петербурзького виховного будинку.

Проектом, яким дещо пізніше захопився І.О.Сікорський, стало заснування в Києві Фребелівського товариства. Так, у вересні 1907 р. вчений виступив перед громадськістю Києва з популяризацією відповідного проекту, як і ідей німецького педагога Ф.Фребеля. У своїй промові він підкреслив важливість вивчення психології дитини майбутніми учителями та вихователями дошкільнят. Того ж року І.О.Сікорський очолив створений у Києві Фребелівський жіночий педагогічний інститут, в якому втілювалися принципи психологічного вивчення дитини та обґрунтовувалися нові методи її виховання. Серед найбільш відомих праць І.О.Сікорського, в яких відображений його науково-педагогічний досвід – «Психологічні основи навчання та виховання» (1909 р.) і «Душа дитини» (1911 р.).

У числі учнів і послідовників І.О.Сікорського, які також здобули світове ім'я, – психолог **В.В.Зеньковський**. Маючи енциклопедичні

знання, він розробив і читав у Фребелівському інституті курси лекцій з дитячої та з педагогічної психології, намагаючись викликати у студентів інтерес до відповідних галузей знання і до науково-дослідної роботи. В основі психолого-педагогічної концепції В.В.Зеньковського – проблема поєднання віри і знання у духовно-моральному, релігійному вихованні дитини. Найбільш цікаві у психологічному контексті його праці «Про соціальне виховання» (1920 р.) і «Психологія дитинства» (1924 р.).

Із тогочасними вищими закладами освіти Києва пов'язані й імена Я.Ф.Чепіги (Зеленкевича) та С.А.Ананьїна, які також творили в загальному руслі педології. **Я.Ф.Чепіга**, обґрунтовуючи ідею нерозривного взаємозв'язку педагогіки і психології, досліджував особливості пізнавальних та емоційних процесів дітей як основу їх виховання. Серед його праць варто згадати, насамперед, видання «Страх і кара та їх вплив на характер і волю дитини: психо-педагогічний нарис» (1924 р.). Вагомим результатом ґрунтовних теоретичних досліджень іншого науковця, **С.А.Ананьїна**, стала монографія «Інтерес у вченні сучасної педагогіки та психології» (1915 р.), що свідчить про намагання автора поєднати досягнення психологічної і педагогічної наук для розробки комплексного підходу до вирішення важливих завдань освіти дитини.

З кінця 20-их рр. ХХ століття у Києві розпочинається потужна наукова діяльність **Г.С.Костюка** (1899-1982) – психолога зі світовим ім'ям, який своїми фундаментальними дослідженнями здійснив вагомий внесок у вивчення проблеми взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку особистості дитини. У 1930 році він очолив кафедру психології Київського педагогічного інституту та відділ психології Українського науково-дослідного інституту педагогіки, розгорнувши активну діяльність. Окремим її підсумком стала підготовка у співавторстві з П.Р.Чаматою та Л.А.Гордоном першого в Україні підручника з психології, виданого для студентів педагогічних навчальних закладів (1939 р.). У жовтні 1945 року Костюк був ініціатором створення та першим директором (упродовж наступних 27 років) Українського науково-дослідного інституту психології, який у наші дні носить ім'я свого засновника (Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України).

На теренах Західної України осередком психологічної науки став Львівський університет, а тогочасна наукова школа при ньому отримала назву «львівсько-варшавської», оскільки до 1939 року розвивалася під потужним впливом та у тісній співпраці з польськими

науковцями. Так, її засновником і натхненником був поляк **К.Твардовський**, який на базі університету відкрив експериментальну психологічну лабораторію (1907 р.). Один із найбільш талановитих учнів школи К.Твардовського – відомий український та польський психолог **С.Балей**. Своїми фундаментальними працями, у тому числі, «Нарисами педагогічної психології» (1938 р.), він здійснив вагомий внесок у розробку психології виховання.

Помітний науковий осередок становлення експериментальної педагогічної психології виник також на базі Одеського (Новоросійського) університету. Видатний представник цієї психологічної школи – **М.М.Ланге**, який відкрив в Одесі одну з перших у Російській імперії експериментальну психологічну лабораторію (1896 р.). Там проходили дослідження і практичні заняття зі студентами, зокрема, і з курсу педагогічної психології. Відомою працею М.М.Ланге є «Душа дитини в перші роки життя» (1892 р.), одним із завдань якої була спроба визначення того, наскільки психічний розвиток індивідуума (до 3-ьох років) складається під впливом соціальних умов.

Ще один знаний у світі представник «одеської школи» та учень М.М.Ланге – **Д.Г.Елькін**. Спочатку (з 1917 р.) він завідував психологічною лабораторією в Одеському міському інституті дитячої психології та експериментальної педагогіки ім. М.В.Якуніна, пізніше (з 1930 р.) очолював кафедру психології Одеського (Новоросійського) університету. Вивчаючи питання дитячої та педагогічної психології, науковець видає монографію «Психологія і педагогіка пам'яті» (1948 р.), в якій надає ряд практичних рекомендацій для підвищення ефективності навчання. Варто зазначити, що діяльність Д.Г.Елькіна та його учнів велася у тісній співпраці з представниками харківської психологічної школи.

Саме вона – **«харківська психологічна школа»** – стала найбільш потужним в Україні науковим осередком розробки важливих аспектів педагогічної психології. Вона виникла у 1932 році (зауважимо, що в той період Харків був столицею Української республіки) та активно функціонувала спочатку на базі сектору психології Всеукраїнської психоневрологічної академії, пізніше – на базі кафедри психології Харківського державного педагогічного інституту (до початку Другої світової війни, що територіально «розкидала» колег-науковців).

Основу наукової школи склала група психологів, які у зв'язку з ідеологічними причинами добровільно перевелися з Московського університету, – **О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєв, О.В.Запорожець, Л.І.Божович, Т.О.Гіневська** (учні Л.С.Виготського – «виготчани»); до них

приєдналися місцеві, українські дослідники - **П.І.Зінченко, П.Я.Гальперін, В.І.Асін, Г.Д.Луков** та ін. Розвиваючи ідеї Л.С.Виготського, ці відомі російські та українські психологи **заклали методологічний фундамент діяльнісного підходу до проблем вікової (дитячої) і педагогічної психології**. На базі саме такого підходу в 30-их рр. ХХ століття представниками харківської психологічної школи були розгорнуті активні дослідження взаємозв'язку розвитку вищих психічних функцій дитини з процесами гри та учіння.

Перші 15 років радянського періоду були загалом сприятливими для діяльності цих і багатьох інших, менш відомих педологів. Так, у 1928-1932 рр. видавався журнал «Педологія», в якому викладалися основні результати педологічних досліджень; відповідна дисципліна була введена у програми тогочасних педагогічних інститутів. Педологи-практики працювали в дитячих садках і школах, активно здійснюючи психодіагностику та психолого-педагогічне консультування. Основним методом вивчення дитини при цьому було тестування.

Поряд із цим, розвиток радянської педології супроводжувався серйозними проблемами. Основними серед них були наступні: еkleктизм, механістичність у поєднанні накопичених знань; труднощі у визначенні власного предмету педології, який би не зводився до суміжних із нею галузей науки; зневажливе ставлення багатьох педологів до теорії розвитку дитини або ігнорування зв'язку такої теорії з реальною практикою педагогічного процесу; надмірна біологізація підходу до проблем виховання у зв'язку із захопленістю багатьма педологами ідеями фрейдизму; зловживання методом тестування та іншими статистичними методами.

Тому розквіт педології на теренах Радянського Союзу був нетривалим, і вже на початку 30-их років ХХ століття з'являються критичні статті, спрямовані проти неї. Незабаром така критика закінчилася *сумнозвісною постановою ЦК ВКП(б) від 1936 року «Про педологічні перекручення у системі Наркомпросів», що директивно «закрила» педологію як «антимарксистську лженауку» й «результат некритичного застосування принципів буржуазної науки*. Наслідками цієї постанови стали: репресії проти багатьох відомих вчених того часу; закриття усіх педологічних інститутів, лабораторій і спеціальних освітніх закладів під їх патронатом; вилучення педології з навчальних програм усіх вищих навчальних закладів; заборона на застосування тестів та інших статистичних методів з метою

дослідження дітей тощо. Останнє призвело до тривалого відставання вітчизняної педагогічної психології від зарубіжної у царині її психодіагностичного інструментарію як опорного для здійснення багатьох точних досліджень. Зауважимо, що, хоч і дещо пізніше та не настільки радикально, проте й в Америці та Європі популярність педології до середини ХХ століття поступово згасла.

У роки розквіту педології розпочав свою наукову діяльність (з 1927 р.) ще один видатний представник радянської експериментальної педагогічної психології – **Б.Г.Ананьєв**, *творець і лідер петербурзької* (тоді – «ленінградської») *наукової психологічної школи*. Він досліджував проблеми формування розумової діяльності, самосвідомості, волі та характеру в умовах навчання, а також одним із перших у радянській психології почав розробляти психологічні аспекти педагогічної діяльності. В цей період становлення педагогічної психології були видані дві книги Б.Г.Ананьєва – «*Психологія педагогічної оцінки*» (1935 р.) і «*Виховання характеру школяра*» (1940 р.).

В Америці та Європі вагомий внесок у розвиток педагогічної психології здійснили **представники біхевіористичного напрямку**: Е.Торндайк, Дж.Уотсон, Е.Толмен, К.Халл, Б.Скіннер, А.Бандура. Попередником вчення вважається **Е.Торндайк**, який *увів* спочатку в рамках зоопсихології *термін «научіння»*, а пізніше *розвинув теорію «спроб і помилок»* у контексті дослідження законів научіння не тільки тварин, а й людини (1904 р.). Е.Торндайк – *автор видань «Педагогічна психологія»* (1903 р.) і «*Принципів навчання, що ґрунтуються на психології»* (1906 р.).

Крім того, на становлення американського біхевіоризму вплинули *відомі російські науковці*: **І.П.Павлов** (теорія про механізми формування умовних рефлексів, вперше систематично викладена на Міжнародному медичному конгресі в м.Мадрид у 1903 році) та **В.М.Бехтерев** (засновник рефлексології як вчення про зовнішні реакції організму, що розвивалася у першій третині ХХ століття).

Одна з актуальних проблем, яку поставили й намагалися експериментально дослідити біхевіористи – це психологія учіння та научіння, способи оптимізації процесу навчання загалом. Власне засновником біхевіоризму як окремого психологічного напрямку офіційно вважається американський психолог **Дж.Уотсон** – автор програмної у цьому контексті статті «*Психологія з точки зору біхевіориста*» (1913 р.). Його ідеї отримали назву ортодоксального біхевіоризму, оскільки автор цієї теорії запропонував радикальну на той час пропозицію вивчати тільки зовнішні умови формування

поведінки людини та зовнішні механізми її навчання, залишивши «внутрішній світ» індивіда поза сферою наукової психології.

Сучасники й послідовники Дж.Уотсона дещо видозмінили його підхід у напрямку «пом'якшення» ставлення до внутрішніх чинників поведінки індивіда, у зв'язку з чим цей підхід надалі отримав назву необіхевіоризму. Так, *Е.Толмен* одним із перших заговорив про необхідність уведення певної «проміжної змінної» між класичними «стимулом» і «реакцією» – врахування внутрішніх психічних структур (так званих «цільових змінних» і «когнітивних карт»), які залежать від спадковості, фізіологічного стану, минулого досвіду особи та від природи самого стимулу. Вслід за Е.Толменом «проміжні змінні» у свою теорію вводить також *К.Халл*, при цьому в останнього вони здебільшого узагальнюються під єдиним поняттям «потреба». Загалом необіхевіоризм дозволив уникнути значної механістичності ортодоксального біхевіоризму в підході до проблем навчання й виховання.

Ще одним відомим напрямком, який здійснив свій внесок у розробку проблем педагогічної психології, є **гештальтпсихологія**. Її засновники та найбільш відомі представники – німецькі психологи *М.Вертгеймер*, *В.Келлер*, *К.Коффка* – розробили поняття «гештальту» як принципа формування цілісного, «правильного» образу певного явища, що може розглядатися і в якості механізму навчання людини.

Так, *К.Коффка* у своїй праці «*Основи психічного розвитку*» (1921 р.) описує результати застосування методів гештальтпсихології до вивчення особливостей розвитку та учіння дитини; *В.Келер* обґрунтовує (1917 р.) поняття «інсайту» – «ага-реакції» як способу майже миттєвого навчання на протипагу учінню шляхом багаторазових, механічних вправлянь; а *М.Вертгеймер*, провівши численні дослідження, у своєму незавершеному виданні «*Продуктивне мислення*» (1940 р.) критикує поширений асоціативний і формально-логічний підхід до розвитку мислення дитини й обґрунтовує концепцію мислення як пошукового процесу розв'язання задач. Отже, згадані дослідники, поряд з американським мислителем *Дж.Дьюї* (1859-1952), у світовій педагогічній психології заклали ідею творчо зорієнтованого (проблемного) навчання.

Загалом, якщо теорії необіхевіористів (зокрема, Е.Толмена з його «когнітивною картою»), концепція *Ж.Піаже* (операціонального розвитку інтелекту дитини), а також ідеї гештальтпсихологів (у ракурсі дослідження сприймання та мислення людини) стали провісниками майбутнього когнітивного підходу до проблем

педагогічної психології, то розробки *Ш.Бюллер* – відомої німецької дослідниці з її ідеєю «самоздійснення» як головної рушійної сили розвитку особистості – втілювали собою назріваючий гуманістичний підхід у контексті відповідної галузі. Популярність Ш.Бюллер принесли, серед усіх інших її напрацювань, розроблені спільно з Х.Гетцер оригінальні тести для визначення «коефіцієнту розвитку» дошкільників, які використовуються до наших днів.

Досі згадувалося переважно про особливості навчання та виховання дитини як про основний предмет психології педагогічної. Тоді як *психологія особистості педагога (вчителя, вихователя) в якості відносно самостійного розділу почала формуватися тільки наприкінці другого етапу становлення відповідної наукової галузі – у 40-50-их рр. ХХ століття*. До того ж часу існувала переважно не «психологія педагога», а «психологія для педагога» (з основним своїм завданням психологічної просвіти педагогів).

Варто підсумувати, що основними публікаціями стисло проаналізованого – експериментально-пошукового – періоду становлення педагогічної психології вважаються наступні: «*Підручник із педагогічної психології*» (Д.Селлі, 1886 р.), «*Бесіди з вчителями про психологію*» (У.Джамс, 1890 р.), «*Педагогічна психологія*» (Е.Торндайк, 1903 р.), «*Психологія дитини та експериментальна педагогіка*» (Е.Клаперед, 1905 р.). Вони, як і ряд інших публікацій, стали першими провісниками необхідності теоретико-методологічного обґрунтування та інтеграції накопичених експериментальних знань у відповідній галузі науки, що реалізувалися на наступній стадії її розвитку.

Таким чином, формування педагогічної психології на даному етапі було пов'язане з намаганням створити цілісну науку про дитину, відкриттям багаточисельних експериментальних лабораторій при науково-дослідних установах, інститутах, університетах, дитячих садках, школах, широким залученням тестової психодіагностики. Все це заклало емпіричне підґрунтя для наступної віхи становлення даної галузі – періоду теоретичної рефлексії освітнього процесу.

3. ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ПЕРІОД

Третій етап становлення педагогічної психології (*із середини 50-их – 60-их років до 90-их років ХХ століття*) – **теоретико-експериментальний**, період осмислення її концептуальних засад, що характеризується створенням власне психологічних концепцій

навчання й виховання та спроб відповідної реорганізації освітнього процесу. У цьому пункті будуть згадуватися в основному тільки прізвища авторів і назви найбільш відомих теорій, тоді як зміст останніх розглядатиметься в межах відповідних наступних розділів посібника (присвячених психологічним основам навчання й виховання).

За кордоном розробка психолого-педагогічних теорій відбувалася, в основному, в контексті методології трьох фундаментальних напрямків психології: необіхевіористичного, гуманістичного та когнітивного. Так, у руслі *необіхевіоризму* Б.Ф.Скіннер (1904-1990) висунув ідею програмованого навчання (1954 р.) і розробив концепцію виховання як ефективного управління системою зовнішніх впливів на особу.

На теренах Радянського союзу теорію програмованого навчання на основі принципів його алгоритмізації («алгоритмів розумових дій») одним із перших почав розвивати російський психолог Л.Н.Ланда (1927-1999). В Україні окремі аспекти програмованого навчання дещо пізніше розробляли Г.О.Балл та Ю.І.Машибиць – автори теорії «учбових задач» як складової системи управління учбовою діяльністю.

З 1970-их рр. XX століття в Америці та Європі активно заявляє про себе гуманістична психологія, один із найбільш відомих представників якої К.Роджерс (1902-1987) здійснив фундаментальний внесок у концепцію гуманістичного, особистісно зорієнтованого («людиноцентрованого») виховання та навчання. В Росії та Україні подібні ідеї у психолого-педагогічну теорію активно почали впроваджувати, насамперед, Ш.О.Амонашвілі, І.С.Якиманська, А.В.Петровський, Г.С.Костюк, І.Д.Бех, Г.О.Балл та ін.

Також із 1970-их років активно розвивається підхід, зорієнтований не стільки на зовнішню соціальну взаємодію, скільки на процеси обробки інформації людиною. Він отримав назву *когнітивної психології* та суттєво вплинув на розробку зарубіжних освітніх технологій. У межах цього підходу проводив свої класичні дослідження Дж.Брунер (нар. у 1915 р.) – автор «конструктивного», тобто творчо зорієнтованого підходу до навчання як до процесу формування нових інтелектуальних структур.

Близьке таким ідеям – поняття «*проблемного навчання*». У 70-80-их рр. XX століття в Європі відповідну концепцію як цілісну систему розробляв польський педагог і психолог В.Оконь (нар. у 1914 р.), у Росії – педагог М.І.Махмутов (1926-2008) і психолог О.М.Матюшкін (1927-2004). В її основі – ідея використання вродженого творчого потенціалу

та активного формування продуктивного (креативного) мислення дітей і дорослих.

На теренах Радянського союзу концепції навчання та виховання розвивалися в рамках культурно-історичної школи Л.С.Виготського та методології діяльнісного підходу з її ключовим поняттям «інтеріоризації». Так, наприкінці 60-их рр. ХХ століття з'явилися перші публікації П.Я.Гальперіна (1902-1988), в яких викладалися основні позиції теорії поетапного формування розумових дій. На початку 70-их років до її розробки активно підключилася й учениця П.Я.Гальперіна Н.Ф.Талізїна.

У той же час (70-ті рр. ХХ століття) відомі російські психологи Д.Б.Ельконін (1904-1984) і В.В.Давидов (1930-1998) починають розробляти теорію «розвивального навчання». В її основу лягла загальна концепція учіння та учбової діяльності, сформульована згаданими науковцями, а також І.І.Льясовим. В Україні ідею розвивального навчання у теорію та практику освітнього процесу активно впроваджував О.В.Скрипченко (1921-2007).

Також у ці роки в педагогічній психології виникає принципово новий напрям – *сугестопедія* (або *сугестологія*) болгарського вченого Г.К.Лозанова (1926-2012). В її основі лежить вчення про управління педагогом несвідомими психічними процесами сприймання, пам'яті, мислення дітей із використанням ефекту навіювання. На цій основі розвинулася ціла школа активізації та використання «резервних можливостей психіки» дитини.

У цей же період відокремлюється у відносно самостійний розділ **психологія особистості педагога (та педагогічного колективу)** – його здібностей, стилів спілкування, взаємодії з іншими в педагогічному колективі. Започаткована ще у працях К.Д.Ушинського, П.П.Блонського, Л.С.Виготського, Б.Г.Ананьєва, а також окремими пунктами соціально-психологічних досліджень К.Левіна та його учнів, у 60-70-их рр. ХХ століття вона стала предметом спеціальної уваги таких відомих психологів, як Н.В.Кузьміна, Л.М.Мітіна, В.О.Крутецький, В.О.Кан-Калік, О.О.Реан, Я.Л.Коломінський, Д.Ф.Ніколенко, І.О.Синиця та ін.

Вагоме значення для становлення власне дошкільної психології педагогічної мала розробка питань **психології гри**, спроби осмислення якої знаходимо ще у працях Д.Селлі, В.Штерна, К.Бюллер, К.Д.Ушинського, М.Я.Басова, І.О.Сікорського, Л.С.Виготського. На теренах Радянського Союзу спеціальні експериментальні дослідження, присвячені зазначеній проблемі, активно здійснювалися

в повоєнний період (у 2-гій пол. ХХ ст.) під керівництвом О.М.Леонтьєва та О.В.Запорожця. У 1960 році **О.В.Запорожець** створив та очолив перший у світі Науково-дослідний інститут дошкільного виховання АПН СРСР – науковий центр, у якому над широким спектром фундаментальних і прикладних проблем виховання, навчання й розвитку дитини працювали відомі психологи, педагоги, філософи, фізіологи, дефектологи, лінгвісти, етологи. Їх праці залишаються непересічним внеском у психологію педагогічну.

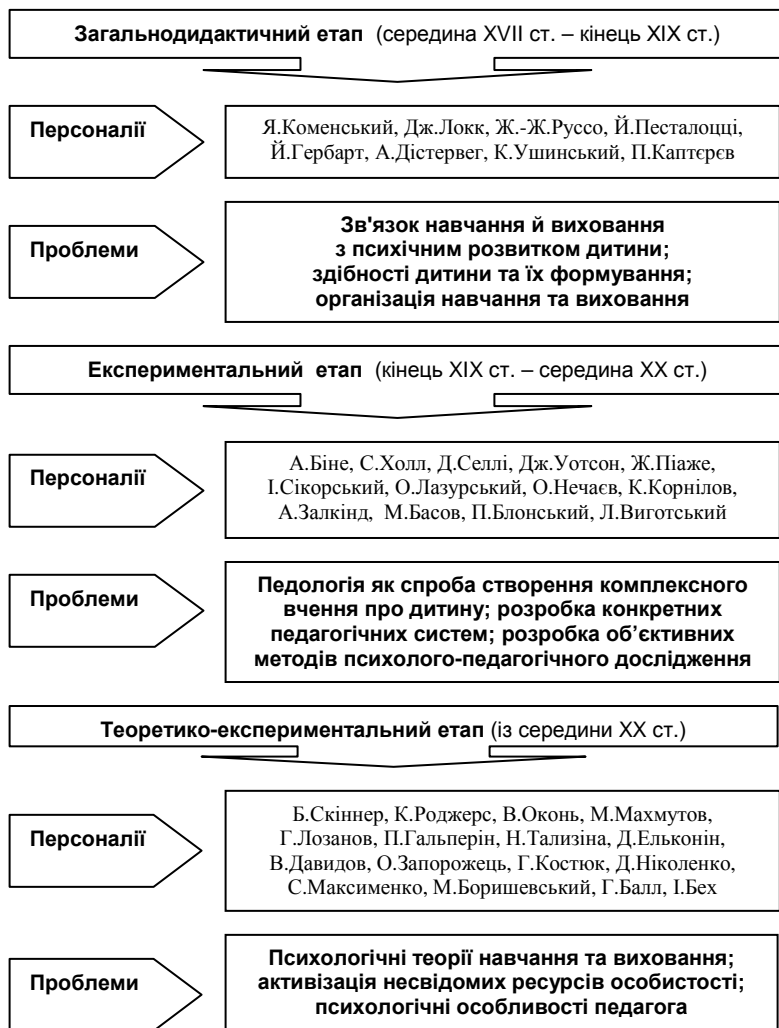
Систематизація відповідних ідей та оформлення їх у цілісні теорії активно здійснювалися і у 60-80-их рр. ХХ століття. Одне з найбільш ґрунтовних видань у цьому плані – *«Психологія гри» Д.Б.Ельконіна (1978 р.)*, де гра розглядається як основа процесів психічного розвитку та входження дитини у світ дорослих. За кордоном подібні дослідження проводив **Дж.Брунер** зі співробітниками, наслідком чого стало видання ряду праць і хрестоматії *із проблем гри (1976 р.)*.

Поряд із Д.Б.Ельконіним, інший відомий російський дослідник психології дітей дошкільного віку **Л.А.Венгер** у 1968-1992 рр. очолював відповідну лабораторію у структурі Інституту дошкільного виховання АПН СРСР і зосередився на питаннях специфіки навчання й розумового розвитку дошкільнят. Серед підготовлених за його редакцією видань – *«Дидактичні ігри та вправи із сенсорного виховання дошкільників» (1973 р.)* і *«Розвиток пізнавальних здібностей у процесі дошкільного виховання» (1988 р.)*.

Власне в **Україні** потужним осередком досліджень із актуальних проблем педагогічної психології та її теоретичної рефлексії стала **наукова школа Г.С.Костюка** – сузір'я його талановитих учнів, послідовників, співробітників, що виникло на базі тогочасного Інституту психології та Київського педагогічного інституту. Серед найбільш відомих представників школи (крім вже згаданих **Г.О.Балла**, **Ю.І.Машибиця**, **О.В.Скрипченка**) та її актуальних наукових проблем: **П.Р.Чамата** (1898-1969) – становлення самосвідомості в онтогенезі як чинник виховного процесу, особливості виховання характеру та формування здібностей у дошкільному віці; **Д.Ф.Ніколенко** (1899-1993) – психологічні аспекти формування навичок та умінь під час різних видів діяльності, у тому числі, педагогічних умінь; **Б.Ф.Баєв** (1923-1979) – розвиток і роль внутрішнього мовлення дитини у процесах учбової діяльності; **В.І.Войтко** (1927-1989) – розробка концепції особистісно-рольового підходу до освітнього процесу; **Л.М.Проколієнко** (1929-1989) – формування допитливості у дітей

дошкільного віку; *В.К.Котирло* (1931-1991) – окремі аспекти підготовки дітей до школи, насамперед, психологічні засади формування волі; *М.І.Алексєєва* (1929-2002) – мотиваційні основи учіння.

Основні віхи становлення світової психології педагогічної в її персоналіях і базових проблемах графічно відображені на мал. 2:



Мал. 2. Основні етапи, персоналії та базові проблеми історичного поступу психології педагогічної

4. СУЧАСНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВИ ПСИХОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ (НА МАТЕРІАЛІ АКТУАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ)

Послідовники Г.С.Костюка, його учні та учні учнів у наші дні продовжують активну наукову діяльність, розробляючи актуальні в галузі психології педагогічної теми. Найбільш відомі серед них: М.И.Боришевський (роль самоактивності суб'єкта у процесі навчання та виховання), М.В.Вовчик-Блакитна (взаємозв'язок методів виховання із генезою здібностей у дітей дошкільного віку тощо), О.В.Киричук (психолого-педагогічна діагностика та соціальна психологія учнівських колективів), С.О.Ладивір (пізнавальний розвиток дошкільника), В.О.Моляко (психологія формування творчої особистості), Т.О.Піроженко (психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника) та ін.

Структурно-організаційним осередком розробки актуальних проблем педагогіки та психології, психології педагогічної на теренах нашої держави є **Національна академія педагогічних наук України** (створена в 1992 році). У її складі функціонують **9 науково-дослідних інститутів**, у тому числі, Інститут психології ім. Г.С.Костюка, Інститут проблем виховання, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих, а також Український науково-методичний центр практичної та соціальної психології (м. Київ).

*Директор Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України – С.Д.Максименко – один із лідерів не тільки української, а й світової психологічної науки. Розроблені ним формувальні та діагностичні методи занесено до Європейського банку дослідницьких процедур у галузі лонгїтюдних досліджень при Інституті Макса Планка (м. Мюнхен). Як член Міжнародної Ради психологів С.Д.Максименко є координатором досліджень щодо розроблення й використання експериментальних методів у сфері навчання та розвитку особистості. Він – автор ряду монографій із проблем розвивального навчання. На основі циклу теоретико-експериментальних робіт і використання генетико-моделювального методу під керівництвом С.Д.Максименка створена **наукова школа генетичної психології**.*

На основі окресленої загальної методології в **Інституті психології ім. Г.С.Костюка** вивчаються, між іншим, психологічні засади ефективності дистанційного навчання (**М.Л.Смульсон**), психофізіологічне забезпечення фахівця у професіях типу «Людина-Людина» (**О.М.Кокун**), формування ціннісних орієнтацій дошкільників (**Т.О.Піроженко**).

В Інституті проблем виховання під загальним керівництвом **І.Д.Беха** здійснюється розробка не менш вагомих теоретичних і прикладних аспектів освітнього процесу: *засад особистісно зорієнтованого виховання дітей і молоді, а також закономірностей формування життєвої компетентності дошкільника* (**О.Л.Кононко**).

В Інституті педагогічної освіти та освіти дорослих досліджуються питання психологічного аналізу й супроводу процесів професійної орієнтації особистості на різних етапах онтогенезу (**Н.А.Побірченко**), розвиток психологічної культури педагогічних працівників (**Е.О.Помиткін**) та ін.

Вагомими осередками психології педагогічної як науки та навчальної дисципліни виступають спеціалізовані структури при провідних ВНЗ України, де розробляються актуальні на сьогодні проблеми під керівництвом відомих науковців: відділи та кафедри ДВНЗ «**Університет менеджменту освіти**» **НАПН України** (*психологічні основи професійної підготовки і професійної діяльності педагога, інноваційні засади психолого-педагогічної допомоги* – **В.А.Семиченко, П.В.Лушин**), факультети психології **Київського національного університету ім. Т.Г.Шевченка** (*психологія розуміння творчих задач учнями, розвиток соціальних здібностей у спеціалістів галузі «Людина-Людина»* – **А.Б.Коваленко, О.І.Власова** та ін.), **Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна** (*психологія розвивального навчання, шляхи оптимізації пізнавальної діяльності учнів* – **О.К.Дусаविцький, Е.В.Зайка**), **Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара** (*актуальні проблеми навчання, психологія важковиховуваних дітей* – **Е.Л.Носенко, І.Ф.Аршава** та ін.), **Волинського національного університету імені Лесі Українки** (*психолого-педагогічний супровід психічного розвитку людей різних вікових категорій* – **Ж.П.Вірна, А.С.Денисюк** та ін.); окремі Інститути **Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова**, (*взаємодія дошкільників із соціальним середовищем, проблема формування позитивного ставлення до учіння* – **Ю.О.Приходько, Н.П.Зубалій**; *інноваційні засоби педагогічної діагностики, психологічні механізми формування професійного мислення* – **І.С.Булах, Н.І.Пов'якель**), **Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського** (*емоційна регуляція учбової діяльності, проблема співвідношення емоційного та раціонального в навчанні* – **О.Я.Чебикін, О.П.Саннікова** та ін.), **Луганського національного університету імені Тараса Шевченка** (*проблеми прийняття рішень у складних ситуаціях педагогічної діяльності* – **В.М.Чернобровкін, Н.В.Репкіна** та

ін.), Рівненського державного гуманітарного університету (психологічні механізми морального виховання та самовиховання особистості, формування особистості фахівця з дошкільної освіти – Р.В.Павелків, Т.І.Поніманська та ін.); спеціалізовані кафедри Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (психологічні аспекти комунікації та управління в освітніх системах – Т.В.Дуткевич), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (проблеми педагогічного спілкування, діалогічний підхід як складова гуманізації освіти – Г.В.Дьяконов), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (психологічні умови особистісно-професійного становлення й духовного розвитку майбутнього педагога – М.В.Савчин).

Основними завданнями Національної академії педагогічних наук України, що в загальних рисах визначають пріоритетні лінії досліджень і у сфері педагогічної психології, на даному етапі розвитку є наступні: опрацювання методології й теорії змісту освіти та процесу навчання в різних типах навчальних закладів; обґрунтування цілей і цінностей національної системи освіти й виховання; розробка прогресивних технологій педагогічної діяльності; інформатизація і комп'ютеризація навчального процесу та ін.

Насамкінець зауважимо, що у сучасній психології загалом спостерігається тенденція переорієнтації від аналізу міри «правильності» наукових парадигм, побудови фундаментальних концепцій до розробки прикладних теорій, належного етичного й методичного забезпечення психологічних досліджень. Подібні тенденції засвідчила робота **XXIX Міжнародного психологічного конгресу** (м. Берлін, 2008 р.). Тому варто стверджувати, що розпочинається наступний – **четвертий етап** розвитку педагогічної психології, який умовно назовемо «**теоретично-прикладним**».

ТЕМА ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ (6 ГОД.)
**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНІ**

ПИТАННЯ ДЛЯ ОПРАЦЮВАННЯ

1. Психолого-педагогічні засади формування соціальної компетентності дошкільника (О.Л.Кононко).

2. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини (Т.О.Піроженко).
3. Гуманізація освітньо-виховного процесу в сучасному ДНЗ (С.О.Ладивір).
4. Індивідуалізація виховання і навчання в дошкільних закладах (В.У.Кузьменко).

Рекомендована література:

1. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навчально-методичний посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». – К.: Світич, 2009. – 208 с.
2. Кузьменко В.У. Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах: Навч.-метод. пос. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. – 112 с.
3. Піроженко Т.О. Основні дати життя і діяльності С.О.Ладивір // Дошкільна освіта. – 2009. – № 3. – С. 4-5.
4. Піроженко Т.О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук. – К., 2004. – 40 с.

ПРАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

На основі опрацювання тематики авторефератів дисертацій, захищених за останні 5 років за спеціальністю «19.00.07 Педагогічна та вікова психологія», визначити актуальні проблеми педагогічної психології в Україні.

(Електронний фонд Національної бібліотеки України ім. В.І.Вернадського: www.nbuv.gov.ua/portal/)

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ № 2

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ЕКСПРЕС-ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ
(НА ПОЧАТКУ ЗАНЯТТЯ)

1. *Хто з видатних європейських мислителів першим заговорив про необхідність «психологізувати педагогіку»:*

- а) Я.Коменський,
 - б) Ж.-Ж.Руссо,
 - в) Й.Песталоцці,
 - г) А.Дістервег.
2. *Засновником педології зарубіжжя офіційно вважається:*
- а) К.Ушинський,
 - б) С.Холл,
 - в) А.Біне,
 - г) Дж.Уотсон.
3. *Сучасними науковцями педологія переважно розглядається як:*
- а) цілісна наука про дитину,
 - б) розділ педагогіки,
 - в) «помилковий етап» у розвитку педагогічної психології,
 - г) еkleктичний набір біологічних, соціологічних, психолого-педагогічних теорій розвитку людини.
4. *На теренах Росії та України методика психолого-педагогічного спостереження за дітьми дошкільного віку розробляв:*
- а) О.Нечаєв,
 - б) М.Басов,
 - в) П.Блонський,
 - г) К.Корнілов.
5. *«Харківська психологічна школа» бере свій початок з:*
- а) 1923 р.,
 - б) 1932 р.,
 - в) 1936 р.,
 - г) 1945 р.
6. *Відомий психолог В.Зеньковський є представником психологічної школи:*
- а) київської,
 - б) одеської,
 - в) харківської,
 - г) львівсько-варшавської.
7. *Автором теорії поетапного формування розумових дій став:*
- а) Л.Виготський,
 - б) В.Давидов,
 - в) П.Гальперін,
 - г) Г.Лозанов.
8. *Перший у світі Науково-дослідний інститут дошкільного виховання у 1960 році очолив:*
- а) О.Леонтєв,

- б) О.Запорожець,
- в) Л.Венгер,
- г) Г.Костюк.

9. *Монографію «Психологія гри» написав:*

- а) О.Запорожець,
- б) Л.Венгер,
- в) Д.Ельконін,
- г) Г.Костюк.

10. *Український академік І.Бех презентує своїм ім'ям сучасні наукові розробки з питань:*

- а) особистісно зорієнтованого виховання,
- б) проблемного навчання,
- в) формування життєвої компетентності дошкільника,
- г) генетичної психології.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. Загальнодидактичний період у становленні педагогічної психології.
2. Відокремлення педагогічної психології як відносно самостійної науки та особливості її експериментального етапу.
3. Теоретико-експериментальний період у становленні педагогічної психології: основні концепції навчання й виховання
4. Історичні аспекти формування педагогічної психології на теренах України.
5. Сучасний стан і перспективи розвитку педагогічної психології (на матеріалах досліджень в Україні).

ОБГОВОРЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНИХ ОКРЕМИМИ СТУДЕНТАМИ КОНСПЕКТІВ ПУБЛІКАЦІЙ:

1. Боришевський М., Чепелева Н., Куценко Г., Тищенко С., Шатирко Л. Сергій Максименко: генетична психологія у проблемному контексті навчання, виховання і розвитку // Психологія і суспільство. – 2003. – № 1. – С. 4-12.
2. Дічек Н. До втілення ідей К.Д.Ушинського про педагогічну психологію: експериментальні дослідження І.О.Сікорського // Шлях освіти. – 2008. – № 3. – С. 35-40.

3. Марцинковская Т.Д. Рефлексологические исследования детского развития // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С.117-125.
4. Никольская Е.Е. Работы П.П.Блонского – ценный источник психолого-педагогических знаний // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С.142-147.
5. Поніманська Т. Олександр Запорожець – засновник теорії гуманістичного виховання дошкільнят // Дошкільнє виховання. – 2005. – № 11. – С. 7-9.
6. Сарапулова Є. Ідеї Руссо актуальні й сьогодні // Дошкільнє виховання. – 2003. – № 1. – С. 13-15.
7. Сарапулова Є. Формування в дитини «сил серця, розуму й руки». Виховна система Й.Г.Песталоцці // Дошкільнє виховання. – 2003. – № 10. – С. 10-11.
8. Соловійова Л.І. Наукова спадщина В.К.Котирло (до 80-річчя з дня народження) // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 9. – С. 78-80.
9. Улюкаєва І. Виховна концепція Івана Сікорського // Дошкільнє виховання. – 2007. – № 4. – С. 10-11.

ПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ВИСЛОВИ КЛАСИКІВ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

Пошукайте зв'язок висловів відомих філософів і педагогів Нового Часу із поняттями та законами сучасної психології:

1. «Тільки те в людині міцне та надійне, що всмокталося у природу її в першу пору життя» (Я.А.Коменський).
2. «Велике мистецтво навчитися багато чому – це братися одразу за небагато чого» (Дж.Локк).
3. «Справжнє виховання полягає не стільки у правилах, скільки у вправляннях» (Ж.-Ж.Руссо).
4. «Моральне виховання повинне виробити волю» (І.Гербарт).
5. «Щоб змінити людей, їх потрібно любити» (Й.Песталоцці).
6. «Поганий вчитель подає істину, хороший – вчить її знаходити» (А.Дістервег).

Порівняйте три основні течії в американській та європейській педагогічній психології (біхевіористичну, гуманістичну й когнітивну) на основі цитат їх класиків:

1. «Дайте мені дюжину здорових, нормально розвинутих немовлят і мій власний, спеціальний світ, в якому я буду їх вирощувати, і я гарантую, що, обравши навмання дитину, можу зробити її спеціалістом будь-якого профілю – лікарем, адвокатом, художником, продавцем, навіть злидарем або кишеньковим злодієм – незалежно від її схильностей та здібностей...» (Дж. Уотсон).

2. «Якщо я нічого не нав'язую людям, вони стають самі собою» (К. Роджерс).

3. «Якщо ми враховуємо спосіб мислення дитини, що розвивається, якщо ми змушуємо себе переводити навчальний матеріал на мову зрозумілих для неї логічних формулювань і достатньою мірою спонукаємо її до успіху, то ми набуваємо можливість уже в ранньому дитинстві залучити дитину до тих знань, які надалі дозволять стати їй освіченою людиною» (Дж. Брунер).

Поміркуйте над зв'язком висловів відомих українських психологів із провідними напрямками та концепціями світової психолого-педагогічної думки:

«Виховання по-різному керує розвитком особистості залежно від того, як вихователі охоплюють своїм контролем усю систему різноманітних факторів, що включаються у цей процес, навчають вихованців й організовують їхнє життя, поєднують зростаючі вимоги з повагою до них. Важливим є і те, як вони стежать за результатами виховного процесу, тобто тими психічними змінами, що виникають у вихованців внаслідок виховних впливів, і відповідно вдосконалюють способи їх здійснення» (Г.С. Костюк).

«Навчання справляє дисциплінуючий вплив на дошкільників. Під впливом вимог вихователя діти привчаються усвідомлювати й сприймати завдання, вказівки, бути вимогливими до себе, уважно працювати на заняттях, контролювати свою поведінку...» (В.К. Котирло).

«Якщо дитині дано свободу у виявленні інтересів, виборі партнерів по спілкуванню та засобів досягнення мети, то навчання досягає результату, за якого вільна людина вільно мислить і з інтересом запам'ятовує. Наповненість процесу навчання почуттям причетності до відкриття, особистісних взаємин розвивають подальшу потребу в спілкуванні» (Т.О. Піроженко).

«Вагома роль у вихованні в особистості свідомого ставлення до життя належить психолого-педагогічній науці та освіті як важливим сферам людської діяльності, спрямованим на вироблення та

систематизацію інформації про дійсність. Адже освіта має спрямовуватися не лише на оснащення дітей знаннями з основних предметів, а й сприяти вибудовуванню ними образу світу, образу самих себе» (О.Л.Кононко).

«Інформаційний простір для дошкільника має бути привабливий цікавими задачами, проблемами, загадками навколишнього, які він має сам пізнати. Адже за своєю природою дитина – дослідник. Дорослий разом з дитиною і відкриває таїни світу. Пріоритетом розвивальної роботи має бути формування творчої уяви як основного психічного новоутворення дошкільного дитинства – на противагу виробленню умінь та навичок, засвоєнню готових відомостей» (С.О.Ладівір).

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ ОБМІРКОВУВАННЯ

1. Якось відомий німецький психолог Г.Еббінгауз сказав про психологію: «У неї величезна передісторія, але дуже коротка історія». А П.Жане висловився так: «Психологію народ створює задовго до психологів».

Як ці вислови можна пояснити у контексті історії становлення педагогічної психології? Наведіть конкретні приклади.

(Хозиев В.Б. Сборник задач и заданий по психологии: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – С. 218.)

2. «Будь-яка хороша психологія починається з ... дитячої психології» – так П.Я.Гальперін неодноразово висловлювався на своїх лекціях. І дійсно, якщо ми розглянемо найбільш зрілі психологічні концепції ХХ ст., то побачимо в кожній з них не тільки значне за об'ємом місце, відведене проблематиці дитячого віку, а й центральний «вузол» усіх теоретичних побудов та експериментальних досліджень.

Спробуйте довести або спростувати таку точку зору на прикладі педагогічної психології. Що, на вашу думку, вона втратила б, якби ігнорувала глибокий аналіз дитинства?

(Хозиев В.Б. Сборник задач и заданий по психологии: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – С. 111.)

3. Відомо, що принцип розвитку почали застосовувати у психології після появи еволюційної теорії Ч.Дарвіна. Послідовне

застосування цього принципу в біології дало змогу Е.Геккелю (1866) сформулювати біогенетичний закон, згідно з яким онтогенез особини є начебто стислим повторенням (рекапітуляцією) найважливіших етапів еволюції групи, до якої ця особина належить.

Як цей закон застосували у дитячій та педагогічній психології? Яке пояснювальне значення він тут отримав?

(М'ясоїд П.А. Задачі з курсу загальної психології: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2000. – С. 21.)

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ

ТЕМА III. ПСИХОЛОГІЯ УЧІННЯ ТА УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Рекомендована література:

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – С. 48-59, 102-202.
2. Габай Е.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 256 с.
3. Гончарук П.А. Психологія навчання. – К.:Вища школа, 1985. – 144 с.
4. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – С. 48-67.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – С. 114-129.
6. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
8. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 3-изд. – М.: ВЛАДОС, 1998. – С. 149-163.
9. Психологія навчання / За редакцією доктора психологічних наук Б.Ф.Баєва. – К.: Радянська школа, 1972. – 136 с.
10. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – С. 145-151.
11. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – С. 68-99.

ТЕОРЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

ПЛАН

1. Співвідношення понять «учіння», «научіння», «засвоєння», «навчальність», «навчання». Види учіння та научіння.
2. Проблема взаємозв'язку між навчанням і психічним розвитком. Модель розвивального навчання.
3. Учбова діяльність як форма учіння. Структура учбової діяльності та чинники її успішності.
4. Психологічні засади ефективного формування знань, навичок, умінь.

1. СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «УЧІННЯ», «НАУЧІННЯ», «ЗАСВОЄННЯ», «НАВЧАЛЬНІСТЬ», «НАВЧАННЯ». ВИДИ УЧІННЯ ТА НАУЧІННЯ

Як вже розглядалося, один із розділів педагогічної психології – *психологія навчання* – досліджує чинники та закономірності засвоєння людиною досвіду (в найширшому розумінні), процесу формування знань, навичок, умінь, здібностей, а також пов'язаного з цим інтелектуального (когнітивного) розвитку індивіда. Термін «навчання» при цьому вживається у надто узагальненому своєму значенні, оскільки в даному випадку під ним маються на увазі не тільки власне навчання (діяльність педагога), а й учіння, учбова діяльність, научіння (процес і результати змін суб'єкта учіння).

Учіння – найширше за змістом поняття, оскільки включає в себе як організовані, усвідомлювані форми (власне учбову діяльність у спеціальних закладах, через посередництво фахівців), так і стихійні, несвідомі чи малоусвідомлювані процеси набуття життєвого досвіду в повсякденному житті, під час різноманітної активності.

Другий аспект поняття учіння – його неорганізовані форми – стосується також і тварин. Так, на думку психологів-біхевіористів, у людини і тварин в основному спільні механізми й закономірності набуття життєвого досвіду. Тому чимало понять, у тому числі й учіння, прийшли у педагогічну психологію із зоопсихології та етології (наук, об'єктом яких виступає поведінка тварин).

Як відомо, людина від народження засвоює та виконує ряд різних видів діяльності. Специфікою власне учіння виступає та ознака, що воно завжди зумовлює певні зміни свого суб'єкта; під такими змінами мається на увазі, насамперед, розвиток знань, навичок, умінь, а також здібностей індивіда.

Крім психології, учбова діяльність у різних своїх аспектах розглядається також соціологією, педагогікою, біологією, фізіологією, кібернетикою тощо (мал. 3 – за І.Лінггартом):



Мал. 3 Учіння як предмет вивчення різних наук

Научіння зазвичай розглядається як результат процесу учіння. У людини і тварин існують декілька спільних видів учіння і научіння: імпринтинг, умовнорефлекторне, оперантне, вікарне. Ще один його вид – вербальне научіння, притаманний тільки людині. Проаналізуємо їх детальніше.

1. **Научіння-імпринтинг** (від англ. «закарбування») – автоматичне, майже миттєве пристосування рецепторних і м'язових систем організму до конкретних об'єктів середовища із

використанням практично готових від народження програм поведінки. Наприклад, як тільки новонароджений індивід торкається до грудей матері, у нього одразу спрацьовує вроджений смоктальний рефлекс. Цей вид научіння відкрив відомий етолог *К.Лоренц* на прикладі поведінки сірих гусаків. У людини імпринтинг відбувається переважно в немовлячому та ранньому дитячому віці, забезпечуючи початкове виживання та формування найперших і найглибших соціальних прив'язаностей.

Практичне застосування: одразу ж після народження дитину викладають на груди матері та батькові; у старшому віці імпринтинг розглядається як ефект першого враження.

2. Умовнорефлекторне научіння (асоціативне научіння) – виникнення нових та індивідуальних форм поведінки на базі формування умовних рефлексів. Умовний рефлекс – це реакція на спочатку індиферентний стимул через його кількаразове поєднання з безумовним, життєво важливим або небезпечним подразником. Наприклад, маленький Альберт у відомому експерименті почав боятися білого кроля (спочатку нейтральний подразник) після багаторазового поєднання демонстрації цієї тваринки з гучними різкими ударами у гонг (вроджена реакція страху). Вчення про механізми формування умовних рефлексів найбільшою мірою пов'язується з ім'ям *І.П.Павлова*. Цей вид научіння здійснюється переважно поза контролем або впливом самої людини, тобто, як і імпринтинг, є пасивним видом.

Практичне застосування: для формування й підтримки умовнорефлекторної поведінки як системи навичок необхідними є багаторазове поєднання умовного подразника з безумовним; належний рівень інтенсивності подразника – у першу чергу, безумовного; відносна стабільність зовнішнього середовища, зокрема, властивостей умовного подразника. Так, бажана для дорослих поведінка дитини дошкільного віку має ще переважно конвенційний характер, тобто повинна періодично підкріплюватися достатньо значущими для виховання безумовними стимулами (наприклад, солодощами чи схвальною усмішкою дорослого) й базуватися на однозначному формулюванні системи чітких правил.

3. Оперантне научіння – набуття життєвого досвіду за допомогою активного експериментування із зовнішнім середовищем методом «спроб і помилок». Тому по-іншому його ще називають інструментальним умовнорефлекторним учінням. «Інструментами» можна вважати активні дії (у тому числі пізнавальні) індивіда. На

відміну від попередніх двох, цей вид учіння та науління є більш активним, більш свідомим процесом. І все ж у кінцевому підсумку формування досвіду особи в даному випадку також визначається впливом зовнішнього середовища – системою позитивних і негативних підкріплень, які йдуть услід за певними актами поведінки. Автором вчення про оперантне науління вважається психолог-біхевіорист *Е.Торндайк*.

Практичне застосування: для формування та підтримки «правильної» поведінки індивіда варто використовувати позитивне підкріплення (різні види захочення), а за потреби додавати й негативне підкріплення (покарання) за «неправильні» її форми; у деяких випадках як покарання може розглядатися відсутність позитивного підкріплення. Наприклад, «не застелив ліжко – не отримав улюблену іграшку». Щодо окремих сфер життєдіяльності цей вид науління є неефективним і навіть небезпечним, зокрема, при необхідності здобуття дитиною інформації про загрозливі для її життя чи здоров'я дії. Тут вже необхідні наступні види учіння.

4. Вікарне науління – науління через пряме спостереження за результатами учіння інших осіб («моделей»), у результаті якого індивід переймає та засвоює готові взірці поведінки, що мала певні успішні наслідки. Даний вид науління є складнішим його видом, тому притаманний переважно тільки людині та приматам. Концепцію вікарного (соціально-когнітивного) науління розробив *А.Бандура*. У наш час дослідженнями відповідного механізму набуття життєвого досвіду обґрунтовується, зокрема, інтенсивне поширення моделі агресивної поведінки як «успішної» через телебачення, рольові комп'ютерні ігри, інтернет тощо.

Практичне застосування: чимало взірців поведінки діти та підлітки копіюють безпосередньо зі свого соціального оточення, від значущих персон; тому, наприклад, якщо батьки намагаються привчити свого сина чи доньку читати, самі при цьому уникаючи цього виду діяльності, то успішність такого навчання буде зазвичай низькою або ж навіть протилежною від бажаного результату.

5. Науління-інсайт (від англ. «проникнення у суть») – раптове та миттєве, значною мірою інтуїтивне вирішення певної пізнавальної проблеми чи віднаходження виходу із проблемної ситуації. «Раптове» й «миттєве» – в даному випадку умовні характеристики, тому що інсайту зазвичай передують більш або менш тривалий шлях пошуків довгоочікуваного результату. Відповідне поняття вперше увів *В.Келлер* (1925 р.). У наш час цей вид науління розглядається не просто як

завершення мислинневого пошуку, а й як кінцева ланка будь-якого творчого процесу.

Практичне застосування: щоб бажане рішення прийшло шляхом інсайту, психологи рекомендують на деякий час залишити тривалі безплідні пошуки певного результату, щоб потім знову до них повернутися; трапляються випадки, що подібне миттєве розв'язання проблемної ситуації приходить до людини навіть уві сні. Варто також зауважити, що дитячій інтуїції, як вагомій складовій творчості, помітно перешкоджає надмірно структуроване й регламентоване соціальне середовище.

6. Вербальне навчіння – набуття особою нового досвіду через мову як систему спеціальних знаків. При цьому маються на увазі не тільки усні інструкції, а й письмові. Отже, цей вид учіння та навчіння властивий лише людині, адже, згідно з теорією І.П.Павлова, передбачає сформовану II сигнальну систему. Як бачимо, в його основі лежать принципи асоціативного зв'язку тільки вищого порядку. Наприклад, поєднання слова «лимон» із кислим смаком надалі стимулює умовну реакцію слиновиділення вже на саме лише слово. Якщо ж людині сказати, що певний інший фрукт подібний до лимона, то це спричинить аналогічну харчову поведінку.

Практичне застосування: активно діючим цей вид учіння й навчіння стає тільки при достатньому рівні розвитку мовлення та, відповідно, словесно-логічного мислення індивіда. Загалом у ранньому дитячому та дошкільному віці з ним помітно конкурують інші – «практичні» – механізми навчіння, з якими й необхідно активно поєднувати вербальні форми набуття досвіду.

Крім зазначених видів, котрі базуються на відмінних психофізіологічних механізмах, виокремлюють також **рівні навчіння**, що відображають онтогенетичну і змістову послідовність у процесах формування навичок й умінь:

1) *психомоторний* як опанування різними рухами та їх системами (наприклад, дитина навчається кидати м'ячик чи стрибати);

2) *сенсорно-перцептивний* як розвиток здатності цілеспрямованого сприймання та розпізнавання сенсорних еталонів (наприклад, основних форм і відповідних просторових властивостей предметів);

3) *сенсомоторний* як синтез двох вищезгаданих рівнів (наприклад, формування навички закидати м'ячик у баскетбольну сітку);

4) *інтелектуальний* як опанування складними мисленнєвими діями з різними об'єктами та з відповідними їм поняттями, що заміщують собою реальні моторні й сенсорно-перцептивні дії (діями «подумки», в уяві).

Поряд із поняттям «научіння», що вказує на результативність процесу учіння, у вітчизняній психології часто використовується подібний за змістом термін – «засвоєння». І все ж останнє має дещо ширший спектр інтерпретації. Так, згідно з поглядами різних науковців, **засвоєння** – це:

- основний зміст учіння, учбової діяльності (С.Л.Рубінштейн, Д.Б.Ельконін);

- процес сприйняття, осмислення, збереження та використання на практиці знань, вироблення навичок й умінь (Дж.Брунер, І.А.Зимняя, І.Д.Пасічник);

- основна мета, головний результат учіння, учбової діяльності (В.В.Давидов).

Засвоєння має як зовнішні свої чинники (наприклад, об'єктивна структурно-змістова складність навчального матеріалу, модель педагогічного підходу до організації учіння тощо), так і внутрішні (мотивацію виконання учбових дій, рівень інтелекту, навчальності та ін.). Особливим фактором даного процесу виступає вік особи, що навчається. Так, у дошкільному та у молодшому шкільному віці засвоєння певного дидактичного матеріалу здебільшого передбачає точне відтворення його структури й навіть контексту подання, тоді як у старших класах школи воно стає більш творчим процесом.

Навчальність – це індивідуальна здатність або сприйнятливність до учіння, научіння, засвоєння. Дане поняття було введене в педагогічну психологію Н.О.Менчинською; воно активно розроблялося також З.І.Калмиковою, Д.М.Богоявленським, Б.Г.Ананьєвим.

Більш конкретно під навчальністю розуміють:

- ті особливості розумової діяльності, котрі відіграють свою роль в успішності учіння, учбової діяльності (Н.О.Менчинська);

- сукупність інтелектуальних властивостей людини, від яких за всіх інших рівних умов (позитивної мотивації, необхідного початкового мінімуму знань, навичок, умінь) залежить результативність її навчання (З.І.Калмикова).

Іншими словами, навчальність особи є показником її індивідуальної готовності до успішного засвоєння знань, навичок, умінь. Розрізняють загальну та спеціальну навчальність (за взірцем загальних і спеціальних здібностей). До складових навчальності в

першу чергу відносять належний рівень розвитку інтелектуальних якостей (узагальненість, глибину, самостійність, гнучкість мислення), а також смислової (логічної) пам'яті. Крім того, її також визначають індивідуальні особливості регулятивної сфери психіки дитини: емоцій, мотиваційної сфери та вольових якостей.

Основні **показники навчальності**: темп просування у засвоєнні знань, навичок, умінь; легкість такого засвоєння, що проявляється у відсутності надмірного напруження, швидкої втрати інтересу та перевтоми; міра переживання суб'єктом учіння задоволення від його процесу і результатів; гнучкість при переключенні на нові способи й форми діяльності; міцність і тривалість збереження засвоєного матеріалу. Як вищий рівень розвитку відповідної системної якості людини розглядається її здатність до самостійного пізнання.

Навчальність не є незмінною особливістю, оскільки вона може удосконалюватися під впливом правильно підібраних умов навчання. Так, її розвиток стимулюється настановленням педагога не стільки на накопичення якнайбільшої кількості знань чи навичок у його підопічних, скільки на використання прийомів активного формування смислової пам'яті та творчого мислення дітей.

Якщо в усіх попередніх випадках йшлося про процеси та характеристики суб'єкта набуття нового досвіду, то наступне поняття – «навчання» – акцентує увагу на офіційному «керівникові» освітнього процесу. **Навчання (навчальна діяльність)** – це цілеспрямована взаємодія педагога з дітьми (учнями, вихованцями), яка передбачає стимуляцію та організацію їх спільної навчально-учбової діяльності. Останнім часом така діяльність розглядається як діалогічна, суб'єкт-суб'єктна, що підкреслює її відносно рівноправний і взаємообернений характер. Мова, наприклад, йде про те, що «вчатьс'я обидві сторони педагогічного процесу». При цьому фігура педагога залишається керівною ланкою у тому розумінні, що він повинен цілеспрямовано впливати на психічний розвиток своїх учнів і вихованців.

2. ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ НАВЧАННЯМ І ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ. МОДЕЛЬ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Проблема співвідношення навчання та розвитку – одна з ключових у педагогічній психології, оскільки від її розв'язання

залежить відповідь на принципове для педагогів і психологів запитання: «*Чи є навчання розвивальним і якщо так, то якою мірою?*». Ще до початку 30-их рр. ХХ ст. у педагогічній психології виокремилися **три основні підходи до зазначеної проблеми**, котрі й у наш час розглядаються як базові.

1. Навчання та розвиток – тотожні процеси. Іншими словами, будь-яке навчання – це розвиток, а будь-який розвиток – одночасно і навчання. Подібних поглядів притримуються, насамперед, представники біхевіористичного напрямку (Дж. Уотсон, Е. Торндайк та ін.). Вони не вбачають принципової різниці між механізмами розвитку й навчання тварини та людини, практично не розглядаючи ролі свідомості. При цьому й розвиток, і навчання зводяться до накопичення необхідних навичок. Наприклад, навчання дитини мовленню розглядається просто як формування відповідних звичок, що автоматично розвиває певні її мислинневі навички.

2. Навчання та розвиток – незалежні процеси. Така точка зору обґрунтовується, наприклад, Ж. Піаже, В. Штерном. Згідно з розробленою Ж. Піаже теорією, інтелектуальний розвиток дитини проходить через декілька фаз, кожна з яких настає у певний визначений віковий період, незалежно від того, хто або як навчає цю дитину. Як вважає дослідник, у віці від 2 до 7 років кожна особа перебуває на стадії доопераційного інтелекту, що характеризується домінуванням егоцентризму мислення і сенсорною централізацією на певних статичних властивостях об'єктів з ігноруванням їх динаміки.

Експериментальне дослідження

Свої ідеї Ж. Піаже обґрунтовує численними експериментами. Так, дітям 5-7-ми років давалися завдання, за допомогою яких з'ясовувалися міра розуміння збереження ваги, кількості, об'єму предметів при зовнішніх їх перетвореннях. Наприклад, дошкільникам демонстрували два ряди з однаковою кількістю кубиків, розташованих на однаковій відстані один від одного, запитуючи, чи рівна їх кількість. Потім на очах у дітей дорослий зсував кубики в одному з рядів, який після цього візуально ставав коротшим. Тоді піддослідних знову запитували, чи не змінилося співвідношення кубиків у рядах. Більшість дошкільників відповідали, що у «короткому» ряді кубиків «стало менше». Аналогічні експерименти проводилися з метою перевірки розуміння збереження об'єму води (шляхом її переливання у різні посудини) та ваги пластиліну (через його сплющування). При цьому більшість шестирічок виявляли характерні ознаки доопераційного інтелекту, стверджуючи про начебто змінені об'єм або вагу речовин.

У зв'язку з результатами таких експериментів Ж.Піаже висунув ідею про незалежність психічного розвитку від особливостей навчання, вважаючи, що подолання вікових обмежень інтелекту можливе тільки спонтанним, природним шляхом дозрівання необхідних для цього когнітивних функцій. У даному випадку навчання розглядається в якості своєрідної надбудови, що лише використовує вже готові результати дозрівання індивіда – воно «плентається у хвості психічного розвитку» (як писав Л.С.Виготський). Деякі педагоги і психологи до наших днів притримуються подібної позиції, абсолютизуючи, наприклад, принцип доступності в навчанні, тобто наголошуючи на необхідності подання дитині тільки такої інформації, котру вона вже здатна зрозуміти переважно цілком самостійно.

3. Між навчанням і розвитком – тісний взаємозв'язок. Представники цієї точки зору, зокрема *Л.С.Виготський, К.Коффа, Г.С.Костюк*, розглядають розвиток як складну єдність процесів дозрівання та навчання. При цьому остання складова може й повинна «йти попереду», до певної міри пришвидшуючи дозрівання окремих структур психіки. Загалом такий підхід намагається подолати крайнощі двох перших поглядів, стверджуючи, що, з одного боку, психічний розвиток робить можливим перехід до наступних, складніших форм навчання, а, з іншого боку, навчання стимулює і просуває уперед сам цей розвиток.

У контексті такої позиції Л.С.Виготський запропонував відомі поняття «зона актуального розвитку» та «зона найближчого розвитку». **Зона актуального розвитку** – це психічні функції, навички та уміння дитини, що вже дозріли, сформувалися і забезпечують її самостійну діяльність, без допомоги дорослого. А **зона найближчого розвитку** пов'язана з тими завданнями, які дитина здатна виконувати спочатку тільки з певною дозованою допомогою дорослого, оскільки відповідні психічні навички, уміння, здібності ще до кінця не сформовані. Виходячи з цих понять, основне завдання педагога – розкрити зону найближчого розвитку кожної дитини, щоб надалі перевести відповідні функції в зону її актуального розвитку. Саме в такому випадку навчання «веде за собою розвиток».

Пізніше ідеї Л.С.Виготського про провідну роль навчання експериментально намагалися підтвердити науковці під керівництвом П.Я.Гальперіна. За основу досліджень вони брали відомі «задачі Піаже», виходячи з попереднього припущення про те, що швейцарський психолог просто не використав усі можливості зони

найближчого розвитку дошкільників. Так, *Л.Ф.Обухова* довела, що якщо дітям відповідного віку надавати чітку інструктивну допомогу із використанням зовнішніх еталонів-мірок (наприклад, спеціальних лінійок), то у них цілком можна сформувавши розуміння принципу збереження кількості, об'єму, ваги навіть при «яскравих» зовнішніх трансформаціях об'єктів.

У зв'язку з цими та іншими численними дослідженнями більшість сучасних науковців схиляються саме до останньої – третьої точки зору на проблему співвідношення навчання й розвитку. В її рамках виникла і сформувалася **модель розвивального навчання**, найвідомішими **розробниками якої** на теренах України та Росії стали **В.В.Давидов і Д.Б.Ельконін**. Провівши ряд масштабних експериментів у школах Києва, Харкова, Москви та інших міст, вони втілили у практиці освітнього процесу ідею Л.С.Виготського про те, що *навчання «повинне вести за собою розвиток, а не плентатися в нього у хвості»*. Важливою теоретичною базою для наступних напрацювань у відповідній сфері стали також **ідеї Г.С.Костюка** про взаємозалежність процесів навчання, виховання та розвитку.

Основними відмінностями розвивального навчання від традиційного (інформаційно-повідомляючого та пояснювально-ілюстративного) **є наступні**: 1) *спрямованість* не стільки на результат – засвоєння певної суми знань, навичок, умінь, скільки на *процес активного інтелектуального та особистісного розвитку суб'єкта учіння*; 2) відхід від позиції «суб'єкт (педагог) – об'єкт (дитина)» на користь *прийняття принципів суб'єкт-суб'єктного, діалогічного, особистісно зорієнтованого підходу до дитини*; 3) *індивідуалізація та диференціація навчання із забезпеченням належного рівня складності дидактичного матеріалу з одночасною доступністю його змісту для кожної особи*.

На сьогодні дискусії виникають переважно навколо розбіжностей щодо того, що ж саме у навчанні є розвивальним: його зміст чи методи. Загалом сфера становлення здібностей умовно відноситься до розвитку, тоді як формування знань, навичок, умінь – до навчання та учбової діяльності.

3. УЧБОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА УЧІННЯ. СТРУКТУРА УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЧИННИКИ ЇЇ УСПІШНОСТІ

Особливу увагу вітчизняна психологія педагогічна акцентує не просто на набутті життєвого досвіду – учінні та научінні, а на

цілеспрямованому такому набутті – учбовій діяльності. Термін «діяльність» традиційно додається до поняття «учіння» у зв'язку з популярною на теренах країн СНД методологією діяльнісного підходу. **Учбова діяльність** різними російськими та українськими психологами розглядається в декількох своїх аспектах:

- як рух від сприймання до розуміння об'єктів та явищ світу (К.Д.Ушинський);

- як засвоєння суспільно-історичного досвіду у формі знань, навичок, умінь (Л.С.Виготський);

- як один із видів діяльності, насамперед, школярів і студентів, спрямований на оволодіння теоретичними знаннями з відповідними їм навичками та вміннями (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов).

На відміну від усіх інших видів людської активності, основною метою учбової діяльності виступає як цілеспрямоване набуття знань, навичок, умінь, так і оволодіння узагальненими способами такого набуття, що пов'язане зі змінами самого суб'єкта – людини. У сучасній психолого-педагогічній науці друга складова розглядається як важливіша та часто озвучується як завдання «навчити вчитися». Адже як така учбова діяльність не дана сама по собі дитині від народження – тому педагоги повинні передати своїм підопічним відповідне вміння в його основній структурі.

Загально визнаною у психології педагогічній стала зовнішня **структура учбової діяльності**, теоретично виокремлена Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим. Згідно з напрацюваннями цих психологів, **базовими її компонентами виступають:**

1) **учбова задача (або мета) у певній ситуації та в певній формі** – основна структурна одиниця учбової діяльності; відмінність учбової задачі від усіх інших типів задач полягає у тому, що її мета – зміни не стільки об'єктів навколишнього світу, скільки самого суб'єкта діяльності, пов'язані з оволодінням новими способами практичних і мисленневих дій; базовими компонентами будь-якої учбової задачі виступають її предмет у початковому стані та модель такого стану цього предмету, що має бути досягнутий після учбових дій із ним;

2) **учбові дії** – сукупність тих конкретних операцій, за допомогою яких учні вирішують учбові задачі; цими операціями зазвичай виступають сприйняття навчальної інформації від педагога, система спостережень, предметно-практичні дії з активного перетворення об'єктів реальності, управління та ін.; теоретики виокремлюють такі типи учбових дій, як орієнтовні (уточнення моделі перетворення об'єкту), виконавчі (безпосереднє перетворення об'єкту

згідно з його наперед заданою моделлю) та контрольні (співставлення отриманих результатів із первинною моделлю);

3) **контроль** процесу засвоєння, **що поступово переходить у самоконтроль** – забезпечення ефективності учбових дій шляхом виявлення відхилень від еталонної моделі та внесення коректив, якщо вони є необхідними; контроль учбової діяльності як оптимізує її зміст, так і пришвидшує сам процес; при цьому наявність постійного зворотного зв'язку педагога з дитиною (основа зовнішнього контролю) виступає обов'язковою передумовою формування самоконтролю останньої;

4) **оцінка** учбової діяльності, **що поступово переходить у самооцінку** – фіксація кінцевих результатів учбової діяльності відповідно до її початкової мети; така фіксація може бути виражена як в оцінкових судженнях, так і у певних знаках або балах; варто пам'ятати, що чим менша дитина, тим більшою мірою зміст і рівень її самооцінки визначається зовнішньою педагогічною оцінкою.

Крім мети, дій та операцій до складу будь-якої діяльності також входять потреби, мотиви, інтереси, цінності тощо – її **мотиваційна сфера** як сукупність спонукальних чинників. Базовою рушійною силою для учіння, учбової діяльності виступає пізнавальна мотивація. В її основі перебуває вроджений орієнтувальний рефлекс, який І.П.Павлов озвучив як *рефлекс «Що таке?»* та який визначає безкорисливе прагнення людини до здобуття нової інформації, а також до відповідних розумових зусиль. На базі цього вродженого механізму й розвивається *пізнавальний інтерес*, пов'язаний у ранньому дитячому та у дошкільному віці ще переважно не зі свідомим прагненням до нових знань, із допитливістю як такою, а з більш дифузним, емоційно насиченим потягом просто до якоїсь новизни, до зміни стимулів навколишнього середовища.

Експериментальне дослідження

Яскравим прикладом прояву специфіки пізнавальної мотивації дошкільників є експеримент психолога Ж.Нюттена. У спеціально обладнаній кімнаті він встановив два автомати: «А» – блискучий, з різнокольоровими лампочками, яскравими ручками; та «Б» – з вигляду значно простіший, неяскравий, проте з рухомими ручками, завдяки чому можна було самостійно вмикати чи вимикати лампочки. П'ятирічні діти, котрі заходили до експериментальної кімнати, спочатку звертали увагу на «нарядний» автомат. Потім, трохи погравши з ним, дошкільники виявляли присутність автомату «Б». І ось із ним діти взаємодіяли (вертили ручки

та вмикали-вимикали лампочки) значно довше, що підтверджувало триваліший пізнавальний інтерес. Подібні результати можна отримати й за допомогою різних типів іграшок. А це свідчить: в основі пізнавального інтересу в дошкільному віці перебуває переважно наочно-дійовий спосіб контакту зі світом, що важливо враховувати при організації дидактичних занять із дітьми.

Пізнавальний інтерес лежить в основі внутрішньої мотивації учіння, учбової діяльності. Крім того, згідно з класифікацією Л.І.Божович, існує також **зовнішня мотивація**, котру складають: 1) *широкі соціальні мотиви* (мотив обов'язку й відповідальності перед суспільством, групою, окремими людьми; мотиви самовираження та самовдосконалення); 2) *вузькоособистісні мотиви* (прагнення отримати схвалення з боку інших людей; бажання здобути високий соціальний статус або престижна мотивація); 3) *мотиви уникнення неприємностей*, котрі можуть виникати у випадку незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей.

Можна стверджувати, що в дошкільному віці до внутрішньої мотивації учіння додаються здебільшого вузькоособистісні мотиви в якості прагнення отримати похвалу з боку значущого дорослого. І все ж більша частка зазвичай належить поки власне пізнавальному інтересу, в чому полягає величезний та ще до кінця неоціненний потенціал відповідного періоду для закладання міцного фундаменту майбутнього становлення повноцінної учбової діяльності.

У зв'язку зі структурною складністю останньої, крім мотивації, на неї впливає ціла низка чинників. Наприклад, **Л.Д.Столяренко пропонує наступну формулу успішної учбової діяльності:** « $M + P + R + Z + K + C$ », де:

1) «*M*» – *мотивація*; як вже зазначалося, бажано формувати, насамперед, внутрішню мотивацію учбової діяльності, пов'язану з пізнавальними інтересами суб'єкта учіння, з його задоволенням від самого процесу здобуття нових знань, навичок, умінь;

2) «*P*» – *прийом навчальної інформації*; як відомо, він відбувається через аналізаторні системи, отже, якість наступного осмислення інформації значною мірою залежатиме від якості її сенсорно-перцептивної обробки; тому педагогам необхідно враховувати, наприклад, середньостатистичні пороги чутливості, ефект контрасту, явище взаємодії сприйняття різних видів та аперцепцію, властивості уваги дітей відповідного віку, загальнопсихологічні закономірності та індивідуальні особливості;

3) «Р» – *розуміння інформації*; визначається як об'єктивними властивостями дидактичного матеріалу, зокрема, рівнем його змістової доступності для певного віку, так і індивідуальними особливостями інтелектуальної сфери суб'єктів учіння; в якості індикаторів розуміння розглядаються здатність переказати почуте своїми словами чи самостійно й водночас правильно виконати певну дію (практичну або мисленнєву);

4) «З» – *запам'ятовування інформації*; також залежить від індивідуальних інтелектуальних якостей індивіда, насамперед, від властивостей його пам'яті; крім того, важливе значення має застосування педагогом ейдетичних (від лат. «ейдос» – образ) і мнемонічних прийомів полегшення запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу;

5) «К» – *корисність інформації, її застосування на практиці*; педагог повинен забезпечувати демонстрацію очевидного зв'язку результатів учбової діяльності із повсякденною життєдіяльністю людини;

6) «С» – *систематичність занять*; заняття повинні проводитися регулярно та у системному взаємозв'язку між собою (наприклад, міждисциплінарний підхід), що, у свою чергу, забезпечує необхідне закріплення та інтеграцію сформованих компонентів досвіду суб'єкта (знань, навичок, умінь).

Е.Торндайк пропонує ще більш спрощену схему – тільки **три основні закони ефективного учіння**:

1) *закон готовності* – реакція індивіда на певний стимул, а також швидкість утворення зв'язку між реакцією та стимулом залежатиме від актуального стану суб'єкта («тільки голодна кішка шукатиме їжу» – «тільки зацікавлений в цьому учень запам'ятає певний матеріал надовго»);

2) *закон ефекту* – зв'язок між стимулом і певною реакцією закріплюється, якщо після «правильної» реакції на стимул індивід отримує позитивне підкріплення, що викликає в нього стан задоволення; при цьому паралельно можуть використовуватися ігнорування або негативні підкріплення «неправильних» реакцій;

3) *закон вправ* – чим частіше повторюється послідовність певних стимулу та реакції, тим міцнішим ставатиме зв'язок між ними (в основі чого лежить зміцнення асоціативних зв'язків у мозку).

У будь-якому випадку, ключовими чинниками успішної учбової діяльності виступають її належно забезпечені мотиваційна основа («готовність»), зовнішній контроль («підкріплення») та система регулярних вправлянь.

4. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ, НАВИЧОК, УМІНЬ

Як вже аналізувалося, досягнення основної мети учбової діяльності – змін її суб'єкта, досягається через формування досвіду, відповідного віковій конкретних осіб, а також загальним культурно-історичним обставинам і тенденціям розвитку суспільства. Вважається, що ядром усього цього процесу виступає засвоєння, насамперед, певної системи знань.

Поняття «**знання**» – неоднозначне, оскільки під ним розуміється і спосіб упорядкування уявлень про навколишній світ, і результат, продукт пізнання людини. Вони фіксуються через знакові засоби у формі уявлень, понять, суджень і теорій.

Можна стверджувати, що під час учіння як такого загалом у людини здебільшого формуються так звані «життєві», побутові знання, у той час як однією з цілей учбової діяльності повинне бути формування саме наукових уявлень і понять. І якщо становлення у конкретного суб'єкта суспільно перевіреної системи знань – ядро зазначеної діяльності, то формування наукових понять – основа розвитку такої системи.

Узагальнення та інтеграція результатів психолого-педагогічних досліджень, у тому числі, теорій П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова та ін., дає змогу виокремити наступні **основні етапи формування наукових понять**:

1) *формування належного рівня мотивації (пізнавального інтересу) до засвоєння конкретного поняття; як вже згадувалося, у дошкільників це пов'язане з можливістю активного маніпулювання з певним наочним матеріалом;*

2) *цілеспрямоване спостереження типових представників, взірців відповідного класу об'єктів або явищ; при цьому варто варіювати неістотні їх ознаки з метою підкреслення істотних якостей;*

3) *організація мисленневих дій аналізу, порівняння та синтезу, з метою виокремлення та абстрагування спільних для усіх представників даного класу об'єктів ознак; знову ж таки варто пам'ятати про домінування в дошкільному віці наочно-дійового та образного способу пізнання;*

4) *остаточне узагальнення результатів попередніх двох етапів у сформованому понятті, його закріплення додатковими вправліннями, перевірка рівня засвоєння контрольними прикладами й запитаннями, введення в систему вже сформованих знань.*

Експериментальне дослідження

Сучасна українська дослідниця С.О.Татарінова в контексті поставленого завдання сформувавши у дошкільників елементарні логіко-математичні поняття, зокрема, поняття включення однієї множини в іншу, пропонувала дітям порівнювати дві множини: різних звірів і зайчиків. Аналогічно до результатів класичних експериментів Ж.Піаже, старші дошкільники по-різному відповідали на це запитання. Одні вважали, що «звіряток» більше, ніж «зайчаток», інші – що «зайців більше від звірів», треті – що їх порівняти неможливо, «тих та інших багато». Тоді їм пропонувалося кількістю зайчат позначити жовтогарячим кольором, а всіх звірів – червоним. Також пояснювалося, що певну множину можна зображати у вигляді кола – що більша кількість, то більше й коло. У результаті виконання цього завдання та міркування вголос діти доходили логічного висновку, що є дві різні множини, при цьому одна з них може містити в собі іншу.

Цей експеримент, як і дослідження Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, З.І.Калмикової, Н.А.Менчинської, Н.Ф.Талізної та ін., підтвердив можливість формування у дошкільників розуміння нескладних наукових понять – за умови, що буде дотримана розглянута логіка етапів такого формування з опорою на зовнішні предметні дії та мовлення вголос. Загалом поняття вважається засвоєним не тоді, коли певна особа оперує ним у своєму мовленні, а тоді, коли вона узагальнює та переносить його на інші – аналогічні ситуації. В описаному вище експерименті таким індикатором успішного засвоєння може бути розуміння логічного відношення не тільки між різними «звірятками», а, скажімо, між «м'ячиками» та «червоними м'ячиками».

Навичка – це автоматизоване, переважно поза свідомим покрововим контролем, виконання певної дії або операції. Формування системи необхідних навичок – важлива основа соціалізації та включення людини в суспільно корисні види діяльності, у тому числі, трудової.

Л.Б.Ітельсон виокремлює такі **основні етапи формування навички**:

1. *ознайомлювальний етап* – передбачає початкове ознайомлення з дією через взірцеве демонстрування її виконання та загальне осмислення; на цьому етапі існує чітке розуміння мети дії, тоді як нечітке – способів її досягнення; спостерігаються грубі помилки при спробах виконання дії;

2. *підготовчий (аналітичний) етап* – передбачає опанування особливостями виконання окремих елементів дії, її мисленнєвий і

практичний аналіз; спостерігається чітке розуміння способів виконання окремих елементів дії, котре поєднується зі ще недосконалою її реалізацією в цілому (надмірне напруження м'язів та уваги, багато зайвих рухів, переважання зорового контролю та ін.);

3. *стандартизований (синтетичний) етап* – передбачає співвіднесення та об'єднання окремих елементів у цілісну операцію як вже автоматизовану дію; відбувається повне усунення помилок і зайвих рухів, звільнення уваги на результат діяльності або на інші, паралельні дії, переважання внутрішнього (м'язового) контролю над зовнішнім (зоровим);

4. *варіативний (ситуативний) етап* – він досягається не завжди, оскільки пов'язаний з можливістю пластичного, певною мірою творчого пристосування сформованої навички до різних обставин, умов, ситуацій виконання діяльності.

Отже, загальна логіка формування навички співпадає з логікою засвоєння наукових понять: демонстрація певного типового взірця, тоді – його «розчленування» з наступним узагальненням (об'єднанням), після чого бажаним є перенесення сформованих здатностей у нові ситуації діяльності.

Ефективність вироблення навичок залежить від ряду чинників, до яких, насамперед, відносять:

- *забезпечення належної мотивації оволодіння конкретною дією* – в її основі повинна лежати, насамперед, зацікавленість самих дітей; при цьому часто вона не виникає спонтанно, а заохочується значущим дорослим, педагогом;

- *знання мети дії, що виконується, осмислення принципу або загального плану й початкове закарбування у пам'яті умов її реалізації* – забезпечується достатньо детальними поясненнями педагога та його особистим «взірцевим» виконанням відповідної дії (останнє особливо важливе для дітей дошкільного віку, в яких словесно-логічне мислення тільки починає розвиватися та, відповідно, ще не достатньо сформоване розуміння лише вербальних інструкцій);

- *свідома спрямованість на вдосконалення виконання дії, що автоматизується* – відрізняє вправління від звичайного механічного повторення (наприклад, поставити за мету оптимізувати художнє зображення певного об'єкту);

- *повільний темп виконання дії та ретельний контроль, самоконтроль за процесом і результатами такого виконання на початку формування навички* – у тих випадках, коли це можливе, дію взагалі варто розбити на окремі її компоненти, щоб забезпечити їх покрокове опрацювання;

- доцільна тривалість і правильний розподіл вправлень у часі – кожне окреме вправлення не повинне бути надто тривалим, оскільки у протилежному випадку настає втома й результати виконання дії не тільки не покращуються, а навіть погіршуються; крім того, рекомендуються частіше вправлення на початку формування навички з поступовим збільшенням тривалості пауз між ними наприкінці процесу засвоєння;

- *індивідуальні особливості здібностей* суб'єкта учіння, котрі стосуються, зокрема, рівня його навальності; в даному випадку вони проявляються у швидкості засвоєння, міцності збереження, майстерності та творчості виконання засвоєних дій;

- *вплив раніше засвоєних знань, навичок, умінь на формування нової навички* – буває позитивним і негативним (явище інтерференції); особливої педагогічної уваги потребує саме другий випадок – явище негативного переносу, пов'язане з утрудненням формуванням нової навички, яке варто мінімізувати або, по можливості, нівелювати;

- *раціональне співвідношення репродуктивності та продуктивності елементів дії* – хоча інструкції педагога повинні бути чіткими та однозначними, проте його надмірне акцентування на «єдино правильному» варіанті виконання дії упродовж формування навички унеможливає її наступний перенос.

Зазначені фактори стосуються й оптимізації формування умінь. Проблема співвідношення понять «навичка» та «уміння» ще досі не знайшла свого однозначного вирішення. Більшість психологів і педагогів вважають, що друге з них – ширше, оскільки уміння зазвичай інтегрує у собі декілька навичок на найвищих рівнях оволодіння ними. На думку деяких інших науковців, навпаки, уміння передує формуванню навички, яка є більш автоматизованим і майстерним оволодінням певною дією. Розгорнутий аналіз дає змогу вказати на два основні значення поняття «уміння», котрі у своїй єдності знімають зазначену дилему: 1) уміння (елементарне) – початковий, розгорнутий етап виконання певної простої дії (наприклад, лічба вголос), що поступово переходить у навичку; 2) уміння (складне) – здатність свідомо виконувати певну складну дію або діяльність на основі засвоєних знань і ряду сформованих навичок (наприклад, складання «власних» математичних задач).

К.К.Платонов пропонує наступну «формулу»: «уміння = знання та навички + елементи творчого мислення». Таким чином, мабуть, вчений наголошує на тому, що уміння – це здатність використовувати набуті знання й навички в мінливих умовах конкретної діяльності.

Зазначене формулювання також підкреслює необхідність саме такого навчання, котре би забезпечувало можливість поширення отриманих знань, навичок та умінь на нові, в чомусь аналогічні ситуації.

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі поряд зі значною мірою штучно диференційованими поняттями «знання», «навички», «уміння», часто зустрічається більш інтегроване – «компетентність». **Компетентність** – це міра розвитку людини, володіння необхідним досвідом, що дає їй змогу успішно вирішувати завдання у певній проблемній сфері. Стосовно сфери дошкільної освіти мова йде про *формування, насамперед, особистісної та соціальної компетентності дитини* як необхідного стартового майданчика в її майбутнє доросле життя.

ТЕМА ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ (4 ГОД.)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ ДИТИНИ ІЗ СУЧАСНИМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИМИ ЗАСОБАМИ У ПРОЦЕСІ УЧІННЯ

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

1. Загальні проблеми застосування інформаційно-комунікаційних засобів у навчальному процесі.
2. Переваги та недоліки використання комп'ютера з метою психічного розвитку дитини дошкільного віку.
3. Проблема комп'ютерної залежності та її профілактика в умовах дошкільного навчального закладу.

Рекомендована література:

1. Бондаровська В. Психологічні аспекти використання комп'ютера. Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп'ютера // Психолог. – 2005. – № 25 (Спецвипуск). – 64 с.
2. Вплив інформаційного простору на внутрішній світ і поведінку дитини // Психолог. Спецвипуск. – 2007. – № 16. – 32 с.
3. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти): навч.-метод. посібник / Авт. кол.; за ред. М.Л.Смульсон. – К.: «Педагогічна думка», 2008. – С. 208-214.
4. Кашкарова Ю. Ігрова комп'ютерна адикція у старшому дошкільному віці // Проблеми загальної та педагогічної психології.

Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т. XII, част. 6. – К., 2010. – С. 122-129.

5. Лаврентьєва Г. Комп'ютер навчає, розвиває, розважає // Дошкільне виховання. – 2009. – № 10. – С. 8-9.

6. Лаврентьєва Г. Комп'ютерно-ігровий комплекс у дошкільному закладі // Дошкільне виховання. – 2003. – № 1. – С. 10-12.

7. Науменко Т. Чи буває комп'ютерна залежність у дошкільнят? // Психолог. – 2006. – № 46. – С. 30-31.

ПРАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

Підберіть інформацію про декілька популярних комп'ютерних ігор для дітей дошкільного віку. Проаналізуйте, які саме функції психіки вони розвивають – увагу, сприймання, мислення, уяву, пам'ять тощо та якою мірою. Обґрунтуйте власну думку.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ № 3

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ЕКСПРЕС-ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАТЬ **(НА ПОЧАТКУ ЗАНЯТТЯ)**

1. *Поняття «учіння» та «учбова діяльність» співвідносяться між собою як:*

- а) синоніми,
- б) загальне та одиничне,
- в) родове та видове,
- г) абстрактне та конкретне.

2. *Механізм научіння-імпринтингу вперше дослідив:*

- а) І.Павлов,
- б) Б.Скіннер,
- в) К.Лоренц,
- г) А.Бандура.

3. *Научіння шляхом власних «спроб і помилок» – це:*

- а) научіння-імпринтинг,
- б) умовнорефлекторне научіння,

- в) оперантне наочіння,
 - г) вікарне наочіння.
4. *Поняття «навчальність» у педагогічну психологію ввела:*
- а) З.Калмикова,
 - б) Н.Менчинська,
 - в) Н.Талізїна,
 - г) М.Алексєєва.
5. *Про те, що навчання й розвиток – тотожні процеси, стверджував:*
- а) Дж.Уотсон,
 - б) Ж.Пїаже,
 - в) К.Коффка,
 - г) Л.Виготський.
6. *Своїми експериментами теорїю Ж.Пїаже про незалежність когнїтивного розвитку дїтей від умов їх навчання певною мїрою спростувала:*
- а) Н.Менчинська,
 - б) З.Калмикова,
 - в) Л.Обухова,
 - г) Н.Талізїна.
7. *Одним із основних індикаторів розуміння навчальної інформації є:*
- а) її засвоєння,
 - б) прийняття мети учбової діяльності,
 - в) дослівне запам'ятовування,
 - г) переказ «своїми словами».
8. *Другим етапом засвоєння навички виступає:*
- а) ознайомлювальний,
 - б) варїативний,
 - в) синтетичний,
 - г) аналітичний.
9. *Навичка виступає вищим рївнем:*
- а) учіння,
 - б) знання,
 - в) елементарного уміння,
 - г) складного уміння.
10. *Відому «формулу» уміння, компонентом якої є елементи творчості, запропонував:*
- а) Л.Виготський,
 - б) Ж.Пїаже,
 - в) В.Давидов,
 - г) К.Платонов.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. Основні поняття психології навчання та їх співвідношення.
2. Види учіння та научіння, специфіка їх проявів у дошкільному віці.
3. Навчальність у своїх структурно-змістових аспектах.
4. Учбова діяльність як одне з основних понять педагогічної психології. Структура учбової діяльності. Найвагоміші складові успішної учбової діяльності.
5. Знання як компонент суспільно-історичного досвіду. Основні етапи формування наукових понять та їх особливості в дошкільному віці.
6. Навички та етапи їх становлення.
7. Проблема співвідношення між навичками та вміннями. Чинники їх ефективного формування.
8. Специфіка використання комп'ютера як засобу розвитку й навчання дитини: психологічні аспекти.

ОБГОВОРЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНИХ ОКРЕМИМИ СТУДЕНТАМИ КОНСПЕКТІВ ПУБЛІКАЦІЙ:

1. Бурменская Г.В. Обучение как метод исследования умственного развития ребенка в работах женевской психологической школы // Вопросы психологии. – 1981 – № 2. – С. 106-111.
2. Венгер Л.А., Ибатуллина А.А. Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга // Вопросы психологии. – 1989 – № 2. – С. 20-27.
3. Гильбух Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1987 – № 3. – С. 33-40.
4. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. II – С. 79-83.
5. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. II – С. 290-296.

6. Максименко С. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності // Психолог. – 2004. – № 5. – С. 2-5.

7. Маркова А.К., Абрамова Г.С. Учебная деятельность как предмет психологического исследования // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. II – С. 88-93.

8. Рубінштейн С.Л. Обучение и развитие // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. I – С. 186-194.

9. Савицька О.В. Учіння, учбова діяльність та навчання: проблема співвідношення та розмежування понять // Наукові записки Інституту психології АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах. Том 4. – С. 8-13.

ПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ВИСЛОВИ ВІДОМИХ ПСИХОЛОГІВ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

Поміркуйте над наступними цитатами у контексті сучасних теорій і поглядів на процеси навчання й розвитку дитини:

1. «Правильне вирішення питання про співвідношення розвитку та навчання має центральне значення не тільки для психології, а й для педагогіки. Кожна концепція навчання, котру сформулює педагог, включає в себе (усвідомлює він це чи ні) певну концепцію розвитку» (С.Л.Рубінштейн).

2. «Розвиток завжди виявляється ширшим колом, ніж учіння... Дитина навчилася виконувати якусь операцію. Тим самим вона засвоїла певний структурний принцип, сфера застосування якого ширша, ніж тільки операції того типу, на якому цей принцип був засвоєний. Отже, здійснюючи крок в учінні, дитина просувається у розвитку на два кроки, тобто учіння та розвиток не співпадають» (Л.С.Виготський).

3. «Щоб виявити та розвинути свої задатки, кожному індивіду треба передусім учитися... Він навчання, його змісту, форм і методів залежать темпи переходу індивіда від нижчих до вищих ступенів розумового розвитку» (Г.С.Костюк).

4. «Оперантне зумовлювання поведінки не означає управління людиною як маріонеткою; оперантне зумовлювання – це класифікація

світу, в якому індивід здійснює вчинки, що впливають на цей світ, а останній, у свою чергу, впливає на людину» (Б.Ф.Скіннер).

5. Якби ми могли вчитися тільки на результатах власних дій, процес інтелектуального та соціального розвитку був би дуже повільним, не говорячи вже про те, що надзвичайно нудним» (А.Бандура).

6. «Формування учбової діяльності – процес поступового передавання виконання окремих елементів цієї діяльності самому учневі для самостійного виконання без втручання учителя» (Д.Б.Ельконін).

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ ОБМІРКОВУВАННЯ

1. У романі У.Голдінга «Володар мух» описано ситуацію, коли внаслідок авіаційної катастрофи врятувалися лише діти. У зв'язку з цим вони потрапили на острів, де також після якоїсь катастрофи не залишилося людей, хоча й збереглися усі досягнення цивілізації. Але діти так і не змогли скористатися цими благами та невдовзі деградували до дикунства.

Про що свідчить описана ситуація? З якими відомими концепціями психології педагогічній її можна співвіднести?

(М'ясоїд П.А. Задачі з курсу загальної психології: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2000. – С. 32-33.)

2. Відомий американський психолог А.Бандура стверджує, що найбільшою мірою нас навчають ті, з ким ми постійно пов'язані, та ті, ким ми захоплюємося. На його думку, учіння було би надто важким і навіть деколи небезпечним, якби люди змушені були покладатися тільки на наслідки власних дій, щоб отримувати інформацію про наступні поведінкові кроки. Тоді як можливість навчатися шляхом спостереження дає змогу відносно швидко засвоювати узагальнені зв'язки поведінки.

Про які види навчання мова йде в даному випадку? Чи справді один із них має таку велику перевагу над іншим?

(Хозиев В.Б. Сборник задач и заданий по психологии: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – С. 203-204.)

3. Шестирічній Наталочці вихователька задала таку задачу: «Летіли чотири пташки та сіли на дерева. Сіли по одній – пташка

зайва, сіли по двоє – дерево зайве. Скільки було дерев?». Наталочка кілька разів повторила задачу, але розв'язати її не змогла. Тоді вихователька вирізала з паперу кілька дерев й чотири пташки. Дівчинка правильно і швидко розв'язала задачу.

Які особливості мислення дошкільників у даному випадку врахувала вихователька? Чи варто на заняттях у підготовчій групі унаочнювати подібні задачі?

(Казарновська Г.Б., Долинна О.П. Загальна, вікова і педагогічна психологія. Збірник завдань. – К.: Вища школа, 1990. – С. 118.)

ТЕМА IV. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ І ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ

Рекомендована література:

1. Готовність дитини до школи / Упоряд.: Л.Богуславська, С.Гончаренко, Л.Кондратенко; За заг. ред. С.Максименка, О.Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с.
2. Дошкільна педагогічна психологія / За редакцією проф. Д.Ф.Ніколенка. – К.: «Вища школа», 1987. – С. 38-69.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб: Питер, 2004. – С. 144-155.
4. Макарова Л. Проблемні ситуації та завдання // Дошкільне виховання. – 2003. – № 3. – С. 14.
5. Немов Р.С. Психологія. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. – Психологія образования. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1998. – С. 174-182.
6. Проскура Е.В., Шибицкая Л.А. Как учить самых маленьких – К.: Рад. шк., 1987. – 112 с.
7. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьякова, А.Ф.Говорковой. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
8. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под. ред. А.В.Запорожца. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
9. Якобсон С.Г., Доронова Т.Н. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 30-36.

10. Яценко А. Граємо, виховуємо й розвиваємо за допомогою ТРВЗ // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 18-19.

ТЕОРЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

ПЛАН

1. Психологічні особливості учбової діяльності дошкільників.

2. Програмоване навчання та проблемне навчання: основні засади й можливості застосування у контексті дошкільної освіти.

3. Наступність у системі «дошкільна освіта – початкова шкільна освіта» і структура психологічної готовності дитини до школи.

1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Одним із основних завдань дошкільної освіти, як вже зазначалося, виступає формування загальної життєвої компетентності дитини. Остання включає в себе як широкий особистісний розвиток, оволодіння певною сумою базових знань, навичок, умінь, так і становлення початкових, елементарних форм учбової діяльності. В цьому контексті важливою метою дошкільної освіти виступає формування загальнонавчальних навичок та умінь: організаційних, інтелектуальних, практичних тощо.

Так, важливо навчити вихованців уважно слухати педагога, точно виконувати його вказівки, планувати свою діяльність, правильно будувати відповідь, запитувати, міркувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, перевіряти й оцінювати власну роботу та роботу однолітків. Саме усі зазначені здатності й розглядаються як необхідна база для наступного формування (в молодшому шкільному віці) повноцінної учбової діяльності.

Дослідженнями науковців встановлено, що дитина – дуже пластична та легко піддається навчанню, вона може засвоювати навіть більше, ніж раніше вважалося. Проте її можливості – все ж не безмежні, тому дошкільна освіта повинна рахуватися з певними віковими психофізіологічними та соціально-психологічними особливостями відповідного контингенту вихованців. Серед них, у першу чергу, варто зазначити наступні:

1. Діти дошкільного віку дуже рухливі, непосидючі; у зв'язку з цим страждає точність їх рухів; а якщо їм змусити дитину здійснювати точні рухи, то вона дуже швидко втомлюється (дослідження Н.А.Бернштейна та ін.); отже, особу цього віку значно складніше навчати, наприклад, написанню літер, ніж молодшого школяра («багато рухів взагалі, а продуктивних серед них – мало»).

2. Мислення дошкільника ще надто конкретне, образне та емоційне, щоб забезпечувати «класичну» учбову діяльність; адже вона визначається багатьма відомими психологами (насамперед, В.В.Давидовим і Д.Б.Ельконіним) як значною мірою абстраговане пізнання реальності та оволодіння узагальненими способами дій на теоретичному рівні їх осмислення.

3. Провідна діяльність дошкільного віку – гра, тоді як учіння не посяде її місце до початку молодшого шкільного віку, не дивлячись на усі спроби форсованого, надраннього навчання; тому найбільш ефективна підготовка дитини до школи – це підготовка у формі гри; саме у ситуації гри дошкільнику, як правило, найбільш доступне набуття нових знань і способів дій, він сам прагне навчитися тому, чого ще не вміє (дослідження Д.Б.Ельконіна, О.М.Леонтєва та ін.).

4. Ще В.Штерн зазначав, що, якщо для школяра учіння має форму свідомого наміру засвоїти певний матеріал з точки зору потреб майбутнього, то дитина-дошкільник настільки захоплена поточним моментом отримання вражень від навколишнього середовища, що переважно далека від постановки свідомих і більш далекоглядних цілей. Тому зазвичай її навчання є складовою і продуктом інших видів діяльності (ігрової, образотворчої, трудової тощо).

Поряд із цим, у дошкільному віці, особливо старшому, вже наявні психологічні ресурси для введення в активність дитини основних елементів учбової діяльності: 1) когнітивний розвиток – активно розвиваються уява, внутрішній план дій та основи символічної функції свідомості, поступово долається пізнавальний егоцентризм; 2) розвиток регулятивних функцій психіки – поступово зменшується імпульсивність і безпосередність емоційних реакцій, виникає здатність до емпатії та елементарного самоконтролю, з'являються елементи надситуативної активності; 3) назрівання кризи «семи років» – дитина поступово усвідомлює своє не тільки «Я-фізичне», «Я-психічне», а і «Я-соціальне», тобто починає осмислювати власне положення у системі соціальних відносин і відповідну систему прав та обов'язків.

Максимальний ефект у реалізації завдання підготовки дитини до школи досягається лише в тому випадку, якщо навчання

використовує форми та методи, побудовані із врахуванням психофізіологічних особливостей відповідного віку. Гостроту цієї проблеми підкреслював, наприклад, Л.С.Виготський, характеризуючи тип учіння, що виникає у дошкільника, як проміжний між спонтанним, властивим дитині більш раннього віку, та реактивним, притаманним школяру. Тобто дошкільна освіта передбачає, що вихованці вже можуть навчатися за програмою, котра задається дорослим (педагогом), але тільки тоді, коли ця програма стає їх власною, зливається із природним процесом розвитку дитини. Такий проміжний тип учіння Л.С.Виготський назвав спонтанно-реактивним.

Є.О.Панько виокремлює **чотири основні передумови формування учбової діяльності у дошкільників. Перша з них – виховання пізнавальних потреб та інтересів з перших років життя дитини.** В цьому контексті наголошується на урізноманітненні змісту та форм занять із дошкільниками, образній та емоційній яскравості нового навчального матеріалу, його зв'язку з попереднім досвідом вихованців, позитивною оцінкою навіть найменших успіхів малят, їх захопленні хоча б елементарною дослідно-пошуковою активністю.

Друга передумова – оволодіння дітьми узагальненими способами дій, тобто такими способами, котрі дають змогу вирішувати ряд практичних або пізнавальних задач, а також виокремлювати нові зв'язки в навколишньому середовищі. Методика навчання дошкільників умінню оволодівати узагальненими способами дій розроблена, наприклад, *О.П.Усовою* та її співробітниками.

Третя передумова – самостійне знаходження вихованцями способів розв'язання певних практичних і пізнавальних задач. Якщо зазначена передумова виникла та активно розвивається, то діти вже здатні переносити певний засвоєний спосіб діяльності в нові умови, змінюючи конкретні форми його застосування. Внесок у дослідження цього аспекту становлення учбової діяльності дошкільників здійснив, насамперед, *М.М.Поддьяков*.

Четверта передумова учбової діяльності, котра повинна бути сформована ще в дошкільному віці, – це контроль дитини за способом виконання власних дій. При цьому вони співставляються з певним взірцем, еталоном. І хоча, як демонструють дослідження *М.М.Поддьякова та Т.Г.Максимової*, у дітей розвиваються навіть і стихійно певні форми контролю за власними діями, проте завдання вихователя – спрямовувати цей процес у більш свідоме й, отже, оптимізоване русло.

Загалом можна стверджувати, що новий вид діяльності – учбова – з'являється внаслідок цілеспрямованого його формування вихователями та батьками дитини. Адже сама по собі внутрішня логіка дитячої гри зазвичай не вимагає оволодіння певною обов'язковою сумою знань, навичок, умінь, оскільки в разі їх відсутності реальні дії можна замінити знаково-символічними або просто скористатися уявою (наприклад, уявно «почитати ляльці книжечку»). Проте педагог завжди може тактовно вказати своєму підопічному на недостатність його попереднього життєвого досвіду, стимулюючи таким чином процеси цілеспрямованого учіння. При цьому, залучаючи дошкільника до дидактичної гри, дорослий здебільшого каже: «Давай-но пограємося у гру...», а не: «Давай-но повчимося...».

Також варто зазначити, що учбова діяльність не виникає одразу в усіх своїх структурних компонентах: одні з них з'являються раніше, інші – пізніше. Наприклад, здатністю осмислено повторювати певні дії дорослого за їх демонстрацією дитина оволодіває приблизно до трьохрічного віку, але це ще не свідчить про свідоме прийняття нею учбової задачі як такої. До того ж елементи учбової діяльності з'являються не ізольовано, а у складі певних вже сформованих видів активності: спочатку предметної, пізніше – ігрової. Тому в дошкільному віці мова йде не стільки про власне учбову, скільки про комбіновану учбово-ігрову діяльність. Відповідно, навчання в цей період повинне спиратися на гру, послідовно вводячи до її складу окремі елементи вже свідомого учіння.

Щоб зазначений процес мав ознаки цілеспрямованості та керованості, варто усвідомлювати **принципові відмінності між аналогічними структурними компонентами гри та учіння** як видів діяльності людини:

1) *задача* – у грі є більш дифузною та часто пов'язана лише з уявним перетворенням предмету діяльності, тоді як *в учінні вона фіксує конкретний об'єкт із реальними його перетвореннями*;

2) *дії та їх способи* – у грі нерідко є умовними, символічними або значною мірою згорнутими, тоді як *в учінні вони пов'язані з реальними перетвореннями предмету діяльності згідно зі встановленими чіткими взірцями й вимогами* (наприклад, різниця між «іграшковим» миттям посуду і справжнім);

3) *результат* ігрової діяльності, відповідно до згаданих особливостей її задачі та способів дій, також значною мірою є умовним, уявним, тому підлягає не стільки об'єктивному зовнішньому

контролю та оцінюванню, скільки міркам «задоволення чи незадоволення» від самого процесу; *продукт же учбової діяльності обов'язково підпадає під свідомий контроль та оцінювання – як зовнішнє, так і самооцінювання.*

С.Г.Якобсон і Т.Н.Доронова формулюють наступні основні принципи та, одночасно, етапи поступового залучення елементів учбової діяльності у гру дошкільника:

1. *спочатку певна складова включається до провідної діяльності тільки як додатковий компонент, при цьому вона співіснує з аналогічною складовою вже засвоєної (провідної) діяльності на правах підпорядкування їй (наприклад, у контексті ігрової задачі перед дитиною ставиться ще й учбова);*

2. *компонент засвоєної діяльності поступово замінюється аналогічною структурною одиницею нового виду активності (ігрова задача – учбовою і т.д.);*

3. *потім, згідно з логічною послідовністю та у своїх взаємозв'язках, до складу провідної діяльності додаються ще й інші елементи нової активності (наприклад, учбову задачу неможливо повноцінно розв'язати поза опануванням відповідних – учбових – дій).*

Отже, загальна логіка формування учбової діяльності в контексті гри виглядає наступним чином: спочатку дитині пропонується нова для неї учбова задача у своєму супідрядному зв'язку зі вже звичними ігровими задачами; тоді, хоча певний час решта компонентів такої комбінованої діяльності ще залишаються ігровими, вже з'являється розуміння необхідності засвоєння і певних нових дій – учбових; вони, у свою чергу, надалі підпадають під контроль та оцінку значущого дорослого, потім – і самого дошкільника.

Практичне застосування: наприклад, дитина катає «зайчика» на символічному човнику, який уявно втілює собою звичайна дощечка. Вихователь пропонує їй зробити справжній паперовий човник (учбова задача), у зв'язку з чим за демонстрацією дорослого дитина оволодіває відповідним умінням (виконуючи учбові дії). Дорослий при цьому здійснює покроковий контроль за діяльністю дитини з метою усунення ймовірних помилок («Ой, а як же ж зайчик буде на такому кривенькому човнику кататися?» і т.п.) та оцінює готовий продукт («Як гарно!» або «Спробуй іще раз» і т.д.).

Важливо при цьому враховувати, що найлегше дошкільникам варіювати та опановувати новими способами дій, тоді як справжня, повноцінна учбова мотивація для більшості з них залишається ще недосяжною. Основними ж мотивами такої їх комбінованої учбово-

ігрової діяльності все ж залишаються ігрові. Отже, виникає питання: як створити ігрову мотивацію для додаткових, неігрових задач діяльності дитини?

Експериментальне дослідження

Як продемонстрували емпіричні розвідки Л.С.Славіної, С.Г.Якобсона, Т.Н.Доронової, вихователів стає у нагоді стимулювання почуття емпатії дитини до певного ігрового персонажа, з допомогою якому надалі пов'язується виконання конкретної учбової задачі. Наприклад, дитині можна запропонувати навчитися малювати травичку, якою необхідно «нагодувати голодну корівку» (адже у протилежному випадку «тваринка може захворіти», «у неї буде боліти животик» і т.д.). Як свідчать результати експериментів, подібні завдання вже навіть у молодших дошкільників викликають співчуття та бажання допомогти персонажу гри. В цьому випадку дорослому значно легше викликати у дітей готовність наслідувати конкретні способи виконання учбових дій, відповідних поставленій учбовій задачі.

Після розв'язання проблеми створення належної мотивації виконання учбових дій у структурі загальної учбово-ігрової діяльності, виникає ще одна: як об'єктивно та безболісно оцінити результати такого виконання? Як відомо, дошкільники сприймають оцінку дорослого не стільки як показник кожного конкретного свого досягнення (парціально), скільки як прояв більш глобального (хорошого чи поганого) ставлення до їх особистості загалом. Тому необхідно розмежовувати відповідні дві сфери при оцінюванні дитини – у формі, наприклад, висловлювання «зараз у тебе вийшло не дуже добре, проте ти – здібна дівчинка (здібний хлопчик), тому спробуй іще раз – і обов'язково результат буде кращим».

Ще один варіант виходу із ситуації – звернення з елементами критики не від себе особисто, а від імені обраного ігрового персонажу («корівка сказала, що не хоче їсти таку негарну травичку, тому спробуй намалювати її краще» і т.д.). Подібний диференційований підхід зменшить ризик втрати інтересу дитини до виконання учбових дій навіть у випадках необхідності негативних педагогічних оцінок.

Інколи виникають ситуації, коли в описаних умовах деякі діти все ж відмовляються приймати учбові задачі та виконувати відповідні учбові дії. Тоді варто в яскравій формі розіграти разом з іншими дітьми ситуації «полегшення життя та підняття настрою» ігрових персонажів, пов'язаного з намальованими чи змайстрованими власноруч об'єктами. Як правило, це посилює загальний фон емпатії та забезпечує включення в учбову діяльність навіть більш пасивних дошкільників, схильних, згідно з віковими своїми особливостями, до наслідування.

Крім контексту ігрової діяльності, важливе значення у процесі навчання дошкільників має також їх спілкування з дорослим, вихователем, як соціально значущою для дитини фігурою. Саме він повинен забезпечувати та підтримувати смисловий зв'язок нових знань, навичок, умінь дитини з її реальною життєдіяльністю. Тоді вона легше, з більшим зацікавленням вчиться перетворювати зовнішні вимоги та взірці дій дорослого у свій власний досвід.

І ще одне: варто пам'ятати про психолого-педагогічні ризики надмірного захоплення атрибутами «справжнього» навчання при взаємодії з дошкільниками. Адже в наш час дидактичні технології досягли такого рівня, що будь-які знання можна подати ледь не у будь-якому віці, лише адаптувавши відповідним чином їх форму. У зв'язку з даними тенденціями в деяких сучасних дошкільних навчальних закладах відбувається пряме перенесення шкільних методів і форм навчання, тоді як гра часто втрачає свою самостійну цінність, перетворюючись просто на додаток до щоденних занять із дітьми. Дорослими нерідко починає регламентуватися усе: від «обов'язкового» вибору іграшок, дидактичного матеріалу до «необхідної» тривалості спільної діяльності. Дитина ж при цьому може втрачати відчуття власної самоактивності та емоційної насиченості, притаманне дитячій грі, внаслідок чого зникає її інтерес спочатку до занять, а надалі – й до учбової діяльності як такої загалом.

Особливу тривогу сучасних фахівців викликає зростання втоми та симптоми перевтоми чималой кількості дітей. Тому в наш час мова вже ведеться не тільки про розвивальну, а і про «охоронну» функцію навчання – використання здоров'язберігальних технологій, підтримку емоційно-позитивного ставлення дитини до пізнавальної діяльності, неприпустимість її розумових перевантажень під час занять.

2. ПРОГРАМОВАНЕ НАВЧАННЯ ТА ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ: ОСНОВНІ ЗАСАДИ Й МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ У КОНТЕКСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аналіз теоретичних публікацій і практичних розробок дає змогу виокремити **два базові підходи до проблеми організації навчання:**

1) **підхід, який базується на ідеї цілеспрямованого управління учінням** як процесом формування заздалегідь спроектованих педагогом компонентів досвіду;

2) підхід, який основним завданням педагога вважає активне стимулювання розвитку інтелектуальних здібностей учнів.

У межах першого напрямку розробок найбільш відомою стала концепція програмованого навчання, окремим випадком якої можна вважати сформульовану в Росії теорію поетапного формування розумових дій; у межах другого напрямку – концепцію проблемного навчання. Саме ці теорії здобули чималу популярність, до того ж основні їх ідеї використовуються, зокрема, при організації дидактичних занять із дошкільниками.

Програмоване навчання – концепція оптимізації управління учінням згідно із заздалегідь розробленою програмою, котра поетапно контролює дії як самого учня, так і педагога (або технічного пристрою, що може замінювати останнього). Центральна ідея та основа такого типу навчання – «*управління*»; воно прийшло в якості важливого терміну у психологію та психологію педагогічну із кібернетики. Крім «управління», важливим поняттям концепції є також «*алгоритм*» – чітко детермінована послідовність дій, виконання яких передбачає перетворення певного об'єкта відповідно до поставленої задачі.

Зазначена психолого-педагогічна теорія як цілісність вперше була розроблена відомим біхевіористом **Б.Ф.Скіннером** на початку 60-их років ХХ століття. В її основу лягло вчення відомого науковця про механізм оперантного науління. Зростанню популярності концепції значною мірою сприяло поширення комп'ютерної апаратури, що технічно спрощувало можливість поетапного контролю та зворотного зв'язку у процесі навчання. Крім спеціальних електронних, розроблені й паперові програмовані підручники та посібники.

У загальному руслі принципів програмованого навчання виокремилися **три основні підходи до побудови управління учінням**: *алгоритм лінійний* (Б.Ф.Скіннер), *розгалужений* (Н.Кроудер) та *адаптивний* (Г.Паск).

І. Основні положення лінійного алгоритму Б.Ф.Скіннера:

1) «*малі кроки в учінні*» – навчальний матеріал ділиться на малі порції, щоб діти не витрачали надмірні зусилля для оволодіння ними;

2) «*низький рівень важкості кроків*» – рівень об'єктивної складності кожної окремої порції навчального матеріалу в основному не повинен перевищувати поріг знань чи розуміння дитини; завдяки цьому при роботі з навчальною програмою суб'єкт отримуватиме переважно позитивне підкріплення у формі правильних відповідей, що стимулюватиме його бажання продовжувати роботу з програмою;

3) *«відкриті запитання»* – при перевірці знань рекомендується використовувати питання відкритого типу, з наданням можливості суб'єкту учіння сформулювати власну відповідь; адже, на думку Б.Ф.Скіннера, якщо поряд із вірними пропонувати варіанти ще й помилкових відповідей, то це може спровокувати формування відповідних неправильних асоціацій у пам'яті;

4) *«швидкий зворотний зв'язок»* – підтвердження правильності або помилковості дій суб'єкта учіння одразу ж за кожною із таких дій;

5) *«індивідуалізація часу навчання»* – дитина працює в оптимальному для себе темпі;

6) *«варіативне закріплення знань»* – кожне узагальнення повторюється у різних контекстах декілька разів і при цьому завжди ілюструється прикладами, що повинно запобігати механічному, неосмисленому запам'ятовуванню;

7) *«єдність інструментального підходу для всіх»* – відсутність диференціації навчання у плані певних поправок на індивідуальні інтелектуальні чи інші здібності суб'єктів учіння; тобто, хоч і за різний період часу, проте до одного й того ж результату всі приходять однаковим шляхом.

II. Основні положення розгалуженого алгоритму Н.Кроудера:

1) *«спрощення великих поверхових кроків у міру заглиблення в них»* – спочатку пропонується важчий навчальний матеріал, проте, якщо дитина з ним відразу не впоралася, він може подрібнюватися на менші та легші порції з детальнішими поясненнями;

2) *«закриті запитання»* – при контролі рівня знань суб'єкт учіння має обрати правильну відповідь із кількох запропонованих варіантів; вона веде його до нової порції навчального матеріалу, тоді як помилка вертає до попереднього кроку з більш детальним поясненням;

3) *«пояснення за кожним варіантом відповіді»* – дитині обґрунтовуються і правильні, й помилкові відповіді;

4) *«диференціація інструментального навчання»* – у зв'язку з вищезазначеними принципами, різні суб'єкти учіння приходять до певної мети різними не тільки за тривалістю, а й за мірою деталізації інформації шляхами.

III. Основні положення адаптивного алгоритму Г.Паска:

1) *«адаптація»* – пристосування навчальної програми до конкретних індивідуальних особливостей суб'єкта учіння;

2) *«оптимальний рівень важкості»* – підтримка належного рівня об'єктивної складності навчального матеріалу для кожної реальної дитини.

У Росії та Україні основні ідеї програмованого навчання в певних своїх модифікаціях отримали поширення завдяки розробкам Л.Н.Ланди (теорія алгоритмізованого навчання) та П.Я.Гальперіна (концепція поетапного формування розумових дій).

Теорія алгоритмізованого навчання сформульована в 70-их роках ХХ століття **Л.Н.Ландою**, який увів у психологію поняття «алгоритму розумових дій». *Алгоритм*, згідно з автором підходу, є правилом, що описує послідовність елементарних дій (операцій), котрі у силу своєї нескладності однозначно розуміються та виконуються усіма. Іншими словами, *алгоритмічний навчальний процес* – це система чітких дій з конкретними їх параметрами та з певним конкретним предметом, виконання яких забезпечує позитивний результат учіння.

Більш детально описана у психолого-педагогічній літературі **теорія поетапного формування розумових дій**, котра бере *свій початок з 60-их років ХХ століття у працях П.Я.Гальперіна і знаходить продовження в розробках Н.Ф.Талізінї*. Загалом цей підхід також розглядають як одне з можливих втілень моделі розвивального навчання. В його основі лежить принцип інтеріоризації, детально описаний Л.С.Виготським як перехід зовнішньої предметної діяльності у внутрішню – психічну.

П.Я.Гальперін теоретично розмежував дві частини учбової дії, котра засвоюється суб'єктом: її розуміння та уміння виконати. Перша отримала назву «орієнтувальної», друга – «виконавської». На думку автора теорії, більш вагоме значення має детальне опрацювання саме «орієнтувальної основи дії», котру він ще також називав «керівною інстанцією», а пізніше – ще і «штурманською картою». **Орієнтувальна основа дії (ООД)** – це система вказівок, відомостей щодо усіх елементів дії (предмет, засоби, порядок виконання операцій і прогнозований результат).

П.Я.Гальперін і Н.Ф.Талізіня виокремлюють **три основні критерії, за якими оцінюється ООД**: міра її повноти (наявність відомостей про усі компоненти учбової дії), ступінь узагальненості (широта класу об'єктів, до яких можна застосувати дану дію) і спосіб отримання (яким чином суб'єкт здобув відповідну ООД). На основі цього описуються також три базові типи орієнтувальної основи дії та відповідного їм способу навчання.

Перший тип навчання характеризується неповним складом орієнтувальної основи, її частковим (вузьким) охопленням ситуацій та отриманням шляхом «сліпих спроб і помилок» самого суб'єкта учіння. У зв'язку з цим типом ООД учбова діяльність просувається зазвичай

повільно, з великою кількістю поточних помилок, а її результати поширюються лише на цілком аналогічні об'єкти. Наприклад, діти самостійно вчать малювати певний предмет і надалі малюють його дуже однотипно.

Другий тип навчання передбачає отримання повної орієнтувальної основи, проте у готовому й конкретному її вигляді. І, хоча учіння в даному випадку відбувається відносно швидко та ефективно, проте майже відсутній перенос його результатів на в чомусь відмінні випадки. Наприклад, педагог демонструє дітям взірець малювання певного предмета «від А і до Я», проте окремі раціональні схеми такого зображення не переносяться на подібні об'єкти.

Третій тип навчання пов'язаний із наданням суб'єкту учіння узагальненого взірця складання орієнтувальної основи дії, що поширюється на певний клас об'єктів. При цьому визначення ООД для кожного конкретного випадку здійснюється дитиною самостійно. Учбова діяльність відбувається швидко, ефективно та з можливістю наступного переносу її результатів на широке коло аналогічних явищ. Наприклад, педагог демонструє дітям алгоритм малювання певних «заготовок», які можна використати при зображенні не одного, а цілого ряду предметів.

Саме з метою більш детального обґрунтування найефективнішого – третього типу навчання, П.Я.Гальперін розробив теорію поетапного формування розумових дій. Крім забезпечення повної, узагальненої та самостійно створеної ООД, згадана концепція також передбачає детальне відпрацювання різних елементів дій на різних стадіях їх формування (згідно з принципом інтеріоризації). Кінцева мета такого формування – інтеріоризація, тобто перехід знань, навичок та умінь у внутрішні форми.

П.Я.Гальперін виокремлює **шість основних етапів становлення розумової (внутрішньої) дії**:

1) *мотиваційний* – відбувається ознайомлення дітей із загальною метою учіння та забезпечується створення внутрішньої (пізнавальної) мотивації;

2) *складання схеми орієнтувальної основи дії* – суб'єкт учіння ознайомлюється із властивостями предмету учбових дій, їх складом і послідовністю;

3) *здійснення дії в її матеріалізованій формі* – учбова дія виконується як зовнішня, предметно-практична, з реальними об'єктами або їх знаковими замінниками (наприклад, дитина рахує,

перекладаючи палички); усі операції на цій стадії виконуються свідомо та дещо в уповільненому темпі; обов'язковою умовою також виступає промовляння супровідних слів уголос, що забезпечує поступове відокремлення дії, що засвоюється, від її засобів;

4) *формування дії у голосному (зовнішньому) мовленні* – відбувається тільки після того, коли учбова дія на попередньому етапі виконується безпомилково, плавно та швидко; при цьому суб'єкт учіння повинен розгорнуто промовляти усі елементи операцій – так, щоб це було зрозумілим сторонній людині;

5) *формування дії у зовнішньому мовленні «про себе»* – суб'єктові учіння достатньо промовляти послідовність усіх елементів учбової дії пошепки, для себе;

6) *формування дії у внутрішньому мовленні* – саме на цьому етапі відбувається остаточне становлення власне внутрішньої розумової дії; вона згортається та автоматизується; а якщо при її виконанні назовні виявляються певні помилкові результати, то тоді необхідно повернутися до попередніх етапів з метою більш ретельного доопрацювання елементів відповідних операцій.

На сьогодні у зв'язку з активним розвитком і поширенням комп'ютерних систем, інших технічних засобів ідеї програмованого навчання отримали «друге дихання». Його принципи зазвичай лежать в основі сучасних дидактичних комп'ютерних ігор, а також інтерактивних іграшок для дітей. Основною при цьому залишається вимога позиції активного, творчо зорієнтованого керівництва процесом такого навчання з боку небайдужого педагога.

Переваги програмованого та алгоритмізованого навчання: покроковий зворотний контроль процесу учіння та, у зв'язку з цим, подолання загрози стихійності та помилковості останнього; можливість індивідуалізації навіть фронтальних форм навчання; високий рівень інтересу дітей до сучасних комп'ютерних технологій як засобів при реалізації завдань засвоєння дидактичного матеріалу.

Недоліки: не будь-яка навчальна інформація піддається програмованій обробці; може виникнути дефіцит «живого» міжособистісного спілкування та емоцій; нерідко домінують учбові дії репродуктивного характеру та, отже, мало стимулюється розвиток творчих здібностей вихованця. Саме останній аспект – у центрі уваги теорії проблемного навчання.

Основна мета проблемного навчання – розвиток творчого (продуктивного) мислення у дітей шляхом створення та постановки перед ними проблемних ситуацій.

Відповідна концепція почала активно розроблятися у другій половині ХХ століття, а проте її не можна назвати новітньою, оскільки вона має свої першовитоки ще в ідеях античних мислителів (наприклад, так званий «сократівський метод»). За кордоном ідейним засновником відповідного напрямку вважається відомий американський філософ, педагог і психолог Дж.Дьюї, який обґрунтував принцип прагматизму (практичної доцільності) в усіх сферах людського життя. На становлення проблемного навчання також вплинули ідеї гештальтпсихології про необхідність розвитку в учнів продуктивного («розуміючого») мислення. А от розробкою його положень вже як цілісної психолого-педагогічної концепції, починаючи з 60-их років ХХ століття, займалися Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, Н.О.Менчинська, В.Оконь, М.М.Скаткін.

Власне у психології розробка основ проблемного навчання асоціюються, насамперед, з ім'ям **О.М.Матюшкіна**. Уся його система базується на врахуванні закономірностей мислення, що розглядається як процес розв'язання задач у контексті проблемних ситуацій з різними рівнями узагальнення способів такого розв'язання. Отже, базовими поняттями теорії цілком закономірно стали «задача» та «проблемна ситуація».

Задача – як зовнішнє співвідношення заданих умов і сформульованих запитанням педагога бажаних результатів мислинневого пошуку – повинна постати у вигляді проблемної ситуації. **Проблемна ситуація** – це, насамперед, особливий суб'єктивний стан індивіда, що характеризується виникненням і посиленням пізнавальної потреби в пошуку нових знань, нових способів мислення, нових принципів дій. Іншими словами, проблемна ситуація виникає тоді, коли у людини є потреба розв'язати певну нову задачу, проте звичні способи розумової або практичної діяльності виявляються недостатніми для цього.

Хоча загалом проблемно орієнтоване навчання і спрямоване на усунення педагога від його класичної директивної позиції, проте все ж передбачає певні елементи цілеспрямованого керівництва освітнім процесом (адже у протилежному випадку він перестав би бути власне діяльністю, перетворившись на стихійне учіння). Тому О.М.Матюшкін спеціально виокремлює **правила створення проблемних ситуацій**, принципи правління процесом засвоєння в контексті цих ситуацій та визначення їх послідовності:

1. **Проблемну ситуацію необхідно формулювати шляхом вказування на недостатність попередніх знань дітей при їх**

неспроможності дати відповідь на сформульоване педагогом теоретичне запитання або продемонстровані емпіричні факти.

2. Зазначена ситуація, а також способи її розв'язання повинні базуватися на попередніх знаннях дітей та враховувати наявний рівень їх інтелектуальних ресурсів – бути настільки зрозумілими та одночасно новими, щоб викликати пізнавальну потребу.

3. Навчальний матеріал при цьому повинен розмежовуватися на дві частини – ту, яка подається до постановки проблемного завдання (наприклад, фактичні дані), та ту, яка повинна бути засвоєна дітьми самостійно, тобто під час розв'язання проблемних ситуацій під певним педагогічним контролем дорослого.

Особливості застосування відповідного методу при роботі власне з дошкільниками вивчає М.М.Поддьяков зі співробітниками. На основі багаторічних досліджень він виокремлює два типи проблемності:

1) *проблемність, невизначеність як внутрішня властивість знань та усієї психіки дитини загалом; іншими словами, дошкільник, як ніколи пізніше, відкритий до нової інформації і творчого пошуку; наприклад, часто звичайна розповідь або казка викликають чимало проблемно зорієнтованих запитань, і головне при цьому – адекватно на них реагувати;*

2) *невизначеність, незавершеність як властивість об'єктів навколишнього середовища (природних і культурних), з якими взаємодіє дитина у процесі своєї життєдіяльності; цей аспект – закономірний наслідок динамічності, мінливості нашого світу; при цьому варто зазначити, що надто висока проблемність певної ситуації може, навпаки, гальмувати психічну активність суб'єкта; отже, проблемні ситуації, котрі пропонуються дошкільникові, повинні бути в міру дозованими, такими, що враховують вікові та індивідуальні особливості суб'єкта пізнання.*

М.М.Поддьяков розробив основну стратегію проблемного навчання дітей дошкільного віку, яку названо *принципом інтриги, що розвивається*. Згідно з ним, кожне дидактичне заняття повинне мати певний елемент незавершеності, тобто поряд із поданням порції нової інформації варто залишати так звану зону «невизначених знань», щоб діти із задоволенням і пізнавальним нетерпінням очікували наступного заняття.

Саме такий шлях і забезпечує формування творчого мислення, оскільки часто дитина не чекає пояснень педагога, а починає сама активно будувати припущення, експериментувати, сумніватися, уточнювати й таким чином здобувати нове знання.

У зв'язку з віковими особливостями дошкільників **основні етапи проблемно зорієнтованого дидактичного заняття** в умовах ДНЗ характеризуються наступними особливостями:

1) *створення проблемної ситуації* – бажано, щоб вона мала матеріалізоване відображення, котре наочно демонструвало би суперечність між наявними у дитини знаннями й певними емпіричними фактами; наприклад, елементарне проблемне завдання для дошкільників – демонстрація зображення незнайомої поки для них тварини із запитаннями «Що це за тварина? Як ви гадаєте, вона – дика чи свійська? В яких країнах, на вашу думку, вона живе – теплих чи холодних?» і т.п.;

2) *актуалізація опорних знань* – постановка педагогом додаткових, навідних запитань; наприклад, у вищезгаданому випадку – про особливості відомих дітям тварин; при цьому необхідно надати їм можливість розглядати відповідні ілюстрації, де зображені типові представники диких і свійських тварин, тварин півночі та півдня тощо;

3) *висування гіпотез* – заохочення активного висловлювання власної думки дітей із приводу наявної проблемної ситуації; а виходячи з відомого методу стимулювання творчої активності – брейнстормінгу, необхідно позитивно приймати будь-які, навіть і фантастичні, варіанти відповідей дошкільнят;

4) *перевірка рішення та його введення у систему знань* – педагог підтверджує правильні гіпотези, доповнює їх та узагальнює отриману дітьми нову інформацію; наприклад, підсумовує думку про відмінності між тваринами дикими і свійськими, південного або північного краю і т.д.

Крім проблемно зорієнтованих запитань і бесід, при роботі з дошкільниками успішно можуть використовуватися ще і пропонування незавершених оповідань, що викликають чималий сплеск творчості, або мисленнєве перетворювання звичайних об'єктів, ситуацій у їх нестандартні, в чомусь суперечливі варіанти з наступною постановкою запитань.

В Україні на сьогодні активно пропагується такий різновид проблемно зорієнтованого навчання, як **теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ)**. Її запропонував відомий вчений та письменник **Г.Альшюллер** (1946 р.). **Базові принципи ТРВЗ:** *розв'язання суперечностей; системний підхід до пізнання навколишнього світу (у взаємозв'язку всіх його елементів); уміння віднаходити необхідний у кожній конкретній ситуації резерв.*

Шлях реалізації зазначених принципів – робота в атмосфері свободи і творчості, коли кожна дитина має можливість висловитися до кінця, навіть якщо її думка і не є правильною. Це досягається, насамперед, через **застосування таких прийомів, як:**

1) *метод спроб і помилок* – розв'язання проблемного завдання через добір максимально можливої кількості варіантів його вирішення; при цьому дітей спонукають висловлювати будь-які пропозиції; *практичне застосування:* наприклад, дошкільникам пропонують вигадати декілька варіантів щасливого закінчення казки «Колобок», в якому б головний герой залишився «живим»; гра «а що було б, якщо...» («...якщо б узагалі перестав крапати дощик», «...якщо би люди навчилися літати» й т.д.);

2) *метод контрольних запитань* – передбачає за допомогою навідних запитань підведення дітей до нестандартних образів чи рішень; відбувається активізація фантазії вихованців; *практичне застосування:* наприклад, запитати дошкільників про те, що у певному об'єкті можна збільшити, зменшити, вилучити або додати (зокрема, у птаха збільшити крила, зменшити довжину пір'я, додати роги й т.д.); запропонувати помістити знайому істоту в незвичне для неї середовище (зокрема, рибу – в повітря тощо) або «оживити» певний неживий об'єкт (скажімо, мітлу Баби Яги);

3) *метод фокальних об'єктів* – також передбачає активізацію фантазії вихованців, при цьому в якості допоміжного засобу використовуються асоціації та метод аглютинації; *практичне застосування:* наприклад, дітям пропонується вигадати цілком нову модель велосипеда, але спочатку називаються три будь-яких слова, до яких добираються асоціації; а вже потім ці асоціації «склеюються» у контексті нової технічної моделі (скажімо, «кіт» – пухнастий, з кігтями, «сонце» – жовте, гаряче, «комп'ютер» – квадратний, із клавіатурою; отже, уявний велосипед – пухнастий, з підігрівом, жовтий, із клавіатурою і т.д.); наприкінці процесів фантазування можна також запропонувати дітям надати певній новій моделі назву («котосонцекомп» чи щось іще оригінальніше) та намалювати, зліпити, сконструювати її;

4) *метод синектики* (у перекладі з грецької означає «поєднання різнорідних елементів») – пов'язаний із використанням різних аналогій (символічних, фантастичних та особистісних); *практичне застосування:* з метою розвитку емпатії дитини їй пропонують уявно перевтілитися в реального чи вигаданого персонажа, якусь живу істоту; наприклад, спробувати декілька хвилин побути «горобчиком»

або «цуцням», зобразити певну особу жестами, мімікою та пантомімікою і т.д.; можна також порівнювати певний неживий об'єкт (скажімо, кавун) за різними його властивостями та функціями з іншими відомими дітям об'єктами (зокрема, кавун такий же круглий, як і м'ячик, такий же червоний, як і яблучко, так само солодкий, як і цукор і т.п.);

5) *метод функціонально-вартісного аналізу* – передбачає, між іншим, навчання помічати в речах не тільки їх звичні функції, а ще й малопомітні на перший погляд, нестандартні призначення; *практичне застосування*: можна просто запитувати дітей про ймовірні способи використання знайомих їм виробів (наприклад, «А що би ви зробили з листком паперу?») або навіть організувати відповідну командну гру-змагання, роздавши її учасникам різні відомі предмети та заохочуючи якнайбільшу кількість відповідей про способи застосування.

Переваги проблемного навчання: розвиває ініціативність і самостійність мислення, творчі здібності, пізнавальний інтерес, створюючи належні умови для формування внутрішньої мотивації учбової діяльності; крім того, вироблені в контексті саме такого типу навчання знання, навички, уміння визначаються ширшим переносом у нові та мінливі умови життєдіяльності суб'єкта учіння.

Недоліки та труднощі: залежно від змісту навчальної інформації цей метод не завжди може бути використаний; він вимагає від педагога вищого рівня професійної майстерності, володіння технологією складання проблемних ситуацій і довшого часу підготовки до заняття.

У будь-якому випадку вихователь повинен уміло поєднувати елементи продуктивності та репродуктивності, управління й самостійності на заняттях із дітьми, щоб забезпечити формування міцного стартового майданчика для їх майбутньої шкільної освіти й життя загалом.

3. НАСТУПНІСТЬ У СИСТЕМІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА – ПОЧАТКОВА ШКІЛЬНА ОСВІТА» І СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Поняття «наступність освіти» відображає настільки складне, системне явище, що воно ще не знайшло чіткого свого визначення. У найбільш загальному розумінні – це, насамперед, безперервний процес навчання та виховання людини. На сьогодні наступність

освіти розглядається не просто як підготовка індивіда до кожної нової ланки навчально-виховного процесу, а і як максимально повне використання можливостей і врахування самоцінності кожного конкретного вікового періоду. Саме таким шляхом забезпечується пріоритетний розвиток відповідних особистісних та інтелектуальних новоутворень індивіда, поза яким його наступне навчання й виховання буде неуспішним або і взагалі неможливим. Про гостроту проблеми підготовки дитини до школи свідчать, зокрема, праці таких відомих українських психологів як О.Л.Кононко й Т.О.Піроженко.

На жаль, інколи проблема забезпечення наступності освіти розуміється спотворено. Так, у ряді дошкільних навчальних закладів існує негативна тенденція дублювання цілей, завдань, форм і методів початкової школи. Створюється недоцільна диспропорція у провідних змістовних лініях освіти, що здебільшого відображає надання пріоритетності пізнавальному розвитку над соціально-особистісним. Гра та інші специфічні для дошкільників види діяльності, як вже зазначалося, у непоодиноких випадках витісняються дидактичними заняттями, котрі стають домінуючою формою навчання й виховання дошкільника. При цьому ігноруються об'єктивні вікові закономірності, сензитивні періоди розвитку, а отже, й інтереси самої дитини.

На противагу такому форсованому підходу, вихователь повинен не забувати, що готовність до школи полягає не у сформованості певних «шкільних» знань, навичок, умінь, а в оволодінні необхідними передумовами для їх наступного інтенсивного розвитку. Ці передумови розглядаються як чинники шкільної зрілості або, що те ж саме, як складові психологічної готовності дитини до школи.

Вивчення зазначеної проблеми започатковано такими класиками психології, як К.Д.Ушинський, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк. У наш час різні аспекти готовності дитини до школи досліджують М.М.Безруких, І.В.Дубровіна, Я.Л.Коломінський, Р.С.Немов, Є.О.Панько, О.В.Проскура та ін.

Психологічна готовність до шкільного навчання – комплексна психолого-педагогічна характеристика, що розкриває необхідні рівні розвитку тих психологічних якостей, від яких, у першу чергу, залежатиме успішність адаптації дитини до школи та формування її повноцінної учбової діяльності. В якості основних підсистем зазначеного утворення традиційно розглядаються мотиваційна,

розумова, емоційно-вольова готовність, а також готовність до спілкування з учителем та однокласниками (мал. 4):



Мал. 4 Основні компоненти психологічної готовності дитини до школи

1. **Мотиваційна готовність до школи** – описується як сукупність потреб і мотивів, які визначають прагнення дитини ходити до школи й учитися там. Інша її назва – внутрішня позиція школяра. В якості компоненту психологічної готовності до школи вона вперше запропонована Л.Л.Божович. Пізніше відповідна складова досліджувалася Я.Л.Коломінським, О.Л.Венгером та ін. Рівень мотиваційної готовності дітей до школи зазвичай визначають за змістом її сюжетно-рольових ігор, а також за допомогою спеціальних бесід. Роль вихователя, у зв'язку з цим, полягає у вмілому педагогічному керівництві відповідними іграми (на «шкільну» тематику), проведенні тематичних виховних занять і роз'яснювальній роботі з дітьми підготовчої групи.

2. **Розумова готовність до навчання у школі** – на сьогодні розглядається у трьох основних своїх аспектах: 1) загальна обізнаність дитини, що відповідно до Базового компоненту поділяється на 4 основні сфери – «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам»; 2) рівень розвитку інтелекту дошкільника загалом та окремих його пізнавальних процесів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо); 3) сформованість необхідного мінімуму загальнонавчальних і спеціальних (елементів мовних, математичних та ін.) знань, навичок, умінь. Рівень сформованості першого з окреслених аспектів визначається переважно за допомогою бесіди; другого та третього – системи спеціальних психодіагностичних методик, зокрема, із залученням тестів інтелектуального розвитку та тестів досягнень. Формування зазначених складових розумової готовності дитини до школи передбачено Базовим компонентом і забезпечується дидактичними заняттями.

3. **Емоційно-вольова готовність до навчання у школі** – пов'язана з належним рівнем сформованості саморегуляції та самоконтролю поведінки. Про особливості розвитку відповідного компонента готовності до школи може свідчити спостереження, а також елементарні природні експерименти. Так, дитина з належним рівнем сформованості емоційно-вольової сфери усвідомлює міру складності поставленого перед нею завдання і, зустрівши труднощі, не впадає у розпач, а намагається докласти додаткові зусилля або звернутися по допомогу до дорослого. Становленню цієї складової шкільної зрілості значною мірою сприяє особистісно зорієнтований стиль виховання, позбавлений елементів гіпер- або гіпоопіки.

4. **Психологічна готовність до спілкування з учителем та однокласниками** – забезпечує формування адекватної системи

соціальних відносин дитини у школі. Про рівень розвитку цього компоненту може свідчити використання як спостереження, елементів природного експерименту, бесід із дитиною, так і конкретних тестових методик. Дослідженнями доведено, що успішніше адаптуються в новому шкільному колективі ті діти, котрі регулярно відвідували дошкільний навчальний заклад і, зокрема, посідали там статус «лідера» або хоча би «бажаного». А основні проблеми в цьому контексті виникають, насамперед, із дітьми-«аутсайдерами» (неохайними, надто агресивними, повільними й т.д.), котрі потребують ретельнішої уваги вихователів, психологів, соціальних педагогів.

Крім того, хоча відповідний компонент у традиційному описі структури психологічної готовності дитини до школи не розглядається, проте *можна й варто виокремити, з огляду на появу ще в дошкільному віці основних елементів учбової діяльності, рівень розвитку останньої як ще одну передумову успішної адаптації до нової соціальної ролі учня майбутнього молодшого школяра.*

А.П.Усова, як вище зазначалося, досліджувала процеси навчання в умовах ДНЗ, на основі чого виокремила **три основні рівні розвитку учбової діяльності** дошкільників.

1 рівень – відрізняється найвищою для цього віку продуктивністю процесів пізнавальної активності: діти уважно слухають вказівки дорослого, керуються ними у своїй роботі, у випадках нерозуміння задають запитання, адекватно оцінюють дії власні та товаришів, досягають поставлених цілей.

2 рівень – нижчий, ознаки оволодіння елементами учбової діяльності менш стійкі: діти слухають вказівки дорослого, проте самоконтроль їх ще нестабільний, часті випадки копіювання помилкових дій однолітків, результати не завжди відповідають поставленим педагогом цілям.

3 рівень – найнижчий, свідчить тільки про початок формування елементів учбової діяльності: діти слухають, але ніби не чують вказівки дорослого, не керуються ними у своїх діях і тому не досягають поставлених педагогом цілей.

Отже, психологічна готовність до школи – це комплексна характеристика, системна якість, формування якої забезпечує втілення принципу наступності освіти в її ланці «дошкільна освіта – початкова освіта». При цьому важливою складовою такої готовності виступає належний рівень учбової діяльності дитини, поєднаний з достатньо високими показниками її пізнавальної активності.

ТЕМА ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ (6 ГОД.)
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ АКТИВІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

ПИТАННЯ ДЛЯ ОПРАЦЮВАННЯ

1. Поняття «пізнавальна активність», «пізнавальна діяльність» у науковій літературі.
2. Методи та засоби стимулювання пізнавальної активності особистості.
3. Специфіка пізнавальної діяльності в дошкільному віці та психологічні аспекти педагогічного управління нею.
4. Метод тематичних проєктів при організації освіти в ДНЗ.

Рекомендована література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Індивідуалізація виховання дошкільника: Навчальний посібник / Ладивір С.О., Піроженко Т.О., Вовчик-Блакитна О.О. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 63-94.
3. Бабич Н. Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 67-74.
4. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Хрестоматия по психологии: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В.Мироненко; под. ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – С. 408-412.
5. Карабаева І. Активно-пізнавальне ставлення дитини до навколишнього світу // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 1. – С. 43-48.
6. Ладивір С. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості // Дошкільне виховання. – 2006. – № 11. – С. 3-6.
7. Ладивір С. Пізнавальний розвиток: пошук ефективних шляхів // Дошкільне виховання. – 2002. – № 10. – С. 4-7.
8. Литвиненко І. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 22-24.
9. Лохвицька Л. Формування пізнавальних інтересів у навчально-ігровому середовищі // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 8-10.

10. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності // Дошкільне виховання. – 1999. – № 11-12. – С. 7-9.

11. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – С. 50-57.

12. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Под редакцией проф. Л.А.Венгера. – К.: Рад. шк., 1985. – 128 с.

13. Шах Т.Г., Лукашук М.І., Шпирковська Л.В., Чегус О.В. Пізнавальний потенціал дошкільника: вивчення та розвиток // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 1. – С.42-52; № 2. – С. 27-29.

ПРАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

Підібрати у спеціальній методичній літературі чи періодичних фахових виданнях опис заняття з дошкільниками (з методики розвитку рідної мови, формування елементарних математичних уявлень, ознайомлення з суспільним довкіллям чи ін.), в якому вагомою метою виступає не тільки й не стільки засвоєння певної сукупності знань і навичок, скільки формування допитливості та пізнавальної активності дитини.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ № 4

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ЕКСПРЕС-ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАТЬ **(НА ПОЧАТКУ ЗАНЯТТЯ)**

1. *Тип учіння, притаманний дошкільному вікові, Л.С.Виготський назвав:*

- а) спонтанним,
- б) реактивним,
- в) спонтанно-реактивним,
- г) наочно-образним.

2. *Серед усіх елементів учбової діяльності в контекст провідної діяльності дошкільного віку – гри, в першу чергу, необхідно вводити:*

- а) зовнішню оцінку,
- б) учбові дії,

- в) зовнішній контроль,
 - г) учбову задачу.
3. Розгалужений алгоритм програмованого навчання запропонував:
- а) Н.Кроудер,
 - б) Б.Скіннер,
 - в) Н.Паск,
 - г) В.Оконь.
4. Чітко детермінована послідовність дій, виконання яких передбачає перетворення певного об'єкта відповідно до поставленої задачі – це:
- а) управління навчанням,
 - б) алгоритм;
 - в) орієнтувальна основа дії,
 - г) проблемна ситуація.
5. Ключовим поняттям теорії навчання П.Я.Гальперіна виступає:
- а) алгоритм,
 - б) оперантне наuczіння,
 - в) адаптація,
 - г) орієнтувальна основа дії.
6. Формування дії у голосному (зовнішньому) мовленні, згідно з теорією П.Я.Гальперіна, становить зміст етапу навчання:
- а) третього,
 - б) четвертого,
 - в) п'ятого,
 - г) шостого.
7. Ідейним провісником проблемного методу навчання вважається:
- а) Я.Коменський,
 - б) К.Ушинський,
 - в) Дж.Дьюї,
 - г) Л.Виготський.
8. Особливості застосування проблемного навчання при роботі з дошкільниками описав:
- а) О.Матюшкін,
 - б) Г.Костюк,
 - в) І.Лернер,
 - г) М.Поддьяков.
9. Поняття «мотиваційна готовність» як складову загальної психологічної готовності дитини до школи запропонувала:
- а) Л.Божович,
 - б) Н.Менчинська,
 - в) І.Зимняя,

г) О.Власова.

10. *Здатність до утримування загальної мети діяльності упродовж усіх етапів її виконання – це ознака:*

- а) мотиваційної готовності до школи,
- б) розумової готовності до школи,
- в) емоційно-вольової готовності до школи,
- г) готовності до спілкування з учителем та однолітками.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. Учбова діяльність у житті дошкільника. Проблема засвоєння її структурних компонентів.
2. Програмоване та алгоритмізоване навчання. Специфіка його використання в умовах ДНЗ.
3. Теорія поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна та Н.Ф.Талізної.
4. Концепція проблемного навчання (О.М.Матюшкін, М.М.Поддяков). Використання його основних принципів при роботі з дошкільниками.
5. Психолого-педагогічні засади активізації пізнавальної діяльності дошкільника в умовах ДНЗ.
6. Проблема психологічної готовності дитини до школи.

ОБГОВОРЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНИХ ОКРЕМИМИ СТУДЕНТАМИ КОНСПЕКТІВ ПУБЛІКАЦІЙ:

1. Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися // Дошкільне виховання. – 2000. – № 5. – С. 6-7.
2. Вовчик-Блакитна Л. Невеселі роздуми дитячого психолога біля порогу першого класу, або І знову про шкільну готовність // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 5. – С. 43-49.
3. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильцова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. II – С. 97-101.
4. Ильницкая И., Остапенко Л. Развитие творческого потенциала в процессе проблемного обучения // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 19-23; № 3. – С. 15-21.

5. Лаврентьева Г. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання // Дошкільне виховання. – 2000. – № 9. – С. 3-5.
6. Князева О.Л. Особенности поисковой деятельности дошкольников при решении наочно-действенных задач // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 86-93.
7. Ладивір С. Не готові знання, а вміння їх здобувати. Від розвитку до саморозвитку // Дошкільне виховання. – 2007. – № 8. – С. 3-6.
8. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. II – С. 274-279.
9. Поддьяков Н.Н. Вариативность преобразований предмета дошкольниками как условие его познания // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 49-53.
10. Смирнова Е.О. Условия перехода от внешних действий к внутренним при решении задач дошкольниками // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 45-54.
11. Талызина Н.Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. II – С. 269-273.

ПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ВИСЛОВИ ВІДОМИХ ПСИХОЛОГІВ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

Поміркуйте над наступними цитатами відомих психологів у контексті переваг і недоліків базових концепцій навчання:

«... я вважаю, що лінійні та «внутрішні», або розгалужені, програми швидше схожі, ніж відрізняються одна від одної... У більш пізніх модифікаціях очевидні відмінності між вихідними типами програм зникли... Я вважаю подібне явище бажаним і вірю, що найкращим напрямом у програмованому навчанні є заохочення максимально гнучких і неупереджених підходів...» (Е.Стоунс).

«Замість вивчення того, як іде формування дії, тепер висувається вимога – з'ясувати, а якщо потрібно, то створити умови, що забезпечують формування дії із заданими властивостями. Щодо навичок, наприклад, це означало б: не встановлювати «криву спроб і

помилко», а, навпаки, підбирати умови, які б усунули помилки та впевнено формували б задані показники дії» (П.Я.Гальперін).

«Учень ставиться в положення дослідника, який шукає відповідь на якесь питання, перевіряє для себе відомі вже дорослим істини, переживає радості їх відкриття, сам доходить до узагальнень...» (Г.С.Костюк).

«Важливим елементом проблемних ситуацій, без якого неможливо цілеспрямовано їх створювати та використовувати, є можливості учня, котрі включають у себе як його інтелектуальні здібності, так і досягнутий ним рівень знань...» (О.М.Матюшкін).

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ ОБМІРКОВУВАННЯ

1. Дитина дошкільного віку у відповідь на запитання експериментатора «Скільки у тебе братів?» дає правильну відповідь: «У мене два брати – Микола й Сашко». Проте на запитання: «А скільки братів у Миколи, у Сашка?» вона каже: «У Миколи немає братів». З метою подолання цього явища перед дитиною садовили трьох ляльок, які зображали її саму (Іванка), а також Миколу та Сашка. Потім по черзі казали: «Ось це – ти. Скажи, хто твої брати? А де брати Миколи? Сашка? Чийми братами є ти та Микола? А ти й Сашко?» Після цього «братів» замінювали кружечками різного кольору, знову ставлячи ті ж самі запитання. В останню чергу дитина виконувала аналогічні дії, але вже у вербальній формі. З'ясувалося, що щонайменше у 80% випадків дошкільники долали свою початкову помилку та навчалися правильно відповідати.

Що це за явище? Із врахуванням якої теорії навчання велася боротьба з ним?

(М'ясоїд П.А. Задачі з курсу загальної психології: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2000. – С. 69.)

2. Вихователька наприкінці заняття задає дітям запитання: «Що ми вивчили сьогодні нового? А що повторили? Як працювали всі діти на занятті? Що можна сказати про старанність Іванка? А як виконала своє завдання Оленка? Іванко, Оленко, що ти можеш сказати про результати своєї роботи? і т.д.»

Яке психологічне значення такого підсумка заняття у старшій групі ДНЗ?

(Казарновська Г.Б., Долинна О.П. Загальна, вікова і педагогічна психологія. Збірник завдань. – К.: Вища школа, 1990. – С. 82-83.)

3. Сашко охоче співає, добре малює, любить фізкультуру. На час вступу до школи вже міг читати. Перші два тижні шкільних занять минули благополучно. А на третій, коли при підготовці до уроків хлопчик зустрівся з першими труднощами, він засумував. Вдома без допомоги з боку батьків Сашко не міг виконувати домашні завдання.

Який компонент психологічної готовності до школи недостатньо сформований у Сашка? Про що та яким чином повинні були подбати заздалегідь його батьки й вихователі?

(Казарновська Г.Б., Долинна О.П. Загальна, вікова і педагогічна психологія. Збірник завдань. – К.: Вища школа, 1990. – С. 135-136.)

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ ІІІ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ

ТЕМА V. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ

Рекомендована література:

1. Бех І. Законопростір сучасного виховного процесу // Дошкільне виховання. – 2004. – № 2. – С. 3-5.
2. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2007. – С. 293-321.
4. Виховання гуманних почуттів у дітей // С.Ладивір, О.Долинна, В.Котирло, С.Кулачківська, О.Вовчик-Блакитна, Ю.Приходько / За наук. ред. Т.Піроженко, С.Ладивір, Ю.Манилюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 168 с.
5. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – С. 214-273.
6. Дошкільна педагогічна психологія / За редакцією проф. Д.Ф.Ніколенка. – К.: «Вища школа», 1987. – С. 76-83.
7. Москаленко В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 3-17.
8. Татенко В.О. Соціальна психологія впливу: Монографія. – К.: Міленіум, 2008. – 216 с.

9. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – С. 89-121.

10. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – С. 335-346.

ТЕОРЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

ПЛАН

1. Загальна психологічна характеристика виховання як складової освітнього процесу. Взаємозв'язок навчання й виховання.
2. Базові психологічні підходи до організації виховання: технологічний, гуманістичний і діяльнісний.
3. Основні психологічні механізми впливу у вихованні.
4. Критерії та рівні вихованості дитини. Психологічні засади морального виховання.
5. Вікові аспекти виховання дошкільників.

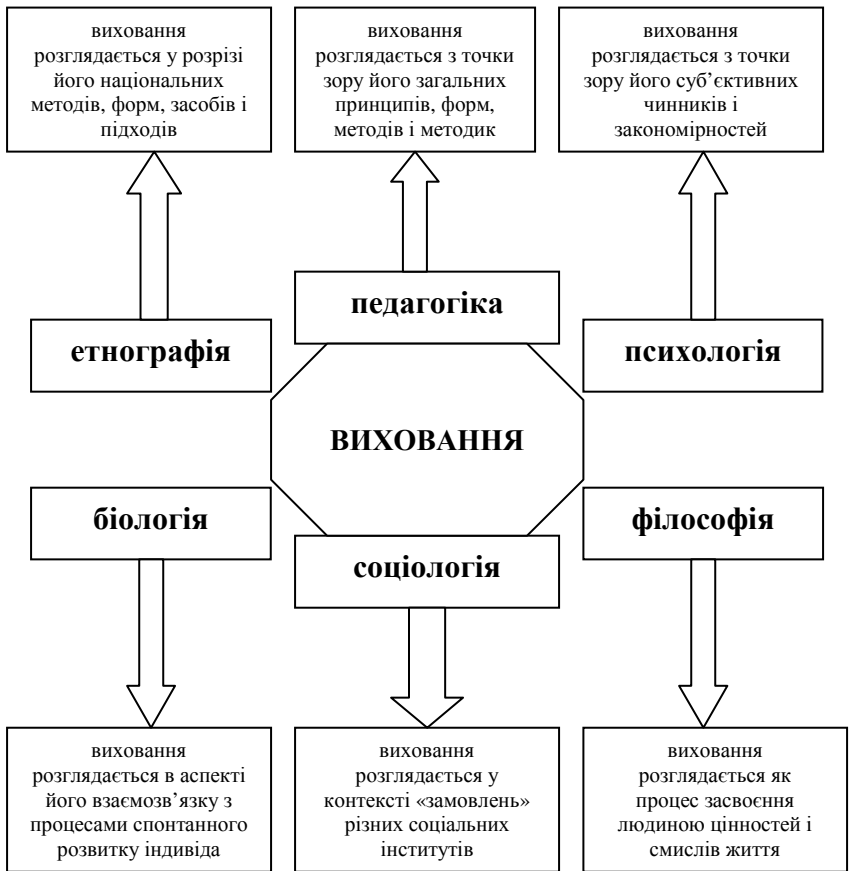
1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ

Однією з базових категорій педагогічної психології, поряд із «навчанням» й «учінням», виступає **«виховання»**. Особливо актуальним вивчення даного процесу виступає в контексті дошкільної освіти. Теоретичний аналіз різних формулювань відповідного поняття дає змогу виокремити **два основні підходи до його розуміння**:

1) виховання (у широкому соціальному контексті) – це аспект соціалізації людини, комплексне створення умов для її повноцінного фізичного, психологічного, духовного становлення;

2) виховання (у вузькому сенсі) – це цілеспрямована педагогічна діяльність, основною метою якої виступає формування складових спрямованості особистості (її потреб, мотивів, переконань, ідеалів, цінностей тощо).

Виховання як складова соціалізації особистості здійснюється через різні соціальні інститути, в тому числі, через систему освіти. Воно, як і навчання, учіння, виступає спільним об'єктом досліджень для ряду фундаментальних наук: філософії, соціології, етнографії, біології, педагогіки, психології та ін. Відмінності предметів усіх перелічених галузей, котрі так чи інакше торкаються різних аспектів проблем виховання, графічно відображені на мал. 5:



Мал. 5 Виховання як предмет вивчення різних наук

Різні наукові підходи до проблеми дослідження виховання свідчать про його нерозривний взаємозв'язок із навчанням. Місток між відповідними категоріями особливо помітним стає через зарубіжні інтерпретації поняття «учіння» та «научіння» як загального процесу набуття досвіду. Будь-яке навчання тією чи іншою мірою формує моральні, вольові або емоційні якості людини, тоді як виховання, у свою чергу, пов'язане з набуттям певних знань, навичок, умінь. Іншими словами, *навчання завжди має виховувальний ефект, а виховання – навчальний.*

Так, наприклад, у педагогіці нерідко висловлюються про виховання любові до знань або про навчання основ етики. І коли мова

йде, власне, про виховання, то мається на увазі формування небайдужого, ціннісно-смыслового, особистісного ставлення людини до тих знань, навичок, умінь, які вона повинна засвоїти. Ці процеси не тільки взаємозв'язані, вони ще й взаємозумовлюють один одного. Зокрема, формування позитивної соціальної спрямованості особистості сприяє посиленню її потягу до нових знань, а здобуття нових знань чи умінь, у свою чергу, робить більш свідомим виховний процес. Тому вихователь завжди повинен пам'ятати про умовність наукового розмежування категорій «навчання» та «виховання».

2. БАЗОВІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ, ГУМАНІСТИЧНИЙ ТА ДІЯЛЬНІСНИЙ

Усі наявні на сьогодні погляди на психолого-педагогічні особливості організації виховання умовно можна поділити на три основні групи: технологічно, гуманістично та діяльнісно зорієнтовані. При цьому перші дві – традиційні для педагогіки та психології Заходу, тоді як третя парадигма стала класичною в межах України та інших держав СНД.

1. **Технократичний підхід до виховання** – базується на ідеї більш-менш жорсткого контролю за поведінкою вихованців з метою чіткого формування наперед заданих суспільством бажаних їх якостей. Мета такого виховання – становлення людини як ідеального виконавця покладених на неї певних соціальних ролей – сім'янина, працівника, громадянина конкретної країни й т.д. Типове втілення даної моделі – *біхевіористична концепція* з її стимул-реактивним підходом до процесу формування особистості, при цьому стимули тут не передують певній дії, як у класичній павловській схемі, а йдуть вже після неї, як підкріплення

В основі зазначеної концепції виховання лежить категорія «**управління**»; вона спирається на чіткі принципи модифікації поведінки людини. Відповідна мета **забезпечується через систему підкріплень: позитивних і негативних** (аверсивних). Як стверджує **Б.Ф.Скіннер**, поведінка людей у суспільстві в основному формується та контролюється за допомогою останнього типу стимулів, що викликають незадоволення, біль та інші негативні емоційні реакції. Найбільш поширений тип аверсивного підкріплення – покарання, котре слідує одразу ж за певною небажаною реакцією. Його метою

виступає пригнічення та поступове зникнення, хоча б на деякий час, такої реакції.

Покарання, у свою чергу, також буває позитивним і негативним. «Позитивне» покарання – це прямий аверсивний наслідок небажаної поведінки індивіда. Наприклад, якщо дитина не слухається, її одразу сварять або навіть лупцюють; якщо студенти прогулюють пари, їх виключають із ВНЗ і т.д. «Негативне» покарання полягає у позбавленні особи ймовірного позитивного стимулу, котрий міг би бути у випадку належної поведінки. Наприклад, якщо дитина не прибрала за собою іграшки, їй не дозволяють подивитися улюблений мультфільм; якщо студенти погано відповідають, то не набирають бажаної суми балів. Окремий соціально спрямований варіант такого виду покарання – це тимчасова ізоляція порушника дисципліни від загальної спільноти його однолітків чи друзів.

На думку Б.Ф.Скіннера, як і багатьох інших сучасних дослідників, покарання є малоефективним засобом модифікації поведінки. По-перше, воно зазвичай викликає ряд негативних емоцій (страх, сором, гнів та ін.), які загрожують як емоційному благополуччю свого суб'єкта, так і, до певної міри, навколишнім людям. По-друге, покарання в деяких випадках викликає зворотний від очікуваного ефект, тобто ще більше посилення небажаної реакції, що пов'язане з проявами інстинкту самозахисту та феноменом негативізму.

Особливо ж великий ризик повторного виникнення негативних форм поведінки виникає тоді, коли особа, що зазвичай за них карає, відсутня або не має можливості спостерігати за своїм вихованцем. Крім того, пригнічення небажаних дій далеко не завжди гарантує автоматичне їх заміщення позитивними звичками. Так, навіть якщо дитина і припинить навмисно розкидати іграшки, це ще не означає, що вона розпочне допомагати дорослим чи ровесникам збирати їх після спільних ігор.

Отже, перевагу варто надавати саме позитивним підкріпленням бажаної поведінки людини. **Позитивне підкріплення** – це фізично, психологічно, соціально сприятливі для індивіда наслідки певних його дій (наприклад, усмішка дорослого, нова іграшка або включення у спільноту). Підкріплення зазвичай не є одномоментним або випадковим чинником, оскільки у протилежному випадку бажана поведінка може швидко зникнути. Тому в теорії Б.Ф.Скіннера йдеться також і про режими підкріплення. **Режим підкріплення** – правило частотності його виникнення. Виокремлюються такі **основні типи**:

1) *режим безперервного підкріплення* – отримання позитивного стимулу щоразу, коли суб'єкт демонструє бажану поведінку; зазвичай використовується на початковому етапі формування позитивної звички; надалі ж він стає майже непотрібним і недоцільним;

2) *режим часового підкріплення* – бажаний стимул настає тільки після завершення певного часового інтервалу; наприклад, кожної неділі батьки щось купляють дитині в якості винагороди за її схвальну поведінку упродовж тижня;

3) *режим пропорційного підкріплення* – бажаний стимул настає услід за певною кількістю схвальних реакцій індивіда; наприклад, після кожних 5 вірних відповідей дитини на занятті педагог малює в її зошиті «зірочку» чи інший приємний для неї знак, який вона може показати удома батькам.

Крім підкріплень із постійним часовим інтервалом чи з регульованою кількістю реакцій, існують також *варіативні підкріплення*. Вони дають змогу уникнути ймовірного феномену серединної паузи – тимчасового згасання швидкості чи кількості бажаних реакцій після попереднього підкріплення з наступним поступовим їх зростанням тільки безпосередньо перед очікуваною позитивною стимуляцією. Так, чимало студентів дещо гірше вчать в середині семестру та підвищують свою активність лише перед складанням екзаменаційної сесії. Так само діти можуть значно менше допомагати батькам посеред тижня, стаючи помітно слухнянішими перед обіцяним «уїк-ендом». У даному випадку можна застосовувати тактику раптових контрольних робіт, результати яких впливають на загальну успішність студентів, або неочікуваних додаткових заохочень слухняності дітей посеред тижня. Загалом у практиці виховного процесу *варто поєднувати постійні та варіативні підкріплення*.

Дослідження дали змогу диференціювати *ще два види підкріплення – первинне та вторинне (аналогічно до павловських безумовних й умовних стимулів)*. Перше з них – це будь-який предмет або подія, що самі по собі здатні задовольняти потреби індивіда (наприклад, їжа або прогулянка на свіжому повітрі). Отже, їх ціннісне значення для людини не залежить від виховання. Вторинне (умовне) підкріплення – це предмети чи події, позитивний сенс яких здобувається через їх поєднання з безумовними стимулами (наприклад, похвала або гроші). Формування саме такого типу підкріплень і становить справжню сутність виховання, розширюючи його сферу. Типовий приклад застосування умовної стимуляції бажаної поведінки – скіннерівська жетонна система (жетони – це символічні предмети, котрі пізніше

можна замінити на щось необхідне для життя й відпочинку), що успішно застосовувалася біхевіористами.

Виникає ще одне запитання: а як же ж бути в тих випадках, коли дитина вперто демонструє небажані форми поведінки? Якщо вже й виникає гостра необхідність у покараннях, то варто намагатися обмежитися тільки такою їх формою, котра передбачає тимчасове усунення з поля життєдіяльності вихованця привабливих для нього стимулів (на відміну від застосування впливу негативних чинників).

Експериментальне дослідження

Чимало батьків переживають із приводу надмірної плаксивості власних дітей, часто не замислюючись над тим, що самі ж її нерідко підкріплюють. Адже, як тільки маля починає плакати, мама чи тато одразу підбігають, починають жаліти й нестити навіть відносно великого свого нащадка. Дослідник Уільямс повідомляє про один із таких випадків і тактику його подолання у 21-місячної дитини. Спочатку у зв'язку із серйозним захворюванням вона отримувала посилений догляд із боку своїх рідних, тому постійно вимагала їх присутності поряд власним голосним криком і плачем. Потім лікарі вже порекомендували батькам залишати дитину засинати одну, не звертаючи уваги на подібну її поведінку. Через тиждень крики та вимогливий плач дитини поступово припинилися й вона навчилася спокійно засинати. Цей випадок можна поширити, зокрема, на причини та шляхи подолання відомого феномену вередливості.

Переваги технологічного підходу: ефективне управління процесом виховання, пов'язане з чіткою системою підкріплень і регулярним зворотним зв'язком із вихованцями.

Недоліки: значна загроза маніпулювання особистістю, пригнічення її власної волі, свободи вибору та інтересів; небезпека отримання «людини-функціонера», що не несе свідомої відповідальності за власні вчинки.

2. Окреслені недоліки долає **другий підхід до виховання – гуманістичний або людиноцентрований**. В його основі лежить *гуманістичний напрям* у психології, провісником якого був ще К.Г.Юнг, а активними розробниками у 50-60-их роках ХХ століття стали Ш.Бюлер, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл.

Базовими поняттями відповідної концепції є **«самоактуалізація» та «самореалізація» особистості**, що не тотожні за своїм значенням. Так, самоактуалізація – процес становлення та відкриття для самої себе особистістю свого внутрішнього потенціалу

(здібностей, мотивів, цінностей тощо); тоді як самореалізація вже похідна від самоактуалізації, оскільки передбачає зовнішнє втілення попередньо набутих та усвідомлених особистісних потенціалів.

Отже, на відміну від біхевіористичного підходу, поведінка в даному випадку розглядається як така, що спрямовується не системою зовнішніх підкріплень, а вродженим внутрішнім прагненням до саморозвитку, самовдосконалення, самопрезентації. Відповідно до цього основна *мета виховання* – підтримка зазначених процесів, педагогічне сприяння їх розвитку. А *ідеал виховного процесу* – становлення «повноцінно функціонуючої особистості», тобто такої людини, котра «йде своїм життєвим шляхом», максимально реалізуючи власний потенціал. При цьому варто пам'ятати, що справжнє особистісне зростання не має меж.

Основні тактики гуманістичного виховання:

- педагог у педагогічній взаємодії *почувається конгруентно*, тобто поводить вільно, демонструючи себе таким, яким є насправді (без штучності поведінки); адже у протилежних випадках діти дуже тонко вловлюють нещирість дорослого, що нерідко призводить до виникнення у них різних особистісних дисгармоній;

- педагог *проявляє емпатію*, тобто здатність дивитися на світ очима свого вихованця, емоційно перейматися його станами та проблемами;

- педагог *демонструє безумовну позитивну увагу до дитини*, тобто приймає її та симпатизує такій, яка вона є, без ймовірних узагальнених негативних оцінок та упереджень;

- педагог *центрується у своїй діяльності не на зовнішній, загальній для всіх методиці засвоєння певних поведінкових правил або цінностей, а на самій дитині, її індивідуальних якостях і тимчасових станах*, потребі у психологічному комфорті; у зв'язку з цим активно застосовуються не тільки бесіди та повчання, а й рольові ігри та групові дискусії.

Особливий акцент у гуманістичній теорії виховання ставиться на забезпеченні **безумовної позитивної уваги до дитини** та відповідно зорієнтованому спілкуванні з нею. Натомість у реальному житті увага дорослого до дітей дуже часто має характер саме умовної, тобто зумовленої певними конкретними особливостями їх поведінки. Так, батьки чи педагоги зазвичай хвалять і пестять дитину тільки тоді, коли вона слухняна, тобто поводить вільно, як вони самі бажають. Дорослі навіть озвучують свої виховні дії типовими в таких ситуаціях словами: «Якщо ти будеш такою і такою-то, то я тебе любитиму, а

якщо будеш робити те й те, то тоді – не любитиму...». Внаслідок цього людина надалі відчуває свою значущість в одних сферах активності та зайвисть або навіть «шкідливість» – в інших.

К.Роджерс вважає, що застосування такого умовно-ціннісного підходу заважає повноцінному особистісному зростанню індивіда. У крайніх своїх випадках це навіть призводить до глобальних життєвих криз. Наприклад, щоб задовольнити власні амбіції, батьки відправляють свою дитину займатися в певному гуртку, який зовсім не відповідає її нахилам. Як наслідок – спочатку втрата інтересу до даного виду занять, потім – емоційні зриви та конфлікти. Батьки можуть піти ще далі – змусити сина чи доньку вступити навчатися на престижну з їх точки зору, проте зовсім нецікаву для самої дитини спеціальність. І тоді наслідки бувають ще гіршими (аж до проявів асоціальної поведінки).

Тому гуманістичний підхід пропагує безумовну позитивну увагу до індивіда у процесі виховання. Адже її сутність – прийняття особи такою, якою вона є, без будь-яких «якщо» або «але». Типовим взірцем саме такої уваги є мама, котра пестить свою дитину навіть у моменти її вередування. Безумовна позитивна увага до вихованця не означає повну відсутність негативних підкріплень небажаної його поведінки; це просто особливий стиль спілкування з дитиною – із використанням «Я-висловлювань», парціальних суджень, прийомів активного слухання тощо.

Наприклад, якщо вихованець повівся неправильно, то найбільшою педагогічною помилкою виступає висловлювання на взірець «у тебе завжди так...». Тоді як гуманістично зорієнтоване виховне судження звучить приблизно так: «Я тебе люблю, але ти дуже засмучуєш мене зараз своєю поведінкою». Як бачимо, проявляючи в даному випадку емпатію, дорослий очікує взаємної реакції і від дитини. Такий підхід, відповідно до вроджених потреб індивіда, повинен, не перешкоджаючи самоактуалізації та самореалізації, одночасно забезпечити й належний рівень його соціальної адаптації.

Практичне застосування: Дитина дуже часто поводить себе «не так», тобто не в руслі бажань дорослих, здійснює певні помилки та переживає невдачі. Наприклад, хлопчик на прогулянці у дитсадку загубив улюблену іграшку, він переживає розпач і переляк. А вихователька ще й додає: «Ти завжди все губиш. Дивно, як ти ще й голову досі не згубив. Шукай іграшку, бо іншої не дам...». Тоді як із гуманістичної позиції варто було би сказати так: «Ой, Дмитрику, і справді шкода такої гарної іграшки. Бачите, дітки, як прикро вашому

товаришеві? Правда, ми всі разом допоможемо Дмитрикові знайти його улюблену іграшку?».

У сучасній Україні описаний підхід пропагується науковою школою *І.Д.Беха*, що розробляє та обґрунтовує принципи особистісно зорієнтованого виховання й навчання. У Росії аналогічні дослідження проводяться під керівництвом *І.С.Якиманської*. Як зазначає І.Д.Бех, особистісно зорієнтоване виховання передбачає зосередженість на інтересах дитини як найвищої суспільної цінності. Саме від цих інтересів і повинні відштовхуватися усі педагогічні методи й засоби. Іншими словами, сучасний педагог зобов'язаний не тільки формувати у своїх вихованців задалегідь спроектовану, обов'язкову для всіх систему знань, навичок, умінь, а і, ще більшою мірою, сприяти своїми діями індивідуально неповторному особистісному зростанню кожної дитини.

Для досягнення зазначеної мети І.Д.Бех пропонує спиратися на наступні **основні закони гуманістично зорієнтованого виховного процесу**:

1) *закон випереджального морально-духовного розвитку перед розвитком інтелектуальним;*

2) *закон домінуючої ролі в учінні вершинних смислоціннісних орієнтирів (а не тільки пізнавального інтересу);*

3) *закон розвитку вищих емоційних переживань (моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів) на протигагу нижчим (біологічним) емоціям;*

4) *закон опанування наукових знань у контексті загальнолюдської культури;*

5) *закон пріоритетності піклування людини про навколишній світ (матеріальний, природний та соціальний) як альтернативу його використанню тільки у корисливих, споживацьких цілях;*

6) *закон ідентифікації та ототожнення вихованця зі значущим для нього дорослим (у тому числі, вихователем);*

7) *закон занурення в різноманітні емоційні стани (як позитивні, так і негативні), що формує повноцінний життєвий досвід вихованця.*

Ці та інші *положення, запропоновані І.Д.Бехом, втілилися у цілісну концепцію виховного процесу із глибинним психозануренням*, що детально розкрита в ряді наукових праць відомого українського психолога.

3. **Діяльнісний підхід у вихованні** можна розглядати як щось проміжне між технократичною та гуманістичною позиціями. В його основі – *теорія діяльності, започаткована незалежно один від одного*

російськими психологами *О.М.Леонт'євим та С.Л.Рубінштейном* ще у 20-30-их роках ХХ століття на базі культурно-історичної концепції *Л.С.Виготського*.

Діяльність – це цілеспрямована психічна активність, що має певну свідому мету, мотив чи систему мотивів (мотивацію) та передбачає перетворення певного предмету (матеріального або ідеального). Базова теза зазначеного підходу: діяльність визначає свідомість людини; психіка, формуючись у діяльності, в ній же і проявляється. Основний принцип такого формування – **інтеріоризація** як перехід зовнішніх структур діяльності в її суб'єктні, психологічні аналоги. Зворотній процес – **екстеріоризація**.

Останнім часом мова йде вже не про власне діяльнісний, а про **суб'єктно-діяльнісний або особистісно-діяльнісний підхід**, доповнений у Росії працями, насамперед, *К.О.Абульханової-Славської, О.О.Леонт'єва, В.О.Брушлинського*, а в Україні – дослідженнями *О.В.Киричука, В.О.Татенка, В.М.Чернобровкіна*. Частина слова «суб'єктно» та «особистісно» підкреслюють той факт, що діяльність впливає на результати виховання не безпосередньо, а опосередковано – через індивідуальні процеси, стани, властивості індивіда, «заломлюючись» певним чином через його суб'єктність. У цьому й полягає відмінність даного підходу від технологічних теорій виховання, котрі пропагують начебто універсальні виховні схеми. Поряд із цим, суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає дещо більший акцент на зовнішніх педагогічних засобах впливу на становлення особистості, ніж гуманістично зорієнтовані концепції.

Можливість запропонованого в такому контексті управління вихованням забезпечується через **забезпечення реалізації наступних основних принципів сучасного діяльнісного підходу**:

- *врахування провідних видів діяльності та законів їх зміни* (наприклад, у дошкільному віці провідною діяльністю виступає ігра, що має вагомий у цей період розвитку виховний потенціал);
- *врахування сензитивних періодів розвитку конкретних психічних функцій* (наприклад, старший дошкільний вік є початковим сензитивним періодом для формування моральності особистості);
- *опори на ампліфікацію як збагачення та поглиблення вікових особливостей дитячого розвитку* (даний принцип пов'язаний із врахуванням двох попередніх);
- *використання зони найближчого розвитку дитини у співдіяльності з дорослим*; у цьому контексті дуже актуальним є індивідуальний підхід до кожного вихованця із врахуванням його особливостей;

- *цілеспрямованого проектування та конструювання виховних ситуацій*; при цьому таке планування повинне здійснюватися дорослим спільно з його вихованцями, що пов'язане з формуванням їх особистісної свободи та гідності;

- *належної мотивації* будь-якої діяльності; стосовно виховання мається на увазі формування широких соціальних мотивів дій та поведінки дитини;

- *високого рівня рефлексивності* будь-якої діяльності; цей принцип пов'язаний, зокрема, із цілеспрямованим формуванням самосвідомості дитини як відображення її співдіяльності зі значущими іншими; у вихованні важливо слідкувати за належною інтегрованістю соціально схвалюваних якостей у структуру Я-образів дитини та враховувати ключові засади її самооцінки;

- *результативності та заохочення* діяльності; іншими словами, будь-яка позитивна дія дитини повинна знаходити своє зовнішнє відображення, в тому числі, й у формі схвалення дорослими.

Загалом можна стверджувати, що сучасна педагогіка та психологія використовують принципи, методи та технології усіх трьох розглянутих базових підходів, поєднуючи їх переваги та намагаючись максимально знівелювати окремі недоліки.

3. ОСНОВНІ ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ У ВИХОВАННІ.

Якої би концепції не дотримувався педагог, він повинен визнати, що виховання – це завжди більшою або меншою мірою вплив на іншу людину, особистість. **Виховний вплив** – це цілеспрямовані, переважно свідомі дії дорослого з метою модифікації певних психічних процесів, станів або властивостей дитини при спілкуванні з нею.

Загальні чинники та закономірності впливу як соціально-психологічного явища досліджували *В.М.Бехтерев, О.Є.Гуменюк, Ф.Зімбардо, Г.А.Ковальов, М.Ляйпне, Є.В.Сидоренко, Г.Тард, В.О.Татенко, Р.Чалдіні* та ін. У наш час традиційно виокремлюють декілька **основних механізмів впливу** (в тому числі, виховного).

1. **Приклад і наслідування (імітація)** – в його основі лежить частково вроджена, частково набута здатність індивіда до повторення, копіювання фрагментів дій та поведінки собі подібних. Так, дослідженнями доведено, що вже кількатижневі немовлята мимоволі

наслідують елементарні мимічні реакції навколишніх дорослих (наслідувальний рефлекс). Пізніше, у процесі соціалізації, цей механізм дедалі більш ускладнюється, усвідомлюється та опосередковується індивідуальними особливостями індивіда.

У дошкільному віці наслідування все ще значною мірою мимовільне та малоусвідомлюване. В його основі лежить глибинний психологічний механізм ідентифікації (ототожнення) із собі подібними, що може відбуватися як з емоційно прийнятними особами, так і з такими, котрі, на думку суб'єкта наслідування, чимось йому загрожують. У зв'язку з провідною діяльністю дошкільного віку, копіювання дитиною поведінки дорослих активно відбувається через її сюжетно-рольову гру. При цьому спочатку імітуються переважно зовнішні аспекти дій значущих соціальних постатей (батьків, вихователя тощо), а вже пізніше, через механізм інтеріоризації, – справжнього сенсу цих дій.

У психології концепцію наслідування активно розробляли А.Бандура, У.Мак-Дугалл, Г.Тард та ін. **А.Бандура**, зокрема, детально описує **чотири основні компоненти, котрі роблять наслідування ефектним механізмом модифікації поведінки людини:**

1) *процеси уваги та розуміння предмета наслідування* – зазвичай вихованець повинен копіювати не всі риси поведінки свого вихователя чи іншої демонстраційної моделі; отже, варто чітко вказати дитині, що, для чого та яким чином наслідувати; успішність привернення уваги залежить як від авторитетності самої моделі, так і від індивідуальних особливостей кожної особи;

2) *процеси запам'ятовування рис поведінки моделі* – бувають здебільшого образними та вербальними способами її кодування; як відомо, найкращим чинником довготривалого фіксування важливої інформації виступає її повторення;

3) *моторно-репродуктивні процеси (переведення продуктів пам'яті у поведінку)* – мабуть, найскладніший етап наслідування, оскільки пов'язаний вже не тільки з бажанням когось чи щось імітувати, а з реальним самостійним втіленням відповідних дій; деякі з них потребують ретельних вправлянь для свого адекватного засвоєння та відтворення;

4) *мотиваційні процеси підтримки сформованої поведінки* – зазвичай пов'язані з певними її підкріпленнями; так, якщо модель, за якою спостерігає індивід, отримує певне схвалення чи інші винагороди за відповідну свою поведінку, то існує значно більша ймовірність її повторення суб'єктом наслідування.

Експериментальне дослідження

У відомому експерименті, проведеному А.Бандурою у Стенфордському університеті, вивчалися особливості наслідування дітьми агресивних дій дорослих. Дошкільникам у віці 3-5-ти років продемонстрували агресивне ставлення до ляльки Бобо – великої іграшки, схожої на людину. Дорослий бив її у різні місця, штовхав, сідав на неї верхи, а діти спостерігали це у різні способи: першій групі безпосередньо демонстрували таку агресивну поведінку, друга – дивилася відповідний відеозапис, третя – мультфільм з аналогічним сюжетом. Дошкільники з контрольної групи не спостерігали агресивних дій узагалі.

Після демонстрації описаної моделі поведінки дітей запрошували до експериментальної кімнати, де було багато іграшок й, у тому числі, лялька Бобо, підібрана відповідно до їх зросту (децо менше, ніж була в «агресивного» дорослого). Експериментатори мали на меті поспостерігати, як особливості агресивної поведінки, продемонстровані у різні способи, вплинуть на наслідування цієї поведінки. Основні результати експерименту підтвердили те, що діти, котрі бачили демонстрацію агресивних дій (не має значення, у який спосіб), імітують їх. Отже, дорослий, котрий виховує дитину, повинен особисто бути моделлю для наслідування бажаних дій та вчинків, уникаючи у власній поведінці проявів соціально несхвалюваних реакцій (у тому числі, агресивних).

На думку Л.Ф.Обухової, у дошкільному віці наслідування досягає стадії узагальнено-символічного моделювання. Іншими словами, діти відповідного віку стають здатними не просто детально копіювати усі елементи поведінки дорослого, а й вирізняти та наслідувати її сутність. Зважаючи на свою референтність для підопічних, вихователь дошкільного навчального закладу повинен обережно ставитися до усіх елементів своєї зовнішності, вербальної та невербальної поведінки, вчинків, що у будь-який момент можуть ставати предметами для масового копіювання. Загалом приклад і наслідування є найбільш ефективним механізмом впливу на особистість дошкільника, який схильний часто імітувати побачене та почуте. Ефективності наслідування значною мірою сприяє наступний механізм виховного впливу – психічне зараження.

2. Психічне зараження (психічне інфікування) – безпосередня трансляція емоцій від однієї людини (вихователя) до інших осіб (вихованців). Передаватися при цьому можуть найрізноманітніші емоційні стани: від найбурхливішої радості до найглибшого суму. Психічне зараження зазвичай посилюється зі зростанням кількості навколишніх осіб завдяки ефекту «відбиття» емоцій від одного до

іншого. Як і навіювання, психічне зараження також є малоусвідомлюваним механізмом або, що ще точніше, емоційним тлом виховного впливу. При його застосуванні нерідко спираються на здатність людини до емпатії, тобто співчуття та співпереживання собі подібним. Психічне зараження значною мірою сприяє формуванню згуртованості дитячого колективу та його натхненню при виконанні певних спільних доручень.

Практичне застосування: читаючи певний твір морально-повчального змісту, педагог повинен усіма можливими вербальними та невербальними засобами демонструвати власне ставлення до різних героїв казки, активно транслюючи дітям свої емоції із приводу позитивних чи негативних вчинків персонажів твору.

У зв'язку з віковими особливостями емоційно-почуттєвої сфери, діти-дошкільники легко піддаються дії цього механізму впливу. Отже, якщо педагог передає щире захоплення власними словами та думками, непідробну радість від здійснених добродійних вчинків й образу, смуток, гнів із приводу випадків порушень соціальних норм, то подібні стани неодмінно транслюються його вихованцям, розвиваючи у них аналогічні ставлення та мотиви.

3. Навіювання (сугестія) – вплив на поведінку людини через її емоційно-почуттєву сферу, сформовані уявлення, звички, що зазвичай передбачає оминання бар'єрів свідомості та критичного мислення. Відповідно, той, хто навіює, – сугестор, а той, кому щось навіюють – сугеренд. Навіювання здійснюється через вербальні (спеціальні «словесні формули») та невербальні (відповідні жести, міміка, пантоміміка) засоби. Найбільш поширеним його способом є апеляція до референтного для вихованців джерела (конкретної особи, визнаної думки, соціального стереотипу) в контексті рекомендацій щодо бажаної поведінки.

І.Ю.Шварц виокремлює такі види навіювання в освітньому процесі:

1) *пряме педагогічне навіювання* (у формі команд, наказів, настанов та ін.) – розраховане на швидке та автоматичне виконання вказівок вихователя в елементарних дидактичних чи виховних ситуаціях («Подивіться сюди», «Припиність це!» і т.д.); важливо при цьому зважати, щоб у мовленні переважали дозвільні, вказівні, а не заборонні фрази; вплив такого навіювання посилює відповідний погляд, інтонації, жести та інші невербальні засоби як компоненти педагогічної майстерності вихователя;

2) *непряме педагогічне навіювання* (у формі натяку, наприклад, через переказ оповідання чи байки на задану моральну тематику) – більш тонкий

та складний вид впливу, проте такий, що має триваліші та стійкіші виховні наслідки;

3) *самонавіювання* – потребує високого рівня розвитку самоналізу та самоконтролю, тому в дошкільному віці переважно недосяжне для залучення у виховний процес.

Ефективність навіювання зумовлюють:

- *індивідуальні властивості сугестора (педагога)* – його фізичні, інтелектуальні, емоційно-вольові якості, соціальний статус та ін.;

- *індивідуальні властивості сугеренда (дитини)* – насамперед, міра її навіюваності, яка тим більша, чим менша за віком дитина;

- *взаємини сугестора та сугеренда (педагога та дитини)* – пов'язані з феноменами любові, довіри, залежності тощо;

- *вдалий спосіб конструювання сугестивного впливу* – підкріплення словесних формул належним емоційним тлом, додавання інших видів психологічного впливу.

Навіювання стає ще більш ефективним через досягнення стану релаксації сугерендів – у нашому випадку (педагогічна діяльність) це вже *релаксопедія*. Фахівці рекомендують застосовувати її як спосіб відучування при роботі з дітьми, в яких у зв'язку з тими чи іншими обставинами спостерігаються елементи асоціальної поведінки. Досягненню стану релаксації сприяють спеціально підібрані освітлення, музика, рухові вправи й т.п. Окремий випадок навіювання – нашіптування дитині певних фраз під час її природного сну, що сприяє, між іншим, подоланню дитячих страхів і фобій.

Загалом в умовах дошкільного навчального закладу вихователю зазвичай відносно легко використовувати такий спосіб виховного впливу як навіювання. Найвагомішими чинниками здатності педагога чинити навіювальний вплив на дітей виступає його соціальний статус, знання та навички, авторитет в очах вихованців, попередньо сформовані настановлення, вольові якості, впевнені манери, виразний погляд і чіткий голос. Така здатність ще більш посилюється через звертання до інших значущих для вихованців соціальних постатей (гіпотетичної думки батьків, висловів улюблених героїв казок і мультфільмів чи навіть волі Божої).

Практичне застосування: посилення на певний авторитет може мати як максимально узагальнений характер – «усі так роблять, і ти повинен», так і конкретно-індивідуальний – наприклад, більш розгорнуте формулювання виховного судження у формі «Твій тато – поважна людина. Чи не так? І він завжди робить те й те, правда? То чому б і тобі цього не робити, якщо ти хочеш стати таким, як твій

тато?»). Враховуючи психологічну специфіку дошкільного віку, в даному випадку мова йде не стільки про переконування (хоча судження і має характер умовиводу), скільки про використання почуття любові й поваги дитини до власного батька (мами, виховательки тощо). Загалом навіювання – досить ефективний механізм виховання дитини-дошкільника, особливо з огляду на її емоційну вразливість і чималу референтність для неї особи вихователя.

4. Переконування – це вплив на поведінку людини через систему логічно обґрунтованих аргументів, суджень, доказів. Його мета – не тільки прийняття, засвоєння, а й осмислення вимог педагога. Іншими словами, даний механізм спрямований на свідомість і раціональне мислення індивіда, отже, передбачає належний рівень розвитку інтелекту вихованця та ораторського мистецтва вихователя.

Основними прийомами переконування виступають:

1) *інформування (розповідь)* – живий, образний та послідовний виклад певних виховних понять чи принципів, у тому числі, через наведення яскравих життєвих прикладів;

2) *бесіда* – активне діалогічне (полілогічне) спілкування суб'єктів виховного процесу стосовно тих або інших проблем;

3) *роз'яснення* – на відміну від інформування, передбачає більш алгоритмізований виклад основних ідей після постановки ряду запитань дітьми чи самим педагогом (в останньому випадку це вже проблемне роз'яснення);

4) *доказ* – найбільш чіткий виклад певних виховних правил із застосуванням законів логіки;

5) *спростування* – «пере-переконування» вихованця, тобто доказ певної виховної позиції шляхом від супротивного (відштовхування від тих його помилкових уявлень і суджень, які вже склалися).

Як зазначає В.О.Татенко, ефект переконування залежить від:

- *власної справжньої переконаності суб'єкта впливу в тому, в чому він хоче переконати інших;*

- *наявності у суб'єкта впливу домінуючого мотиву «переконати»;*

- *його внутрішньої психологічної готовності до застосування переконуючого впливу;*

- *зовнішніх умов, необхідних для здійснення переконування (достатній час, сприятливе оточення, відсутність факторів, які відвертають увагу тощо);*

- *визнання суб'єктом впливу права іншого на власні переконання, на критичну позицію та навіть опір;*

- врахування загального рівня підготовленості та готовності іншого до сприйняття переконуючого впливу;
- прояву належного рівня зацікавленості, уважності та критичності з боку вихованця до інформації, котра йому пропонується;
- здатності іншого перетворити запропонований матеріал у власні переконання, а останні – в готовність до відповідної поведінкової активності.

Зазначені чинники накладають певні обмеження на переконування як механізм виховного впливу. В контексті роботи з дошкільниками вони стосуються, насамперед, вікової несформованості раціонального мислення дітей. Крім того, переконування зазвичай потребує більше часу, ніж інші механізми впливу, до яких, у зв'язку з цим, вихователі вдаються частіше.

У випадках, коли усі розглянуті прийоми виховання майже не діють, застосовується ще і **санкціонування** – механізм виховного впливу через систему заохочень (позитивне санкціонування) та покарань (негативне санкціонування). В його основі лежать розглянуті раніше положення біхевіористичної теорії з її принципами стимул-реактивного підходу. Як зауважує В.О.Татенко, в умовах відносно жорсткої регламентації суспільством правил соціальної поведінки людини цілком уникнути санкціонування практично неможливо. При цьому варто пам'ятати і про те, що, з огляду на сучасні гуманістичні пріоритети та дитиноцентровані концепції виховання, санкціонування розглядається тільки як допоміжний механізм; особливо ж варто уникати негативної його форми (негативних підкріплень).

Загалом при використанні усіх розглянутих механізмів виховного впливу педагог повинен пам'ятати про загрозу перетворення їх на способи маніпулювання чутливою дитячою психікою. Як відомо, **маніпулювання** – це переважно неусвідомлюваний іншою людиною вплив на неї, її думки та емоції з метою досягнення інтересів суб'єкта такого впливу; при цьому реальні потреби об'єкта маніпуляції зазвичай не беруться до уваги. Основний запобіжний у цьому контексті засіб – доведення до свідомості дитини в доступній для неї формі мети або кількох цілей будь-якої виховної діяльності з нею. Більше того – вона має право висловлювати свою відкриту згоду чи незгоду з обраними педагогом виховними цілями та тактиками їх досягнення, що потребує подальшого взаємоузгодження в напрямку врахування реальних інтересів не тільки суспільства, а й кожного окремого вихованця.

4. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ВИХОВАНOSTІ ДИТИНИ. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Усі описані прийоми виховного впливу мають на меті досягнення певного оптимального рівня розвитку особистості, який описується через критерії та показники її вихованості. Критерій – ознака, на основі якої здійснюється оцінка міри проявів певної якості та її віднесення до певного класу. **Критерії вихованості** – це теоретично розроблені показники або еталонні норми, з якими порівнюється рівень розвитку соціально важливих рис людини.

На сьогодні розроблено чимало програм і методик діагностики вихованості, які умовно можна поділити на дві групи: 1) пов'язані з проявом результатів виховання в зовнішній формі – судженнях і вчинках особистості, системі її соціальних відносин; 2) пов'язані з явищами, прихованими від безпосереднього зовнішнього спостереження – мотивами, інтересами, цінностями й т.д. З точки зору психології до певної міри вагомішим є саме другий – внутрішній, психологічний аспект вихованості. Адже, наприклад, людина з асоціальними потребами може навмисно (щоб отримати якісь вигоди) демонструвати схвальні форми поведінки й, навпаки, особа з належними просоціальними цінностями за певних неоднозначних обставин здійснює зовні сумнівні дії.

У контексті власне психологічного аналізу показники вихованості мають три основні свої аспекти: когнітивний – знання про певні правила поведінки та здатність виносити відповідні судження; емотивний – переживання у зв'язку з цими знаннями та із власною поведінкою певних емоцій, сформованість моральних почуттів; конативний – здатність дотримуватися відомих правил і протистояти, в разі потреби, зовнішнім спокусам або перешкодам. Крім того, враховуючи погляд на особистість як систему відношень, а також відображені в Базовому компоненті основні сфери життєдіяльності дитини, зазначені показники можуть аналізуватися в аспектах ставлення індивіда до світу природи, речей, людей та самого себе. Система таких ставлень, у свою чергу, зумовлюється найбільш глобальним якісним критерієм вихованості людини – її моральністю.

Зазвичай критерії вихованості розглядаються співвідносно з її рівнями, котрих, щонайменше, два (високий та низький) або й більше (проміжні рівні – середній, достатній та ін.). Так, діти з **високим рівнем розвитку моральності** розуміють різницю між добром і злом,

соціально схвалюваною та несхвалюваною поведінкою; усвідомлюють зв'язок своїх дій з певними їх наслідками для оточення та оцінками дорослого (позитивними або негативними); уміють відповідним чином (схвально або засуджувально) оцінювати як власні вчинки, так і вчинки інших людей; здатні навіть за відсутності авторитетного дорослого, при наявності певних спокус або в умовах перешкод дотримуватися засвоєних моральних норм поведінки.

Середній рівень розвитку моральності проявляється в розумінні загальної різниці між добром і злом, проте не дуже чіткому усвідомленні зв'язку власних дій з їх позитивними та негативними наслідками для оточення; недостатньо диференційованих та адекватних оцінках вчинків людини з позицій норм моралі; можливості порушення таких норм при відсутності авторитетного дорослого чи виникненні зовнішніх спокус.

Діти з **низьким рівнем розвитку моральності** майже не розуміють різницю між добром і злом, між «хорошими» та «поганими» діями, не усвідомлюють значення своїх вчинків для соціального оточення; відповідно, не вміють оцінювати як власні вчинки, так і вчинки інших осіб з позицій моральності; при відсутності поряд дорослого зазвичай поведуться згідно з власними его-центричними потребами.

На якому ж рівні перебувають більшість дошкільників? Аналогічно до проблеми співвідношення між навчанням і розвитком, існує не менш вагома дилема взаємозв'язку між вихованням і розвитком. Тут також можна виокремити різні погляди на сутність зазначеної проблеми.

Так, *Л.Кольберг* конкретизував стадії інтелектуального розвитку людини (за Ж.Піаже) в контексті специфіки її морального становлення. Згідно з відповідною теорією, розробленою на основі результатів розв'язання піддослідними різного віку запропонованих їм задач морального змісту, людина проходить через декілька **моральних стадій і рівнів розвитку**.

1. Передконвенційний (доморальний) рівень (від 4 до 6 років) – індивід вже реагує на ознаки «хорошого» та «поганого»; при цьому він розуміє ці поняття в руслі безпосередніх наслідків власних дій (нагород, покарань) або в контексті сили влади осіб (батьків, вихователів), які надають значущості конкретним правилам поведінки. Даний рівень має дві свої стадії:

- *1 стадія* – орієнтація на слухняність як спосіб уникнення незадоволення; сенс добра чи зла ще не усвідомлюється сам по собі,

уособлюючись конкретними авторитетними особами, силою їх впливовості, здатністю заохочувати чи карати за певні дії;

- *2 стадія – орієнтація на слухняність як прагматичний спосіб отримання нагород шляхом вигідного взаємообміну «я тобі – ти мені»; міра правильності дії пов'язана з рівнем задоволення індивідуальних потреб, при цьому бажання інших можуть реалізовуватися побічно.*

2. Конвенційний рівень (від 10 до 13 років) – основним механізмом дотримання моральних норм виступає конформізм, пов'язаний із прагненням відповідати очікуванням значущих осіб або спільнот, а також ідентифікація з іншими. Стадії цього рівня:

- *3 стадія – прагнення поводитися належним чином пов'язане з намаганням бути «хорошою дівчинкою» чи «хорошим хлопчиком», подобатись іншим, відповідати стереотипним уявленням про поведінку абстрактної більшості;*

- *4 стадія – орієнтація на авторитет, на «закон і лад», тобто певні суспільні норми та фіксовані правила; підтримка усталеного соціального устрою заради нього самого як такого, без логічних міркувань про його відносність.*

3. Постконвенційний рівень (приблизно з 13 років) – намагання оцінювати моральні норми незалежно від індивідуальної референтності особистостей та спільнот, які виступають носіями цих норм. Даний рівень також репрезентований двома стадіями:

- *5 стадія – орієнтація на так звану «соціальну угоду», тобто міра правильності поведінки визначається з точки зору всього суспільства загалом та індивідуальних прав кожного зокрема; усвідомлюється відносність особистісних оцінок і необхідність досягнення всезагального блага;*

- *6 стадія – орієнтація на універсальні загальнолюдські етичні принципи (наприклад, категоричний імператив І.Канта); правильна поведінка визначається на основі узгодження конкретних «велінь сумління» з абстрактними та логічно осмисленими моральними правилами, що обираються цілком свідомо та самостійно.*

Таким чином, згідно з теорією Л.Кольберга, дошкільник перебуває на доморальній стадії, тобто про високий рівень розвитку його моральності в більшості випадків ще рано говорити. Ключові регулятори належної поведінки дитини цього віку – значущі для неї дорослі (батьки, вихователь та ін.), котрі повинні вмільми педагогічними прийомами поступово підводити її до розуміння того, що своїми діями вихованець завдає радощів чи прикрощів не тільки собі, а й рідним і близьким людям (опора на механізм емпатії).

Як уже зазначалося, вітчизняні педагоги та психологи довели відносність начебто незмінних (за Ж.Піаже) вікових меж розвитку інтелекту, тому, аналогічно, можна впливати й на швидкість проходження дитиною розглянутих стадій її морального розвитку. Тут так само мова йде про подолання типового дитячого егоцентризму шляхом активізації механізмів децентрації та емпатії (можливості раціонально та емотивно ставати на точку зору інших).

5. ВІКОВІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Поряд з активною психолого-педагогічною стимуляцією морального розвитку дітей варто пам'ятати і про певні вікові обмеження можливостей їх виховання. Адже, як зазначають *С.Кулачківська та Л.Подольк*, **одиноцею аналізу розвитку й вихованості дошкільнят повинен виступати саме психологічний вік** зі своєю структурою та динамікою.

Як відомо, дошкільний вік починається із широко описаної у спеціальній літературі **кризи «трьох років»**. Основні поведінкові її прояви, що складають так зване «семизір'я»: **негативізм** – відрізняється від звичайної неслухняності тим, що дитина діє всупереч дорослому не тому, що має інші бажання, а у зв'язку із прагненням просто говорити та чинити усе навпаки; **упертість** – відрізняється від наполегливості як вольової якості тим, що дитина наполягає на своєму рішенні навіть тоді, коли це нераціонально або навіть їй самій вже стало непотрібним; **норовистість** – близька до негативізму й упертості, проте є більш загальною та безособовою за своїм характером; **свавілля** – гіпертрофована та неадекватна можливостям дитини її тенденція до самостійності й незалежності від дорослого, коли вона приймає та реалізує лише власні задуми; **протест-бунт** – ще більш посилена реакція негативізму та норовистості, котру можна узагальнити як свого роду «війну проти всіх і всього»; **деспотизм** – дитина починає «диктувати свої права» усім тим, хто її оточує, та з приводу найрізноманітніших життєвих ситуацій; **знецінення** – перестає цінуватися майже все те, що раніше було цікавим і дорогим для дитини (рідні люди, іграшки, книжки й т.д.), внаслідок цього вона може розпочати битися, лаятися, дражнитися й т.д.

Практичні рекомендації: щоб подолати негативізм, нерідко варто просто запропонувати дитині зробити протилежну від бажаної для дорослого дію (наприклад, «не прибирай, чуєш, не прибирай

іграшки!» й т.п.). Інші ознаки кризи трьох років, крім вікових закономірностей становлення самосвідомості індивіда, у своєму загостреному вигляді можуть свідчити або про недостатність уваги до малюка, або, навпаки, про гіперопіку над ним. Тому, залежно від ситуації, варто посилити позитивну увагу до дитини чи надати їй якомога більшої (у рамках можливостей відповідного віку) самостійності у задумах і діях.

Згідно з відомою епігенетичною концепцією Е.Еріксона, позитивним полюсом розв'язання третьої психосоціальної кризи, котра якраз припадає на період дошкільного віку, виступає ініціативність на противагу почуттю провини. Найбільшими ресурсами при цьому володіє сюжетно-рольова гра як провідна діяльність і могутній засіб творчого самовираження дитини. У повсякденних життєвих ситуаціях психологи також радять не нав'язувати вихованцеві певних етичних взірців поведінки, а стимулювати її власний моральний вибір. Наприклад, у ситуації, коли дитина погралася вдома та хоче ще й надворі побігати, можна поставити її перед моральною дилемою: «Звичайно, ти можеш піти погратися надворі. Проте твоя мама розпочинає готувати вечерю і їй буде важко самій із цим упоратися».

Загалом віковій закономірності виховання дошкільників варто розглядати за традиційними трьома основними аспектами:

1) *когнітивний аспект* – діти дошкільного віку ще недостатньо глибоко усвідомлюють справжню сутність моральних понять і норм, оскільки більшість із них – надто абстрактні та узагальнені для рівня дитячого мислення; вони взагалі мало диференціюють ці поняття між собою, тому, наприклад, «добра» людина для них – це одночасно «весела», «смілива» і т.д. особа; отже, дорослі повинні навчати дошкільника абстрагувати сутнісні ознаки «доброго» чи «поганого», а також допомогати зрозуміти відносність норм моралі шляхом порівняння різних прикладів реальної поведінки людей;

2) *емотивний аспект* – діти дошкільного віку ще надто імпульсивні, емоційні, категоричні у своїх діях та оцінках; при виховній роботі варто враховувати потужну емоційну силу образів їх уяви, що помітно домінують над раціональними складовими мислення; необхідно пам'ятати і про те, що до 6-7-ми років відбувається поступова «інтелектуалізація афекту», посилюється здатність до емпатії на тлі зменшення проявів дитячого егоцентризму; отже, вихователь повинен допомагати дитині розуміти відмінні від власних думки й почуття інших людей, а також приходити на допомогу тим, хто цього потребує;

3) *конативний аспект* – у дошкільному віці гострою залишається проблема розходження між знаними та реально виконуваними нормами поведінки; отже, необхідно навчати дітей обирати реальну мету та доцільні засоби її досягнення, доводити розпочату справу до кінця, об'єктивно оцінювати отриманий результат, при цьому варто зовні контролювати увесь хід виконання даного вихованцеві доручення; вагоме значення також має періодичне позитивне підкріплення належної поведінки дитини.

Відомий психотерапевт *О.І.Захаров*, спираючись на дані власних досліджень, виокремлює додаткові вікові особливості дошкільників, які можуть спричинити певні труднощі в їх вихованні. Так, на тлі відомої вікової кризи у 3 роки зростає *конфліктність, впертість і прагнення виділитися серед інших*; у 4 роки спостерігається *загострення тривожності та несміливості, почуття вини та переживань із приводу певних подій*; до 5-6-ти років *підвищена емоційна чутливість переростає у схильність до нещирості, збудливості, прагнення бути в центрі уваги*. Останнє свідчить про назрівання наступної вікової кризи – «семи років». (Психологічні засади педагогічного подолання таких симптомів розглядатимуться в наступному розділі – при аналізі специфіки реалізації принципу індивідуалізації виховання.)

Загалом, як підтверджують теоретичні та експериментальні дані, саме дошкільний вік (пізніше і молодший шкільний) вважається сензитивним для формування моральності особистості.

ТЕМА ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ (4 ГОД.)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ ДИТИНИ

ПИТАННЯ ДЛЯ ОПРАЦЮВАННЯ

1. Характер: його структура та чиники формування.
2. Психолого-педагогічні засади формування вольових рис характеру особистості дошкільника: відповідальності, наполегливості, самостійності.
3. Психологічні причини та особливості корекції початкових проявів вад характеру дошкільника: неслухняності, упертості, егоїзму, ябедництва, хитрощів, лінощів, неакуратності.

Рекомендована література:

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – С. 243-270.

2. Гурлева Т. Виховуємо відповідальність у дошкільників // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 5. – С. 19-29.
3. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателя дет. сада – М.: Просвещение, 1986. – С. 40-48.
4. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад. школа, 1971. – 196 с.
5. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн: Харвест, 2001. – С. 901-904.
6. Фасолько Т.С. Відповідальність – основа моральності // Дошкільне виховання. – 1999. – № 9. – С. 9-12.
7. Федорченко Т.Є. Причини і фактори негативних проявів у поведінці дітей // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2011. – № 4. – С. 73-78.

ПРАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

Знайти у художній або документальній літературі біографічний опис становлення характеру певної особистості (від раннього дитинства). Зробити схему-замальовку основних етапів та особливостей такого становлення. Як на нього вплинули перші роки життя обраної для аналізу історичної або художньої постаті? Проаналізувати цей процес.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ № 5

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ЕКСПРЕС-ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ **(НА ПОЧАТКУ ЗАНЯТТЯ)**

1. Біхевіористична концепція репрезентує собою підхід до виховання:
 - а) традиційний,
 - б) діяльнісний,
 - в) гуманістичний,
 - г) технократичний.
2. Усмішка дорослого – це підкріплення для поведінки дитини:
 - а) первинне позитивне,
 - б) первинне аверсивне,

- в) вторинне позитивне,
- г) вторинне аверсивне.

3. Після кожних трьох завчених дитиною віршиків батьки купляють їй то улюблену шоколадку, то чергову розмальовку; це вид підкріплення:

- а) безперервного,
- б) часового,
- в) пропорційного,
- г) варіативного.

4. Гуманістичний підхід до виховання дитини пропагує:

- а) гіперувагу,
- б) позитивну увагу,
- в) умовну позитивну увагу,
- г) безумовну позитивну увагу.

5. Концепцію виховного процесу із глибинним психозануренням в Україні розробляє:

- а) І.Бех,
- б) О.Киричук,
- в) М.Савчин,
- г) І.Пасічник.

6. Співзасновниками діяльнісної концепції у загальній, віковій та педагогічній психології виступають:

- а) Дж.Уотсон і Б.Скіннер,
- б) Л.Виготський та О.Запорожець,
- в) С.Рубінштейн та О.Леонт'єв,
- г) В.Давидов і Д.Ельконін.

7. Алгоритмізований виклад основних виховних ідей після постановки ряду запитань дітьми чи самим педагогом – це:

- а) інформування,
- б) роз'яснення,
- в) доказ,
- г) спростування.

8. Чотири основні компоненти наслідування як механізм модифікації поведінки описав:

- а) Б.Скіннер,
- б) Р.Чалдіні,
- в) А.Бандура,
- г) К.Роджерс.

9. Можна стверджувати, що в основі усіх механізмів виховного впливу лежить:

- а) звертання до критичного мислення вихованця,

- б) обминання сфери раціональності вихованця,
- в) посилення на думки авторитетних осіб,
- г) задіяння певних емоцій та почуттів вихованця.

10. *Прагнення бути «хорошим» і подобатися іншим людям, згідно з концепцією Л.Кольберга, належить до рівня морального розвитку:*

- а) аморального,
- б) до морального,
- в) конвенційного,
- г) постконвенційного.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. Виховання як предмет наукового осмислення. Психологічні аспекти виховання.
2. Технологічний підхід до організації виховання.
3. Гуманістично та особистісно зорієнтоване виховання.
4. Діяльнісний та суб'єктно-діяльнісний підхід у вихованні.
5. Психологічні механізми виховного впливу: приклад і наслідування, психічне зараження, навіювання, переконування, санкціонування.
6. Критерії вихованості та розвиток моральності особистості. Концепція Л.Кольберга.
7. Вікові аспекти виховання дошкільників. Специфіка формування характеру та його рис у цьому віці.

ОБГОВОРЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНИХ ОКРЕМИМИ СТУДЕНТАМИ КОНСПЕКТІВ ПУБЛІКАЦІЙ

1. Бодалев А.А. О проблемах воспитания // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. II – С. 146-150.
2. Вовчик-Блакитна О.О. Дитина в контексті сучасних соціокультурних тенденцій виховання // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 9. – С. 1-5.
3. Демченко О. Створення вербальних виховних ситуацій за змістом казок у роботі з дошкільниками // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету. – Слов'янськ, 2010. – Спецвип. 4, ч. 1. – С. 81-88.

4. Кононко О. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини // Дошкільне виховання. – 1999. – № 5. – С. 3-6.

5. Костюк Г.С. Взаємозв'язок виховання і розвитку // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 175-184.

6. Кузьменко В. Виховна психологічна ситуація – засіб розвитку індивідуальностей // Дошкільне виховання. – 2007. – № 8. – С. 7-9; № 9. – С. 7-10.

7. Кулачківська С., Подоляк Л. Гуманістичний підхід: теорія і практика // Дошкільне виховання. – 2000. – № 10. – С. 3-4.

8. Надирашвили Ш.А. Психолого-педагогические вопросы воспитания // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. II – С. 150-153.

9. Пасічник А. Мультисенсорна технологія розвитку етичних уявлень дітей // Дошкільне виховання. – 2012. – № 8. – С. 7-10.

10. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Хрестоматия по психологии: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В.Мироненко; Под. ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – С. 340-345.

11. Якобсон С.Г., Почеревина Л.П. Роль субъективного отношения к этическим эталонам в регуляции морального поведения дошкольников // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 40-49.

ПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ВИСЛОВИ КЛАСИКІВ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

Поміркуйте, про які прийоми виховного впливу йдеться у наступних висловах відомих мислителів і педагогів; з якими сучасними концепціями виховання можна співставити наступні їх ідеї:

1. «Пам'ятайте, що перед тим, як взятися за виховання людини, треба самому зробитися людиною; треба, щоб у вас самих склався той вірець, який повинна наслідувати дитина» (Ж.-Ж.Руссо).

2. «Виховання – це вплив на серця тих, кого ми виховуємо. Впливати ж на серце можна тільки гіпнотизацією, якій так піддаються діти, – гіпнотизацією, заразливістю прикладу...» (Л.М.Толстой).

3. «... безплідними будуть його (вихователя) намагання викоринити у своєму вихованцеві ваду чи погану рису, котрі він допускає у собі самому» (Дж.Локк).

4. «...Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає у характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер. Причини такого морального магнетизування приховані глибоко у природі людини» (К.Д.Ушинський).

5. «Підтримуйте дитяче прагнення бути хорошим, бережіть його як найтонший порух людської душі, не зловживайте своєю владою, не перетворюйте мудрість батьківської влади на деспотичне самодурство» (В.О.Сухомлинський).

6. «Якщо дитина з трьох років вбачатиме у вас якусь вищу істоту, авторитетну у відношенні до неї, вона вислухуватиме кожне слово з радістю та з вірою... Треба, щоб іноді правота приходила без доведень, оскільки ви так сказали. Та дитина, якій усе доводять, може вирости циніком» (А.С.Макаренко).

З точки зору якої психологічної концепції Ви б обґрунтували наступну пораду класика педагогіки:

«Багато вчителів тратять сили на боротьбу з дитячими пустощами, витівками, тобто з тим, що є закономірним супутником дитинства та отроцтва й що заслуговує на мудру поблажливість і розумне перетворення на жарт» (В.О.Сухомлинський).

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ ОБМІРКОВУВАННЯ

1. В.Оконь запитує: «Чи стало ХХ століття «століттям дитини»? Стверджувальна відповідь на це запитання була би правильною, але тільки у дуже вузькому сенсі. Дійсно, значний прогрес був досягнутий у пізнанні психіки дитини, у встановленні основних принципів виховання... в розумінні особливостей індивідуального розвитку... Освіта загалом залишилася ... вірною традиційній педагогіці, начебто перевіреній з точки зору її ефективності; педагогіці, що не обтяжує педагога тягарем ініціативи та чуйності щодо неповторності виховних ситуацій; педагогіці, котра наділяє його чіткими директивами та схемами поведінки, полегшує, щоправда, зовнішньо, роботу з дітьми за рахунок права наказувати, вимагати, заохочувати й карати».

Дайте відповідь на запитання, поставлене автором уривка. Чи згодні Ви з міркуваннями В.Оконя? Якщо так, то опишіть бажані гіпотетичні зміни у теорії та практиці виховання XXI століття.

(Хозиев В.Б. Сборник задач и заданий по психологии: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж, 2006. – С. 240-241.)

2. Раїса Максимівна, зайшовши у групу вихованців, побачила, що дівчинка Ліда відкручує голову новій ляльці, та гнівно вигукнула: «Що ти робиш? Я забороняю тобі навіть підходити до іграшок, якщо ти не вмієш поводитися з ними». Тоді дівча крізь сльози прошепотіло: «А я так хочу довідатися, як же лялька говорить «мама».

Чи правильно вчинила вихователька? Який виховний прийом доцільно було б застосувати в даному випадку?

(Казарновська Г.Б., Долинна О.П. Загальна, вікова і педагогічна психологія. Збірник завдань. – К.: Вища школа, 1990. – С. 82-83.)

3. Одна мама звернулася до фахівців за порадою: «У нашої чотирирічної доньки з'явилася погана звичка, яка дуже бентежить нас із чоловіком. Щоразу, коли вона хоче домогтися чогось свого, починає просити скигливим голосом, що вимотує нас, наче звук бормашини у стоматолога. Це так негарно, що ми навіть боїмося брати її з собою у публічні місця. Підкажіть, як можна подолати таку проблему».

Що би Ви відповіли цій мамі? Який виховний підхід варто застосувати в такій ситуації?

(Лисянська Т.М. Педагогічна психологія: Практикум: Навч. посіб. – К.: Каравела, 2010. – С. 161.)

ТЕМА VI. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДИТИНОЮ

Рекомендована література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – С. 338-357.

2. Бондарчук О. Затримка психічного розвитку // Психолог. – 2006. – № 3. – С. 38-41.

3. Бубнова Э.Ш. Особенности проявления агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук. – М., 1998. – 20 с.

4. Вахнюк О. Замкнута дитина. Діагностування замкнутості та її психокорекція // Психолог. – 2005. – № 4. – С. 14-16.
5. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспит. дет. сада. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
6. Індивідуалізація виховання дошкільника: Навчальний посібник / Ладивір С.О., Піроженко Т.О., Вовчик-Блакитна О.О. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 152 с.
7. Калініна Ю. Гіперактивний розлад та дефіцит уваги // Психолог. – 2006. – № 39. – С. 26-32.
8. Кочерга О. Дівчатка: які вони? Психофізіологічні особливості // Дошкільне виховання. – 2007. – № 3. – С. 5-8.
9. Кочерга О. Хлопчики: які вони? Психофізіологічні особливості // Дошкільне виховання. – 2007. – № 2. – С. 5-7.
10. Кузьменко В. Індивідуальний підхід: десять кроків // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 10-12.
11. Макарьев И. Если ваш ребенок левша. – С-Пб.: Речь, 1995. – 121 с.
12. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. – М.; Архангельск: Ин-т развития личности РАО; АО ИППК, 1995. – 366 с.
13. Пасечник Л. Гиперактивность: как быть? // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 88-95.
14. Пасечник Л. Одаренный ребенок – особая ценность для общества // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 2. – С. 13-20.
15. Прищепа Т. Страхі дітей // Психолог. – 2007. – № 9. – С. 10-12.
16. Рогозинська О. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку. Причини виникнення та шляхи подолання // Психолог. – 2006. – № 19. – С. 15-19.
17. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
18. Салихова Н.В. Психическое развитие детей с ЗПР в условиях интегрированной группы дошкольников: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук. – Самара, 2002. – 24 с.
19. Титаренко Т.М. Такие разные дети. – К.: Рад. шк., 1989. – 144 с.
20. Янковчук М.М. Психологічна організація індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей // Практична психологія та соціальна робота. – 2008 – № 3. – С. 63-66.

ТЕОРЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

ПЛАН

1. Загальні психолого-педагогічні засади індивідуалізації та диференціації дошкільної освіти.
2. Обдаровані діти в умовах ДНЗ.
3. Вихованці «групи ризику» та індивідуальна робота з ними:
 - 3.1. Діти із затримкою психічного розвитку.
 - 3.2. Діти із синдромом гіперактивності та дефіциту уваги.
 - 3.3. Соціально та педагогічно занедбані діти.
 - 3.4. Агресивні діти.
 - 3.5. Тривожні діти.
 - 3.6. Замкнені та сором'язливі діти.
 - 3.7. Функціональна асиметрія головного мозку і діти-шульги.
4. Гендерні аспекти навчання й виховання.

1. ЗАГАЛЬНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Одна з найвагоміших передумов реалізації моделі гуманістичної, особистісно зорієнтованої освіти – це індивідуалізація та диференціація навчально-виховного процесу. **Індивідуалізація освіти** – це створення педагогічних умов, максимально сприятливих для розвитку індивідуальності дитини (учня, вихованця). **Диференціація освіти** – це форма її індивідуалізації, коли подібні за певними індивідуальними особливостями діти поєднуються в реальні або умовні спільноти. Іншими словами, диференціація полегшує індивідуалізацію навчально-виховного процесу, особливо в умовах відносно великої наповненості груп сучасного державного ДНЗ.

Як відомо, *індивідуальність* втілює собою неповторне поєднання в кожній конкретній людині її індивідних (вроджених) та особистісних (набутих) рис. **Основними показниками індивідного розвитку виступають:** вік, стать, загальний фізичний розвиток, стан здоров'я, психофізичний розвиток (особливості роботи аналізаторів), стан нервової системи, властивості темпераменту, задатки. **Складові особистісного розвитку:** зміст спрямованості особистості (просоціальний, асоціальний чи амбівалентний), становлення

регулятивної сфери психіки (емоційно-почуттєвих та вольових якостей), розвиток здібностей та інтелекту.

Принципи розвитку індивідуальності дошкільника (за В.Кузьменко):

1. **Принцип балансу** – гармонійне, оптимальне співвідношення процесів формування та саморозвитку дитини, її соціалізації та індивідуалізації; наприклад, якщо у вихованні домінує процес формування, соціалізації, отже, посилюються авторитарно-монополістичні впливи дорослого, у зв'язку з чим особистість може зростати конформною, пасивною, малоініціативною тощо; якщо, навпаки, надмірно превалює процес саморозвитку, індивідуалізації, то, відповідно, дитина нерідко зростає з помітними егоїстичними нахилами, важко адаптується до соціального середовища, може навіть характеризуватися девіантною поведінкою.

2. **Принцип гуманістичної спрямованості** – пов'язаний із повагою, толерантним ставленням до усіх дітей та їх сімей, відмінних за своїми психофізичними, культурними, освітніми й іншими особливостями; реалізується через повне позитивне прийняття індивідуальності кожного вихованця, надання йому можливості вибору цікавої саме для нього «тут-і-зараз» діяльності, відмови від «навішування ярликів» чи постановки певних «діагнозів»; один з аспектів реалізації даного принципу – інклюзивна освіта.

3. **Принцип цілісності, інтегрованості дитячої індивідуальності** – сприйняття вихованця як певної цілісності в усій сукупності його індивідуальних особливостей, котрі пов'язані між собою кореляційними та причинно-наслідковими відношеннями; наприклад, розвиваючи якусь одну рису дитячої особистості, ми неодмінно впливаємо і на ряд інших її рис, що обов'язково необхідно враховувати в педагогічній діяльності; досвідчений педагог взагалі створює свого роду модель індивідуальності кожного свого вихованця.

4. **Принцип індивідуально-диференційованого підходу** – зумовлює поглиблене вивчення та врахування в навчально-виховному процесі характерних особливостей конкретної дитини або певної умовної підгрупи дітей; його реалізація полягає у доборі навчальних завдань різного ступеня складності, відмінних прийомів виховного впливу для різних осіб; отже, цей принцип передбачає належну психологічну компетентність педагога.

5. **Принцип цілеспрямованого створення виховних психологічних ситуацій** – тобто створення соціальних емоціогенних обставин, у яких дитина ставить перед необхідністю здійснити

власний моральний вибір, прийняти індивідуальне рішення, реалізувати свідомо прийнятну дію, що поступово закріплює бажані звички та норми її соціальної поведінки.

6. **Принцип варіативності** – передбачає модифікації, зміни навчальних завдань, матеріального середовища, розвивального обладнання відповідно до індивідуальних потреб і нахилів конкретної дитини; крім того, кожному вихованцеві надається можливість проявити власну унікальну індивідуальність, обравши для цього бажані ролі, дії та матеріали, партнерів по спілкуванню у грі та інших видах діяльності.

Очевидно, що втілення в реальну практику освітнього процесу заявлених принципів індивідуалізації неможливе поза ґрунтовним знанням психологічних особливостей дітей, у тому числі, – «не таких, як усі». Зокрема, особлива увага наукової та педагогічної громадськості в наш час звертається на обдарованих особистостей.

2. ОБДАРОВАНІ ДІТИ В УМОВАХ ДНЗ

«Обдарованість» – термін багатозначний. У нашому випадку мова йтиме про **обдарованість** як про вищий за «середній» (для певної вікової категорії осіб) рівень загальних або спеціальних здібностей, що створюють внутрішні передумови для помітних досягнень у певних видах діяльності. Вважається, що показник обдарованих особистостей у загальній популяції населення коливається від 1 до 2%.

Науковці виокремлюють такі **основні типи обдарованості**: 1) *загальна інтелектуальна* обдарованість – високий загальний показник «IQ» (більше 135-140 одиниць); 2) *творча* обдарованість – високий показник рівня розвитку творчих здібностей; 3) *академічна* обдарованість – пов'язана зі значними успіхами в навчанні дитини; 4) *спеціальна* обдарованість (музична, художня, літературна, спортивна і т.д.). При цьому важливо зауважити, що зазначені типи обдарованості часто не корелюють між собою. Наприклад, людина із середнім чи навіть дещо нижчим від норми показником загального «IQ» може мати чималий рівень розвитку певного спеціального його показника; а особа з високою креативністю – демонструвати погане засвоєння традиційного дидактичного матеріалу.

Прояви обдарованості характеризуються значною індивідуальністю, оскільки пов'язані з винятково своєрідним

поєднанням різних сфер і функцій психіки. Специфіка таких проявів є одним із критеріїв *більш розгалуженого виокремлення видів обдарованості*: за широтою проявів (*загальна і спеціальна*); за типом діяльності, в якій вона проявляється (*інтелектуальна, академічна, творча, спортивна, організаторська, соціальна, технічна, художня тощо*); за інтенсивністю проявів (*підвищена готовність до навчання, обдаровані, високообдаровані, винятково чи особливо обдаровані*); за видом прояву (*очевидна та прихована*); за віковими особливостями проявів (*стабільна або епізодична*) та ін.

Кульчицька О.І. обґрунтовує поняття «дитячої обдарованості». На думку дослідниці, цей тип обдарованості характеризується наступними особливостями:

1) *мотивованість, насамперед, процесом, інтересом і задоволенням від цього процесу, тоді як продукт діяльності переважно відступає на другий план («щось робити для себе, а не для інших чи для суспільства загалом»);*

2) *гетерохронність* – деякі здібності (зокрема, літературні, поетичні, музичні, художні) проявляються в онтогенезі раніше за інші;

3) *може бути досить очевидною реальністю, а може дозрівати й бути ще тільки потенційною, у своїх малопомітних чи й взагалі непомітних формах;*

4) *перебування на підсвідомому чи несвідомому рівнях навіть для самої дитини як суб'єкта обдарованості (вона часто не може зрозуміти, розібратися, чому її тягне, наприклад, до занять музикою);*

5) *прояв різних форм дисинхронії* – між соціальним середовищем, певними «нормами», з одного боку, та реальним рівнем інтелекту, творчими здібностями обдарованої дитини, з іншого.

Сучасні концепції, теорії, підходи, авторські програми обдарованості (Ю.Д.Бабаєвої, О.І.Кульчицької, М.С.Лейтеса, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, В.І.Панова, Р.О.Пономарьової-Семенової, О.І.Щебланової та ін.) засвідчують, що обдаровані діти є своєрідною категорією вихованців у силу їх особливої психологічної характеристики та достатньо рано сформованої зони особливих інтересів.

М.С.Лейтес описує три основні категорії обдарованих дітей:

1) *діти з ранньою розумовою реалізацією* – зазвичай у них загальний інтелект середнього рівня, проте спостерігається підвищений потяг до певної сфери знань або практики;

2) *діти з прискореним розумовим розвитком* – порівняно з однолітками мають вищий рівень інтелекту, що пов'язане з

посиленою пізнавальною потребою та відповідною розумовою активністю;

3) діти з окремими ознаками нестандартних здібностей – не випереджають ровесників за загальним рівнем свого інтелектуального розвитку, проте вирізняються незвичайними якостями окремих психічних здібностей (наприклад, яскравою ейдетичною пам'яттю або багатою уявою).

О.М.Матюшкін виокремлює 5 основних показників обдарованості дитини у певній сфері: 1) домінуюча роль пізнавальної мотивації; 2) дослідницька активність, яка проявляється в постановці нових запитань і пошуку шляхів їх вирішення; 3) досягнення оригінальних способів розв'язання поставлених проблем; 4) можливість прогнозувати й передбачати результати такого розв'язання; 5) здібність до творення ідеальних еталонів, які відповідають високим інтелектуальним та естетичним оцінкам.

Загалом, як свідчать теоретичні напрацювання та практика взаємодії із дітьми, в ранньому дитинстві обдарованість проявляє себе у формі невгамовної пізнавальної активності, нескінченних запитань, великому словниковому запасі, винахідливості та багатій уяві, спостережливості, завзятості та наполегливості в певних сферах діяльності (тих, до яких дитина виявляє підвищений інтерес). У дошкільному віці всі описані ознаки тільки посилюються, доповнюючись відмінною пам'яттю, схильністю до дослідницької активності, чутливістю до різноматних суперечностей (як у сфері пізнання, так і у моральних питаннях).

Вихователі варто пам'ятати: у зв'язку зі своєю нестандартністю обдарована дитина може ставати «білою вороною» у соціальному оточенні. Адже, крім інтелектуальних особливостей, вона також нерідко виявляє егоцентризм; нетерпимість до нижчих за своїм інтелектуальним розвитком ровесників; прагнення бути лідером і потяг до старших дітей або до дорослих як бажаних партнерів; несприйняття традиційних форм освіти; надмірну впертість і ретельність у сфері своїх інтересів, пов'язану із прагненням довести розпочату справу ледь не до ідеального її завершення; соціальну автономність, схильність до усамітнення під час колективних занять; прагнення до заглиблення у філософські проблеми; потяг до складних ігор і завдань; надчутливість до ставлення навколишніх; часту незадоволеність собою та іншими людьми.

Тому педагог, який хоче успішно взаємодіяти з обдарованими дітьми, допомогати їм входити у «стандартний» соціум, повинен:

- знати психологічні особливості обдарованих особистостей;
- у роботі з ними використовувати дослідницький, проблемно-пошуковий метод, пов'язаний із самостійним набуттям знань, навичок, умінь;
- активно формувати у таких дітей здатність до емпатії, толерантність та уміння працювати в колективі з усіма іншими однолітками;
- мати високий рівень інтелектуального розвитку та широке коло інтересів;
- виявляти гнучкість і бути готовим до перегляду своїх традиційних педагогічних позицій;
- бути творчим, в міру потреби уміти модифікувати загальні освітні програми в напрямку завдання зацікавити обдаровану дитину;
- володіти адекватним почуттям гумору, який зазвичай імпронує особам із високим рівнем інтелекту.

3. ВИХОВАНЦІ «ГРУПИ РИЗИКУ» ТА ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА З НИМИ

Дослідження сучасних фахівців у галузі соціології, педагогіки, психології свідчать про те, що частка осіб з поведінкою, котра відхиляється від загальноприйнятих норм, зростає. Зростає, між іншим, і кількість дітей із різноманітними порушеннями інтелектуального та особистісного функціонування. Причинами цього факту називаються соціальна нестабільність, численні кризи – економічні, політичні, ціннісно-культурні, криза сучасної сім'ї, ряд екологічних проблем і падіння рівня здоров'я населення тощо.

Діти, які нерідко стають природними «наслідками» зазначеного замкненого кола проблем, у науковій літературі називаються такими, що належать до «групи ризику», «особливими», з «відхиленою поведінкою», «важкими» й т.п. Найбільш поширеними порушеннями нормального психічного розвитку індивіда в наш час стали затримка психічного розвитку, гіперактивність, соціальна та педагогічна занедбаність, підвищена тривожність, замкненість і сором'язливість, агресивність. Окрему категорію «нестандартних» вихованців також становлять діти-шульги (ті, у яких спостерігається вроджене домінування лівої руки). Отже, в наш час практично не знайти такої реально функціонуючої групи дошкільного навчального закладу, де немає хоча б однієї дитини зі згаданої «групи ризику».

3.1. ДІТИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – уповільнення його темпів, яке виражається у недостатності загального запасу знань, незрілості мислення, швидкій перенасичуваності в інтелектуальній діяльності. Вона є межовим станом між нормою та розумовою відсталістю. Розмежування зазначених норми та відсталості на практиці становить проблему. Основним критерієм такого розмежування є більша здатність дітей із ЗПР, порівняно з розумово відсталими, до навчання та перенесення набутого досвіду в нові умови. Тому в даному випадку мова часто може йти про перебування дитини із затримкою психічного розвитку у звичайному ДНЗ. Просто таке перебування доцільно подовжити на 1 рік і супроводжувати інтенсивною психолого-педагогічною корекцією виявлених недоліків розвитку.

К.Лебединська визначає чотири основні види ЗПР:

1. *Конституційно зумовлена (гармонійний психофізичний інфантилізм)* – проявляється, насамперед, в уповільнених темпах становлення емоційно-вольової сфери дитини (безпосередність і надмірна яскравість прояву емоцій при їхній поверховості та нестійкості, легка навіюваність, швидка стомлюваність при виконанні завдань навчально-пізнавального характеру); цей тип ЗПР часто супроводжується ще й інфантильним типом тілобудови та нерідко спостерігається у близьких родичів дитини (звідси і його назва).

Рекомендації: вихователь повинен регулярно надавати таким дітям організаційну допомогу та якомога більше заохочувати їх, обережно вводячи в ігрову діяльність елементи учбової діяльності та активно формуючи їх пізнавальну мотивацію, як і основи емоційно-вольової саморегуляції.

2. *Соматично зумовлена* – пов'язана з різними вродженими чи набутими стійкими фізичними захворюваннями (наприклад, пороком серця, хронічними інфекціями або схильністю до алергійних реакцій); внаслідок цього, по-перше, спостерігається загальна стійка астенія, знижується психофізичний тонус організму, страждають, як і у випадку попереднього типу ЗПР, у першу чергу, емоційно-вольові процеси; дитина дуже вразлива, при найменших невдачах часто плаче і не приступає до виконання наступних завдань; нерідко вона може займатися сенсорною автостимуляцією (гризти нігті, часто розгойдуватися і т.п.); при цьому мислення та пам'ять залишаються у нижніх межах вікових норм.

Рекомендації: у зв'язку з підвищеною стомлюваністю та хворобливістю такі діти потребують особливого («зберігаючого») педагогічного підходу, часті підтримки та заохочення.

3. *Психогенно зумовлена* (іншою назвою цього типу ЗПР можна вважати відомий у науковій літературі *феномен госпіталізму*) – основним чинником її виникнення виступає емоційна депривація, тобто дефіцит спілкування, що виник іще в ранньому дитинстві; він зазвичай пов'язаний із перебуванням у дитячому будинку або з неповноцінним сімейним вихованням, з частою госпіталізацією особи; такі діти інтелектуально пасивні, надмірно безпосередні у своїй поведінці, часто агресивні або тривожні, замкнені.

Рекомендації: індивідуальний підхід формується залежно від індивідуальних особливостей самої дитини (наприклад, як до надмірно тривожної або як до агресивної), проте в будь-якому випадку вона потребує підвищеної уваги та емоційного тепла, витримки, підтримки з боку вихователя.

4. *Церебрально-органічно зумовлена* – в даному випадку мова йде вже не стільки про тимчасові, скільки про більш глибокі та стійкі порушення психічного розвитку дитини; як засвідчує назва, цей вид ЗПР пов'язаний із вродженими чи набутими в ранньому дитинстві ураженнями головного мозку індивіда; порушення в основному проявляються у загальній підвищеній стомлюваності, погіршенні показників функціонування уваги, пам'яті, мислення; помітно страждає також й емоційно-вольова сфера (грубість, розгальмованість, невміння грати в колективні ігри за правилами); усе це зазвичай супроводжується і певними фізичними недосконаlostями (зокрема, незграбністю у рухах).

Рекомендації: на відміну від усіх попередніх видів ЗПР, за загальною для всіх ровесників освітньою програмою такі діти здебільшого займатися не можуть, потребуючи спеціальних форм психолого-педагогічної корекції.

Загалом дитину із затримкою психічного розвитку у зв'язку з її індивідуальними особливостями дорослі та однолітки часто можуть стереотипно сприймати як «недоумкувату» чи ліниву. Тому вона потребує посиленої підтримки, регулярних заохочень з боку вихователя, а також профілактичної психолого-педагогічної роботи з метою недопущення її переходу у статус «цапа-відбувайла» чи «аутсайдера» дитячої спільноти.

Як підтверджують дослідження *Н.В.Саліхової*, з метою забезпечення ефективної соціальної адаптації особи із затримкою психічного розвитку

необхідно забезпечувати їй певні умови ще зі стін дошкільного навчального закладу. До цих умов належать: взаємодія та корекційний супровід дитини спеціально підготовленими для цього вузькими спеціалістами (невропатолог, психолог, дефектолог, логопед та ін.); врахування відносної кількості дітей із ЗПР в інтегрованій групі, яка по відношенню до «звичайних» їх ровесників пропорційно не повинна перебільшувати показник 1:3; коригування міжособистісних відносин усіх представників інтегрованої групи – від неприйняття або байдужого ставлення у напрямку до повного прийняття дитини із ЗПР усіма її ровесниками; обов'язкова просвітницька робота з батьками та іншими дорослими, котрі мають відношення до виховання дитини як із нормальним психічним розвитком, так і з його затримкою. При цьому відбувається подвійна адаптація: як дітей із ЗПР, так і дошкільників із нормальним психічним розвитком (до життєдіяльності в умовах поліморфного соціального оточення).

З точки зору завдань інтелектуального розвитку, вихователі повинні у дітей із ЗПР формувати, насамперед, уявлення про колір, форму, величину різних предметів, використовуючи зразки-еталони; при цьому варто пам'ятати про специфічні труднощі такого формування, котре хоча і пізніше, але все ж принесе бажаний успіх.

3.2. ДІТИ ІЗ СИНДРОМОМ ГІПЕРАКТИВНОСТІ ТА ДЕФІЦИТУ УВАГИ

Затримку окремих ліній психічного розвитку у випадках невмілого педагогічного підходу може викликати, між іншим, **синдром гіперактивності та дефіциту уваги (ГРДУ)** – порушення адаптивного функціонування психіки, пов'язане (як це засвідчує сама назва) з надмірною імпульсивністю у поведінці, низьким самоконтролем і розладами уваги. Згідно зі статистичними даними, в наш час на нього страждають від 3 до 5 % дітей.

У колі науковців називаються досить різноманітні причини та супутні обставини виникнення синдрому гіперактивності та дефіциту уваги: вроджені особливості будови й функціонування головного мозку, пологові травми, інфекційні хвороби з наступними ускладненнями, перенесені в перші місяці життя дитини, тощо.

Вивченню специфіки психічного розвитку таких дітей присвячено низку досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (Л.С.Алексеева, І.П.Брязгунов, О.В.Єфименко, Л.Т.Журба,

Н.Н.Заваденко, О.В.Касатікова, Є.М.Мастюкова, З.Матейчик, Г.Б.Моніна, Т.В.Сак, О.А.Соловей, З.Тржесоглава, В.Д.Трошин, О.Г.Ферт, О.В.Халецька, Л.С.Чутко та ін.), в яких констатується, що дефіцит уваги й рухового контролю, імпульсивність перешкоджають процесу соціалізації індивіда, призводять до появи труднощів у навчанні й адаптації в майбутньому. Як і будь-який інший розлад, ГРДУ відображається на особистості дошкільника загалом і на розвитку окремих сфер його психіки.

Основні **критерії ГРДУ** за американськими психологами **П.Бейкером і М.Алвордом**:

1. **Дефіцит активної уваги**: дитині важко зосереджувати та втримувати увагу на чомусь одному; вона часто не слухає того, хто до неї звертається; навіть якщо береться за виконання завдання із великим ентузіазмом, проте зазвичай не завершує його; відчуває труднощі в самоорганізації діяльності; губить речі; уникає завдань, які потребують розумових зусиль; часто буває забудькуватою.

2. **Рухова розгальмованість**: постійно здійснює якісь рухи; проявляє ознаки зовнішнього неспокою (барабанить пальцями, рухається на стільчику, кудись ховається); спить набагато менше, ніж ровесники; дуже балакуча.

3. **Імпульсивність**: починає відповідати, не дослухавши до кінця питання; не здатна дочекатися своєї черги, часто перебиває вихователя, втручається у відповіді інших дітей; не може дочекатися винагороди, якщо між нею та певною дією виникає пауза; її поведінка мало керована та слабо регулюється правилами; на різних заняттях і при виконанні різних завдань поводить надто по-різному (то – спокійно, то – дуже бурхливо й т.п.).

Додаткові ознаки: порушення координації рухів, рівноваги, зорово-просторової координації (виявляються приблизно у 50 % випадків ГРДУ); емоційні розлади (неврівноваженість, запальність); порушення сну; спотворення взаємин з оточуючими людьми внаслідок неадекватності поведінки.

Варто зауважити, що про власне синдром гіперактивності та дефіциту уваги, на відміну від тимчасового розладу психічної активності, можна говорити тоді, коли описані вище симптоми спостерігаються не менше 6 місяців і проявляються не тільки в умовах ДНЗ, а й удома, у звичній для дитини обстановці. Вважається також, що перші прояви даного синдрому виникають у віці від 3 до 7 років і приблизно втричі частіше спостерігаються у хлопчиків, ніж у дівчаток. А проте вже немовлята зі схильністю до РДГУ надмірно

галасливі (їх плач незвично різкий і довгий), надто рухливі, дратівливі та плаксиві, сплять погано і менше звичайного, зазвичай перебувають у негативному емоційному тоні, відсторонюють ласку рідних і близьких. У ранньому дитячому віці сон продовжує залишатися неспокійним та уривчастим, спостерігається пришвидшений руховий розвиток на фоні певної затримки мовлення, підвищена чутливість до світла та шуму, знижений апетит, виражений негативізм. У дошкільному віці проявляється невміння дотримуватися правил колективних ігор, зосереджуватися під час слухання казок і взагалі упродовж занять, надмірна рухова розгальмованість.

РДГУ в основному супроводжується труднощами в засвоєнні навчальної інформації та ускладненні стосунків із навколишніми, тоді як інтелект переважно не погіршується й інколи може навіть перевищувати вікові норми.

Основні рекомендації вихователю щодо роботи з «гіперактивними» дітьми:

- *на заняттях садити таку дитину поруч із собою, використовуючи при цьому тактильний контакт із нею (доторкання, погляджування і т.п.);*
- *намагатися давати завдання в першу половину дня, а не увечері;*
- *ділити певну діяльність на короткі, проте частіші періоди, у паузах використовувати фізкультхвилинки;*
- *на початку діяльності знижувати вимоги щодо акуратності виконання завдання, щоб підтримати почуття успіху;*
- *давати короткі, чіткі та конкретні інструкції і тільки одне завдання за один раз;*
- *за правильні дії будь-яким чином заохочувати дитину одразу ж, не зволікаючи;*
- *під час гри намагатися обмежувати дитину лише одним партнером, уникаючи її взаємодії з надто розгальмованими та галасливими однолітками;*
- *залишатися спокійним і врівноваженим за будь-яких обставин, у будь-якому випадку не «зриватися» на таку дитину;*
- *бути артистичним та експресивним, щоб незвичними формами поведінки привертати увагу до себе.*

3.3. СОЦІАЛЬНО ТА ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНІ ДІТИ

Нерідко діти «групи ризику» ототожнюються із поняттям «занедбаних». Основними проявами соціальної занедбаності у

дитячому віці є нерозвинутість соціально-комунікативних якостей особистості, низька здатність до соціальної рефлексії, труднощі в оволодінні соціальними ролями. Загальними проявами педагогічної занедбаності прийнято вважати низьку навчальність і важковиховуваність дитини. У дошкільників це виражається в нерозвинутості комплексу ігрових здібностей, недостатній активності у грі, несформованості ігрової рефлексії. Соціальний та педагогічний аспекти занедбаності взаємозв'язані та взаємозумовлені, тому нерідко в літературі називаються комплексно – **«соціально-педагогічна занедбаність»**.

Зовнішніми причинами соціально-педагогічної занедбаності виступають дефекти сімейного виховання, на які надалі нашаровуються недоліки та прорахунки навчально-виховної роботи у ДНЗ та школі. Внутрішніми чинниками, що сприяють появі даного феномену, є окремі індивідуальні (генетичні, фізичні, психологічні) особливості дитини. Поєднуючись, усі ці фактори формують більш або менш глибоку соціально-педагогічну занедбаність особистості.

Проблемам соціальної та педагогічної занедбаності дитини, її діагностики, профілактики та корекції присвячено праці В.Г.Баженова, А.С.Белкіна, В.Г.Бочарової, Г.В.Бурменської, І.П.Воропаєвої, І.В.Дубровіної, О.В.Карабанової, А.І.Кочетова, Ю.Н.Кулюткіна, В.В.Лебединського, Р.В.Овчарової, А.С.Співаковської, В.В.Століна, Г.С.Сухобської та ін.

Як зазначає *Р.В.Овчарова*, соціально-педагогічна занедбаність бере свій початок приблизно із трирічного віку, тобто співпадає з періодом активного розвитку самосвідомості дитини, її мотиваційної сфери та нормативної поведінки. Проте, проявляючись спочатку переважно на поведінковому рівні, зазначений феномен іще практично не зачіпає особистісних структур дошкільника, що перебувають у стадії своїх активних трансформацій, є нестабільними та пластичними. Тому чим раніше здійснювати профілактику та корекцію такої поведінки, тим кращих результатів можна досягнути.

Супутником соціальної та педагогічної занедбаності нерідко є **важковиховуваність** – більш або менш стійка девіантність поведінки дитини як невідповідність загальносуспільним нормам та очікуванням дорослих. У дошкільному віці найчастіше спостерігаються такі форми важковиховуваності, як дитячий негативізм, упертість, примхи, вередування, свавілля, рідше – правопорушення, зокрема, дрібні крадіжки або насильне відбирання в інших дітей певних речей. При цьому варто відрізнити ситуативну

важковиховуваність, пов'язану, наприклад, із відомою кризою «трьох років» чи із тимчасовими конфліктами в родині, та більш стійку, що і є власне симптомом соціальної та педагогічної занедбаності.

Найкраще попередження будь-якої важковиховуваності – любов і повага до вихованця, врахування його інтересів, розумна і послідовна вимогливість, домінування недирективних форм виховного впливу. Дослідження свідчать, що і так непросту ситуацію педагогічної взаємодії із «важкими» дітьми поглиблюють надмірна особистісна тривожність, гіперопіка та авторитарний стиль спілкування педагога, його неадекватна самооцінка, схильність проявляти байдужість, формалізм або надмірну агресивність у відносинах, домінування вербальних методів навчання й виховання. Отже, вихователь повинен уникати подібних проявів у поведінці, регулярно здійснюючи самоаналіз і самокорекцію, у першу чергу, власних небажаних форм взаємодії з вихованцями.

Методи психолого-педагогічної корекції соціально-педагогічної занедбаності – це способи та прийоми спеціального впливу на різні сфери особистості дитини, а також на її батьків та інших значущих осіб з метою подолання недоліків і відхилень розвитку, нормалізації міжособистісних відносин і зміни соціальної ситуації розвитку. В умовах ДНЗ вихователіві варто використовувати такі **прийоми роботи із важковиховуваними дітьми, як:**

- *періодичне зняття обопільної напруги,*
- *розуміння та довіра до дитини,*
- *аналіз конфліктних ситуацій,*
- *десенсibilізація підвищеної чутливості до ситуацій оцінювання,*
- *позитивна іррадіація авторитету педагога на відносини дитини з її ровесниками,*
- *демонстрація групової підтримки,*
- *керівництво рольовою взаємодією дітей у грі,*
- *авансування успіху, очікування «завтрашньої радості», позитивне стимулювання,*
- *реальне створення ситуацій успіху,*
- *використання якнайбільше наочності в навчанні.*

3.4. АГРЕСИВНІ ДІТИ

Агресія – індивідуальна або колективна поведінка (чи дія), спрямована на нанесення певної шкоди (фізичної, психічної) або

навіть знищення іншої особи (в окремих випадках – цілої спільноти). Відповідно, **агресивність** – це відносно стійка риса особистості, що визначає готовність до агресивної поведінки.

Науковці виокремлюють *такі основні чинники агресивності: біологічні* (К.Лоренц, Р.Ардрі, В.Ефроїмсон, А.Лейкі, Р.Барач), *фізіологічні* (Ф.Ервін, П.Карлі, В.Марк, Л.Мойєр), *психологічні* (А.Адлер, Л.Берковіц, Дж.Доллард, Г.Зільман, Р.Лазарус), *соціальні* (А.Бандура, Р.Берон, Д.Річардсон, Р.Уолтерс) *і ситуаційні* (Д.Креч, Р.Кратчфілд, О.Реан). За кожним конкретним проявом агресивності стоїть, як правило, складна взаємодія усіх чи майже усіх цих детермінант. Так, схильність певної дитини до агресивної поведінки (наприклад, внаслідок ранніх уражень мозку) можуть посилювати гіперопіка або гіпоопіка її батьків, як і спостереження за проявами агресії в навколишньому світі тощо. Особливу роль у виникненні агресивних реакцій особистості відіграють, згідно з даними досліджень, характер і система виховання; умови мікросередовища; вплив засобів масової інформації та комп'ютерних ігор; вікові та індивідуально-психологічні особливості.

Критерії агресивності дитини: коли хтось інший, навіть і ненавмисно, завдає певної шкоди, вона обов'язково прагне «відплатити тим самим»; невдачі викликають у неї надмірне роздратування, що різко виливається назовні; вона легко свариться і вступає у бійку; не поважає думку однолітків, не поступається і нічим не ділиться; нерідко без будь-якої видимої причини кричить чи лихословить; із задоволенням щось ламає, трощить, розбиває тощо; полюбляє дражнити тварин; у відповідь на звичайні педагогічні розпорядження прагне робити усе навпаки та ін.

Поряд із цим, як вважають психологи, до 5-6-тирічного віку прояви агресивності в поведінці дитини ще не варто вважати відхиленням, оскільки вони, по-перше, можуть бути симптомами вже згадуваної кризи «трьох років», по-друге, в ранньому дитячому й навіть у молодшому дошкільному віці здебільшого особа ще не має чітко усвідомлюваного наміру завдати комусь іншому шкоди. Й лише у старшого дошкільника, за умови впливу певних факторів, агресивність здатна почати поступово переходити у відносно стійкі характерологічні утворення.

Специфіку чинників і проявів відповідної якості дитини зазначеного віку вивчає, зокрема, *Е.Ш.Бубнова*. Внаслідок теоретичних та експериментальних розвідок дослідниця стверджує: агресивні прояви старших дошкільників зумовлені їх підвищеною

імпульсивністю, афективною забарвленістю поведінки та невмінням конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають у спілкуванні; вагомим стимулом агресивної поведінки також виступає так зване «відновлення справедливості» – захист встановлених правил взаємодії у дитячому середовищі при їх порушенні ким-небудь. Основними зовнішніми причинами розвитку в дитини агресивності як стійкої особистісної якості можна вважати її емоційне неблагополуччя як у сім'ї, так і у колективі дошкільного навчального закладу, що проявляється в низькому статусі у колі однолітків, негативно забарвлених відносинах із вихователем. Отже, в першу чергу, сам педагог повинен переглянути стиль свого спілкування з такими вихованцями та посприяти їх більш успішному входженню в дитячий колектив.

Загальні психолого-педагогічні рекомендації щодо взаємодії з агресивними дітьми:

- *необхідно використовувати якнайменше заборон і намагатися не підвищувати голос на дитину;*
- *якщо вже і виникає потреба у забороні, то її варто висловлювати тактовно, спокійним і м'яким тоном;*
- *необхідно створювати періодичну можливість для дитини виплескувати гнів, виливати його замість людей на певних неживих об'єктах (наприклад, у куточках фізичного розвантаження або під час рухливих ігор, танців тощо);*
- *надавати вихованцеві регулярний зворотний зв'язок, демонструючи, як саме впливає на навколишніх його агресивна поведінка, задіювати механізм емпатії;*
- *власним прикладом показувати дитині моделі вираженої поведінки, у будь-якому випадку не допускаючи в її присутності спалахів власного гніву.*

3.5. ТРИВОЖНІ ДІТИ

Тривога – одна з фундаментальних емоцій (негативна), яка стосується дифузного очікування індивідом певних неприємних або небезпечних подій. На відміну від емоції страху, тривога зазвичай не пов'язана з конкретними предметами чи людьми, а проявляється у генералізованому «передчутті чогось недоброго». **Тривожність** (як особистісна риса) – це схильність до відносно частого переживання емоції тривоги. Зазвичай і тривожність, і тривога розвиваються

внаслідок несприятливих взаємин індивіда із соціальним оточенням, які склалися ще з раннього дитинства, в першу чергу, внаслідок порушень взаємин у системі «дитина – батьки». Також, на думку окремих фахівців, у дошкільному віці тривожність більшою мірою проявляють хлопчики (така ситуація змінюється на протилежну лише із настанням підліткового віку).

Дослідження тривожності та її функцій зарубіжними науковцями представлені в межах усіх основних парадигмальних напрямків психології: психоаналітичного (О.Ранк, З.Фрейд, К.Хорні), біхевіористичного (О.Маурер, Н.Міллер, Дж.Уотсон), когнітивного (Дж.Келлі), гуманістичного (Р.Мей, К.Роджерс), екзистенціального (Д.Бьюдженталь, С.Мадді). У відповідних концепціях можна помітити як окремі позитивні функції тривожності (зокрема, вона стримує індивіда від надто ризикованих дій), так і, здебільшого, негативні її наслідки (падіння рівня самооцінки, порушення системи взаємин із навколишніми, психосоматичні розлади та ін.).

Критерії особистісної тривожності за П.Бейкером і М.Олворт:

1) постійне хвилювання; 2) складність, а інколи й неможливість зосередитися на чомусь; 3) м'язові напруження (наприклад, у ділянці м'язів обличчя або ший); 4) надмірна дратівливість; 5) порушення сну. Крім цих ознак, Г.П.Лаврентьева і Т.М.Титаренко додають ще й такі: дитина часто говорить про напружені ситуації; червоніє та ніжковіє; нерідко у неї холодні та вогкі долоні, вона схильна сильно пітніти; має певні розлади харчової поведінки; не стримує сліз; не любить братися за будь-яку нову справу.

Тривожних дітей відрізняє надмірне занепокоєння навіть в елементарних життєвих ситуаціях – наприклад, при пропозиції вихователя пограти в якусь нову гру. При цьому тривожність часто виникає не стільки під час певної конкретної ситуації, скільки ще в її передчутті. Адже тривожні діти зазвичай мають занижену самооцінку, вважаючи себе нездатними виконати певне завдання або такими, яких відштовхують однолітки (що нерідко не відповідає дійсності).

Загальні психолого-педагогічні рекомендації щодо роботи із тривожними дітьми:

- уникати моментів змагальності та порівняння з іншими особами;
- уникати завдань на швидкість виконання;
- дати можливість спочатку пригледітися до дій однолітків в умовах нового завдання чи гри, а вже потім поступово підключати до спільних справ, не підганяючи таку дитину;

- усіляко сприяти підвищенню її самооцінки, частіше хвалити, проте обов'язково щиро й так, щоб дитина завжди знала, за що саме її хвалять;
- намагатися робити якнайменше зауважень;
- використовувати, в міру можливості, тілесний контакт, релаксаційні вправи з метою зняття «м'язових затисків»;
- самому демонструвати взірці впевненої поведінки.

Супутниками загального підвищеного фону тривожності дитини нерідко є конкретні страхи та фобії, котрі можуть виникати й розвиватися з перших років життя. **Страх** – це більш визначена та усвідомлювана реакція на небезпеку, ніж тривога, а **фобія** – це конкретний страх на певний визначений об'єкт.

Проблема страхів, зокрема дитячих, вивчалася такими відомими психологами, як М.І.Буянов, С.В.Васьківська, С.Гроф, О.І.Захаров, Г.Еберлейн, К.Є.Ізард, А.С.Співаковська, Дж.Уотсон, З.Фрейд, К.Хорні. Більшість психологічних концепцій вказують не стільки на вроджену, інстинктивну, скільки на набуту, соціалізовану детермінацію страхів людини. Серед таких концепцій найбільш авторитетними є теорія зумовлення (або асоціативного навчіння) та теорія «соціального запозичення» (імітаційного навчіння).

У науковій літературі констатується наявність специфічних «вікових страхів», пов'язаних із закономірностями психічного розвитку особистості на кожному його етапі та із засвоєнням нових видів діяльності. Як зазначає *О.І.Захаров*, перший свій страх дитина виявляє ще у немовлячому віці, що проявляється через стани неспокою у зв'язку з відсутністю матері чи іншої близької особи. *Послідовність виникнення страхів у наступні вікові періоди виглядає так:* в 1 рік – страх самотності, незнайомих дорослих, медичних працівників, уколів і несподіваних різких звуків; у 2 роки – тварин, уколів, транспорту, що рухається, а також покарання з боку батьків; у 3 та 4 роки – тварин, казкових персонажів, болі, крові, уколів, лікарів, темряви, самотності, замкненого простору; до 6-7 років виникає страх захворювання та власної смерті, смерті батьків, страх нападу, вогню та пожежі, стихії та війни, глибини, публічного виступу, посилюється страх окремих тварин і казкових персонажів. Загалом старший дошкільний вік характеризується як період найбільшої вираженості страхів, що пов'язане не тільки з підвищеною емоційністю дитини, а й зі зростанням міри розуміння нею численних навколишніх небезпек.

Надмірна загостреність зазначених реакцій, їх невідповідність реальним життєвим обставинам свідчать про виникнення **неврозу**

страха (або *неврозу тривоги – за З.Фрейдом*). Як і будь-який інший невроз, він має психогенне походження і пов'язаний із недостатньою адаптацією до соціального середовища. У такої дитини, крім загальних симптомів підвищеної тривожності (схильність до тремтіння, судом, головних болей та болей в інших частинах тіла, серцебиття, шлунково-кишкових розладів та ін.), нерідко спостерігаються смоктання великого або інших пальців, гризіння нігтів, заїкання. Причинами відповідного стану виступають як вроджена конституційна, нервово-психічна слабкість, так і помилки у вихованні з боку батьків або інших дорослих, гіпер- або гіпоопіка, залякування як форма «виховання».

Надмірна кількість і сила страхів у дитини можуть бути симптомом ще одного виду неврозу – **обсесивного (неврозу нав'язливих станів)**, що характеризується постійними сумнівами, нерішучістю, помисливістю. Типовими його ознаками також виступають різноманітні ритуальні дії, котрі регулярно повторюються. Одні з них – корисні, просто занадто часті, інші ж у більшості випадків взагалі не мають сенсу. Наприклад, боячись смерті, дитина з неврозом намагатиметься якнайчастіше мити «брудні та небезпечні» руки, нерідко уникаючи контакту з будь-якими «нечистими» предметами.

Психологи виокремлюють такі основні **методи подолання дитячих страхів**:

1) *релаксаційний* – у стані глибокого м'язового розслаблення дитина уявно поступово наближається до об'єкта свого страху (схема: від демонстрування схематичного зображення павука чи іншої тваринки – до уявної сцени про те, як він повзає по руці); у такому стані легше проводити й відповідне навіювання («Я не боюся...»);

2) *арт-терапевтичний* – запропонувати дитині, наприклад, зобразити об'єкт свого страху, а потім «ув'язнити» його (замалювати), пожмакати, порвати, спалити й т.п.; крім малювання, до доступних у роботі вихователя засобів арт-терапії також належать музика, танці, психогімнастика;

3) *ігротерапевтичний* – через гру дитина може по черзі приймати на себе роль то «загрозливого», то «скривдженого» персонажа, а наприкінці задуманого сюжету розіграти щасливу перемогу останнього над першим; крім того, діти можуть по черзі мінятися такими ролями, отже, і тривожна особа має змогу побути «іншою»;

4) *метод парадоксальної інтенції* – спрацьовує через загальний ефект зняття заборони з певної небажаної поведінки та посилення її

проявів; у деяких випадках дитині просто варто запропонувати дуже сильно захотіти те, чого вона насправді боїться (наприклад, завести у себе вдома «цю страшну» істоту, щоб здивувати усіх друзів, або полетіти літаком у якусь чарівну країну і т.п.).

Н.В.Карпенко пропонує такі основні **поради вихователям** із метою конкретних шляхів профілактики та корекції дитячих страхів, які можуть стати в нагоді й **при взаємодії з будь-яким тривожним, сором'язливим або навіть агресивним дошкільником**:

- *налагодити активний діалог із батьками кожної «проблемної» дитини на відповідні теми (наприклад, про те, що саме викликає у дитини найбільший страх або агресію вдома, якими методами дорослі борються з цим);*
- *при знайомстві кожного «новачка» з правилами поведінки в дошкільному навчальному закладі провести заняття, на якому б не тільки вихователь, а й усі інші «старожили» мали змогу доброзичливо та наочно продемонструвати ці правила;*
- *розробити умовний «секретний» сигнал персонально для кожної дитини, який би давав їй змогу зрозуміти, що вона щось зробила не так і самостійно, без словесних зауважень дорослого, виправитися;*
- *вигадувати та втілювати у практику роботи з дітьми різноманітні форми компліментів, схвалення один одного (позитивні висловлювання, оплески, підняття великого пальчика вгору та ін.);*
- *регулярно проводити індивідуальні та групові бесіди з вихованцями стосовно реальних проблем життєдіяльності дитячого колективу, організовувати, наприклад, дні «посмішки» та цілі тижні «веселою настрою»;*
- *доручати більш активним дітям спілкуватися із «новачками», тривожними та сором'язливими однолітками, мирно захищати їх від імовірних нападів з боку агресивних одногрупників.*

У будь-якому випадку варто пам'ятати, що тривожність і страхи, як і їх загострення – неврози, значно легше попередити, ніж потім коригувати. При цьому дорослий повинен по-можливості уникати надмірного залякування дитини навіть, із здавалося б, найкращих міркувань – скажімо, щоб попередити ймовірний травматизм своїх вихованців. Поряд із цим, необхідно не забувати і той факт, що істота, позбавлена страху, навряд чи зможе вижити у сповненому небезпек і загроз світі. Більше того, як стверджує О.І.Захаров, відсутність типових дитячих страхів свідчить не про психічне та психологічне здоров'я, а, навпаки, про певні відхилення в розвитку індивідуальності. Отже, пошук так званої «золотої середини» між гуманізмом і здоровим застереженням – вагоме творче завдання для вихователя.

3.6. ЗАМКНЕНІ ТА СОРОМ'ЯЗЛИВІ ДІТИ

Окремим випадком тривожності – її варіантом у соціальних відносинах, спілкуванні з ровесниками та дорослими, можна вважати замкненість і сором'язливість. **Замкненість** – це порушення оптимального особистісного розвитку дитини, що виявляється в її відстороненості від людей унаслідок послаблення емоційного зв'язку з ними. **Ознаки замкненості:** 1) уникання товариства інших людей; 2) сором'язливість; 3) емоційна байдужість; 4) пригнічений настрій; 5) підозріливість, недовіра до інших.

Серед причин замкненості найчастіше зустрічаються: хронічний стрес (наприклад, внаслідок розлучення батьків); емоційна депривація дитини (наприклад, внаслідок холодного ставлення до неї батьків); індивідуальні особливості емоційної сфери (наприклад, інертність психічних процесів); несформованість механізмів соціальної перцепції (здатності до емпатії, ідентифікації, соціальної рефлексії тощо); недостатній розвиток комунікативних навичок та умінь (комунікативної компетентності) та ін.

На відміну від замкненої, **сором'язлива дитина** хоче, проте не вміє спілкуватися з іншими людьми. Тому вона, на перший погляд, дуже слухняна й «не помітна» у групі, хоча насправді за цим приховуються певні особистісні проблеми: невпевненість у собі, низька самооцінка, підвищена тривожність, окремі соціальні страхи, самотність і депресивність. Зазвичай дівчатка та діти-одиначки більш сором'язливі, ніж їх ровесники чоловічої статі та ті, хто має братів або сестер.

Ознаки сором'язливості: 1) труднощі у процесі спілкування, при висловлюваннях у присутності інших людей; 2) брак наполегливості у відстоюванні своєї думки; 3) невміння «показати себе»; 4) надмірна рефлексивність і зосередженість на собі; 5) підвищена тривожність при взаємодії з іншими.

Причинами сором'язливості виступають як індивідуальні особливості дитини, наприклад, підвищена вразливість її нервової системи, меланхолійність, так і певні зовнішні несприятливі обставини, помилки у вихованні, перший невдалий досвід соціальної взаємодії з іншими людьми тощо. Ще більш ускладнює ситуацію звичка дорослих «навіщувати ярлики» на таких дітей: «Ти – боягуз!», «Ти така нерішуча» й т.п.

Психолого-педагогічні поради вихователів щодо взаємодії із замкненими та сором'язливими дітьми:

- необхідно намагатися розширювати коло пасивного та активного спілкування такого вихованця, але робити це обережно та поступово; наприклад, у присутності дитини заговорити з іншою, ще незнайомою для неї особою, при цьому, наприклад, погладжуючи замкненого дошкільника по голові;
- запропонувати дитині «взяти шефство» над молодшими особами – у чомусь навчати, виховувати їх, допомагати вдосконалювати певні знання, навички, уміння;
- проводити бесіди з такими дітьми, під час яких переконувати їх у важливості та корисності спілкування, нав'ювати їм формули успішного та приємного спілкування («У тебе все вийде...»);
- власним прикладом демонструвати ефективне та успішне спілкування; наприклад, після розмови з якоюсь іншою людиною похвалитися, що довідався про щось дуже-дуже цікаве («А так би і не знав про це...»).

Загалом можна виокремити такі основні психолого-педагогічні прийоми та форми роботи вихователя з дітьми «групи-ризик», їх батьками чи іншими родичами (табл. 1):

Таблиця 1

Основні психолого-педагогічні прийоми роботи з дітьми «групи ризику»

Назва роботи:	Основний зміст роботи:
Інформаційно-роз'яснювальна	Індивідуальні бесіди з дітьми (наприклад, педагогічно занедбаними), їх батьками чи опікунами
Ігротерапевтична	Розігрування певних сюжетів (із взаємодією, наприклад, між агресивним «Вовчиком» і тривожним «Зайчиком» із наступним обміном ролями між дітьми)
Арт-терапевтична	Малювання на задану тематику (наприклад, об'єкта своїх страхів), спеціальні танці, пантомімічні вправи з метою зняття психологічного напруження
Музикотерапевтична	Прослуховування спеціально підібраних музичних творів (наприклад, заспокійливих з метою зняття агресивності чи тривожності)
Казкотерапевтична	Спільне прослуховування тематичних казок (наприклад, про сором'язливість головного героя та її успішне подолання)

3.7. ФУНКЦІОНАЛЬНА АСИМЕТРІЯ ГОЛОВНОГО МОЗКУ І ДІТИ-ШУЛЬГИ

Функціональна асиметрія головного мозку – нерівномірний розподіл функцій між його правою та лівою півкулями. Дослідженнями, початок яким у ХХ столітті поклав відомий американський нейрофізіолог *Р.Сперрі*, встановлено, що права півкуля оперує переважно образним матеріалом, відповідає за сприймання простору, музики, невербальних сигналів, за інтуїтивні процеси та творчість; ліва – обробляє в основному вербально-знакову інформацію, відповідає за мовлення та лічбу, характеризується логічно-послідовним, аналітичним стилем мислення.

В окремих випадках може виявлятися більш чи менш яскраве домінування якоїсь однієї півкулі – правої («художній» тип) або лівої («мисленнєвий» тип), при цьому більшість «правопівкульних» осіб є шульгами (ліворукими). Як свідчать дослідження специфіки виконання витворів культури, що збереглися до наших днів упродовж століть, відносна частка ліворуких у суспільстві є майже незмінною і складає у середньому 10-13 %.

Домінування певної півкулі є генетично запрограмованим феноменом, що, отже, майже не піддається корекції, тому останнім часом педагогічна громадськість справедливо відмовилася від колишньої вимоги «перенавчання» дітей зі схильністю до ліворукості. Як правило, така домінантність виявляється ще в немовлячому віці – досліджено, що саме на провідній кінцівці дитина швидше втрачає типові рефлекси новонародженого (наприклад, хапальний рефлекс); остаточно ж ліворукість визначається саме до завершення дошкільного віку.

Індивідуальні особливості зазначеної когорти людей вивчають М.М.Безруких, І.Ю.Василенко, В.М.Лебедєв, О.І.Ніколаєва, О.В.Пуляєвська, А.В.Семенович, А.Л.Сиротюк, Л.М.Чеканська, А.П.Чуприков, Л.В.Шкарбан та ін. Ці та інші науковці доводять, що за рядом параметрів свого психічного розвитку особи-шульги можуть навіть випереджати так званий «середній» тип: вони нерідко демонструють чималу ерудованість, досягнення в математиці, музиці, живопису, легко адаптуються у ненормативній діяльності, що потребує ініціативи та інтуїції, виявляють здатність до поліконтекстного сприйняття і прогнозування подій. Проте, оскільки ліворукість інколи корелює з певними мозковими дисфункціями та часто зустрічає опір дорослих або ровесників, нерідко у таких дітей

розвиваються неврози та інші порушення афективної сфери психіки, спостерігаються певні девіації в поведінці, а пізніше навіть може виникнути шкільна неуспішність. Отже, вихователь повинен бути обізнаним з індивідуальними особливостями дитини-шульги, щоб мати змогу вчасно надати їй належну психолого-педагогічну допомогу.

О.В.Пуляєвська описує особливості не тільки типових ліворуких, а й праворуких осіб. Згідно з даними її досліджень, діти з вираженою міжпівкульною асиметрією мають певні специфічні особливості окремих психічних функцій. Зокрема, у типових праворуких частіше зустрічаються ознаки несформованості довільної регуляції пізнавальних процесів, у ліворуких – фонематичних функцій та слухової мовленнєвої пам'яті; у той самий час обидві ці категорії осіб нерідко демонструють недостатність розвитку просторових функцій (шульги – практично всі).

У зв'язку з вищезазначеним, у ліворуких дітей пізніше у школі виникає висока ймовірність виникнення специфічних труднощів в оволодінні навичками читання, писання та лічби. Тому ще в дошкільному закладі освіти педагог повинен враховувати наступне: увага дитини-шульги менш стійка, важче розподіляється та переключається; така особа схильна застрягати на деталях, оскільки має переважно аналітичний стиль мислення, натомість цілісна картина світу для неї часто залишається неточною та спотвореною; вона відстає від своїх ровесників у розвитку дрібної моторики, нерідко спостерігається тремор, сповільненість, скутість і незграбність рухів; у дитини-шульги виявляються більші труднощі в розрізненні правого та лівого, верхнього та нижнього напрямків простору; також вона емоційно чутливіша, тривожніша, більш вразлива та образлива, має дещо підвищену стомлюваність.

При роботі з ліворукими дошкільниками вихователіві варто:

- якщо дитина пробує працювати обома руками, обережно підштовхувати її до дії тільки правицею, проте, якщо помітна виразна тенденція щось виконувати лише лівою рукою, ні в якому випадку не переучувати та не сварити чи соромити;
- переконати шульгу в тому, що вона не є якоюсь нестандартною, «не такою, як усі нормальні діти», що ліворуких чимало «на білому світі», а також навести приклади видатних таких особистостей (Олександр Македонський, Наполеон, Марк Твен, Чарлі Чаплін та ін.);
- враховувати той факт, що при роботі за столом світло для ліворукої дитини повинне падати із правого боку;

- цілеспрямовано використовувати вправи, спрямовані на вдосконалення просторових і кінестетичних функцій, зорового сприймання, фонематичного слуху, слухової мовленнєвої пам'яті;
- при організації запам'ятовування спиратися, насамперед, на яскраву образну пам'ять, вводити інформацію в контекст реальних подій;
- готувати провідну руку дитини-шульги до майбутнього шкільного навчання, розвивати її дрібну моторику (наприклад, за допомогою якісного розфарбовування окремих деталей на малюнках);
- використовувати будь-які види музичних імпровізацій, інтонування, слухання музики;
- проводити відповідні профілактичні бесіди з праворукими дітьми групи, а також з батьками вихованців.

У будь-якому випадку педагог повинен пам'ятати, що ліворукість – це не відхилення від норми, а індивідуальний варіант розвитку людської особистості, пов'язаний зі специфічною організацією роботи її головного мозку. Отже, такі діти, як і усі інші, просто потребують відповідного індивідуального підходу до себе.

4. ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ

1. Загальна характеристика відмінностей між статями.

Чоловіча стать традиційно зорієнтована на пошуки змін і на прогрес, руйнування старого і творення нового («революціонери»). Тому хлопчики дещо більш творчі та винахідливі у виконанні запропонованих вихователем завдань, частіше відходять від зовнішньої інструкції, порушують правила поведінки в контексті спроб інтелектуального та соціального експериментування. *Жіноча стать* спрямована на збереження успадкованих від пращурів генетичних і культурних особливостей поведінки, підтримку різноманітних усталених традицій, опіку над іншими людьми («консерватори»).

Тому дівчатка ефективніше діють за чітких вказівок вихователя, рідко відходять від його словесних інструкцій чи безпосередніх демонстрацій прикладу діяльності, частіше дотримуються правил соціальної регламентованості життя. Загалом вважається, що від народження та до завершення періоду статевого дозрівання дівчатка випереджають хлопчиків у фізичному та психічному розвитку: спочатку майже на місяць (на момент народження), а потім – приблизно на рік-два (у ранній підлітковий період).

2. Когнітивні процеси та інтелектуальні здібності.

На думку дослідників, у представників чоловічої статі більше домінує ліва півкуля («мисленневий тип»), в осіб жіночої статі – права («художній тип»). Так, *хлопчики* традиційно краще орієнтуються у просторі, віддають перевагу рухливим іграм на відкритій площині, легше пізнають та усвідомлюють математичні відношення. *Дівчатка* обирають менш динамічні ігри на природно чи штучно обмеженій ділянці, натомість їм легше даються мовленнєві заняття та вправи, їх синтаксичні конструкції складніші та правильніші. Загалом у хлопців більш розвинуте наочно-дійове мислення та математичні здібності, а у дівчаток – наочно-образне, художнє сприйняття та вербальні уміння.

Отже, першим варто надавати якомога простіші та однозначніші вербальні інструкції з більшою кількістю практичних аспектів, тоді як другим – можна й варто пропонувати складніші, «прикрашені» прикметниками, образними порівняннями й навіть фразеологізмами мовленнєві вказівки. При цьому варто очікувати частіші відступи дошкільнят саме чоловічої статі від продемонстрованої моделі чи поясненого алгоритму дій, аніж від їх жіночого представництва.

3. Регулятивна сфера психіки.

Особи *чоловічої статі* більш ініціативні, полюбляють усе робити швидше, проте й менш терплячі у доведенні розпочатої справи до кінця. Отже, вихователь має звертати підвищену увагу на формування наполегливості, старанності, акуратності, насамперед, у хлопчиків. Представниці *жіночої статі* загалом більш емоційні, чутливі, вразливі. Отже, при взаємодії з ними варто уникати підвищеного тону й негативних висловлювань, оскільки особистісні образи вони здатні запам'ятовувати на тривалий час, у зв'язку з чим різко погіршуються стосунки з «поганим» дорослим.

Важливо також зазначити, що хлопчики не рідше за дівчаток співпереживають іншим людям, проте значно меншою мірою демонструють це назовні. Крім того, вони здатні включити у своє тимчасове об'єднання навіть тих однолітків, яким не симпатизують, якщо цього вимагають, наприклад, обставини гри; дівчатка ж відкритіше проявляють свої симпатії та антипатії та рідше запрошують неприйнятних осіб до будь-якої спільної діяльності.

4. Спілкування з дорослими та однолітками, соціальна поведінка.

Традиційно вважається, що *дівчатка* більш навіювані, конформні, слухняні. Відповідно, вони рідше порушують правила

поведінки та менше завдають клопотів вихователеві. Хоча, як стверджують деякі сучасні психологи (наприклад, *О.Кочерга*), їх зовнішня слухняність насправді часто є тільки показово-демонстраційною, штучною, не підкріпленою реальними внутрішніми якостями. Аналогічно вважається, що *хлопчики* менш дисципліновані та більш агресивні у своїй соціальній поведінці. Вони просто частіше вдаються до відкритих способів боротьби з реальними чи уявними своїми конкурентами (за нову іграшку, похвалу дорослого тощо), до фізичного захисту й самозахисту. Натомість *дівчатка* мають більш приховані форми агресії – зазвичай вербальної (наприклад, у формі розповсюдження непривабливих для своїх суперниць пліток).

Отже, саме перед дошкільницями варто педагогічно тактовно викривати їх імовірну нещирість чи манірність, старанно пояснюючи важливість чесності та доброзичливості у взаєминах з іншими. У цей самий час дошкільникам чоловічої статі необхідно демонструвати способи більш позитивної розрядки психофізіологічного збудження, переваги словесних, певних конструктивних, а не «кулачних» доказів власної думки та правоти. Крім того, *хлопчики* більшою мірою зорієнтовані на ділове спілкування та його конкретний результат, а *дівчатка* – на неформальний міжособистісний діалог, на сам його процес і невербально-емоційний супровід.

У зв'язку з розглянутими відмінностями в нерегламентованих умовах (наприклад, під час вільних ігор) діти надають перевагу одностатевим угрупованням зі специфічними для кожної статі сюжетно-рольовими іграми. Більше того, «чужого» як представника іншої статі у такі тимчасові спільноти їх члени зазвичай не допускають. А втручання вихователя викликає або тільки тимчасовий ефект штучного включення, або навіть спричиняє виникнення чи посилення конфліктності у стосунках дітей.

Таким чином, **з метою гармонійного розвитку представників обох статей і сприяння порозумінню між ними сучасний вихователь повинен:**

- *знати та враховувати у своїй педагогічній діяльності основні гендерні особливості хлопчиків і дівчаток;*
- *наповнювати розвивальне середовище в дошкільному навчальному закладі різноспрямованими предметами та іграшками – традиційно «хлопчачими» й «дівчачими»;*
- *забезпечувати умови для гармонійного спілкування представників протилежних статей у групі, долаючи окремі конфліктні ситуації між ними;*

- надавати можливості для формування у хлопчиків традиційних «дівчачих» навичок та умінь (наприклад, накривати на стіл), а у дівчаток – «хлопчачих» (наприклад, щось майструвати).

ТЕМА ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ (6 ГОД.) ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ПИТАННЯ ДЛЯ ОПРАЦЮВАННЯ

1. Діти з особливими потребами. Поняття «інклюзія». Загальні психолого-педагогічні засади інклюзивної освіти.
2. Перші кроки інклюзивного навчання й виховання в Україні.
3. Специфіка інклюзивної освіти в дошкільному закладі.

Рекомендована література:

1. Білецька Л., Білецька І. Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 12-15.
2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 10-14.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
4. Сорокоумова С.Н. Формирование сотрудничества у дошкольников с проблемным и нормальным психическим развитием в инклюзивном образовании. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Н.-Новгород: Издательство «Пламя», 2011. – 320 с.
5. Ставицький О.О. Гандикапізм та ксенофобія: спільне і відмінне у поняттях // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 3. – С. 59-63.
6. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24-28.

ПРАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

Підберіть серед матеріалів періодичної преси (газет, журналів), телевізійних новин, інтернет-видань інформацію про особливості адаптації та перебування дітей з особливими потребами в умовах звичайного ДНЗ. Наскільки успішним є такий досвід? Чому?

Спробуйте сформулювати та систематизувати психолого-педагогічні поради для вихователя у контексті зазначеної проблеми.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ № 6

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ЕКСПРЕС-ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ (НА ПОЧАТКУ ЗАНЯТТЯ)

1. *Поняття «дитяча обдарованість» в Україні активно розвивала:*
 - а) В.Котирло,
 - б) В.Кузьменко,
 - в) О.Кульчицька,
 - г) М.Алексєєва.
2. *За М.С.Лейтесом, діти з ранньої розумовою реалізацією – діти, які:*
 - а) розвиваються швидше за однолітків,
 - б) мають підвищений потяг до певної сфери діяльності,
 - в) мають рівень IQ вищий за 140 балів,
 - г) виявляють яскраву ейдетичну пам'ять.
3. *Найважче піддається психолого-педагогічній корекції затримка психічного розвитку дитини, яка:*
 - а) конституційно зумовлена,
 - б) соматично зумовлена,
 - в) психогенно зумовлена,
 - г) церебрально-органічно зумовлена.
4. *Згідно з американськими психологами П.Бейкером і М.Алвордом, основних критеріїв гіперактивності нараховується:*
 - а) 2,
 - б) 3,
 - в) 4,
 - г) 5.
5. *Пріоритет соціальним чинникам у виникненні агресивності надає:*
 - а) З.Фрейд,
 - б) К.Лоренц,
 - в) Дж.Доллард,
 - г) А.Бандура.
6. *Логічна послідовність понять у напрямку зростання конкретності предмету відповідної емоції виглядає наступним чином:*

- а) тривожність, страх, фобія,
- б) фобія, страх, тривожність,
- в) страх, фобія, тривожність,
- г) страх, тривожність, фобія.

7. Згідно з даними О.І.Захарова, періодом найбільшої вираженості дитячих страхів є:

- а) немовлячий,
- б) ранній дитячий,
- в) молодший дошкільний,
- г) старший дошкільний.

8. Згідно із середньостатистичними даними, кількість ліворуких людей сягає:

- а) 2-3 %,
- б) 10-13 %,
- в) 15-20 %,
- г) 20-23 %.

9. Порівняно зі своїми однолітками, дитина-шульга потребує більшої уваги вихователя в напрямку розвитку:

- а) математичних здібностей,
- б) уяви,
- в) слухової мовленнєвої пам'яті,
- г) рухової активності.

10. Науковці стверджують, що дівчатка, порівняно із хлопчиками, більші:

- а) творчі,
- б) рухливі,
- в) здібні,
- г) конформні.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. Загальні принципи індивідуалізації та диференціації освітнього процесу. Їх застосування в умовах ДНЗ.

2. Поняття «обдарованість» і «дитяча обдарованість». Основні критерії та типи обдарованості дитини. Специфіка індивідуального підходу до обдарованої дитини.

3. Затримка психічного розвитку: основні види та критерії.

4. Порушення емоційно-вольового та соціального розвитку дошкільника: синдром гіперактивності та розладу уваги; агресивність; тривожність і страхи; замкненість і сором'язливість; соціально-

педагогічна занедбаність. Принципи психолого-педагогічної корекції та допомоги «особливим» вихованцям.

5. Ліворука дитина: психологічні аспекти проблеми.

6. Гендерний підхід в освіті: специфіка розвитку дошкільників-хлопчиків і дошкільників-дівчаток.

7. Перші кроки інклюзивної освіти в Україні: проблеми та перспективи. Психологічні аспекти інклюзії в умовах звичайного ДНЗ.

ОБГОВОРЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНИХ ОКРЕМИМИ СТУДЕНТАМИ КОНСПЕКТІВ СТАТЕЙ

1. Баглаєва Н. Різні діти – різний підхід: майстерність вихователя як одна з передумов індивідуалізовано-диференційованого виховання і навчання // Дошкільне виховання. – 1996. – № 9. – С. 12–13.

2. Вовчик-Блакитна Л. Обдарованість як норма дитячого розвитку // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 5. – С. 4–10.

3. Гончаренко А. Хлопчики й дівчатка: міжособистісні взаємини // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 8–10.

4. Захожа Л. Ще раз про проблеми дошкільника // Психолог. – 2009. – № 1. – С. 26–28.

5. Кікінежді О. Гендерне виховання змалку // Дошкільне виховання. – 2006. – № 2. – С. 3–6, № 3. – С. 10–13.

6. Кузьменко В. Наріжний камінь особистісно орієнтованої моделі. Урахування індивідуальних відмінностей дошкільників // Дошкільне виховання. – 2008. – № 3. – С. 7–10.

7. Ладивір С. «Виховуючи всіх, виховувати кожного». Індивідуалізація освітньо-виховного процесу // Дошкільне виховання. – 2005. – № 12. – С. 3–5.

8. Мазур А.В. Арттерапія та дитяча гра як засоби корекції страху у дошкільників та дітей 6–7 років // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 6. – С. 18–21.

9. Міняєва А. Корекція підвищеної тривожності у дітей // Психологічна газета. – 2007. – № 22. – С. 2–9.

10. Сіроштан С., Меліченко Т. Система роботи з неординарними дітьми // Психолог. – 2004. – № 47. – С. 5–8.

11. Чуприков А., Марценківська І. Ліворука дитина: яка вона? // Дошкільне виховання. – 1996. – № 6. – С. 22–23.

12. Шебанова С.Г. Психокорекція агресивної поведінки // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 15-23.

13. Шинкарук-Корзун Л. Чинники агресивності дітей // Психолог. – 2009. – № 41. – С. 6-8.

ВИСЛОВИ КЛАСИКІВ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

Обгрунтуйте свою згоду чи незгоду з наступними висловками відомих осіб у контексті специфіки виховання обдарованої особистості:

«Вроджені обдарування подібні до диких рослин і потребують вирощування за допомогою вчених занять» (Ф.Бекон).

«Таланти утворюються у спокої, характери – серед життєвих бур» (І.В.Гете).

«Де немає випадку проявити талант, там немає і талантів» (Л.Фейєрбах).

«Таланту потрібне співчуття, йому потрібно, щоб його розуміли» (Ф.М.Достоевський).

«Талант – як породистий кінь, необхідно навчитися керувати ним, а якщо смикати поводи на всі боки, то кінь перетвориться на клячу» (Л.М.Горький).

Поміркуйте над висловками відомих людей щодо чинників виникнення порушень у поведінці дитини та ефективних шляхів їх подолання:

«Кращий спосіб зробити дітей хорошими – це зробити їх щасливими» (О.Уайльд).

«Будь правдивий навіть до дитини: виконуй обіцянку, інакше привчиш її до неправди» (Л.Толстой).

«Діти ніколи не слухалися дорослих, та зате справно їх наслідували» (Д.Болдуїн).

«Справедливо деякі лікарі вважають, що якщо дитина нервова, потрібно перш за все лікувати її батьків» (А.Барто).

«Дитина потребує вашої любові більш за все саме тоді, коли вона менш за все на неї заслуговує» (Е.Бомбек).

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ ОБМІРКОВУВАННЯ

1. Наташа С., 3 роки, обстежується з метою визначення місця її подальшого перебування. З історії хвороби відомо, що мати залишила

дитину в пологовому будинку, батько невідомий. Протягом першого року життя Наташа хворіла на рахіт, перенесла кір, вітряну віспу, пневмонію, відстає у рості та вазі. Тепер дівчинка має бути переведена з дому маляти у дитячий будинок.

Обстеження показало, що Наташа доступна для контакту, виконує прості інструкції. Мова розвинена слабо, але при наданні допомоги можливе повторення фрази з 4-5 слів. Емпінійні реакції жваві, адекватні, залежать від заохочення. Виражені виснажуваність, нестійкість уваги. Під час проведення навчального експерименту можливі засвоєння та перенесення способів дій.

Який тип порушення розвитку в даному випадку? Яка потрібна психолого-педагогічна допомога дитині? Що може та повинен зробити вихователь, якщо дівчинку спрямують у дитячий будинок загального типу?

(Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології. - К.: Перун, 1996. - С. 75.)

2. Дмитрик, якому 2 роки та 4 місяці, ранком не хоче йти у групу і просить маму залишити його посидіти у роздягалці. Полюбляє гратися у дитячому садку та вдома з іграшковими тваринами. Ігри хлопчика розвиваються щоразу за однаковим сценарієм: тварини борються між собою, не погоджуються на мирні перемови і здійснюють неприховано агресивні дії один щодо одного. У сім'ї Дмитрика покараннями сина (а він єдиний у сім'ї) займається мати. Вона використовує фізичні санкції («Можу вдарити»). А тато сина практично не карає.

Про що свідчить пристрасть хлопчика до таких ігор? Що можна зробити в цій ситуації? Яку роль варто узяти на себе вихователі у подоланні підвищеної агресивності хлопчика?

(Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-методическое пособие. - 2-е изд. - СПб: Речь, 2008. - С. 12-13.)

3. Мати дівчинки трьох років звернулася до педагога дитячого садка із проблемою: «Моя дитина дуже боїться летючих комах (навіть найдрібніших). Вона плаче, тікає і (поки не забуде) не йде туди, де комаху бачила. Усі розмови з нею закінчуються фразою: «Я не боюся, скажу «геть» - і вона полетить», але результат залишається таким самим. Що робити?»

Що би Ви порадили мамі цієї дівчинки? Які причини такого стану дитини? Яку індивідуальну роботу можна провести з нею в умовах ДНЗ?

(Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-методическое пособие. - 2-е изд. - СПб: Речь, 2008. - С. 24-25.)

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ IV. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА І ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

ТЕМА VII. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Рекомендована література:

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71-77.
2. Дошкільна педагогічна психологія / За редакцією проф. Д.Ф.Ніколенка. – К.: Вища школа, 1987. – С. 165-181.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – С. 78-98.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб: Питер, 2008. – 432 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
6. Крижановська З.Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. – Луцьк, 2011. – 20 с.
7. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб.: Питер, 1993. – 218 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
9. Недосека О.Н. Психологический портрет современного воспитателя детского сада. – М.: ВПО Московский психолого-социальный университет, 2012. – 96 с.
10. Психология личности и деятельности воспитателя детского сада // Коломинский Я.Л., Панько Е.А, Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004. – С. 313-321.
11. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. – К.: Академвидав, 2008. – С. 132-134.
12. Синдром «професійного вигоряння» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. / За наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.

13. Тишук Л.І. Особливості синдрому професійного вигорання педагога дошкільного навчального закладу // Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка – К.: Логос, 2007. – Т. VII. – Вип. 11. – С. 312-316.

ТЕОРЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

ПЛАН

1. Клас соціономічних професій: загальні вимоги. Поняття «соціального інтелекту» та «соціальної компетентності» як інтегративного чинника успішності взаємодії з людьми.
2. Професіограма педагогічної професії як професії типу «Людина – Людина». Структура педагогічних здібностей.
3. Здібності педагога в контексті функціонування цілісної педагогічної системи. Рівні педагогічних здібностей.
4. Педагогічні здібності вихователя дошкільного навчального закладу.
5. Проблема «емоційного вигорання» в контексті професійної придатності педагога.

1. КЛАС СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ: ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ. ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ» ТА «СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ» ЯК ІНТЕГРАТИВНОГО ЧИННИКА УСПІШНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ З ЛЮДЬМИ

Згідно з визначенням Є.О.Клімова, **професія** – це необхідна для суспільства, соціально-ціннісна та обмежена внаслідок розподілу праці галузь застосування фізичних і духовних сил людини.

Професійна діяльність, як і будь-яка інша, має свій предмет. Залежно від його специфіки *усі численні професії умовно можна поділити на 5 основних типів (за Є.А.Клімовим): «Людина – Природа», «Людина – Техніка», «Людина – Знакові системи», «Людина – Художній образ» і «Людина – Людина».*

Саме до останнього класу професіоналів – соціономічного – і належить педагог. Основний предмет діяльності в даному випадку – людина, особистість. Крім педагога, сюди відносяться також психолог, лікар, менеджер, юрист, журналіст та ін. Оскільки усі соціономічні професії включають у себе активну взаємодію з людьми, то найвагомішими чинниками успішного оволодіння даною діяльністю виступають:

- розвинуті комунікативні здібності, потреба у спілкуванні з іншими;
- емоційна стійкість, стабільний стійкий настрій при роботі з людьми;
- емпатія, здатність розуміти наміри та настрої інших;
- організаторські здібності;
- спостережливість й уважність до проявів інших людей.

На думку Є.А.Клімова, *успішним представникам соціономічного типу професій властиві наступні здібності та риси поведінки:*

1. *Уміння керувати* різними групами, колективами людей – надавати певну впорядкованість цим спільнотам відповідно до суспільних цілей; зокрема, уміння навчати та виховувати інших осіб відповідно до їх вікових та інших особливостей; уміння здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб (матеріальних, соціальних, духовних) населення.

2. *Уміння висловлюватися* професійно, належно використовуючи й невербальні засоби вираження (жести, міміку, пантоміміку і навіть одяг); мовлення повинне бути чітким, зв'язним, зрозумілим для слухачів.

3. *Уміння слухати та чути* (не перебиваючи) іншу людину, розуміти її, сприймати саме її внутрішній світ, не приписуючи власних рис чи мотивів аналогічної поведінки.

4. *Чимала ґрудованість* у галузі гуманітарного знання; дуже корисним у даному випадку є просто життєвий досвід, що полегшує розуміння внутрішніх станів інших людей; зокрема, вихователь повинен не тільки знати вікові особливості дошкільника як такого, а й розуміти його неповторну індивідуальну ситуацію розвитку, унікальні особистісні якості.

5. *«Душезнавча» спрямованість розуму*, тобто спостережливість щодо зовнішніх поведінкових проявів думок, почуттів, рис характеру інших осіб.

6. *Оптимістичний проектувальний підхід до людини*, пов'язаний із вірою в те, що вона завжди може стати ще кращою; при цьому недоречним у даному випадку є технічно зорієнтований підхід «навішування» усталених «ярликів» (приписування певного «сорту») тій або іншій особі.

7. *Здатність співчувати, співпереживати* (співрадіти та співстраждати) іншому, чуйність і безкорисна доброзичливість, готовність завжди прийти на допомогу; проявом її у діяльності педагога виступає, зокрема, уміння кожного разу по-новому яскраво

переживати з учнями та вихованцями радість від найменших їх відкриттів і моральних здобутків.

8. *Розвинені громадянські якості особистості*, у тому числі, глибоке та оптимістичне переконання в необхідності служити усьому своєму народові (а не тільки собі чи своєму найближчому соціальному колові).

9. *Уміння розв'язувати нестандартні ситуації*, що пов'язане як із творчою спрямованістю розуму, так і з терплячістю до всіх у чомусь «не таких» осіб (за своєю зовнішністю, поведінкою, способом мислення і т.д.).

10. *Належний рівень саморегуляції поведінки* – величезна витримка, здатність «не виходити із себе»; при цьому важливо знайти оптимальну пропорцію доброти в її поєднанні з принциповою вимогливістю до себе та інших.

Крім предмету діяльності, *різні професії також можна аналізувати за*: 1) *умовами праці* – соціономічні професії при цьому *передбачають підвищену моральну відповідальність* за життя, здоров'я, добробут людей; 2) *засобами праці* – соціономічні професії здійснюються переважно за допомогою *функціональних засобів і знарядь* (наприклад, власного мовлення, жестів і т.д.), що пов'язане з творчою складовою активності; в умовах інформатизації суспільства до них також долучаються автоматизовані та медіа-засоби; 3) *цілями праці* – соціономічні професії здебільшого *мають перетворювальну мету*, тобто цільове їх призначення – вплинути на іншу людину, певним чином змінити її думки, настрої, поведінку або більш стійкі особистісні утворення (зокрема, цінності); така мета закономірно пов'язана із гностичними та творчо-продуктивними цілями.

Класу соціономічних професій відповідає сукупність тих особистісних якостей, котра позначається загальним терміном «соціальний інтелект». Як відомо, поняття «інтелект» трактується досить різноманітно та часто дуже розлого. Загалом його можна визначити як здатність людини розв'язувати певні проблеми у тій чи іншій сфері життєдіяльності, адаптуватися до мінливих умов навколишнього середовища, виробляти відповідні стратегії і тактики поведінки.

Вперше поняття «соціальний інтелект» використав у своїх розробках Е.Торндайк у 1920 році. Згідно з підходом цього науковця, існують три основні види інтелекту: абстрактний інтелект – забезпечує можливість оперувати знаками та символами (вербальними, математичними та ін.); конкретний інтелект – здатність

ефективно взаємодіяти зі світом матеріальних предметів; соціальний інтелект – «здатність розуміти інших людей і діяти або вчиняти мудро щодо інших».

Наступні дослідники визначали соціальний інтелект так: здатність уживатися з іншими (Ф.Мосс); мати справу з навколишніми людьми (Т.Хант); пристосованість індивіда до людського буття (Д.Векслер); особливий «соціальний дар», що забезпечує «гладкість» у відносинах з іншими людьми (Р.Олпорт); інтегральна інтелектуальна здатність, що забезпечує успішність соціального відображення та адаптації (Дж.Гілфорд).

Згідно з даними досліджень, людина, яка має розвинутий соціальний інтелект:

- активна та включена у широкі соціальні зв'язки;
- гнучка, уміє вписуватися в нові соціальні відносини та умови;
- здатна протистояти багаточисельним стресам активного соціального життя;
- зазвичай більше задоволена життям;
- має більше шансів на довге та активне суспільно корисне життя.

Відповідно до концепції В.М.Куніциної, соціальний інтелект має наступну узагальнену структуру: 1) комунікативно-особистісний потенціал – комплекс властивостей, котрі впливають на особливості спілкування; на їх основі формується психологічна контактність і комунікативна сумісність; 2) самосвідомість – людям із високим соціальним інтелектом притаманна адекватна самооцінка, самоповага, свобода від комплексів, відсутність бар'єрів психологічного захисту, відкритість щодо нових ідей; 3) соціальна перцепція – розвинуте соціальне мислення, соціальна уява, тобто здатність до моделювання соціальних явищ і до розуміння мотивів поведінки інших людей; 4) енергетичні характеристики – чимала фізична та психічна витривалість, активність, опірність стресам.

Із поняттям «соціальний інтелект» тісно пов'язане ще одне – «соціальна компетентність». Як вже зазначалося, в наш час компетентність розуміється як готовність і здатність людини ефективно діяти у певних умовах. Отже, соціальна компетентність забезпечує як готовність до успішної взаємодії з іншими людьми, так і саму таку продуктивну взаємодію.

Хоча зарубіжними науковцями поняття «соціальний інтелект» і «соціальна компетентність» часто ототожнюються, проте українські психологи намагаються їх розмежувати. Так, А.К.Мудрик зауважує, що

якщо перше позначає засоби пізнання соціальної реальності, то друге – продукт такого пізнання. Поряд із цим підкреслюється, що в реальній людській поведінці обидві сфери тісно інтегровані; їх спільним критерієм виступає успішність людини у взаєминах з іншими особами.

2. ПРОФЕСІОГРАМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ЯК ПРОФЕСІЇ ТИПУ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА». СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Загальна характеристика будь-якої професії включає в себе два основні плани: 1) професіограму – комплексний систематизований опис конкретного виду роботи; 2) психограму – опис психологічних вимог до даного виду роботи. Останню можна розглядати як вагому складову цілісної професіограми.

Педагогічна професія містить цілий ряд більш конкретних спеціальностей, котрі відрізняються між собою віковими, соціальними або інтелектуальними особливостями вихованців та учнів; відповідно, вони відрізняються й методами навчання та виховання.

Так, вихователь ДНЗ має справу з представниками раннього дитячого та дошкільного віку, що пов'язане з особливою правовою та моральною відповідальністю. Адже саме в цей період закладаються основи інтелектуального, особистісного, громадянського розвитку людини; минає ряд найвагоміших сензитивних періодів; становлення психіки загалом характеризується такою динамікою, котра навряд чи колись іще повториться. Тому високий освітній рівень, належна фахова та життєва компетентність, моральність і любов до дітей вихователя виступають необхідними складовими його професійної придатності.

Основними компонентами психограми педагога є наступні:

1. *Психофізіологічні особливості* – стресостійкість, тобто здатність працювати в умовах хронічного психоемоційного напруження, постійна готовність до непередбачуваних ситуацій; *протипокази* – надмірна сповільненість, інертність.

2. *Комунікативні особливості* – високий рівень комунікабельності та емпатійності, чітке та виразне мовлення; *протипокази* – замкненість, некомунікабельність, підвищений егоцентризм, дефекти мовлення.

3. *Когнітивні (інтелектуальні) особливості* – високий рівень розвитку всіх пізнавальних процесів, ерудованість, грамотне

мовлення, схильність до пізнання нового та творчості; *протипокази*: ригідність мислення.

4. *Особливості регулятивної (емоційно-вольової) сфери* – уміння достатньою мірою контролювати власну поведінку та емоції, витримка, високий рівень відповідальності; *протипокази* – слабкий самоконтроль поведінки та емоцій, надмірна запальність і дратівливість.

5. *Загальні особистісні особливості* – належна соціальна спрямованість особистості як система високоморальних і громадянських її цінностей, а також безкорислива любов до дітей; *протипокази* – байдужість до людей загалом і відсутність безкорисливого інтересу до дітей зокрема.

Власне про професію вихователя Є.А.Клімов зазначає, що якщо він не оволодів необхідними фаховими знаннями, не став чутливим психологом, то діти перетворюються для такого педагога на «загадкових істот». Отже, основною рисою вихователя ДНЗ, як і усіх інших представників соціономічних професій, повинна бути глибока спостережливість і зацікавленість внутрішнім світом інших людей.

Крім згаданих особливостей, котрі можна розглядати як загальні здібності та уміння, особливе значення у структурі психограми мають спеціальні якості – в нашому випадку це *педагогічні здібності*. Саме вони сприяють успішному оволодінню та ефективному виконанню відповідної діяльності.

Нагадаємо, що у психологічній літературі здібності традиційно класифікуються на загальні та спеціальні. До перших належать ті психічні якості, котрі визначають успіх людини у будь-якому виді діяльності – наприклад, розвинена пам'ять; до других – ті риси, які зумовлюють успіх саме в педагогічній професії. Останні, у свою чергу, поділяються на вчительські та виховательські. На думку деяких дослідників (наприклад, Н.В.Кузьміної, Р.С.Немова), саме *виховательські здібності* важче піддаються розвитку і тренуванню та більше залежать від вроджених задатків. До найбільш загальних педагогічних здібностей, котрі не можна компенсувати ніякими іншими якостями, належить щира любов до дітей, зацікавленість ними, бажання співпрацювати з підопічними. Як влучно порівнює В.О.Сухомлинський, педагог без любові до дитини – це все одно, що співак – без голосу, музикант – без слуху, художник – без відчуття кольору і т.д.

Як відомо, здібності формуються на основі задатків – вроджених психофізіологічних особливостей людини. Згідно з дослідженнями

М.О.Амінова, О.С.Молчанова, О.П.Гусевої, І.О.Львовичкіної, виконаними під керівництвом Е.О.Голубевої, сприятливими **здатками щодо розвитку педагогічних здібностей** виступають:

- високий рівень активованості та чутливості нервової системи;
- висока лабільність нервової системи;
- низькі показники інтровертованості;
- здатність до емоційної саморегуляції.

Вітчизняні дослідження спеціальних педагогічних здібностей базуються на основі теоретичних положень С.Л.Рубінштейна та Б.М.Теплова, котрі у сфері професіограми педагога розвивали та доповнювали Н.В.Кузьміна, Ф.Н.Гоноболін, М.Д.Левітов. Згідно з визначенням Н.В.Кузьміної, **педагогічні здібності** – це індивідуальні, стійкі властивості особистості, що сприяють специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці та створенню продуктивних моделей формування якостей особистості учня.

Як і будь-яке психічне утворення, здібності характеризуються певною структурою. Так, **Н.В.Кузьміна** у своїх напрацюваннях описує наступні педагогічні здібності:

- педагогічна спостережливість,
- педагогічна уява,
- педагогічний такт,
- організаторські здібності,
- розподіл уваги.

Ф.Н.Гоноболін дещо по-іншому формулює відповідні здатності:

- здібність розуміти дитину,
- здібність доступно викладати матеріал,
- здібність розвивати зацікавленість дітей,
- організаційні здібності,
- педагогічний такт,
- передбачування результатів своєї роботи.

М.Д.Левітов також пропонує власне бачення такої структури:

- здатність до трансляції дітям знань у стислій та цікавій формі,
- здатність розуміти дітей, що базується на спостережливості,
- самостійний і творчий склад розуму,
- кмітливості або швидке й точне орієнтування,
- організаційні здібності.

Проте найбільш відомою у вітчизняній педагогічній психології стала узагальнена **модель структури здібностей**, запропонована **В.О.Крутецьким** (на основі теоретичних розробок Ф.Н.Гоноболіна, Н.В.Кузьміної, М.Д.Левітова, І.В.Страхова):

1. **Дидактичні здібності** – здатність передавати дітям навчальний матеріал доступно, чітко та зрозуміло, викликаючи інтерес до його змісту та стимулюючи активну мисленнєву діяльність; іншими словами, педагог із цими якостями у випадку необхідності вміє робити важке – легким, складне – простим, незрозуміле – зрозумілим. Здібний вихователь тонко відчуває рівень інтелектуального розвитку своїх вихованців, вікову обмеженість їх знань, навичок, умінь і «зону найближчого розвитку».

2. **Академічні здібності** – здібності до відповідної сфери науки та практики; зокрема, вихователь ДНЗ повинен досконало оперувати інформацією в галузях, насамперед, педагогіки, психології, різних фахових методик. Здібний педагог знає свій предмет не тільки в межах обов'язкового навчального курсу, а й ширше та глибше, регулярно слідкує за новими відкриттями та проводить елементарну власну дослідницьку діяльність.

3. **Перцептивні здібності** – здатність входити у внутрішній світ кожної дитини, спостережливість та емпатійність. Здібний педагог за найменшими зовнішніми проявами вміє вловлювати зміни у психічних процесах і станах своїх вихованців.

4. **Комунікативні здібності** – здібності до спілкування з дітьми, уміння знаходити доцільний у кожній конкретній педагогічній ситуації підхід до них, наявність педагогічного такту у взаєминах із підопічними. Тактовний педагог уважний та чуйний до вихованців, проявляє чуття міри при застосуванні різних виховних прийомів, щирість, доброзичливість і справедливість.

5. **Мовленнєві здібності** – здатність чітко виражати свої думки та почуття за допомогою мови. Мовлення здібного педагога живе та образне, емоційно насичене, лексично та інтонаційно багате, таке, що зацікавлює і переконує. Він знає міру в усьому – довжині висловлювань, гучності мовлення, жестикуляції, доброзичливій іронії тощо.

6. **Авторитарні здібності** – здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на дітей, котра залежить від цілого ряду особистісних властивостей педагога; насамперед, від вольових якостей (наполегливості, витримки, рішучості тощо). Здібний вихователь легко завойовує авторитет у своїх вихованців.

7. **Організаційні здібності** – це, по-перше, здатність сформувати та згуртувати дитячий колектив і, по-друге, здатність раціонально організувати власну діяльність. Здібний педагог вдало планує і контролює як власну роботу, так і активність своїх

вихованців. У нього виробляється, між іншим, внутрішнє відчуття часу.

8. **Педагогічна увага** – проявляється в педагогічному проєктуванні, тобто у передбачуванні наслідків власних професійних дій, прогнозуванні наступного інтелектуального та особистісного розвитку вихованців, що пов'язане з педагогічним оптимізмом і вірою у психологічний потенціал кожної дитини.

9. **Здібність до розподілу уваги** – поряд із високим рівнем розвитку всіх інших властивостей уваги (концентрації, переключуваності, об'єму тощо), вона має чи не найвагоміше значення в педагогічній діяльності, оскільки пов'язана зі швидким реагуванням на численні події, котрі паралельно в часі мають місце при взаємодії із дітьми. Так, здібний та досвідчений педагог уважно слідкує за викладом матеріалу дидактичного чи виховного змісту, власними невербальними нюансами поведінки, діями усіх дітей на занятті, проявами їх інтересу чи втоми й т.д.

Як вже зазначалося, **педагогічні здібності** деякі науковці (І.А.Зимняя, Р.С.Немов та ін.) умовно поділяють на «вчительські» (стосуються здатності педагога навчати) та «виховательські» (виховувати дітей). До **«вчительських»**, згідно з описом *Р.С.Немова*, належать:

- здатність бачити та відчувати, чи розуміє дитина певний дидактичний матеріал, встановлювати рівень і характер її розуміння;
- здатність самостійно добирати навчальний матеріал, визначати оптимальні засоби та ефективні методи навчання;
- здатність по-різному викладати, доступно пояснювати один і той самий навчальний матеріал для повноцінного його розуміння, засвоєння різними дітьми;
- здатність за порівняно невеликий термін домагатися засвоєння значного об'єму інформації та прискореного інтелектуального розвитку всіх дітей;
- здатність формувати у дітей належну структуру та мотивацію учбової діяльності;
- здатність передавати свій досвід іншим педагогам і самому навчатися на їх прикладах;
- здатність до самонавчання, включаючи пошук і творчу переробку корисної у цьому контексті інформації та ін.

Основні складові «виховательських» здібностей:

- *здатність до емпатії*, тобто можливість правильно оцінювати внутрішній стан іншої людини, співчувати та співпереживати їй;

- *здатність бути прикладом для наслідування, тобто захоплювати дітей своїми думками, почуттями, діями;*
- *здатність морально «заражати» дитину, тобто викликати у неї бажання ставати кращою, добрішою, благороднішою, досягати поставлених етичних цілей;*
- *здатність здійснювати індивідуальний підхід до дитини, тобто враховувати психологію особистості при її вихованні;*
- *здатність вселяти у дитину впевненість у своїх силах, яка пов'язана з можливістю педагога переконувати та заспокоювати інших;*
- *здатність знаходити потрібний стиль спілкування, що дає змогу домогтися поваги та визнання з боку всіх вихованців та ін.*

Теоретичний аналіз і реальна педагогічна практика свідчать, що обидва описані типи педагогічних здібностей – «вчительські» та «виховательські» – є відносно автономними утвореннями. Тобто, інколи можуть зустрічатися педагоги, яким легше навчити, аніж виховати, й навпаки. В таких випадках варто посилено аналізувати й розвивати в собі саме ті педагогічно релевантні якості, які з певних причин тимчасово «відстали» у своєму становленні.

3. ЗДІБНОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ. РІВНІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

На сьогодні однією із найбільш ґрунтовних і системних виступає **концепція педагогічних здібностей, розроблена Н.В.Кузьміною**. В ній усі педагогічні здібності співвідносяться з основними аспектами педагогічної системи. **Педагогічна система** – це множина взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, які підлягають цілям навчання й виховання підростаючого покоління.

Структурні компоненти педагогічної системи – це базові та відносно статичні характеристики, що відрізняють її від усіх інших (не педагогічних) систем. Згідно з Н.В.Кузьміною, *педагогічна система включає в себе 5 основних структурних елементів*: цілі, зміст освіти (навчальна інформація), засоби педагогічної комунікації, учні (діти) та педагоги. **Функціональні компоненти** педагогічної системи – це стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі спільної діяльності педагогів й учнів (дітей) і

зумовлюють рух, розвиток, удосконалення, а також життєстійкість відповідної системи. Виокремлюються 5 основних таких компонентів: гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний.

В узагальненому своєму вигляді структура педагогічної діяльності, відповідно до основних її етапів, а також найважливіших педагогічних умінь, відображена у табл. 2:

Таблиця 2

Структурно-змістові аспекти педагогічної діяльності

Етапи педагогічної діяльності	Компоненти педагогічної діяльності (за Н.В. Кузьміною)	Педагогічні уміння (за А.К. Марковою)
1. Підготовчий етап	<p>1. <i>Проективна діяльність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> а) формулювання педагогічних цілей; б) вибір змісту дидактичного матеріалу майбутніх занять; в) вибір методів навчання; г) проєктування своїх дій і дій дітей. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Уміння побачити в педагогічній ситуації проблему та сформулювати її. 2. Уміння працювати зі змістом дидактичного матеріалу. 3. Уміння будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності.
2. Процесуальний етап	<p>1. <i>Організаційна діяльність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> а) встановлення дисципліни, належної обстановки на заняттях; б) стимулювання діяльності дітей; в) організація своєї діяльності із викладу матеріалу; г) організація своєї поведінки в реальних ситуаціях; д) організація діяльності дітей. <p>2. <i>Комунікативна діяльність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> а) встановлення правильних взаємин із дітьми; б) використання довірчо-діалогічного стилю спілкування. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Уміння управляти своїм емоційним станом. 2. Уміння управляти настроєм колективу. 3. Уміння швидко орієнтуватися в обстановці та гнучко змінювати свою поведінку. 4. Уміння управляти своїм тілом, голосом, мімікою та жестами. <ul style="list-style-type: none"> 1. Уміння створювати умови психологічно безпечного спілкування. 2. Уміння зрозуміти позицію іншого. 3. Уміння доступно, логічно послідовно, емоційно пояснювати дидактичний матеріал. 4. Уміння імпровізувати й застосовувати різні засоби психологічного впливу.

<p>3. Етап аналізу результатів діяльності</p>	<p>1. <i>Гностична діяльність:</i> а) аналіз результатів навчання (виховання); б) виявлення відхилень результату від поставленої мети; в) аналіз причин цих відхилень; г) проектування мір із відхилення недоліків; д) творчий пошук нових методів навчання й виховання.</p>	<p>1. Уміння виявляти показники навченості та вихованості. 2. Уміння стимулювати особистісний розвиток. 3. Уміння оцінювати результативність своєї педагогічної діяльності.</p>
--	---	---

Згідно із зазначеними структурно-функціональними складовими педагогічної системи Н.В.Кузьміною розглядаються **5 загальних педагогічних здібностей:**

1. **Гностичні здібності** – полягають у специфічній чутливості педагога до методів вивчення дитини у зв'язку з цілями формування в кожного з вихованців такого особистісного фонду, який би забезпечив саморозвиток навіть при потраплянні у несприятливе середовище.

2. **Проектувальні здібності** – полягають в особливій чутливості педагога до конструювання такого «педагогічного лабіринту», яким необхідно вести дитину від незнання, невміння до знання та уміння, щоб їй було не просто цікаво, а й корисно, легко і важко водночас.

3. **Конструктивні здібності** – полягають у специфічній чутливості педагога до того, як варто будувати кожне наступне заняття чи зустріч із дітьми у часі та просторі, зокрема, з чого розпочати, яку систему завдань запропонувати, як зорганізувати та проконтролювати процес виконання, як здійснити оцінювання.

4. **Комунікативні здібності** – проявляються в особливій чутливості педагога до способів встановлення та підтримки з дітьми педагогічно доцільних взаємовідносин, а також у мірі завойованого у вихованців авторитету.

5. **Організаційні здібності** – полягають у специфічній чутливості педагога до продуктивних або непродуктивних способів організації взаємодії дитини з певними предметами пізнання та з однолітками в дитячих спільнотах, до власної самоорганізації та взаємодії із вихованцями.

Усю сукупність педагогічних здібностей Н.В.Кузьміна розглядає на двох основних рівнях:

1) **рівень перцептивно-рефлексивних здібностей** – специфічна чутливість педагога як суб'єкта діяльності до її предмета,

тобто до дитини як об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу, а також до процесу та результатів такої діяльності; відповідні здібності включають у себе три види чутливості: чуття об'єкту, чуття міри або такту, чуття причетності.

2) **рівень проєктувальних здібностей** – специфічна чутливість педагога до дитини як суб'єкта спілкування та учіння, зверненість до способів і засобів впливу на неї з метою отримання бажаного педагогічного ефекту, зокрема, формування у вихованцеві потреби в саморозвитку.

Високий рівень розвитку перцептивно-рефлексивних педагогічних здібностей часто пов'язується з педагогічною інтуїцією, а проєктувальних педагогічних здібностей – з умінням застосовувати продуктивні технології освітньо-виховного впливу на дітей.

Якщо базовим чинником диференціації педагогічних здібностей за Н.В.Кузьміною виступають різні аспекти професійної чутливості, то інший дослідник – **М.О.Амінов**, в якості основи для такого аналізу розглядає успішність. На його думку, можна виокремити два її види:

1) *індивідуальну* – досягнення людини по відношенню до самої себе в часі, що розглядаються як індивідуальний ресурс; 2) *соціальну* – досягнення індивіда по відношенню до інших людей та суспільства загалом, що пов'язуються з його конкурентоздатністю.

М.О.Амінов наголошує на тому, що власне здібностями (термінальними) варто називати не стільки індивідуальні ресурси людини, скільки ті її психологічні особливості, котрі підвищують шанси на успіх у ситуації суперництва (змагання) з іншими на професійному ґрунті. Важлива роль у цьому процесі належить уяві, адже високий рівень розвитку креативності дає змогу постійно вигадувати щось нове й, отже, займати до певної міри лідерську позицію з-поміж собі подібних.

Власне щодо проблеми педагогічних здібностей, то М.О.Амінов виокремлює наступні їх критерії: 1) розпізнавання внутрішніх станів інших людей (*емпатія*); 2) оцінка альтернативних ліній своєї поведінки та вибору дій, адекватних очікуванням іншої людини (*почуття такту*); 3) контроль обраної лінії поведінки щодо інших осіб (*почуття причетності*).

Як відомо, здібності проявляються та розвиваються тільки тоді, коли поєднуються з відповідною спрямованістю особистості. Так, високий рівень педагогічних здібностей, пов'язаний із належною педагогічною спрямованістю, утворює **педагогічний потенціал** – здатність і вмотивованість педагога до свого подальшого

професійного саморозвитку. Згідно з даними М.О.Амінова, *високий рівень педагогічного потенціалу характеризується наступними особливостями*: 1) *більш вираженою спрямованістю на групу*; 2) *яскравим соціальним настановленням на спільну діяльність з іншими, довірою до дітей, надання їм можливості партнерських взаємовідносин*; 3) *менш вираженою спрямованістю на себе*; 4) *високим рівнем соціального інтелекту*; 5) *успішним досвідом реалізації потреби у спілкуванні*; 6) *менш усвідомленим і вираженим емоційним контролем у спілкуванні*.

Отже, як помітно з підсумкового аналізу усіх розглянутих концепцій, ключовими в діяльності педагога є комунікативні здібності (як потенціал) та комунікативна компетентність (як реалізація даних здібностей). Поряд із цим, як вже згадувалося, професія власне вихователя дитини дошкільного віку має певну свою специфіку, що позначається і на структурно-змістових аспектах відповідних педагогічних здібностей.

4. ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ

Загальні психолого-педагогічні характеристики особистості та діяльності педагога в галузі дошкільної освіти розглядають Ю.П.Азаров, О.Ю.Барабаш, М.П.Боброва, І.А.Зимняя, Л.В.Колушева, О.В.Лейкіна, О.М.Недосека, С.Я.Ромашина, О.М.Орлов, Є.А.Панько, Т.І.Поніманська, Л.Г.Семушина, Н.В.Шурова та ін.

Зокрема, розгорнутий психологічний портрет педагога, який працює із дітьми (вихователя ДНЗ і вчителя початкових класів) знаходимо у *І.А.Зимньої*. На її думку, педагог саме із цією кваліфікацією повинен мати найбільш розвинуті професійні, особистісні (індивідуально-психологічні) та комунікативні (інтерактивні) характеристики в їх сукупності (порівняно з учителями середньої, старшої школи та з викладачами ВНЗ). Такий пріоритет зумовлений величезною відповідальністю перед безцінним віковим потенціалом вихованців, труднощами ігрової форми навчання, що резонує із провідною діяльністю дошкільника, цілями та змістом розвивальної освіти. І саме особистість педагога, його стани, міра включеності у процеси навчання й виховання неодмінно відображаються на особливостях розвитку дитини.

Як зазначає *І.А.Зимняя*, *необхідними індивідуально-особистісними та поведінковими якостями педагога, який працює з дітьми дошкільного віку, є наступні*: сила, врівноваженість і висока рухливість нервової

системи; помірна екстравертованість; емоційна стійкість із переважанням позитивних емоцій (радості, задоволення та ін.); високий рівень здатності до уяви, фантазування на тлі хоча би не нижче середнього рівня перцептивних, мнемічних і мисленневих функцій; адекватність самооцінки та рівня домагань; цілеспрямованість; емпатійність, чуйність, уважність і щирість до дітей; здатність швидко змінювати свої соціальні ролі («вчителя», «порадника», «мами чи тата», «друга», «казкаря» та ін.); виявляти справжню зацікавленість не тільки результатами, а і самим процесом спілкування; бути ерудованим у сфері дитячих казок, мультфільмів і фільмів, щоб мати змогу спілкуватися на відповідні теми; надавати перевагу демократичному стилю спілкування, уникаючи сарказму та критики дитини (особливо у присутності інших осіб); бути справжнім взірцем у культурі усієї своєї поведінки; цілеспрямованість та активність.

Т.І.Поніманська виокремлює такі основні особистісні якості, які впливають на успішність професійної діяльності сучасного вихователя дитини дошкільного віку:

- *здатність до рефлексії* (усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає партнер по спілкуванню) і контролю результатів педагогічної діяльності,

- *здатність до співробітництва з дитиною* на засадах гуманізму та пріоритету розвитку її особистості;

- *здатність виявляти та враховувати інтереси дітей*, емоційно та морально підтримувати їх, прагнення до близькості у спілкуванні з ними, уміння забезпечувати психологічний комфорт;

- *постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання й самовиховання* для вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Т.І.Поніманська, між іншим, вагому роль відводить власне психологічним («психокорекційним», «психотерапевтичним») знанням і практичним навичкам у структурі педагогічної майстерності вихователя, котрі сприяють підтримці дитини в подоланні ймовірних труднощів її особистісного становлення, запобіганню та нейтралізації міжособистісних конфліктів, інших психотравмуючих ситуацій.

Опис професійно важливих власне в умовах ДНЗ якостей педагога знаходимо також у працях А.Л.Кричко, С.Є.Кулачківської, О.О.Люблінської, Д.Ф.Ніколенка. Так, з огляду на напрацювання відомого українського психолога *Д.Ф.Ніколенка*, вищерозглянута типова модель структури педагогічних здібностей (за

В.О.Крутецьким) в аспекті специфіки діяльності вихователя дитини дошкільного віку конкретизується й дещо модифікується наступним чином:

1. *Дидактичні здібності* – для вихователя особливо важливим є передати дітям знання у зрозумілій для них формі; психолого-педагогічні підходи останнього часу акцентують увагу вже не стільки на «забігаючій наперед», скільки на «ампліфікаційній» (О.В.Запорожець) концепції розвитку дитини. Тобто, при поясненні дошкільнику складних явищ природного, суспільного, власного внутрішнього світу варто спиратися, насамперед, на наочно-образний стиль його мислення, закономірності домінуючої мимовільної уваги та мимовільної пам'яті, бурхливу дитячу уяву, жваву емоційність. У роботі вихователя важливим виступає уміння спочатку самому належно проаналізувати та синтезувати певну інформацію, конкретизувати загальні знання, навчитися демонструвати теорію в дії, щоб потім усе це доступно пояснити й показати дітям.

2. *Перцептивні здібності* – до цих здібностей належить, насамперед, педагогічна спостережливість, тобто здатність за зовнішніми проявами помічати внутрішні стани дитини та їх динаміку; психологічно спостережливий вихователь на заняттях помічає особливості перебігу пізнавальних, емоційних, вольових процесів у дітей, міру розуміння ними поставлених педагогом завдань, мотиви різних видів діяльності, ставлення до себе та однолітків.

3. *Комунікативно-мовленнєві здібності* – передбачають багату, чітку й виразну мову, виразні інтонації, здатність вразити вихованців своїм мовленням, належно підкріплюючи його невербальними засобами (жестами, мімікою тощо).

4. *Авторитарні здібності* – здатність вихователя впливати на дитину, переконувати її, спонукати до прийняття та виконання певного завдання, а також змушувати стримувати чи змінювати небажану поведінку. Хоча дошкільники зазвичай легко піддаються навіюванню дорослих, проте, водночас, відносна слабкість гальмівних процесів і, відповідно, послаблений самоконтроль потребують постійного й уважного контролю з боку педагога; в цьому контексті вагомими знаряддями педагогічного впливу стають не стільки авторитарність (хоча здібності й називаються «авторитарними»), скільки особлива специфіка невербальної поведінки вихователя (особливий тон його голосу, погляду, жестів тощо), виваженість схвальних оцінок. Важливою складовою окресленого впливу педагога

на вихованця виступає «духовна контактність». Як зазначає Д.Ф.Ніколенко, контактний вихователь здатний як сам зрозуміти дитину, так і досягти розуміння себе дитиною, викликати спільне переживання успіхів і невдач, стимулювати взаємодопомогу. Усе це емоційно заражає вихованця й, отже, посилює впливовість педагога на нього.

5. *Організаційні здібності* – виявляються в підготовці до занять та їх проведенні, організації ігрової та інших видів діяльності, екскурсій, різних форм самообслуговування дошкільників; здібний вихователь викликає у дітей бажання включитися в кожне заняття, виконати поставлене завдання, бути дисциплінованими та сумлінними, в міру потреби допомогати товаришеві.

6. *Педагогічна уява* – може розглядатися як засіб досягнення «духовної контактності» вихователя з дитиною; проявляється в умінні входити в різні стани вихованця, ставити себе на його місце, переживати щось так, як і він. Дуже важливою здібністю виступає педагогічна творча уява, яка допомагає не тільки керувати різноманітними продуктивними видами діяльності дошкільників (малюванням, ліпленням, конструюванням, творчими за змістом сюжетно-рольовими іграми), а й належним чином оздоблювати приміщення, готуватися до свят, давати поради батькам дошкільників тощо.

7. *Оперативна пам'ять* – на думку Д.Ф.Ніколенка, саме цей вид пам'яті є дуже важливим при роботі з дітьми дошкільного віку; адже успіх навчально-виховної роботи залежить від того, наскільки швидко (оперативно) вихователь запам'ятовує та згадує зміст попередніх занять, їх послідовність, а також особливості реагування вихованців на ті чи інші педагогічні дії.

8. *Емоційно-вольова саморегуляція* – не менш важливе значення в діяльності вихователя відіграють також почуття та воля; саме почуття дорослого, що активно виражаються назовні, виступають вагомим засобом педагогічного впливу на дитину; адже, щоб викликати у вихованця радість від досягнень або смуток від невикористаних можливостей, здивування від чогось нового чи огиду від чогось негідного, педагог повинен і сам переживати й демонструвати назовні відповідні емоції та почуття. При цьому він повинен володіти своєю емоційно-почуттєвою сферою, наче артист, довільно виявляючи адекватні щодо тієї чи іншої своєї тимчасової «ролі» емоції. У структурі вольових якостей педагога важливе значення мають ініціативність, дисциплінованість, самовладання, уміння долати

труднощі й доводити розпочату справу до кінця. Так, ініціативний вихователь шукатиме та втілюватиме в життя нові форми й методи роботи з дітьми; дисциплінований – сумлінно виконуватиме свої службові обов'язки та додаткові доручення керівництва; а от щоб навчити дитину стримувати певну небажану поведінку, педагог повинен, насамперед, оволодіти сам собою, щоб привчити вихованців доводити розпочату справу до кінця – самому завжди діяти аналогічно. Тому, на думку Д.Ф.Ніколенка, найлегше педагогічна професія дається людині із сильною та зрівноваженою нервовою системою (сангвінікам і, частково, флегматикам).

Експериментальне дослідження

Усі описані якості – теоретичний ідеал особистості педагога. А проте, як продемонстрували емпіричні розвідки Н.В.Шурової, спрямовані переважно на самоаналіз респондентів, успішність своєї діяльності вихователі пов'язують, насамперед, з її інтер-характеристиками (зовнішніми чинниками): міцною матеріальною базою дошкільного навчального закладу, наявністю сучасного устаткування тощо. І тільки потім згадуються інтра-характеристики – любов до дітей, свобода професійного вибору та відповідальність за нього.

5. ПРОБЛЕМА «ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ» В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ ПЕДАГОГА

Як небезпідставно стверджує М.О.Амінов, важливим термінальним аспектом міри придатності до педагогічної діяльності виступає опірність особистості численним стресам, які закономірно пов'язані з відповідною професійною сферою та торкаються, насамперед, афективної сфери людини.

Термін «емоційне вигорання» *вперше увів американський психіатр Х.Дж.Фрейденберг* у 1974 році для характеристики психологічного стану здорової людини, яка інтенсивно спілкується із клієнтами в емоційно напруженій атмосфері. У наш час для позначення відповідного феномену використовується цілий синонімічний ряд: «психічне вигорання» (В.Е.Орел, Г.В.Ложкін, А.Видай), синдром «емоційного вигорання» (В.В.Бойко, Т.В.Форманюк), синдром «професійного вигорання» (Л.М.Карамушка, Т.В.Зайчикова), «синдром згорання» (О.В.Кочерга, О.В.Васильєв) тощо. Сучасні дослідники емоційне вигорання розглядають як специфічний вид

професійного захворювання осіб, які працюють із людьми (у тому числі, педагоги). Виникає цей синдром як наслідок надмірної стресовості такої роботи у зв'язку з, насамперед, низькою передбачуваністю її результатів.

Емоційне вигорання – механізм психологічного захисту, вироблений особистістю у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи. Воно включає у себе три основні складові:

1) *емоційне виснаження* – проявляється у відчутті емоційного перенапруження або в почутті спустошеності, втоми, вичерпаності власних емоційних ресурсів, наслідком чого стає втрата інтересу до роботи;

2) *деперсоналізація* – пов'язана із виникненням байдужості або взагалі негативного ставлення до людей, із якими працює фахівець, внаслідок чого контакти стають поверховими, формальними або навіть конфліктними та агресивними;

3) *редукція професійних досягнень* – проявляється у виникненні почуття професійної некомпетентності, власної неуспішності в обраній сфері діяльності, негативному ставленні до самого себе як фахівця.

Оскільки *емоційне вигорання* зазвичай пов'язане із професійним стресом, то воно, аналогічно, має три відповідні стадії:

1) *нервове напруження* – усі ознаки та симптоми проявляються в легкій формі, зокрема, через турботу про себе шляхом організації частих перерв у діяльності; починається забування певних робочих моментів (наприклад, невнесення потрібного запису в ділову документацію); залежно від характеру діяльності та особистісних характеристик фахівця ця стадія може називати протягом 3-5-ти років;

2) *резистенція* (тобто більш тривалий спротив) – зниження інтересу до роботи, небажання бачити тих, із ким фахівець співпрацює; виникає відчуття, що «у четвер уже п'ятниця», тиждень, здається, триває нескінченно, до його завершення назріває апатія; виникають стійкі соматичні симптоми (втрата сил, енергії, головні болі увечері та наприкінці тижня, часті застуди, підвищена дратівливість); і навіть після нормального сну чи після вихідних людина може почуватися виснаженою; період формування триває від 5 до 15 років;

3) *виснаження* – усі описані симптоми стають хронічними; можуть виникати й більш складні фізичні та психічні проблеми

(наприклад, виразка шлунку чи депресія); людина починає сумніватися в цінності своєї професії, роботи й навіть життя; проявляються байдужість, отупіння почуттів, відчуття відсутності сил; спостерігаються також порушення інтелектуальних процесів (уваги, пам'яті); посилюється прагнення до усамітнення; зазначена стадія може формуватися 10-20 років.

Упродовж усіх згаданих фаз відбувається поступове наростання **основних симптомів емоційного вигорання:**

- *фізіологічних* – порушення харчової поведінки та сну, поява головних болей, поколювань у зоні серця, підвищення або зниження тиску, виникнення залежності від психоактивних речовин тощо;

- *інтелектуальних* – нездатність концентруватися на роботі, порушення пам'яті, поява ригідності у мисленні;

- *афективних* – підвищена дратівливість або «втеча у себе», емоційна холодність, апатія, посилена тривожність і депресивність;

- *поведінкових* – хронічні запізнення на роботу, надто часті поглядання на годинник чи календар, уникання спілкування із колегами, збільшення кількості днів перебування «на лікарняному» тощо.

Основні причини емоційного вигорання педагога:

1. **Зовнішні:** сюди належать, насамперед, складні умови професійної діяльності, пов'язані з її підвищеною стресогенністю.

2. **Внутрішні (особистісні):** пов'язані з деякими вродженими та набутими рисами педагога. На думку сучасних дослідників (Л.М.Мітіної, О.О.Прохорова, О.О.Реана), саме особистісний фактор є основною причиною емоційного вигорання. Так, згідно з результатами досліджень, йому сприяють такі риси, як *низька емоційна стійкість, високий рівень тривожності, підвищена чутливість, імпульсивність, підозрливість, ригідність, залежність, недовіра до інших і невіра у власні здібності, поєднана з надмірною відповідальністю за доручену справу.* Психологічні особливості синдрому емоційного (професійного) вигорання власне у педагогів ДНЗ в Україні вивчає Л.І.Тищук.

Експериментальне дослідження

Методом порівняння результатів власного констатувального експерименту з даними про аналогічний синдром у вчителів, Л.І.Тищук виявила своєрідні його особливості у вихователів, зумовлені специфікою їх професійної діяльності. Зокрема, серед них, порівняно із вчителями, удвічі менше осіб зі стадією вигорання «напруження», проте більше – зі

сформованою «резистенцією». Серед симптомів емоційного вигорання на першому місці – «редукція професійних обов'язків», на другому – «розширення сфери економії емоцій», на третьому – симптом «неадекватне вибіркове емоційне реагування». На відміну від учителів, у педагогів дошкільних навчальних закладів не зафіксовано симптому «незадоволеність собою». Цю особливість синдрому емоційного вигорання вихователів можна пояснити більшою можливістю спостерігати реальні результати своєї праці у вигляді знань, умінь і навичок дітей, здатних до інтенсивного розвитку в період дошкільного віку, а також високим рівнем самооцінки відповідних педагогів на тлі менших дитячих можливостей.

Своєрідні психологічні особливості синдрому емоційного вигорання педагогів дошкільних навчальних закладів визначає сукупність таких специфічних факторів їх професійної діяльності, як тісний емоційний зв'язок і посилене контактування з дітьми, часті комунікації з їх батьками, підвищена відповідальність за життя вихованців. Сприятливе тло для розвитку зазначеного феномену можуть також створювати: низький соціальний та матеріальний статус відповідної категорії фахівців; підвищені вимоги суспільства до педагога, за яких сам він почувається найменш захищеним; психологічні та фізичні перевантаження, пов'язані з особливостями його режиму роботи; фемінізація сфери дошкільної освіти; авторитарний стиль керівництва, обмеження свободи особистості педагога та сувора регламентація його діяльності; несприятливий соціально-психологічний клімат у трудовому колективі; репродуктивний характер педагогічної діяльності; неготовність до роботи за новими підходами; незадоволеність своєю професією; безперспективність професійної кар'єри.

Відповідно можна виокремити ряд взаємозв'язаних чинників, які протидіють виникненню синдрому емоційного вигорання педагога: сприятливий соціально-психологічний клімат; гуманізація взаємовідносин дорослих і дітей; підвищення рівня комунікативно-мовленнєвих навичок і психологічної культури; педагогічна творчість та ін. Зокрема, *позитивні почуття*, що сповнюють людину у процесі творчості, не лише стимулюють її подальшу успішну активність, а й запобігають концентрації уваги та думок на негативних переживаннях і психічних станах, викликаних несприятливими обставинами професійної діяльності. Таким чином, розвиток синдрому емоційного вигорання якщо і не припиняється цілком, то, принаймні, сповільнюється та послаблюється.

ТЕМА ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ (4 ГОД.)
**ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
ТА ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА**

ПИТАННЯ ДЛЯ ОПРАЦЮВАННЯ

1. Загальна характеристика основних етапів професійного становлення особистості.

2. Поняття «професійна свідомість» і «професійна ідентичність». Професійна самореалізація, перфекціонізм і кар'єрне зростання особистості.

3. Становлення фахівця з дошкільної освіти в умовах ВНЗ і професійної діяльності. Основи професійного самовиховання.

Рекомендована література:

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ: Світич, 2006. – 302 с.

2. Вірна Ж.П. Основи професійної орієнтації: Навч. посібник. – Луцьк: РВВ Вежа, 2003. – 156 с.

3. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». – Івано-Франківськ: Вид.-диз. відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. – 255 с.

4. Емельянова М. Особенности профессионального становления педагога // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 104-107.

5. Крижановська З.Ю. Психологічні особливості професійного становлення в діаді «вихователь-вихованець» // Психологічні перспективи. – Вип. 9. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – С. 119-123.

6. Кучерявий О.Г. Концептуальна схема психології професійного самовиховання майбутніх педагогів дошкільної і початкової шкільної ланок освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 45-46.

7. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профорієнтація: учеб. пособие для студентов ВУЗов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 496 с.

8. Тороп К.С. Психологічні особливості формування професійної ідентичності майбутнього педагога // Наукові записки

Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. – Вип. 35. – С. 449-459.

ПРАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

Спробуйте взяти інтерв'ю у знайомого досвідченого педагога. Заздалегідь сформулюйте запитання так, щоб довідатися про перші професійні інтереси й наміри респондента, чинники свідомого професійного вибору та вступу до певного закладу освіти, спогади про перші кроки професійного становлення та ставлення до роботи на момент опитування. Порівняйте відповіді професіонала із власними першими враженнями на шляху первинної професіоналізації під час навчання у ВНЗ.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ № 7

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ЕКСПРЕС-ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАТЬ (НА ПОЧАТКУ ЗАНЯТТЯ)

1. *Поняття «соціальний інтелект» у своїх працях вперше використав:*

- а) Е.Торндайк,
- б) У.Штерн,
- в) П.Каптерев,
- г) К.Роджерс.

2. *До відомої моделі структури педагогічних здібностей, запропонованої В.О.Крутецьким, входить компонентів:*

- а) 7,
- б) 9,
- в) 11,
- г) 12.

3. *Основним чинником диференціації педагогічних здібностей, за Н.В.Кузьміною, виступає рівень:*

- а) професійної чутливості,
- б) професійної самосвідомості,

- в) професійного мислення,
г) професійної уяви.
4. *Здатність до конструювання та успішного проходження «педагогічного лабіринту» – це, згідно з підходом Н.В.Кузьміної, педагогічні здібності:*
- а) гностичні,
б) проєктувальні,
в) конструктивні,
г) організаційні.
5. *Професійну успішність та конкурентоздатність як основу для аналізу рівня розвитку педагогічних здібностей пропонує розглядати:*
- а) Є.Клімов,
б) В.Крутецький,
в) М.Амінов,
г) Т.Поніманська.
6. *Педагогічні здібності на «вчительські» та «виховательські» диференціює:*
- а) Г.Костюк,
б) Ф.Гоноболін,
в) В.Крутецький,
г) Р.Немов.
7. *Згідно з твердженням ряду відомих дослідників, найлегше професія вихователя дається особам із типом нервової системи:*
- а) сильним, врівноваженим, рухливим;
б) сильним, неуврівноваженим, рухливим;
в) сильним, врівноваженим, інертним;
г) слабким.
8. *Відомим українським дослідником структури педагогічних здібностей вихователя дитини дошкільного віку є:*
- а) В.Котирло,
б) І.Синиця,
в) П.Чамата,
г) Д.Ніколенко.
9. *Термін «емоційне вигорання» вперше запропонував:*
- а) К.Ізард,
б) М.Амінов,
в) Х.Фрейденберг,
г) В.Бойко.
10. *Втрата інтересу або виникнення негативного ставлення до людей – це такий симптом емоційного вигорання, як:*

- а) деперсоналізація,
- б) емоційне виснаження,
- в) редукція професійного інтересу,
- г) нервові напруження.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. Професії класу «Людина-Людина»: загальні вимоги.
2. Соціальний інтелект як важлива складова професійної успішності фахівця соціономічного типу.
3. Структура педагогічних здібностей.
4. Рівні педагогічних здібностей.
5. Специфіка педагогічної діяльності та здібностей вихователя дитини дошкільного віку.
6. Професійне становлення педагога: основні чинники та етапи.
7. Проблема «емоційного вигорання» педагога. Специфіка даного синдрому в умовах ДНЗ.

ОБГОВОРЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНИХ ОКРЕМИМИ СТУДЕНТАМИ КОНСПЕКТІВ ПУБЛІКАЦІЙ:

1. Болотнікова І.В. Особливості мислення та уяви як професійно важливі якості фахівця у професіях типу «Людина – Людина» // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 86-94.
2. Буркова Л.В. Визначення класу соціономічних професій // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 68-73.
3. Гоноболін Ф.Н. Увага вчителя // Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд. І.А.Зязюн, Н.Г.Базилевич, Т.Г.Дмитренко та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2006. – С. 185-189.
4. Калошин В.Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 58-67, № 9. – С. 60-66.

5. Карсканова С.В. Психологічне благополуччя вихователя дошкільного навчального закладу – шлях до успішної реалізації базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 11. – С. 60-64.

6. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність: нові поняття соціальної психології, їх розвиток і верифікація // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 3. – С. 4-6.

7. Піговська С. Профілактика синдрому професійного вигорання // Психолог. – 2001. – № 14-15. – С. 49-54.

8. Походенко С.В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 4. – С. 75-87.

9. Шебеко В. Если вас охватил стресс: бегать от него или управлять им? // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 12. – С. 10-16.

10. Швець Т.А. Педагогічні здібності як основний компонент професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 20 (231). – Ч. I. – 2011. – С. 272-277.

ОБГОВОРЕННЯ ВИСЛОВІВ КЛАСИКІВ

Про які педагогічні здібності, їх рівні йде мова в наступних цитатах:

«Якщо ти навчаєш, намагайся говорити коротко, щоб розум слухняний відразу ж зрозумів слова і зберігав би їх в пам'яті правильно. Все, що зайве, зберігати наш розум не може» (*Гораций*).

«Зауважу тільки..., що вихователь дитини повинен бути молодим і навіть таким молодим, як тільки може бути молодою людиною розумна. Я бажав би, щоб він сам був дитиною, якби це можна було, щоб він міг стати товаришем свого вихованця і завоювати його довіру, поділяючи з ним утіхи його» (*Ж.-Ж.Руссо*).

«Тільки рішуча людина, енергійна, з твердим характером, така, що знає, чого вона хоче, чому вона хоче і які засоби ведуть до виконання її волі, – тільки така людина може виховати рішучих, енергійних, сильних характером людей» (*А.Дікстервег*).

«Кожної хвилини, кожної миті вчитель повинен бачити кожного з тридцяти або сорока своїх вихованців, знати, що він у цю хвилину думає, чим наповнена його душа, які кривди й болі хвилюють його» (*В.О.Сухомлинський*).

«Педагог повинен викликати явища зростання (інтелектуального) у самого себе, тоді він буде живий і прийнятний для дітей, бо буде сповненим інтересу до них. Діти це завжди інстинктивно відчують. Педагог повинен стати спостерігачем і дослідником тих явищ, які перед ним відбуваються... З цього погляду вчитель є співробітником-кореспондентом наукового закладу» (С.Т.Шацький).

«Даруй себе дітям! Будь терплячим і будь готовим до зустрічі з ними в дитинстві» (Ш.Амонашвілі).

«Що сказали би ви про архітектора, який, закладаючи нову будівлю, не зумів відповісти вам на запитання, що він хоче будувати... Те саме повинні ви сказати і про вихователя, який не зуміє чітко й точно визначити вам мету своєї виховної діяльності» (К.Д.Ушинський).

«Коли ви бачите перед собою вихованця — хлопчика чи дівчинку, ви повинні вміти проектувати більше, ніж бачить око. І це завжди правильно. Як хороший мисливець, роблячи постріл по рухомій цілі, бере далеко вперед, так і педагог у своїй виховній справі повинен брати далеко вперед, багато вимагати від людини й дуже поважати її, хоча за зовнішніми ознаками, можливо, ця людина і не заслуговує на повагу» (А.С.Макаренко).

Чи згодні Ви з висловом класика педагогіки? Чи пов'язане описане явище із синдромом «емоційного вигорання»? Як можна цьому запобігти?

«Змушений приховувати й обминати труднощі, вихователь легко може деморалізуватись, стати лицемірним, розчаруватись і розледачити... Виникають скарги на невдячну працю: «якщо Бог хоче когось покарати, то робить його вихователем» (Я.Корчак).

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ ОБМІРКОВУВАННЯ

1. Вихователь Л.С. вирізняється жвавстю, активністю, яскраво вираженою емоційністю, експресивністю; багатством міміки, умінням керувати інтонацією свого голосу; емоційною чутливістю. Вона чуйно ставиться до дітей, до різних фактів і подій дитячого життя, вміє індивідуально підійти до вихованців. Застосовує різні засоби впливу на підопічних, ураховує особливості емоційної чутливості кожної дитини. Спілкуючись з одними, вихователь уміло використовує експресивні засоби впливу (іноді достатньо докірливого погляду або жесту, щоб діти припинили пустувати). Іншим вихованцям вона

спокійно, по-діловому пояснює неприпустимість тієї чи іншої поведінки. Їх дії інколи може різко засудити, тоді як інших учасників ситуації – підбадьорити.

Які особливості структури педагогічних здібностей даної виховательки? Які з них проявляються найбільш яскраво?

(Виховання гуманних почуттів у дітей / С.Ладивір, О.Долинна, В.Котирло, С.Кулачківська, О.Вовчик-Блакітна, Ю.Приходько / За наук. ред. Т.Піроженко, С.Ладивір, Ю.Манилюк – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – С. 54.)

2. У музеї, куди ранком привели дітей, хлопчик, розглядаючи картину, позіхнув. Він вдома увечері пізно ліг спати й не виспався. Вихователька миттєво відреагувала, вдаривши дитину по губах.

Які важливі педагогічні здібності та уміння відсутні у виховательки? Яким чином, на Вашу думку, варто було би повестися у цій ситуації, щоб і виховний момент використати, і психологічної шкоди не завдати дитині?

(Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-метод. пособие. – 2-е изд. – СПб: Речь, 2008. – С. 180-181.)

3. Один молодий учитель поскаржився В.О.Сухомлинському: «Я працюю шостий рік і з кожним роком відчуваю, як дедалі більше дерев'яніє моє слово, з яким звертаюся до учнів, втрачає тепло, бо весь час я змушений «перекричати» галас у класі. А чим байдужішими стають учні до моїх слів, тим частіше доводиться вдаватись до окрику, погрози. З уроків приходжу додому розбитий, з важкою головою, кілька годин не можу ні до чого братися, тільки під вечір трохи заспокоююсь і починаю працювати, засиджуюсь над книжками до ночі, а вранці – знову те саме».

Про який феномен, найімовірніше, в даному випадку йде мова? Що могло його спровокувати? Що би Ви порадили цьому молодому вчителеві?

(Загальна, вікова і педагогічна психологія. Практикум / За ред. проф. Д.Ф.Ніколенка. – К.: Вища школа, 1980. – С. 196.)

ТЕМА VIII. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ І КОЛЕКТИВУ

Рекомендована література:

1. Банькина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 373-394.

2. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
3. Бучилова И.А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук. – Череповец, 2002. – 20 с.
4. Гурковська Т. Педагогічні стереотипи у взаємодії з дитиною // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 3. – С. 4-7, № 4. – С. 13-18.
5. Дьяконов Г.В. Психология педагогического общения: теоретические и прикладные проблемы. Научное издание – Кировоград, 1992. – 213 с.
6. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 65-72.
7. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.
8. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – С. 212-224.
9. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5 – С. 40-48.
10. Молочко М.В. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату як передумови ефективної діяльності педагогічного колективу дошкільного закладу // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. – Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. – С. 36-40.
11. Психологічний клімат колективу / Упоряд. О.Марінушкіна. За заг. ред. С.Максименко, О.Главник. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
12. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 416 с.
13. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
14. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – С. 164-254.
15. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир: Кн. для воспитателя дет. сада. – Спб: Питер, 2005. – 336 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

ПЛАН

1. Загальна психологічна характеристика педагогічного спілкування:

1.1. Комунікативний аспект педагогічного спілкування.

1.2. Перцептивний аспект педагогічного спілкування.

1.3. Інтерактивний аспект педагогічного спілкування.

2. Стилі педагогічного спілкування.

3. Психологія педагогічного колективу. Специфіка закладу дошкільної освіти.

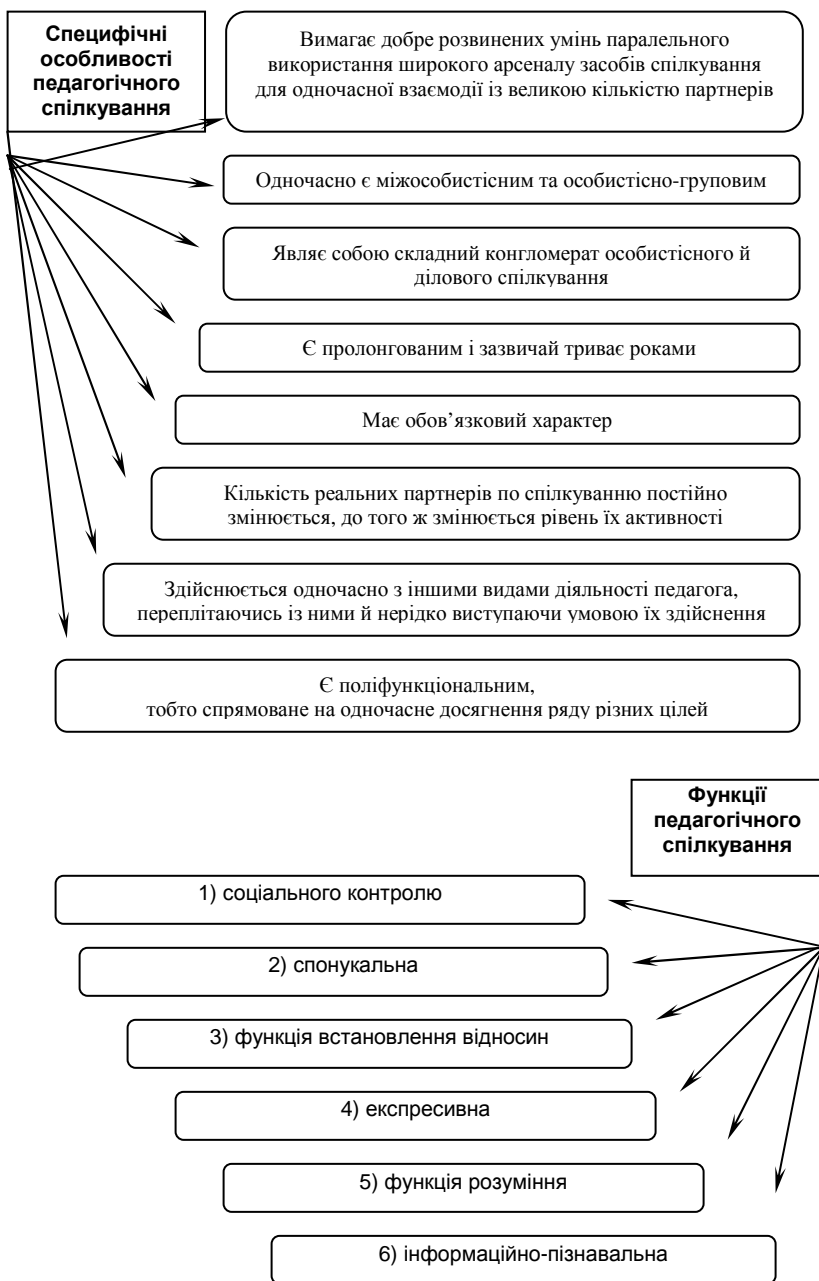
1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Оскільки педагогічна професія належить до класу соціономічних професій, то одним з основних для успішного оволодіння нею виступає вміння спілкуватися. Саме через педагогічне спілкування здійснюється будь-яке навчання й виховання. Таке спілкування, в контексті концепції Н.В.Кузьміної, являє собою соціально-психологічний компонент педагогічної системи, який забезпечує реалізацію двох інших її компонентів – змістового та методичного.

Педагогічне спілкування (професійно-педагогічне) – це система прийомів і методів, які забезпечують реалізацію цілей та завдань педагогічної діяльності, а також організують і спрямовують соціально-педагогічну взаємодію педагога з його вихованцями. Проблеми педагогічного спілкування присвячені публікації О.О.Бодальова, Г.В.Дьяконова, В.А.Кан-Каліка, Я.Л.Коломінського, С.В.Кондратьєва, О.М.Леонтєва, А.К.Маркової, О.О.Реана та ін.

Науковці зазначають, що відповідне спілкування пронизує увесь процес педагогічної діяльності, створює певні умови для розвитку особистості дитини, постає тлом її навчання й виховання, сприяє – через позитивний емоційний клімат організації занять, спільних ігор, екскурсій тощо – поліпшенню самопочуття дошкільників, здійснює управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі.

Відповідно до теоретичних напрацювань і практики освітнього процесу можна виокремити наступні специфічні особливості та функції педагогічного спілкування (мал. 6):



Мал. 6 Специфіка педагогічного спілкування

Отже, педагогічне спілкування в умовах ДНЗ, як і будь-якого іншого освітнього закладу, зазвичай буває не тільки й не стільки міжособистісним, скільки особистісно-груповим. Науковці виокремлюють такі основні його етапи:

1. **Підготовка педагога до спілкування** – попри усі елементи чималої імпровізації при спілкуванні з дітьми дошкільного віку, вихователь повинен заздалегідь свідомо спланувати основний його зміст, форми та методи, а також, по можливості, так звані «ліричні паузи» між різними заняттями із вихованцями.

2. **Вступ до педагогічного контакту та початкові моменти взаємодії із групою** – на даному етапі важливу роль відіграє творчість, нестандартний підхід вихователя; варто, зокрема, звернути увагу дітей на щось незвичайне у сьогоднішньому дні, погоді, занятті тощо.

3. **Організація та управління спілкуванням в ході проведення заняття** – педагог реалізує усе те, що заплановане на першому та підкріплене інтересом дітей на другому етапах взаємодії.

4. Можна додати ще й четвертий важливий етап – **аналіз та узагальнення підсумків спілкування з дітьми**.

Спілкування – досить об'ємне за змістом поняття, котре включає комунікативний, перцептивний та інтерактивний аспекти свого розгляду. В такому контексті педагогічне спілкування – це обмін інформацією, взаємопізнання і взаємоузгодження дій педагога та вихованця, що опосередковує засвоєння знань, навичок, умінь і становлення особистості в освітньому процесі.

1.1. КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Комунікація, у вужчому своєму розумінні, – це обмін інформацією між людьми чи спільнотами. Специфікою комунікативного аспекту власне педагогічного спілкування виступає той факт, що педагог (вихователь) володіє значно більшим масивом інформації, порівняно зі своїми учнями (вихованцями). При цьому він не повинен авторитарно демонструвати таку свою «вищість» чи «богоподібність», а має залучати дітей до активного процесу самостійного пошуку нових знань на правах рівноправного діалогу.

У зв'язку з чималим віковим інтервалом, вагомими соціальними відмінностями між вихователем ДНЗ та його підопічними варто пам'ятати, насамперед, про загрозу появи та посилення **комунікативних бар'єрів** – перешкод на шляху адекватного

сприймання та осмислення інформації, що послаблюють комунікативний взаємовплив і часто погіршують самопочуття учасників спілкування. Такими **бар'єрами в умовах педагогічного спілкування виступають:**

1) *відмінності між педагогом і дітьми* (у першу чергу вікові та статусно-рольові) – саме цей бар'єр значною мірою зумовлює усі наступні; адже, як відомо, відмінний життєвий досвід різних осіб спричинює різну наповненість їх аперцепції, тобто сприймання та осмислення кожної нової порції інформації;

2) *семантичні (термінологічні)* – по-перше, навіть під загальнозживаними поняттями дорослий та кожна конкретна дитина часто розуміють відмінні між собою значення; по-друге, свідомо чи мимоволі педагог може вживати у своєму мовленні складні терміни, малозрозумілі дітям певного віку чи рівня інтелектуального розвитку; варто пам'ятати і про відмінності домінуючих видів мислення людини на різних стадіях її онтогенезу (наочно-образного, практичного чи словесно-логічного, теоретичного); тому загалом необхідно говорити з дитиною «на її мові»;

3) *фонетичні* – нерідко діти мають певні дефекти мовлення, що може значно ускладнювати розуміння педагога; крім того, навіть і за відсутності таких дефектів інколи трапляється користування діалектами однієї і тієї ж мови, володіння різною швидкістю висловлювання і так зване «ковтання» слів; у даному випадку вихователь повинен контролювати як дитяче, так і власне мовлення;

4) *стилістичні* – в умовах специфіки спілкування дорослого з дітьми виникають, насамперед, тоді, коли перший користується надто довгими та складними для розуміння реченнями; також варто пам'ятати і про те, що дошкільники не завжди адекватно розуміють переносне значення ряду відомих приказок і прислів'їв, що здатне спотворювати бажаний виховний сенс педагогічного спілкування; у свою чергу, висловлювання вихованців також можуть мати неповторне дитяче «амплуа»;

5) *логічні* – як відомо, дорослий та дитина перебувають на різних стадіях розвитку інтелекту, що пов'язане з віковою специфікою логічних форм осмислення світу; наприклад, у літературі широко описані «феномени Піаже», сутністю яких виступає відмінність логіки дітей дошкільного віку від старших осіб; крім того, якщо мислення дорослих зазвичай словесно-логічне та теоретичне, то у дошкільника домінують ще наочно-образні й навіть наочно-дійові форми мислення; саме про ці особливості повинен пам'ятати вихователь;

6) *емоційні* – часто виникають в умовах психофізіологічного перебудження, афективного переважання чи перевтоми дітей, коли вони нездатні адекватно сприймати мовлення вихователя; наприклад, подібні стани настають після надмірного здивування дітей чи їх бурхливої радості у зв'язку з певними подіями; в таких випадках варто надати можливість вихованцям достатньою мірою емоційно розрядитися і вже тоді продовжувати заплановане дидактичне заняття чи повчально-моральну бесіду; у протилежному ж випадку можна навіть отримати ефект, зворотній від бажаного, й нашкодитися на виховну «глухоту» дитини;

7) *негативних компонентів відносин* – сюди належать бар'єри настановлень (наприклад, сформованого в попередньому досвіді страху перед дорослими певної категорії), антипатії (якщо дошкільник недолюблює певного вихователя, то взагалі може діяти всупереч йому) чи стереотипів (наприклад, коли дитина часто чує вдома, що «за таку мізерну зарплатню усі вихователі працюють погано»); загалом важливо пам'ятати, що всі подібні перешкоди на шляху педагогічної взаємодії із вихованцем ефективніше долаються тільки у співпраці з його батьками, рідними та близькими;

8) *острахи перед контактом із дітьми* – подібний феномен виникає переважно в роботі молодих і ще недосвідчених освітян; він проявляється у зростанні загальної напруженості педагогічної взаємодії, наслідком якої часто може ставати як відчуження її учасників, так і погіршення їх самопочуття; за належного рівня розвитку педагогічних здібностей подібний бар'єр повинен відносно швидко подолатися вихователем у зв'язку з набуттям практичного професійного досвіду.

1.2. ПЕРЦЕПТИВНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Поняття **соціальної перцепції** було введено *Дж.Брунером* (1947 р.) для підкреслення факту соціальної зумовленості сприймання людини. У наш час відповідним терміном позначають: процес сприймання поведінки іншої людини, інтерпретацію причин цієї поведінки, її емоційну оцінку, побудову стратегій власної соціальної поведінки. У вітчизняній психології бурхливий розвиток досліджень відповідної сфери був покладений у 1960-их рр. ХХ ст. розвідками О.О.Бодальова. Проблемі власне педагогічної соціальної перцепції

присвячені праці І.В.Галузо, Г.Г.Гусєєвої, Т.В.Драгунової, С.В.Кондратьєвої, О.О.Реана та ін.

В освітньому процесі феномени соціальної перцепції відіграють дуже важливу роль, тому обізнаність із ними сприяє більш усвідомленому та повноцінному педагогічному спілкуванню. Один із найважливіших і, водночас, часто найменш усвідомлюваних його чинників – це стереотипізація. Так, *О.О.Реан та Я.Л.Коломінський* опис закономірностей педагогічної соціальної перцепції розпочинають саме зі згаданого її механізму.

Стереотипізація – формування першого враження й надалі відносно стабільної думки про певну людину на основі попередньо сформованих оцінкових еталонів. Очевидно, що педагогічна діяльність з її «вічними істинами» та настановами авторитетних науковців є досить ризикованою сферою щодо підпадання вихователя, вчителя під вплив стереотипів. **Педагогічні стереотипи** – це стійкі, спрощені, схематизовані та емоційно забарвлені уявлення про педагогічну діяльність, особистість дитини, її батьків, а також педагога про самого себе.

О.О.Реан виокремлює **6 основних груп соціальних** (окремим випадком яких є педагогічні) **стереотипів**:

1) *антропологічні* – проявляються в тому випадку, коли оцінка внутрішніх, психічних якостей людини залежить від певних її зовнішніх, фізичних характеристик; наприклад, дитину з великим лобом педагог підсвідомо може сприймати як більш розумну, а вихованця з надлишковою вагою – як комунікабельнішого та добрішого за своїх надто худорлявих однолітків; проте, не дивлячись на популярну навіть у наш час фізіогноміку та визнану в певному науковому колі конституційну теорію темпераменту, подібні стереотипи зазвичай не відповідають реальності;

2) *етнонаціональні* – проявляються тоді, коли певні психологічні якості приписуються дитині на основі її етнічної, національної чи расової належності; наприклад, дитину іншої національності серед українських однолітків вихователь може упереджено сприймати як менш здібну (так, усім відомі анекдоти про недотепу-«чукчу») або більш агресивну (у побуті існують уявлення про надто «гарячий темперамент» народів Сходу) і т.п.; особливо психологічно важко дитина іншої національності може почуватися тоді, коли вона така одна у моноетнічному середовищі, що нерідко викликає «наклеювання ярликів» на неї з відповідним глузуванням однолітків або й навіть дорослих;

3) *соціально-статусні* – пов'язані із залежністю сприймання педагогом дитини від соціального статусу її та її батьків, родичів; наприклад, вихованця з багатой родини вихователь може оцінювати як більш розбещену або більш здібну, порівняно з її однолітками з бідніших сімей, а дитину з неповної сім'ї – як «важчу» у вихованні; загалом, в одних випадках педагоги приділяють підвищену увагу та тепло саме «улюбленицям долі», в інших, навпаки, зосереджуються на своєму співчутті до «ображених життям дітей», паралельно намагаючись перевиховати тих, хто звик «ні в чому не мати відмови»;

4) *соціально-рольові* – на відміну від попереднього, в даному випадку на сприймання педагогом дитини впливають професія та інші суспільні ролі її батьків, родичів; наприклад, дитина військового може оцінюватися як така сама «виструнчена, акуратна», дитина вчителів – як «дуже розвинена та допитлива», дитина відомого керівника – як «схильна до лідерства» і т.д.; на нашу думку, соціально-рольові та статусно-рольові стереотипи тісно взаємозв'язані та в реальному житті досить складно піддаються диференціації (скажімо, якщо дитина схильного до зловживання алкоголем різноробочого сприймається вихователем як така сама «лінива та нетямуща», то який власне стереотип у даному випадку спрацьовує?);

5) *експресивно-естетичні* – визначаються залежністю оцінки особистісних якостей людини від її зовнішності, тобто, чим красивішою, привабливішою є особа, тим більш позитивно вона сприймається оточенням; наприклад, певний негативний вчинок вродливого вихованця нерідко педагогом несвідомо приписується певним випадковим обставинам («мила дитина підпадає під помилування»), тоді як «не така красива» дитина має значно більше шансів отримати «справедливе» покарання; тут, звичайно, варто визнати і той факт, що у різних людей естетичні еталони можуть суттєво відрізнятись; до того ж під зовнішньою привабливістю мається на увазі не тільки фізична врода, а і стиль одягу, манера рухатися.

6) *вербально-поведінкові* – проявляються у залежності сприймання дитини педагогом від манери її вербальної та невербальної поведінки (специфіки мовлення, його інтонацій та тембру, міміки й т.п.); наприклад, вихованець із тихішим, лагіднішим мовленням може сприйматися як добріший чи спокійніший, ніж його гучномовні однолітки; тут варто зауважити, що якщо враховувати взаємозв'язок темпераменту з певними особливостями мовлення людини, то в окремих випадках такі стереотипи можуть мати певні реальні підстави, а особливо в дитячому віці, коли зростаюча особистість ще

не навчилася свідомо керувати своїми голосовими, мимічними та пантомімічними проявами.

О.О.Реан зазначає, що власне в педагогічній діяльності функціонують ще два **специфічні стереотипи**:

- перший пов'язаний зі сприйняттям інтелектуально активної дитини («відмінника») як обов'язково ще і старанної, працьовитої, чесною і, навпаки, менш здібної як ще й хитрої та лінивої;

- другий стереотип передбачає схильність до приписування «важковиховуваності» дітям жвавим, рухливим, непосидючим.

Стереотипи власне фахівців із дошкільної освіти досліджують І.А.Бучилова, Т.І.Гурковська, Я.Л.Коломінський, Н.В.Кокорева, В.Г.Маралов, Є.А.Панько та ін.

Так, згідно з даними власних спостережень **Т.Гурковська** виокремлює низку педагогічних стереотипів, притаманних як **батькам, так і вихователям дошкільників**:

- «сприймання навколишнього світу з точки зору дорослого» – часто не лише батьки, а й дипломовані фахівці не помічають або не хочуть бачити різниці між світосприйманням власним і дитячим;

- «друковане слово є априорі правильним» – посібники, збірники, статті та інші матеріали часто мають загальний характер, тому їх зміст педагог повинен не сприймати буквально, а «примірювати» на практиці до індивідуальних особливостей конкретної дитини, її батьків, до самого себе, а також умов конкретного ДНЗ;

- «починати навчати малюка потрібно якомога раніше» – на жаль, захоплення сучасними розвивальними методиками нерідко насправді не стільки стимулює інтелект дитини, скільки зводиться до накопичення механічних навичок (наприклад, лічби поза розумінням її логічної сутності);

- «західна система освіти (у тому числі, дошкільна) краща за вітчизняну» – на жаль, не завжди враховуються конкретні умови та загальні соціокультурні обставини виникнення тієї або іншої зарубіжної освітньої системи, методики, технології;

- «навчати дошкільників легко» – так, відносно «легко», але тільки тоді, коли таке навчання поєднується зі знанням психологічних особливостей розвитку дитини на різних вікових етапах, а також адекватних цьому розвиткові методів і методик.

Експериментальне дослідження

Емпіричні розвідки І.А.Бучилової продемонстрували, що більша частина (70 %) освітян у галузі дошкільля мають високий та середній рівень

стереотипності. Найбільш яскравими виявилися стереотипи, які можна висловити наступним чином: «При розробці занять краще користуватися звичною, добре знайомою методикою», «Більшість батьків не займаються вихованням своїх дітей», «Основну відповідальність за виховання дітей несе сім'я, а не дитячий садок», «Основна задача вихователя – озброєння дітей знаннями, навичками, уміннями» та ін.

За результатами дослідження виокремлені 2 крайні групи педагогів: вихователі з наявністю стереотипів у всіх сферах педагогічної реальності та вихователі з відсутністю стереотипів. У перших спостерігається тенденція до сильнішого прояву домінування, нормативності поведінки, дипломатичності, внутрішньої напруги, тривожності, самолюбства; тоді як у других – сильніші прояви чуйності, експресивності, здатності до емпатії, експериментування.

Близькими до механізму стереотипізації є **ефекти соціальної перцепції**, котрі також спрацьовують в умовах дефіциту або перекручень інформації про іншу людину. **Основними серед них є:**

1) *ефект ореолу* – поширення найпершого позитивного або негативного загального враження про дитину на оцінку всіх інших її особистісних властивостей та наступних дій; наприклад, якщо першою реакцією вихователя при знайомстві з новим підопічним була «Ой, яка гарна дитина!», то надалі окремі порушення правил поведінки сприйматимуться із більшим попусканням, ніж такі самі витівки «поганої дитини»;

2) *ефект первинності* (пов'язаний з ефектом ореолу) – щодо малознайомого індивіда початкова інформація про нього відіграє вирішальну роль при оцінюванні усієї наступної, оскільки саме вона першою привертає увагу та, отже, найкраще запам'ятовується (мнемонічний «ефект краю»);

3) *ефект новизни* – спрацьовує, на відміну від попереднього, в ситуації спілкування вже із добре знайомою людиною, тобто, в даному випадку вирішальну роль відіграє саме остання інформація про певну особу (якщо дещо перефразувати відому приказку, то «остання ложка дьогтю бочку меду псує»);

4) *ефект Пігмаліона (Розенталя)* – пов'язаний із впливом очікувань педагога на реальну поведінку та особистісні трансформації його вихованців; тут діє відомий у психології феномен «самоздійснюваного пророцтва»; наприклад, якщо вихователь вважає певну дитину здібною, то він активніше буде реагувати на її успіхи та ніби не помічати окремі невдачі як якусь прикру випадковість (і

навпаки у випадку з «нездійбною дитиною», окремі досягнення якої також ніби не помічаються).

Не можна стверджувати про однозначну шкідливість або корисність феноменів стереотипізації та ефектів соціальної перцепції в будь-якому спілкуванні, зокрема, і педагогічному. Адже стереотипи та «ореоли» виникають в умовах недостатності інформації про інших осіб – тоді, коли їх ще відносно мало знаєш або коли за родом своєї професійної діяльності спілкуєшся одночасно з багатьма людьми. Отже, вихователь не може цілком уникнути впливу цих механізмів соціальної перцепції на свою взаємодію із дітьми, проте, усвідомивши сам факт їх існування, повинен більш критично поставитися до традиційних еталонів соціального оцінювання і до своїх власних педагогічних оцінок.

До інших важливих механізмів сприйняття та розуміння людей належать **децентрація, ідентифікація, рефлексія, каузальна атрибуція, емпатія**. При роботі з дітьми дошкільного віку особливе значення має саме останній – розуміння дитини шляхом емоційно-почуттєвого входження (через співчуття та співпереживання) в її внутрішній світ, де нерідко діє «логіка почуттів».

1.3. ІНТЕРАКТИВНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Як відомо, **інтерактивний аспект спілкування** – це характеристика організації реальної взаємодії між людьми, їх спільної діяльності. При цьому така *взаємодія у найбільш загальному вигляді може бути поділена на два основні типи: кооперацію та конкуренцію*. Перший із них у нашому випадку виступає педагогічним співробітництвом між дорослим і дитиною та є оптимальним типом інтеракції, тоді як загостреним варіантом другого її типу виступає педагогічний конфлікт, який за самою своєю сутністю свідчить про певні негаразди у відносинах між учасниками педагогічного процесу, хоча за умови свого конструктивного розв'язання може мати й певні позитивні аспекти.

Конфлікт загалом – це зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, мотивів, цінностей суб'єктів взаємодії. В умовах педагогічного спілкування, як відомо, такими суб'єктами є педагог, діти та їх батьки, а також інші члени педагогічного колективу. **Педагогічний конфлікт** – це форма прояву загострення суб'єкт-суб'єктних суперечностей, котрі виникають при взаємодії учасників

навчально-виховного процесу та характеризуються негативним емоційним тлом.

У психології на сьогодні існує цілий ряд досліджень специфіки конфліктів у педагогічній системі, в умовах освітніх закладів різних рівнів (С.В.Баникіна, І.П.Башкатов, Д.Банек, Л.І.Воробйов, Т.В.Драгунова, В.І.Журавльов, В.А.Кан-Калік, О.В.Кузьменкова, К.М.Левітан, Ф.Манн, Л.І.Мітіна, М.М.Рибакова, Н.В.Самсонова, І.І.Сулейманов, Д.І.Фельдшейн та ін.). Окремі науковці навіть виокремлюють педагогічну конфліктологію як відносно самостійний напрямок досліджень.

С.В.Баникіна розглядає основні чинники виникнення педагогічних конфліктів.

1. **Загальні:** несприятлива економічна та соціально-політична ситуація у країні, регіоні – наприклад, незадоволення сучасних педагогів викликає як їх реальна заробітна плата, так і рівень матеріального забезпечення освітніх закладів; непослідовність дотримання принципів державної політики в освіті – так, не дивлячись на декларування високих гуманістичних цінностей, насправді далеко не завжди й далеко не усі педагоги їх дотримуються у практиці реальної взаємодії із дітьми та між собою; змістова та методична недосконалість освітнього процесу – пов'язана вона може бути із помилками як «новачків» у сфері педагогіки, так і навіть корифеїв мистецтва навчання й виховання; невідредагованість формальних і неформальних відносин в освітньому соціумі – згідно з даними досліджень, чимало педагогів мають недостаній рівень знань у галузі психології особистості та спілкування, що, у свою чергу, може провокувати використання однієї із двох крайніх і неоптимальних стратегій педагогічного спілкування – стратегії або надмірного формалізму, або, навпаки, «панібратства».

2. **Специфічні:** конфлікти, пов'язані з організацією праці педагогів; конфлікти, що виникають у зв'язку зі стилем керівництва; конфлікти, зумовлені необ'єктивністю оцінювання дитини, її інтелекту та поведінки.

Більш конкретно проаналізувати причини подібних ситуацій можна, скориставшись запропонованою С.В.Баникіною схемою **основних типів педагогічних конфліктів у наступних системах взаємодії:**

1) «Педагог – дитина» – цей тип конфліктів буває спровокованим як самим вихователем, якщо він невдало організовує педагогічне спілкування, не вміє організувати усю групу на занятті, чимсь ображає

честь і гідність певної конкретної дитини, «навішує ярлики» на неї і т.д., так і дитиною (вона «важка», регулярно порушує дисципліну, не встигає на занятті за ровесниками тощо).

2) «Педагог – батьки» – конфлікти в цій системі нерідко зумовлюються різним рівнем загальної та педагогічної культури вихователя й батьків його вихованців; неузгодженість стратегій і тактик виховання (наприклад, більш «жорстких» і «м'яких»), негативне ставлення певних батьків до педагогів та освітніх закладів загалом, настановлення сприймати вихователя як такого собі «службового виконавця», котрий просто «зобов'язаний робити те й те...», або негативне ставлення самих вихователів до окремих батьків («неблагополучна сім'я», «кар'єристи, а не батьки») та ін.

3) «Педагог – адміністратор» – у даному випадку конфлікти може провокувати як банальна психологічна несумісність певного вихователя з керівником відповідної установи, так і несправедливий, на думку самого педагога, розподіл матеріальних заохочень між ним та його колегами, авторитарний тиск і жорстка регламентація професійної діяльності, перекладання «чужих» обов'язків, надмірна завантаженість різноманітними громадськими дорученнями, позаплановий контроль та ін.

4) «Педагог – педагог» – чинниками цього типу конфліктів зазвичай стають ті самі, що і у випадку взаємодії у системі «Педагог – адміністратор»; також у цьому контексті нерідко виникають конфлікти між початківцями та колегами з великим стажем роботи, між тими, хто має більше й менше різноманітних звань і нагород, між працівниками колективу, діти яких спільно виховуються у відповідному ДНЗ та ін.

У найбільш загальному вигляді серед потенційно конфліктних та актуально конфліктних педагогічних ситуацій найчастіше виокремлюються наступні:

- конфлікти діяльності, які виникають із приводу невиконання або неповного виконання дитиною завдань вихователя;
- конфлікти поведінки (вчинків), що виникають із приводу порушення правил поведінки в дошкільному навчальному закладі;
- конфлікти відносин, що виникають у сфері емоційно-особистісних взаємин дітей та дорослих у процесі педагогічної взаємодії між ними.

Отже, наявність об'єктивних теоретичних і реальних суперечностей у педагогічному процесі робить конфлікти між його суб'єктами практично неминучими, а розв'язання цих конфліктів –

необхідною складовою ефективного управління освітнім процесом. З цієї точки зору варто бути обізнаним не тільки з методами профілактики педагогічних конфліктів, що є очевидними з огляду на розглянуті основні системи й чинники таких ситуацій, а й зі способами вирішення вже назрілих суперечностей між співучасниками навчання й виховання.

Найбільш відомою у психології стала так звана «*сітка Томаса-Кілменна*», відповідно до якої розглядаються **п'ять основних стилів поведінки в конфліктах**:

1) *конкуренція* (суперництво або протидія) – характеризується відкритою боротьбою за власні інтереси та непоступливістю учасників взаємодії за принципом «або пан, або пропав»; при цьому в умовах ДНЗ «виграє» найчастіше вихователь як людина з більшими статусно-рольовими можливостями, тоді як дитина нерідко може стати заручником нав'язаних їй іззовні та не завжди корисних для неї особисто соціальних правил;

2) *уникнення* (ухиляння або втеча) – проявляється в намаганні просто вийти з конфліктної ситуації, не наполягаючи на своєму та водночас не поступаючись нічим; конфлікт таким чином зазвичай насправді не розв'язується, а тільки «заганяється» углиб і нерідко стає ще більш напруженим; проте в окремих випадках педагогічно доцільним є саме «непомічання» певних відхилень у поведінці дитини чи дорослого партнера з метою недопущення проявів негативізму;

3) *притосування* – визначається намаганням згладити конфліктну ситуацію в основному за рахунок поступання власними інтересами, «підігравання» іншому; такі педагоги, згідно з відомим народним висловом, дають дітям змогу «вилазити собі на голову»; проте в окремих ситуаціях даний стиль є досить ефективним – наприклад, як наочний взірець толерантності або як емоційна підтримка іншої особи, яка дуже потребує цього;

4) *компроміс* – врегулювання конфлікту через взаємні поступки, за принципом «Ти – мені, а я – тобі»; наприклад, педагог може дозволити дитині щось зазвичай недосяжне, якщо вона поприбирає за собою іграшки чи виконає якесь інше його прохання; варто пам'ятати про той факт, що іноді подібні поступки можуть бути нерівнозначними та спричиняти ефект маніпулювання іншими людьми (зокрема, вихованцями);

5) *співпраця* – вважається найпродуктивнішим стилем, особливо в умовах гуманістичного та діалогічного підходу до педагогічного процесу; в той же час він пов'язаний із високим рівнем

комунікативних навичок та умінь усіх учасників взаємодії, адже потребує ретельного аналізу відповідної ситуації, конструктивних перемовин, виважених та поетапних кроків на шляху вирішення конфлікту; а з огляду на ще відносно низьку рефлексивність дитини дошкільного віку, в системі «Педагог – дитина» цей стиль має відносно невеликий ресурс своєї реалізації.

Отже, у практиці професійної діяльності вихователь повинен вміло поєднувати різні стилі розв'язання конфліктних ситуацій, надаючи переваги окремим із них залежно від конкретної педагогічної ситуації та уникаючи маніпулювання дитячою особистістю.

2. СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Індивідуальний стиль професійної діяльності, згідно з Є.О.Клімовим, – це сукупність загальних та особливих способів роботи, які дають змогу максимально використовувати цінні якості людини й компенсувати її недоліки. **Стиль педагогічного спілкування** – це індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та його учнів, вихованців. У ньому знаходять своє відображення: специфіка комунікативних здібностей та умінь фахівця; його творчі можливості; система взаємин із вихованцями; особливості відносин у дитячому колективі. Проблеми визначення та опису стилів педагогічного спілкування присвячені дослідження Л.І.Габдуліної, А.І.Смагілової, В.А.Кан-Каліка, О.О.Коротаєва, Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, О.Я.Ніконової, І.Л.Руденко, Є.В.Субботського, Т.С.Тамбовцевої.

Традиційно, в контексті відомих досліджень *К.Левіна*, склався **поділ педагогічної взаємодії** (що є окремим виміром відносин лідерства, керівництва та підпорядкування) на **три базові стилі**:

1. **Авторитарний** – при ньому основними формами передавання інформації виступають інструктаж, команди, вказівки, а формами впливу – вимоги, зауваження, спонукання чи несхвалення, зазвичай у категоричних і навіть різких тонах; згідно з даними досліджень О.Ю.Максакова і Д.О.Мішутіна, такі педагоги використовують в основному монологічне та особистісно-групове педагогічне спілкування, уникаючи індивідуальних його варіацій.

2. **Демократичний** – формами передавання інформації зазвичай виступають пропозиції, поради, обговорення, а формами

впливу – переконування, підтримка, підбадьорювання; такий педагог частіше використовує діалогічне та індивідуальне спілкування з дітьми, намагається створити позитивне емоційне тло освітнього процесу; при цьому він часто задовольняється не тільки й не стільки результатом, скільки самим процесом навчання та виховання.

3. Ліберальний – проявляється в повному або частковому самоусуванні педагога від завдань освітнього процесу, відпускання даного процесу як такого загалом або окремих його складових «на самоплин»; ззовні це може набувати форми так званого «панібратства» у взаєминах вихователя та дітей.

Експериментальне дослідження

У 1939 році К.Левіном спільно з його учнями Р.Ліннітом та Р.Уайтом був поставлений експеримент з метою вивчення впливу стилів лідерства на поведінку членів усієї спільноти. Його учасниками стали 10-тирічні діти, поділені на дві експериментальні групи, які зустрічалися після шкільних занять і виготовляли театральні маски. У першій із них педагог поводився згідно з класичним авторитарним стилем, у другій – згідно з демократичним. Спостереження продемонстрували, що діти першої групи частіше сварилися, проявляли вороже ставлення один щодо одного, у важкій ситуації шукали «цапа-відбувайла», а не реального виходу з неї; тоді як вихованці демократичного керівника, відповідно, були доброзичливішими та конструктивнішими у своїх діях.

У тому ж році К.Левін продовжив експеримент, розширивши коло його учасників, які сформували чотири різні клуби за інтересами. А один з експериментаторів почав сам собою поводитися надто м'яко, надавши змогу дітям усе вирішувати самим. Саме це й дало змогу емпірично виокремити ще і третій стиль – ліберальний. Дослідження також продемонструвало, що педагогу значно важче переходити від авторитарного стилю взаємодії до демократичного, ніж навпаки, тоді як перехід від авторитарного до ліберального стилю помітно збільшує рівень агресії у групі. Отже, якщо вірити К.Левіну та його учням, «демократії потрібно вчитися, а от авторитарія і так притаманна людині».

Поряд із вищезазначеним, варто пам'ятати, що далеко не завжди демократичний стиль спілкування – найоптимальніший. Існують обставини та умови, за яких авторитарний стиль педагогічної взаємодії буде більш ефективним: насамперед, тоді, коли часу на спільні обговорення не має і потрібно отримати швидкий результат (наприклад, в екстремальних ситуаціях, коли дитині загрожує певна небезпека, яку вона може не усвідомлювати до кінця); в окремих

випадках саме такого стилю потребує взаємодія з агресивними чи важковиховуваними особами, котрі «навчилися розуміти тільки силу».

Насправді ж, у реальній практиці освітньої діяльності специфічний стиль спілкування кожного конкретного педагога дуже складно втиснути в якийсь один із описаних трьох стилів. По-перше, залежно від ситуації один і той самий педагог може використовувати в різних пропорціях усі ці стилі; по-друге, за основу виокремлення стильових особливостей його діяльності та спілкування можуть братися й інші критерії (а не тільки «тиск, монолог – свобода, діалог»).

Так, *В.А.Кан-Калік* виокремлює вже **5 найпоширеніших, на його думку, стилів педагогічного спілкування:**

1. Спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю – передбачає дружний захоплений пошук і спільні досягнення; пов'язаний з єдністю високого професіоналізму та любові, тяжіння педагога до своїх учнів і вихованців; цей стиль характеризує, наприклад, діяльність В.О.Сухомлинського; як стверджує автор типології, саме таке педагогічне спілкування є найбільш продуктивним.

2. Спілкування на основі дружного налаштування – пов'язане зі щирою доброзичливістю, взаємною зацікавленістю, взаємодопомогою, тому підготовлює перехід на вищезгаданий найоптимальніший стиль педагогічного спілкування; важливо контролювати, щоб він не долав межі панібратства та блазнювання, що інколи трапляється з молодими й недосвідченими педагогами.

3. Спілкування-дистанція – пов'язане з підкреслюванням авторитету, старшинства, доміантної ролі педагога в якості не стільки нездоланного, скільки штучного бар'єру між ним та його вихованцями; може використовуватися як початківцями, так і вже досвідченими фахівцями; у своїх гіпертрофованих формах часто призводить до взаємного відчуження вихователя та дітей.

4. Спілкування-залякування – інколи стає негативним і більш жорстким продовженням попереднього стилю педагогічної взаємодії, що виникає внаслідок байдужого або й ворожого ставлення до дітей.

5. Спілкування-загравання – виникає внаслідок бажання педагога встановити контакт із дітьми та одночасного страху перед імовірністю неуспіху, а також у зв'язку з відсутністю навичок та умінь більш конструктивної педагогічної взаємодії.

А.К.Маркова та *А.Я.Ніконова* виокремлюють **стилі педагогічної діяльності на основі врахування двох основних її параметрів**, якими, згідно з результатами досліджень, виступають:

▪ **Змістовий** – 1) переважна орієнтація педагога на процес, на результати або на процес і результати навчання, 2) адекватність або неадекватність планування навчально-виховного процесу, 3) оперативність або консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності, 4) рефлексивність або інтуїтивність.

▪ **Динамічний** – 1) гнучкість або традиційність, 2) імпульсивність або обережність, 3) стійкість або нестійкість щодо поточної ситуації, 4) стабільне емоційно-позитивне ставлення до дітей або нестабільне емоційне ставлення до дітей, 5) наявність або відсутність особистісної тривожності, 6) у несприятливій педагогічній ситуації спрямованість рефлексії на себе, на обставини або на інших.

Зазначені характеристики у своєму поєднанні утворюють чимало **індивідуальних стилів педагогічної діяльності**, проте А.К.Маркова стверджує, що **на практиці найчастіше зустрічаються саме чотири, перші два з яких є полярними, а інші два – проміжними:**

1) **Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС)** – педагог орієнтується переважно на процес навчання та на найбільш сильних дітей, його діяльність відрізняється високою оперативністю, використанням найрізноманітніших видів роботи та колективними обговореннями, а також інтуїтивністю; проте такий стиль водночас характеризується низькою методичністю, що проявляється в недостатньому закріпленні та повторенні пройденого матеріалу.

2) **Емоційно-методичний стиль (ЕМС)** – педагог орієнтується як на результати, так і на процес навчання, адекватно планує освітній процес, поетапно відпрацьовує увесь дидактичний матеріал, постійно його закріплює та повторює із дітьми; стиль відрізняє висока оперативність, певне переважання інтуїтивності над рефлексивністю.

3) **Розмірковуєче-імпровізаційний стиль (РІС)** – подібний до емоційно-методичного стилю, проте в даному випадку, на відміну від своїх «емоційних» колег, педагог демонструє винахідливість у варіюванні методів навчання, характеризується нижчим темпом роботи, рідше використовує колективні обговорення й надає перевагу непрямим методам впливу на дітей (шляхом, наприклад, підказок).

4) **Розмірковуєче-методичний стиль (РМС)** – педагог орієнтується переважно на результати навчання, на належне закріплення та систематизацію дидактичного матеріалу й тому проявляє консервативність у використанні засобів і способів навчально-виховної діяльності; він використовує обмежений ресурс методів і перевагу зазвичай надає репродуктивним формам діяльності дітей, проявляючи помітну рефлексивність.

Вивченню специфіки стилів спілкування власне вихователів ДНЗ присвячені напрацювання російської дослідниці *А.Г.Ісмагілової*. *Індивідуальний стиль педагогічного спілкування* вона розглядає як складну багатокомпонентну та багаторівневу систему різних елементів педагогічного спілкування. Перший рівень утворюють його цілі – дидактичні, виховні, організаційні; другий рівень представлений діями, за допомогою яких реалізуються поставлені цілі (стимульовальні, організувальні, контрольні, оцінкові, коригувальні); третій рівень – це операції, через які здійснюються зазначені дії.

Як відомо, педагогічна діяльність має чимало «зон невизначеності», тобто одні й ті ж самі об'єктивні її вимоги можуть виконуватися різними способами; при цьому вибір конкретного способу здійснюється відповідно до індивідуальних особливостей суб'єкта такої діяльності. Внаслідок емпіричних досліджень А.Г.Ісмагілова (аналогічно до схеми А.К.Маркової) виокремила **4 стилі педагогічного спілкування вихователів дітей дошкільного віку**: 2 основні (прямо протилежні) та 2 проміжні.

Основні стилі:

1. *«Організаційний»* (наближений до класичного «авторитарного») – для таких вихователів характерні швидка реакція на поведінку та дії дітей, чітка регламентація їх діяльності шляхом частої подачі конкретних вказівок, суворий контроль за виконанням цих вказівок. Вони менше уваги приділяють активізації вихованців, а якщо й активізують, то частіше при цьому користуються негативною оцінкою. На початку заняття ці вихователі зазвичай вирішують організаційну задачу, наводять порядок у групі й тільки потім вже переходять до навчання. Строго слідкують за дисципліною, майже ніколи не залишають поза увагою її порушення, часто роблять дітям зауваження, своєчасно реагують на їх відповіді, швидко виправляють помилки, допомагають знайти необхідну відповідь. У спілкуванні з вихованцями в основному використовують прямі впливи – у тому числі, такі мовленнєві звороти, які обмежують свободу дітей. Загалом ці вихователі частіше ставлять і вирішують завдання організаційного й дидактичного характеру, часто ігноруючи постановку власне виховних цілей. Тому в основному цей стиль педагогічного спілкування розглядається як педагогічно недоцільний – такий, що перешкоджає оптимальному особистісному розвитку дітей, формуванню їх творчої активності та самостійності.

2. *«Стимульовальний»* – такі вихователі у спілкуванні з дітьми використовують в основному непрямі педагогічні впливи, спрямовані

на створення, перш за все, позитивної емоційної атмосфери за рахунок частого використання схвальних оцінок поведінки та діяльності своїх вихованців. Цей підхід, загалом, створює відповідний позитивний емоційний клімат у групі дошкільників, що дає можливість значно менше уваги приділяти питанням дисципліни та організації. Вихователі з даним стилем спілкування зазвичай починають заняття невимушено, без традиційних організаційних моментів, а в його процесі досягають цілей, спрямованих не тільки й не стільки на навчання дітей, скільки на їх усебічний особистісний розвиток.

2. Проміжні стилі:

- *«Організаційно-стимулювальний»* – такі вихователі на заняттях із дітьми намагаються вирішувати як дидактичні, так і виховні задачі. При цьому, на відміну від колег з «організаційним» стилем, вони більше уваги приділяють створенню позитивної емоційної атмосфери спілкування – ставляться до дітей терплячіше та з більшою повагою; а на відміну від представників «розвивального» стилю, ці вихователі часто використовують не тільки позитивне стимулювання, а й негативне (наприклад, спонукають підопічних до продовження дій негативними оцінками), строгіше слідкують за дисципліною у групі, часто роблять зауваження. *Загалом же описаний стиль частіше наближається саме до показників «організаційного».*

- *«Розвивально-коректувальний»* – перш ніж перейти до вирішення конкретної дидактичної задачі, такі вихователі наводять порядок у групі, налаштовують дітей на заняття, при цьому використовуючи спонукання переважно позитивними оцінками, й лише зрідка упродовж заняття залучають зауваження дисциплінарного характеру з метою корекції недоліків у поведінці чи діях дітей. *У загальних своїх рисах даний стиль ближчий до «стимулювального».*

Як продемонстрували дослідження А.Г.Ісмагілової, індивідуальні стилі педагогічної діяльності корелюють з індивідуальними властивостями нервової системи та психіки. Так, вихователі, які володіють «організаційним» стилем, характеризуються силою та рухливістю нервової системи, психічною неврівноваженістю, низьким рівнем суб'єктивного контролю. Тому, відповідно, їх діяльність характеризується високим темпом, швидкою зміною різноманітних завдань, швидкою реакцією на діяльність дітей, що і викликає певну напруженість у таких педагогів. Остання, у свою чергу, втілюється в посиленні дисциплінарно-організаційних прямих впливів на дітей. До того ж низький рівень суб'єктивного контролю

таких вихователів свідчить про те, що вони мало уваги приділяють своїм реальним взаєминам із дітьми, не шукають причин імовірних педагогічних невдач у собі й, отже, не намагаються переосмислити надмірну імперативність свого стилю педагогічного спілкування.

Вихователі з «розвивальним» стилем характеризуються силою та інертністю нервових процесів, психічною врівноваженістю, екстраверсією, високим рівнем суб'єктивного контролю. Усі зазначені властивості й визначають відсутність внутрішньої напруги та позитивну активність вихователя при спілкуванні з дітьми. А переходу «розвивального» стилю педагогічної взаємодії в «розвивально-коригувальний» сприяє, між іншим, завищена самооцінка своїх професійно значущих якостей. Остання гальмує усвідомлення вихователем можливих недоліків його діяльності, що знижує демократичність стилю спілкування з дітьми.

Загалом, якщо на перших етапах становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності більший вплив мають типологічні властивості нервової системи вихователя (сила та рухливість нервових процесів), то пізніше на його формування активно починають діяти й набуті, особистісні властивості – зокрема, сформовані педагогічні настановлення та переконання, «Я-професійне».

Ще один відомий російський дослідник проблем взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку – *Е.В.Субботський*, виокремлює взагалі тільки два стилі такого педагогічного спілкування:

1) **прагматичний** – використання системи заохочень-покарань за принципом «ти мені – я тобі», що базується на певних міркуваннях чи вигодах переважно дорослих осіб; в одних випадках такі вигоди пов'язані з так званим «соціальним замовленням», в інших – з особистісними уподобаннями власне вихователя (що значно гірше);

2) **непрагматичний** (*безкорисливий*) – інтереси дитини ставляться понад усе, вихователь не вдається до покарань, інколи навіть на шкоду своєму емоційному спокою, виявляючи уміння щиро пробачати дитину, заохочувати її навіть наперед і доручати певні «дорослі» ролі.

Важливо підсумувати аналіз різних підходів до даної проблеми наголосом на тому, що в будь-якому випадку процес становлення стилю педагогічної діяльності повинен мати усвідомлений характер, спираючись на самоаналіз фахівцем власної професійної діяльності. Це обов'язково принесе свої позитивні плоди у вигляді емоційного задоволення від спілкування і з боку вихователя, і з боку його вихованців.

3. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ. СПЕЦИФІКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Педагогічний колектив (педагогічна спільнота) – це, в основному, мала соціальна група з відповідними соціально-психологічними ознаками та груповою динамікою. Загалом поняття «колектив» є достатньо дослідженим у психолого-педагогічній науці – насамперед, завдяки працям О.С.Залужного, М.Г.Казакіної, А.С.Макаренка, Р.С.Немова, А.В.Петровського, Л.І.Уманського, М.Г.Ярошевського.

Сутність власне педагогічного колективу описують О.І.Донцов, Л.З.Ребуха, Р.Х.Шакуров, О.Є.Яновська. Так, **О.І.Донцов** у рамках концепції про предметно-ціннісну єдність як провідний чинник інтеграції спільноти визначає показники функціонування педагогічного колективу: цілісність (взаємозалежність, гармонійність); організованість (взаємодія, керованість); ефективність (продуктивність, задоволеність); цілеспрямованість (ціннісне й нормативне орієнтування); згуртованість (сумісність, довірливість); динамічність (мобільність, стійкість); самостійність (автономність, незалежність, свобода, захищеність). Варто зазначити, що результативність діяльності педагогічного колективу, як і будь-якого іншого, пов'язана, насамперед, із контактністю, комунікативною сумісністю та адаптованістю його членів.

Ще у 20-30-х роках ХХ століття вітчизняними вченими (В.Артемов, О.Вітке, В.Бехтерев, М.Левітов та ін.) висунута ідея про вплив соціально-психологічних явищ у групі на ефективність її діяльності й поведінку окремих членів. Деяко пізніше соціально-психологічна атмосфера почала розглядатися у площині розв'язання практичних педагогічних завдань (П.Блонський, А.Макаренко, С.Шацький та ін.) як одна з найважливіших передумов успішного функціонування педагогічної системи.

Соціально-психологічний клімат групи («психологічний клімат», «емоційний клімат», «моральна атмосфера», «морально-психологічний клімат» та ін.) – це якісний аспект міжособистісних відносин, який проявляється у вигляді сукупності умов, що можуть сприяти або перешкоджати продуктивній діяльності групи загалом або кожної окремої особистості в ній зокрема.

Як найважливіші **ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату** групи розглядаються:

- довіра і висока вимогливість членів групи один до одного;

- доброзичлива та ділова критика;
- вільне вираження власної думки при обговоренні питань, які стосуються усієї групи;
- відсутність тиску керівників на підлеглих і визнання за ними права приймати значущі для групи рішення;
- достатня поінформованість членів групи про її завдання і про стан справ;
- задоволеність належністю до колективу;
- високий ступінь емоційної включеності та взаємодопомоги в ситуаціях, які викликають фрустрацію у кого-небудь із членів групи;
- прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі кожним із її членів та ін.

Найбільш вагомими доробками в дослідженні специфіки соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі є роботи Н.Анікеевої, Н.Коломінського, Л.Карамушки, Р.Шакурова. Крім того, об'єктом окремих досліджень проблема психологічного клімату власне в умовах ДНЗ стала у працях українських психологів О.В.Проскури та М.В.Молочко.

Відповідні напрацювання дають змогу стверджувати, що відповідний колектив відрізняється від інших колективів, у тому числі й шкільного педагогічного, як за цілями та умовами діяльності, так і за своєю структурою та професійними якостями своїх членів. Саме ці відмінності складають систему специфічних факторів, які впливають на формування соціальних взаємин у ДНЗ.

Зокрема, **М.В.Молочко** розглядає *соціально-психологічний клімат педагогічного колективу дошкільного закладу освіти* як складну інтегровану характеристику, що емпірично виявляється в домінуючому відносно стійкому груповому настрої. Серед головних його структурних компонентів називається система ставлень членів до виконання професійно-рольових функцій; до колег і керівництва дошкільним закладом; до світу та самого себе.

Таке ставлення варто розглядати крізь призму наступних *основних аспектів функціонування педагогічного колективу*:

1) *когнітивного* (усвідомлення цілей і завдань педагогічної діяльності; прояви власної педагогічної концепції та міра її узгодженості з педагогічними поглядами колег; соціально-перспективна поінформованість про колектив та його членів);

2) *емоційного* (задоволеність членством у колективі та характером міжособистісних взаємин у ньому; прийняття стилю керівництва і професійного спілкування);

3) *поведінкового* (спосіб професійної самореалізації, активність у професійному та соціальному житті колективу).

Дослідження М.В.Молочко засвідчують, що соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі дошкільного закладу освіти впливає як на задоволеність професійною діяльністю його співробітників, так і на їх ставлення до виконання своїх професійних обов'язків. Вагоме значення при цьому мають міжособистісні взаємини в педагогічному колективі: взаємини з колегами та керівництвом, а також з батьками дітей. Особливо важливим також є об'єднання вихователів навколо однієї педагогічної ідеї, спільних професійних та особистих інтересів.

А проте специфіка організації роботи в дошкільному навчальному закладі така, що взаємодія між співробітниками переважно відбувається в парах («вихователь – вихователь», «вихователь – няня») чи тріадах («вихователь – няня – вихователь»). Значно менше спілкуються вихователі з різних груп і тому взаємини в межах усього педагогічного колективу є недостатньо інтенсивними.

Теоретично ж організаційна структура педагогічного колективу ДНЗ є сприятливою для утворення «педагогічної команди» – за умови узгодженості педагогічних підходів, зближення ділової та міжособистісної системи взаємин, високої інтенсивності міжособистісних контактів його членів. У цьому контексті особливого значення набуває проблема психологічної сумісності між колегами.

Особливий емоційно-діловий фон взаємин у педагогічному колективі ДНЗ задається жіночим його складом, керівником якого, зазвичай, також є жінка. Однією із найважливіших умов підтримання таким керівником сприятливого соціально-психологічного клімату в підлеглому педагогічному колективі виступає належна мотивація професійної діяльності усіх його співробітників. І хоча часто вважається, що основним стимулом відповідної діяльності є матеріальне заохочення, *підлеглі нерідко прийнятними для себе вбачають і такі прийоми стимулювання, як прояв довіри вихователю, звільнення його від надмірної адміністративної опіки та контролю; створення умов для професійної творчості; об'єктивна оцінка результатів праці та формування на підставі неї громадської думки; запровадження нетрадиційних форм методичної роботи (ділові ігри, педагогічні консилиуми, «мозкові атаки» тощо).*

Тоді як до *факторів-демотиваторів професійної діяльності вихователів, які негативно позначаються і на усьому соціально-психологічному кліматі у дошкільному закладі освіти, відносяться*

наступні: низький рівень заробітної плати та несвоєчасність її виплати; неповне педагогічне навантаження працівників і необхідність у зв'язку з цим пошуків додаткової роботи; нераціональний розподіл функціональних обов'язків між членами колективу; переобтяженість формальною роботою (необов'язкові зібрання та засідання, підготовка до інспекторських перевірок, складання звітів тощо); необ'єктивна оцінка та несправедлива критика; авторитарно-директивний стиль керівництва та ін.

Варто також пам'ятати і про те, що передумови для створення сприятливого соціально-психологічного клімату не тільки керівником, а й кожним членом педагогічного колективу закладаються ще на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Зокрема, при вивченні курсу психології педагогічної, котрий суттєво доповнює формування психологічної культури вихователя дітей дошкільного віку.

ТЕМА ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ (4 ГОД.) ПЕДАГОГІЧНА ЕМПАТІЯ І ТАКТ

ПИТАННЯ ДЛЯ ОПРАЦЮВАННЯ

1. Загальне поняття про емпатію. Специфіка проявів емпатії в педагогічному процесі.
2. Емпатія і педагогічний такт.
3. Основні прийоми активного (рефлексивного) слухання.

Рекомендована література:

1. Гриценко Л. Техніки слухання // Психолог. – 2005. – № 28. – С. 49-57.
2. Додонов Б.И. Эмпатия как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
3. Орлов Ю.М., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. –1994. – № 4. – С. 68-73.
4. Туркова Д.М. Система технік емпатійного реагування // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 7. – С. 21-25.
5. Філоненко М.М. Психологія спілкування. Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – С. 63-67.
6. Хомік В.С. Емпатія та децентрація: досвід теоретичного осмислення та емпіричних досліджень // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 10. – С. 8-13, № 11. – С. 8-13.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ № 8

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

ЕКСПРЕС-ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ (НА ПОЧАТКУ ЗАНЯТТЯ)

1. *Різне розуміння педагогом і дітьми значення одного й того ж слова спричиняє бар'єр у спілкуванні:*
 - а) логічний,
 - б) фонетичний,
 - в) семантичний,
 - г) стилістичний.
2. *Якщо дитина з великим чолом сприймається педагогом як більш розумна, то це прояв соціального стереотипу:*
 - а) експресивно-естетичного,
 - б) соціально-статусного,
 - в) вербально-поведінкового,
 - г) антропологічного.
3. *Ефект Пігмаліона – це вплив:*
 - а) першої інформації на сприймання наступної інформації про дитину,
 - б) останньої інформації на оцінювання дитини,
 - в) першої інформації про дитину на її наступні успіхи в учінні,
 - г) дитини на вихователя.
4. *Який стиль розв'язання конфліктів загалом і педагогічних зокрема умовно вважається найкращим:*
 - а) уникнення,
 - б) пристосування,
 - в) співпраця,
 - г) компроміс.
5. *Три класичні стилі педагогічного спілкування (керівництва) вперше дослідив та описав:*
 - а) К.Левін,
 - б) О.Бодальов,
 - в) Д.Майєрс,
 - г) О.Реан.
6. *На думку В.Кан-Каліка, найпоширеніших стилів педагогічного спілкування:*

- а) 3,
- б) 4,
- в) 5,
- г) 2.

7. Згідно з підходом А.Маркової та А.Ніконової, до динамічного аспекту педагогічного спілкування належить міра:

- а) адекватності планування освітньо-виховного процесу;
- б) оперативності у використанні способів педагогічної діяльності;
- в) стабільності емоційно-позитивного ставлення до дитини;
- г) рефлексивності або інтуїтивності.

8. Стилі спілкування вихователів ДНЗ дослідила:

- а) І.Зимняя,
- б) А.Ісмагілова,
- в) А.Маркова,
- г) В.Кузьміна.

9. Спрямованість вихователя переважно на особистісний розвиток дитини, а не на дидактичні задачі, – чітка ознака стилю спілкування:

- а) організаційного,
- б) організаційно-стимулювального,
- в) стимулювального,
- г) стимулювально-коректувального.

10. Соціально-психологічний клімат у колективах ДНЗ досліджує:

- а) О.Кононко;
- б) В.Кузьменко;
- в) Ю.Приходько;
- г) М.Молочко.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. Педагогічне спілкування як важлива складова професійної діяльності вихователя.

2. Комунікативний аспект педагогічного спілкування. Проблема виникнення та подолання комунікативних бар'єрів.

3. Перцептивний аспект педагогічного спілкування. Стеоретипізація, ефекти соціальної перцепції при взаємодії з дітьми.

4. Інтерактивний аспект педагогічного спілкування. Проблема запобігання педагогічним конфліктам та оптимальні способи їх розв'язання.

5. Стилі педагогічного спілкування: відносні переваги та недоліки.

6. Емпатія і педагогічний такт.
7. Психологія педагогічного колективу дошкільного навчального закладу.

ПРАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

Дослідити за допомогою певної психодіагностичної методики власний рівень розвитку емпатії. Проаналізувати ймовірні чинники отриманого результату: як на нього вплинули особливості сімейного виховання (відносини з батьками, наявність братів або сестер), перебування у колективі дитячого садка, період навчання та специфіка взаємодії з ровесниками у школі? Підібрати у спеціальній методичній літературі систему вправ, спрямованих на вдосконалення уміння чути й розуміти іншого.

ОБГОВОРЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНИХ ОКРЕМИМИ СТУДЕНТАМИ КОНСПЕКТІВ ПУБЛІКАЦІЙ:

1. Багнета Н.В. Поняття психологічних і комунікативних бар'єрів спілкування та їх типи // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т. XII, част. 7. – К., 2010. – С. 39-46.

2. Бех І.Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 17-29.

3. Галузяк В.М. Класифікація стилів педагогічного спілкування // Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 26. – С. 23-33.

4. Ковальчук І.В. Проблема комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній психології // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 14. – С. 167-176.

5. Корніяк О.М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 1. – С. 38-43.

6. Лазарева В.В. Міжособистісний конфлікт як психолого-педагогічне явище // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 1. – С. 89-95.

7. Мусатенко Н. Психологічний клімат колективу // Психолог. – 2008. – № 19. – С. 16-19.
8. Франчук Т.Й., Ковальчук В.Ю. Основи командоутворення в контексті формування педагогічного колективу // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КНПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – 2012. – Випуск 15. – С. 721-730.
9. Щуркова Н.Є. Специфіка і функції педагогічного спілкування // Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд. І.А.Зязюн, Н.Г.Базилевич, Т.Г.Дмитренко та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2006. – С. 185-189.
10. Юдина Е.Г. Позиція педагогов: авторитаризм и партнерство // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 132-154.

ОБГОВОРЕННЯ ВИСЛОВІВ КЛАСИКІВ

До опису яких стилів педагогічного спілкування можна віднести наступні цитати:

«Нехай поважність учителя не супроводжується грубістю, ласкавість – слабкістю; щоб не спричинити першою – ненависті, а другою – презирства. Хай він часто проводить бесіди з учнями про добру поведінку, бо чим частіше вдаватися до наставлянь, тим рідше буде потреба в покараннях... Хай зуміє, наставляючи учнів, щодня сказати щось таке, що могло б у них назавжди лишитися в пам'яті» (*Квінтіліан*).

«То не мудрість і не майстерність, якщо вихователів доводиться тричі повторювати свої слова, щоразу підвищуючи голос, і, закінчивши на високій ноті, стукнути по столу. Це не влада, а безсилля, яким нерідко прикривається свавілля» (*В.О.Сухомлинський*).

«...Перше, незаперечне право дитини – висловлювати свої думки, активно брати участь у наших міркуваннях про неї та рішеннях. Коли ми доростемо до її поваги й довіри, коли вона повірить нам і сама скаже, в чому її право, загадок і помилок стане менше» (*Я.Корчак*).

«...це – мистецтво садівника, під доглядом якого квітнуть і ростуть тисячі дерев. Поглянь, він нічого не робить для сутності їх росту і цвітіння; сутність їх зростання і цвітіння закладена в них самих... Садівник лише оберігає дерево, щоб ніяка зовнішня сила не пошкодила ані його коріння, ані стовбура, ані гілки й не завадила

закону природи, за яким усі частини дерева, які ростуть разом, сприяють його процвітанню та збереженню» (Й.-Т.Песталоцці).

Про що йдеться в наступній цитаті? Чи можливе це насправді?

«Такий колектив вихователів, що об'єднаний спільною думкою, переконанням, допомогою один одному, вільний від заздрощів один до одного, вільний від індивідуальної та особистої погоні за любов'ю вихованців, – тільки такий колектив і може виховувати дітей» (А.С.Макаренко).

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ ОБМІРКОВУВАННЯ

1. Уявіть, що до Вас звертається допитлива особа: «Я читав, що процес сприймання людини людиною залежить від багатьох чинників. Наприклад, той, хто сприймає, часто приписує об'єктові свого сприймання неістотні, а то й неприйнятні йому риси. Так, сприятливе враження від зовнішності людини призводить до позитивних оцінок її особистості, несприятливе – до негативних. Думаю, все це має пряме відношення і до сприймання педагогами дітей. Я впевнений, що педагоги не можуть правильно оцінити вихованців і тому часто не розуміють їх. Чи правий я?»

Що би Ви відповіли цій допитливій особі? Про який аспект педагогічного спілкування в даному випадку йде мова? Який відомий ефект спрацьовує і чи можна подолати окремі його негативні наслідки?

(М'ясоїд П.А. Задачі з курсу загальної психології: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2000. – С. 80-81.)

2. У мами одного хлопчика – Олега, конфлікт із вихователькою. Причина конфлікту полягає у тому, що дитина так і не навчилася снідати у дитячому садку. Мама звернулася до психолога із приводу того, що хлопчик взагалі не хоче іти туди. Вона стверджує, що Олег боїться виховательки й навіть увесь тремтить при її вигляді. Останнім часом він став дуже образливим, ледь що – і плаче, постійно гризе пальці, а також, зі слів мами, скаржиться на виховательку.

У якій системі чи системах відбувається цей педагогічний конфлікт? Розгляньте декілька можливих реальних причин його виникнення та ескалації. Що би Ви порадили у цій ситуації виховательці – за умови, що насправді вона поводиться із дитиною адекватно, а хлопчик просто фантазує, наслідуючи безпідставні звинувачення авторитетної для нього мами?

(Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-методическое пособие. – 2-е изд. – СПб: Речь, 2008. – С. 175.)

3. Одна молода вихователька вирішила викликати інтерес дітей до явищ природи та повела їх у зв'язку з цим на прогулянку. Вона задалегідь закопала у піску гумову волейбольну камеру, заповнену водою. Розповідаючи дітям про такі явища природи, як вулкани та гейзери, педагог у потрібний момент наступила ногою на камеру з водою, і несподівано для дітей вийшов гарний фонтан. «Ось що таке гейзер, ось як він виглядає» – сказала вихователька. Проте дітей зацікавив не сам гейзер та його природні причини, а тільки спосіб створення фонтану за допомогою камери з водою. Через півроку провели відстрочену перевірку, і з'ясувалося, що всі діти добре пам'ятають про фонтан із гумової камери з водою, проте дуже невиразно – про самі гейзери.

Який стиль педагогічного спілкування (за А.К.Марковою та А.Я.Ніконовою) використала в даному випадку вихователька? В чому його переваги та недоліки? Що би Ви порадили педагогу додатково зробити, щоб викликати інтерес дітей не тільки до ігрових засобів навчання, а й до самого його змісту?

(Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: В 2-х кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2: Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание. – С. 144-145.)

ПІДСУМКОВЕ ЗАНЯТТЯ

I. ОБГОВОРЕННЯ ВИКОНАНИХ ІНДЗ (ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАУКОВО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ)

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА

I. ІНДЗ ТЕОРЕТИЧНОГО ХАРАКТЕРУ (реферат)

1. Базові філософські концепції освіти як підґрунтя загальної методології педагогічної психології.
2. Основні методи педагогічної психології: спостереження та експеримент. Їх види та застосування у педагогічній практиці.
3. Етика психолого-педагогічної взаємодії з дитиною.
4. Виникнення, розквіт і занепад педології.
5. Сучасний етап становлення педагогічної психології у країнах СНД: актуальні проблеми та перспективи.
6. Педагогічна психологія дошкілля: основні теорії і проблеми.
7. Поняття учіння та научіння як складова теорій психологів-біхевіористів.
8. Научіння у дослідженнях відомих гештальтпсихологів.
9. Учбова діяльність як предмет дослідження педагогічної психології.
10. Основні онтогенетичні етапи становлення учіння та учбової діяльності.
11. Програмоване навчання: історія та сучасність.
12. Проблемне навчання як метод розвитку творчих здібностей дітей.
13. Психологічна готовність дитини до школи: проблема діагностики й формування.
14. Виховання в історії психолого-педагогічної думки: основні ідеї та імена.
15. Концепція виховання із глибинним психозануренням І.Д.Беха.
16. Дитяча агресивність: чинники виникнення та шляхи подолання.
17. Дитячі страхи: чинники виникнення та шляхи подолання.
18. Дитина-шкульга: історичні аспекти проблеми та сучасний індивідуальний підхід.
19. Сучасна гендерна психологія та її значення для дошкільної освіти.

20. Соціономічні професії у сучасному світі.
21. Педагогічна творчість у психологічних дослідженнях.
22. Проблема професійних деформацій у роботі педагога.
23. Педагогічне спілкування як психологічна проблема: історичні аспекти дослідження та сучасні напрацювання.
24. Активне соціально-психологічне навчання як метод засвоєння навичок та умінь педагогічного спілкування.
25. Педагогічний колектив як предмет психологічного дослідження: історичні аспекти та сучасні концепції.

II. ІНДЗ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ (письмове есе)

1. Знайти, крім запропонованих у посібнику, ще й інші визначення предмету педагогічної психології. Чи відрізняються вони радикально між собою? Описати своє власне бачення предмету й завдань педагогічної психології на основі актуальних проблем сучасної дошкільної освіти.

2. Які методи психолого-педагогічного дослідження застосовувалися вашими педагогами чи шкільними психологами? Якими були причини та наслідки такого застосування? Проаналізувати на основі цього власне розуміння сенсу відомої фрази про «піддослідного кроля» (а також на прикладі можливих спотворень процесу педагогічної взаємодії з дитиною).

3. Підібрати ще, окрім випадку з хлопчиком Альбертом, приклади експериментальних програм дослідження дітей, котрі порушують сучасні правила психологічної етики. Як можна було б оминути подібні проблеми? Описати своє власне бачення меж і можливостей етики психологічного дослідження.

4. Знайти описи процедури й результатів 2-3-ьох формувальних експериментів, які були проведені з дітьми дошкільного віку та знайшли активне відображення в науково-психологічній літературі. Які з них не втрачають своєї актуальності й у наш час? Чому?

5. Підібрати прізвища та відповідні уривки з праць відомих педагогів і психологів, які були «за» чи «проти» педології. Аргументи якого «табору» більше переконують? Проаналізувати відповідні аргументи фахівців та описати своє власне ставлення до педології, її досягнень та упущень.

6. Якщо дещо змінити контекст відомого висловлювання, то українська педагогічна психологія хоч у чомусь «веде за собою»

світовий її розвиток чи переважно «плентається в нього у хвості»? Обґрунтувати власну думку фактами розвитку вітчизняної науки.

7. Спробувати сформулювати власну тему (проблему) дослідження у ракурсі педагогічної психології, котра має важливе суспільне значення. Обґрунтувати свою думку прикладами з життя, теленовин, газетних публікацій, інтернет-видань.

8. Які види учіння (за його механізмами) є найбільш значущими для розвитку людини? Обґрунтуйте свою думку прикладами з власного життя або життя добре знайомих людей. Чи справді такі подібні механізми учіння у людини й тварин, як про це стверджують біхевіористи? А в дошкільному віці?

9. Що, на вашу думку, більшою мірою визначає особистісний розвиток людини – генетика чи навчання й виховання? Обґрунтуйте свої міркування прикладами з власного життя, життя знайомих осіб або біографій видатних постатей.

10. Якою мірою зовнішня оцінка, зокрема, педагогічна, впливає на життя й розвиток дитини? Опишіть власні приклади такого впливу. Що можна порадити в цьому контексті батькам і вихователям дитини?

11. Існують різні погляди на методи, засоби та оптимальні строки формування елементів учбової діяльності в дошкільному віці. Так, поряд з ідеєю ампліфікації О.В.Запорожця розроблено чимало теорій інтенсивного раннього навчання дитини. Порівняйте відомі вам підходи та обґрунтуйте власну точку зору на окреслену проблему.

12. Період від 3-ьох до 5-ти років у психолого-педагогічній літературі часто образно характеризується як вік «чомучок». Пізніше, як свідчать дослідження та практика, підвищений пізнавальний інтерес дошкільників помітно спадає. Спробуйте проаналізувати основні причини такого феномену. Що можуть і повинні робити для подолання зазначеної негативної тенденції вихователі ДНЗ?

13. Психологічна готовність до школи – багатокомпонентна характеристика. Яким чином взаємозв'язані базові її складові й чи можна формувати одні з них через вплив на інші? Знайдіть у спеціальній літературі детальний опис методів розвитку компонентів психологічної готовності дитини до школи та систематизуйте ці методи.

14. Психологи стверджують, що покарання – дуже неефективний прийом виховання. Чи згодні ви з такою думкою? Наведіть докази власної позиції за допомогою реальних життєвих прикладів (зі свого життя або життя знайомих осіб).

15. Сучасне гуманістично та особистісно зорієнтоване виховання закликає не задіювати механізмів об'єктно спрямованих маніпуляцій з особистістю дитини. Виходячи з розуміння сутності самого поняття виховання та його прийомів, чи можна стверджувати про цілковите уникнення подібних маніпуляцій? За яких умов виховний процес максимально наблизатиметься до «ідеального»? Опишіть власне бачення проблеми.

16. Згідно з теорією Л.Кольберга, більшість дітей дошкільного віку перебувають на стадії доморального розвитку. Як відомо, відповідна концепція побудована на основі врахування стадій розвитку інтелекту за Ж.Піаже. Спробуйте в контексті логіки відомих експериментів Л.Ф.Обухової описати можливі педагогічні кроки на шляху «пришвидшення» морального розвитку дошкільників.

17. Обдарована дитина – це «дар природи» чи наслідок особливого виховання? Висловіть власне бачення даної проблеми зі спробою визначення орієнтовних пропорцій зазначених факторів (біологічного та соціального) у становленні високого рівня розвитку здібностей особистості. Чим конкретно може допомогти вихователь обдарованій дитині в умовах звичайного ДНЗ?

18. У спеціальній літературі підберіть приклади (крім відомого досліду А.Бандури) експериментів, в яких вивчалася агресивна поведінка людини. Чи допомагають ці дослідження у кращому розумінні причин виникнення і шляхів подолання дитячої агресивності? Перегляд чималої кількості сучасних дитячих мультфільмів і фільмів з нерідко доволі агресивними сюжетами сприяє більшою мірою наслідуванню «нехорошої» поведінки їх героїв чи, навпаки, розрядці вроджених негативних потягів? Обґрунтуйте обрану точку зору.

19. Підберіть наукові матеріали про дитячі страхи. Спробуйте скласти своєрідний їх рейтинг за силою та частотністю виникнення (орієнтуючись, зокрема, на праці О.І.Захарова). Пригадайте і власне дитинство. Які з описаних психологами страхів найбільшою мірою зачепили саме вас? Що їх спровокувало та посилювало? І як це, імовірно, вплинуло на ваше особистісне становлення?

20. Віднайдіть у спеціальній літературі якомога повніший список професій соціономічного типу. Спробуйте порівняти найбільш поширені серед них за кількома обраними та самостійно сформульованими критеріями. Яка з цих професій найбільш близька до фаху педагога? Яких педагогічних здібностей вона так само потребує для успішного оволодіння? Можливо, варто переймати щось і вихователю від представників саме цієї професії?

21. Яким повинен бути сучасний вихователь дітей дошкільного віку? Складіть відповідний психологічний портрет із рейтингом найбільш важливих, на вашу думку, якостей. Можна обґрунтувати свою думку матеріалами біографії якогось відомого й талановитого вихователя. Якою мірою ви відповідаєте цьому ідеалові? Що можете зробити в напрямку самовдосконалення вже в наближчий місяць, рік? А що, на вашу думку, прийде тільки з досвідом реальної роботи?

22. Як ви вважаєте, синдром емоційного вигорання – поширений феномен? Чи зустрічалися такі люди, котрі висловлювали подібні скарги? Спробуйте проаналізувати власні індивідуально-психологічні особливості – якою мірою ви особисто підпадаєте під вплив стресогенних факторів і чи робите щось із метою профілактики або боротьби зі стресами? Спробуйте підібрати у спеціальній психологічній літературі опис методів запобігання стресу та прийоми його подолання.

23. Спробуйте скласти анкету, спрямовану на виявлення ймовірного функціонування у педагогічному спілкуванні відомих комунікативних бар'єрів. Опитайте за допомогою неї одного або декілька відомих вам педагогів. Чи проявилися в результатах анкетування такі бар'єри та інші труднощі педагогічного спілкування? Що, на вашу думку, в даному випадку стало причиною їх появи? Підберіть у спеціальній літературі поради, психологічні вправи, спрямовані на оптимізацію педагогічного спілкування.

24. Спробуйте скласти анкету, спрямовану на виявлення у педагогічному спілкуванні механізму стереотипізації та ефектів соціальної перцепції. Опитайте за допомогою неї одного або декілька відомих вам педагогів. Якими бачать дітей – своїх учнів і вихованців – сьогоденні вчителі та вихователі? Можливо, виявляються певні новітні тенденції у такому сприйнятті? Опишіть приклади відомих вам ситуацій проявів соціальної стереотипізації у педагогічному спілкуванні та запропонуйте практичні поради з метою їх усунення.

25. Чи можливе, на вашу думку, уникнення педагогічних конфліктів у сучасному колективі ДНЗ, школи? Чому? Які серед таких конфліктів є найбільш поширеними? Проаналізуйте їх чинники, виходячи не тільки з даних наукової літератури, а й, наприклад, із результатів опитування відомих вам педагогів. Підберіть у спеціальних наукових виданнях поради, психолого-педагогічні прийоми, корекційні вправи, метою яких є як запобігання, так і подолання конфліктних ситуацій між вихователями та дітьми, вихователями та батьками, вихователями та їх колегами.

II. ЗАВДАННЯ ПІДСУМКОВОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ

1. Термін «педагогічна психологія» вперше запропонував:
 - а) Е.Торндайк,
 - б) П.Каптерев,
 - в) К.Ушинський,
 - г) Л.Виготський.
2. Вивчення психологічних і педагогічних явищ у їх взаємозв'язку передбачає принцип:
 - а) розвитку,
 - б) об'єктивності,
 - в) історизму,
 - г) системності.
3. Генетико-моделювальний експеримент в Україні активно розвиває академік:
 - а) О.Власова,
 - б) В.Семиченко,
 - в) С.Максименко,
 - г) М.Савчин.
4. Один з офіційно визнаних засновників педагогічної психології на теренах СНД:
 - а) П.Юркевич,
 - б) К.Ушинський,
 - в) І.Сікорський,
 - г) Л.Виготський.
5. Другий етап у становленні педагогічної психології – це етап:
 - а) теоретичний,
 - б) описовий,
 - в) експериментальний,
 - г) теоретико-експериментальний.
6. Закономірності формування різних видів компетентності дошкільника в Україні досліджуються під керівництвом:
 - а) Н.Побірченко,
 - б) О.Кононко,
 - в) І.Булах,
 - г) Т.Яценко.
7. Відомим дослідником вікарного наочіння (через спостереження за поведінкою інших) є:
 - а) Дж.Уотсон,
 - б) В.Келер,

- в) А.Бандура,
- г) К.Роджерс.

8. Хрестоматійний вислів про те, що навчання «повинне вести за собою розвиток, а не плентатися в нього у хвості», належить:

- а) Л.Виготському,
- б) С.Рубінштейну,
- в) В.Давидову,
- г) Д.Ельконіну.

9. Згідно з концепцією Л.Ітельсона, останнім етапом формування навички виступає:

- а) аналітичний,
- б) синтетичний,
- в) варіативний,
- г) ознайомлювальний.

10. Складання дитиною «власних» математичних задач – це:

- а) уявлення,
- б) елементарне уміння,
- в) складне уміння,
- г) навичка.

11. Зворотний зв'язок із дитиною передбачає концепція:

- а) програмованого навчання,
- б) алгоритмізованого навчання,
- в) проблемного навчання,
- г) будь-якого навчання.

12. Згідно з теорією П.Гальперіна, навчання дитини повинне починатися з:

- а) складання орієнтувальної основи дії,
- б) матеріалізованого виконання розумових дій,
- в) проговорювання елементів дій уголос,
- г) мотиваційного етапу.

13. У концепції ТРВЗ як варіанті проблемного навчання метод синектики передбачає:

- а) пошук максимально можливої кількості шляхів розв'язання проблемної ситуації,
- б) постановку навідних запитань,
- в) пошук символічних або фантастичних аналогій,
- г) навчання помічати в речах не тільки їх звичні функції.

14. Якщо після певної кількості схвальних дій дитини вихователька прикріплюватиме до якоїсь її особистої речі «смайлик» - це приклад підкріплення поведінки:

- а) позитивного,
- б) позитивного варіативного,
- в) позитивного безперервного,
- г) позитивного пропорційного.

15. *Приклад застосування «Я-висловлювань» у гуманістично зорієнтованому виховному процесі:*

- а) «Якщо хочеш, щоб я тебе любила, поведься так...»,
- б) «У тебе завжди не виходить...»,
- в) «Я сумую, коли ти не слухаєшся мене»,
- г) «Ти дуже не слухняний».

16. *Переказування вихователем дітям казки повчально-морального змісту – це типовий приклад:*

- а) психічного зараження,
- б) переконування,
- в) прямого педагогічного навіювання,
- г) непрямого педагогічного навіювання.

17. *Релаксopedія як форма виховання передбачає:*

- а) строгий костюм виховательки,
- б) спеціально підібрані освітлення чи музику,
- в) повну тишу,
- г) повну темряву.

18. *Згідно з С.Кулачківською та Л.Подоляк, одиницею аналізу розвитку й вихованості дошкільнят повинен виступати:*

- а) паспортний вік,
- б) психологічний вік,
- в) соціометричний статус дитини,
- г) звіт вихователя.

19. *Гармонійне, оптимальне співвідношення процесів формування та саморозвитку дитини в освітньому процесі передбачає, за В.Кузьменко, принцип:*

- а) гуманістичної спрямованості,
- б) індивідуально-диференційованого підходу,
- в) варіативності,
- г) балансу.

20. *Згідно з даними науковців, синдром гіперактивності та дефіциту уваги здебільшого виявляється у віці:*

- а) від народження до 1 року,
- б) від 1 до 3 років,
- в) від 3 до 7 років,
- г) від 5 до 10 років.

21. *Власне психологічні чинники в якості детермінант виникнення агресивної поведінки дитини розглядає:*

- а) К.Лоренц,
- б) А.Адлер,
- в) А.Бандура,
- г) О.Реан.

22. *Бажаний ефект (ефект протилежності) зняття заборони з певної небажаної поведінки через спочатку надмірне посилення її проявів – це прийом:*

- а) релаксаційний,
- б) ігротерапевтичний,
- в) психоаналітичний,
- г) парадоксальної інтенції.

23. *«Здатність розуміти інших людей і діяти або вчиняти мудро щодо інших» характеризує, згідно з Е.Торндайком:*

- а) педагогічні здібності,
- б) педагогічну чутливість,
- в) педагогічну успішність,
- г) соціальний інтелект.

24. *Відповідно до досліджень, виконаних під керівництвом Е.Голубєвої, одним із задатків для розвитку педагогічних здібностей виступає:*

- а) високий розвиток II сигнальної системи,
- б) домінування правої півкулі головного мозку,
- в) низькі показники інтровертованості,
- г) високі показники нейротизму.

25. *Згідно з концепцією структури педагогічної системи, запропонованої Н.Кузьміною, стимулювання діяльності дітей – це:*

- а) комунікативна діяльність,
- б) організаційна діяльність,
- в) гностична діяльність,
- г) проективна діяльність.

26. *Відповідно до структури педагогічних здібностей (В.О.Крутецький, Д.Ф.Ніколенко), педагогічна спостережливість – це:*

- а) комунікативно-мовленнєва здібність,
- б) складова педагогічної уяви,
- в) дидактична здібність,
- г) перцептивна здібність.

27. *Якщо дитина неправильно (буквально) зрозуміла почуту від вихователя алегоричну приказку, то це приклад прояву комунікативного бар'єру:*

- а) семантичного,
- б) фонетичного,
- в) стилістичного,
- г) відносин.

28. У випадку сприйняття вихователем дитини з тихим голосом як добрішої, а з гучним – як агресивнішої, можна говорити про функціонування соціального стереотипу:

- а) антропологічного,
- б) експресивно-естетичного,
- в) соціально-рольового,
- г) вербально-поведінкового.

29. Згідно з дослідженнями А.Ісмагілової, найбільш наближеним до класичного авторитарного стилю спілкування виступає стиль спілкування вихователя із дітьми:

- а) організаційно-стимулювальний,
- б) розвивально-коректувальний,
- в) стимулювальний,
- г) організаційний.

30. Міра взаємоузгодженості професійних концепцій членів педагогічного колективу характеризує його соціально-психологічний клімат в аспекті:

- а) доброзичливому,
- б) когнітивному,
- в) емотивному,
- г) поведінковому.

ОРІЄНТОВНІ ПИТАННЯ ДО ПІДСУМКОВОГО ЗАЛІКУ (З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ РЕЙТИНГУ СТУДЕНТІВ)

1. Психологія педагогічна як наука: її предмет, основні розділи та завдання.
2. Методологія та методи дослідження у психології педагогічній.
3. Специфіка психолого-педагогічного дослідження дітей дошкільного віку. Його етичні засади.
4. Загальнодидактичний етап історичного становлення педагогічної психології.
5. Експериментальний період у становленні педагогічної психології.
6. Теоретично-експериментальний етап історичного становлення педагогічної психології.
7. Сучасний стан розвитку психології педагогічної. Актуальні дослідження науковців України.
8. Учіння та навчіння. Його види.
9. Навчальність. Проблема взаємозв'язку навчання та психічного розвитку дитини. Концепція розвивального навчання.
10. Структура учбової діяльності та чинники її успішності.
11. Психолого-педагогічні засади ефективного засвоєння знань, навичок, умінь.
12. Психологічні особливості формування елементів учбової діяльності в дошкільному віці.
13. Концепція програмованого навчання та його різновиди.
14. Теорія проблемного навчання: основні положення та специфіка застосування в умовах ДНЗ.
15. Структура психологічної готовності дитини до школи та її критерії.
16. Виховання як складова освітнього процесу. Взаємозв'язок між навчанням і вихованням.
17. Технологічний підхід до організації виховання.
18. Психологічні аспекти гуманістично зорієнтованого виховання.
19. Принципи діяльнісного підходу у вихованні.
20. Основні психологічні механізми виховного впливу.
21. Критерії та рівні вихованості дитини. Формування її моральності, його основні етапи. Базові вікові аспекти виховання дошкільників.

22. Основні психолого-педагогічні засади індивідуальної роботи з дітьми обдарованими та із затримкою психічного розвитку.

23. Психологічні аспекти педагогічного підходу до дітей із різними розладами емоційно-вольової та соціальної сфер психіки (гіперактивних, агресивних, тривожних, сором'язливих, соціально та педагогічно занедбаних).

24. Гендерно-психологічні аспекти освітнього процесу.

25. Основні вимоги до фахівців професій соціономічного типу.

Поняття «соціальний інтелект» і «соціальна компетентність».

26. Структура педагогічних здібностей. Їх рівні.

27. Проблема «емоційного вигорання» педагога.

28. Педагогічне спілкування та його аспекти: комунікативний, перцептивний, інтерактивний.

29. Основні стилі педагогічного спілкування: різні підходи.

30. Педагогічний колектив та його соціально-психологічний клімат.

ЗАГАЛЬНА СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ

Педагогічний контроль здійснюється в таких основних формах:

- 1) поточний контроль відбувається під час семінарсько-практичних занять за результатами
 - поглибленого відтворення теоретичного матеріалу,
 - виконання самостійної роботи,
 - опрацювання рекомендованої літератури;а також під час підсумкового заняття
 - при обговоренні результатів виконання індивідуальних науково-дослідних завдань,
 - при складанні підсумкового тесту.
- 2) залік виставляється наприкінці семестру на основі зарахованих упродовж поточного контролю балів (максимум – 100 балів).

ОРІЄНТОВНИЙ РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЯКІ ЗАРАХОВУЮТЬСЯ СТУДЕНТУ

Поточний контроль	ІНДЗ (реферат або есе)	Підсумковий тест	Підсумковий контроль (залік)	Всього балів
Семінарські заняття				
40 (максимум 5 балів за кожне заняття)	30	30	-	100

Шкала оцінювання:

- 90-100 балів – відмінно (А);
- 82-89 балів – дуже добре (В);
- 75-81 балів – добре (С);
- 67-74 балів – задовільно (Д);
- 60-66 балів – достатньо (Е);
- 35-59 балів – незадовільно з можливістю повторного складання семестрового контролю (FХ);
- 1-34 бали – незадовільно з обов'язковим повторним вивченням залікового кредиту (F).

Критерії оцінювання:

Оцінка **«відмінно»** (A) – студент виявляє особливі творчі здібності, вміє самостійно здобувати знання, без допомоги викладача знаходить та опрацьовує необхідну інформацію, вміє використовувати набуті знання і вміння для прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, переконливо аргументує відповіді, самостійно розкриває власні обдарування і нахили.

Оцінка **«дуже добре»** (B) – студент вільно володіє вивченим обсягом матеріалу, застосовує його на практиці, вільно розв'язує вправи і задачі у стандартних ситуаціях, самостійно виправляє допущені помилки, кількість яких незначна.

Оцінка **«добре»** (C) – студент вміє зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом викладача; в цілому самостійно застосовувати її на практиці; контролювати власну діяльність; виправляти помилки, серед яких є суттєві, добирати аргументи для підтвердження думок.

Оцінка **«задовільно»** (D) – студент відтворює значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання і розуміння основних положень; з допомогою викладача може аналізувати навчальний матеріал, виправляти помилки, серед яких є значна кількість суттєвих.

Оцінка **«достатньо»** (E) – студент володіє навчальним матеріалом на рівні, вищому за початковий, значну частину його відтворює на репродуктивному рівні.

Оцінка **«незадовільно з можливістю повторного складання семестрового контролю»** (FX) – студент володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу.

Оцінка **«незадовільно з обов'язковим повторним вивченням залікового кредиту»** (FX) – студент володіє матеріалом на рівні елементарного розпізнання і відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів.

КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

А

Агресивність – відносно стійка риса особистості, що визначає її готовність до агресивної поведінки.

Б

Бар'єр комунікативний (педагогічний) – перешкода на шляху адекватного сприймання та осмислення інформації, що послаблює комунікативний взаємовплив і часто погіршує самопочуття учасників спілкування (педагогів з дітьми, батьками вихованців, колегами).

Бесіда – метод дослідження психіки дитини через усну постановку запитань та її вербальний звіт; як форма переконування у вихованні – активне діалогічне (полілогічне) спілкування суб'єктів виховного процесу стосовно тих або інших проблем.

В

Важковиховуваність – більш або менш стійка девіантність поведінки дитини як невідповідність загальносуспільним нормам та очікуванням дорослих.

Вигорання емоційне (професійне) – специфічний вид професійного захворювання осіб, які працюють із людьми; механізм психологічного захисту, вироблений особистістю у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи.

Виховання – аспект соціалізації людини, комплексне створення умов для її повноцінного фізичного, психологічного, духовного становлення; у вужчому сенсі – цілеспрямована педагогічна діяльність, основною метою якої виступає формування спрямованості особистості (її потреб, мотивів, переконань, ідеалів, цінностей тощо).

Вихованості критерії – теоретично розроблені показники або еталонні норми, з якими порівнюється рівень розвитку соціально важливих рис людини.

Вплив виховний – цілеспрямовані, переважно свідомі дії дорослого з метою модифікації певних психічних процесів, станів або властивостей дитини при спілкуванні з нею.

Г

Готовність до спілкування з учителем та однокласниками – основа для майбутнього формування адекватної системи соціальних відносин дитини у школі.

Готовність емоційно-вольова до школи – пов'язана з належним рівнем сформованості саморегуляції та самоконтролю поведінки.

Готовність мотиваційна до школи – сукупність потреб і мотивів, які визначають прагнення дитини ходити до школи й учитися там.

Готовність психологічна (загальна) до шкільного навчання – комплексна психолого-педагогічна характеристика, що розкриває необхідні рівні розвитку тих психологічних якостей, від яких, у першу чергу, залежатиме успішність адаптації дитини до школи та формування її повноцінної учбової діяльності.

Готовність розумова до школи – загальна обізнаність дитини; рівень розвитку її інтелекту загалом та окремих пізнавальних процесів; сформованість необхідного мінімуму загальнонавчальних і спеціальних знань, навичок, умінь.

Д

Діяльність педагогічна – особливий вид професійно спрямованого спілкування; цілеспрямоване навчання й виховання дітей, молоді, дорослих у спеціально організованих умовах.

Доказ (як форма переконування у вихованні) – найбільш чіткий виклад певних виховних правил із застосуванням законів логіки.

Е

Експеримент – один з основних методів емпіричного дослідження; активне та цілеспрямоване втручання у психічну діяльність піддослідних шляхом маніпулювання незалежними змінними, а також з реєстрацією відповідної реакції залежних змінних.

Етичні вимоги до організації досліджень – необхідні моральні складові професійної культури дослідника, що передбачають повагу до гідності будь-якої особистості та її згоду на участь у дослідженні.

З

Замкненість – порушення оптимального особистісного розвитку дитини, що виявляється в її відстороненості від людей унаслідок послаблення емоційного зв'язку з ними.

Зараження психічне (інфікування психічне) – виховний вплив, пов'язаний із безпосередньою трансляцією емоцій від однієї людини (вихователя) до інших осіб (вихованців).

Засвоєння – основний зміст учіння, учбової діяльності; процес сприйняття, осмислення, збереження та використання на практиці

знань, вироблення навичок й умінь; основна мета, головний результат учіння, учбової діяльності.

Загримка психічного розвитку (ЗПР) – уповільнення його темпів, яке виражається у недостатності загального запасу знань, незрілості мислення, виснаженості емоційно-вольової сфери.

Здібності педагогічні (загальні) – індивідуальні, стійкі властивості особистості, що сприяють специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці та створенню продуктивних моделей формування якостей особистості дитини.

Здібності дидактичні (складова педагогічних здібностей) – здатність передавати дітям знання у доступній та зрозумілій формі.

Здібності перцептивні (складова педагогічних здібностей) – педагогічна спостережливість, тобто здатність за зовнішніми проявами помічати внутрішні стани дитини та їх динаміку.

Здібності комунікативно-мовленнєві (складова педагогічних здібностей) – багата, чітка й виразна мова, виразні інтонації, здатність вразити вихованців своїм мовленням, належно підкріплюючи його невербальними засобами (жестами, мімікою тощо).

Здібності авторитарні (складова педагогічних здібностей) – здатність вихователя впливати на дитину, переконувати її, спонукати до прийняття та виконання певного завдання, а також змушувати стримувати чи змінювати небажану поведінку.

Здібності організаційні (складова педагогічних здібностей) – виявляються в підготовці до занять та їх успішному проведенні, організації ігрової та інших видів діяльності, екскурсій, різних форм самообслуговування дошкільників.

Знання – і спосіб упорядкування уявлень про навколишній світ, і результат, продукт пізнання людини, що фіксується через знакові засоби у формі уявлень, понять, суджень і теорій.

Зона актуального розвитку – психічні функції, навички та уміння дитини, що вже дозріли, сформувалися і забезпечують її самостійну діяльність, без допомоги дорослого.

Зона найближчого розвитку – виявляється через ті завдання, які дитина здатна виконувати спочатку тільки з певною дозованою допомогою дорослого, оскільки відповідні психічні навички, уміння, здібності ще до кінця не сформовані.

I

Інтелект соціальний – інтегральна інтелектуальна здатність, що забезпечує успішність соціального відображення та адаптації;

приспосованість індивіда до людського буття; здатність розуміти інших, уживатися з ними; особливий «соціальний дар».

Інформування (як форма переконування у вихованні) – живий, образний та послідовний виклад певних виховних понять чи принципів, у тому числі, через наведення яскравих життєвих прикладів.

К

Клімат соціально-психологічний (колективу педагогічного) – складна інтегрована характеристика, що емпірично виявляється в домінуючому відносно стійкому груповому настрої.

Колектив педагогічний (педагогічна спільнота) – в основному, мала соціальна група з відповідними соціально-психологічними ознаками та груповою динамікою.

Компетентність – міра розвитку людини, володіння необхідним досвідом, що дає їй змогу успішно вирішувати завдання у певній проблемній сфері.

Конфлікт педагогічний – інтерактивний аспект педагогічного спілкування; форма прояву загострення суб'єкт-суб'єктних суперечностей, котрі виникають при взаємодії учасників педагогічного процесу і мають негативне емоційне тло.

М

Метод дослідження – сукупність правил і прийомів, за допомогою яких досягається поставлена дослідником мета.

Методика дослідження – конкретна форма втілення специфіки обраного методу із врахуванням мети, завдань, гіпотези дослідження, особливостей його вибірки, досвіду дослідника.

Методологія науки – вчення про принципи побудови, форми та способи організації теоретичного та емпіричного дослідження.

Н

Навіювання (сугестія) – виховний вплив на поведінку людини через її емоційно-почуттєву сферу, сформовані уявлення, звички, що зазвичай передбачає оминання бар'єрів свідомості та критичного мислення.

Навичка – автоматизоване, переважно поза свідомим покроковим контролем, виконання певної дії або операції.

Навчальність – сукупність інтелектуальних (розумових) властивостей людини, від яких за всіх інших рівних умов (позитивної

мотивації, необхідного початкового мінімуму знань, навичок, умінь) залежить результативність її навчання (учбової діяльності).

Навчання (навчальна діяльність) – цілеспрямована взаємодія педагога з дітьми (учнями, вихованцями), яка передбачає стимуляцію та організацію їх спільної навчально-учбової діяльності.

Навчання проблемне – навчання через створення і розв'язання дітьми спеціально створених педагогом проблемних ситуацій.

Навчання програмоване – концепція оптимізації управління учінням згідно із заздалегідь розробленою програмою, котра поетапно контролює дії як самого учня, так і педагога (або технічного пристрою, що може замінювати останнього).

Навчання розвивальне – навчання, що передбачає спрямованість на процес активного інтелектуального та особистісного розвитку дитини; прийняття принципів суб'єкт-суб'єктного, діалогічного, особистісно зорієнтованого підходу до неї; індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу.

Научіння – результат процесу учіння.

Научіння вербальне – набуття особою нового досвіду через мову як систему спеціальних знаків.

Научіння вікарне – набуття досвіду через пряме спостереження за результатами учіння інших осіб («моделей»), у результаті якого індивід переймає та засвоює готові взірці поведінки, що мала певні успішні наслідки.

Научіння-імпринтинг – автоматичне, майже миттєве пристосування рецепторних і м'язових систем організму до конкретних об'єктів середовища із використанням практично готових від народження програм поведінки.

Научіння-інсайт – раптове та миттєве, значною мірою інтуїтивне вирішення певної пізнавальної проблеми чи віднаходження виходу із проблемної ситуації.

Научіння оперантне – набуття життєвого досвіду за допомогою активного експериментування із зовнішнім середовищем методом «спроб і помилок».

Научіння умовнорефлекторне (асоціативне) – виникнення нових та індивідуальних форм поведінки на базі формування умовних рефлексів.

О

Обдарованість – вищий за «середній» (для певної вікової категорії осіб) рівень загальних або спеціальних здібностей, що

створюють внутрішні передумови для помітних досягнень у певних видах діяльності.

Опитування – отримання інформації про певні психічні явища через словесний самозвіт піддослідних на основі заздалегідь підготовленої системи запитань; при роботі з дошкільниками використовується переважно бесіда.

Орієнтувальна основа дії (ООД) – система вказівок, відомостей щодо усіх її елементів (предмет, засоби, порядок виконання операцій і прогнозований результат).

Освіта – цілеспрямований процес навчання й виховання людини в її власних інтересах, а також із врахуванням актуальних потреб і цінностей розвитку суспільства.

Освіти диференціація – форма її індивідуалізації, коли подібні за певними індивідуальними особливостями діти поєднуються в реальні або умовні спільноти.

Освіти індивідуалізація – створення педагогічних умов, максимально сприятливих для розвитку індивідуальності дитини.

Освіти наступність – безперервний процес навчання та виховання людини; не тільки підготовка індивіда до кожної нової ланки навчально-виховного процесу, а і максимально повне використання можливостей і врахування самоцінності кожного конкретного вікового періоду.

П

Педологія – сукупність анатомо-фізіологічних, психологічних, соціологічних концепцій дитячого розвитку, що наприкінці XIX – на початку XX століття претендувала на статус цілісної науки.

Переконування – виховний вплив на поведінку людини через систему логічно обґрунтованих аргументів, суджень, доказів.

Підкріплення позитивне (у вихованні) – фізично, психологічно, соціально сприятливі та бажані для індивіда наслідки певних його дій.

Покарання (у вихованні) – негативне підкріплення неправильної поведінки; прямий аверсивний наслідок небажаних дій індивіда або позбавлення його ймовірного позитивного стимулу, котрий міг би бути у випадку належної поведінки.

Потенціал педагогічний – здатність і вмотивованість педагога до свого подальшого професійного саморозвитку.

Приклад і наслідування (імітація) – виховний вплив, в основі якого лежить частково вроджена, частково набута здатність індивіда

до повторення, копіювання фрагментів дій та поведінки собі подібних.

Принцип балансу в освіті – гармонійне, оптимальне співвідношення процесів формування та саморозвитку дитини, її соціалізації та індивідуалізації.

Принцип гуманістичної спрямованості освіти – забезпечення поваги, толерантного ставлення до усіх дітей та їх сімей, відмінних за своїми психофізичними, культурними, освітніми й іншими особливостями.

Принцип цілісності, інтегрованості дитячої індивідуальності – сприйняття вихованця як певної цілісності в усій сукупності його індивідуальних особливостей, котрі пов'язані між собою кореляційними та причинно-наслідковими відношеннями.

Принцип індивідуально-диференційованого підходу в освіті – поглиблене вивчення та врахування в навчально-виховному процесі характерних особливостей конкретної дитини або певної умовної підгрупи дітей.

Принцип цілеспрямованого створення виховних психологічних ситуацій – створення соціальних емоціогенних обставин, у яких дитина ставить перед необхідністю здійснити власний моральний вибір, прийняти індивідуальне рішення, реалізувати свідомо прийняту дію, що поступово закріплює бажані звички та норми її соціальної поведінки.

Принцип варіативності освіти – забезпечує модифікації, зміни навчальних завдань, матеріального середовища, розвивального обладнання відповідно до індивідуальних потреб і нахилів конкретної дитини.

Проблемна ситуація (в навчанні) – особливий суб'єктивний стан індивіда, що характеризується виникненням і посиленням пізнавальної потреби в пошуку нових знань, нових способів мислення, нових принципів дій.

Професіограма – комплексний систематизований опис конкретного виду роботи.

Професія – необхідна для суспільства, соціально-ціннісна та обмежена внаслідок розподілу праці галузь застосування фізичних і духовних сил людини.

Психограма – вагома складова професіограми; опис психологічних вимог до даного виду роботи.

Психологія педагогічна – наука про психологічні факти, чинники та закономірності суб'єкт-суб'єктної взаємодії і відповідних

особистісних трансформацій педагога й дитини у спеціально організованих умовах освітнього процесу.

Р

Роз'яснення (як форма переконування у вихованні) – на відміну від інформування, передбачає більш алгоритмізований виклад основних ідей після постановки ряду запитань дітьми чи самим педагогом (в останньому випадку це вже проблемне роз'яснення).

С

Санкціонування (у вихованні) – виховний вплив через систему заохочень (позитивне санкціонування) та покарань (негативне санкціонування).

Синдром гіперактивності та дефіциту уваги (ГРДУ) – порушення адаптивного функціонування психіки, пов'язане з надмірною імпульсивністю у поведінці, низьким самоконтролем і розладами уваги дитини.

Система педагогічна – множина взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, які підлягають цілям навчання й виховання підростаючого покоління.

Спілкування педагогічне (професійно-педагогічне) – система прийомів і методів, які забезпечують реалізацію цілей та завдань педагогічної діяльності, а також організують і спрямовують соціально-педагогічну взаємодію педагога та дітей.

Спілкування педагогічного стиль – індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та дітей.

Спостереження – один з основних методів емпіричного дослідження; цілеспрямоване та систематичне сприймання певних психічних явищ поза втручанням в їх природний перебіг.

Спростування (як форма переконування у вихованні) – «переконування» вихованця, тобто доказ певної виховної позиції шляхом від супротивного, відштовхування від тих його помилкових уявлень і суджень, які вже склалися.

Стереотипи педагогічні – стійкі, спрощені, схематизовані та емоційно забарвлені уявлення про педагогічну діяльність, особистість дитини, її батьків, а також педагога про самого себе.

Стиль педагогічного спілкування «організаційний» (наближений до класичного «авторитарного») – швидка реакція на поведінку та дії дітей, чітка регламентація їх діяльності шляхом частой подачі конкретних вказівок, суворий контроль за їх виконанням.

Стиль педагогічного спілкування «стимулювальний» – у спілкуванні з дітьми використовуються в основному непрямі педагогічні впливи, спрямовані на створення, перш за все, позитивної емоційної атмосфери за рахунок частого використання схвальних оцінок поведінки та діяльності вихованців.

Стиль педагогічного спілкування «організаційно-стимулювальний» (проміжний) – намагання вирішувати як дидактичні, так і виховні задачі із використанням як позитивного, так і негативного стимулювання.

Стиль педагогічного спілкування «розвивально-коректувальний» (проміжний) – перш ніж перейти до вирішення конкретної дидактичної задачі, спочатку наводиться порядок у групі, діти налаштовуються на заняття, використовуються переважно позитивні спонукання.

Т

Тестування – дослідження психічних явищ за допомогою тестів; тест – система стандартизованих завдань (запитань, певних задач), до яких зазвичай додається «ключ» або нормативна шкала (статистичні норми – традиційні для конкретного віку або певних категорій осіб відповіді на запитання чи форми виконання запропонованих задач).

Тривожність – схильність до частого переживання тривоги.

У

Увага безумовна позитивна до дитини – прийняття її такою, якою вона є, без будь-яких «якщо» або «але»; небайдуже та неупереджене ставлення до всіх вихованців.

Уміння – здатність використовувати набуті знання й навички в мінливих умовах конкретної діяльності; вищий рівень розвитку певної навички або їх сукупності (уміння-майстерність).

Учбова діяльність – форма цілеспрямованого учіння.

Учіння – поняття, котре включає в себе як організовані, усвідомлювані форми (власне учбову діяльність у спеціальних закладах, через посередництво фахівців), так і стихійні, несвідомі чи малоусвідомлювані процеси набуття життєвого досвіду в повсякденному житті, під час різноманітної активності.

Уява педагогічна – проявляється в педагогічному проектуванні, тобто у передбачуванні наслідків власних професійних дій, прогнозуванні наступного інтелектуального та особистісного розвитку вихованців.

ЛІТЕРАТУРА ДО ВСЬОГО КУРСУ

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос, 2004. – 208 с.
2. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-методическое пособие. – СПб.: Речь, 2008. – 283 с.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / Наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
4. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
5. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 416 с.
6. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності. Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
7. Болтівець С.І. Педагогічна психологія: теорія та методика: Монографія. – К.: Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000. – 302 с.
8. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2007. – 344 с.
9. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник для вищих навч. закладів. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
10. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
11. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
13. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2010. – 240 с.
14. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология; Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.
15. Готовність дитини до школи / Упоряд.: Л.Богуславська, С.Гончаренко, Л.Кондратенко; За заг. ред. С.Максименка, О.Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с.

16. Григорович Л.А. Педагогическая психология. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.
17. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЮНИТИ, 2003. – 415 с.
18. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. – М.: Академия, 2006. – 224 с.
19. Данилова Е.Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Для студентов средних педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
20. Демиденко М.В., Ключева А.И. Педагогическая психология: Методики и тесты. – Самара: Бахрах, 2004. – 143 с.
21. Демидова И.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академический проект, 2006. – 224 с.
22. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. проф. Д.Ф.Ніколенка. – К.: Вища школа, 1987. – 184 с.
23. Есина Е.В. Педагогическая психология. Конспект лекций. – М.: Эксмо, 2008. – 160 с.
24. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 100 с.
25. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспит. дет. сада. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
26. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
27. Індивідуалізація виховання дошкільника: Навчальний посібник / Ладивір С.О., Піроженко Т.О., Вовчик-Блакитна О.О. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 152 с.
28. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб: Питер, 2008. – 432 с.
29. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 200 с.
30. Казанская В. Педагогическая психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 366 с.
31. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
32. Ключева Н.В, Батракова С.Н., Варенова Ю.А. и др. Педагогическая психология. – М.: Владос-Пресс, 2006. – 400 с.
33. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия. – К.: Кондор, 2007. – 240 с.

34. Коломинский Я.П., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
35. 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.
36. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під. ред. Л.М.Проколієнко; Упоряд. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
37. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 256 с.
38. Кулагина И.Ю. Педагогическая психология. Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 480 с.
39. Кутіщенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (Курс лекцій): Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
40. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
41. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія. Навчальний посібник. – К.: Каравела, 2012. – 264 с.
42. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія: Практикум: Навч. посіб. – К.: Каравела, 2009. – 224 с.
43. Логвинов И., Сарычев С., Силаков А. Педагогическая психология в схемах и комментариях. – СПб.: Питер, 2005. – 220 с.
44. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: Навч. посіб. для вищ. шк. – К.: Наук. думка, 1999. – 215 с.
45. Минаева В.М. Психолого-педагогический практикум. – М.: Академический проект, 2004. – 122 с.
46. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
47. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. – Психология образования. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
48. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-Пресс, 2006. – 112 с.
49. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

50. Педагогічна психологія: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / О.П.Сергєєнкова та ін. – К.: ЦУЛ, 2012. – 168 с.
51. Педагогическая психология / Под редакцией Л.Регуш, А.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с.
52. Педагогическая психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов / Сост. Б.Б.Айсмонтас – М: МГПУ, 2004. – 374 с.
53. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. – К.: Академвидав, 2008. – С. 132-134.
54. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара: ИД "БАХРАХ-М", 2002. – 672 с.
55. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
56. Проскура Е.В., Шибицкая Л.А. Как учить самых маленьких. – К.: Рад. школа, 1987. – 112 с.
57. Психологічний клімат колективу / Упоряд. О.Марінушкіна, За заг. ред. С.Максименко, О.Главник. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
58. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н.Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
59. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьякова, А.Ф.Говорковой. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
60. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер, 2000. – 416 с.
61. Рожков М.И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: Учеб. пособие. – К.: Кондор, 2006. – 239 с.
62. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
63. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
64. Савенков А.И. Педагогическая психология. В 2 томах. Том 1. – М.: Академия, 2009. – 416 с.; Том 2. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
65. Савчин М.В. Педагогічна психологія. Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
66. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология. – М.: Владос, 2003. – 254 с.
67. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
68. Синдром «професійного вигоряння» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. / За

наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.

69. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2009. – 146 с.

70. Степанов О.М. Педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Академвидав, 2011. – 416 с.

71. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 544 с.

72. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

73. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

74. Татенко В.О. Соціальна психологія впливу: Монографія. – К.: Міленіум, 2008. – 216 с.

75. Ткачева М.С. Педагогическая психология. Конспект лекций. – М.: Юрайт, 2010. – 192 с.

76. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

77. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 432 с.

78. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 480 с.

79. Хон Р.Л. Педагогическая психология: Принципы обучения. – М.: Академический проект, 2005. – 735 с.

80. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. I – 296 с.

81. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – Т. II – 304 с.

82. Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. и вступ. очерки А.Красило и А.Новгородцевой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 416 с.

83. Якунин В.А. Педагогическая психология. – М.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

I. ТЕСТ «ЗАГАЛЬНИЙ РІВЕНЬ КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ» (В.Ф.РЯХОВСЬКИЙ)

Інструкція: «Вашій увазі пропонується декілька простих питань. Відповідайте швидко та однозначно: «так», «іноді» «ні».

Питання

1. У Вас передбачається ординарна або ділова зустріч. Чи вибиває Вас з колії її очікування?
2. Чи викликає у Вас зняквітіння й незадоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зібранні або подібних заходах?
3. Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?
4. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де Ви ще не були. Чи докладете максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з ким-небудь?
6. Чи дратує Вас, коли незнайома людина на вулиці звертається із проханням (показати дорогу, вказати годину, відповісти на яке-небудь питання)?
7. Чи вірите Ви, що існує проблема «батьків та дітей» і що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи посоромитеся Ви нагадати знайомому, що він забув Вам віддати гроші, які позичив декілька місяців тому?
9. У ресторані Вам подали недоброякісну страву. Чи промовчите Ви, лише роздратовано відсунувши тарілку?
10. Опинившись один на один з незнайомою людиною, Ви не вступите з нею у розмову й будете нервуватись, якщо першою заговорить вона. Чи не так?
11. Вас доводить до паніки будь-яка довга черга, де би вона не була (в магазині, бібліотеці). Чи відмовитеся Ви від свого наміру чи станете в хвіст і будете мучитись від очікування?
12. Чи боїтеся Ви брати участь у будь-якій комісії по розгляді конфліктних ситуацій?

13. У Вас є власний індивідуальний критерій оцінки творів літератури, мистецтва, культури й ніяких інших поглядів Ви не приймаєте. Чи це так?

14. Почувши де-небудь у кулуарах висловлювання очевидно помилкової точки зору з добре відомого Вам питання, чи вважаєте за краще промовчати та не вступати в розмову?

15. Чи викликає у Вас незадоволення будь-яке прохання допомогти розібратись в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?

16. Ви викладаєте свою точку зору (думки, оцінку) з більшим бажанням у письмовій формі, ніж в усній?

Оцінка відповідей: «так» – 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів. Отримані бали сумуються і за отриманою сумою визначається, до якої категорії відноситься людина.

1. **30-32 бали** – Ви явно не комунікабельні, й це Ваша проблема, оскільки найбільше від цього страждаєте Ви самі. Але і близьким Вашим людям нелегко. На Вас важко покластися у справі, яка потребує групових зусиль. Прагніть бути комунікабельною людиною, контролюйте себе.

2. **25-29 балів** – Ви замкнуті, небалакучі, не звертаєте увагу на самотність, тому у Вас мало друзів. Нова робота й необхідність нових контактів виводять Вас із рівноваги. Ви знаєте про цю особливість свого характеру й буваєте незадоволені собою.

3. **19-24 бали** – Ви комунікабельні та у незнайомій ситуації почуваетесь цілком впевнено. Нові проблеми Вас не лякають. Але все ж таки з новими людьми важко сходиться у поглядах і в суперечках берете участь без бажання.

4. **14-18 балів** – у Вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче вислуховуєте цікавого співбесідника, досить терплячі у спілкуванні. Відстоюєте свою точку зору без запальності. Але в той же час не любите галасливих компаній.

5. **9-13 балів** – Ви досить комунікабельні. Допитливі, балакучі, полюбляєте висловлюватися з різних питань, але буває, що це викликає роздратування у навколишніх. Охоче знайомитесь з новими людьми. Полюбляєте бути в центрі уваги, ніколи не відмовляєте у проханні, хоча не завжди можете його виконати. Вам не вистачає терпіння та сміливості при зіткненні із серйозними проблемами, але при бажанні Ви можете змусити себе не відступати.

6. **4-8 балів** – Ви йдете «напролом». Комунікабельність «б'є із Вас джерелом». Ви завжди в курсі усіх справ. Полюбляєте брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у Вас нудьгу. Скрізь почуваетесь «у своїй тарілці». Беретеся за будь-яку справу, хоч не завжди можете успішно довести її до кінця. Саме з цієї причини начальство та колеги ставляться до Вас із деякими сумнівами.

7. **3 бали й менше** – Ваша комунікабельність має болючий характер. Ви говірки, багатослівні, втручаєтеся у справи, які не мають до Вас ніякого відношення. Беретеся судити про проблеми, в яких зовсім не компетентні. Серйозна робота – це не для Вас. Людям – і на роботі, й удома, і взагалі усюди – важко з Вами. Так, Вам потрібно попрацювати над собою і над своїм характером! Перш за все виховуйте в собі терплячість і стриманість, з повагою ставтеся до людей.

II. МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ Й ОЦІНКИ КОМУНІКАТИВНИХ ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ (ЗА Б.ФЕДОРИШИНИМ І В.СИНЯВСЬКИМ)

Інструкція: «Вам потрібно відповісти на всі запитання. Вільно висловлюйте свою думку по кожному з них. Якщо Ваша відповідь на запитання позитивна, то у відповідній клітинці бланку відповідей ставте знак «+», якщо негативна, то «-».

Потрібно уважно стежити за тим, щоб номер запитання і номер клітинки, де Ви фіксуєте свою відповідь, співпадали. Заповнюючи бланк відповідей, майте на увазі, що запитання короткі й не можуть включати усі необхідні деталі. Уявіть собі типові ситуації і не замислюйтеся над дрібницями. Також не варто витрачати багато часу на обмірковування, відповідайте швидко. Можливо, на окремі запитання Вам буде важко відповісти. Тоді намагайтеся дати ту відповідь, яку вважатимете більш правильною. Коли Ви відповідатимете на будь-яке із запитань, не намагайтеся створити добре враження своїми відповідями. Адже хороших і поганих серед них – немає».

Питання

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття Вашої думки?

3. Чи довго Вас турбує відчуття образи, завданої Вам ким-небудь із товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися у критичній ситуації, котра виникла несподівано?
5. Чи є у Вас прагнення до знайомств із новими людьми?
6. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
7. Правда, що Вам приємніше та простіше проводити час із книгою або за яким-небудь іншим заняттям, ніж із людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди в реалізації Ваших намірів, чи легко Ви від них відступаєте?
9. Чи легко Ви вступаєте в контакт із людьми, які значно старші за Вас?
10. Чи любите Ви вигадувати, організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Вам включитися у спілкування в новому товаристві?
12. Часто Ви відкладаєте на наступні дні справи, які потрібно було би виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакт із незнайомими людьми?
14. Чи домагаєтесь Ви, щоб товариші діяли відповідно до Ваших думок?
15. Чи важко Ви адаптуєтесь в новому колективі?
16. У Вас не буває конфліктів із товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися та поговорити з новою людиною?
18. Чи часто Ви при вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди, чи хочеться Вам побути самому?
20. Правда, що Ви погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас ситуації?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратованість, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви труднощі, незручність, сором'язливість, якщо доводиться виявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

24. Чи правда, що Ви стомлюєтесь від тривалого спілкування з товаришами?
25. Чи полюбляєте Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу при вирішенні питань?
27. Чи правда, що Ви почуваетесь невпевнено серед малознайомих вам людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам потрібно докласти великі зусилля, щоб внести позитивні зміни у незнайоме для Вас товариство?
30. Чи брали Ви участь у громадській роботі у школі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Правда, що Ви намагаєтесь відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було одразу прийнято Вашими товаришами?
33. Чи почуваетесь Ви себе невимушено, потрапляючи в незнайоме для Вас оточення?
34. Чи з бажанням Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви почуваетесь досить упевнено і спокійно, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Правда, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви соромитесь, відчуваєте невпевненість при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваетесь в колі великої групи своїх товаришів?

Аналіз результатів дослідження

А. Виявлення комунікативних здібностей

Визначенню комунікативних здібностей в анкеті присвячені всі непарні запитання: 1, 3, 5... 39 (разом – 20). При цьому 10 запитань – прямі, а інші 10 – зворотні. Прямі запитання: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37. Зворотні запитання: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39. Особистість, яка володіє комунікативними здібностями, на прямі запитання дає стверджувальну відповідь «так», а на зворотні – заперечувальну «ні». Бал отримується, коли на пряме запитання дається відповідь «так», а на зворотне – «ні». Потім оцінюється кількість набраних балів.

Б. Виявлення організаторських здібностей

Визначенню організаторських здібностей присвячені всі парні запитання 2, 4, 6... 40 (разом – 20). Опрацювання результатів проводиться аналогічно з опрацюванням результатів вивчення комунікативних здібностей. При цьому прямими запитаннями є 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, а непрямыми – 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28; 32, 36, 40.

Оціночний коефіцієнт «К» комунікативних та організаторських здібностей визначається відношенням кількості відповідей, що співпали з питаннями кожного розділу, до максимально можливого числа 20.

При цьому використовується формула: $K = \frac{A}{20}$ (або $K=0,05$), де К – числове значення коефіцієнта, А – кількість відповідей, що співпали.

Шкала оцінок комунікативних здібностей

К	О	Рівень прояву комунікативних здібностей
0,10 – 0,45	1	Низький
0,46 – 0,55	2	Нижчий за середній
0,56 – 0,65	3	Середній
0,66 – 0,75	4	Високий
0,76 – 1,00	5	Дуже високий

Шкала оцінок організаторських здібностей

К	О	Рівень прояву організаторських здібностей
0,20 – 0,55	1	Низький
0,56 – 0,65	2	Нижчий за середній
0,66 – 0,70	3	Середній
0,71 – 0,80	4	Високий
0,81 – 1,00	5	Дуже високий

Особи, які отримали оцінку «1» (О = 1), характеризуються вкрай низьким рівнем прояву здібностей до комунікативної й організаторської діяльності.

В осіб, які отримали оцінку «2» (О = 2), розвиток комунікативних й організаторських здібностей перебуває на рівні, нижчому від середнього. Представники цієї групи не прагнуть до спілкування, відчувають себе незручно в новому товаристві й тому переважно проводять час наодинці із собою, обмежуючи коло своїх знайомств. Також вони відчувають труднощі у встановленні контактів із людьми й у виступах перед аудиторією. Погано орієнтуються в незнайомій ситуації, коли доводиться відстоювати свою думку. Важко переживають образи. Виявлення ініціативи у громадській діяльності

вкрай низьке. У багатьох справах вони намагаються уникнути прийняття самостійних рішень.

Особи, які отримали оцінку «3» ($O = 3$), відносяться до групи середнього рівня прояву комунікативних й організаторських здібностей. Володіючи загалом середніми показниками, представники цієї групи прагнуть до контакту з людьми, не обмежують кола своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують роботу. В той же час потенціал цих здібностей не відзначається високою самостійністю. Ця група осіб має потребу в формуванні та розвитку комунікативних й організаторських здібностей.

Особи, які отримали оцінку «4» ($O = 4$), відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних й організаторських здібностей. Вони не розгублюються в нових умовах, швидко знаходять друзів, постійно намагаються розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, можуть самостійно прийняти рішення у складній ситуації. Усе це вони роблять відповідно до внутрішніх прагнень.

Особи, що отримали оцінку «5» ($O = 5$), володіють дуже високим рівнем прояву комунікативних й організаторських здібностей. Вони відчують необхідність у комунікативній та організаторській діяльності й активно прагнуть до неї. Для них характерні швидка орієнтація у складних ситуаціях і невимушеність поведінки в новому колективі. Вони ініціативні у важливій справі. У складній ситуації приймають самостійні рішення, відстоюють свою думку й домагаються визнання товаришів. Також люди цього типу спроможні внести пожвавлення в незнайоме товариство і полюбляють організувати різні ігри, заходи. Вони наполегливі в діяльності й самі шукають справу, яка би задовольнила їх потребу в комунікативній та організаторській діяльності.

III. ТЕСТ К.ТОМАСА НА ВИЯВЛЕННЯ СТИЛЮ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ (АДАПТОВАНИЙ ВАРІАНТ Н.В.ГРІШИНОЇ)

Інструкція: «Уявіть типову ситуацію професійного спілкування й оберіть з поданого переліку найбільш властивий вам спосіб реагування. У бланку відповідей (ключ до тесту) позначте обраний варіант. Послідовно

опрацюйте усі твердження тесту, не пропускаючи жодного. Над відповідями довго не замислюйтесь, оскільки правильних і неправильних відповідей тут немає».

Питання

1. а) Іноді надаю змогу іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

б) Ніж обговорювати те, в чому ми розходимося, намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обоє погоджуємося.

2. а) Намагаюся знайти компромісне рішення.

б) Намагаюся владнати конфлікт з урахуванням інтересів іншої людини.

3. а) Як правило, наполегливо прагну домогтися свого.

б) Іноді жертвую власними інтересами задля інтересів іншого.

4. а) Намагаюся знайти компромісне рішення.

б) Намагаюся не зачепити почуття іншої людини.

5. а) Намагаючись уладнати конфліктну ситуацію, постійно шукаю підтримку в іншого.

б) Прагну робити усе, щоб уникнути зайвого напруження.

6. а) Намагаюся уникнути неприємностей для себе.

б) Прагну досягти свого.

7. а) Намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб згодом вирішити його остаточно.

б) Я вважаю можливим чимось поступитись, щоб уладнати конфлікт.

8. а) Звичайно наполегливо прагну домогтися свого.

б) Насамперед намагаюся з'ясувати, у чому полягають усі зачеплені інтереси та спірні питання.

9. а) Думаю, що не завжди варто хвилуватися через суперечки, які виникають.

б) Докладаю усі зусиль, щоб домогтися свого.

10. а) Твердо прагну домогтися свого.

б) Пробую знайти компромісне рішення.

11. а) Насамперед прагну чітко з'ясувати, в чому полягають усі інтереси, які були зачеплені, та спірні питання.

б) Намагаюся заспокоїти іншого та зберегти наші стосунки.

12. а) Часто уникаю займати позицію, котра може викликати суперечку.

б) Даю змогу іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде назустріч.

13. а) Пропоную середню позицію.
б) Наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.
14. а) Повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його власну.
б) Намагаюся показати іншому логіку та перевагу моїх поглядів.
15. а) Намагаюся заспокоїти іншого та зберегти наші стосунки.
б) Намагаюся зробити усе необхідне, щоб уникнути напруження.
16. а) Намагаюся не зачепити почуттів іншого.
б) Звичайно намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17. а) Звичайно наполегливо прагну домогтися свого.
б) Намагаюся зробити усе, щоб уникнути зайвого напруження.
18. а) Якщо це робить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму.
б) Даю іншому змогу залишитися при своїй думці, якщо він іде мені назустріч.
19. а) Перш за все прагну визначити те, у чому полягають усі зачеплені інтереси та спірні питання.
б) Намагаюся відкласти вирішення спірних питань із тим, щоб згодом вирішити їх остаточно.
20. а) Намагаюся одразу усунути нашу суперечку.
б) Намагаюся знайти найкраще поєднання переваг і втрат для нас обох.
21. а) Коли веду переговори, намагаюся бути уважним до іншого.
б) Завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22. а) Намагаюся знайти позицію, котра знаходиться посередині між моєю і позицією іншого.
б) Відстоюю свою позицію.
23. а) Як правило, турбуюся тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
б) Іноді даю змогу іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
24. а) Якщо іншому його власна позиція видається дуже важливою, намагаюся йти йому назустріч.
б) Прагну схилити іншого до компромісу.
25. а) Намагаюся переконати іншого у своїй правоті.
б) Ведучи переговори, намагаюся бути уважним до аргументів іншого.

26. а) Звичайно пропоную свою позицію.
 б) Майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.
27. а) Часто прагну уникнути суперечок.
 б) Якщо це зробить іншого щасливим, дам йому змогу наполягти на своєму.
28. а) Звичайно наполегливо прагну домогтися свого.
 б) Щоб владнати ситуацію, прагну знайти підтримку в іншого.
29. а) Пропоную середню позицію.
 б) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, які виникають.
30. а) Намагаюся не зачепити почуття іншого.
 б) Завжди займаю таку позицію у суперечці, щоб ми могли разом досягти успіху.

Бланк відповідей (ключ до тесту)

	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б		а	
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а	б			
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а

Сума у стовпчику					
------------------	--	--	--	--	--

Процедура обробки результатів

Користуючись ключем, підрахуйте кількість відповідей, котрі збіглися по кожному розділу («суперництво», «співпраця», «компроміс», «уникнення», «приспосування»). Загальний стиль визначається взаємовпливом цих п'яти аспектів типової поведінки особи в конфлікті. Кількісно показник для кожного із п'яти стилів поведінки (П) обраховується за визначенням суми відповідей, котрі збіглися у відповідній колонці бланку для відповідей.

Одержані значення усіх п'яти показників переносяться на сітку Томаса-Кілменна (мал. 1) і розміщуються біля відповідних точок двопараметричної моделі регулювання конфліктів. Таким чином отримується поле тенденцій поведінки особи у конфліктних ситуаціях:



Мал. 1 Сітка Томаса-Кілменна (за інтерпретацією Н. Коломінського)

IV. МЕТОДИКА «ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ЕМПАТІЇ» (І.М.ЮСУПОВ)

Інструкція: «Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи (погоджуючись або ні) на кожне із 36 тверджень, оцінювати їх наступним чином: при відповіді «не знаю» - 0 балів, «ні, ніколи» - 1 бал,

«іноді» - 2, «часто» - 3, «майже завжди» - 4 і при відповіді «так, завжди» - 5 балів. Відповідати потрібно на усі пункти».

Питання

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, аніж книги із серії «Життя видатних осіб».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається міркувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних телепередач надаю перевагу «Сучасним ритмам».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого потрібно терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім особам не варто втручатися у конфлікт між двома людьми.
8. Літні люди, як правило, образливі без причин.
9. Коли я в дитинстві слухала сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужа до критики на свою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, аніж картини з пейзажами.
13. Я завжди пробачала усе батькам, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно хлистати.
15. Коли я читаю про драматичні події у житті людей, то відчуваю, ніби це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Коли я бачу підлітків або дорослих, які сваряться, то втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми та книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводила додому безхатніх котів і собак.

23. Усі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною слідом.
26. Побачивши скалічену тварину, я намагаюся їй чим-небудь допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я намагаюся не потрапляти у число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрої свого господаря.
31. Із важкої конфліктної ситуації людина повинна виходити самостійно.
32. Якщо дитина плаче, на це є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання та забаганки літніх людей.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники були такі задумливі.
35. Безхатніх тварин варто відловлювати та знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Обробка результатів

Підраховується набрана сума балів. Але спочатку потрібно перевірити ступінь відвертості. Якщо присутні відповіді «не знаю» на твердження під номерами 3, 9, 11, 13, 28, 36 і «так, завжди» на твердження 11, 13, 15 і 27, то це свідчить про бажання виглядати краще і про недостатню щирість. Результатам тестування можна довіряти, якщо виявлено не більше трьох нещирих відповідей.

Оцінка результатів

При сумі від 82 до 90 балів – дуже високий рівень емпатійності, від 63 до 81 бала – високий рівень, від 37 до 62 балів – середній рівень, від 12 до 36 балів – низький рівень, 11 балів і менше – дуже низький рівень емпатійності.

V. МЕТОДИКА «ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ» (В.В.БОЙКО)

***Інструкція:** «На кожне із запропонованих нижче суджень дайте відповідь «так» чи «ні». Візьміть до уваги: якщо у формулюваннях питальника згадуються партнери, то йдеться про суб'єктів Вашої професійної діяльності – пацієнтів, клієнтів, споживачів, замовників, учнів, студентів та інших осіб, з якими Ви щоденно працюєте».*

Текст питальника

1. Організаційні помилки на роботі постійно змушують нервувати, напружуватися, хвилюватися.

2. Сьогодні я задоволена своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.

3. Я помилилася у виборі професії чи профілю діяльності (займаю не своє місце).

4. Мене турбує те, що я стала гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).

5. Тепло타 у взаємодії із партнерами дуже залежить від мого настрою.

6. Від мене, як від професіонала, мало залежить добробут партнерів.

7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути па самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.

8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).

9. Мені здається, що емоційно я не можу дати колегам того, що потребує професійний обов'язок.

10. Моя робота притуляє емоції.

11. Я відверто втомилася від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.

12. Трапляється, що я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.

13. Взаємодія із партнерами потребує від мене великого напруження.

14. Робота з людьми приносить мені все менше задоволення.

15. Я би змінила місце роботи, якби з'явилась така можливість.

16. Мене часто засмучує те, що я не можу на потрібному рівні надати професійну підтримку, послугу, допомогу.

17. Мені завжди вдається запобігти впливові поганого настрою на ділові контакти.

18. Мене дуже засмучує ситуація, коли щось не йде на лад у стосунках із діловим партнером.

19. Я так стомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якомога менше.

20. Через брак часу, втому та напруження часто приділяю партнеру менше уваги, ніж потрібно.

21. Іноді звичні ситуації спілкування на роботі дратують мене.

22. Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнерів.

23. Спілкування із партнерами спонукає мене уникати людей.

24. При згадці про деяких партнерів і колег, у мене псується настрій.

25. Конфлікти та суперечки з колегами віднімають багато сил та емоцій.

26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.

27. Обставини на роботі мені здаються дуже складними й важкими.

28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось має трапитися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все як потрібно, чи не скоротять мене тощо.

29. Якщо партнер мені неприємний, то я намагаюся обмежити час спілкування з ним, менше приділяти йому уваги.

30. У спілкуванні на роботі я дотримуюся принципу «не роби людям добра – не отримаєш зла».

31. Я з радістю розповідаю домашнім про свою роботу.

32. Трапляються дні, коли мій емоційний стан погано відображається на результатах роботи (менше працюю, знижується якість роботи, виникають конфлікти).

33. Іноді я відчуваю, що потрібно поспівчувати партнерові, але не в змозі цього зробити.

34. Я дуже хвилююся за свою роботу.

35. Партнерам по роботі віддаю більше уваги та турботи, ніж отримую від них вдячності.

36. При одній згадці про роботу мені стає погано: починає колоти в серці, підвищується тиск, виникає головний біль.

37. У мене добрі (загалом задовільні) стосунки з безпосереднім керівником.

38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота приносить користь людям.
39. Останнім часом мене переслідують невдачі на роботі.
40. Деякі аспекти (факти) моєї роботи викликають розчарування, нудьгу і зневіру.
41. Трапляються дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.
42. Я переймаюся проблемами ділових партнерів (суб'єктів діяльності) менше, ніж зазвичай.
43. Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити час спілкування з друзями та знайомими.
44. Зазвичай я виявляю зацікавленість особистістю партнера більше, ніж того вимагає справа.
45. Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, в доброму настрої.
46. Іноді я ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без душі.
47. У справах зустрічаються настільки неприємні люди, що всупереч волі бажаєш їм чогось недоброго.
48. Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного та психічного самопочуття.
49. На роботі я постійно відчуваю психічне та фізичне перевантаження.
50. Успіхи в роботі надихають мене.
51. Ситуація на роботі, в якій я опинилися, здається безвихідною (майже безвихідною).
52. Я втратила спокій через роботу.
53. Упродовж останнього року траплялися скарги на мене з боку партнерів.
54. Мені вдається зберегти нерви тільки через те, що багато з того, що відбувається з партнерами, я не беру близько до серця.
55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.
56. Я часто працюю понад силу.
57. Раніше я була більш співчутливою та уважною до партнерів, ніж тепер.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не псуй нерви, бережи здоров'я.
59. Іноді я йду на роботу з важким відчуттям: як все набридло, нікого б не бачити й не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю, що занедужала.

61. Контингент партнерів, з якими я працюю, дуже важкий.
62. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я витрачаю.
63. Якщо би мені поталанило з роботою, я була би набагато щасливішою.
64. Я у відчаї від того, що на роботі в мене серйозні проблеми.
65. Іноді я поведжуся зі своїми партнерами так, як би не хотіла, щоб вони вчиняли зі мною.
66. Я засуджую партнерів, що розраховують на особливу поблажливність та увагу.
67. Зазвичай після робочого дня у мене не вистачає сил займатися домашніми справами.
68. Часто я підганяю час: швидше би закінчився робочий день.
69. Стан, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.
70. Працюючи з людьми, я зазвичай ніби ставлю екран, що захищає мене від чужих страждань і негативних емоцій.
71. Робота з людьми (з партнерами) дуже розчарувала мене.
72. Щоб відновити сили, я часто вживаю ліки.
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно й легко.
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю через певні обставини.
75. Моя кар'єра склалася вдало.
76. Я дуже нервую з приводу того, що пов'язано з роботою.
77. Деяких зі своїх постійних партнерів я не хотіла би бачити й чути.
78. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), нехтуючи власними інтересами.
79. Моя втома на роботі зазвичай мало або взагалі не відображається на спілкуванні з домашніми та друзями.
80. При можливості, я приділяю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.
81. Мене часто підводять нерви у спілкуванні з людьми на роботі.
82. До всього (майже до всього), що відбувається на роботі, я втратила зацікавленість, живе почуття.
83. Робота з людьми погано вплинула на мене як на фахівця – зробила знервованою, злою, притупила емоції.
84. Робота з людьми вочевидь підриває моє здоров'я.

Бланк для відповідей

№ з/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Відповідь + або -												
№ з/п	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Відповідь + або -												
№ з/п	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Відповідь + або -												
№ з/п	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
Відповідь + або -												
№ з/п	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Відповідь + або -												
№ з/п	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
Відповідь + або -												
№ з/п	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Відповідь + або -												

Обробка та інтерпретація результатів

Кожен варіант відповіді, попередньо оцінений тим чи іншим числом балів, зазначається у «ключі» поруч із номером відповідного судження в дужках. Так робиться тому, що ознаки, включені у певний симптом, мають різне значення для визначення його складності. Максимальну оцінку – 10 балів, отримала та ознака, яка є найбільш показовою для даного симптому.

Відповідно до «ключа» здійснюються такі підрахунки:

- 1) визначають суму балів окремо для кожного із 12 симптомів «вигорання»;
- 2) підраховують суму показників симптомів для кожної із 3 фаз формування «вигорання»;
- 3) знаходять підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» – суму показників за всіма 12 симптомами.

У «ключі» поряд із номерами суджень у дужках вказаний бал, встановлений експертами, що показує «вагу» конкретної ознаки симптому.

«Ключ»

I. Фаза «Напруження»

1. Переживання психотравмуючих обставин: +1 (2), +13 (3), +25 (2), -37 (3), +49 (10), +61 (5), -73 (5)
2. Незадоволеність собою: -2 (3), +14 (2), +26 (2), -38 (10), -50 (5), +62 (5), +74 (3)
3. «Загнаність у кут»: +3 (10), +15 (5), +27 (2), +39 (2), +51 (5), +63 (1), -75 (5)

4. Тривога і депресія: +4 (2), +16 (3), +28 (5), +40 (5), +52 (10), +64 (2), +76 (3)

II. Фаза «Резистенція»

1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування: +5 (5), -17(3), +29 (10), +41 (2), +53 (2), +65 (3), +77 (5)

2. Емоційно-моральна дезорієнтація: +6 (10), -18 (3), +30 (3), +42 (5), +54 (2), +66 (2), -78 (5)

3. Розширення сфери економії емоцій: +7 (2), +19 (10), -31 (2), +43 (5), +55 (3), +67 (3), -79 (5)

4. Редукція професійних обов'язків: +8 (5), +20 (5), +32 (2), -44 (2), +56 (3), +68 (3), +80 (10)

III. Фаза «Виснаження»

1. Емоційний дефіцит: +9 (3), +21 (2), +33 (5), -45 (5), +57 (3), -69 (10), +81 (2)

2. Емоційне відчуження: +10 (2), +22 (3), -34 (2), +46 (3), +58 (5), +70 (5), +82 (10)

3. Особистісне відчуження (деперсоналізація): +11 (5), +23 (3), +35 (3), +47 (5), +59 (5), +71 (2), +83 (10)

4. Психосоматичні та психовегетативні порушення: +12 (3), +24 (2), +36 (5), +48 (3), +60 (2), +72 (10), +84 (5)

Інтерпретація результатів

Запропонована методика дає детальну картину синдрому «емоційного вигорання». Насамперед, необхідно звернути увагу на окремі симптоми. Показник вираженості кожного симптому знаходиться в межах від 0 до 30 балів:

0-9 балів – симптом не сформований;

10-15 балів – симптом на стадії формування;

16 і більше балів – симптом сформований.

Симптоми з показниками 20 і більше балів є домінуючими у фазі або в усьому синдромі «емоційного вигорання».

Методика дає можливість побачити провідні симптоми «вигорання». Суттєвим є те, до якої фази формування «емоційного вигорання» належать домінуючі симптоми та в якій фазі їх найбільша кількість.

Наступний крок в інтерпретації результатів – осмислення показників фаз розвитку «вигорання»: «напруження», «резистенція» та «виснаження».

У кожній із них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак співставлення балів, отриманих для цих фаз, не є правомірним,

тому що не свідчить про їхню відносну роль або внесок у синдром. Справа в тому, що вимірювані в них явища істотно різні – реакція на зовнішні та внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна стверджувати тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка з них сформувалася більшою або меншою мірою:

36 і менше балів – фаза не сформована;

37-60 балів – фаза на стадії формування;

61 і більше балів – фаза сформована.

V. МЕТОДИКА «АНАЛІЗ ТА ОЦІНКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ» (Л.М.КАРАМУШКА)

***Інструкція:** «Нижче наведені деякі характеристики роботи в житті трудового колективу. Заповнюючи таблицю, на кожній шкалі, що визначає ступінь тієї чи іншої характеристики, зробіть свої позначки: позначкою «Х» вкажіть, наскільки дана характеристика притаманна Вашому колективу на сьогодні; позначкою «0» вкажіть місце характеристики, яке вона мала би займати, на Вашу думку, в роботі та в житті колективу».*

Бланк для відповідей

1.	Можливість у рамках Вашого колективу вибрати напрямок своєї діяльності, зміст робіт	1	2	3	4	5	6	7
2.	Можливість у межах визначених термінів встановлювати на свій розсуд почерговість робіт, обирати спосіб і час їх виконання	1	2	3	4	5	6	7
3.	Можливість вибору тих співробітників, з ким хотілось би виконувати ту чи іншу роботу	1	2	3	4	5	6	7
4.	Можливість зміни напрямку робіт, виду діяльності	1	2	3	4	5	6	7
5.	Задоволеність стосунками з колегами по роботі	1	2	3	4	5	6	7
6.	Задоволеність стосунками з керівником	1	2	3	4	5	6	7
7.	Можливість проявити свої ділові якості	1	2	3	4	5	6	7
8.	Визнання та схвалення колегами по роботі Ваших заслуг і досягнень	1	2	3	4	5	6	7

9.	Визнання та схвалення колегами по роботі Ваших особистих якостей	1	2	3	4	5	6	7
10.	Визнання та схвалення керівником Ваших особистих якостей	1	2	3	4	5	6	7
11.	Отримання чітких однозначних завдань	1	2	3	4	5	6	7
12.	Визначеність, ясність у стосунках із керівником	1	2	3	4	5	6	7
13.	Ступінь нервового напруження, пов'язаного з роботою	1	2	3	4	5	6	7
14.	Ступінь нервового напруження, пов'язаного з колегами по роботі	1	2	3	4	5	6	7
15.	Ступінь нервового напруження, пов'язаного з керівником	1	2	3	4	5	6	7

Обробка та інтерпретація результатів

Для інтерпретації результатів методики необхідно обрахувати середнє арифметичне по кожному показнику (по «Х» і по «О») та знайти їх співвідношення за формулою: $X / O = M$. Чим значення M ближче до 1, тим сприятливіший мікроклімат у колективі. Досвід використання зазначеної методики свідчить про те, що вона дає можливість діагностувати наступні показники:

1) загальну оцінку соціально-психологічного клімату в колективі (рівень його сприятливості);

2) оцінку «реального» та «ідеального» соціально-психологічного клімату (орієнтацію членів колективу на «реальні» та «ідеальні» показники клімату);

3) особливості двох основних складових соціально-психологічного клімату: а) орієнтацію на справу; б) орієнтацію на людей.

Для діагностики орієнтації членів колективу на справу використовувались запитання: 1, 2, 3, 4, 7, 11, 13. Для діагностики орієнтації членів колективу на людей використовувались запитання: 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15.

САВЕЛЮК Наталія Михайлівна

ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНА

Навчальний посібник

для студентів напрямку підготовки 6.010101 Дошкільна освіта

Коректор: Олена Пасічник

Верстка: Сергій Киричок