

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології
Кафедра психології освіти

Т. В. Дуткевич

ДИТЯЧА РОЗВИВАЛЬНО- КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

*Навчальний посібник
для студентів ВНЗ за напрямом підготовки 6.030103
Практична психологія*

Київ 2017

УДК 616.89+376.3
ББК 56.14+88.4 С
Д 84

*Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка.
Протокол №9 від 24 вересня 2015 року*

Рецензенти:

БІЛА І.М. – доктор психологічних наук, професор, с.н.с. лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

КУТІШЕНКО В.П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка

САВИЦЬКА О.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Т. В. Дуткевич

Д 84 Дитяча розвивально-корекційна психологія (Теоретичний курс):
Навчальний посібник. : КНТ, 2017. – 265 с.

ISBN-978-966-373-818-5

У навчальному посібнику розглянуто поняття і задачі розвивально-корекційної психології, розкрито теоретичні основи й прикладні питання розвивально-корекційної роботи з дітьми на різних етапах їх соціалізації.

Проаналізовано психологічні особливості розвитку і корекції спілкування, діяльності, пізнавальних й емоційно-вольових процесів, а також особистості дитини у системі дошкільної та шкільної освіти. Зміст посібника складається з текстів лекцій, практичних завдань, додатків та списку літератури.

Навчальний посібник рекомендується студентам закладів вищої освіти, що спеціалізуються у галузі психології та педагогіки; може використовуватись викладачами психолого-педагогічних дисциплін; працівниками закладів дошкільної й шкільної ланок освіти.

УДК 616.89+376.3
ББК 56.14+88.4 С

ISBN 978-966-373-818-5

© Дуткевич Т.В., 2017
© ТОВ «КНТ», 2017

ЗМІСТ

Передмова	9
-----------------	---

Модуль I. Розвивально-корекційна робота з дитиною в умовах дошкільної освіти

Тема 1. Поняття про дитячу розвивально-корекційну психологію	10
1. Актуальність психологічної допомоги дітям	10
2. Дитяча розвивально-корекційна психологія як прикладна дисципліна психологічної науки	11
3. Поняття і задачі розвивально-корекційної роботи психолога з дітьми	13
Тема 2. Поняття психічного розвитку особистості та його періодизація ..	15
1. Поняття і природа психічного розвитку дитини.....	16
2. Основні закономірності психічного розвитку особистості.....	17
3. Поняття психологічного віку	19
4. Вікова періодизація психічного розвитку дитини від народження до закінчення школи	20
Тема 3. Характеристика основних етапів психічного розвитку особистості у дошкільному дитинстві	24
1. Особливості психічного розвитку в дитинстві	24
2. Психічний розвиток новонародженої дитини	27
3. Психічний розвиток дитини першого року життя	29
4. Психічний розвиток дитини раннього віку	30
5. Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років	32
Тема 4. Інформаційна база розвивально-корекційної роботи з дитиною ..	34
1. Збір інформації про дитину	35
2. Діагностична бесіда психолога з дитиною.....	36
3. Психологічні методики збору інформації про дитину	36
4. Складання психологічного анамнезу дитини.....	37

Тема 5. Розвиток і корекція спілкування дошкільника	39
1. Роль спілкування у розвивально-корекційній роботі з дошкільниками	40
2. Психолого-методичні умови оптимального спілкування дорослого з дитиною	41
3. Психологічні засоби подолання труднощів у спілкуванні дошкільників	44
4. Особливості спілкування психолога з дитиною у процесі роботи з дитячою книжкою	45
Тема 6. Психологічне забезпечення розвитку гри дошкільника	48
1. Розвиток гри у дитини до трьох років	49
2. Рівні розвитку сюжетно-рольової гри у дошкільника	51
3. Формування передумов та активізація сюжетно-рольової гри	52
4. Організація дитячої гри. Іграшки	54
5. Робота психолога з підготовки вихователя до організації дитячих ігор	57
Тема 7. Психолого-методичні умови розумового розвитку дошкільника	60
1. Психолого-методичні умови розвитку уваги дошкільника	61
2. Активізація сенсорно-перцептивного розвитку дитини	63
3. Психолого-методичні умови розвитку пам'яті дитини	67
4. Умови психологічного сприяння розвиткові мислення дитини	69
5. Психолого-педагогічні умови розвитку уяви дошкільника	72
Тема 8. Подолання труднощів особистісного розвитку дошкільника	75
1. Розлади емоційної сфери дошкільників та їх подолання	76
2. Психолого-методичні умови розвитку волі	78
3. Психолого-методичні умови розвитку самосвідомості	81
4. Недоліки етичного розвитку дошкільників та їх подолання	83
5. Індивідуальний підхід у розвивально-корекційній роботі з дітьми різних типів темпераменту	85
Тема 9. Психологічний супровід розвитку дитячої творчості	90
1. Поняття дитячої творчості	90
2. Сутність психологічного супроводу розвитку дитячої творчості	92
3. Розвиток дитячої творчості у грі	93
4. Розвиток дитячої творчості у процесі продуктивної діяльності	94
5. Дитяче експериментування й фантазування	95
Тема 10. Психологічні умови навчання дітей п'ятирічного віку	97
1. Психологічна сутність навчання дітей п'яти років	97

2. Психологічні передумови навчання дітей п'яти років	99
3. Розвиток психічних процесів дитини: можливості та обмеження у навчанні.....	100
Тема 11. Розвивально-корекційна робота з підготовки дитини до школи.....	103
1. Поняття про психологічну готовність та підготовку до навчання дитини у школі	104
2. Робота з розвитку і корекції у дошкільника мотивації шкільного навчання.....	105
3. Підготовка пізнавальної сфери дошкільника до систематичного навчання.....	107
4. Підготовка емоційно-вольової сфери дитини до шкільних вимог	109
5. Система психологічної підготовки дитини до шкільного навчання.....	112

Модуль 2. Розвивально-корекційна робота з дитиною в умовах загальноосвітнього навчального закладу

Тема 12. Психологія молодшого школяра.....	116
1. Психофізіологічні умови адаптації дитини до вимог школи	116
2. Психологічна модель навчальної діяльності молодшого школяра	118
3. Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра	121
4. Емоційно-вольові процеси молодшого школяра.....	125
5. Особистість молодшого школяра.....	126
Тема 13. Труднощі розвитку психіки і особистості молодшого школяра	128
1. Типи і причини труднощів розвитку психіки та особистості молодшого школяра	129
2. Прояви психогенної шкільної дезадаптації молодших школярів	130
3. Правила психологічного обстеження дитини у випадку психогенної шкільної дезадаптації	131
Тема 14. Формування навчальної діяльності молодших школярів	132
1. Формування навчальної діяльності	133
2. Розвивальні заняття з математики	134
3. Засвоєння грамоти за методикою розвивального навчання	135
4. Розвивальні заняття з образотворчого мистецтва.....	137

Тема 15. Робота психолога щодо розумового розвитку молодшого школяра	138
1. Формування розумових дій	138
2. Тренування уваги, пам'яті, уяви	141
3. Розвиток навчальної мотивації.....	143
Тема 16. Проблеми у розвитку особистості періоду підліткової кризи.....	145
1. Біологічні та соціальні передумови підліткової кризи.....	145
2. Причини кризи підліткового віку.....	147
3. Підсумок підліткової кризи — новоутворення особистості	148
4. Основні проблеми у розвитку особистості підлітка.....	149
Тема 17. Спілкування і діяльність підлітка.....	151
1. Спілкування підлітка з ровесниками	151
2. Взаємини підлітка з дорослими	154
3. Навчальна діяльність підлітка.....	155
4. Пізнавальні процеси підлітка.....	156
Тема 18. Напрямки і засоби розвивально-корекційної роботи з підлітками.....	159
1. Підліткові міжособистісні конфлікти	160
2. Особливості психологічної корекції підліткових конфліктів.....	162
3. Робота психолога з розвитку статевої ідентифікації підлітків	164
4. Формування у підлітків навичок самостійної навчальної діяльності.....	166
Тема 19. Психологія ранньої юності	168
1. Загальна характеристика раннього юнацького віку.....	168
2. Система спілкування і взаємин старшокласників	171
3. Розвиток пізнавальних процесів старшокласника	173
4. Емоційно-вольова сфера у ранній юності	174
5. Розвиток самосвідомості старшокласника.....	176
Тема 20. Робота психолога зі старшокласниками	179
1. Психологічні проблеми старшокласників	179
2. Засоби профорієнтації в роботі психолога зі старшокласниками.....	180
3. Забезпечення успішної самореалізації старшокласників.....	182
4. Подолання дефектів часової перспективи старшокласників	184

Модуль 3. Методики розвивально-корекційної роботи з дітьми

Тема 21. Особливості використання інтерактивних методик у розвивально-корекційній роботі з дітьми	187
1. Психологічна сутність інтерактивних розвивально-корекційних методик	187
2. Значення взаємодії-співпраці для розвитку психіки та особистості дитини	189
3. Психолого-методичні умови організації взаємодії-співпраці дітей	191
4. Характеристика інтерактивних завдань	193
Тема 22. Тренінг теоретичного мислення у молодших школярів.....	196
1. Значення групових методик для розвитку теоретичного мислення молодших школярів.....	196
2. Особливості організації тренінгу теоретичного мислення	197
3. Зміст тренінгових завдань	199
Тема 23. Методика актуалізації успішної поведінки підлітків.....	205
1. Порушення емоційної сфери підлітка як основна причина блокування його успішної поведінки	205
2. Особливості актуалізації успішної поведінки підлітків за допомогою кейс-методу.....	206
3. Організація кейс-методу актуалізації успішної поведінки підлітка	207
Тема 24. Методика психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків.....	209
1. Основні вимоги до проведення психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків	210
2. Організаційні передумови психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків	212
3. Методика проведення корекції.....	215
Тема 25. Методики розвитку творчості дітей	217
1. Поняття про еврилогію	217
2. Методики алгоритмізації творчого процесу.....	218
3. Методики активізації пізнавальних процесів	219
4. Групові методики активізації творчості	220
5. Методика контрольних питань.....	222

Тема 26. Методики залагодження конфліктів	224
1. Різновиди методик залагодження конфліктів.....	225
2. Методики аналізу конфлікту	226
3. Методики управління конфліктами	229
4. Методики блокування конфліктогенів.....	231
Практичні завдання до курсу «Дитячої розвивально-корекційної психології»	235
<i>Додаток А.</i> Положення про психологічну службу системи освіти України.....	243
<i>Додаток Б.</i> Історія розвитку дитини (анкета для батьків).....	253
<i>Додаток В.</i> Орієнтовна схема висновку за результатами психологічного обстеження.....	260
<i>Додаток Д.</i> Орієнтовна схема психолого-педагогічної характеристики розвитку дитини (3-7 років)	261
Список літератури до курсу «Дитяча розвивально-корекційна психологія»	263

Передмова

Перебудова системи освіти в Україні у відповідності із європейськими гуманістичними цінностями передбачає створення психологом і педагогом умов для повноцінної творчої активності дитини, її саморозкриття. Актуальність психологічної допомоги дітям зумовлена сучасними соціально-демографічними, медичними, індивідуально-психологічними чинниками.

Необхідність більш глибокого поєднання теорії з практикою в освітньому процесі спонукала до розроблення навчального посібника з дитячої розвивально-корекційної психології, що становить важливу складову у підготовці висококваліфікованих психолого-педагогічних кадрів, спроможних ефективно адаптувати наукові положення до потреб професійної діяльності.

При підготовці посібника автор вважав головною своєю задачею формування у студентів такої професійної позиції, за якої дитина сприймається як самоцінна й неповторна особистість, здатна до волевиявлення та ініціативи. Провідні завдання психологів і педагогів, при вирішенні яких необхідні знання з дитячої розвивально-корекційної психології, полягають у тому, щоб розпізнавати й підтримувати значущі для розвитку дитини прояви її активності, спрямовувати їх у належному руслі; спиратись на бажання та інтереси вихованців при формуванні в них початкових уявлень та чимдалі складніших знань про довкілля, при озброєнні їх навичками спілкування й діяльності.

Запропонований у посібнику лекційний курс висвітлює поняття і задачі, сутність, зміст, форми організації розвивально-корекційної роботи з дітьми. Проаналізовано психологічні особливості розвитку і корекції спілкування, діяльності, пізнавальних та емоційно-вольових процесів, а також особистості дитини у системі дошкільної і шкільної освіти. Зміст посібника складається з лекційного курсу, практичних завдань, додатків та списку літератури, що у своїй єдності сприятиме формуванню в студентів цілісного та точного уявлення про психолого-педагогічне забезпечення розвитку дитини в умовах дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів. Лекційний курс охоплює двадцять шість тем, об'єднаних у три модулі: „Розвивально-корекційна робота з дитиною в умовах дошкільної освіти”, „Розвивально-корекційна робота з дитиною в умовах загальноосвітнього навчального закладу”, „Методики розвивально-корекційної роботи з дитиною”.

Навчальний посібник рекомендується студентам ВНЗ галузі знань 0101 Педагогічна освіта, може використовуватись у системі вищої і післядипломної освіти, викладачами психолого-педагогічних дисциплін, педагогами і психологами дошкільних й загальноосвітніх закладів.

Модуль І. Розвивально-корекційна робота з дитиною в умовах дошкільної освіти

Тема 1. Поняття про дитячу розвивально-корекційну психологію

План

1. Актуальність психологічної допомоги дітям
2. Дитяча розвивально-корекційна психологія як прикладна дисципліна психологічної науки
3. Поняття і задачі розвивально-корекційної роботи психолога з дітьми

Висновки до теми

Література

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: уч. для студ. вузов / Г.С.Абрамова. — Издание 8-е перераб. и допол. — М.: Академический Проект; Трикста, 2005. — 496 с.
2. Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособ. / Г.В. Бурменская, Е.И.Захарова, О.А.Карабанова, А.Г. Лидерс. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. — 480 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
4. Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева, В. Рибалка, В.Маценко. — 3-тє вид., стер. — К.: Либідь, 2006. — 536 с.
5. Развитие дитини-дошкільника: сучасні підходи та освітні технології [Текст] : монографія / Г.В. Беленька [та ін.] ; ред. І.І.Загарницька ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Інститут розвитку дитини. — К. : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2009. — 272 с.
6. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Шевандрин. — 2-е изд. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 512 с.

1. Актуальність психологічної допомоги дітям

Розвивально-корекційна робота психолога з дітьми різного віку спрямована на розв'язання психологічних проблем нормального дитинства. У зв'язку з цим потребує роз'яснення актуальність психологічної допомоги тим дітям, які не мають відхилень у розвитку і які більш чи менш успішно виконують вимоги навчально-виховного процесу в закладі освіти. Однак, дослідження та практика свідчать, що у розвитку дітей і за відсутності патологічних порушень росту організму і функціонування психіки виникає чимало труднощів психологічного характеру, які не виходять за межі медико-біологічної чи психічної норми. Поняття нормального розвитку не є тотожним із «безпроблемним розвитком», а — навпаки — передбачає

успішне подолання дитиною низки проблем (суперечностей), у чому і покликаний допомогти психолог. Подолання дитиною проблем нормального розвитку сьогодні ускладнюється сучасними соціально-демографічними, медичними, індивідуально-психологічними чинниками.

До числа *соціально-демографічних чинників* належить зростання зайнятості батьків, їх надмірна орієнтація на масову систему освіти, прискорений ритм життя і як наслідок – збіднення сімейного спілкування. Зростає кількість неповних та одиноких сімей; у сучасній системі освіти посилюється нервово-психічне навантаження дітей (15-20% школярів потребують психотерапії). При цьому у навчально-виховному процесі особливо часто спостерігається ігнорування вікових та індивідуальних особливостей дітей, брак творчої та колективної активності.

Медичні чинники полягають у погіршенні загального стану здоров'я дітей (здорові новонароджені становлять лише 30%). При цьому значна частина розладів здоров'я дітей пов'язана з неврологічними порушеннями, з недотриманням здорового образу життя у сім'ях (алкоголізм, наркоманія), із загальною валеологічною безграмотністю батьків. Сприяють цьому і погана екологія, зниження медичного контролю та допомоги. Нервово-психічні розлади, що є досить поширеними серед дітей, як правило, одразу важко виявити, а коли вони дають про себе знати, складно лікувати. Власне медичної діагностики при цьому недостатньо, необхідна також участь психологів, що допоможе своєчасно виявити нервово-психічні розлади у самому їх початку.

Індивідуально-психологічні чинники зумовлені унікальним характером розвитку кожної окремої дитини. Так, деякі особливості поведінки дитини можуть не відповідати вимогам конкретної соціальної (етнічної, релігійної, професійної тощо) групи, в якій вона зростає. Інші прояви поведінки дитини можуть не порушувати норм, але вони шкодять розвитку психіки і особистості дитини (висока тривожність, агресивність, впертість, конфліктність взаємин, складності навчання та виховання). Гостро постає проблема виявлення і сприяння розвитку здібностей та обдарованості дітей. Тут виникають психологічні проблеми індивідуалізації навчання й виховання, порушень у взаєминах з ровесниками, що зумовлені нестандартністю інтересів дитини.

Перелічені чинники породжують ціле коло гострих психологічних проблем нормального дитинства, вирішення яких і потребує кваліфікованої допомоги. При цьому психологічна допомога діє в рамках наявних соціальних умов і не спрямована на те, щоб усунути самі чинники шляхом зміни соціальної ситуації, докорінної реформи систем медицини і освіти тощо. Головна її функція — це пошук та визначення конкретних способів адаптації, які б дозволили мінімізувати шкоду перелічених чинників для нормального розвитку особистості дитини, сприяли б нормалізації мікросоціального середовища її становлення.

2. Дитяча розвивально-корекційна психологія як прикладна дисципліна психологічної науки

Дитяча психологія і розвивально-корекційна робота психолога тісно пов'язані. Дитяча психологія є теоретичною основою розвивально-корекційної роботи психолога. У нашому розумінні періоду дитинства ми спираємось на «**Конвенцію про права дитини**», прийняту Генеральною Асамблеєю ООН та ратифіковану Постановою Верховної Ради України №789-12 від 27.02.91. У статті першій цієї Конвенції зазначається, що «дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку». Відтак, у посібнику розглянуто вікові періоди психічного й особистісного розвитку людини починаючи від народження і завершуючи юнацьким віком.

Практика розвивально-корекційної роботи висуває перед дослідженнями дитячої психології ряд актуальних проблем. Принципове значення мають основоположні методологічні положення дитячої психології, а саме:

- про джерела (досвід людства, матеріальна та духовна культура суспільства), рушійні сили (суперечності психіки, діяльності, спілкування дитини) та умови розвитку (дозрівання організму, навчання та виховання) психіки і особистості дитини;

- поняття психологічного віку. За Л.С.Виготським, психологічний вік – це «новий тип будови особистості та її діяльності, ті психічні й соціальні зміни, які вперше виникають на даному віковому етапі та які у найголовнішому і основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її зовнішнє і внутрішнє життя, весь хід її розвитку в даний період» (Проблема возраста, 1932);

- основні показники психологічного віку (соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, новоутворення психіки і особистості), які слугують основою для діагностики та аналізу рівня забезпеченості соціально-психолого-педагогічних умов розвитку дитини.

Зокрема, аналіз соціальної ситуації розвитку дитини дозволяє виявити особливості генезису спілкування дитини; системи її суспільних відносин, передовсім, із дорослими як представниками суспільства (вихователь, учитель, лікар), з близькими дорослими та дітьми (сім'я, ровесники). Практичний психолог вибудовує цілісну модель взаємин дитини у різних сферах її життєдіяльності, оцінює умови життя дитини з метою виявлення джерел труднощів та можливостей їх усунення.

Глибоке знання психологом нормативів різних видів діяльності дитини також надзвичайно важливий компонент у розвивально-корекційній роботі. По-перше, для діагностики розвитку, рівень якого виявляється у діяльності. По-друге, для організації розвивально-корекційної роботи, яка за своїм змістом є організацією дитячої діяльності.

Знання нормативних новоутворень психіки й особистості дитини на кожному окремому віковому етапі дозволяє визначити цілі, продуктивність і результативність розвивально-корекційної роботи з дітьми. Водночас, перелік новоутворень психіки й особистості дитини не є завершеним, дослідження дитячої психології постійно додають до нього нові складові відповідно до сучасного стану суспільства.

Практика розвивально-корекційної роботи з дітьми актуалізує перед дитячою психологією проведення певних досліджень за наступними напрямками.

1) Поглиблення знань щодо періодизації психічного й особистісного розвитку дитини, особливо про нормативи й механізми психічного розвитку в межах окремого віку. Невирішеною залишається проблема створення детальних «карт» психологічного віку кожного періоду дитинства.

2) Відбір методик розвивально-корекційної роботи з дітьми, їх модифікація та стандартизація з урахуванням вимог професійної діяльності практичного психолога. Сьогодні тільки розпочалось створення методичних наборів з опорою на теоретичну і фактичну базу, що дозволяє стандартизувати вирішення найбільш частотних проблем розвитку дитини (готовність до школи, навчальна неуспішність, недисциплінованість, рівень інтелектуального розвитку тощо). Проте, у кожному конкретному випадку психолог працює з індивідуальною неповторною дитиною, а тому повинен докласти багато розумових зусиль для повної і різнобічної інтерпретації даних, отриманих існуючими методиками.

3) Розроблення систематики психологічних труднощів розвитку дитини. Сьогодні дитячі психологи користуються переліком, а не системою психологічних труднощів розвитку. Наприклад, поширеним є такий їх перелік: висока психологічна напруга; психомоторна нестабільність; психологічна незрілість (інфантилізм); дисгармонія особистості; недоліки пізнавальних процесів; розлади рухів; соціальна занедбаність; інтелектуальна недостатність; проблеми обдарованості.

4) Поглиблене вивчення негативних рис характеру (впертості, вередливості, брехливості, ліні, безвідповідальності тощо) в єдності з особливостями їх корекції.

5) Дослідження проблем зв'язку вікової психологічної норми із індивідуальними варіантами (типами, формами) її конкретного прояву. Так, деякі батьки, коли слухають про потребу підлітка у самостійності і незалежності, незадоволеність якої виявляється як неслухняність, негативізм, агресивність, зауважують, що їхні діти не такі, вони не прагнуть до самостійності. Ці твердження батьків повинні слугувати приводом для психолога проаналізувати рівень розвитку таких дітей. У них або виявляється інфантилізм, або вони вдаються до «тихих» форм опору дорослим (брехня, потаємність, прихованість тощо). І у першому, і у другому випадку, необхідна допомога психолога.

Отже, процес поєднання теорії з практикою у психологічній науці зумовлює необхідність розроблення дитячої розвивально-корекційної психології, яка безпосередньо адаптує наукові положення до потреб діяльності практичного психолога.

3. Поняття і задачі розвивально-корекційної роботи психолога з дітьми

Розвиток психіки і особистості дитини відбувається як поступове і закономірне накопичення прогресивних психологічних та особистісних

новоутворень (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко), поява яких можлива за певних соціально-психологічних умов.

У «Положенні про психологічну службу системи освіти України» (додаток А) одним з основних завдань психологічної служби системи освіти України визначено сприяння повноцінному розвитку особистості дитини на кожному віковому етапі, створення умов для формування у дітей мотивації до самовиховання і саморозвитку.

Участь психолога у забезпеченні соціально-психологічних умов розвитку дитини є важливою з огляду необхідності професійної та кваліфікованої діагностики вікових нормативних показників психіки, діяльності, поведінки та розроблення на цій основі відповідних форм роботи з дитиною у напрямку розвитку прогресивних та усунення небажаних новоутворень її психіки та особистості.

Сприяння розвитку психіки і особистості дитини шляхом максимально можливого забезпечення соціально-психологічних умов розвитку – *сутність і мета розвивальної роботи психолога.*

Водночас, розвиток психіки і особистості дитини далеко не завжди відбувається за найбільш сприятливих соціально-психологічних умов, що спричиняє появу або тенденцію до появи небажаних новоутворень психіки і особистості дитини. Корекція виступає одним з видів діяльності психологічної служби і полягає у здійсненні психолого-медико-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці дітей, формування соціально корисної життєвої перспективи.

Усунення небажаних новоутворень психіки і особистості дитини або тенденції до їх появи – *сутність і мета корекційної роботи психолога.*

Отже, розвивальна і корекційна робота становлять різні за своїми цілями напрями роботи психолога, які є тісно пов'язаними та необхідними у формуванні сучасної творчої та освіченої особистості, яка відзначається психологічною гармонійністю та здоров'ям, толерантністю до несприятливих умов життєдіяльності, здатністю до відновлення своїх фізичних і духовних сил.

Конкретними *задачами* розвивально-корекційної роботи психолога з дітьми є:

- 1) орієнтація педагогів і батьків у вікових та індивідуальних особливостях психічного та особистісного розвитку дитини;
- 2) своєчасне виявлення дітей з різними відхиленнями і порушеннями розвитку та направлення їх для проходження психолого-медико-психологічної консультації;
- 3) попередження психологічних ускладнень розвитку у дітей з послабленим фізичним або нервово-психічним здоров'ям, надання рекомендацій з психогігієни та психологічної профілактики;
- 4) розроблення програм участі педагогів і батьків у розвивально-корекційній роботі з дітьми;

- 5) робота з батьками дітей з вироблення у них знань, умінь, навичок створення сприятливих соціально-психологічних умов виховання дитини в сім'ї;
- 6) психолого-методичне забезпечення і проведення розвивальних і корекційних занять в індивідуальній та груповій формах (діти, батьки, педагоги).

Висновки до теми.

- Актуальність психологічної допомоги дітям зумовлена суперечливим характером нормального психічного розвитку, що ускладнюється сучасними соціально-демографічними, медичними, індивідуально-психологічними чинниками.
- Головна функція психологічної допомоги – пошук та визначення конкретних способів адаптації, які б дозволили мінімізувати шкоду несприятливих для інтересів розвитку особистості дитини чинників.
- Процес поєднання теорії з практикою у психологічній науці зумовлює необхідність розроблення дитячої розвивально-корекційної психології, яка пристосовує наукові положення до потреб діяльності практичного психолога.
- Розвивальна і корекційна робота становить різні за своїми цілями напрями роботи психолога з дітьми, які є тісно пов'язаними та необхідними у формуванні сучасної творчої та освіченої особистості дитини.

Тема 2. Поняття психічного розвитку особистості та його періодизація

План

1. Поняття і природа психічного розвитку дитини
2. Основні закономірності психічного розвитку особистості
3. Поняття психологічного віку
4. Вікова періодизація психічного розвитку дитини від народження до закінчення школи

Висновки до теми

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: Собр. соч. в 6 т. / Л.С.Выготский — Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 366 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — 3-е изд. — М.: Изд. МГУ, 1972. — 576 с.
4. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: в 2 т. / С. Д. Максименко. — К.: Форум. — Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 2002. — 319 с; Т.2: Моделювання психічних новоутворень: генетичний аспект. — 2002. — 355 с.
5. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 84 с.

1. Поняття і природа психічного розвитку дитини

Психічний розвиток виступає як послідовний, закономірний процес кількісних та якісних змін психіки людини, що відбуваються у ході її діяльності й спілкування з іншими людьми та знаменують собою перехід особистості від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності на основі структурного й функціонального вдосконалення її психіки.

Вихідним для розуміння природи психічного розвитку є співвідношення в дитині природного і соціального, вродженого й набутого.

Від народження дитина отримує організм з його анатомо-фізіологічною структурою, яка включає морфологічні й фізіологічні властивості та закономірності їх дозрівання, стать, нервову систему, вроджені індивідуальні ознаки (конституція, колір шкіри, волосся, очей, група крові, тип вищої нервової діяльності тощо). У новонародженого активність майже цілком складається з вроджених форм поведінки — безумовних рефлексів. Дитина, на відміну від тварини, народжується з мінімальною кількістю вроджених рефлексів, але з багатим потенціалом прижиттєвого їх розвитку у процесі взаємодії з соціальним середовищем.

Таким чином, для цілісного процесу психічного розвитку природна основа, зумовлена генотипом, виступає **передумовою**, своєрідним фундаментом появи психічних новоутворень при визначальному впливі соціального середовища.

Наприклад, час виникнення певних психічних реакцій може змінюватись залежно від умов, створених дорослим. Якщо він проявляє до дитини доброзичливу увагу і турботу, ласкаво розмовляє, то усмішка у малюка з'являється раніше. Дитина отримує від народження здатність до елементарних психічних функцій (так звані задатки): різних видів відчуття й сприймання (зорового, слухового, дотикового тощо), найпростішого запам'ятовування. Вищі психічні функції (мовлення, теоретичне мислення, довільна пам'ять, уява, воля) потребують тривалого періоду навчання й виховання.

Умови психічного розвитку поділяють на зовнішні й внутрішні.

Зовнішні — чинники природного і суспільного середовища, що діють на психічний розвиток дитини через внутрішні умови (С.Л.Рубінштейн). Соціальне середовище є **джерелом** психічного розвитку. У ньому вирізняють три компоненти:

- 1) макросередовище: суспільство, його соціально-економічна і політична система;
- 2) мезосередовище — національно-культурні та соціально-демографічні особливості місця проживання дитини;
- 3) мікросередовище — безпосереднє оточення, близькі дорослі, сім'я.

Внутрішні умови психічного розвитку дитини — це її психічні особливості (розвиток свідомості, досвід, освіта, мотивація).

Зовнішні та внутрішні умови розвитку особистості тісно взаємопов'язані, їх взаємодія має якісні відмінності на кожному віковому етапі.

Взаємодія зовнішніх та внутрішніх умов має дві основних форми. По-перше, як єдність інтеріоризації та екстеріоризації. По-друге, як виникнення та розв'язання суперечностей. Так, досвід сприймання й розуміння навколишнього „дорослого” світу відтворюється дошкільниками у сюжетно-рольових іграх. У школі учні засвоюють основи наук, відбувається інтеріоризація знань, накопичених людством, які знаходять використання у подальшій трудовій діяльності індивіда (екстеріоризація).

Суперечності між зовнішніми та внутрішніми умовами відображаються психікою людини як внутрішні суперечності й виступають рушійними силами психічного розвитку.

Рушійні сили — внутрішні суперечності, що спонукають людину до активності, спрямованої на їх подолання. Наприклад, Г.С.Костюк вирізняв низку таких важливих внутрішніх суперечностей.

- 1) Між новими потребами, цілями, прагненнями та досягнутим людиною рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. Наприклад, внаслідок появи комунікативної потреби дитина оволодіває мовленням як засобом спілкування з навколишніми.
- 2) Між інертністю, стабільністю, стійкістю й мінливістю, гнучкістю. Розв'язання цієї суперечності веде до появи „гнучкої стабільності”. Зокрема, узагальнення особистістю різних мінливих мотивів, способів поведінки призводить до її стійкості в різноманітних життєвих обставинах.
- 3) Між досягнутим рівнем психічного розвитку індивіда й образом його життя.
- 4) Між перспективними й близькими цілями.

Подолання одних суперечностей призводить до появи інших, які, у свою чергу, ведуть до нових дій, до подальшого вдосконалення діяльності особистості, що й становить процес її розвитку. Таким чином, особистість виступає суб'єктом власного розвитку, що відбувається тільки через її активність.

Отже, передумовою психічного розвитку дитини є її природна основа, зумовлена генотипом. Джерелом і зовнішньою умовою психічного розвитку дитини є соціальне середовище. Внутрішньою умовою психічного розвитку дитини є її психічні особливості. Суперечності між зовнішніми та внутрішніми умовами розвитку психіки дитини виступають рушійними силами її психічного розвитку.

2. Основні закономірності психічного розвитку особистості

Психічний розвиток людини відзначається загальними закономірностями, що виявляються незалежно від її віку. До основних з таких закономірностей належать наступні.

1. **Гетерохронність** психічного розвитку дитини — це нерівномірний, хвильовий характер розвитку окремих психічних процесів. Він проявляється у тому, що для кожної психічної властивості є специфічний період, коли вона розвивається найбільш інтенсивно. Ці періоди — *сензитивні*

(Л.С.Виготський). Наприклад, для розвитку мовлення сензитивним є період до двох років, потім можливості й темпи розвитку мовлення значно знижуються.

2. **Асинхронність** психічного розвитку дитини полягає у тому, що різні психічні функції мають різні сензитивні періоди і за тривалістю і за віком їх настання. Наприклад, у дошкільників провідною у психічному розвитку є пам'ять, а у молодшого школяра — мислення. Л.С. Виготський про цю особливість висловився наступним чином: для дошкільників подумати означає згадати, а для молодшого школяра згадати означає подумати.

3. **Стадіальність** психічного розвитку дитини означає, що окремі етапи розвитку мають певну послідовність і взаємозв'язані. Новий етап виникає на основі попереднього і вносить свої неповторні риси у психіку дитини. Тому кожна стадія має свою цінність й її не можна перестрибувати. Наприклад, ставиться завдання не скоротити період дитинства, а, навпаки, збагатити його, щоб розвиток був максимально ефективним. Максимальне розкриття всіх можливостей віку для психічного розвитку дитини О.В.Запорожець назвав *ампліфікацією*.

Провідними характеристиками кожної стадій психічного розвитку дитини виступають соціальна ситуація розвитку, основні новоутворення психіки й особистості та ведуча діяльність. Під *соціальною ситуацією розвитку* розуміється співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки (Л.С.Виготський). Вона визначає ставлення дитини до навколишнього.

Вікові новоутворення — новий тип будови особистості та її діяльності, а також психічні зміни, що виникають у певному віці й визначають перетворення в свідомості дитини, її внутрішнє і зовнішнє життя. Це ті позитивні надбання, які дозволяють перейти до нової стадії розвитку.

Ведуча діяльність забезпечує кардинальні лінії психічного розвитку саме в цей період (О.М.Леонтьєв). У цій діяльності формуються основні особистісні та психічні новоутворення, відбувається перебудова психічних процесів і виникнення нових видів діяльності. Так, наприклад, у предметній діяльності у ранньому віці дитини формуються «гордість за власні досягнення», активне мовлення, складаються передумови для виникнення ігрової й продуктивних видів діяльності.

4. У процесі психічного розвитку дитини відбувається **диференціація та інтеграція** психічних процесів, властивостей. *Диференціація* означає послідовне ускладнення психіки з появою новоутворень. Так, після народження найбільш розвиненим психічним процесом є відчуття, на його основі виникає сприймання, потім пам'ять, згодом — наочно-дійове мислення і уява.

Інтеграція — зміцнення зв'язків між окремими психічними утвореннями. Так, завдяки розвитку волі з'являються довільна увага, пам'ять, управління емоціями. Дорослий володіє всіма видами мислення, які в онтогенезі з'явилися послідовно.

5. Зміна співвідношення детермінант психічного розвитку вказує на те, що з віком у дитини змінюється співвідношення біологічних і соціальних чинників її психічного розвитку. Із розширенням зв'язків дитини із соціальним середовищем (з віком) зростає роль соціальних впливів. Змінюються і самі соціальні детермінанти (сім'я, школа, клас, друзі). Для людини провідну роль у психічному розвитку відіграє соціальний чинник.

Суспільство організовує передачу суспільного досвіду через навчання і виховання у спеціальних закладах. Навчання і виховання організовуються з врахуванням вікових можливостей дитини, а тому необхідно їх вивчати.

Суспільний досвід засвоюється не автоматично, а через активність і діяльність дитини. З певного етапу онтогенезу дитина навчається сама регулювати свій розвиток. Її *особистість* поряд із біологічними та соціальними чинниками, стає окремою детермінантою психічного розвитку.

6. Психічний розвиток дитини неможливий без пластичності психіки — тобто її здатності до змін. Наприклад, недоліки зору, слуху компенсуються посиленням розвитку дотику, нюху. З віком пластичність психіки знижується. Так, дитина може оволодіти будь-якою мовою, залежно від соціального оточення і незалежно від раси чи національності. Про дорослого так сказати ми не зможемо.

Отже, основними закономірностями психічного розвитку особистості на всіх етапах онтогенезу є гетерохронність, асинхронність, стадіальність, диференціація та інтеграція психічних процесів, зміна співвідношення детермінант психічного розвитку, пластичність. Провідну роль у психічному розвитку особистості людини відіграє соціальний чинник.

3. Поняття психологічного віку

Психічний розвиток дитини відзначається послідовною етапністю, тобто проходить ряд періодів, послідовна зміна яких необоротна і закономірна. Це означає, що процес психічного розвитку складається зі стабільних та перехідних періодів. Стабільні періоди довші за тривалістю, а перехідні, або критичні, виникають у кінці попереднього та на початку наступного періодів, тобто на їх межі.

З періодами людського життя пов'язане поняття віку. Вік — це якісно своєрідна сходинка психічного розвитку людини, що залежить від конкретних історичних умов, а також — у другому своєму значенні — вік позначає весь життєвий шлях живої істоти. Розкриваючи питання періодизації психічного розвитку, ми переважно користуємось першим зі значень поняття віку.

Відлік віку починають від народження до фізичної смерті. Поняття “вік” — багатоаспектне, виступає у кількох формах — як хронологічний, біологічний, соціальний і психологічний вік.

Л.С.Виготський дає таке означення психологічного віку: „Новий тип будови особистості й її діяльності, ті психічні й соціальні зміни, які вперше виникають на даному віковому етапі і які у найголовнішому і основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її зовнішнє і внутрішнє життя, весь хід її розвитку в даний період”.

Психологічний вік тісно пов'язаний з поняттям психологічного часу: до якого вікового періоду людина сама себе відносить, у якому віці почувається. Наприклад, молоді люди схильні переоцінювати свій вік і вік оточуючих людей. Після 40 років спостерігається протилежна тенденція: люди сприймають себе молодшими, ніж вони є. І чим старше вони стають, тим більше “молодшають”, і лише “біологічний” вік нагадує про справжні роки. Головна особливість психологічного віку — це взаємний вплив минулого, сьогодення та майбутнього на сприйняття сучасного, а через нього і на поведінку людини.

Для встановлення етапів психічного розвитку необхідно виділити ознаки вікових періодів. Л.С. Виготський запропонував характеризувати віковий період (вік) на основі трьох параметрів:

- 1) соціальної ситуації розвитку;
- 2) особистісних новоутворень;
- 3) ведучої діяльності.

Соціальна ситуація розвитку — це особливі поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов. Вона включає вимоги дорослих, їх очікування щодо дитини; забезпечення матеріальних умов; особливості взаємин між та з навколишніми — зокрема, в сім'ї, у школі.

Провідна діяльність — діяльність, що зумовлює головні зміни у психічних особливостях дитини на відповідний період її розвитку, в її межах виникають нові види діяльності, та новоутворення психіки й особистості. Провідною діяльністю може бути спілкування, гра, учіння, праця. У кожному періоді розвитку провідна діяльність дитини доповнюється іншими видами її діяльності.

Новоутворення — центральні психічні зміни дитини, які виникають у провідній діяльності та завдяки ній і характеризують перебудову особистості на новій основі.

На основі цих параметрів вікового періоду Л.С.Виготський та його послідовники розробили ряд періодизацій психічного розвитку, мова про які йтиме далі.

Отже психологічний вік — це якісно своєрідна сходинка психічного розвитку людини, що залежить від конкретних історичних умов; новий тип будови особистості та її діяльності. Кожен віковий період характеризується на основі соціальної ситуації розвитку, особистісних новоутворень та ведучої діяльності.

4. Вікова періодизація психічного розвитку дитини від народження до закінчення школи

Для практики розвивально-корекційної роботи психолога з дітьми особливо важливим є розкриття закономірностей психічного розвитку на окремих вікових етапах дитинства. Узагальнивши психологічні періодизації розвитку психіки й особистості дитини (Д.Б.Ельконін, Л.І.Божович, В.В.Давидов, І.В.Дубровіна, І.С.Кон, В.Ф.Моргун, Н.Ю.Ткачова), подасмо схематизовану психологічну характеристику вікових періодів розвитку дитини від народження до моменту закінчення школи у табл. 1.

Характеристика
вікових періодів психічного та особистісного розвитку дитини

Вікові періоди	Соціальна ситуація	Провідна діяльність	Новоутворення	
			У структурі особистості	У психічних процесах
Немовлячий вік: до 1 року	Всі потреби дитини задовольняє дорослий, повна залежність	Безпосередньо емоційне спілкування з дорослими	Потреба в спілкуванні з іншими, емоційне ставлення до них	Перцептивні дії (сприймання), хапання, сенсомоторні дії
Ранній вік: 1-3 років	Співпраця дитини з дорослими в оволодінні побутовими предметами	Предметно-маніпулятивна гра	Мовлення і свідомість	Наочно-дійове мислення, сприймання
Дошкільний вік: 3-7 років	Вимоги дорослих пов'язані зі вступом до школи	Сюжетно-рольова гра	Підпорядкування мотивів, етичні норми, прагнення до суспільно-значущої діяльності	Елементи довільної поведінки
Молодший шкільний вік: 7-11 років	Вступ до школи, розширення кола спілкування дитини, вимоги дорослих пов'язані з навчанням	Навчальна діяльність	Сприймання і виконання навчальної діяльності як суспільно-значущої; пізнавальні інтереси, норми взаємин	Теоретичне мислення, рефлексія, внутрішній план діяльності
Підлітковий (молодший підлітковий): 11-14 років	Обмеження дорослим прагнення дитини до самостійності, бажання спілкуватися з ровесниками, суспільні обов'язки, повноліття	Інтимно-особистісне спілкування	Почуття дорослості. Інтерес до проблем світогляду, власної особистості, до статусу в суспільстві. Плани на майбутнє	Самостійний аналіз соціальних явищ

Ранній юнацький (старший підлітковий): 14-18 років	Професійна підготовка, політичні, юридичні права, як у дорослих	Навчально-професійна	Відповідальність, самодіяльність, реальне уявлення про майбутнє, готовність до професійного самовизначення	Професійне спрямування в пізнавальних інтересах
--	---	----------------------	--	---

Психологи дослідили не лише характеристику окремих вікових періодів дитини, але й механізми зміни цих періодів (Д.Б.Ельконін). Дитинство складається з трьох епох: раннє дитинство, дитинство, отроцтво. Кожна епоха містить два періоди, які у свою чергу включають дві фази. Перехід від одного періоду до іншого відзначається кризовими явищами у поведінці дитини і відбувається при невідповідності між операційно-технічною (володіння способами і засобами діяльності) і мотиваційною (прагнення, інтереси, бажання щодо виконання діяльності) сторонами активності дитини. Вікову динаміку співвідношення операційної та мотиваційної сторін активності дитини розкриває рис. 1.

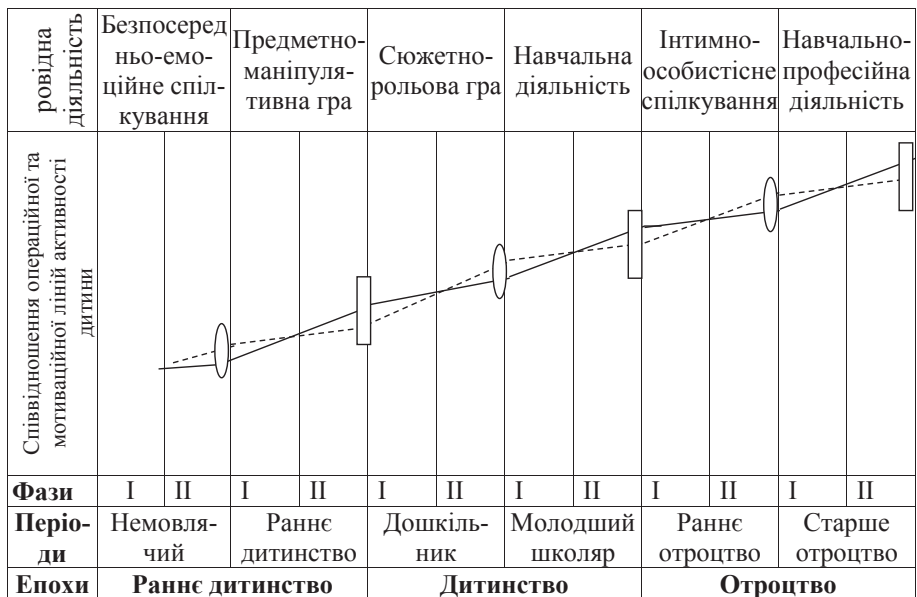


Рисунок 1. Схема вікової динаміки співвідношення операційної та мотиваційної сторін активності дитини

Умовні позначення:

----- — мотиваційна сторона активності

_____ — операційна сторона активності



— перехід між епохами



— перехід між періодами

За рис. 1 бачимо, що активність дитини включає мотиваційну і операційну сторони. Однак у кожен період її розвитку в активності дитини переважає одна зі згаданих сторін. Якщо активність орієнтована на налагодження нової структури взаємин з навколишніми (дорослими чи іншими дітьми), то переважає мотиваційна сторона. Це такі види провідної діяльності, як емоційно-безпосереднє спілкування, рольова гра, інтимно-особистісне спілкування.

Операційна сторона переважає, коли активність дитини зосереджується на оволодінні предметним світом із засвоєнням відповідних знань, умінь, навичок дій з предметами. Операційна сторона переважає у таких видах провідної діяльності, як предметно-маніпулятивна, навчальна, навчально-професійна діяльність.

Зміна епох відбувається при найбільшому відставанні мотиваційної складової активності дитини від операційної. Основний механізм переходу між епохами психічного розвитку полягає у бурхливому прискоренні перебудови системи взаємин дитини з навколишніми (мотиваційна складова), що поєднується з відносним уповільненням накопичення знань, способів, здібностей дитини (операційна сторона). Це дозволяє «підтягнути» рівень розвитку мотиваційної сторони до рівня операційної. Так, на межі епох раннього дитинства і дитинства дитина набула вмій та початкових навичок у володінні побутовими предметами, в самообслуговуванні (переважає операційна сторона) у той час як взаємини з дорослими ще недостатньо враховують зростання побутової самостійності малюка. Дитина вимагає від дорослого розширити рамки її самостійності, змінити ставлення до себе, тобто ініціює перебудову своїх взаємин із дорослим (мотиваційна сторона).

При переході між періодами — навпаки — швидше перебудовується мотиваційна сторона діяльності, бурхливо змінюються взаємини, нова будова яких спонукує дитину до оволодіння новими видами діяльності. Зокрема, це відбувається на межі дошкільного до молодшого шкільного віку. Позиція школяра у взаєминах з навколишніми спонукує дитину прискорено засвоювати знання, вміння, навички у школі.

Отже, механізм зміни вікових епох та періодів психічного розвитку ґрунтується на узгодженні між розвитком операційної та мотиваційної ліній активності дитини.

Висновки до теми.

- Суперечності між зовнішніми (соціальне середовище) та внутрішніми (психічні особливості) умовами розвитку психіки дитини виступають рушійними силами її психічного розвитку. Провідну роль у психічному

розвитку особистості людини відіграє соціальний чинник .

- Основними закономірностями психічного розвитку особистості на всіх етапах онтогенезу є гетерохронність, асинхронність, стадіальність, диференціація та інтеграція психічних процесів, зміна співвідношення детермінант психічного розвитку, пластичність.
- Психологічний вік — це якісно своєрідна сходинка психічного розвитку людини, що залежить від конкретних історичних умов; новий тип будови особистості та її діяльності. Кожен віковий період характеризується на основі соціальної ситуації розвитку, особистісних новоутворень та ведучої діяльності.
- Механізм зміни вікових епох і періодів психічного розвитку ґрунтується на узгодженні операційної та мотиваційної сторін активності дитини.

Тема 3. Характеристика основних етапів психічного розвитку особистості у дошкільному дитинстві

План

1. Особливості психічного розвитку в дитинстві
2. Психічний розвиток новонародженої дитини
3. Психічний розвиток дитини першого року життя
4. Психічний розвиток дитини раннього віку
5. Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років

Висновки до теми

Література

1. Детская практическая психология: Учебник / Под. ред Т.Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2005. — 225 с.
2. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві) / О.Л. Кононко. — К.: Освіта, 1998. — 225 с.
3. Павелків Р.В. Дитяча психологія: Навч. посіб. / Р.В.Павелків, О.П.Цигипало. — К.: Академ-видав, 2008. — 432с.
4. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана. — СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. — 368 с.
5. Сергеевкова О.П. Вікова психологія : навч. посіб. / О.П. Сергеевкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасека. — К.: Центр учбової літератури, 2012. — 376 с.

1. Особливості психічного розвитку в дитинстві

Дитинством прийнято називати певний відтинок індивідуального життєвого шляху особистості. У навчальних посібниках і підручниках з дитячої психології знаходимо різне тлумачення тривалості дитинства. Так, у навчальному посібнику за авторством Г.О.Люблінської розглядаються вікові періоди розвитку дитини, починаючи від народження і завершуючи молодшим шкільним віком [79]. Натомість, у посібниках за авторством Я.Л.Коломінського та Е.А.Панько [59], Р.В. Павелківа та О.П.Цигипало

[101], О.О.Смірної [134], О.О.Шаграєвої [163] розгляд обмежується періодом від народження до початку шкільного навчання дитини.

У нашому розумінні періоду дитинства ми спираємось на «**Конвенцію про права дитини**», прийняту Генеральною Асамблеєю ООН та ратифіковану Постановою Верховної Ради України N 789-12 від 27.02.91. У статті першої цієї Конвенції зазначається, що «дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку». Таким чином, нами передбачається розгляд вікового періоду психічного й особистісного розвитку людини починаючи від народження і завершуючи юнацьким віком.

Психічний розвиток дитини вражає своєю інтенсивністю. Як зауважував Л.Толстой, до трьох років людина засвоює величезний обсяг досвіду, що є рівноцінним тому, що формується протягом решти життя. Дійсно, здобутки дитини вражають: вона оволодіває мовленням, прямоходінням, навчається діяти з найпростішими побутовими предметами, виникають перші види діяльності, що мають цілеспрямований, планований характер, значного розвитку досягає спілкування як з дорослими, так і з ровесниками, поведінка дитини спрямовується нею згідно з вимогами дорослих, закріпленими у правилах. Тобто у дошкільному дитинстві закладається фундамент розвитку і психічних процесів, і особистості.

На дошкільний вік припадає значна кількість так званих сензитивних періодів, коли певна психічна функція розвивається особливо інтенсивно. Тому **гетерохронність** (стрибокоподібність) психічного розвитку у цьому періоді виявляється особливо помітно. Повільний розвиток протягом першого року життя пасивного мовлення завершується ніби то раптовою появою активного мовлення у кінці 1-го року — перших слів, а згодом і речень. Одразу після народження опорно-руховий апарат відстає у розвитку від зору, що виявляється в обмежених можливостях дитини самостійно пересуватись, нездатності втримати предмет у руці тощо. У період від 1 до 3 років — навпаки — дитина краще засвоює ті властивості предметів, які відчуває на дотик і спирається на них у своїх діях з цими предметами (форма, розмір), а не ті, які сприймає зором (колір).

Визначальна роль у психічному розвитку дитини раннього віку належить дорослому, який піклується про задоволення життєво необхідних потреб дитини у їжі, відпочинку, чистоті тощо. Але тільки цього недостатньо для нормального психічного розвитку малюка. Необхідно налагодити доброзичливі, емоційно позитивно забарвлені, стабільні стосунки з малюком як провідний канал передачі суспільного досвіду, шлях педагогічно доцільних впливів на дитину. Серед живих істот саме людська дитина народжується найбільш безпомічною та залежною від догляду навколишніх людей. Ця обставина дала Л.С.Виготському підставу зауважити про те, що новонароджений — найбільш соціальна істота серед усіх інших. Водночас потенції розвитку у новонародженого — максимальні і залежать від тих умов, які будуть створені дорослим. Так, діти, з якими батьки постійно й доброзичливо спілкуються, починають розмовляти раніше за малюків, позбавлених батьківського піклування в інтернатних установах.

Нерозривний зв'язок дитини й дорослого зберігається протягом всього першого року життя, тому соціальну ситуацію психічного розвитку в дитинстві Л.С.Виготський назвав “Ми”. Дитина не може існувати без дорослого, який забезпечує її виживання: не може самостійно пересуватися, підтримувати своє існування. Суперечність цієї ситуації розвитку і полягає в тому, що дитина максимально потребує контактів з дорослим, але володіє дуже обмеженими засобами спілкування з ним. Дорослий же поводить з малюком так, ніби сподівається на відповідь з його боку, ніби дитина розуміє звернені до неї слова, жести, емоційні реакції. Дорослий наділяє дитину здатністю розуміння його дій. У результаті такої поведінки дорослого у дитини з'являється **перша соціальна потреба — потреба у спілкуванні з дорослим**. Вона знаменує собою виникнення першої діяльності дитини — діяльності спілкування, де предметом стає інша людина (М.І.Лісіна). Тепер активність у встановленні контактів переходить від дорослого до дитини. Малюк сам починає впливати на дорослого, щоб вступити з ним у спілкування, спонукати його до контакту.

Спілкування у житті малюка носить ситуативний і безпосередній характер, оскільки відбувається тільки в даній конкретній ситуації та з її приводу. Малюк ще не володіє основним засобом спілкування — мовою, яка допомагає вийти за межі конкретної ситуації. Залежно від змісту спілкування протягом раннього дитинства виділяють дві його форми — *ситуативно-особистісне (від народження до 6 міс.)* і *ситуативно-ділове (до 3-х років)*.

Залежність від контролю з боку дорослого зберігається на високому рівні протягом усього дошкільного дитинства. При відсутності належного підкріплення з боку дорослих уміння і навички малюка легко руйнуються. Наприклад, дитина вітається лише у дитячому садку, а коли перебуває з батьками — ні. Це свідчить про те, що вихователь у дитячому садку постійно нагадує дітям про цю норму поведінки, схвалює, коли малюки її виконують. Батьки ж цього не роблять. З цієї ж причини, деякі діти, які повертаються у садочок після канікул, чи хвороби, втрачають навички самообслуговування, і їх доводиться відновлювати.

З іншого боку, **успіхи у психічному розвитку дитини спираються на її фізичне здоров'я**, яке забезпечує активність малюка, його інтерес до навколишнього. Головні умови психічного розвитку дитини — органічне дозрівання та залучення до людської культури — злиті в єдиний процес, а взаємодія цих умов здійснюється через активність малюка.

Хвора дитина квола, байдуже сприймає дорослих та іграшки, не прагне самостійно пересуватися, брати різні предмети та маніпулювати ними. Першим свідченням пізнавального ставлення дитини до навколишнього є її орієнтувальні реакції, які стимулюють розвиток сенсомоторних потреб у рухах і враженнях. Сенсорні та рухові потреби тісно пов'язані. Рухові потреби реалізуються через активність дитини. У випадку, якщо здоров'я малюка порушується, його активність знижується, а разом з тим і обмежуються можливості пізнавального розвитку на основі відчуттів та сприймання навколишнього.

У результаті — спостерігаються відставання у розвитку опорно-рухового апарату, аналізаторів, а згодом і психічних функцій (сприймання, пам'яті, мовлення тощо). Якщо дитина засвоїла деякі вміння та навички, то хвороба може швидко зруйнувати їх. Наприклад, до хвороби дитина вміла самостійно складати пірамідку, але тепер виявляє нерозуміння завдання, створюється враження, що вона забула, як виконуються потрібні дії.

Дітям властива висока вразливість, швидкі зміни настрою, стомлюваність, імпульсивність. Вони потребують захисту від травмуючих чинників середовища, постійної уваги до їхнього психічного та фізичного стану. Нерозвиненість самосвідомості дитини зумовлює відсутність конкретних чітких скарг щодо стану свого здоров'я. Дорослий повинен вміти розпізнавати стан дитини за зовнішніми проявами. Чим менша дитина, тим більшою мірою характерна ця особливість. Новонароджений плаче — мама повинна сама визначити причину, і від правильності встановлення причини залежить подальше благополуччя дитини.

Нестійкість психіки дитини, залежність її стану від умов, створених дорослими — це водночас і її **висока пластичність**, яка визначає можливість інтенсивного розвитку в процесі навчання й виховання.

Тісна взаємопов'язаність фізичного та психічного розвитку дошкільника проявляється і як висока чутливість емоційної сфери дитини, а також її генералізований вплив на всі інші психічні процеси. Емоційне благополуччя дитини залежить переважно від дорослого, характерного для нього стилю спілкування. Найсприятливішим для розвитку психіки дошкільника є позитивний емоційний фон, переважання оптимістичних, радісних переживань, доброзичливості у ставленні. Водночас слід застерегти дорослих від занадто бурхливого виявлення своїх емоцій за допомогою криків, різких жестів та рухів. Як правило, дитина боїться спілкуватись з такими дорослими, знижується її активність, у неї виникає пригнічений стан.

Отже, протягом дитинства психічний розвиток відзначається своїми особливостями, притаманними лише цьому відтинку життя особистості. Зокрема, динаміка психічного розвитку є найбільш інтенсивною, виразно нерівномірною та стрибкоподібною. Провідну роль у психічному розвитку дитини відіграє близький дорослий.

2. Психічний розвиток новонародженої дитини

Стрімкий психічний та фізичний розвиток протягом дошкільного дитинства зумовлює послідовну появу багатьох новоутворень психіки й особистості дитини та виділення якісно своєрідних періодів розвитку: новонародженості, немовлячого, раннього та власне дошкільного.

Перший період життя дитини триває кілька тижнів. Новонароджена дитина проявляє активність, що ґрунтується на вроджених безумовних рефlekсах, тому поведінка дитини як така, що будується на вироблених за життя реакцій, відсутня. Активність малюка обмежена моментами задоволення біологічних потреб у їжі, у теплі тощо. Значну частину доби новонароджений спить, періодично прокидаючись, щоб поїсти. Зберігається

фізіологічна залежність малюка від матері, від грудного годування та гігієнічного догляду. Народжуючись як біологічна істота, новонароджений у соціальному оточенні швидко набуває соціальних ознак. Все життя дитини будується дорослим на основі суспільно вироблених способів: батьки привчають дитину спати у нічний час та стимулюють його активність вдень; дитину оточують предмети, необхідні для купання, годування, збереження тепла, іграшки. Залежність існування дитини від дорослого, постійний контакт із ним зумовлює особливий інтерес до його особи, малюк намагається доступними для себе засобами привернути увагу дорослого. Головними з них у новонародженого виступають крик та плач.

Результатом першого досвіду спілкування новонародженого із близькими дорослими виступає поява в нього потреби у спілкуванні і співробітництві з дорослими.

Перші прижиттєві реакції малюка виникають у контексті його спілкування з дорослими, зокрема під час годування дитини матір'ю. Погляд дитини зосереджується на обличчі матері, дитина ніби завмирає, прислуховуючись до голосу матері. Ці реакції отримали назву зорового та слухового зосередження, яке становить основу для подальшого формування поведінки дитини.

Під впливом умов, створених дорослими, помітно змінюється емоційне життя малюка. Від народження для дитини характерними є негативні емоційні реакції, оскільки вони сигналізують оточуючим про незадоволені потреби, які мають життєво важливе значення для малюка. Створений дорослими позитивний емоційний фон, доброзичливість, ласкаві звертання, уважність, турбота викликають у малюка відповідні емоційні реакції. Посмішка новонародженого виступає першою соціальною емоцією, яка включається у спілкування з дорослим і є своєрідною відповіддю на лагідне звертання до неї. Тут проявляються перші ознаки спрямованості поведінки дитини, на основі якої згодом розвивається цілепокладання, як необхідна риса діяльності.

Саме в емоційній сфері психіки дитини формується важливе новоутворення — *“комплекс пожвавлення”*, що виникає під час контакту дитини з дорослим і включає емоційні та рухові реакції: посмішку, вокалізації, дитина тягнеться ручками і спрямовує погляд у напрямі дорослого. Вокалізації виражають позитивні емоції задоволення, спостерігається пожвавлення рухових реакцій. Дитина чітко вирізняє дорослого з усього оточення, проявляючи позитивне ставлення до контакту з ним. У дитини виникають перші соціальні потреби у пізнанні та спілкуванні, тісне переплетення яких задовольняється за допомогою „комплексу пожвавлення”. Потреба малюка у спілкуванні реалізується в безпосередньо-емоційному спілкуванні як провідній діяльності немовлячого віку. Поява „комплексу пожвавлення” як першої форми поведінки дитини свідчить про завершення періоду новонародженості й про початок дитинства.

Отже, психічний розвиток новонародженої дитини полягає у набутті перших соціальних ознак у процесі безпосередньо-емоційного спілкування з

дорослим, закріпленні специфічно людського біоритму нічного сну та періоду денної активності; закладанні основ формування людської поведінки (комплекс поживлення, перші соціальні потреби і емоції).

3. Психічний розвиток дитини першого року життя

Особливості психічного розвитку дитини до одного року пов'язані зі зміцненням опорно-рухового апарату організму дитини, на основі якого виникає здатність дитини захоплювати й втримувати предмети у руках. Рука дитини при цьому рухається під контролем зору, що свідчить про появу зорово-рухових координацій. Під впливом пізнавальної потреби й потреби в активності дитина інтенсивно освоює маніпулювання з предметами. Операційну сторону такого маніпулювання становить дія хапання. Дитина прагне освоїти якомога більшу кількість предметів, починає повзати, намагаючись дістати цікаву іграшку, а до кінця 1-го року життя навчається ходити, що значно розширює її самостійність.

У кінці першого півріччя потреба малюка у спілкуванні з дорослим починає перебудовуватись: він прагне до спільних дій з дорослими, тобто виникають ділові мотиви спілкування (наприклад, прагнення разом з дорослим оглядати іграшку). Спілкування включається у процес маніпуляцій з предметами, у його змісті з'являються коментування дій, пояснення до них, контроль за ними.

У ході цих видів діяльності у немовляти виникають новоутворення: емоційне ставлення до дорослих, психологічна спільність існування з іншими, хапання предметів, деякі перцептивні дії.

Виникає важлива форма зв'язку дитини з дійсністю через співробітництво з дорослими, що є основою розвитку свідомості.

У другому півріччі з'являються маніпуляційні дії.

Значення маніпуляцій з предметами в тому, що дитина оволодіває суспільними способами використання предметів, засвоюючи їх функції й призначення.

На цій основі зароджуються передумови для розвитку мовлення. Першим етапом у його розвитку виступає латентне засвоєння мови, коли дитина не може сама вимовляти слова, але вже розуміє мовлення дорослого. До року дитина вимовляє перші слова, фрази виникають після року. Завдяки мовленню в дитини інтенсивно починають розвиватися психічні процеси. Вона прагне назвати сприймані об'єкти. У процесі маніпулятивних дій з предметами зароджується наочно-дійове мислення. Для того, щоб мислити, дитині потрібно одночасно діяти з предметами.

Таким чином, дитина набуває певної незалежності від дорослого, пов'язаної із її фізичним розвитком (рука втримує предмети, дитина сама пересувається). Тепер малюк сам може вибирати об'єкт, з яким діятиме.

Отже, у немовлячому віці з'являються зорово-рухові координації, розвиток органів чуття та опорно-рухового апарату вирівнюються, виникають предметні маніпуляції, спілкування з дорослим вплітається у маніпулятивну діяльність з предметами, розширюється самостійність дитини

у пересуванні й пізнанні, з'являється перше “передособистісне” новоутворення — активність. У сфері пізнавальних процесів малюка виникають уявлення про предмет зі стійкими властивостями, прояви пам'яті й наочно-дійового мислення, починається оволодіння пасивним та активним мовленням.

4. Психічний розвиток дитини раннього віку

Ранній вік знаменується появою фундаментальних життєвих надбань: ходіння, предметної діяльності, мовлення. Завдяки вільному пересуванню дитина вступає в епоху самостійної взаємодії із зовнішнім світом. Розвивається орієнтування у просторі, зростають пізнавальні можливості.

Досягнення малюка в оволодінні предметами до кінця першого року життя набувають у ранньому віці особливого розквіту. Спілкування дитини з дорослим відбувається як їх спільна діяльність, стосунки між ними опосередковані предметом, предметними діями. (Д.Б.Ельконін, Л.Ф.Обухова). У процесі такого спілкування відбувається активне засвоєння малюком соціально вироблених способів використання предметів.

Перші предмети, якими оволодіває дитина, крім іграшок, — побутові у їх функціональному призначенні, що породжує предметні дії, а не маніпуляції як на 1-му році життя. Фізичні властивості предметів прямо не вказують на те, як їх треба вживати. Носієм соціально вироблених способів використання предметів виступає дорослий. Дитина перебуває у суперечливій ситуації: вона прагне сама виконати дію, але не може цього зробити без зразка дорослого. Подолання цієї суперечності призводить до того, що виникає ситуативно-ділове спілкування як засіб здійснення предметної діяльності, у ході якої дитина оволодіває призначенням предметів, вчиться діяти з ними так, як прийнято в суспільстві.

Соціальна ситуація розвитку дитини раннього віку зумовлена спілкуванням з дорослим як формою організації предметної діяльності малюка. Спілкування з дорослим відбувається з приводу предметних дій за допомогою мовлення, знижується його емоційність. Інтенсивно розвивається мовлення, витісняючи жести і лепет. Така форма спілкування — ситуативно-ділова. Ділові якості дорослого стають головним мотивом спілкування. У 2,5 роки дитина у грі наслідує дорослого, у неї розвивається символічна дія (використання заміників). Здатність наслідувати лежить в основі інтелектуального та моторного розвитку дитини. Наслідування включає два компоненти: копіювання і відбір певних зразків для наслідування. Згодом виникає відстрочене наслідування за пам'яттю. Діти наслідують дії, якими ще не оволоділи, і це сприяє їх засвоєнню.

На думку Д.Б.Ельконіна, предметна дія дитини розвивається в двох напрямках. По-перше, це перехід від спільного з дорослим виконання до самостійного, що призводить до виділення дорослого як зразка дії, з яким малюк починає себе порівнювати. По-друге, розвиток засобів і способів орієнтації самої дитини в умовах здійснення предметної дії.

Друга лінія призводить до оволодіння способом використання предмету, до узагальнення способу і виникнення ігрової дії, яка цей спосіб

зображає. В результаті у дитини виникає предметне ставлення до дійсності, яку вона розуміє як сукупність предметів з певним призначенням і функціями.

До кінця першого року виникає впізнавання (на основі нерозривного зв'язку пам'яті і сприймання), передбачення, здатність до заміщення.

Предметно-маніпулятивна гра має дві форми: гра-дослідження, гра-конструювання.

Взаємодія з ровесником розвивається за двома основними етапами. На першому ставлення до ровесника не відрізняється від ставлення до навколишніх предметів (торкаються пальцями очей іншого малюка). На другому етапі (18-20 міс.) виникає гра "поряд, але не разом".

Взаємодія з ровесником сприяє розвитку самосвідомості, що має наступні прояви:

- з двох років малюк коментує власні дії (егоцентричне мовлення), називає себе у 3-й особі;
- з одного року — впізнає себе у дзеркалі;
- усвідомлює себе як особистість (новоутворення "Я", поява займенника "я");
- з двох років діти порівнюють себе з іншими, зароджується самооцінка, прагнення відповідати вимогам дорослого.

У процесі спілкування з навколишніми дитина вчиться розуміти іншу людину. З півтора року виникає прагнення втішити засмучену людину, емоційний відгук на її переживання.

До кінця раннього віку руйнуються попередні стосунки дитина-дорослий, перебудовується соціальна ситуація розвитку.

Дитина починає усвідомлювати певний рівень своєї компетентності в діяльності, успіх в оволодінні предметами, наслідуванні дорослого і стає ініціатором зміни відносин з дорослим, спрямованої на розширення самостійності. Тепер входження у доросле життя пов'язане із сюжетно-рольовою грою, де дитина переживає себе дорослою.

При блокуванні дорослим прагнень дитини до самостійності виникає криза трьох років, вперше описана Ельзою Келер у роботі "Про особистість трирічної дитини". Симптоми кризи трьох років: негативізм (відмова виконувати вимоги); впертість (малюк наполягає на своєму рішенні, привертає увагу дорослого до необхідності поважати його думку); непокоря (протест проти звичного режиму життя); відсторонення від дорослого ("Я сам"); знецінення дорослих.

Отже, у ранньому віці виникає потреба дитини увійти у світ дорослих, значно розширюється її самостійність, що призводить до усвідомлення нею себе як діяча („Я сам”); провідною діяльністю дитини виступає предметно-маніпулятивна гра, що здійснюється на основі предметних дій, вплетених у гру; розвивається ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими, виникає спілкування з однолітками. Провідним пізнавальним процесом виступає наочне сприйняття, виникає впізнавання, наочні форми мислення і уява, дитина починає володіти активним мовленням.

5. Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років

Успіхи дитини в оволодінні предметами ґрунтуються на основі наслідування зразків дорослих. Прагнення дитини до наслідування набуває генералізованого характеру, переноситься з конкретних способів дій на всю поведінку дорослого, на його взаємини з навколишніми. У ранньому віці дитина відкрила для себе „світ предметів”, а у дошкільному віці переходить до відкриття „світу людей”.

На перший план для дитини виступають соціальні взаємовідносини, спілкування між людьми, їхні суспільні функції: моя мама вчителька, а моя — лікар тощо. Якщо у ранньому віці у спілкуванні з дорослим головною ланкою був предмет, то тепер він відступає на другий план, слугуючи засобом входження дитини у світ людських взаємин. Прагнення дошкільника стати дорослим, наслідувати його соціальні функції не може мати реального втілення, тому виникає сюжетно-рольова гра — провідна діяльність дошкільного віку. Головним змістом сюжетно-рольової гри виступає моделювання міжособистісних взаємовідносин дорослих людей. У предметно-маніпулятивних іграх діти моделюють взаємозв'язки між предметами за допомогою заміників реальних предметів.

Прагнення до наслідування дорослих реалізується й за допомогою інших видів діяльності, що активно формуються у дошкільника: продуктивної, образотворчої, трудової. У цих видах діяльності дитина, як і у сюжетно-рольовій грі, прагне охопити дійсність у її цілісності, у взаємозв'язках між її складовими, що стає можливим на основі достатнього інтелектуального розвитку. Діяльність дошкільника відзначається знаково-символічним характером.

Наприклад, малюнок є своєрідним неконвенціональним (таким що зберігає подібність з предметом) знаком зображуваного об'єкту або ситуації.

Дитина освоює широке коло видів діяльності — ігрову, трудову, продуктивну, побутову. Формується як їх технічна сторона, так і мотиваційно-цільова. Входження дитини у світ дорослих у різних видах діяльності відбувається по-різному.

Сюжетно-рольова гра виступає для дошкільників школою міжособистісних взаємин. У продуктивних видах діяльності дитина виступає як справжній творець, засвоюючи одну з характерних людських ролей. У діяльності самообслуговування по забезпеченню свого побуту, у трудовій діяльності дитина досягає реальних результатів, схвалюваних дорослим, засвоює гігієнічні навички, трудові дії, важливість яких зберігається протягом всього життя: мити руки, одягатись, пришити гудзик, прибрати у кімнаті тощо.

Допомагаючи дорослому, дошкільник стає безпосереднім його партнером, співробітником, колегою. Результати праці дошкільника, схвалювані дорослим, викликають у нього гордість, переживання своєї значущості.

Головним підсумком розвитку всіх видів діяльності, з одного боку, виступає оволодіння моделюванням як центральною розумовою здатністю

(Л.А.Венгер), з другого боку, формування довільної поведінки (О.М.Леонт'єв, Д.Б.Ельконін).

Прагнення дитини увійти у світ дорослих зумовлює значні зміни у формах його спілкування. Змістовність його помітно зростає, чому сприяє оволодіння мовленням, знижується його ситуативність, з'являються теми „філософського” рівня. На першому етапі у 3-4 роки формується позаситуативно-пізнавальна форма спілкування дорослого й дитини, змістом якого виступає обговорення пізнавальних проблем, задовольняється інтерес дитини до навколишнього. У 5-7 років спілкування дошкільника з дорослим носить позаситуативно-особистісний характер, обговорюються проблеми людських взаємин, моралі. Інтенсивно розвиваються форми і зміст спілкування з однолітками, що виступає необхідною умовою організації та проведення сюжетно-рольових ігор. У ході спілкування з ровесниками у психіці та особистості дошкільника виникають такі риси, як повага до думки інших, здатність бути партнером, узгодити різні позиції, обґрунтувати, заперечити тощо.

На основі досягнень дитини у розвитку пізнавальних процесів, їх інтелектуалізації, інтеграції та диференціації, набуття ними довільного та свідомого характеру знання дитини значно розширюються, систематизуються, набувають особистісного змісту. Це дає підстави говорити про закладання у дошкільника основ світогляду. Важливими новоутвореннями особистості виступають перші моральні інстанції, супідрядність мотивів (І.Д.Бех, Л.І.Божович, О.М.Леонт'єв), формується диференційована самооцінка і особистісна свідомість.

Протягом дошкільного віку дитина проникає у сутність людської діяльності, переходить від її зовнішніх ознак та атрибутів до глибинного смислу й значення. Центральне новоутворення особистості дошкільника полягає у тому, що відбувається перебудова внутрішньої позиції дошкільника, яка підготовлює його до вступу в школу, до оволодіння новим видом діяльності — учінням. Поступово дошкільник все більше розуміє, що гра — це лише імітація дорослого життя, зростає незадоволеність своєю позицією. Характерно, що дитина у три роки говорить “я велика”, а до 7 років починає вважати себе маленькою. Зростання інтелектуального рівня призводить до реальної оцінки дитиною своїх можливостей і розуміння необхідності навчання для справжнього входження у доросле життя. Дитина спостерігає, що дорослий більш поважно й серйозно ставиться до діяльності учіння, а тому прагне оволодіти цією діяльністю.

Отже, на етапі дошкільного віку дитина засвоює позаситуативно-пізнавальну та позаситуативно-особистісну форми спілкування з дорослим, оволодіває широким колом видів діяльності (сюжетно-рольовою грою продуктивною, трудовою, побутовою); пізнавальні процеси набувають довільного характеру, інтелектуалізуються; дитина оволодіває моральними інстанціями, супідрядністю мотивів, диференційованою самооцінкою, усвідомленням своєї особистості; з'являється нова внутрішня позиція, що зумовлює готовність дитини до суспільно значущої діяльності учіння.

Висновки до теми.

- Протягом дитинства динаміка психічного розвитку є найбільш інтенсивною, виразно нерівномірною та стрибкоподібною. Провідну роль у психічному розвитку дитини відіграє близький дорослий.
- Новонароджена дитина завдяки безпосередньо-емоційному спілкуванню з дорослим набуває перших соціальних ознак, засвоює специфічно людський біоритм нічного сну та денної активності; виявляє перші ознаки людської поведінки (комплекс пожвавлення, перші соціальні потреби і емоції).
- У немовлячому віці з'являються зорово-рухові координації, розвиток органів чуття та опорно-рухового апарату вирівнюються, виникають предметні маніпуляції, спілкування з дорослим вплітається у маніпулятивну діяльність з предметами, розширюється самостійність дитини у пересуванні й пізнанні, виникають уявлення про предмет зі стійкими властивостями, прояви пам'яті й наочно-дійового мислення, починається оволодіння пасивним та активним мовленням.
- У ранньому віці виникає потреба дитини увійти у світ дорослих, значно розширюється її самостійність („Я сам”); провідною діяльністю дитини виступає предметно-маніпулятивна гра, розвивається ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими, виникає спілкування з однолітками. Провідним пізнавальним процесом виступає наочне сприйняття, виникає впізнавання, наочні форми мислення і уява, дитина переходить до активного мовлення.
- На етапі дошкільного віку дитина засвоює позаситуативно-пізнавальну та позаситуативно-особистісну форми спілкування з дорослим, оволодіває широким колом видів діяльності; пізнавальні процеси набувають довільного характеру, інтелектуалізуються; дитина оволодіває моральними інстанціями, супідрядністю мотивів, диференційованою самооцінкою, усвідомленням своєї особистості; з'являється нова внутрішня позиція, що зумовлює готовність дитини до суспільно значущої діяльності учіння.

Тема 4. Інформаційна база розвивально-корекційної роботи з дитиною

План

1. Збір інформації про дитину
2. Діагностична бесіда психолога з дитиною
3. Психологічні методики збору інформації про дитину
4. Складання психологічного анамнезу дитини

Висновки до теми

Література

1. Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособ. / Г.В. Бурменская, Е.И.Захарова, О.А.Карбанова, А.Г. Лидерс. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. — 480 с.

2. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд. В. Г.Панок, І. І.Цушко, А.Г.Обухівська. — К.: Шкільний світ, 2008. — 256 с.
3. Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева, В. Рибалка, В.Маценко. — 3-тє вид., стер. — К.: Либідь, 2006. — 536 с.
4. Практическая психология образования: учебное пособие для вузов; под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е издание, переработанное и дополненное. — СПб.; М.; Харьков: Питер, 2007. — 592 с.

1.Збір інформації про дитину

Розвивально-корекційна робота психолога з дитиною починається зі збору інформації про дитину та умови її життя, про соціальну ситуацію її розвитку. Психологу слід пам'ятати про свою відповідальність за долю маленького підопічного. Думка психолога щодо психічного розвитку дитини може суттєво вплинути на її стосунки з батьками, вчителями, іншими людьми. Тому аналіз психічного розвитку дитини має бути не лише ретельним і різнобічним, але й повинен зважено узагальнювати інформацію про дитину, отриману з різних джерел.

У вивченні психологом кожної дитини, з приводу труднощів якої надійшов запит, доцільною є послідовність наступних етапів.

- 1) Аналіз інформації, отриманої у бесіді з батьками, лікарями, педагогами, іншими зацікавленими особами.
- 2) Бесіда з батьками про попередній розвиток дитини, її здоров'я, сімейні стосунки, про соціально-побутові умови життєдіяльності.
- 3) Отримання даних з інших установ про можливі попередні звертання до психологічних служб.
- 4) Інформація про стан здоров'я дитини.
- 5) Спостереження за дитиною в різних обставинах.
- 6) Експериментально-психологічне обстеження дитини.
- 7) Підсумковий аналіз на основі узагальнення всього масиву даних з урахуванням вивчення продуктів дитячої діяльності та особистості батьків.

Отримані відомості зручно розподілити за чотирма розділами:

- історія розвитку дитини (психологічний анамнез) та стан її здоров'я;
- особливості соціальних умов життєдіяльності дитини (сім'я, ровесники, дорослі, побут);
- особливості поведінки й діяльності дитини в різних ситуаціях;
- характеристика розвитку психічних процесів дитини.

На основі цієї різнобічної інформації психолог розробляє загальну характеристику рівня психічного та особистісного розвитку дитини, описує сутність і чинники виниклих проблем та визначає напрями і засоби розвивально-корекційної роботи з їх подолання.

2. Діагностична бесіда психолога з дитиною

Особливо важливий момент у процесі збору інформації про дитину – безпосередній контакт з нею. Насамперед, перед психологом постає задача налагодити стосунки і взаєморозуміння з дитиною. Для цього необхідно подолати тривожність і занепокоєння малюка, створити приємний настрій, викликати довіру. Цьому сприяють такі засоби, як невимушена розмова, спокійний, доброзичливий тон, посмішка психолога. Не слід підкреслювати особливе значення, незвичайність зустрічі, мету якої краще пояснити для малюка у загальній формі. Наприклад, психолог хоче побачити малюнки дитини, її ігри. Форми і методи налагодження контакту психолог обирає залежно від віку дитини.

Конкретна ситуація бесіди з дитиною буває непередбачуваною, тому її успіх залежить не стільки від попередньої підготовки, скільки від рівня комунікативної компетентності психолога, майстерності володіння прийомами організації взаємин, від його винахідливості й креативності. Для встановлення контакту з дитиною важливо дотримуватись певних правил. Зокрема, найбільш суттєвими з них є такі:

- 1) дати можливість дитині звикнути до нового приміщення і оточення, роздивитись те, що зацікавило;
- 2) забезпечити невимушеність початку безпосереднього обстеження, постановки питань до дитини, які бажано чергувати з ініціативними питаннями дитини, з її репліками, які можуть і не нести значного інформаційного навантаження, але створюють враження вільної бесіди;
- 3) приймати ініціативну активність дитини, терпляче ставитись до діяльності, якою вона захопилась, але яка не була запланована психологом;
- 4) молодшу дитину намагатись заохотити до спільної гри, малювання, конструювання, передбачивши у приміщенні необхідний матеріал, який не входить в обладнання психодіагностичних чи розвивально-корекційних методик;
- 5) проводити бесіду у тихому, світлому, без незвичайних предметів приміщенні; краще, якщо дитина буде сидіти спиною до вікна;
- 6) враховувати індивідуально-динамічні особливості дитини, обираючи темп бесіди;
- 7) схвалення дій дитини та її заохочення не слід будувати на порівнянні з іншими дітьми, на обіцянках винагород.

3. Психологічні методики збору інформації про дитину

Психологічні методики збору інформацію про дитину поділяють на психометричні, стандартизовані (тести) та клінічні. Застосування *тестів* здійснюється за жорсткими правилами. Головне з них — чітко дотримуватись зазначеної процедури (тексту інструкції, передбачених матеріалів, тривалості проведення). Забороняється будь-яке порушення встановленої інструкції: надання додаткових пояснень або постановка додаткових питань, повтори та пояснення інструкції. Психолог не може на

цьому етапі роботи з дитиною вчити, критикувати, надмірно заохочувати її. Найбільш прийнятний стиль поведінки психолога позначається як стримане схвалення.

Важливою є і послідовність тестових завдань. На початок рекомендуються прості завдання, що викликають зацікавленість дитини. Середня тривалість обстеження займає 40-50 хвилин. Як правило, тестування проводиться психологом з дитиною віч-на-віч. Але бажано, щоб у процесі обстеження дитини були застосовані і групові форми. Наприклад, психолог може спостерігати за спільною діяльністю дитини з батьками, батьки можуть бути присутніми при роботі психолога з дитиною.

При інтерпретації результатів тестових методик слід враховувати умови їх виконання і будь-які відхилення від стандартної процедури. Якщо процедура порушується, то тестові норми виявляються непридатними, а результат можна аналізувати лише як дані спостереження.

Клінічні методи обстеження дитини дають більше інформації для якісного аналізу її психічного розвитку, оскільки вони вимагають активної й гнучкої позиції психолога. Психолог має можливість змінювати формулювання інструкцій до завдань, повторювати, пояснювати та уточнювати їх. Тривалість виконання дитиною завдань не обмежується, психологу дозволяється робити зауваження, підказки, активно заохочувати дитину. Останнє дає можливість виявити наочуваність, критичність, мотивацію, соціальну зорієнтованість дитини.

Аналіз зростання успішності діяльності дитини за умов допомоги дорослого свідчить про здатність дитини до засвоєння нових способів, до навчання (наочуваність), що дає матеріал для прогнозу дієвості розвивально-корекційної роботи.

4.Складання психологічного анамнезу дитини

Поширеним методом збору інформацію про дитину є історія її розвитку. Остання дозволяє виділити суттєві періоди і впливи на формування особистості, залежність особливостей психічного розвитку від подій дитинства, від складу соціально-побутових умов на кожному віковому етапі. Тривалість безпосереднього контакту психолога з дитиною, як правило, обмежена, а наявна картина, яку спостерігає психолог, не забезпечує глибоких і адекватних висновків. Наприклад, у ситуації спілкування психолог спостерігає порушення пізнавальної діяльності дитини. Причинами цього може бути і розумова відсталість, і педагогічна занедбаність. Однозначну відповідь дає аналіз психологом попередніх життєвих умов, в яких росла дитина (психологічний анамнез). Складові психологічного анамнезу зумовлені основними критеріями вікової періодизації розвитку психіки і особистості (соціальна ситуація, розвиненість провідної діяльності й новоутворень).

Складові психологічного анамнезу дитини

I. Анкетні дані про дитину і сім'ю (дата народження, вік на момент обстеження). Склад сім'ї (кількісний, вік, освіта, професія). Зміни у складі сім'ї з моменту народження дитини. Рівень побутових умов.

II. Соціально-психолого-педагогічні умови розвитку дитини до і після народження.

III. Стан здоров'я на момент обстеження, які захворювання, травми, операції були в минулому. Випадки госпіталізації, сон і харчування.

IV. Хто і де виховував малюка з моменту народження. Хто доглядав за ним до двох років. Відвідування дитиною дитячих установ, поведінка в них, скарги вихователів. Чи були різкі зміни обставин (розлучення батьків, переїзд сім'ї на нове місце проживання), як дитина на них реагувала.

V. Розвиток малюка до трьох років. Особливості розвитку моторики. Емоційність. Мовлення. Активність у пізнанні. Ставлення до дорослих. Предметні дії (їсти, одягатись), навички самообслуговування. Улюблені ігри, забави. Складності й розлади поведінки.

VI. Дошкільний вік. Улюблені справи, ігри. Фізичний розвиток, провідна рука. Домашні обов'язки. Які спільні форми діяльності з дорослими є типовими. Взаємини з ровесниками, родичами. Форми покарання та заохочення. Типові заборони. Особливості характеру. Чи відвідує гуртки, студії, секції. Зміст дозвілля. Прояви здібностей, ініціативи, небажаних реакцій.

VII. Молодший шкільний вік. Коли вступив до школи. Тип школи, перебіг адаптації, відвідування групи подовженого дня. Перехід з однієї школи в іншу. Успішність. Інтерес до навчання. Виконання домашніх завдань. Стосунки з однокласниками, вчителями, батьками. Позашкільні захоплення. Рівень самостійних, домашніх обов'язків. Структура дозвілля. Типові конфлікти.

VIII. Що ще батьки особливо відзначають в історії життя дитини.

Психологічний анамнез складає психолог за участю батьків, інших близьких, педагогів. Перед бесідою з батьками їм слід запропонувати анкету, яка включає вищезазначені пункти (див.: додаток Б). Перерахована батьками низка подій психологічного анамнезу слугує для психолога матеріалом, який він інтерпретує з урахуванням особливостей батьків, сімейних взаємин. У процесі складання психологічного анамнезу особливу увагу слід звертати на періоди появи важливих новоутворень психічного розвитку дитини: 2,5-3 місяців (комплекс пожвавлення, комунікативна потреба), 7-8 місяців (дія хапання, маніпулятивні дії), 12 місяців (активне мовлення), 18-24 місяців (предметні дії, мотивуючі уявлення), 2,5-3 років (предметна гра, усвідомлення себе суб'єктом дії), 5,5-6,5 років (підпорядкування мотивів, моральні інстанції, психологічна готовність до школи), 9-10 років (рефлексія, внутрішній план дій, теоретичне мислення), 12-13 років (почуття дорослості, потреба у довірливо-інтимному спілкуванні), 14-15 років (усвідомлення своєї індивідуальності, індивідуалізація, емансипація від дорослих), 17 років (готовність до життєвого самовизначення).

Психологічний анамнез передбачає виявлення психологом ставлення дитини до подій її життя: що вразило, засмутило, здивувало... Особливо слід звернути увагу на дію несприятливих стресових чинників: розлучення дитини з матір'ю, сім'єю, смерть, хвороба члена сім'ї, госпіталізація,

неправильне виховання. Важливою є інформація про стан здоров'я батьків (особливо матері) у перші роки життя дитини, про особливості ставлення батьків до дитини та активність їх взаємодії у цей період (С.Ю.Конопляста, Т.В.Сас, 2012).

Дуже важливо забезпечити достовірність фактів психологічного анамнезу, проаналізувати дані документів дитини, що зберігаються у закладі освіти. Достовірні факти слід чітко відрізняти від інтерпретації тих чи інших подій навколишніми. Так, у випадку, якщо батько вважає сина злим, психологу слід виявити, які саме випадки дали підстави для цього висновку, що конкретно має на увазі батько.

Висновки до теми.

- Розвивально-корекційна робота психолога починається зі збору інформації про дитину та умови її життя, про соціальну ситуацію її розвитку.
- Успішність безпосереднього контакту психолога з дитиною залежить від налагодження між ними доброзичливих і довірливих стосунків.
- Психологічні методики збору інформацію про дитину поділяють на тести з жорсткою процедурою проведення та клінічні, які психолог може змінювати. Перевагою тестів є їх стандартизованість, а клінічних методів – більша інформативність.
- Психологічний анамнез складається психологом за участю батьків, інших близьких, педагогів і містить кваліфіковану й аргументовану інтерпретацію важливих подій життя дитини.

Тема 5. Розвиток і корекція спілкування дошкільника

План

1. Роль спілкування у розвивально-корекційній роботі з дошкільниками
2. Психолого-методичні умови оптимального спілкування дорослого з дитиною
3. Психологічні засоби подолання труднощів у спілкуванні дошкільників
4. Особливості спілкування психолога з дитиною у процесі роботи з дитячою книжкою

Висновки до теми

Література

1. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А.М. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. — К.: Слово, 2006. — 302 с.
2. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. / Н. Гавриш, К.: Шкільний світ, 2006. — 119 с.
3. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / О.Л.Кононко. — К.: Світич, 2009. — 201 с.
4. Луценко І.О. Дитина і дорослий. Вчимося спілкуватись : готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І. Луценко. — К.: Світич, 2008. — 204 с.

5. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: Монографія: ТОВ «Нора-прінт», 2002. — 309 с
6. Луценко І.О. Дитина і дорослий. Вчимося спілкуватись : готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І. Луценко.— К. : Світич, 2008. — 204 с.
7. Рібцун Ю.В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю.В. Рібцун. — К.: «Педагогічна думка», 2014. — 238 с.

1. Роль спілкування у розвивально-корекційній роботі з дошкільниками

Дошкільне дитинство — важливий період психічного розвитку і вік початкового фактичного утворення особистості, за словами О.М.Леонтєва. У дитини інтенсивно формуються психічні функції, складні види діяльності (гра, спілкування з дорослими й ровесниками), виникають ієрархія мотивів і потреб, самооцінка, вольова регуляція та моральні форми поведінки. Найважливішим чинником психічного розвитку дошкільника є його спілкування — спочатку із дорослими, а згодом і з ровесниками та іншими дітьми. Поза спілкуванням неможливий розвиток у дитини специфічно людських психічних функцій, її особистісне становлення. Як зазначав Л.С.Виготський, "Будь-яка вища психічна функція з'являється на сцені двічі: перший раз як діяльність колективна, соціальна діяльність, тобто функція інтерпсихічна, другий раз як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна" (Выготский Л.С. Избран. психологические исследования. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 450).

Труднощі психічного й особистісного розвитку дошкільника пов'язані, як правило, із неадекватно побудованим спілкуванням між дитиною і близькими дорослими. Перші роки життя людини справляють на всю її подальшу долю величезне значення, яке дорослі (у тому числі і педагоги) повною мірою ще не оцінили. Видатний психолог К.Бютнер підкреслював: «Життя людини стає нещасним, якщо засвоєні в дитинстві уявлення глибоко засіли в ній. Щоб їх змінити потрібно буде у кращому разі все життя, але навіть протягом цього відтинку часу не всім пощастить це зробити (К.Бютнер Жить с агрессивными детьми. — М.: Педагогика, 1991).

Походження психологічних проблем у дошкільному віці поділяють на дві групи:

- 1) несприятливі тенденції у поведінці дитини, які ще не порушили норми, але при збереженні існуючих умов призведуть до цього;
- 2) незнання батьками, або іншими дорослими з оточення дитини норм розвитку. У них виникає необґрунтована стурбованість щодо дитини. Наприклад, тривога щодо надмірної захопленості дитини грою або фантазуванням у старшому дошкільному віці, або з приводу непосидючості, імпульсивності молодшого дошкільника. Всі ці прояви є нормативними віковими особливостями розвитку дошкільника, які дорослі сприймають неадекватно.

Труднощі психічного розвитку у дошкільному віці відзначаються наступними особливостями:

- 1) несприятливі тенденції носять прихований характер;
- 2) деякі з небажаних проявів зникають з розвитком дитини, а деякі переходять у стійкі утворення, що закладають фундамент особистості;
- 3) подальші розвиток і корекція недорозвинених у дошкільному віці психічних якостей є складними, а іноді й неможливими;
- 4) встановлення психологом наявності й причин труднощів у розвитку дитини та їх корекція відбувається як порівняння результатів діагностики з нормами розвитку. Слід підкреслити, що психолог веде розвивально-корекційну роботу з дітьми, психічний розвиток яких перебуває у межах норми.

Отже, дошкільний вік є періодом початкового фактичного утворення особистості, в якому спілкування виступає найважливішим чинником. Труднощі психічного і особистісного розвитку дошкільника та їх подолання пов'язані, як правило, із порушеннями спілкування між дитиною і близькими дорослими.

2. Психолого-методичні умови оптимального спілкування дорослого з дитиною

У роботі з дошкільниками психологу слід орієнтуватись не просто на утримання показників психічного розвитку у межах норм, а прагнути до оптимального їх формування. При цьому слід відзначити, що простої наявності спілкування або його кількісних показників недостатньо (І.Д. Бех).

Норми розвитку спілкування на різних етапах дошкільного дитинства, досліджено у працях М.І Лісіної, яка виділила чотири якісно відмінних і онтогенетично послідовних форми спілкування дошкільників з дорослим (Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.): ситуативно-особистісна (до 6 місяців), ситуативно-ділова (6 місяців-3 роки), позаситуативно-пізнавальна (3-4 років), позаситуативно-особистісна (5-6 років). Ці форми розрізняються між собою за місцем спілкування у життєдіяльності дитини, змістом її комунікативної потреби, переважаючими мотивами і засобами спілкування, значенням для психічного і особистісного розвитку малюка.

Найважливіше значення у виникненні й розвитку у дітей спілкування мають впливи дорослого, випереджуюча ініціатива якого підносить діяльність дитини на вищий рівень. Без постійної підтримки дорослого розвиток спілкування дошкільника уповільнюється, що призводить до різноманітних психологічних порушень і труднощів.

Нормальний розвиток спілкування дошкільника має виразний позитивний вплив на активізацію його загального розвитку.

В одному з експериментів психолог кожен день по 7-8 хвилин пестив, гладив, посміхався, говорив ласкаві слова малюкам віком 2-4 міс. Порівняно з іншими ці діти демонстрували краще розвинену увагу та інтерес до навколишнього.

З іншого боку, оптимізація спілкування дошкільника забезпечує усунення причин інших труднощів його психічного і особистісного розвитку, насамперед у сфері мовлення (за рахунок активізації потреби у розумінні мовлення дорослого), особистості (подолання несміливості, тривожності) й різноманітних видів діяльності.

Оптимізація спілкування спирається на якомога повніше виявлення його психологічної сутності, тобто високої обопільної активності його учасників, спрямованої на побудову взаємодії партнерів. Психолого-методичними умовами оптимізації спілкування дорослого з дитиною виступають їх особистісні взаємини (І.Д.Бех); тепле, інтимне, виразне ставлення дорослого (В.К.Котирло), позитивне, тепле, емоційно забарвлене ставлення (С.С. Кулачківська), діалогічне спілкування з доміантою на співбесідника (Г.О.Балл). В основі цих умов лежать відносини рівності між дорослим і дитиною як партнерами у спілкуванні.

Чи може дитина виступати партнером для педагога або іншого дорослого? Про таке партнерство можна говорити лише в певному розумінні. Воно полягає у прийнятті людьми один одного як безумовних цінностей, в установці на універсальність можливостей кожної людини, у доброзичливості й взаєморозумінні. Даний аспект взаємозв'язків дитини із соціальним довкіллям не виключає відмінностей у позиціях дорослого і дитини. У взаєминах дорослого з дитиною важливо якраз поєднувати партнерство з підпорядкуванням. На практиці, на жаль, переважає підпорядкування дитини дорослому, що призводить до зниження самостійності, ініціативності, креативності дитини. У розвивально-корекційній роботі з дитиною повинні переважати впливи, орієнтовані на діалогічне спілкування, здатні стимулювати творчість дитини.

Шляхи створення психологом атмосфери доброзичливості, відвертості, емоційної піднесеності, радості у спілкуванні дошкільника з дорослим повинно враховувати як вік дитини, так і рівень її комунікативного розвитку. Якщо характеристики організованого спілкування відповідають запитам дитини, то у її поведінці має місце мінімум відволікань та проявів небажання контактувати, а також прояви найбільш активної взаємодії. Наприклад, для дітей різного віку рекомендуються відповідні моделі спілкування (С.В.Корницька). Якщо дитина погано сприймає відповідну її віковій модель спілкування, то її комунікативна потреба знаходиться за межами вікових показників. Слід встановити випередження чи відставання розвитку комунікативних потреб і підібрати адекватну модель спілкування.

Перша модель найбільш адекватна для спілкування з немовлятами. Вона передбачає демонстрацію доброзичливої уваги дорослого до дитини, його ласкавого й ніжного ставлення за допомогою таких експресивних засобів, як посмішка, дотик і поглажування, гойдання. Спочатку діти краще розуміють невербальні засоби спілкування, зокрема, жести дорослого. Так, в 5,5-6 міс. немовля підповзає до дорослого, якщо той кличе його жестом. А на словесне звертання наближається до дорослого тільки після 11,5 міс. Немовля особливо чутливе до інтонації і до міміки, з якими до нього

звертається дорослий. Вимовляння схвальних за змістом слів, але зі строгою інтонацією і похмурим обличчям викликає у малюка негативні емоції. Дорослий бере дитину на руки, на коліна, супроводжує дії ласкавими, ніжними словами, заохочує та схвалює активність малюка. Цією програмою найбільш задоволені немовлята.

Друга модель включає спілкування між дитиною і дорослим, що опосередковане іграшкою або набором іграшок. Співпраця малюка з дорослим розгортається у процесі оволодіння предметами на фоні виявлення дорослим доброзичливої уваги, зацікавленості, схвалення дій дитини. Змістом спілкування виступає спільна дія дорослого і дитини щодо іграшок із забезпеченням ініціативності малюка. Рекомендується для дітей раннього віку.

Третя модель спирається на вербальне спілкування. Дорослий розмовляє з дитиною, декламує вірші, проговорює прозові тексти уважно дивлячись на дитину. Проводяться бесіди на різноманітні теми із підтримкою і заохоченням ініціативи дітей. Така побудова спілкування забезпечує найкращий емоційний настрій та найвищу активність у дітей дошкільного віку (3-6 р.).

Для встановлення нормального спілкування з дітьми середнього та старшого дошкільного віку необхідно забезпечити обмін емоціями, думками, діями між його учасниками (С.Є.Кулачковська). Якщо дорослий вже має досвід зчитування такої інформації за зовнішніми проявами у поведінці, то дошкільник ще не вміє розпізнавати реакцію дорослого. Тому потрібно, щоб ставлення дорослого до дитини було не тільки позитивним, теплим, емоційно забарвленим, але й виразним. У ході спілкування дорослий повинен яскраво виявляти свою зацікавленість роботою дитини, свою прихильність до неї, заохочення її дій, використовувати посмішки, ласкаву розмову.

Позитивні результати має навчання психологом вихователів виражати емоції, а дітей адекватно їх розуміти. Навчання вихователів передбачає бесіди про значення експресії у процесі спілкування, а також тренування способам вираження своїх емоцій. Сформувані у дітей розуміння експресивних засобів допомагають методи ідентифікації різних емоцій за їх зображенням у формі портрета, сюжетних картинок; опису дітьми портрета вихователя, зображеного на малюнку; передачі дитиною характерних для вихователя способів вираження позитивних і негативних почуттів.

Значна роль експресивних засобів у налагодженні спілкування з дитиною обумовлює вимоги до психолога при організації роботи з дитячою книжкою. Розкриваючи зміст твору, коментуючи ілюстрації, дорослий повинен виразно показувати своє емоційне ставлення до прочитаного, супроводжуючи його експресивними рухами та мімікою. Це дає змогу дитині краще зрозуміти зміст прослуханого твору, викликає у малюка емоційний відгук, підтримує інтерес до розвитку подій.

Отже, загальною умовою оптимізації спілкування з дошкільником є створення дорослим атмосфери доброзичливості, відвертості, емоційної піднесеності, радості. Психолог повинен контролювати хід розвитку

спілкування дошкільника, встановлюючи випередження чи відставання розвитку його комунікативних потреб і підбираючи адекватну модель спілкування з дитиною.

3. Психологічні засоби подолання труднощів у спілкуванні дошкільників

Труднощі у спілкуванні дошкільників з *батьками* виникають через вікові кризи трьох і семи років, неадекватний тип виховання в сім'ї, тенденції до появи негативних рис особистості дитини. Розвивально-корекційна робота за своїм спрямуванням і змістом проводиться в залежності від причин появи труднощів.

Зокрема, труднощі у кризові періоди нормального розвитку вдається подолати шляхом просвітницько-консультативної роботи з батьками. Психолог знайомить батьків з причинами і проявами криз, розкриває закономірний їх характер, надає рекомендації щодо перебудови взаємин з дитиною та залучення дитини до нової провідної діяльності — ігрової чи навчальної.

Якщо причиною є неадекватний тип виховання, то рекомендується проведення з батьками тренінгу з підвищення їх психолого-педагогічної культури, організація корекційних ігор дитини з психологом, спрямованих на формування рівноправних і партнерських взаємин, організація спільних ігрових занять батьків з дітьми, під час яких позиції лідера і підлеглого переходять від дорослих до дитини.

Для полегшення переносу відпрацьованих комунікативних прийомів на практику сімейного виховання психолог рекомендує батькам вести щоденник, в якому вони критично оцінюють свої дії.

Прояви агресивності, конфліктності, «дитячих ревнощів» у *взаєминах з братами, сестрами* свідчать про незадоволеність дитиною своєю позицією в сім'ї. Зокрема, дитину слід підготувати до появи брата чи сестрички в сім'ї. Ефективним засобом є формування у дитини нової особистісної позиції старшої в сім'ї, розкриття позитивних сторін цієї позиції, виявлення теплої емоційного схвалення та підтримки проявів поведінки дитини як старшої.

При залагодженні суперечок між старшою і меншою дитиною батькам слід зберігати вимогливість до меншої дитини, дотримуватись «принципу справедливості», уникати ситуацій залежності дітей один від одного (зможеш подивитись мультик, якщо Петрик засне). Поза періодом загострення взаємин між братами і сестрами доцільно організовувати спільні ігри та інші види дитячої діяльності.

Неслухняність, агресивність та інші подібні порушення у *взаєминах дитини з вихователем*, як правило, свідчать про несприятливі взаємини з батьками. У цьому випадку рекомендується організація спільної гри та продуктивної діяльності дитини з дорослим, що орієнтовані на засвоєння дитиною засобів комунікації, дотримання вихователем позитивно-емоційного стилю (виключення категоричних вимог на користь порад, прохань),

виявлення ним доброзичливого ставлення, готовності допомогти дитині у подоланні перешкод, труднощів. З метою підвищення психолого-педагогічної культури вихователя психолог може організувати спеціальні заняття.

Порушення спілкування та взаємин дитини з *ровесником* мають своїми причинами недостатність розвитку соціальних мотивів і комунікативних умінь, послаблення орієнтованості на ровесника як суб'єкта, несформованість спільної діяльності дітей. Засобами корекції виступають спільні форми діяльності дітей (гра, малювання, конструювання, праця тощо), слухання та обговорення дитячої літератури, ігри-драматизації, бесіди за змістом прослуханого. Ускладнення у поведінці дітей повинні враховуватись при комплектуванні групи дитячого навчального закладу, а також при комплектуванні груп для спільних форм діяльності дітей, що є основою методу статусної психотерапії (Т.Сенько).

Успішність формування взаємин дитини з вихователем й ровесниками визначають тривалість соціально-психологічної адаптації до закладу дошкільної освіти. Дитині важко одразу включитись у спілкування з такою кількістю дітей та з незнайомим дорослим — вихователем. Тому полегшити процес адаптації можуть обмеження і поступове збільшення тривалості перебування дитини в закладах дошкільної освіти, стабільність та наступність дитячої групи, неперервність і адекватність виховних впливів.

Отже, можуть мати місце порушення у спілкуванні дошкільника із батьками, іншими дітьми, вихователями. Найбільш поширеною причиною цих порушень є помилки у вихованні дітей, усуненню яких сприяє розвивально-корекційна робота як з дорослими, так і з дітьми.

4. Особливості спілкування психолога з дитиною у процесі роботи з дитячою книжкою

Дитяча книжка — важливий засіб розвитку і корекції спілкування дитини, прилучення малюка до суспільного досвіду. Залучення психологом дошкільника до роботи з дитячою книжкою повинно будуватись як організація відповідного віковим нормам спілкування у системі дорослий-дитина.

Ситуативно-особистісна форма спілкування становить підготовчий етап у залученні дитини до роботи з книжкою, коли встановлюється емоційно насичений особистісний контакт між близьким дорослим і дитиною.

Дитина дуже рано починає реагувати на слова дорослих. На третьому тижні вона зосереджується на голосі дорослого. На другому місяці життя малюк припиняє крик чи плач під впливом “розмови” з ним, зосереджується на обличчі дорослого. У першому півріччі малюк реагує проявами задоволення на ритміко-мелодійні звуки голосу людини, а в другому — з-поміж різноманітних голосових дій дорослого виділяє звук мовлення, встановлює зв'язок між словом і предметом або дією — здатність, яка є основою розуміння. На першому році життя виникають передумови слухання. Малюк зосереджується на розповіді дорослого, що

супроводжується діями або мімікою, на звучанні пісень або невеликих віршів, скоромовок тощо.

Безпосередня робота з дитячою книжкою починається на етапі ситуативно-ділового спілкування між малюком і дорослим. Прагнення до змістовного спілкування з приводу предмету спонукає дитину “шукати” новий засіб для спілкування, яким стає мова. Потреба у спільній з дорослим предметній діяльності стимулює розвиток активного мовлення, яке перетворюється на засіб спілкування.

У ранньому дитинстві продовжує розвиватися *розуміння* мовлення дорослих. До кінця другого року життя розуміння мовлення залежить від правильного сприйняття його звуків.

Найважливішим досягненням у розвитку мовлення є оволодіння *слуханням*. У віці 1-3 роки інтенсивно формується мовна увага, уміння зосередитися не лише на звуковій оболонці слова, але і на його змісті, здатність переживати з приводу почутого. Дитина вже розуміє зміст невеликих літературних творів, який безпосередньо пов'язаний з її особистим досвідом або з ситуацією і предметами, сприйнятими у момент слухання. На третьому році життя дитина сприймає невеликі розповіді дорослого, що складаються з 3-4 речень.

Малюка найбільше зацікавлюють яскраво ілюстровані книжки, із зображенням знайомих їй предметів побуту, іграшок. Вона заслуховується коротенькими віршами, лічилками, що супроводжуються діями дорослого (“Долоньки”, “Сорока-Ворона” тощо). Сприйняття творів дитячої літератури на другому році життя конкретне і ситуативне, його психолого-методична умова — супровід змісту прочитаного відповідними діями дитини або дорослого за допомогою іграшок.

Зміст дитячої книжки для малюка раннього віку повинен передбачати його нескладне відтворення у предметних діях дорослого за принципом “читаю і показую”. Ця робота сприяє розвитку предметної гри дитини, її перцептивних дій, таких процесів мовлення як слухання і розуміння; зміцнює контакт між дитиною і вихователем.

У 2-3 р. відбувається перехід від ситуативного сприйняття до узагальненого. Діти уявляють як окремі образи, так і цілісні картини, епізоди, що складаються з низки взаємопов'язаних дій. Вони починають розуміти не лише звичні, буденні ситуації, але і непередбачені, оригінальні повороти сюжету, вчать “прогнозувати” поведінку героїв. Розуміння казки має дієвий характер (О.В.Запорожець, Д.М.Арановська, Т.А.Кондратович). Дошкільник намагається включитися в сюжет, вплинути на хід подій. При повторному читанні він нерідко просить пропустити епізоди, в яких улюбленим героям щось загрожує, або може попросити покуштувати кашу, яку зварила сорока. Дитина займає позицію усередині твору, а позиція слухача формується тільки до семи років.

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування з дорослим характерна для дитини 3-4 років. Вона відбувається на фоні спільної з дорослим та самостійної діяльності дитини з ознайомлення із світом фізичних об'єктів.

Малюк чекає не лише доброзичливої уваги дорослого, але й поваги до себе. Переважає пізнавальний мотив спілкування дитини з дорослим, що відкриває широкі можливості для використання дитячої книжки з метою розширення знань, активізації інтересу дитей до широкого кола фізичних об'єктів. Значно розширюється тематика творів, включаючи оповідання про далекі країни, мандри, незвичайних тварин і екзотичні рослини.

Робота з книжкою активізує постановку питань дошкільника, він не просто сприймає зображення на ілюстраціях, але намагається проникнути в їх сутність, пояснити, прокоментувати зображені події. Цим створюється сприятлива ситуація для організації бесід з дитиною, що супроводжують або завершують роботу з книжкою. У сприйнятті казки беруть участь всі пізнавальні процеси: пам'ять, мислення, уява. Слухаючи літературні твори, дитина не бачить перед собою описувані події. Вона їх повинна уявити, спираючись на свій досвід. Від того, наскільки вона правильно це зробить, залежить розуміння твору.

Для дитини цього віку властиве образне розуміння змісту художнього твору. Запам'ятовуючи зміст книжки у формі образів, дошкільник відтворює ці образи при організації гри, у своїх малюнках. Це свідчить про спрямованість молодшого дошкільника на активне сприймання змісту художніх творів. Він прагне бути діючою особою прослуханої казки, оповідання, вірша, беручи на себе роль, насамперед, позитивних і зовнішньо привабливих героїв, тих, до кого дорослий виявив свою прихильність.

Позаситуативно-особистісне спілкування старшого дошкільника відбувається на фоні теоретичного і практичного пізнання світу соціальних явищ. Зростає прагнення дитини до співпереживання і взаєморозуміння з дорослим. Вона починає бачити в дорослому його особистісні якості, що розкриваються в системі взаємин з навколишніми. Світ міжособистісних взаємин, спілкування, моральних цінностей становить предмет найбільшого інтересу дитини. Відповідно найбільше привабливе старшого дошкільника та тематика дитячої книжки, що розкриває питання соціально-моральної поведінки людини, суспільних норм і цінностей, характеру особистості. Дитина прагне проникнути в сутність взаємин між людьми, дати оцінку якостям характеру особистості й вчинкам людини. У процесі роботи над змістом літературних творів дитина прагне з'ясувати ставлення дорослого до прочитаного, його схвалення чи осуд вчинків героїв.

Згодом у дитини виникають власні оцінки змісту прослуханого. Герої літературних творів чітко розподіляються на дві протилежних групи: позитивні чи негативні. Відповідним чином будується обговорення змісту прочитаного, що включає наступні етапи: аналіз поведінки героїв — оцінювання їх вчинків — оцінка особистості героя (позитивна чи негативна).

Серед ілюстрацій до художніх творів старші дошкільники найкраще сприймають ті, що містять зображення ситуацій спілкування, співпраці з виразно зображеною мімікою облич діючих осіб.

Важливо, що дитина починає відрізняти текст та ілюстрації до нього як складові частини дитячої книжки. У старшого дошкільника з'являється

інтерес як до ілюстрацій, так і до змісту, прихованого у незрозумілому тексті. Така здатність дитини становить передумову до сприймання навчальної літератури в школі, слугує мотивом оволодіння навичкою читання.

Таким чином, робота з дитячою книжкою організовується психологом як спілкування між дитиною і дорослим у формі, що відповідає віковій дитини.

Висновки до теми.

- Спілкування дитини виступає найважливішим чинником початкового фактичного утворення її особистості. Труднощі психічного і особистісного розвитку дошкільника та їх подолання пов'язані, як правило, із особливостями побудови спілкування між дитиною і близькими дорослими.
- Оптимізація спілкування з дошкільником передбачає створення дорослим атмосфери доброзичливості, відвертості, емоційної піднесеності, радості.
- Психолог повинен контролювати хід розвитку спілкування дошкільника, встановлюючи випередження чи відставання розвитку його комунікативних потреб і підбираючи адекватну модель спілкування з дитиною.
- Найбільш частою причиною порушення взаємин дошкільника із батьками, іншими дітьми, вихователями є помилки у вихованні дітей, усуненню яких сприяє розвивально-корекційна робота як з дорослими, так і з дітьми.
- Розвивально-корекційна робота з дитячою книжкою організовується психологом як спілкування між дитиною і дорослим у формі, що відповідає віковій дитини.

Тема 6. Психологічне забезпечення розвитку гри дошкільника

План

1. Розвиток гри у дитини до трьох років
2. Рівні розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника
3. Формування передумов та активізація сюжетно-рольової гри
4. Організація дитячої гри. Іграшки
5. Робота психолога з підготовки вихователя ДНЗ до організації дитячих ігор

Висновки до теми

Література

1. Артемова Л.В. Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників / Л.В. Артемова. — К.: Томіріс, 1995. — 112 с.
2. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально методичний посібник. — К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. — 251 с.
3. Караванова О.А. Игра в коррекции психологического развития / О.А. Караванова. — М.: Российское педагог. агентство, 1997. — 192 с.

4. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог. произведения: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1983. — Т.1. — С. 303-323.
5. Мухина В.С. Игрушка как средство психологического развития ребенка / В.С.Мухина // Вопросы психологии. — 1988. — №2. — С. 123-128.
6. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н.Поддьякова, Н.Я.Михайленко. — М.: Педагогика, 1987. — 192 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.

1. Розвиток гри у дитини до трьох років

Протягом всього дошкільного дитинства гра становить важливу умову розвитку психіки й особистості дитини. Від того, як дорослий організує цей перший вид діяльності дитини залежить успішність формування її особистості.

Протягом дошкільного дитинства дитина оволодіває такими різновидами гри, як предметно-маніпулятивна (1-3 роки), сюжетно-рольова (3-7 років), конструктивна, будівельна, дидактична, рухлива, гра з правилами. Предметно-маніпулятивна й сюжетно-рольова ігри виступають у відповідних вікових періодах провідними.

Передумови предметно-маніпулятивної гри складаються у **немовлячому віці** на основі розвитку в дитини маніпуляцій з предметами та пізнавальних мотивів. Ігрові дії немовляти тісно переплітається з першими кроками на шляху пізнання дійсності. Дослідники вирізняють *ознайомлювальний і відображувальний етапи* в розвитку ігрових дій немовляти. Спочатку дитину приваблюють яскраві, незвичні, блискучі предмети у своєму оточенні. І вона маніпулює ними, щоб роздивитись, ознайомитись. У цьому полягає зміст ознайомлювальних ігрових дій немовляти.

Відображувальні предметно-ігрові дії з'являються у дитини віком півроку-півтора років. Вони спираються на здатність дитини вирізняти властивості предметів, пов'язувати свої дії та їх результат. Так, дитина вже знає, що коли натиснути на гумового зайчика, то він „розмовляє”, якщо штовхнути м'ячик, він котиться, а з коробочкою такого результату не отримаєш. Таким чином, дії дитини з предметами дозволяють їй виявляти їх властивості. Вона починає «випробовувати» предмети, діє з різними іграшками так, щоб отримати певний результат, відомий їй з попереднього досвіду. Змістом відображувальних предметних ігрових дій дітей виступає активне маніпулювання з різними предметами, спрямоване на виявлення та підтвердження їхніх властивостей. Так, дитина складає й розбирає мотрійку чи пірамідку, але не намагається зробити цього з папером, з яким діє по-іншому — зминає, рве тощо.

З 1 року дитина навчається ходити, оволодіває мовленням, тобто її можливості значно розширюються. Вона також має певний досвід маніпуляцій із предметами і прагне наслідувати дії дорослих. Спілкування з дорослим набуває виразного предметного змісту, віддзеркалює прагнення

малюка до спільних з дорослим предметних дій. Цим дитина хоче прилучитись до життя дорослих, стати його учасником. Розвиток ігрових дій протягом раннього віку спирається на розвиток предметних.

Перехід дитини від маніпуляцій з предметами (спрямовані на виявлення їх властивостей) до предметних дій (використання предметів у звичному суспільно закріпленому їх призначенні) знаменує появу *сюжетно-відображувального етапу* предметно-маніпулятивної гри. Спостерігаючи за працею дорослих, дитина розкриває для себе сенс дій дорослого з предметами і намагається відтворити його у своїй грі: дорослий бере мило, щоб вимити руки; сідає за кермо автомобіля, щоб поїхати на роботу тощо. Предметні дії малюка поступово набувають ознак ігрових дій, чому сприяє дорослий, коли спонукає дитину: „вилікуй хвору ляльку; йдіть обідати разом із зайчиком”.

Відмінність ігрової дії від предметної полягає в її умовному та узагальненому характері; вона не може призвести до реального результату, тому останній носить уявний характер. Для дитини головним стає не сама по собі предметна дія, а її умовний результат. Малюк виконує своєрідні розумові дії з уявними предметами: немовби годує котика обідом. Ось дитина колісає ляльку, наслідуючи схему відповідних рухів дорослого: тримає ляльку під грудьми, гойдає її кілька разів і, маючи на увазі досягнення уявного результату (лялька „заснула”), завершує ігрову дію.

Протягом раннього віку ускладнюються сюжети ігор за такими ознаками, як кількість персонажів, різноманітність ситуацій. Якщо у перших предметно-маніпулятивних іграх діє один персонаж у певній ситуації, а схема гри неодноразово повторюється (кілька разів дівчинка зачісує ляльку), то наприкінці раннього віку в іграх дітей бере участь кілька персонажів, які діють у послідовних різноманітних ситуаціях — відбувається розгортання сюжету. В іграх намічаються зв'язки між персонажами, проте вони слабо узгоджені і задаються їх включенням у спільну ситуацію. Зв'язок між персонажами може полягати у тому, що один з них — об'єкт дії іншого (перукар і клієнт), обидва включені у спільну ситуацію (машиніст і пасажири), вони обмінюються діями (покупець вибирає товар, а продавець зважує) (Г.А.Урунтаєва).

У предметно-маніпулятивній грі закладаються основи сюжетно-рольової гри, яка властива дітям з 3-х років. Елементи останньої виявляються, наприклад, як „роль у дії” (Д.Б.Ельконін), що являє собою сукупність дій, характерних для людини у певній ролі. Так, дитина доглядає за лялькою — своєю „дитиною”, фактично виконуючи роль мами, але не називаючи себе відповідно до цієї функції. На питання дорослого „ти хто?” відповідає: „я — Катя”.

Отже, на основі оволодіння малюком предметними діями та його прагнення наслідувати дії дорослих виникає власне ігрова дія, що відзначається умовністю виконання і уявним результатом. Розвиток предметно-маніпулятивної гри полягає в ускладненні її сюжету, у збільшенні кількості персонажів та появи зв'язків між ними, у зростанні кількості заміників та уявних дій.

2. Рівні розвитку сюжетно-рольової гри у дошкільника

Провідна діяльність дитини у віці 3-7 років (дошкільному) — сюжетно-рольова гра. Педагогів вона цікавить як така форма активності дитини, у якій виникають новоутворення даного віку, а також як найважливіший засіб корекції відхилень у розвитку дошкільника. Психологічне забезпечення спрямовується на дотримання нормативних показників розвитку сюжетно-рольової гри, що визначаються відповідно до молодшого, середнього, старшого дошкільного віку.

Прийнято виділяти чотири рівні розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника з урахуванням таких показників, як: зміст гри, співвідношення ігрових дій та ролей, структура ігрових дій (Д.Б.Ельконін).

У 3-5 років формуються перший та другий рівні.

Перший рівень розвитку сюжетно-рольової гри визначається на підставі таких ознак:

- 1) Зміст гри — дії малюка з предметами, що адресовані партнеру — дитині як виконавцю іншої ігрової ролі. Характерні ігрові дії — годування без урахування послідовності й “меню”.
- 2) Ігрові ролі вибудовуються по ходу виконання ігрових дій. Діти себе не називають іменами ролей, ролі теж не позначають словом. При розподілі ролей відповідні ігрові дії не узгоджуються, між ними відсутні взаємозв'язки.
- 3) Ігрові дії одноманітні, складаються з послідовності стереотипних повторюваних операцій та не утворюють логічної послідовності.

Ознаки другого рівня розвитку сюжетно-рольової гри:

- 1) Зміст і головне у грі — дії з предметами.
- 2) Діти називають ролі у ході гри. Виконання ролі полягає у реалізації відповідних ігрових дій. Відсутнє ігрове зображення взаємин між ролями.
- 3) Логіка ігрових дій визначається життєвою послідовністю. Ланцюжок дій збільшується (приготування їжі — накривання столу — годування — відпочинок).
- 4) Діти прагнуть до відповідності ігрової дії реальній. Порушення у послідовності ігрових дій дітьми не приймається, але вони це нічим не мотивують.

У 5-7 років виявляються третій та четвертий рівні.

Третій рівень розвитку сюжетно-рольової гри.

- 1) Основний зміст — виконання ігрової ролі, відповідних їй дій. З'являються ігрові дії на позначення взаємин між ролями гравців (лікар-пацієнт, вчитель-учень, водій-пасажир тощо). Наприклад, „вихователь” дитсадка звертається до „кухаря”: “Приготуйте для діточок їжу”.
- 2) Ролі розподілені до початку гри і у цілому визначають поведінку гравців. Спостерігається зміна ролі протягом гри.
- 3) Логіка ігрових дій визначається роллю. Дії урізноманітнюються. З'являються звертання до партнерів у відповідності до співвідношення ролей.
- 4) Порушення послідовності ігрових дій викликає протест дитини: “Так не буває”. Ігрова роль визначає правила поведінки гравця. Порушення правил

гри найчастіше помічають партнери, а дитина намагається виправити “помилку”.

Четвертий рівень розвитку сюжетно-рольової гри.

- 1) Основний зміст — ігрові дії на зображення взаємин між людьми, ролі яких виконують гравці. Наприклад, діти відповідно до своїх ролей дають один одному вказівки: “йдіть до столу, тільки помийте руки”; оцінюють “тримай руку як слід”, схвалюють, забороняють тощо.
- 2) Роль гравця зберігається протягом всієї гри. Ролі різних гравців взаємопов’язані та узгоджені. Мовлення дитини у грі визначається її роллю.
- 3) Чітка послідовність ігрових дій відтворює реальну логіку подій життя людини. Дії різноманітні, за чіткими правилами, які дитина обґрунтовує посиланням на реальні наслідки їх порушення: “не можна морозиво перед обідом їсти, бо зникне апетит”.
- 4) Порушення логіки ігрових дій та правил дітьми відхиляється, що мотивується підкресленням їх раціональності.

Отже, загальна тенденція розвитку сюжетно-рольової гри полягає у переході від ігор-маніпуляцій з предметами до виконання ролі як суспільно закріпленого зразка поведінки та взаємодії з іншими людьми. Якщо на першому і другому рівнях основним змістом гри є ігрові дії з предметами, а роль формується у дії, то на третьому і четвертому рівнях основний зміст гри — виконання системи ігрових ролей, відповідних їм ігрових дій. Зростає вміст ігрових дій, що зображають взаємини між людьми, ролі яких виконують діти.

3. Формування передумов та активізація сюжетно-рольової гри

Формування передумов рольової гри становить актуальне завдання психолога (вихователя) у період від 1,5 до 3 р. Методика формування передумов рольової гри полягає у тому, що психолог подає сюжет у словесній формі. Наприклад: “Сидять за столом лялька та ведмедик, гарненькі, чистенькі. На столі стоять тарілки, розкладені ложки. Дівчинка взяла ложку і почала годувати — спочатку ляльку, а потім ведмедика. Всіх погодувала, молодець!”. При цьому дорослий супроводжує свої слова ігровими діями та підкреслює інтонацією, жестами, мімікою емоційно-позитивне ставлення до іграшок та дій з ними.

Якщо дитина не може включитись у запроповану дорослим сюжетно-рольову гру, то проводиться додаткова робота з формування ігрових дій на основі предметних дій у такій послідовності:

- 1) Показати ігрові дії з різними предметами (ложкою — нагодувати ляльку, гребінцем зачесати її);
- 2) Організувати ігрові дії із заміниками використаних предметів (ложка — олівець; гребінець — лінійка);
- 3) Підбір якомога більшої кількості заміників певного предмету: ложка — олівець, стрічка картону, паличка;
- 4) Формування системи ігрових дій на виконання певної ролі: мати — годує, читає, прибирає, одягає, зачісує; лікар — вислуховує, виписує ліки, перев’язує тощо;

5) Щоб дитина приймала роль, психолог разом з нею програє відповідну систему ігрових дій і наголошує: “Ти грався у лікаря”, “Ти була мамою”.

Коротка схема роботи психолога (вихователя) із залучення дитини до сюжетно-рольової гри становить перехід дитини від ігрової предметної дії до виконання нею ролі та включає наступні кроки: їсти ложкою — годувати ложкою — годувати ложкою ляльку — годувати ложкою ляльку, як мама.

У розвитку сюжетно-рольової гри не всі діти однаково успішно переходять від рівня до рівня. Потрібно виявляти дітей, у яких спостерігається відставання розвитку сюжетно-рольової гри й проводити з ними розвивальну роботу. У роботі психолога з *корекції та оптимізації дитячої гри* загальною настановою є розуміння гри як “швидко змінних ситуацій”, в яких опиняється об’єкт після дій з ним, та таке ж швидке пристосування дій до нової ситуації. В основі динаміки гри — ігрові перетворення предметної ситуації, здійснювані дитиною. При цьому психолог (вихователь) орієнтується на ознаки недорозвиненості гри у дошкільника:

1. Примітивні й одноманітні дії з предметами;
2. Нестійкий інтерес до зовнішнього вигляду іграшки, відсутність бажання гратись нею;
3. Високий вміст неадекватних дій з предметами. Наприклад, ложкою дитина не користується в її функціональному призначенні, а стукає нею об стіл, підлогу, іншу ложку, крутить у руках, кидає тощо;
4. Відсутність заміників та ігрових дій із уявними предметами;
5. Поодинокі сюжетні дії, сюжет відсутній.

При наявності відставання у розвитку гри дошкільника використовують наступні *прийоми активізації гри*.

1. Психолог (вихователь) демонструє весь ланцюжок ігрових дій із сюжетною іграшкою, а потім просить дитину повторити .

2. “Знайомить” дитину з лялькою-донькою, називає дитину мамою чи папою, дає лялці ім’я, викликає емоційне позитивно-забарвлене ставлення до іграшки, використовуючи зменшувально-пестливі слова, посмішки, виявлення турботи про ляльку, емоційний відгук на її “дії”, розмову з лялькою.

3. Проведення індивідуальної роботи з дитиною над сюжетом, який ускладнюється від сеансу до сеансу.

Наприклад, спільне розігрування психолога (вихователя) з дитиною сюжету “Догляд за дитиною“ включає чотири послідовні сеанси: 1) купання ляльки; 2) до купання ляльки додається приготування для неї їжі; 3) до купання ляльки і приготування для неї їжі додається годування; 4) до купання ляльки, приготування для неї їжі та годування додається підготовка ляльки до сну.

Ампліфікація дошкільної гри залежить від насиченості її доцільними, логічно зв’язаними й осмисленими перетвореннями. Аналіз феноменології дитячої гри дозволяє виділити кілька типів перетворень: окремого об’єкта у вербальному чи практичному плані, а також цілісної ситуації — її своєрідна трансформація.

Наприклад, у малюванні дитина поступово доповнює вихідний елемент новими деталями, поява кожної з них становить подію, викликає ігрові дії дитини з нею, які супроводжуються поясненнями. В іншому випадку певний предмет отримує різні інтерпретації, слугуючи заміником цілого набору предметів. Сам пошук заміника сприймається дитиною як гра, впродовж якої предмет випробовується у різних функціях. Картонна коробка — це і будиночок, і корабель, і літак, і шафа...

Отже, формування передумов сюжетно-рольової гри у дітей раннього віку має на меті забезпечення переходу дитини від ігрової дії з предметами до виконання нею ігрової ролі. Ознаки рівнів розвитку сюжетно-рольової гри слугують критерієм для визначення відповідності розвитку дошкільника віковій нормі психічного розвитку. При наявності відставання у розвитку гри дошкільника використовують прийоми активізації гри, що спрямовані на урізноманітнення ігрових дій дитини, збагачення сюжету і використовуються психологом на фоні виразного доброзичливого ставлення до дитини. Ампліфікація дитячої гри передбачає насичення її доцільними, логічно зв'язаними й осмисленими перетвореннями предметів та рольових взаємин.

4. Організація дитячої гри. Іграшки

Організація дитячої гри передбачає врахування часу та місця її проведення, тривалості, неухильного дотримання правил техніки безпеки, охорони здоров'я та гігієни.

Найкращий час для гри у дитячому садочку припадає на ранкові години, час прогулянки або після сну. Тривалість гри в середньому 20-40 хвилин. У 3-4 р. цей період заповнюється кількома уривчастими іграми, старші діти розгортають 1-2 сюжети. Місце для гри слід обирати таке, щоб діти могли розташувати там іграшки, будівлі, конструкції. Найкраще для цього підходять спеціально обладнанні ігрові майданчики, кімнати. Попередньо дорослий підбирає відповідний матеріал, передбачивши можливість використання заміників.

З перших днів життя дитина знайомиться з іграшкою. За поширеною класифікацією (К.Вайле, Є.А.Аркін) іграшки поділяються на: 1) звукові (сенсорні) — брязкальця, дзвіночки, барабани, дитячі гармошки тощо; 2) моторні (рухливі) — м'яч, дзига, більбоке і т. ін.; 3) іграшкова зброя; 4) образні іграшки — ляльки, іграшкові тварини. До цієї класифікації слід додати іграшки з природного матеріалу, іграшки-саморобки (В.В.Бабаєва), дидактичні (настільні ігри), театральні, технічні іграшки (машини, літаки, ракети); іграшки-знаряддя (зменшені копії знарядь праці дорослих), іграшки-забави тощо.

Першими іграшками дитини виступають, насамперед, сенсорні іграшки. Немовля любить штовхати ручками фіксовані та водночас рухливі (типу маятника) брязкальця. Коли розвивається дія хапання, дитина втримує брязкальце у ручках, трясє ним та радіє, коли чує звук. Помітно, що дитина очікує появи звуку: потрясла і прислухалась. Якщо звук не виникає, дитина засмучується, розглядає іграшку, але недовго. Сенсорні іграшки

приваблюють дитину протягом усього дошкільного періоду, вона охоче включає їх у гру — спочатку у предметно-маніпулятивну, а згодом — у сюжетно-рольову. Конструкція таких іграшок ускладнюється, оперування ними вимагає певних навичок й вмій дитини. Наприклад, складання мелодії на іграшковому фортепіано передбачає добре ознайомлення та запам'ятовування дитиною всіх звуків, що може продукувати такий іграшковий інструмент; розуміння зв'язку між певною клавішею та відповідним звуком; почуття ритму, музичний слух тощо.

Образні іграшки охоплюють досить широке коло добре знайомих дітям та улюблених ними іграшок. На першому році життя дорослий робить такі іграшки елементами побутових процесів: садить іграшкового зайчика поряд з малюком, щоб зацікавити його прийомом їжі; пускає „плавати” у ванночку, де купають дитину тощо. Таке використання образних іграшок дисциплінує малюка, викликає в нього позитивний настрій. У ранньому віці дитина звикає до того, що образна іграшка стає постійним її супутником. Вона боляче переживає тривалу відсутність знайомої та улюбленої іграшки — котика, ведмедика, лисички, радіє зустрічі з ними. У дошкільному віці образні іграшки виступають персонажами різноманітних ігор дитини. З їх допомогою додаткового імпульсу отримує розвиток дитячої уваги, здатність наділяти предмети знаково-символічним значенням: ведмедик стає у грі „синком”, лисичка — грає роль подружки тощо.

Особливе місце серед образних іграшок посідає **лялька**. Між дитиною та лялькою складаються певні стосунки, розгортається спілкування, що сприяє розвитку самосвідомості дитини, зокрема такої її якості, як діалогічність. Так, і при відсутності улюбленої ляльки старший дошкільник подумки розмовляє з нею, про щось запитує, намагається передбачити її відповідь тощо. Ляльки часто виступають в іграх у ролях „дітей”, а дошкільники стають для них „батьками”. Така зміна позицій сприяє кращому усвідомленню дошкільником сутності взаємин батьків і дітей, розвиває в нього здатність бачити ситуацію очима іншої людини. Улюблена лялька дошкільника виконує для нього роль друга, що зберігає своє значення і на подальших етапах життя — у молодшому шкільному й навіть у підлітковому віці.

Рухливі іграшки знайомі дітям з перших тижнів життя. Дитина простежує очима рух іграшки, що повільно пересувається перед її обличчям. Сама починає викликати цей рух, штовхаючи підвішені іграшки, притягуючи їх до себе. Таким чином, дитина пов'язує свою активність з появою руху навколишніх предметів. Завдяки першим маніпуляціям з рухливими іграшками рухи дитини стають направленими, більш керованими. Ці іграшки широко використовуються дітьми, як у предметно-маніпулятивних, так і у сюжетно-рольових іграх. Як правило, такі іграшки рідко наділяються дітьми додатковим значенням; частіше за все машинка виступає машинкою, м'ячик м'ячиком. Серед рухливих іграшок вирізняється підгрупа спортивних, використовуваних у рухливих іграх дітей.

Важливу роль у психічному розвитку дошкільника відіграють **дидактичні** іграшки. Маніпулювання та дії з ними передбачають

усвідомлення дитиною певного правила, закономірності. Наприклад, пірамідки, мотрійки можна скласти на основі порівняння розміру частин. Якщо правильно скласти кубики з картинками, то побачиш знайомий казковий образ. Спочатку дорослий відкриває для малюка спосіб дії з дидактичними іграшками, згодом діти із захопленням самостійно складають та розбирають такі іграшки, тренуючи вміння порівнювати та співвідносити їх частини за ознаками кольору, розміру, форми тощо. Особливо значний вплив такі іграшки мають на розвиток наочно-дійового мислення в ранньому дитинстві.

Продуктом творчої діяльності дошкільника виступають **іграшки-саморобки**. Діти створюють їх з різних матеріалів під керівництвом дорослого. Матеріалами виступають кольоровий папір та картон, шматочки тканини, пластмасові та дерев'яні заготовки, пластилін, природний матеріал тощо. Дії з різними матеріалами при створенні іграшок-саморобок збагачують знання дитини про властивості предметів, формують уявлення про необхідність їх урахування у своїх діях. Виготовлену своїми руками іграшку малюк охоче включає у свої ігри; переносить творче ставлення на інші іграшки, прагнучи за власним задумом внести певні зміни у їх зовнішність.

Дії з **іграшками-забавами** призводять до певного неочікуваного результату — сюрпризу. Так, з невеличкої коробочки при натисканні на кнопочку раптом з'являється велика квітка. Кожна така іграшка містить певну загадку, інтригу, яка викликає радісний подив і зацікавленість дітей. Своє почуття дитина прагне розділити з дорослим, намагається за допомогою іграшки побачити реакцію дорослого, здивувати його.

Одним із показників відставання у розвитку дитини є відсутність в неї стійкого інтересу до іграшки, знижене прагнення погратись нею. Дослідження показують, що сама наявність іграшок не забезпечує оптимального розвитку дитини. Вона повинна зберігати тривалий інтерес до них та діяти з ними, а для цього дорослий прилучає дитину до світу іграшок, показує їх можливості, допомагає дитині в ігровий спосіб осмислити іграшки, включити їх у свою гру.

Отже, організація ігор дітей передбачає врахування психофізіологічних вікових норм та вимог психогігієни й техніки безпеки. Дитячі іграшки слугують важливим засобом розвитку різноманітних психічних властивостей; розвивальний ефект іграшки залежить як від сформованості у дитини ігрової мотивації, так і від різновиду іграшки.

5.Робота психолога з підготовки вихователя до організації дитячих ігор

Підготовка вихователя дитячого навчального закладу до організації дитячих ігор своїми цілями передбачає:

- забезпечення мотиваційної готовності (ігрової позиції);
- вдосконалення знань у галузі психології дитячої гри;
- оволодіння рольовою поведінкою;

- формування вмінь моделювати сюжетно-рольові ігри;
- опанування вміннями використовувати гру як форму організації педагогічного процесу.

Психологу важливо забезпечити *ігрову позицію вихователя*, тобто його мотиваційну готовність бути партнером дітей у їх іграх. Саме у цій позиції дії педагога відзначаються максимальним впливом на психічний і особистісний розвиток дітей. Відповідно психологічна підготовка вихователя дошкільного навчального закладу переслідує мету забезпечення його ігрової позиції як умови повноцінної взаємодії з дитиною. Усвідомити значущість дитячої гри для розвитку особистості дитини вихователю перешкоджає низка бар'єрів, що пов'язані із прагненням дорослих до того, щоб дитина чимшвидше зайнялась «серйозними справами», до числа яких гра не зараховується. Дошкільний заклад освіти сприймається багатьма дорослими як школа у своєму послабленому варіанті, що свідчить про нерозуміння ними якісної специфіки умов психічного розвитку в дошкільному дитинстві та недооцінку обумовлених ними форм організації активності малюків.

Спостерігається ігнорування важливої закономірності дитячого розвитку — його стадіальності, коли кожен новий етап виникає на основі попереднього і вносить свої неповторні риси у психіку дитини. Кожна стадія має свою цінність й жодну з них не можна вилучити із загального ходу розвитку дитини. Відповідно перед педагогами стоїть завдання не скоротити період дитинства й характерних для нього дитячих ігор, а, навпаки, збагатити його таким чином, щоб розвиток дитини був найбільш ефективним. Максимальне розкриття всіх розвивальних можливостей віку й характерних для нього видів діяльності психічного розвитку дитини — *ампліфікація* (О.В.Запорожець).

Водночас, у навчально-виховному процесі дитячого закладу освіти час на організацію й проведення дитячих ігор часто займають навчальні заняття з окремими ігровими моментами. Невідповідні вікові акценти у житті дітей розставляють саме дорослі — вихователі й батьки. Їх аргументи полягають у тому, що для дитини важливіше отримувати знання, так вона краще підготується до школи, матиме вищі академічні успіхи. Цей підхід відзначається поверховістю, психологічною неграмотністю, егоцентризмом і формалізмом. Адже ті деформації особистості, які веде за собою недостатність гри у житті дошкільника, стають помітними набагато пізніше, коли змінити щось у психологічному статусі людини дуже важко. Страждає, насамперед, особистісна сфера: спостерігається знижена ініціативність, пасивність, послаблена пізнавальна й творча мотивація, хвороблива залежність від навколишніх тощо.

Формування ігрової позиції у вихователів відображає особливості самої ігрової діяльності дошкільника.

Зокрема, важливою ознакою сюжетно-рольової гри є її самодіяльний творчий характер, оскільки вона виникає за власним почином та задумом дітей. Вихователь не може тут бути (як у інших формах роботи) прямим організатором чи режисером гри. Він повинен в особливо делікатній формі

навчати дітей самостійно розробляти «сценарій» гри, роблячи непомітним своє керівництво. А для цього — стимулювати появу у дітей ігрових задумів, уміти «підключатись» до ініціативи дітей, виступати в їх іграх на правах однієї з ролей, іноді бути виконавцем, а не лише ініціатором. Організуючий вплив вихователя полягає у поданні дітям цікавих пропозицій, поворотів сюжету, які збагачують дитячу діяльність і спілкування.

Ігрова позиція вихователя виявляє свою дієвість через його рольову поведінку. Моделювання дорослим рольової поведінки не є самоціллю (як це виступає у дітей), а слугує засобом його педагогічної діяльності. Втім, особливості рольової поведінки розкриваються педагогу на прикладі дітей.

У структурі сюжетно-рольової гри роль виступає центральним компонентом. У грі діти легко приймають і виконують різноманітні ролі, кількість яких з віком зростає приблизно до 10. Дошкільник особливо успішно програє 2-3 улюблені свої ролі, а решта ролей його приваблює менше. Рольова поведінка дитини регулюється правилами, які складають ядро ролі. Тому засвоєння рольової поведінки дитиною виступає могутнім засобом розвитку довільності як провідної особистісної якості. Дитина навчається вибудовувати свою поведінку, підкоряючись вимогам ролі як суспільно схвалюваного зразка поведінки. Виконуючи роль, дитина стримує свої безпосередні спонукання, поступається особистими бажаннями і демонструє суспільно схвалюваний зразок поведінки, виражає етичні оцінки. Виступаючи у різних рольових позиціях, дитина сприймає ситуацію з різних поглядів: якщо водій автобуса раптом захоче змінити маршрут — „пасажир” будуть протестувати. Це сприяє розвитку в дитини розуміння інших людей на основі засвоєння механізму децентрації. Водночас глибоким стає й розуміння своїх зобов’язань стосовно інших людей. Раніше дівчинка вередувала, була впертою, мамі з нею було важко. Виконуючи роль мами у грі, вона зрозуміла, як важливо, щоб дочка була слухняною. Отже, сюжетно-рольова гра формує в дитини навички соціальної перцепції та взаємодії, навчає дитину цінувати позитивні взаємини між людьми, розкриває взаємозалежність між ними.

Рольова поведінка закріплюється за допомогою встановлення правил гри. Нездатність дитини виконувати роль водночас означає невиконання правил гри, що викликає осуд одноліток, вони відмовляються продовжувати таку гру. Відлучення дитини від гри слугує чинником її соціальної орієнтації: вона намагається виконати вимоги одноліток, щоб бути прийнятою у гру. А щоб бути прийнятою у гру, необхідно діяти за правилами, тобто дитина змушена підпорядковувати свої бажання, безпосередні імпульси вимогам навколишніх.

Іншою важливою складовою підготовки вихователя до організації ігор дошкільників є *вдосконалення їх знань щодо вікових особливостей ігор дітей* на різних етапах дитинства. Спостерігаючи за тим, як грається дитина, вихователь повинен уміти визначити не лише її вік, але й відповідність її розвитку віковим нормам розвитку. Ігри розвиваються протягом всього дитинства за певною логікою, розуміння якої потребує цілісного розгляду

окремих її етапів в єдності. Особливої уваги вихователя потребує забезпечення переходу дитини від предметно-маніпулятивних до сюжетно-рольових ігор на межі раннього й дошкільного вікових періодів. Загальна тенденція розвитку сюжетно-рольової гри полягає у переході від ігор-маніпуляцій з предметами до виконання ігрової ролі як суспільно закріпленого зразка поведінки та взаємодії з іншими людьми. Залежно від рівня розвитку гри, на якому перебуває дошкільник, вихователь визначає його «зону найближчого розвитку» й відповідним чином будує свої впливи у контексті гри, яка організовується: чи то пропонує дитині погодувати ляльку, чи назвати її, чи висловити свої оцінки діям партнерів тощо.

Дієвим засобом поглиблення розуміння вихователями ознак розвитку сюжетно-рольової гри виступає проведення з ними заняття з аналізу описів дитячої гри на різних рівнях її розвитку (за працями Д.Б. Ельконіна). Кожен з вихователів аналізує надані йому описи за наступною схемою.

- Визначає, який рівень ігрової діяльності дошкільників ілюструє опис.
- Визначає показники, на основі яких зроблено висновок про рівень гри дітей.
- Встановлює вік дітей, що беруть участь у грі.
- Визначає розвивальні впливи вихователя як партнера дітей у грі.

Проведення такого заняття дозволяє вдосконалювати вміння вихователів точно визначати рівень розвитку ігрової діяльності дітей й відповідні можливості своєї ігрової позиції у конкретному прикладі.

Підготовка вихователів до ігрової поведінки у всій цілісності її складових передбачає *моделювання ними ігрових ситуацій*, яке здійснюється під час заняття за наступним планом:

- підготовка до організації гри (забезпечення предметного середовища, підбір заміників, обладнання ігрових зон);
- розгортання гри за обраним сюжетом (встановлення складу необхідних для сюжету дій, визначення ролей);
- порядок формування передумов сюжетно-рольової гри (від предметної дії, що відповідає сюжету, до відповідної ролі).

Моделювання вихователями ігрової поведінки доцільно проводити в інтерактивній формі у підгрупах з чотирма учасниками. Кожна з підгруп може розігрувати свій сюжет.

Гра дошкільника — форма, в якій вихователь здійснює педагогічний процес. Під час занять з дітьми він повинен уміти широко використовувати наочний матеріал (набори сенсорних еталонів, сюжетних малюнків та їх серій, ілюстрацій, візерунків тощо) шляхом включення останнього в зміст гри. Оволодіти навичками адекватного використання вихователями наочного матеріалу допомагає психологічне заняття за таким планом: значення наочного матеріалу для розвивальної роботи з дошкільниками; його характеристика (опис, варіанти завдань, спектр розвивального призначення, демонстрація конкретної ситуації використання); класифікація наочного матеріалу за їх впливом на основні сфери психічного розвитку (пізнавальну, емоційно-вольову, особистісну).

Отже, психологічна підготовка забезпечує мотиваційну, когнітивну і операційну (рольова поведінка, вміння моделювати сюжетно-рольові ігри; використовувати гру як форму організації педагогічного процесу) готовність вихователя дитячого навчального закладу до організації дитячих ігор.

Висновки до теми.

- Дитяча гра — основна форма активності дитини, в якій відбувається її психічний та особистісний розвиток, тому увага психолога до забезпечення дитячої гри — провідна умова успішної розвивально-корекційної роботи з дошкільниками.
- Власне ігрова дія виникає на основі оволодіння малюком предметними діями та його прагнення наслідувати дії дорослих. Ігрова дія відзначається умовністю виконання і уявним результатом. Предметно-маніпулятивна гра побудована на грі дитини з предметами (іграшками) та розвивається у напрямках ускладнення сюжету, збільшення кількості взаємопов'язаних персонажів, зростання кількості заміників та уявних дій.
- Розвиток сюжетно-рольової гри полягає у переході від ігор з предметами до ігор з дітьми, які виконують ігрові ролі, що спрямовані на моделювання взаємин між людьми — членами суспільства.
- Завданнями психолога щодо розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника є забезпечення переходу дитини від ігрової дії з предметами до виконання нею ігрової ролі; формування передумов, активізація і ампліфікація гри.
- Організація педагогом ігор дітей спрямована на врахування психофізіологічних вікових норм та вимог психогігієни й техніки безпеки.
- Психолог проводить роботу з підготовки вихователя дитячого навчального закладу до організації дитячих ігор.

Тема 7. Психолого-методичні умови розумового розвитку дошкільника

План

1. Психолого-методичні умови розвитку уваги дошкільника
2. Активізація сенсорно-перцептивного розвитку дитини
3. Психолого-методичні умови розвитку пам'яті дитини
4. Умови психологічного сприяння розвиткові мислення дитини
5. Психолого-методичні умови розвитку уяви дошкільника

Висновки до теми

Література

1. Альтхауз Д., Дум Э. Цвет – форма – количество: Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / Пер. с нем. под ред. В.В.Юртайкина. – М.: Просвещение, 1984. — 64 с.
2. Артемова Л.В. Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. — К.: Томіріс. — 112 с.
3. Артемьева Т.В. Психолого-педагогическая диагностика нарушенный развития детей : учебное пособие / Т.В.Артемьева // Germany, Palmarium Academic publishing, 2012. — 194 с.

4. Артемьева Т.В. Методы изучения нарушений психического развития детей дошкольного возраста: Учебное пособие. — Казань: Отечество, 2013. — 142 с.
5. Балацька Л.К. Уява в житті дитини. — К.: Знання, 1974. — 46 с.
6. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Под ред. Л.А.Венгера. — М.: Просвещение, 1988. — 144 с.
7. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н.Прокопиенко. — К.: Рад школа, 1991. — 368 с.
8. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. — К.: Рад школа, 1986. — 152 с.
9. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. / Н. Гавриш. К. : Шкільний світ, 2006. — 119 с.
10. Крутій К.Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку / К.Л. Крутій. — Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2004. — 390 с.
11. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А.Венгера. — М.: Педагогика, 1986. — 223 с.
12. Рібцун Ю.В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю.В. Рібцун. — К.: «Педагогічна думка», 2014. — 238 с.
13. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н.Поддъякова. — М.: Просвещение, 1984. — 207 с.

1. Психолого-методичні умови розвитку уваги дошкільника

Найважливіша задача психолога — **розвиток довільної уваги**, від якої залежить успішність навчання дитини в школі, її здатність виконувати вказівки вчителя і контролювати себе.

Психолого-педагогічні умови розвитку уваги:

1. Розвиток уваги прямо залежить від якості спілкування дорослого з малюком. Організація спілкування дитини з дорослим має відповідати віковим особливостям форм спілкування і змінюватись з розвитком дитини.
2. Організація діяльності дитини, надання їй простору для ініціативи та самостійності. В.О.Сухомлинський писав: «Увага маленької дитини — це примхлива „істота”. Вона уявляється мені полохливою пташкою, яка відлітає подалі від гнізда, як тільки хочеш наблизитися до нього. Коли ж удалося, нарешті, спіймати пташку, то втримати її можна тільки в руках або в клітці. Не чекай від пташки пісень, коли вона відчує себе полонянкою. Отак і увага маленької дитини: якщо ти тримаєш її як пташку-полонянку, то вона поганий твій помічник» (Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям // Вибр. твори: В 5 т. — К.: Рад. школа, 1977. — Т.3. — С. 119).
3. Найбільший вплив на розвиток уваги дитини мають її ігрова та пізнавальна діяльність, які нерозривно пов'язані.

Дитину будь-якого віку приваблюють об'єкти, включені у спілкування з дорослим. Становлення спілкування між дорослим і дитиною — вирішальна умова розвитку уваги дитини. На першому році життя дорослий відкриває перед дитиною світ навколишніх предметів, організовує предметне середовище, в якому живе дитина. Її оточують певні іграшки, звуки, побутові предмети. Дорослий підносить їх ближче до малюка, дає їх потримати, показує цікаві властивості: брязкальце торохтить, коли його потрясти; тарілочка починає бриніти, якщо вдарити по ній ложкою. Всі предмети, які опосередковують спілкування дорослого з дитиною, викликають у неї мимовільну увагу, у межах якої формуються стійкість, розподіл, переключення. Водночас, дорослий оберігає дитину від надмірно сильних подразників (гучних звуків, занадто яскравого світла).

З розвитком предметної діяльності дитини вона самостійно та разом з дорослим діє з різноманітними предметами, спрямовуючи свою увагу на них. Завдання психолога — забезпечити простір для дій дитини, збагатити навколишнє предметне середовище, дбаючи при цьому про безпеку життя дитини.

Значну роль у підтримці уваги в ранньому дитинстві має показ дитині предметів і нових способів дій з ними у контексті розвитку **ігрової діяльності**. Психолог може підвищити стійкість уваги, підказуючи дитині новий поворот у грі, допомагаючи розгорнути сюжет. Ось дитина грається машинкою: неодноразово проїжджає „доріжкою” вперед і назад. Це їй швидко набридає. В цей момент психолог говорить: твоя машинка потрібна, щоб підвезти цеглу для будівництва. Дитина підхоплює пропозицію дорослого — увага до машинки зберігається.

Переключення уваги дитини при переході від однієї діяльності до іншої полегшується, якщо психолог організовує ці моменти в ігровій формі. Наприклад, діти граються у пасажирів поїзда. Наближається час обіду. Психолог пропонує: „Пасажири зголодніли. Потрібно пообідати. А поїзд повезе вас далі.”

У пізнавальній діяльності інтерес дитини переходить від спрямування на зовнішні ознаки — до глибинних, суттєвих, що змінює зміст уваги та її вибірковість. Протягом дошкільного дитинства малюка приваблює емоційно насичений матеріал. Психолог, пам'ятаючи про це, створює зону позитивних переживань, тим самим викликаючи і підтримуючи мимовільну увагу дитини. Увага зберігається, коли дошкільник активно діє з предметом, обстежує його, відкриваючи в ньому щось нове. Водночас, важливо вимагати від дитини довести розпочату справу до кінця, створювати у неї установку на отримання якісного результату.

Використовуються спеціальні ігри і вправи на розвиток уваги, що включають розумову і рухову активність дітей. Наприклад, рухливі ігри „День і ніч”, „Кіт і миші”; корисними є також дидактичні ігри, ігри-драматизації, в яких потрібно діяти згідно правил. Рекомендуються також такі вправи: порівняти подібні між собою зображення на картинках; «чого не вистачає?»; лабіринт; продовжити візерунок; розкласти у правильній

послідовності серію картинок, які відображають процес одягання; скажи, що недомальовано; скажи, що змінилось?; спрощена коректурна проба.

Важливе значення для розвитку уваги дитини має **режим дня**, який служить зовнішнім засобом її організації, полегшує переключення, розподіл, концентрацію уваги. Організацію режиму дня у дітей до раннього віку здійснює дорослий. Доцільно наперед нагадувати дітям про черговий режимний момент, підкреслюючи його привабливість, щоб сформувати готовність до нього: «Скоро прогулянка. Будемо одягати наших ляльок, садити їх на візочки й везти на прогулянку». Поступово дитина переходить до самоорганізації у виконанні режиму і в управлінні увагою.

Отже, найважливішими психолого-педагогічними умовами розвитку уваги дошкільника є забезпечення психологом відповідного вікові та повноцінного спілкування між дорослим і дитиною, надання ініціативи й самостійності дошкільнику у виконанні різноманітних видів діяльності; найбільший вплив на розвиток уваги дошкільника справляють його пізнавальна та ігрова діяльність. Впливи психолога, спрямовані на розвиток уваги дитини, повинні подаватись у ігровій та емоційно насиченій формі.

2. Активізація сенсорно-перцептивного розвитку дитини

Сенсорно-перцептивний розвиток дошкільника проходить важливі етапи, що багато у чому визначає пізнавальну її діяльність загалом. Дитина народжується з майже цілком сформованими аналізаторами, з перших моментів життя здатна до відчуттів, реагує плачем на різкі, сильні подразники, намагається їх уникнути (замружується, відвертається). Про це треба пам'ятати дорослому, який оберігає дитину від впливу шкідливих подразників, що можуть негативно позначитись на її нервово-психічному здоров'ї. З перших днів життя малюка найважливішим є забезпечення психогігієнічних норм догляду за ним.

Створення психолого-методичних умов розвитку сприймання спирається на положення про активний, саморегульований характер сенсорно-перцептивної діяльності особистості, на зв'язок сенсорики і моторики людини. У *немовлячому віці* моторний розвиток відстає від розвитку аналізаторів. Обмеженість рухових можливостей немовляти стримує і розвиток відчуття й сприймання. Психологу необхідно створювати ситуації, в яких реалізується інтерес дитини до навколишнього, її прагнення роздивитись, прислухатись, доторкнутись. Дорослий підносить різні предмети до дитини, показує їх, кладе ручку дитини на них. Це розвиває як аналізаторні м'язи малюка, так і рухи всього тіла. Важливо забезпечити правильну організацію простору навколо дитини в її ліжечку, у манежі, щоб навколо розташовувались предмети, які є безпечними для малюка і які він може захоплювати ручками, підносити до очей, «куштувати на смак» тощо. Спочатку ці рухи є неточними і часто помилковими. У 12 місяців дитина одразу захоплює потрібний предмет, що знаходиться на певній відстані від неї.

У 6 місяців дитина володіє дією хапання, що дозволяє їй маніпулювати предметами. Головне призначення маніпулювань дитини предметами —

пізнання їх властивостей, формування першої пізнавальної дії — обстеження. Дитина дізнається про форму, величину, гушину, вагу, пружність, температуру, стійкість та ін. Слід врахувати, що з другого півріччя складається ситуативно-ділова форма спілкування малюка і дорослого. Психолог має можливість разом з дитиною роздивлятись різні предмети, заохочувати до маніпулювання ними. Важливо, щоб психолог показував і називав предмети, а також їх частини.

У ранньому віці сенсорно-перцептивний розвиток малюків досягає свого розквіту у зв'язку з інтенсивним оволодінням предметною грою та включенням у ситуативно-ділову форму спілкування з дорослим. Предметні дії і діяльність стають центром активності дитини. Вона інтенсивно наслідує предметні дії дорослих, засвоює навички і вміння самообслуговування, побутових процесів (вмивання, одягання, годування тощо). Діяльність дитини з предметами стимулює її до пізнання властивостей цих предметів. Малюк помічає, що з кубиків можна побудувати якусь споруду, а з м'ячиків цього зробити не вдається. Він розрізняє їх форми, бо готуючись до іграшкового будівництва підбирає саме кубики, а від м'ячиків одразу відмовляється. Щоб дістати предмет з високої вази підбирає довгий олівець, а щоб дістати з низької — маленький тощо.

Головною психолого-методичною умовою розвитку сенсорно-перцептивної сфери дитини є включення дитини у співпрацю з дорослим. Дитина не просто любить наслідувати дорослих чи діяти з предметами, вона прагне бути такою, як дорослі. Її розуміння дорослого життя зосереджується на тому, що дорослі виконують різні дії з різними предметами. Мама ріже хліб, варить суп, ліпить вареники. Батько — веде автомобіль, ремонтує кран тощо. Бабуся шиє сукню, садить квіти, годує обідом. Малюк прагне стати помічником у справах дорослих: вихоплює віник, щоб підмітати; бере шматочок тіста, щоб виліпити вареник; разом з бабусяю хоче мішати кашу. Завжди пам'ятаючи про створення безпечних для здоров'я малюка умов, дорослий вчинить психологічно і педагогічно правильно, якщо підтримає його бажання бути помічником і партнером, схвалить його зусилля допомогти. У цих процесах дитина має можливість під пильним контролем дорослих оволодіти різними предметами, пізнати їх властивості, у тому числі ті, що становлять загрозу для її благополуччя. Добре, якщо дорослий побачить, як дитина бере голку і хоче, як бабуся, шити. Тут варто показати, що голка може зробити боляче. Можна продемонструвати це за допомогою ляльки. Якщо у присутності малюка розбилась скляна банка, то дорослому варто пояснити небезпеку розбитого скла. Так само потрібно вчити дитину обережності у діях з незнайомими предметами, з вогнем тощо.

Актуальним є навчання малюків діям примірювання, що лежать в основі розвитку порівняння. Наприклад, спочатку приміряти кружальця пірамідки, обрати більше і нанизати його.

Наприкінці раннього віку дитина може одночасно розрізнити у предметі кілька його ознак. Розрізнення ознак полегшується за умови їх називання, проте слова на позначення ознак предметів (прикметники) діти

раннього віку засвоюють слабо і майже не користуються ними. Найкраще діти розрізняють функцію предмета, що зумовлює характер та спектр дій із цим предметом. Функція предмета відображається у його назві. Не випадково діти перекручують назви предметів, відповідно до дій із ними: лопаток (замість молоток); мазелін (замість вазелін); копатка (замість лопатка) (К.І.Чуковський). Сенсорному розвитку дитини сприяють завдання підібрати предмети за словом дорослого, що позначає певну ознаку (Л.А.Венгер, Е.І.Пілюгіна). Це створює основу для засвоєння сенсорних еталонів.

У три роки у нормі дитина вже володіє системою сенсорних еталонів (розрізняє кольори, форми, розміри, звуки). Проте, деякі діти цього віку важко розрізняють ознаки, плутають їх. Дитина спочатку засвоює ознаки форми і розміру, а пізніше — кольору. Розрізнення предметів за формою і розміром є умовою успішних предметних дій дитини. Маючи достатній досвід предметно-маніпулятивної діяльності, дитина добре вміє розрізнити трикутні, круглі, квадратні форми, великі і маленькі розміри. Щоб скласти пірамідку, потрібно порівняти кружечки за розміром. А ще важче скласти мотрійку: якщо розміри не будуть правильно підібрані, залишаться «зайві» деталі. Корекція спрямована на те, щоб дитина краще оволоділа сенсорними еталонами та правилами їх застосування. Виконання завдань на виділення різноманітних ознак предметів активізує сенсорно-перцептивний розвиток дитини.

У роботі психолога з розвитку сенсорно-перцептивної сфери дитини використовується багатий і різноманітний предметний матеріал. Зокрема: набірне полотно, фігури різної форми, розміру і кольору, розбірні іграшки, кубики, конструктори., картинки. *З використанням набірною полотна* дитині пропонують виконати різноманітні завдання. Рекомендуються *завдання на вибір за зразком*, який слугує при цьому міркою. Таке завдання є складнішим для дитини, ніж просте впізнавання, особливо, якщо запропонувати малюку багато різнорідних, складних за формою, забарвленням, конструкцією предметів. Тобто нові дії сприйняття малюк краще засвоює відносно добре знайомих і більш важливих при виконанні практичної діяльності ознак. Послідовність у формуванні здатності дитини підбирати предмети за зразком певної ознаки повинна бути наступною: за формою — за величиною — за кольором.

Наприклад, на набірному полотні послідовно виставляють геометричні фігури різних форми, величини, кольору. У коробці знаходяться фігури різної форми, кольору, розміру. Серед них психолог пропонує дитині знайти таку ж.

За допомогою розташування ліній набірною полотна у положенні зверху, посередині, знизу дитина оволодіває сприйманням простору, вчиться орієнтуватись у ньому. Цьому сприяють завдання: «Вистав трикутник на середню лінію. Тепер вистав такий же над ним (зверху). Вистав коло під трикутником (знизу)». Кожна лінія має середину, положення ліворуч і праворуч, що також використовують у завданнях.

Психолог дає завдання на виконання дій з фігурами у формі доручень за словесною інструкцією або з опорою на таблички.

- Дай ведмедику коло. Дай ляльці квадрат, трикутник.
- Поклади квадрат на вікно. Поклади круг на стіл.
- Покажи червоний круг, синій квадрат, жовтий трикутник.
- Дай (принеси, покажи, збери) круги, сині круги, жовті квадрати.
- Дай (принеси, покажи) маленькі круги (трикутники, квадрати), маленькі червоні круги (трикутники, квадрати).

Для сенсорного розвитку дошкільника актуальним є формування спостереження — цілеспрямоване сприймання, що будується за певними правилами. Поступово психолог учить дитину постановці цілей спостереження і контролю за процесом їх досягнення.

Вже у середньому дошкільному віці продуктивна діяльність передбачає цілеспрямоване спостереження, яке психолог організовує у такому порядку:

- дитина сприймає предмет в цілому;
- виділяє його головні частини, визначає їх властивості (форму, величину тощо);
- встановлює просторові взаємозв'язки частин (вище, нижче, справа, зліва);
- розрізняє дрібні деталі та визначає їх просторове співвідношення з основними частинами;
- повторне цілісне сприйняття предмету (М.М.Под'яков).

Психологу необхідно підтримати прагнення дитини осмислити спостережувані предмети. Корисним для посилення пошукової спрямованості дитини є варіативність та гіпотетичність пропонуваніх нею інтерпретацій. Наприклад, з допомогою психолога відомий дошкільникові предмет або ситуація знаходять послідовні інтерпретації. Так, іграшковий бегемотик, що ковтає кульки, одержує пояснення: живе в зоопарку і їсть цукерки, які йому принесли відвідувачі; захворів й тому ковтає пігулки, вітаміни; працює жонглером й готує цирковий номер. Зовні іграшка залишається незмінною, але сприймане переосмислюється у кількох варіантах, зв'язуючись з різним змістом життєвого досвіду дітей.

До кінця дошкільного віку формуються види сприймання за формами існування матерії (простору, часу) та за змістом сприйманих об'єктів (сприймання творів мистецтва і літератури). Дитина вирізняє такі відтинки часу, як хвилина, година, день-ніч, доба, тиждень, місяць, рік. Важливу роль у розвитку сприймання часу мають ритмічно повторювані побутові процеси, режим дня, до якого дорослі привчають дитину з перших днів життя. Дитину варто навчити користуватись зовнішніми опорами відліку часу (годинником, календарем).

Сприймання прекрасного виявляється як розмежування дитиною красивого і потворного, що розвивається у ході читання дитячої літератури, перегляду мультфільмів, під час екскурсій у природу, продуктивної діяльності (образотворчої, конструктивної) тощо. Позитивні у моральному сенсі казкові герої є для дитини водночас і красивими. Під впливом

обговорення і бесід з дорослими діти переходять від естетичних оцінок на основі практичної значущості зображеного до власне естетичних критеріїв (кольору, форми, композиції).

3. Психолого-методичні умови розвитку пам'яті дитини

Мимовільне запам'ятовування дитини відбувається, якщо психолог включає відповідний матеріал у предметну і пізнавальну діяльність малюка.

Немовлячий вік. Вроджену здатність дитини до запам'ятовування необхідно розвивати у процесі безпосередньо-емоційного спілкування з нею. Приблизно з шести місяців спілкування повинно будуватись на основі маніпулювання дитини з предметами, яке створює сприятливі умови для збагачення її чуттєвого досвіду. Спираючись на зацікавленість малюка навколишніми предметами, діями дорослого із ними у ході побутових процесів, необхідно знайомити малюка зі всіма використовуваними предметами шляхом чіткого проговорювання їх назв, показу способу їх застосування. Психолог коментує свої дії з предметами, їх послідовність: „Що нам потрібно для купання? Візьмемо наш рушничок. Він такий пухнастий! А де наше мило? Перевіримо температуру води. Ось градусник”. При цьому психолог висловлює своє позитивне ставлення до виконуваних дій, до предметів. Мовлення його чітке, тон лагідний, не голосний, будується у формі діалогу. Дорослий демонструє відкритість, готовність прийняти допомогу дитини, підтримати її прагнення до співдії. Діючи з предметами, психолог кожен раз називає їх і показує дитині. Багаторазове повторення побутових процесів по догляду за дитиною, а також організація сприймання дитиною свого оточення сприяє тому, що вона запам'ятовує вигляд предметів, а згодом і їх назви. Так, малюк ще не вміє називати предмет словом, а вже показує його дорослому, коли той запитує, де розташований цей предмет.

Таким чином, важливою умовою, що забезпечує мимовільне запам'ятовування і відтворення, накопичення досвіду життєдіяльності, спілкування, пізнання, виступає **режим дня** немовляти.

Ранній вік. Психолог уважно стежить за процесом наслідування дитиною його дій та слів. виправляє помилки, показує, як слід, досягаючи правильного повтору. Слово, яке не дається дитині у вимові, слід кілька разів повторити, спонукати дитину до правильної його вимови.

Значні резерви для розвитку пам'яті містить робота з дитячою літературою. Супровід психологом різних моментів життя дитини читанням напам'ять віршиків, проговорюванням скоромовок призводить до того, що дитина також запам'ятовує і відтворює їх. Читання казок, оповідань, супроводжуване показом ілюстрацій, сприяє розвиткові не тільки словесної, але й образної та емоційної пам'яті. Слід враховувати потребу дитини у предметній діяльності та супроводжувати прочитане зображенням відповідних дій, показуючи, як у героя літературного твору покотився м'ячик, або як він будував місток чи їхав на машині тощо.

Поступово дитину привчають до опрацювання запам'ятовуваного матеріалу за допомогою спостереження. Психолог звертає увагу малюка:

сьогодні пішов дощик, тому ми підемо до дитячого садка під парасолькою; на галявинку прилетіло багато пташок, бо туди мама розсипала хлібні крихти. Варто подбати про те, щоб у процесі спостереження дітина навчалась встановлювати причинно-наслідкові зв'язки: на годівничку пташки прилітають тоді, коли туди покладеш корм. Проводити спостереження потрібно і організовуючи продуктивну діяльність дітей. Наприклад, щоб намалювати яблучко, подивимось, з яких частин воно складається, яку форму та забарвлення має. Спрямовуючи увагу малюка на різні сторони об'єктів, організовуючи їх обстеження, коментуючи дії свої та дитини, психолог забезпечує формування повного і точного образу пам'яті.

Таким чином, посилення сенсорно-перцептивної, а згодом і розумової активності дитини виступає найважливішою умовою мимовільного запам'ятовування.

Діти краще запам'ятовують матеріал, який викликає їх **емоції**, особливо інтелектуальні почуття (інтерес, здивування, задоволення від відкриття, захоплення, сумнів). Водночас, діє психологічна закономірність щодо впливу емоцій на продуктивність діяльності: підвищують її тільки переживання середньої сили. Тому надмірно емоційний матеріал залишає в пам'яті дитини невиразні, аморфні образи. Включення дитини у чимдалі різноманітніші види діяльності, надання простору для її активності сприяє збереженню та використанню того, що вона запам'ятала. Засвоєвані дитиною навички побутової діяльності та самообслуговування легко руйнуються при зміні звичного режиму організації дитячої життєдіяльності, тому дорослий повинен забезпечити його стабільність.

Особливу увагу у **віці 3-7 років** слід приділяти розвитку елементів довільної пам'яті. Перші з них з'являються при постановці мнемічних задач психологом. Спочатку це задача „пригадай”, а потім „запам'ятай”. Найлегше дітина пригадає події, назви слів, осіб, яких нещодавно сприймала: кого бачили вчора у зоопарку? хто прилітав до нас на підвіконня сьогодні вранці? Навчаючи дитину довільному відтворенню, дорослий пояснює зв'язок із моментом запам'ятовування. Так, під час сприймання матеріалу, дорослий ставить задачу „подивись (послухай) уважно, бо потрібно буде згадати”. Наприклад, під час прогулянки у парк вихователь спрямовує увагу дітей на роздивляння дубового листочка, ставить задачу запам'ятати, якого він кольору і форми, тому що діти будуть потім його малювати.

Значні можливості довільної пам'яті дошкільника виявляються у сюжетно-рольовій грі, тому психолог повинен створювати всі умови для її розвитку. Під час відвідування пошти дітям доцільно показати і розповісти, що слід запам'ятати, щоб потім організувати гру „У пошту”. Дидактичні впливи повинні подаватись в ігровій формі, або вплітатись у гру. Поява ігор з правилами ставить перед дітьми вимогу ці правила запам'ятати та керуватись ними протягом гри.

Для старших дошкільників ставлять більш складні мнемічні задачі, вони стають більш конкретними та варіативними. Наприклад, віршик треба запам'ятати *напам'ять*, а оповідання *своїми словами*, щоб переказати. Дітям

можна доступно пояснити, як потрібно вчити віршик напам'ять. Найбільш ефективний спосіб запам'ятовування, коли сприймання чергується із відтворенням. Дітей слід привчати до принципу „зрозумів, тоді запам'ятай”, розкривати порядок запам'ятовування значного за обсягом матеріалу шляхом його поділу на частини. Доцільно порівнювати результати відтворення із зразком, спонукати до оцінки ровесників і самооцінки, проводити роботу зі словесними асоціаціями, піктограмами, схемами.

Можливе формулювання завдань на розвиток пам'яті дошкільника: вивчити вірш (скоромовку); розказати, де був влітку, чим займався; відтворити стук паличкою по столу.

Таким чином, до чотирьохрічного віку актуальним є створення умов для розвитку мимовільної пам'яті дітей; у розвитку мимовільної пам'яті найважливішою умовою є посилення сенсорно-перцептивної та розумової активності дитини; для дітей 3-7 років на перший план виходить задача формування елементів довільної пам'яті шляхом постановки перед дітьми різноманітних та чимдалі складніших мнемічних задач.

4. Умови психологічного сприяння розвитку мислення дитини

У розвитку мислення дитини слід забезпечувати гармонійне поєднання його мотиваційних та операційних компонентів. **Формування мотиваційних компонентів** пов'язане із задоволенням та розвитком пізнавальних потреб малюка. Загальними умовами формування у дитини пізнавальної мотивації є демократичний стиль виховання (М.І.Лісіна), позитивне, тепле, інтимне, емоційно забарвлене і виразне ставлення дорослого (В.К.Котирло), діалогічне спілкування з малюком. Спрямованість та засоби розвитку мотиваційного компоненту мислення залежать від віку дитини та від рівня її індивідуального розумового розвитку.

На першому рівні (1-3 рр.) важливо стимулювати *допитливість* малюка, чому сприяють ігри «Чим відрізняються», «Що змінилось», «Плутанини».

На другому рівні (4-5 рр.) психолог піклується про активізацію *цікавості* дитини за допомогою завдань, виконання яких вимагає перетворень досліджуваних предметів (кубик Рубіка, трансформери, лабіринти, створення загадок, плутанин).

На третьому рівні психолог формує *пізнавальну активність* (6-7 рр.) за допомогою засобів дитячого експериментування, конструювання за умовами, підбору заміників для гри, створення оригінальних виробів.

Атмосфера доброзичливості, відвертості, емоційного піднесення, радості у спілкуванні дошкільника з дорослим сприяє дитячій ініціативі та самостійності. Ставлення дорослого до дитячих питань багато в чому визначає подальший розвиток мислення. Відповіді на них повинні стимулювати мислення дитини, розвивати її самостійність, пізнавальну активність. Байдуже ставлення дорослого до питань дитини, або негативна реакція на них різко знижує пізнавальну активність дошкільника.

Адекватним розвивальним прийомом є організація спільного з

психологом чи однолітками пошуку відповідей шляхом експериментування, міркування, спостереження. Психологу важливо проявити терплячість і розуміння незвичайних пояснень, які дає дошкільник, підтримуючи його прагнення проникнути у сутність предметів і явищ, встановити причинно-наслідкові зв'язки, розкрити приховані властивості.

Наприклад, розвитку допитливості у ранньому віці сприяють малюнкові завдання типу „Чим відрізняються?“, „Що змінилось?“, „Плутанини“. Для молодших дошкільників можна використовувати завдання, що передбачають активні перетворення обстежуваних предметів (лабіринти, мозаїки, конструктори). Дитина при підтримці дорослого складає загадки, плутанини. Старші дошкільники залюбки включаються у дитяче експериментування. Ось дитина 5-ти років грається у „морський бій“ — пускає на воду паперові човники, які швидко тонуть. Дитині це не подобається. Важливо, щоб психолог підтримав її зусилля з усунення небажаних якостей човника, разом з нею поміркував, чому це відбувається, та як можна їх усунути. Дитині цілком по силам висловити пропозиції зробити новий човник з більш цупкого паперу, чи розмістити його на пенопластовому днищі, чи викласти стінки фольгою. Чим більше пропозицій подасть дитина, тим краще вона оволодіє пошуковими діями.

Іншою стороною формування мислення виступає **озброєння дітей знаково-символічними засобами розв'язання мисленнєвих задач**. Необхідно працювати над розвитком операцій мислення, чому сприяють завдання на порівняння, узагальнення, аналіз у роботі з художньою літературою, при організації спостережень, або й спеціальних занять. З цією метою використовують конструювання за зразком, за умовами, за задумом; дидактичні настільні ігри. Для старших дошкільників рекомендуються вправи з використанням предметного матеріалу. Зокрема, розвиткові взаємопов'язаних операцій узагальнення та конкретизації сприяють наступні вправи.

1. Назвати предмети на кожній з карток одним словом. Пропонуємо дітям картки із зображенням різних тарілок (глибока, мілка, велика, маленька), столів (обідній, письмовий, іграшковий) тощо.

2. Розподілити картки з малюнками предметів (наприклад, мак, дуб, гвоздика, троянда, береза, голуб, ялинка, горобець, волошка, синиця) до табличок із узагальнюючим зображенням (квітів, дерев та птахів).

3. Картки — м'яч, сумка, пальто, зошит, пенал, лялька, ручка, ведмедик, шапка — розкласти на відповідні полицьки шафи з назвами „Одяг“, „Навчальне приладдя“, „Іграшки“.

4. Малюнок з двома колами. У синьому — яблука та груші; у червоному — ромашки і маки. Назвати одним словом, що зображено у кожному колі.

5. Назвати одним словом групу малюнків: а) мак, ромашка троянда; б) чашка, тарілка, миска; в) стіл, стілець, шафа; г) сукня, брюки, сорочка; д) липа, береза, клен; е) морква, капуста, буряк; ж) лялька, ведмедик, м'ячик, машина.

6. Картки із відповідними зображеннями. Відповісти і показати: а) які іграшки ти знаєш; б) які квіти ти знаєш; г) назви різних посуд (тварин, рослини, овочі, фрукти, навчальне приладдя).

Для формування операції групування за однією ознакою (діти раннього віку) рекомендуються такі вправи.

1. Набір різних геометричних фігур двох кольорів і двох розмірів розподілити: а) за кольором; б) за формою; в) за розміром.

2. Розкласти картки: тварини — дикі і свійські, дорослі і маленькі; рослини — квіти, дерева, овочі, фрукти, ягоди.

3. Підібрати відповідні картки до малюнків, де: а) зображено дівчинку з порожнім портфелем, який слід заповнити; б) дівчинка сидить за столом, на якому хліб, пляшка з молоком, а посуду немає.

Формуванню операції групування за двома ознаками (діти 3-7 років) сприяють наступні вправи.

Обладнання: геометричні тіла, різні за кольором і формою (червоні і сині куби і бруски); за кольором і розміром (червоні і сині, великі і маленькі бруски). Потрібно їх розкласти: а) за кольором і формою; б) за кольором і розміром. Утворюються групи: а) червоні куби; червоні бруски, великі і маленькі; сині куби, сині бруски, великі і маленькі; б) великі червоні бруски; великі сині бруски; маленькі червоні бруски; маленькі сині бруски.

Розвиткові узагальнення сприяють вправи-загадки на встановлення назви предмета за його ознаками. Наприклад, можна запитати малюка: «Який це предмет? Гладке, скляне, в нього дивляться, воно відображає?», або «Що це — продовгуватий, зелений, росте на полі? Білий, солодкий, твердий?»

Активізують пошукові здібності дитини завдання з неоднозначним розв'язанням. Запитуюмо дитину: «Що це може бути — жовта, соковита, запашна?» (дня, груша), або «Що це — продовгуватий, круглий, пише?» (олівець, фломастер). «Коричневий, круглий, блискучий?» (гудзик, каштан). Після того, як малюк запропонує кілька варіантів відповіді, запитуюмо «Що додати до ознак, щоб була одна відповідь?».

Розвитку мислення сприяє прогрес дитини в оволодінні мовленням, розширення її життєвого досвіду. Варто застерегти, що механічне запам'ятовування різноманітної інформації, фрагментарної та хаотичної, копіювання дорослих міркувань лише шкодять розвитку мислення дошкільника. Головне — формувати мислення, спрямоване на освоєння дитиною довкілля, як складову розвитку творчого ставлення дитини до дійсності (М.М.Подд'яков).

Отже, у розвитку мислення дошкільника слід забезпечувати гармонійне поєднання його мотиваційних та операційних компонентів. Загальними умовами формування пізнавальної мотивації є демократичний стиль виховання дитини; спрямування її мислення на освоєння довкілля у контексті розвитку творчого ставлення до дійсності. Розвиткові операційних компонентів мислення сприяють тренувальні вправи і завдання ігрового характеру з використанням предметного матеріалу.

5. Психолого-педагогічні умови розвитку уяви дошкільника

Л.С.Виготський вважав, що дошкільний вік — найважливіший (сензитивний) для розвитку уяви, а відтак і для закладання основ творчості дитини.

Для розвитку уяви і творчості дитини необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Важливим є забезпечення у поведінці дитини балансу між виконанням інструкцій дорослого та самодіяльністю. Окремим питанням у дитячій психології є міра впливу, втручання дорослого у творчі спроби дітей. Якщо вона буде завеликою, то що залишиться дитині? Її творчість непомітно перейде у виконання інструкцій дорослого. Авторитарне ставлення, гіперопіка, емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність дитини, викликають вивчену безпомічність, зневіру у власні сили, які призводять до відмови від пошуку (І.С.Коростельова, В.С.Ротенберг).

Існує кілька поглядів психологів з приводу впливу організації взаємодії з дорослим на розвиток уяви та творчості дітей.

1. Творчість закладено у дитині від народження. Дорослий повинен дозволити виявлятися цій творчості, головне — не заважати дитині у її самовираженні.
2. Створення умов для розвитку творчості без прямої взаємодії з педагогом.
До цих умов Дж.Сміт відніс:
 - Фізичні: наявність матеріалів для творчості і можливості будь-коли діяти з ними;
 - Соціально-емоційні — створення дорослим атмосфери безпеки, впевненості, коли дитина знає, що її творчі здобутки не викликатимуть негативної оцінки дорослого;
 - Психологічні — формування у дитини почуття внутрішньої свободи, розкृतості, підтримка інтересу до втілення власних можливостей внаслідок заохочення дорослим всіх творчих починань дитини;
 - Інтелектуальні — розв'язання творчих задач.

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки властивий пошук оптимального поєднання впливу дорослого із прагненням дитини до самовираження і самодіяльної творчості (М.М.Подд'яков, О.М.Д'яченко, З.М.Новлянська, Л.К.Балацька, В.К.Котирло). Дошкільна освіта поповнюється інноваційними прийомами стимулювання, заохочення, зацікавлення, відпрацювання окремих операціональних навичок (наприклад, спостережливості, прийомів створення образів уяви) дітей. Широко використовується організація, активізація, формування ігрової діяльності дошкільника, що носить творчий і самодіяльний характер.

Важливо враховувати вікові особливості спілкування дитини з ровесниками і дорослими. У спілкуванні психолога з молодшим дошкільником найбільш сприятливою є позиція незнаючого, невмілого, щоб за допомогою реплік і питань до дитини розхитати шаблони, показати, що одну і ту ж задачу можна розв'язати по-різному. У 4-5 р. стимулом є змагання

з однолітками, яким керує психолог: «Хто вигидає цікавіше?», «Хто придумав інакше, ніж у товариша?». А для старшого дошкільника слід створити умови, щоб він зайняв позицію вмілого і знаючого, особливо відносно молодших дітей (О.С.Кравцова).

З одного року головною умовою розвитку уяви є **включення дитини в уявні ситуації**, де вона виконує уявні дії — забави, розваги (Н.Н.Палагіна). Створити уявну ситуацію психологу допомагають твори літератури і фольклору, іграшки. Психолог пропонує дитині зобразити деякі дії казкових героїв: «Покажи, як... (бігає зайчик, стрибає білочка, біжить лисичка, ходить ведмідь)». Психолог включає у спілкування з дитиною іграшку, розмовляє з нею у присутності малюка: „Ось яка у нас дівчинка. Як тебе звати? Катруся? А це Оксанка. Будемо разом гратись”. Поступово малюк набуває самостійності у створенні уявних ситуацій, використовує власне мовлення.

У три роки основним стає навчання дітей **використанню предметів-замінників і побудові уявної ситуації**. Основою для використання заміників є автоматизоване виконання дій з реальними предметами: ложкою, гребінцем, ковдрою.

Ефективним є створення проблемних ситуацій, які спонукають дитину шукати і використовувати предмети-замінники. Наприклад, що робити, коли потрібно перевезти вантаж, а вантажної машини немає?

Поряд зі знайомими предметами з виразними і однозначними функціями в оточення дитини потрібно включати предмети, функції яких не закріплені: коробки, котушки, шматочки тканини, паперу, природний матеріал (шишки, гілочки, жолуді). Діючи з ними, наділяючи їх різними значеннями у різних ситуаціях, використовуючи їх різними способами, дитина інтенсивно освоює дію заміщення.

Окремої уваги заслуговує питання про ставлення дорослого до дитячих фантазувань. Байдужість, зневага, недоброзичливість, глузування дорослих з цього приводу глибоко ображають дитину, ставлять бар'єр у розвитку уяви. Наприклад, хлопчик лежить на килимі і робить рухи, ніби пливе. Мати каже суворо „Перестань займатись дурницями”. Хлопчик підводиться і сердито заперечує: „Це не килим, а річка, я вже майже доплив до берега, а ти...”, і відходить ображений (Л.К.Балацька).

У розвитку уяви дошкільника важливу роль продовжує відігравати дитяча книжка. При сприйманні дитячих оповідань, казок спостерігається дві тенденції творчого ставлення дітей. По-перше, малюк намагається внести корективи в авторський текст, покарати несправедливих, захистити слабких. По-друге, казкові образи сходять зі сторінок книг у життя і допомагають дитині розібратись у незрозумілих ситуаціях, визначити, де добро, де зло.

У середньому та старшому дошкільному віці складаються сприятливі умови для **навчання планувати, програмувати** свою діяльність за допомогою задуму. Психолог дає інструкції типу: “подумай, як..”, “розкажи, що (як) будеш малювати, у що збираєшся грати, що потрібно для гри”. Важливо навчити дитину формулювати різні за складністю задуми і реалізовувати їх. Ці завдання ефективно вирішуються при організації психологом продуктивних видів діяльності дитини.

Важливим є формування уяви у контексті розумового розвитку, зростання пізнавальної активності та самостійності дитини. Адже пізнавальна потреба зумовлює появу питань “Чому?” і пошук відповідей на них за допомогою уяви. Ефективним є створення проблемних ситуацій ігрового характеру, які не мають готового способу рішення або його засоби відсутні.

З метою розвитку уяви рекомендується у всіх видах діяльності дитини заохочувати вихід за межі зразка при збереженні заданої цілі; виконання творчих робіт (конструювання, малювання, складання оповідань) і завдань. Прикладами таких завдань є наступні.

- Скласти оповідання за набором картинок із зображенням річки, дітей, вудочки.
- Завдання «Розрізані малюнки». Малюнки демонструються цілими і розрізаними. Дитина визначає, до якого малюнка відноситься фрагмент.
- Завдання «Де чие місце?». На малюнку зображений будинок, стежка, дерева, хмари, озеро, клумба. На кожному з цих предметів — знаходиться порожній кружечок. Такого ж розміру і форми окремі малюнки кішки, собаки, дівчинки, груші, яблука, квітки, лебедя та пташки. Просять розташувати зображення у незвичних місцях і пояснити, як так вийшло.

Отже, дошкільний вік — сензитивний для розвитку уяви у контексті розвитку творчості й становлення особистості дитини. Найбільш сприятливою є позиція психолога, яка надає простір дитячій самостійності, ініціативності, заохочує найменші прояви фантазії дитини. Розвиток уяви дитини відбувається у грі та у продуктивних видах діяльності; окремими прийомами формування уяви виступають заохочення до розробки задуму, до планування його втілення, до створення уявних ситуацій; стимулювання уяви під час читання дитячої літератури; постановка творчих завдань, проблемних ситуацій ігрового змісту.

Висновки до теми.

- Найважливішими психолого-методичними умовами розумового розвитку дошкільника є забезпечення психологом відповідного вікові рівня пізнавальної мотивації та оволодіння розумовими діями. Необхідний рівень пізнавальної мотивації формується в умовах повноцінного спілкування між дорослим і дитиною, надання ініціативи й самостійності дошкільнику у виконанні різноманітних видів діяльності. Оволодіння розумовими діями передбачає включення дитини у виконання різноманітних видів діяльності, зокрема, вправ ігрового і творчого характеру.
- У розвитку розумової діяльності дошкільника важливо забезпечити перехід від переважання сенсорно-перцептивних процесів до мислительно-мнемічних, від мимовільних до довільних, від наочних до інтелектуальних форм пізнання зі зростанням самостійності та ініціативності дитини.
- У розвитку мимовільної пам’яті найважливішою умовою є посилення сенсорно-перцептивної та розумової активності дитини; формування

елементів довільної пам'яті відбувається шляхом постановки перед дітьми різноманітних та чимдалі складніших мнемічних задач.

- У розвитку мислення дошкільника слід забезпечувати гармонійне поєднання його мотиваційних та операційних компонентів шляхом демократичного стилю виховання дитини; спрямування її мислення на освоєння довкілля у контексті розвитку творчого ставлення до дійсності, а також виконання тренувальних вправ і завдань ігрового характеру з використанням предметного матеріалу.
- Для розвитку уяви найбільш сприятливим є надання простору дитячій самостійності, ініціативності, заохочення найменших проявів фантазії дитини. Прийомами формування уяви виступають заохочення до розробки задуму, до планування його втілення, до створення уявних ситуацій; стимулювання уяви під час читання дитячої літератури; постановка творчих завдань, проблемних ситуацій ігрового змісту.

Тема 8. Подолання труднощів особистісного розвитку дошкільника

План

1. Розлади емоційної сфери дошкільників та їх подолання
2. Психолого-методичні умови розвитку волі
3. Психолого-методичні умови розвитку самосвідомості
4. Недоліки етичного розвитку дошкільників та їх подолання
5. Індивідуальний підхід у розвивально-корекційній роботі з дітьми різних типів темпераменту

Висновки до теми

Література

1. Гарбузов В.И. Нервные и трудные дети / В.И. Гарбузов. — М.: АСТ; СПб: Астрель-СПб, 2006. — 351 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2006. — 272 с.
3. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. — М.: КАРО, 2006. — 448 с.
4. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 349 с.
5. Карпова С.Н. Игра и нравственное развитие дошкольников / С.Н. Карпова, Л.Г. Лисюк. — М.: МГУ, 1986. — 142 с.
6. Котырло В.К. Воспитание гуманных чувств у детей / В.К. Котырло [Под ред. Проколиенко Л.Н.]. — К.: Рад. шк., 1987. — 174 с.
7. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб.пособ. / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. — М.: Академия, 2003. — 176 с..
8. Рібцун Ю.В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю.В. Рібцун. — К.: «Педагогічна думка», 2014. — 238 с.

1. Розлади емоційної сфери дошкільників та їх подолання

У нормі емоційна сфера дитини відзначається життєрадісністю, бадьорістю, оптимізмом. Саме такі емоційні стани забезпечують умови для формування особистості: її самоповаги, впевненості, віри у свої сили, ініціативності. Якщо дитина більшість часу перебуває у пригніченому й роздратованому стані, швидко втомлюється або — навпаки — не може заспокоїтись, виявляє гіперактивність, поводить ся несміливо, плаксива, вередлива, то всі ці стани свідчать про негаразди в емоційній сфері, які негативно позначаються на формуванні особистості. Тривалі негативні переживання дезорганізують психічну діяльність дітей та їх спілкування з ровесниками. Ці емоції не лише накладають відбиток на досвід дитини, але й впливають на хід подальшого її розвитку. Вони можуть сприяти утворенню негативної життєвої позиції і у кінцевому рахунку викликати затримки у загальному розвитку дітей (О.В. Запорожець).

Причини емоційних розладів досить складні. Основним їх джерелом виступають особливості спілкування малюка, як з дорослими, так і з ровесниками. Нормативні вікові показники спілкування дитини з дорослими детально описані у літературі. Якщо батьки відступають від них, або їхнє ставлення до дитини відстає від її вікового розвитку, то виникають труднощі спілкування, пов'язані із незадоволенням малюка його змістом, чи емоційним фоном, чи частотою й глибиною контактів. Іноді емоційні розлади, що проявились у дошкільному віці, закладались у попередні періоди життя дитини, можливо, навіть у перші тижні після народження.

Відомий англійський психолог Дж. Боулбі описав етапи емоційних змін, що відбуваються з дитиною, коли її розлучили із матір'ю. Спочатку малюк протестує, плаче, вередує, вимагаючи припинення розлуки. На другій стадії дитина зовні спокійна, припиняє висловлення протесту, при зустрічі із матір'ю відвертається від неї. На третій стадії дитина стає апатичною, її нічого не радує і не засмучує. При зустрічі із матір'ю вона залишається байдужою. Якщо до двох років малюк не знайде близької дорослої людини, то вже ніколи не зможе ні з ким встановити емоційного контакту.

Водночас, тісний контакт дитини з дорослими накладає значну відповідальність на останніх. Дитина надзвичайно чутливо реагує на психічний стан близької дорослої людини та заражається ним. Якщо дорослий невпевнений у собі, відступає перед труднощами, не довіряє оточуючим, то в дитини спостерігаються аналогічні стани, на основі яких розвиваються страхи (фобії). Австрійський лікар-психотерапевт Г. Еберлейн описує такий випадок. Ева-Марія, 5 років, боїться всього, ні на хвилину не розлучається з матір'ю. Дівчинка — довгоочікувана дитина у сім'ї, що після її народження розпалася. Мати присвятила всю себе вихованню дівчинки. Дитина для неї все — предмет любові, підтримка, втіха. Ева-Марія не

залишається сама у дитячому садку, не спить одна, без мами. На прийомі у лікаря дівчинка сидить на колінах у матері, міцно притиснувшись до неї. Страх дівчинки вдалось подолати шляхом багаторазових бесід пізнавальної тематики, коли психотерапевт намагалась розкрити красу й велич навколишнього світу, сформувані у дівчинки інтерес до нього (А.Д.Кошелєва).

Страх виникають у дітей з двох років та досягають максимуму у шестиліток. Найчастіше діти бояться самотності, нападу, тварин, казкових героїв, темряви, стихійного лиха, пожежі. Причиною страхів може бути невинувато жорстка виховна позиція дорослих, переважання покарань, надмірні вимоги, обмеження ініціативи та вільної активності дітей за рахунок зростання кількості обов'язкових до виконання завдань. Страхами частіше страждають діти з неповних сімей, у сім'ях, де домінує мати (О.І.Захаров). Дитина, яка намагається стримати свій страх, боїться негативної реакції на них дорослих, страждає ще більше, ризик виникнення в неї неврозів зростає.

Лякають дитину й розповіді дорослих про страшні події, катастрофи, трагедії. Малюк довго не може заспокоїтись, заснути, включитись у гру. Страх дітей посилюються перед сном, дорослим у цей час необхідно створити спокійну доброзичливу атмосферу.

Страх дошкільників не завжди набувають хворобливого стійкого характеру, більшість з них при правильному реагуванні дорослого швидко зникає. До трьох років з'являється ціла група страхів, пов'язаних з казковими героями, темрявою, порожньою кімнатою. Причинами таких страхів дитини є індивідуальні особливості нервової системи (чутливість, нерівноваженість, виснажливність), особистості (тривожність, схильність до фантазувань), обмеженість дитячого досвіду. Так, дитина злякалась моря, коли вперше його побачила.

У виникненні страхів значну роль відіграє уява дитини. „Кожен раз, коли дитина ніби то безпричинно боїться якогось приміщення, предмету, уникає якоїсь страви, гігієнічної процедури, слід пам'ятати, що причиною цього може бути уява, дивним чином утворений зв'язок між емоцією та, здавалось би, нейтральною, річчю. Ось, дитина боїться, щоб подряпину мазали зеленкою. Просить помазати йодом. Але ж це ще болючіше, — зауважують дорослі. „Ні, не хочу бути зеленою”, — кричить дівчинка. Виявляється, дуже давно, коли вперше батько мазав зеленкою подряпину дочці, він поспішав та розлив ліки, забруднивши руки у зелений колір. Батько дуже розсердився, а дитина злякалась. Образ зелених рук продовжує лякати дівчинку, породжуючи страх перед зеленкою” (З.Н. Новляньська).

Щоб подолати дитячі страхи, необхідно включити дитину у цікаву та захоплюючу діяльність (гру, малювання, конструювання), давати зважені та помірковані відповіді на дитячі питання. Важливо збагатити знання дітей про предмети і явища. Не слід залишати дитину одну в незнайомій чи складній ситуації. Для подолання страхів дорослому потрібно ближче і уважніше спілкуватись з дитиною, взяти участь у діяльності, що лякає дитину, наприклад, разом увійти до темної кімнати.

У спілкуванні з ровесниками емоційні порушення виявляються у двох основних формах (Г.А.Урунтасва).

1. Діти неврівноважені, легко збудливі. Нестримність емоцій у таких дітей часто стає причиною дезорганізованості їх діяльності. При виникненні конфліктів з однолітками вони схильні до афектів: спалахів гніву, образ, супроводжуваних сльозами, грубістю, бійками. Спостерігаються супутні вегетативні зміни: почервоніння шкіри, посилення потовиділення і т.п. Проте, швидко спалахуючи, вони швидко заспокоюються.

2. Діти зі стійким негативним ставленням до спілкування. Як правило, образа, незадоволеність, неприязнь надовго зберігаються в їх пам'яті, але вони більш стримані, відособлені, уникають спілкування. Емоційне неблагополуччя часто проявляється як небажання відвідувати дитячий садок, незадоволеність відносинами з вихователем або однолітками. Гостра чутливість дитини, її надмірна вразливість можуть призвести до внутрішнього конфлікту.

Отже, розлади емоційної сфери дошкільника (страхи, апатія, пригніченість, байдужість тощо) негативно позначаються на формуванні його особистості. Подолання розладів емоційної сфери дошкільника передбачає дотримання нормативних вікових показників спілкування дитини з дорослими та ровесниками.

2.Психолого-методичні умови розвитку волі

Воля належить до вищих психічних функцій особистості, відіграє важливу роль у становленні спрямованості як центрального компоненту структури зрілої особистості. Розвиток волі дошкільника значною мірою зумовлений характером та змістом виховних впливів дорослого. Робота вихователя над формуванням складових волі дитини повинна проводитись постійно на основі найновіших досягнень дитячої психології. Загальною умовою такої роботи виступає насичене спілкування та співпраця дошкільника й дорослого у всіх сферах діяльності. Окремими задачами виступає формування цілеспрямованості, усвідомленості, опосередкованості дій дитини.

Розвиток цілеспрямованості дитини передбачає роботу у двох напрямках. По-перше, дитина повинна вміти приймати й виконувати цілі, задані дорослим у формі інструкцій, завдань. По-друге, дорослий вчить дитину ставити власні цілі та шукати засоби їх досягнення. Не вміючи діяти за інструкціями, дитина втрачає можливість засвоєння соціального досвіду, їй важко буде навчатись у школі. Володіння вміннями ставити власні цілі лежить в основі розвитку самостійності, ініціативності, творчості малюка.

Формування здатності приймати й виконувати інструкції починається ще у ранньому віці при виконанні побутової і предметної діяльності. Дорослий просить малюка: „Дай прапорець”, „Принеси м'ячик”. Він разом з дитиною виконує низку послідовних дій на виконання певної задачі: потрібно скласти іграшки у коробку, виготовити з паперу прапорець тощо. Дорослий показує, як можна гратись з машинкою: ось вона перевозить

вантажі, ось водій ремонтує її, розвантажує, мис. Коментуючи й показуючи дитині кожну свою дію, дорослий дає зразок, якому малюк зможе згодом імітувати сам.

У дошкільному віці дитина оволодіває зразками способів дій трудової, продуктивної, побутової, ігрової діяльності. Їй посилене виконання досить складних трудових доручень: „полий квіти”, „прибери у кімнаті”. Дорослому слід обов’язково показати зразок способу виконання доручення, пояснити найбільш складні моменти.

Сприяють розвиткові волі рухливі ігри, що передбачають дотримання певних правил, які дитині необхідно пояснити. Рухи за зразком дитина виконує у фізкультурних вправах, розучуючи танці, наприклад, до якогось свята.

Інші ігри за правилами, насамперед, сюжетно-рольові і дидактичні, становлять важливий засіб формування волі старшого дошкільника. Виконання всіх видів діяльності разом з ровесниками допомагає дитині втримати завдання, не забути правило, порівняти себе з іншим і виправити недоліки.

Розвиток здатності дитини до самостійної постановки цілей найбільш інтенсивно відбувається у самодіяльних видах діяльності дитини — насамперед, у творчих іграх, а також у продуктивній діяльності, коли дитина діє за власним задумом. Організуючи сюжетно-рольову гру, дитина разом з однолітками визначає сюжет, ролі, іграшки та замітники. Вся ігрова діяльність вибудовується дітьми самостійно і становить, за словами Л.С.Виготського, школу довільної поведінки.

Особливу роль у розвитку волі дитини відіграє мовлення як основний засіб організації поведінки та діяльності. Тут має значення мовлення дорослого і мовлення самої дитини, такі процеси, як слухання та розуміння, формування внутрішнього мовлення із зовнішнього. Дорослий буде спілкування з дитиною за допомогою діалогічного мовлення. Не слід перетворювати розмову з дитиною на монолог дорослого. Не можна оцінювати відповіді дитини. Задача дорослого полягає в тому, щоб підкріпити і виділити самостійні дії, надати їм довільного, усвідомленого характеру. Дитина повинна мати право висловитись, проявити свою активність. У діалозі з дорослим формується усвідомлення дитиною своїх дій, бажань, співвідношень між ними. Так, дорослий запитує малюка „У що ти грався?”, „Покажи, як тобі вдалось так скласти пірамідку?” У що ти будеш гратись тепер?”.

Формуванню здатності до постановки мети допомагають такі звертання дорослого: „Можливо, ти хочеш малювати”, „Давай разом прочитаємо книжечку”, „Що ти хочеш побудувати?”.

Увагу до способу виконання дій привертають такі запитання „З чого почнеш будувати”, „З чого зробиш дах?”.

Дорослий радиться з дітьми з приводу спільних занять, їх послідовності: „Куди хочете піти на екскурсію?”, „В які ігри будете гратись на ігровому майданчику? Які іграшки потрібні для цього?” Дошкільникам

слід розкривати раціональність режиму дня, послідовності його моментів. Корисно згадати, що вже діти робили, які результати отримали, що можна було зробити краще. Тому слід планувати і підводити підсумки кожного дня в дитячому садку, налаштовувати дітей на майбутні події, щоб вони чекали їх і психологічно готувалися до них. Важливо виділити головний епізод і зробити його привабливим, щоб діти позитивно переживали те, що належить робити. Корисно пов'язувати минулі події з майбутніми, організовувати довготривалі багатосерійні види діяльності, наприклад, щоденну протягом тижня підготовку до показу спектаклю для малюків.

Мовлення дозволяє загострити **ситуацію вибору**, спонукає самостійно приймати рішення, уявляти різні варіанти своєї дії, усвідомлювати своє бажання: „Ким хочеш бути в грі? А якщо товариші не погодяться із твоєю роллю?"; „Чому ти так хочеш? А як можна по-іншому? А як буде правильно? А як би я зробила, вгадай? А як би зробив інший хлопчик?";

При виконанні складних завдань допомагає прийом дозованого ускладнення задач: „Намалюй грибочок з червоним капелюшком. А зараз ще один — з коричневим". Дорослий за допомогою схвалення, порад, нагадувань, доброзичливих оцінок допомагає дитині довести розпочату справу до кінця, досягти передбачуваного результату.

Дорослий спонукає дитину до розмірковувань з використанням внутрішнього мовлення: „Подумай, як краще починити машинку"; „Визнач порядок, у якому ти будеш малювати".

Отже, нормативні показники розвитку волі досягаються за умови цілеспрямованої розвивальної роботи з дитиною. Окремими задачами роботи психолога з розвитку волі виступає формування цілеспрямованості, усвідомленості, опосередкованості дій дитини.

3. Психолого-методичні умови розвитку самосвідомості

Нагадаємо, що самосвідомість дитини становить важливу сторону її особистості. Відтак, загальні психолого-педагогічні умови розвитку особистості конкретизуються відносно розвитку самосвідомості. Особистість та її самосвідомість розвиваються у процесі діяльності та спілкування, різноманітних їх видів. Насамперед, у взаємодії та спілкуванні з дорослим з перших днів життя малюка закладаються власне особистісні потреби бути особистістю, тобто бути значущим та впливати на інших людей; комунікативна потреба, потреби у розумінні, в афіліації (прагнення бути прийнятим), у самовираженні тощо.

Від успіху становлення цих потреб та повноти їх задоволення залежить уся подальша доля особистості. При ранній (у період від 6 до 12 місяців) депривації цих потреб наслідки спостерігаються і у дорослому віці. Американський психолог Берес дослідив особистість 38 дорослих, що від народження виховувалися поза сім'єю. 31 досліджуваний страждав різними особистісними дефектами (Є.В. Субботський). Навіть сучасні уявлення батьків про дитину зосереджені на дотриманні гігієнічно-фізіологічних умов її догляду. Тому у вихованні немовлят переважає орієнтація на режимні

моменти, гігієнічний та медичний догляд. Психологічний рівень життя малюка, як неповторної людини, що прагне спілкуватись і активно діяти, залишається без належної уваги (Н.Н. Авдеева, С.Ю.Мещерякова).

Дослідниці порівнюють два приклади. Одна дитина, щойно заплакала — мама переодягнула, покормила, тепліше закутала; лиш дитина загукала — мама зраділа, звернулася із ласкавими словами, попросила повторити ще раз, дитина ще й ще посміхається, гукає, жваво рухає ручками. А ось інша сім'я — дитині погано, вона плаче, але ніхто не зважає, бо режимний час годувати чи пеленати ще далеко. Малюку доводиться довго й голосно кричати, або мовчати й терпіти. Посміхнувся, порухав ручками — ніхто не наблизився, не заохотив, не зрадів. Так і залишився малюк на самоті. Плач не плач, посміхайся не посміхайся — все одне. Чекай, поки нагодують, тоді й посміхнешся, а можеш і не посміхатись — нікого це не цікавить. Психологи довели, що у другому випадку розвиток особистості буде відбуватись важко, зі значними ризиками набуття особистісних дефектів.

У ранньому віці головною роллю дорослого в розвитку самосвідомості полягає у попередженні кризи 3-х років, що з'являється як реакція на обмеження дитячої самостійності. З іншого боку, відсутність такої кризи при зниженій самостійності дитини — теж загрозливий сигнал. Прогноз розвитку особистості у цьому випадку: схильність до інфантилізму (проявів дитячої безпомічності, беспорядності у дорослому віці); порушення процесу індивідуалізації. Таким чином, дорослий повинен знайти баланс між формуванням самостійності дитини та контролем за її поведінкою. Самостійності необхідно вчити, підтримуючи дитину у її починаннях. Ось дворічна дівчинка береться підмітати. Як реагувати мамі? Можна відібрати віник, сказавши: „Ти ще маленька. Наметешся, як дорослою станеш”. Наслідки — несприятливі, коли настане час підмітати самій, дівчинка скаже: „не вмю”, а може, і „не хочу”. Педагогічно правильним буде підтримати бажання дитини, створивши умови для виконання таких привабливих для неї дій, показати, як слід їх виконувати. Обов'язково слід пояснити, що і чому не вийшло, а якщо потрібно, то й допомогти.

Незадоволення батьків, їх заборони викликають у малюка негативні емоції, які, у свою чергу, діють за принципом парадоксу: батьки очікують виправлення помилок і недоліків, а насправді отримують їх поглиблення, фіксацію. Дитині слід постійно демонструвати любов і турботу, незалежно від результатів її роботи. Важливо чітко розмежовувати у своїх оцінках загальне позитивне ставлення до дитини та аналіз її дій. Малюк поступово повинен зрозуміти, що помилки — це необхідний складовий компонент діяльності, що дорослі також роблять помилки, але згодом виправляють.

Можна порівнювати одержані дитиною результати із запропонованим зразком, з тими результатами, яких вона раніше досягала. Оцінки повинні спрямовуватись на стимулювання діяльності дитини, а не на сухий перелік її помилок. Уявіть собі, що ви педантично перерахували всі до однієї помилки дитини з розрахунку, що наступного разу вона їх буде уникати. Але в дитини зникає бажання взагалі щось робити, раз воно засмучує дорослого, викликає його незадоволення.

Не варто закликати дитину брати приклад з її ровесників: „Подивись, як у Петрика...”; „Роби, як Галинка”. Адже дитина чекає схвалення від дорослого саме її, а не когось з оточуючих. Потрібно знаходити у роботах дітей те, що їм вдається краще, що посилено для їх виконання. Для малюка у 2-3 роки найбільш зрозумілою буде оцінка безпосереднього результату (малюнка, будиночка), а для старших варто звернути увагу на задум та його втілення.

Дієвість оцінки визначається тим, наскільки вона коректно сформульована, яка її форма, зміст. Дорослі по-різному оцінюють дітей і не завжди вдало. Основні типи оцінювання дошкільників дорослими (за Г.А.Урунтаєвою) наступні.

- «Прискіпливі дорослі» головну увагу надають провині дітей, їх невмінню, незнанню, тому, що не вдається досягти. Позитивні сторони поведінки і діяльності вони не відзначають, сприймають її як належне. Діти систематично одержують переважно негативні оцінки. Це призводить до появи низької самооцінки у дошкільників. Їх активність обмежується страхом помилки.
- «Захоплені дорослі» помічають переважно успіхи, позитивні сторони, підкреслюють навіть незначні досягнення. Діти некритичні до себе, не задоволені своїм статусом у групі однолітків або серед інших дорослих. Діти будь-яким шляхом прагнуть заслужити схвальне ставлення до себе оточуючих. Строга реакція дорослого ще більше загострює незадоволення дитини.
- «Байдужі дорослі» дають несистематичні, випадкові оцінки, які позбавляють дітей твердих орієнтирів у діяльності і поведінці. Дорослі мало звертають уваги на успіхи і невдачі, рідко висловлюють своє ставлення до них. Діти особливо недисципліновані.
- «Справедливі дорослі» однаковою мірою помічають успіхи і невдачі і відповідно їх оцінюють. Діти легко розрізняють те, що схвалює, і те, що забороняє дорослий. Вони впевнені в собі, розвивається адекватна самооцінка.

У розвитку самосвідомості дитини важливу роль повинна відігравати робота із дитячою книжкою. Усвідомленню дитиною себе у світі фізичних об'єктів, серед природи сприяє позаситуативно-пізнавальна форма спілкування з дорослим, характерна для дитини 3-4 років. Малюк чекає не лише доброзичливої уваги дорослого, але й поваги до себе. Запам'ятовуючи зміст книжки у формі образів, дошкільник відтворює ці образи при організації гри, у своїх малюнках. Це свідчить про спрямованість молодшого дошкільника на активне сприймання змісту художніх творів. Він прагне бути діючою особою прослуханої казки, оповідання, вірша, беручи на себе роль, насамперед, позитивних і зовнішньо привабливих героїв, тих, до кого дорослий виявив свою прихильність.

У старшого дошкільника зростає прагнення до співпереживання і взаєморозуміння з дорослим. Дитина починає бачити в дорослому його особистісні якості, що розкриваються в системі взаємин з навколишніми.

Світ міжособистісних взаємин, спілкування, моральних цінностей становить предмет найбільшого інтересу дитини. Відповідно найбільше приваблює старшого дошкільника та тематика дитячої книжки, що розкриває питання соціально-моральної поведінки людини, суспільних норм і цінностей, характеру особистості. Дитина прагне проникнути в сутність взаємин між людьми, дати оцінку якостям характеру особистості і вчинкам людини, задумується, а як би сама вчинила на місці героїв. У процесі роботи над змістом літературних творів дитина прагне з'ясувати ставлення дорослого до прочитаного, його схвалення чи осуд вчинків героїв.

Згодом у дитини виникають власні оцінки змісту прослуханого. Герої літературних творів чітко розподіляються на дві протилежних групи: позитивні чи негативні. Відповідним чином побудоване обговорення змісту прочитаного, що включає наступні етапи: аналіз поведінки героїв — оцінювання їх вчинків — оцінка особистості героя (позитивна чи негативна). Дитина засвоює схему «аналіз — оцінка» і використовує її як спосіб здійснення самооцінки.

Отже, самосвідомість дитини розвиваються у процесі її діяльності та спілкування. Завдання дорослих — дати простір для самостійності і зберегти при цьому високу самоповагу і позитивне самоставлення дитини у випадках неспіху і помилок. Оптимальний розвиток самосвідомості дитини ґрунтується на комунікативно-оцінювальній діяльності дорослого, що спрямовується на стимулювання діяльності дитини, демонстрацію дорослим своєї любові й турботи про дитину, незалежно від її успішності в діях.

4. Недоліки етичного розвитку дошкільників та їх подолання

Етична поведінка дошкільника вимагає постійної уваги з боку дорослих. Не все у ній одразу задовольняє педагогів та батьків. Порушення дітьми встановлених у суспільстві правил називають *провинами* (Г.О.Люблінська). Діти не дотримуються правил поведінки з різних причин. При їх оцінці психологом та розробленні відповідних розвивально-корекційних впливів необхідно враховувати мотив порушення правил поведінки. Провини дітей з'являються внаслідок імпульсивності, наслідування поганого прикладу, невміння зорієнтуватись у нестандартній ситуації. Іноді причиною є така ситуація, що вимагає застосування кількох норм, які дитина не вміє поєднати. Такі провини носять стихійний, переважно випадковий характер. Дитина ще недостатньо здатна передбачати результати своїх дій. Те, що їй здається дозволеним, згодом обертається небажаними наслідками: ось для своєї гри вона переставила горщик із рослиною з підвіконня на стіл. Коли батьки на другий день помітили, де стоїть горщик, рослина зів'яла. Або, шукаючи заміник для цукерок, дитина дістала з шафи вітаміни та у процесі гри у „Магазин” з'їла їх.

Серед явищ несвідомого порушення поведінки вирізняються *витівки*, як прояв дитячої активності, ініціативності, оригінальності. Малюк ще недостатньо чітко розмежує можливе й неможливе, прийнятне і недоречне. Так, граючись з ляльками в саду, дівчинка пообривала всі квіти

для виготовлення лялькових прикрас. Коли їй потрібні були камінці для зображення цукерок, вона зібрала всі камінці, якими бабуся помітила на грядках місце висівання різних овочів. Для гри у „Весілля” потрібна була фата, для якої вона без дозволу використала щойно випрасуване покривало з ліжка.

Деякі дитячі витівки зумовлені пізнавальними мотивами, прагненням до експериментування: „А що вийде, коли відкрити кран і закрити пальцем струмінь води?”. На жаль, такі експерименти можуть закінчитись трагічно, якщо відбуваються із недбало залишеною дорослими зброею або з випадково знайденими боєприпасами.

Іншим мотивом витівок є самопізнання, джерелом якого виступає розвиток самостійності. Дитина прагне дізнатись, „що ж я можу?”. Такі витівки межують з *пустощами*. Дитина порушує правила і чекає реакції дорослого. Так вона перевіряє свою значущість, стверджує своє „я”, намагається визначити коло дозволеного.

Окремим випадком є *фантазування*, яке дорослі іноді неправильно вважають дитячою брехнею. У дитячих фантазуваннях переплітається реальне та вигадане, тому дорослим важко розмежувати їх із брехнею. Наприклад, психолог Є.В.Субботський згадував такі образи зі свого дитинства: «Ось із розбитого сусідньою дівчинкою носа струменить кров, по вінця заповнюючи велике відро. Ось близька, рідна людина йде шпалами, спотикається об гостру милицю — й шкіра, як панчоха, спадає з пораненої ноги. Не можливо? Так, неможливо. Щось, звичайно, було, але ж не до такої міри. Тут добряче попрацювала дитяча фантазія. Проте якими яскравими є ці образи! Наскільки реальними, справжніми здаються почуттям, лише розум наполегливо стверджує „ні”». *Головне, що відрізняє дитяче фантазування від брехні, є відсутність корисливого мотиву.* Тому дорослі повинні виявити чуйність і розуміння дітей, схильних до фантазувань, у жодному разі не сварити й не карати їх. Найпоширеніші причини дитячої *брехні* — страх перед покаранням і негативний приклад дорослого. Брехня завжди має корисливий мотив, чим і відрізняється від дитячої фантазії.

Дошкільники досить рідко вдаються до свідомого порушення норм, коли дитина усвідомлює суперечність між своєю поведінкою і соціально схвалюваним зразком. Мотивом таких провин найчастіше виступає „зробити навпаки”, „показати свою значущість”, „не послухатись”. Всі вони зумовлені негараздами у розвитку самосвідомості дитини, недостатньою увагою до її індивідуальності, блокуванням важливих потреб у визнанні й повазі, в активності, у спілкуванні. Ось малюк з мамою вибирають іграшки в магазині. Дитина просить придбати екскаватор, а мама хоче купити машинку. Навіть не запитавши малюка про його бажання, вона швиденько заплатила гроші за машинку й вийшла з магазину. Під час обіду хлопчик вередував, відмовлявся їсти. Тоді мама почала запитувати; „А чого ж ти хочеш?”. Такий спосіб поведінки може закріпитися й повторюватись завжди, коли потрібно буде привернути увагу до себе. На цій основі згодом виникають негативні риси особистості дитини (впертість, неслухняність, брехливість).

Впертість виявляється в тому, що дитина наполягає на своїй вимозі, навіть якщо розуміє її абсурдність і нездійсненність. До основних причин упертості слід віднести несправедливе ставлення і приниження гідності дитини; нетактовність дорослих; обмеження самостійності й жорстке ставлення до дитини; ігнорування її особистих бажань.

Забіякуватість характерна для дітей рухливих, імпульсивних, які не вміють спілкуватися, взаємодіяти з товаришами. Таку форму поведінки дитина починає поширювати не тільки на своїх кривдників, але і на маленьких, слабких, беззахисних. Відчуття своєї сили призводить до ще більшої агресивності й до погіршення взаємин з однолітками. Сприяє появі забіякуватості культ сили в сім'ї, неправильна позиція дорослих: „дай здачу!”, „покажи свою силу”.

Отже, недоліки етичного розвитку дошкільника (впертість, брехливість, забіякуватість) слугують сигналом про брак необхідних умов особистісного розвитку, недостатнє задоволення потреб дитини у повазі, активності, самостійності тощо. Провини дошкільників носять переважно несвідомий і ненавмисний характер. Розвивально-корекційна робота полягає у забезпеченні умов повноцінного задоволення особистісних потреб дитини.

5.Індивідуальний підхід у розвивально-корекційній роботі з дітьми різних типів темпераменту

Темперамент дитини — один із найважливіших орієнтирів індивідуального підходу в розвивально-корекційній роботі з нею. Як зазначає київський психолог В.У.Кузьменко, „Індивідуальний підхід у вихованні — це варіативне використання педагогом цілісної системи засобів, форм, методів та прийомів виховної роботи з урахуванням комплексу індивідуальних відмінностей дітей” (Кузьменко В.У. Індивідуальний підхід: десять кроків // Дошкільне виховання. — 2006. — № 7. — С. 10-12). Успішне здійснення індивідуального підходу у розвивально-корекційній роботі залежить від наступних передумов:

- Поєднання індивідуально-диференційованого підходу до дитини із впливами на дитячий колектив;
- Опора на позитивне у характері та особистості дитини; спрямованість розвивально-корекційної роботи на подолання наявних у неї негативних проявів;
- Визначення причин формування індивідуальних відмінностей (особливості вищої нервової діяльності, умови життя та виховання);
- Єдність вимог до дитини з боку дорослих (педагогів, батьків та ін.);
- Системність у здійсненні індивідуального підходу, єдність та послідовність його етапів, що утворюють неперервний цикл.

Здійснення індивідуального підходу у розвивально-корекційній роботі з дошкільником, передбачає наступні етапи (В.У.Кузьменко):

- 1) попереднє виявлення індивідуальних особливостей розвитку;
- 2) аналіз отриманої інформації з метою встановлення позитивних та проблемних аспектів розвитку дитини, причин їх виникнення;

3) фіксація результатів діагностування у щоденниках спостережень, психологічних паспортах дітей та психологічному „портреті” дитячої групи;

4) систематизація, узагальнення та аналіз результатів вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини;

5) визначення першорядних та другорядних індивідуальних завдань роботи з дітьми та їхніми родинами;

6) вибір адекватних методів і прийомів, форм та засобів розвивально-корекційної роботи;

7) визначення варіативного змісту розвивально-корекційної роботи;

8) створення та комплектація варіативного предметно-ігрового середовища розвитку дитини;

9) практичне здійснення індивідуального підходу в розвивально-корекційній роботі;

10) прогнозування стратегії і тактики навчання та виховання.

Тип темпераменту становить умову походження індивідуально-своєрідних рис характеру. Від властивостей темпераменту залежать динамічні (швидкість, сила, інтенсивність) особливості характеру. Властивості темпераменту можуть сприяти або протидіяти розвитку певних якостей особистості (холерику легше стати хоробрим, ніж меланхоліку). Натомість, при недотриманні психолого-методичних умов розвитку особистості дитини тип темпераменту зумовлює недоліки її характеру. Сангвінік недостатньо зосереджений, похапливий, поверховий, легковажний. Холерик — нестриманий, конфліктний, агресивний, дратівливий, запальний. Флегматик — млявий, байдужий, консервативний. Меланхолік відзначається хворобливою вразливістю, замкнутістю, відчуженістю, безволлям. Вроджені динамічні можливості дітей — це ті вихідні умови, в яких повинен діяти психолог, реалізуючи розвивально-корекційну роботу. Відтак, для дітей кожного типу темпераменту актуальним є створення індивідуально-своєрідних психолого-методичних умов розвитку їх особистості.

Так, для **сангвініків** важливо забезпечити збереження їх інтересів, формувати вміння розгортати сюжет гри, знаходити в ньому нові повороти, повертатись до розпочатої роботи та завершувати її. Враховуючи знижену сензитивність, варто звернути увагу на формування симпатії до навколишніх, уміння розуміти та враховувати інтереси інших людей — і дорослих, і ровесників.

Для **холерика** властива висока реактивність, підвищено збудлива реакція на навколишнє. Дитина погано керує собою у незвичних ситуаціях. Слід забезпечити особливо уважний контроль з боку дорослого. З ровесниками такі діти поведуться нестримано, іноді конфліктно й агресивно. Тому психологу варто навчати таких дітей взаємодіяти з іншими, знаходити з ними спільну мову. Холериків, які внаслідок швидкої втомлюваності часто порушують поведінку, не слід жорстко карати, важливіше — створити умови, що попереджають перевантаження дитини та надмірне збудження нервової системи, включити малюка у цікаву й захопливу справу.

Дитина-меланхолік відзначається мрійливістю, деякою відчуженістю від інших дітей, надмірно чутливі до емоційного ставлення до них

навколишніх. Тому у розвивально-корекційних впливах мають переважати заохочення над осудом і покаранням. Такі діти чуйно реагують на негаразди свої та ровесників, потребують у ці моменти моральної підтримки, висловлення психологом впевненості в їх силах і можливостях. Щоб дитина успішно долала труднощі в роботі, потрібно підкреслювати її успіхи, посилювати позитивні емоції. У спілкуванні з ровесниками меланхоліки уникають галасливих розваг та ігор, прагнуть до спокійних занять. Якщо дитині-меланхоліку не вдається знайти партнерів для гри, то грається на самоті. Отже, потрібно залучати таких дітей у колективні справи, знаходячи посилену для їх виконання роль.

Динамічні особливості психіки дітей проявляються і у мірі їх фізичної активності — **рухливості**. Вихователів та батьків турбують, насамперед, надмірно повільні або надмірно рухливі діти. Їх, як правило, не так багато у групі дитячого садка, але вони можуть розбалансовувати чітко встановлений для всіх режим дня, виконуючи дуже швидко, або дуже повільно окремі режимні моменти.

Діти з уповільненою поведінкою постійно перебувають у невигащних для себе ситуаціях: коли всі вже закінчили одягатись і пішли на прогулянку, ця дитина ще у роздягальні; всі пообідали, а ця дитина ще за столом тощо. Їх намагання робити щось швидше призводять до розпаду діяльності, коли дитина стає взагалі нездатною до її виконання. Водночас, такі діти можуть бути дуже чутливими до оцінок дорослих, у них виникає підвищена мотивація уникнення зауважень. Вони глибоко переживають свою уповільненість, стають замкненими, неконтактними. У роботі з цими дітьми рекомендується враховувати наступні застереження:

- входження в роботу вимагає часу, поспіх ще більше гальмує інертну дитину;
- у вимогах і вказівках використовувати виключно спокійний, рівний тон, адже малюк квапить не навмисне, а тому, що інакше не може;
- будь-яке навантаження, завдання слід давати на позитивному емоційному фоні з елементами гри (Г.А.Урунтаєва).

Надмірно рухливі діти випереджують одноліток у більшості справ, причому не завжди при збереженні якості виконання. Причиною такого явища є зниження здатності до самоконтролю, зумовлене швидкою втратою інтересу до роботи. Таких дітей варто залучати до допомоги іншим, у тому числі, повільним дітям, стежачи при цьому щоб помічник не виявляв зверхності, нетерплячості, зарозумілості. Примушення дитини стримувати свої рухи, сидіти тихо негативно позначаються на стані нервової системи, призводять до її перезбудження. Варто врахувати закономірності підтримання інтересу до справи у таких дітей, давати їм особливі захоплюючі завдання, включати у ігри з ровесниками, які вміють урізноманітнити сюжет, наситити його цікавим змістом. Спільне виконання доручень з дітьми, які вміють аргументовано оцінювати роботу ровесників, сприяє розвитку в них навичок самоконтролю, більш критичного ставлення до результатів роботи.

За зовнішньою рухливістю дітей можуть приховуватись хвороби серцево-судинної, травної, нервової систем (В.О.Сухомлинський). Незважаючи на враження, що такі діти витривалі, їх нервова система потребує захисту. Слід попередити перезбудження нервової системи, що часто виникає у надмірно рухливих дітей. Для цього дорослому необхідно забезпечити чіткий розпорядок дня, спокійне, але настійливе висування вимог.

У розвивально-корекційній роботі з дошкільниками використовуються різні *тактики* врахування властивостей їх темпераменту і вікових особливостей (Г.А.Урунтаєва).

Перша орієнтована на створення умов, необхідних для нормального розвитку дитини. Для однієї дитини важливо забезпечити постійний контакт з ровесниками, інтенсивне спілкування з ними; для іншої — передбачити ігри на самоті, моменти усамітнення. Один дошкільник прекрасно справляється з роботою в умовах чинників, що відволікають (шуму, гри інших дітей, присутності сторонніх людей); інший — потребує повної тиші та спокою. Тактика особливо ефективна на ранніх етапах онтогенезу, зокрема, у немовлячому віці. Недоліком її є те, що може знизитись адаптабельність психіки й організму до умов середовища.

Друга тактика передбачає формування у дитини рис вдачі, що компенсують негативні особливості властивостей темпераменту. Її реалізація вимагає досить тривалого періоду часу, терплячості та наполегливості психолога. Для меланхоліка та флегматика їх повільність компенсується більш тривалою та ретельною підготовкою до роботи, більшою посидючістю.

Третій варіант передбачає посилення позитивних і послаблення негативних проявів поведінки дитини. Дітей слід навчати користуватись своїми перевагами, що надає їм тип темпераменту. Є ситуації, в яких повною мірою виявляються переваги одного з типів темпераменту та „програють” інші типи. Наприклад, для меланхоліка характерний підвищений рівень тривожності, пов'язаний з високою сензитивністю. Остання зумовлює високу вразливість і образливість. Такі діти довго і серйозно переживають невдачі, що може призвести до невпевненості. Водночас, тривожність — важливий чинник емоційності, може стимулювати активність і саморегуляцію діяльності, а її відсутність знижує ефективність роботи. Тривожності не можна позбутися цілком, але зумовлені нею несміливість, невпевненість, емоційна скутість успішно долаються при формуванні навичок діяльності і стимулюванні переживань успіху.

Головний принцип врахування властивостей темпераменту дітей у розвивально-корекційній роботі полягає у тому, щоб досягти переходу від забезпечення зовнішніх умов, сприятливих для дитини певного типу темпераменту, до озброєння дитини навичками саморегуляції, що дозволяють їй самостійно нівелювати небажаний вплив темпераменту на діяльність незалежно від зовнішньої ситуації.

Отже, сутністю індивідуального підходу у розвивально-корекційній роботі виступає варіативне використання психологом цілісної системи

впливів з урахуванням індивідуальності дитини; тактики врахування типів темпераменту дітей полягають, як у створенні сприятливих зовнішніх умов, так і в озброєнні дітей уміннями саморегуляції.

Висновки до теми.

- Розлади емоційної сфери дошкільника (страхи, апатія, пригніченість, байдужість тощо) негативно позначаються на формуванні його особистості, а їх подолання передбачає налагодження позитивних взаємин і спілкування дитини з дорослими та ровесниками.
- Нормативні показники розвитку волі досягаються за умови цілеспрямованої розвивальної роботи з дитиною, що передбачає формування цілеспрямованості, усвідомленості, опосередкованості дій дитини.
- Оптимальний розвиток самосвідомості дитини ґрунтується на комунікативно-оцінювальній діяльності дорослого, що спрямовується на стимулювання діяльності дитини, демонстрацію дорослим своєї любові й турботи про дитину, незалежно від результатів її роботи.
- Недоліки етичного розвитку дошкільника (впертість, брехливість, забіякуватість) слугують сигналом про брак необхідних умов особистісного розвитку. Розвивально-корекційна робота полягає у забезпеченні умов повноцінного задоволення особистісних потреб дитини у повазі, активності, самостійності тощо.
- Сутністю індивідуального підходу у розвивально-корекційній роботі виступає варіативне використання психологом цілісної системи впливів з урахуванням індивідуальності дитини, передовсім, її темпераменту.

Тема 9. Психологічний супровід розвитку дитячої творчості

План

1. Поняття дитячої творчості
2. Сутність психологічного супроводу розвитку дитячої творчості
3. Розвиток дитячої творчості у грі
4. Розвиток дитячої творчості у процесі продуктивної діяльності
5. Дитяче експериментування й фантазування

Висновки до теми

Література

1. Балацька Л.К. Уява в житті дитини. — К.: Знання, 1974. — 46 с.
2. Кириченко Н.Т. Виховує мистецтво : актуалізація творчості дошкільників засобами мистецтва (метод. посібн.) / Н.Т. Кириченко, Т.І. Науменко. — К.: ІЗМН, 1998. — 99 с.
3. Роменець В.А. Психологія творчості. — К.: “Либідь”, 2001. — 288 с.
4. Чуковский К.И. От двух до пяти. / Соч. в двух томах. — М.: Изд-во „Правда”, 1990. — С. 73-404.
5. Freud S. Creative writers and daydreaming // The standard edition of the complete psychological works of S. Freud. — V. 9. — London: Hogarth Press, 1959. — S. 143-144.

1. Поняття дитячої творчості

Реформаційні процеси в усіх сферах українського суспільства ставлять чимдалі складніші вимоги до ініціативності, креативності особистості, її здатності діяти нестандартно, знаходити правильні рішення в умовах невизначеності. Ці психічні якості закладаються у ранньому дитинстві лише за умови, якщо психолог (педагог) вчасно розпізнає й підтримує прояви творчості дитини, спрямовує їх у належному руслі; спирається на бажання та інтереси вихованців при формуванні в них загального творчого ставлення до навколишнього, при озброєнні їх навичками спілкування й діяльності.

Натомість, на практиці досить часто використовуються традиційні підходи до розвитку творчості дошкільників, які недостатньо враховують їх психологічні особливості, підміняють справді творчу діяльність репродуктивною тощо. А це становить серйозний бар'єр для повноцінного розкриття природного потенціалу дітей в найбільш сензитивні періоди розвитку їх особистості. Відтак, виникає необхідність у психологічному супроводі розвитку творчості дитини 3-7 років.

Передовсім, слід забезпечити відповідність тих видів роботи, які у ДНЗ прийнято називати творчими, сутнісним ознакам дитячої творчості. Це дозволить попереджувати випадки, коли справді творчу діяльність вихователі (батьки) підміняють репродуктивною. Для цього розглянемо ознаки дитячої творчості, її відмінності від творчості дорослих.

Традиційним є тлумачення творчості як діяльності особистості чи груп людей, спрямовану на створення суттєво нового, цінного для суспільства. Йдеться, передовсім, про наукову, технічну, художню творчість, продуктами якої виступають відкриття, винаходи, різноманітні художні твори. Якщо скористатись лише цими ознаками творчості, то сама можливість креативності дитини опиниться під сумнівом. Адже малюки не роблять відкриттів, винаходів тощо у загальноприйнятому їх тлумаченні. Натомість, поняття дитячої творчості має повне право на існування. А значить, у психологічному аспекті під творчістю ми будемо розуміти процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для цього конкретного суб'єкта невідомого (В.О.Моляко). У цьому сенсі слід значно розширити перелік видів творчості й вирізняти, крім загальноприйнятих наукової, технічної, художньої, ще й ігрову, навчальну, побутову ("домашню"), військову, управлінську, ситуаційну, комунікативну творчість. Виділення комунікативної, ситуаційної, побутової, ігрової творчості стверджує, що творчість присутня у житті кожної людини з дитячих років її життя.

Для психолога (педагога) системи дошкільної освіти на перший план виступають питання не стільки суспільної цінності отриманих продуктів, скільки внутрішнього конструктивного ефекту дитячої творчості, здатної підносити особистість на вищі щаблі розвитку, надавати одухотворення її світогляду та діянням. *У процесі своєї творчості дитина досягає особливих, унікальних й суспільно корисних результатів, а саме — будує свою особистість з тими властивостями, що дозволять їй у свій час зробити відкриття, винаходи, досягти життєвого успіху тощо.*

Дитяча творчість нероздільна з такими важливими властивостями особистості, як самостійність, ініціативність, оригінальність, варіативність, зацікавленість, комунікабельність. Тобто, творчість дитини носить виразний самодіяльний та особистісний характер. Творча дитина прагне бути успішною, компетентною, самостійною, робити щось своїми руками, докладаючи потрібних для цього зусиль, долаючи виникаючі труднощі. Вона виявляє ініціативу у грі, в іншій активності, висловлюючи свої пропозиції, залучаючи інших дітей до співпраці, до колективних справ, виявляючи лідерські якості. В малюнках, аплікаціях, інших виробках дитини яскраво помітна її індивідуальність, несхожість на інших, використання незвичних форм, прийомів, технік тощо.

Долаючи труднощі на шляху до своїх цілей, малюк виявляє здатність до пошуку, до використання різних способів, варіантів, гнучко й оперативно переорієнтовується з неефективних на більш вдалі прийоми й способи. Наприклад, у грі діти прокладають дорогу, яка схилами пісочної гори веде до міста на вершині. Під час будівництва утворюються обвали — діти винахідливо перекидають через них містки за допомогою дерев'яних паличок. Щоб скоротити шлях, гравці прокладають тунель. Виявляючи при цьому осипання піску, використовують порожнисту трубку від зіпсованого калейдоскопа для «тонеля».

Дитяча творчість, як правило, носить колективний характер. Творча дитина активно спілкується з навколишніми, прагне отримати від них схвалення, заохочення своїм «винаходам» і «знахідкам». Вона чутливо реагує на зауваження, здатна відстоювати свої здобутки, її активність носить соціальну спрямованість.

2. Сутність психологічного супроводу розвитку дитячої творчості

У психолого-педагогічній науці, незважаючи на тривалі дискусії, ще й по сьогодні зберігається неоднозначне тлумачення ролі дорослих у розвитку дитячої творчості. Причини полягають як у самій складності феномену дитячої творчості та її розвитку, так і у різноплановості сприятливих для нього умов. Весь складний масив умов розвитку дитячої творчості доцільно розподілити на чотири групи: фізичні (наявність матеріалів для творчості і можливості систематично діяти з ними); соціально-емоційні (створення дорослим атмосфери безпеки, впевненості, коли дитина знає, що її творчі здобутки не викликатимуть негативної оцінки й осуду); психологічні (формування у дитини почуття внутрішньої свободи, розкнутості, підтримка інтересу до втілення власних можливостей внаслідок заохочення дорослим усіх творчих починань дитини); інтелектуальні (залучення дитини до постановки і розв'язання творчих задач).

Основні підходи психологів з приводу ролі дорослого у розвитку творчості дітей розмежовуються за такими трьома позиціями. У першій з них вважається, що творчість закладено у дитині від народження (А.Маслоу). Дорослий повинен забезпечити умови для виявлення творчості, головне — не заважати дитині у її самовираженні. Згідно з другою позицією, створення

умов для розвитку творчості не потребує прямої взаємодії з педагогом. Достатньо забезпечити дитину іграшками, матеріалами, і — нехай вона сама і як хоче з ними грається (М.Монтессорі).

Для української психолого-педагогічної науки властивий пошук оптимального поєднання впливу дорослого із прагненням дитини до самовираження і самодіяльної творчості (І.М.Біла, В.О.Моляко). Для розвитку дитячої творчості необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Окремим і важливим питанням при цьому є міра впливу, втручання дорослого у творчі спроби дітей. Якщо вона буде занадто великою, то що залишиться дитині? Дослідники встановили залежність творчої активності дитини від ставлення до неї дорослих. Авторитарне ставлення, гіперопіка і емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність дитини, викликають вивчену безпомічність, зневіру у власні сили, які призводять до відмови від творчості.

Тому психологічний супровід розвитку дитячої творчості передбачає переважне використання ефективних прийомів стимулювання, заохочення, схвалення, зацікавлення, відпрацювання окремих розумових (наприклад, логічних процесів порівняння, класифікації, спостережливості) і практичних (техніка малювання, ліплення тощо) навичок.

3.Розвиток дитячої творчості у грі

У дошкільному віці різні види творчості формуються у всіх сферах дитячої активності — це, передовсім, гра, а також продуктивна і побутова діяльність.

Сюжетно-рольова гра, що досягає свого розквіту у 5-6 років, є за своєю сутністю творчою активністю. Ця гра передбачає самодіяльний задум дітей та його реалізацію, що становить собою повний цикл творчого процесу, в якому особистість виявляє і свою самостійність, і ініціативність, і оригінальність, і варіативність, і зацікавленість. Не випадково класик психології З.Фрейд розглядав гру як різновид творчості: “Хіба не нагадує поведінка кожної дитини у грі роботу письменника тим, що вона створює свій власний світ, або принаймні переобладнує його так, як це їй подобається? ...Творчий письменник робить теж саме, що дитина у грі. Він вибудовує світ фантазії, який сприймає дуже серйозно, бо в ньому втілена вся сила його емоцій” (S. Freud, 1959).

Специфічною особливістю гри є її процесуальність, яка виникає внаслідок ігрового мотиву, що «полягає не у результаті дії, а в самому процесі» (О.М.Леонтьєв). Нагадаємо, що такою ж ознакою наділені й пізнавальна мотивація, й спонукання до творчості. Цілком логічно з цього випливає, що ігрова, пізнавальна й творча мотивація мають загальну основу, а саме — суб'єктивну цінність процесу діяльності. Тобто і гра, і творчість належать до так званих самоцінних форм людської активності, і саме гра на етапі дошкільного дитинства в різноманітних своїх проявах виступає для людини основою відкриття процесуальності як узагальненої характеристики діяльності, що приваблює самим процесом свого виконання.

Психологу (педагогу) слід стежити за тим, щоб програвання ігрової ролі дитиною активізувало її увагу, коли виникають ігрові завдання передбачити, що повинен робити герой, планувати його подальші дії. Мотивом сюжетної гри є сам процес її здійснення, що характерно і для творчості взагалі. Дорослому важливо підтримувати моменти планування дітьми майбутнього сюжету гри, побудову наперед ідеальної картини того, що відбудеться у грі, попереднє визначення ролей, підбір заміників і предметного матеріалу. Слід створити умови, щоб у грі, як і у творчості, дитина виражала себе якнайповніше. *Творчість починається у грі*, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організувати, планувати, робить перші кроки на шляху до здатності діяти цілком у плані образів та уявлень.

Зважаючи на пріоритет ігрового характеру дитячої творчості, доцільно широко використовувати технології організації, активізації, формування ігрової діяльності дошкільника. Підкреслимо ще раз, що важливою ознакою сюжетно-рольових ігор є їх самодіяльний характер, оскільки вони виникають за власним починком та задумом дітей. А це означає, що дорослий не може тут бути (так як у інших формах роботи) прямим організатором чи режисером гри. Він повинен в особливо делікатній формі навчати дітей самостійно розробляти «сценарій» гри, роблячи непомітним своє керівництво. А для цього — стимулювати появу у дітей ігрових задумів, уміти «підключатись» до ініціативи дітей, виступати в їх іграх на правах однієї з ролей, час від часу виконувати роль виконавця, а не лише ініціатора. Організуючий вплив вихователя полягає у поданні дітям цікавих пропозицій, поворотів сюжету, які збагачують дитячу діяльність і спілкування. Ігрова позиція вихователя виявляє свою дієвість через його рольову поведінку. Моделювання дорослим рольової поведінки не є самоціллю (як це виступає у дітей), а слугує засобом його педагогічної діяльності.

4. Розвиток дитячої творчості у процесі продуктивної діяльності

На відміну від процесуальності дитячої гри, продуктивна діяльність спрямовується на отримання певного продукту — малюнку, аплікації, конструкції тощо. Яскраво виразною творчістю відзначається *продуктивна діяльність дітей за власним задумом*. Особливу роль при цьому відіграє малювання як основна форма творчості у дитячому віці (В.А.Роменець).

Дитина створює малюнок поступово, зупиняючись на кожному кроці, щоб осмислити нові деталі. Ось як Даринка Л. (5 р. 4 міс.) поступово розгортає свій задум, захоплено коментуючи процес малювання: «Спочатку потрібні стіни. (Малює прямокутник.) Але вони в повітрі зависають. (Домальовує високий фундамент.) Це скеля. Замки на скелях будують, щоб туди без дозволу ніхто не пройшов». З відповідними коментарями на малюнку з'являється огорожа, хвилі океану попід скелями. Нарешті, дитина вигадує «обладнати» замок ліфтом, що веде аж на берег до хвиль, «добудовує» балкон і вікна. З аморфної початкової ідеї формується насичений деталями диференційований художній образ.

Психологу (педагогу) важливо сприяти не просто малюванню дитини, а процесу побудови нею свого особливого світу, в якому вона могла б

почуватись затишно і зручно; мала б можливість створювати умови ситуації, в яких зацікавлено діятиме.

У випадках, коли діти виконують продуктивну діяльність за зразком, їх творчість виявляється як *вихід за межі запропонованого зразка*. Дорослий має заохочувати не лише відтворення зразка дитиною, а додавання у нього своїх елементів (непередбачених деталей, етапів тощо). Наприклад, дошкільники за зразком малюють ліс восени, а окремі з них не лише виконують задане, а продовжують зображати ліс і навесні, і влітку, і взимку, за власним почином створюючи цілу серію робіт. Або у завданні «Танграм» дітям пропонують сім геометричних фігур (чотири трикутники, квадрат, ромб, прямокутник) розмістити за певним трафаретом. У ході виконання діти радо помічають, що можна по-різному поєднувати задані форми й чимдалі більше захоплюються роботою. Радість творчості спонукає їх не просто заповнювати фігурами трафарет (як цього вимагав вихователь), але й по-своєму осмислювати отримувані поєднання. Діти захоплено вигукують: «У мене конячка, а тепер будиночок», «А у мене снігова баба вийшла!». Якщо отриманий візерунок комусь з дітей не вдається одразу осмислити, або не вистачає матеріалу для завершення образу, то допомагають уява і мовлення. У трьох жовтих трикутниках малюк раптом побачив верблюда, а оточуючий фон перетворився на пустелю. Отримана картина стає основою для розігрування цілої сцени захоплюючих мандрів, дитині потрібні нові й нові предмети: вантажівка — щоб втомлений верблюд їхав на ньому, а потім трактор, щоб витягти вантажівку з піщаного замету.

Вихід за межі заданого є надзвичайно важливим проявом у поведінці дитини, а тому його необхідно заохочувати. Адже малюк за власною ініціативою прагне по-своєму осмислити ситуацію, наповнити її особистісним сенсом, побудувати своєрідний сценарій подій, роблячи його предметом своїх переживань і розмірковувань.

5. Дитяче експериментування й фантазування

Важливим видом творчості малюків є дитяче експериментування, сутністю якого є певні доцільні перетворення вихідного матеріалу в інтересах досягнення бажаного результату. Характерним є *мовне експериментування*, яке виявляється у словесних каламбурах, коли дитина підбирає слова, подібні за звучанням, кілька разів з інтересом повторює їх, порівнює звучання та значення, радіє своїм відкриттям. Інтерес дитини викликає і римування слів. З'являється гра словами: дитина навмисно змінює звучання слова, придумує слова, не пов'язані з предметами. Дитячий письменник К. Чуковський наводить багату палітру таких проявів, коли дитина називає доньку Макара Макароною, а за аналогією до пари «коза — козенята» пропонує свою «шишка — шишенята», або засвоївши слова типу «занести — винести» просить маму висолити занадто солоний суп. Вже з трьох років можна разом з дитиною складати казки, вчити дитину наділяти героїв діями і характерами відповідно до їх реальних особливостей, поведінки і способу життя.

Мовне експериментування являє собою процес активного творчого засвоєння системи мови дитиною, яке слід заохочувати.

Самодіяльне експериментування дітей яскраво виявляється у будівельних й конструкторських іграх. Ось два хлопчики граються у швидкісну автостраду. Дорогою слугує лава. Поштовхом до експериментування стає «аварія»: машина на великій швидкості збивається з лави-дороги й падає у «провалля». У грі виникає неочікуваний поворот: потрібно спеціально обладнати дорогу так, щоб машинки не падали. Один з гравців робить з одного боку лави «парканчик» з паличок. Інший будує такий же з другого боку, але це не допомагає: машинка все одно збиває ці загорожі. Дітей засмучує невдача, вони намагаються тримати «парканчик» руками, але не охоплюють усіх ділянок «дороги». Частина дітей через невдачі втрачає інтерес до гри, а ті, хто, нарешті, винаходить спосіб закріпити огорожу, із захопленням граються, експериментуючи ще з більшим натхненням. Винахідливі діти приносять ще одну лаву, пристосовуючи її в якості загорожі. У відповідності зі зміною конструкції дороги, діти випробовують нові способи руху машинки — вздовж загорожі. Згодом в одного з гравців виникає ідея про огорожу з обох сторін, він використовує ще одну лаву. Це рішення виявляється особливо вдалим — рух дорогою з обох сторін стає безпечним, машинки більше не з'їжджають. Діти бурхливо радіють: їм вдалось досягти, знайти, вишукати, перемогти труднощі. Гра з азартом продовжується.

Таким чином, вдале експериментування дозволяє вирішувати «проблеми» у грі, підтримує розгортання задуму, збагачує його, наповнює пізнавальним змістом. Натомість, відсутність експериментування змушує дітей відмовлятися від задуму, породжує безпомічність, почуття неспроможності. У цьому випадку особливо важливою є допомога психолога (педагога), який підказує, пропонує способи подолання «проблем», що виникли. Важливо, щоб дитина не відступала одразу ж при появі перешкод, а прагнула до їх подолання.

Ще один різновид дитячої творчості — *фантазування*, яке тісно переплітається з особистісними новоутвореннями дитини, на основі чого у неї виникають перші мрії про своє майбутнє, про майбутнє всіх людей. Дитячі фантазії ситуативні, нестійкі, зумовлені подіями, що викликали сильний емоційний відгук. Наприклад, Інна Н. (5р. 3 міс.) пояснює бажання бути феєю таким чином: «У феї є крила. Вона може літати як літак. Можна полетіти по небу до бабусі. Мама теж полетить. Треба торкнутися чарівною паличкою до її плеча, і у неї будуть крила».

За допомогою фантазування дитина прагне до відтворення того, що її вразило; до повторного переживання приємних емоційних моментів; до пригадування того, що сподобалось, тобто до конструювання широкої сфери своїх відносин з дійсністю (Л.К.Балацька). Іноді діти, розповідаючи про події минулого, додають у них вигадані елементи. Це не можна розцінювати як прояви брехливості. Тут виявляється особливість дитячої психіки — її синкретизм — недиференційованість (злиття) психічних процесів пам'яті та уяви між собою. Водночас, бурхливе дитяче фантазування зумовлене

низькою критичністю мислення. Дошкільник легко об'єднує різні враження і некритично ставиться до одержаних комбінацій, що особливо помітно у молодшому дошкільному віці.

Фантазування у поєднанні зі зростанням інтересу дитини до сфери соціальних взаємин призводить до того, що у 5-7 років діти створюють уявні світи, населяють їх діючими персонажами. Дошкільник, наприклад, вигадує собі друга — маленького чоловічка, з яким грається і разом з яким переживає уявні пригоди. Нерідко і діти молодшого віку розповідають про вигадані події, стверджуючи, що їм купили собаку, подарували котеня тощо. Причина подібних фантазій — у проблемах особистісного розвитку дитини. Їх поява — серйозний привід для дорослого задуматися: які потреби малюка не задовольняються, про що він мріє і чого прагне, якими бачить свої взаємини з дорослими й однолітками.

Висновки до теми.

- У процесі своєї творчості дитина вибудовує особливий, унікальний й суспільно корисний продукт, а саме — свою особистість.
- Серед виховних впливів в інтересах розвитку дитячої творчості повинні панувати прийоми стимулювання, заохочення, схвалення, зацікавлення, відпрацювання окремих розумових і практичних навичок.
- Творча дитина відрізняється самостійністю, ініціативністю, оригінальністю, варіативністю, зацікавленістю, комунікабельністю.
- Різні види творчості формуються у всіх сферах дитячої активності — це, передовсім, гра, а також продуктивна і побутова діяльність. Особливими формами дитячої творчості є експериментування й фантазування.

Тема 10. Психологічні умови навчання дітей п'ятирічного віку

План

1. Психологічна сутність навчання дітей п'яти років
2. Психологічні передумови навчання дітей п'яти років
3. Розвиток психічних процесів дитини: можливості та обмеження у навчанні

Висновки до теми

Література

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: Собр. соч. в 6 т. — Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 366 с.
2. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. — К.: Рад. школа, 1986. — 152 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М.Проколієнко. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
4. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання / О.В.Скрипченко, О.С.Падалка, Л.О.Скрипченко. — К.: Український Центр духовної культури, 2003. — 328 с.
5. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. — М.: Просвещение, 1991. — 207 с.

1. Психологічна сутність навчання дітей п'яти років

Документами про освіту визначається необхідність обов'язкового навчання дітей п'ятирічного віку. Цей віковий етап становить особливу сходинку у психічному розвитку дитини зі своїми можливостями та обмеженнями, з властивими йому внутрішніми та зовнішніми суперечностями. Відтак, і навчання п'ятирічних дітей повинно бути іншим, ніж у початковій школі, та відбуватись в умовах, що враховують вікові особливості дошкільників.

Період п'яти років називають середнім дошкільним віком, психологічні особливості якого досить добре досліджено (Л.А.Венгер, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, О.Л.Кононко, В.К.Котирло, В.У.Кузьменко, Т.О.Піроженко, Ю.О.Приходько та ін.). Основоположними ознаками цього віку є сюжетно-рольова гра як провідна діяльність, зародження у дитини довільності та поступова переорієнтація її пізнання зі сфери фізичних об'єктів на соціальний світ, перехід ситуативно-ділової форми спілкування з дорослим до позаситуативно-пізнавальної, стрімкий розвиток пізнавальних психічних процесів. Таким чином, за своїм психічним розвитком дитина досить добре підготовлена до засвоєння знань, умінь й навичок у процесі навчання. З іншого боку, навчальна діяльність як така у дитини відсутня, вона ще не набула для неї особистісного сенсу. Мотив входження у життя дорослих дитина із успіхом та задоволенням реалізує через сюжетно-рольову гру. Лише пізніше — у віці біля семи років — у дитини зростає незадоволеність грою як способом входження у світ дорослих, посилюється прагнення до навчання та розкривається його особистісний сенс, що й стає мотиваційною основою для формування у дитини навчальної діяльності.

У визначенні особливостей навчання п'ятирічок ми виходимо з того, що близькі за звучанням поняття навчання, учіння та навчання розрізняються за своєю психологічною сутністю (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, О.В.Скрипченко та ін.). Стихійне нецілеспрямоване навчання не становить самостійної та специфічної діяльності, якою є учіння. *Учіння* (навчальна діяльність) виявляється там, де дії людини скеровуються свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння, форми поведінки; коли суб'єкт діє заради засвоєння нового досвіду. Зміст учіння — гностична (пізнавальна) діяльність на основі пізнавальних психічних процесів за допомогою перцептивних, мнемічних, інтелектуальних, імажинативних дій. Учіння відбувається шляхом навчальних дій.

Вироблення нових форм і способів діяльності та поведінки людини становить одну з провідних задач освіти. Це настільки важлива задача, що суспільство спеціально організовує процес навчання підростаючого покоління в освітніх закладах. *Цілеспрямовану організацію навчання передає поняття навчання*. Психічний розвиток особистості й навчання тісно взаємопов'язані. Навчання веде за собою розвиток, від особливостей навчання залежать темпи переходу індивіда від нижчих ступенів розумового розвитку до вищих (Л.С.Виготський). Розвиток психіки людини в умовах

навчання досягає таких успіхів, які неможливі за інших обставин. Зокрема, дослідження показують, що без спеціальної педагогічної роботи абстрактне мислення не виникає у дитини, а відповідно організоване навчання прискорює перехід дітей до абстрактного мислення (В.В.Давидов).

За відсутності навчальної діяльності у дошкільника його навчання спирається на інші види діяльності малюка — насамперед, на гру й продуктивну діяльність.

Навчання на основі дитячої гри становить особливий його різновид, в якому відбиваються особливості ігрової діяльності. Ігрову діяльність спонукає потреба в активності, а її джерелом є наслідування і досвід. Метою гри виступає сам процес її виконання, а не предметний результат. У грі дитина оволодіває способами застосування речей і взаєминами між людьми. Засвоєння дитиною нових знань, умінь й навичок у грі є результатом навчіння, при якому відсутня мета навчитись будь-чому. Засвоєння досвіду в процесі гри — це ніби побічний результат досягнення ігрових цілей. Відтак навчання дітей п'яти років відбувається через навчіння, а не через навчальну діяльність, як це властиво для школярів.

Завдання перед педагогами п'ятирічок полягає в організації доступних за віком видів діяльності дітей таким чином, щоб досягти максимального ефекту навчіння. Відповідно перед психологом (педагогом) стоїть завдання не скоротити період дитинства й характерних для нього дитячих ігор, а, навпаки, збагатити його таким чином, щоб розвиток дитини був найбільш ефективним. Потрібно максимально розкрити всі можливості віку й характерних для нього видів діяльності для психічного розвитку дитини, тобто забезпечити процес *ампліфікації* (О.В.Запорожець).

На практиці дорослі (вихователі й батьки) часто розставляють у житті дітей невідповідні їх віковій акценти. Їх аргументи полягають у тому, що для дитини важливіше отримувати знання, ніж гратись, так вона краще підготується до школи, матиме вищі академічні успіхи. Відбувається підміна організації дитячих ігор навчальними заняттями з окремими ігровими моментами. Цей підхід відзначається поверховістю, психологічною неграмотністю, егоцентризмом і формалізмом. Адже ті деформації особистості, які веде за собою послаблення сюжетно-рольової гри у житті дошкільника, стають помітними набагато пізніше, коли змінити щось у психологічному статусі людини дуже важко. Страждає, насамперед, особистісна сфера: спостерігається знижена ініціативність, пасивність, послаблена пізнавальна й творча мотивація, хвороблива залежність від оточуючих тощо.

2. Психологічні передумови навчання дітей п'яти років

Психологічними передумовами навчання п'ятирічок виступають суб'єктність дитини у виконанні діяльності, відповідні взаємини дитини й дорослого та між самими дітьми.

Відповідно до вікових можливостей, суб'єктність дитини проявляється, передовсім, в ігровій, а також в інших видах її діяльності, що активно

формується (продуктивній, образотворчій, трудовій). Прагнення дошкільника стати дорослим, наслідувати його соціальні функції не може мати реального втілення, тому виникає сюжетно-рольова гра — провідна діяльність дошкільного віку. Головним змістом сюжетно-рольової гри виступає моделювання міжособистісних взаємин дорослих людей. Така гра носить самодіяльний, творчий характер, у ній дитина виражає себе якнайповніше, що й свідчить про розвиток її суб'єктності. У грі діти самостійно визначають сюжет, сценарій його розгортання, відповідні ролі тощо. Це вимагає від дітей складної діяльності уяви: передбачити, що повинен робити герой, планувати його подальші дії. Гра за сюжетом означає, що дитина наперед має ідеальну картину того, що відбудеться у грі, визначає ролі, підбирає замітники і предметний матеріал. Суб'єктність починається у грі, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організовувати, планувати, втілювати заплановане. *Отже, у процесі сюжетно-рольової гри формується суб'єктність дитини як її загальна здатність до самостійного виконання діяльності різних видів, у тому числі й навчальної.*

Інші види діяльності дошкільника (продуктивна, образотворча, трудова) носять підпорядкований грі характер, здійснюються переважно як засіб досягнення ігрових цілей. Так, дитина буде гарний будиночок, щоб мати змогу гратись у ньому з ляльковою Принцесою тощо. У цих видах діяльності дитина, як і у сюжетно-рольовій грі, прагне охопити дійсність у її цілісності, у взаємозв'язках між її складовими, що стає можливим на основі достатнього інтелектуального розвитку. Діяльність дошкільника в цілому відзначається знаково-символічним характером (Л.А.Венгер).

Іншою передумовою навчання п'ятирічок є відповідні їх взаємини з дорослим й ровесниками, спрямовані на встановлення взаєморозуміння між ними. Значно зростають можливості дитини у розумінні дорослого, більш відчутною стає орієнтація на вимоги оточуючих, прагнення за допомогою правильної поведінки заслужити схвалення дорослих, сподобатись іншим. Тому для дошкільника важливим стає не просто наслідування дій дорослих, а якісне виконання їх вимог.

Ставлення п'ятирічної дитини до дорослого відзначається довірою й відкритістю, зацікавленістю у спілкуванні й взаємодії з ним. Якщо у ранньому віці у спілкуванні з дорослим головною ланкою був предмет, то тепер він відступає на другий план, слугуючи засобом входження дитини у світ людських взаємин. У п'ять років спілкування дошкільника з дорослим починає носити позаситуативно-особистісний характер, коли обговорюються проблеми міжособистісних взаємин, моралі (М.І.Лісіна). Ефективне спілкування п'ятирічної дитини із дорослим відбувається у процесі теоретичного й практичного пізнання нею світу соціальних явищ. Потреба малюка у спілкуванні із дорослим вже досить складна й багатокомпонентна, включає як очікування доброзичливої уваги, співпраці й поваги, так і бажання співпереживання та взаєморозуміння з боку дорослого. Дитину цікавить дорослий як особистість, що є носієм знань, умінь, соціально-моральних норм, як строгий і добрий старший товариш. Завдяки

позаситуативно-особистісному спілкуванню відбувається прилучення дитини до моральних цінностей суспільства, її перехід до дискурсивного мислення; формування готовності до оволодіння навчальною діяльністю.

Інтенсивно розвиваються форми і зміст спілкування з однолітками, що виступає необхідною передумовою організації та проведення групових форм навчальних занять. У ході спілкування з ровесниками у психіці та особистості дошкільника виникають такі риси, як повага до думки інших, здатність бути партнером, узгоджувати різні позиції, обґрунтовувати, заперечувати тощо (А.Г. Рузьська).

3. Розвиток психічних процесів дитини: можливості та обмеження у навчанні

Значного розвитку зазнають всі пізнавальні процеси дитини, вони стають більш диференційованими та водночас інтегрованими, що й утворює психологічну умову засвоєння знань, умінь й навичок у процесі навчання. Розширення об'єму сприймання у дошкільника, інтенсивне оволодіння ним сенсорними еталонами сприяє зростанню об'єму уваги, що дає можливість дитині охоплювати увагою всі ділянки досить складної діяльності, зокрема ігрової. Розгортання складних і тривалих ігрових сюжетів зміцнює стійкість уваги дитини, сприяє зростанню її довільності. Стійкість уваги проявляється не тільки у грі, а і тоді, коли дитина виконує під керівництвом дорослого певну роботу, навіть нецікаву.

Відбувається засвоєння всіх сторін мови (фонетики, лексики, граматики), формуються її нові форми (контекстна та пояснювальна), вдосконалюються функції мовлення (регулююча — свідоме виконання інструкцій дорослого, поява самоінструкцій; плануюча — поширюється на весь задум). Складається пізнавальне ставлення до мови й зв'язне мовлення.

Успіхи у розвитку сенсорно-перцептивної сфери дошкільника відбуваються на основі орієнтувально-обстежувальної діяльності. Провідним різновидом обстежувальної дії дошкільника є акт роздивляння, який набуває самостійності. Формуються системи сенсорних еталонів, сприйняття інтелектуалізується (зростає його диференційованість та інтегрованість із мовленням, мисленням, пам'яттю), стає цілеспрямованим, керованим, виникає можливість для спостереження.

Важливим надбанням середнього дошкільника є те, що поряд з переважанням мимовільної пам'яті з чотирьох років з'являються елементи довільної пам'яті. Вони проявляються як здатність дитини до постановки мнемічних задач та до самоконтролю під час запам'ятовування й пригадування. За умови відповідної педагогічної роботи дитина до кінця дошкільного віку оволодіває смисловими прийомами запам'ятовування.

До кінця дошкільного віку виникає, а у п'ять років тільки зароджується мислительна діяльність, про що свідчить здатність дитини формулювати проблему, використовувати внутрішні засоби її розв'язання, експериментувати, реалізувати розумове рішення практично — насамперед у грі. Мислення дошкільника відбувається у наочно-образній формі й

відокремлюється від практичних дій. При розв'язанні мислительних задач дитина використовує такі способи, як формулювання питань-проблем; міркування вголос; використання порівняння й узагальнення, аналогії; висування можливих варіантів рішення, аргументів; обґрунтування висновків. У п'ять років дитина інтенсивно задає питання пізнавального змісту — не випадково малюків цього віку часто називають чомучками. Пізнавальна активність дитини спрямована на вибудовування цілісної картини світу, у якій вона прагне узгодити суперечливі уявлення, пояснити явища, встановити їх причини (М.М.Подд'яков, Є.В.Субботський). Пізнання дитини виходить за межі оточуючої ситуації, стає гранично широким, спрямовується на світ живої й неживої природи, на соціальні явища.

Суттєві зрушення спостерігаються і в емоційно-вольовій сфері п'ятирічок. Набутий дитиною досвід зумовлює появу її ставлень до тих чи інших явищ, що у свою чергу опосередковують її емоційні прояви. Останні стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими. Помітно зростає роль емоцій у функції передбачення, яке включається у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів дитини. У процесі виконання малюком різних видів діяльності відбувається інтенсивний розвиток вищих почуттів. У поведінці дитини зростають прояви довільності, що поступово набувають генералізованого характеру, поширюються на всі сфери психіки і на особистість дитини. Важливу роль у забезпеченні довільності відіграє внутрішнє мовлення дитини, що стає засобом оволодіння нею своєю поведінкою через самоінструкції та самонакази.

Під впливом навчання дорослого у дитини формується планування та самоконтроль, як способи здійснення цілеспрямованості. Відбуваються помітні зрушення у мотиваційній сфері особистості малюка. Система мотивації включає різноманітні види мотивів — такі, як пізнавальні, соціальні, комунікативні, етичні. Складається система мотивації на основі підпорядкування особистих мотивів суспільним. Спостерігається здатність дитини емоційно переживати свій мотив до моменту його здійснення, розвивається здатність до вольового зусилля, необхідного для стримування афектів, подолання труднощів на шляху до мети, підпорядкування мотивів.

Розвиток самосвідомості п'ятирічних дітей також надає певні можливості для їх навчання. Зокрема, в структурі самосвідомості дитини поступово вирізняються самопізнання, самооцінка й самоставлення. Виникає „особистісна свідомість”, проявами якої є усвідомлення своїх умінь і якостей, уявлення себе в часі, відкриття для себе своїх переживань. Образ „Я” включає досить складну систему властивостей (зовнішніх, особистісних, статевих, з відображенням їх часової динаміки). Самоставлення дитини відзначається стабільною позитивною модальністю, яка компенсує травмуючий ефект усвідомлення дитиною своїх недоліків. Розвиток самоставлення полягає у розвитку вмінь узгоджувати суперечності між „Я” реальним та „Я” ідеальним.

Водночас, всі ці здобутки пізнавальної та емоційно-вольової сфер, розвитку мотивації та самосвідомості дитини мають нестійкий, ситуативний

характер, вимагають систематичної підтримки і стимулювання з боку вихователів. До багатьох дій, властивих молодшим школярам, п'ятирічна дитини не готова. Зокрема, вона практично не вміє контролювати себе, адекватно оцінювати та виправляти помилки. Будь-яка її діяльність вимагає ігрового осмислення. Слабо розвинена здатність діяти за самоінструкцією, яка є досить короткою та не поширюється на весь процес діяльності. Це вимагає від вихователів систематичного зовнішнього контролю, підказок, допомоги малюкам. Підпорядкування мотивів легко руйнується під впливом несприятливих обставин: втоми дитини, відсутності контролю дорослого, спілкування з молодшими дітьми тощо.

Прояви довільності хоча й мають досить виразний характер, але тривають не надто довго й обмежуються 5-10 хвилинами. Тому дитина не може довго займатись однією справою, всидіти на місці, зберігати одну позу.

Пізнавальна сфера дозволяє швидко накопичувати досвід, але він має невпорядкований й несистематизований характер, факти у свідомості дитини розрізненні й малопов'язані між собою. Пізнавальні процеси ще не мають чіткої й незворотної диференціації. Дитині важко розмежувати уявлення, які вона пригадує із тими, що є витвором її фантазії. Зберігається значна залежність пізнавальних процесів від сприймання. Так, дитина здатна пригадати набагато більше, якщо перед нею наявна предметна опора. За даними Ж.Піаже, у дитини під впливом сприйманого відсутнє поняття про збереження кількості. Середні дошкільники осмислюють задачу у ході її розв'язання, послідовно коментуючи свої дії та їх результати. Попереднього уявлення про весь хід розв'язання задачі не виникає.

Операції мислення ще недосконалі, відзначаються ситуативністю. Наприклад, дитина класифікує «диван і крісло разом, тому що стоять в кімнаті», «буряк і курка разом, бо їх їдять», «шапка і годинник разом, бо їх на себе одягають». Або пропонує поливати водою маленького песика за аналогією із поливом квітів.

Відомі обмеження і сфери самосвідомості, егоцентризм дітей, складність співвіднести себе з іншими, що виявляється у завищеній самооцінці, в егоцентризмі. Відомі чисельні експерименти Ж.Піаже, в одному з яких малюка запитали, чи є у нього брат. Він відповів: «Так, його звати Клод». Коли ж запитали, чи є брат у Клода, то відповідь була: «Ні».

Таким чином, всі якості п'ятирічних дітей, що надають можливість для їх успішного навчання, є щойно сформованими й вимагають постійної підтримки з боку психологів (педагогів). Усі позитивні здобутки розвитку дитини можна втратити, якщо для їх фіксації та вдосконалення не буде створено необхідних умов. *Отже, навчання п'ятирічних дітей, насамперед, повинно носити розвивальний характер й робити акцент не на накопиченні у дитини знань, умінь й навичок, а на формуванні їх особистості.*

Висновки до теми.

- За своїм психічним розвитком дитина п'яти років досить добре підготовлена до засвоєння знань, умінь й навичок у процесі навчання, що відбувається як наочіння у процесі дитячих видів діяльності (ігрової, продуктивної, трудової, побутової).

- Психологічними передумовами навчання п'ятирічок виступають суб'єктність дитини у виконанні різних видів діяльності, відповідні взаємини дитини й дорослого та між самими дітьми.
- Здобутки у розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфер, мотивації та самосвідомості п'ятирічної дитини щойно з'являються в її поведінці та мають нестійкий, ситуативний характер, вимагають свого стимулювання з боку психологів (педагогів).
- Навчання дітей п'яти років повинно носити розвивальний характер й робити акцент на формуванні її особистості.

Тема 11. Розвивально-корекційна робота з підготовки дитини до школи

План

1. Поняття про психологічну готовність та підготовку до навчання дитини у школі
2. Робота з розвитку і корекції у дошкільника мотивації шкільного навчання
3. Підготовка пізнавальної сфери дошкільника до систематичного навчання
4. Підготовка емоційно-вольової сфери дитини до шкільних вимог
5. Система психологічної підготовки дитини до шкільного навчання

Висновки до теми

Література

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. — М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с.
2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М.: Педагогика, 1991. — 152 с.
3. Максименко С.Д. Готовність дитини до навчання / С.Д.Максименко. — К.: Мікрос-СВС, 2003. — 112 с.

1. Поняття про психологічну готовність та підготовку до навчання дитини у школі

Напередодні вступу дитини до школи у неї закладається внутрішня позиція школяра, сутність якої утворює система прав і обов'язків дитини. З боку суспільства дитину починають вважати людиною, що вступила на першу сходинку громадянської зрілості (О.М.Леонт'єв, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін).

Для цього необхідна певна ступінь психологічної готовності дитини, адже основи тих якостей, що формуються в той чи інший період життя, закладаються раніше, на попередньому віковому етапі. Формування нових психічних утворень, якщо воно не підготовлено в ході попереднього розвитку, йде вкрай важко. Дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку багатьох здібностей і якостей дитини, що входять у коло необхідних передумов формування навчальної діяльності школяра.

Готовність до шкільного навчання — складне утворення, що, крім предметно-специфічної готовності, включає і власне психологічну — особистісну готовність, яка передбачає сформованість у дошкільника соціальних і пізнавальних мотивів та певний рівень спілкування; розвиток довільності як уміння дитини планувати, регулювати й контролювати свою діяльність у відповідності з прийнятим зразком; певний рівень розвитку наочно-образного мислення та початкових форм дискурсивного (Д.Б.Ельконін, А.Л. Венгер).

У психологічній готовності до навчання виділяють такі компоненти: мотиваційна; розумова (пізнавальна); вольова; емоційна готовність. Однак, психологічна готовність не зводиться до простої сукупності її компонентів, а складає єдине ціле. У випадках неготовності до навчання в школі кожен з цих компонентів може потребувати специфічної розвивально-корекційної роботи психолога. Тоді говорять про мотиваційну, вольову та іншу неготовність, чим підкреслюють основну проблему, що негативно впливає на інші складові цього утворення.

Підготовка і готовність не є тотожними поняттями, але вони тісно взаємопов'язані. *Підготовка дитини до школи* – це процес формування її готовності до систематичного навчання на основі навчальної діяльності учня.

Підготовка дітей до школи як цілеспрямований процес здійснюється в закладах дошкільної освіти відповідно з прийнятою програмою, а також у родині, де вона проходить в залежності від психолого-педагогічної компетентності батьків. Задача закладу дошкільної освіти — розкрити батькам значення дошкільного періоду в загальному розвитку дитини, озброїти їх ефективними способами і прийомами сімейного виховання. Кожна родина в міру своїх можливостей знайомить дитину з навколишнім світом, дає певні знання, тобто бере на себе важливі функції у підготовці до школи. Від того, як вона це робить, багато в чому залежить успіх майбутнього навчання.

Батьки, що хочуть сприяти розвитку свого сина або доньки, позитивно відгукуються на пропозиції й зауваження психолога і вихователя, враховують їх у родинному вихованні. У таких сім'ях вдається правильно організувати спілкування, добре підготувати дитину до шкільного життя.

Отже, підготовка дитини до школи — це процес формування її готовності до систематичного навчання на основі навчальної діяльності учня. Підготовка дітей до школи як цілеспрямований процес здійснюється спільними зусиллями закладів дошкільної освіти та родинами вихованців.

2.Робота з розвитку і корекції у дошкільника мотивації шкільного навчання

Розглянемо особливості розвивально-корекційної роботи, спрямованої на окремі складові психологічної готовності дитини до шкільного навчання.

Мотиваційна готовність дошкільника до навчання виявляє дві його основні потреби: пізнавальну потребу, задоволення якої відбувається у навчанні; і потребу у соціальних відносинах, характерних для статусу школяра.

Мотиваційна готовність до навчання у школі складається з позитивного ставлення дитини до школи, до навчання у ній, а також з пізнавальної мотивації.

Формування позитивного ставлення до шкільного навчання містить, по-перше, поповнення і корекцію уявлень дошкільника про те, яким буде навчання в школі, знань про те, яким буде його завтрашній день, а по-друге, підготовку дитини до вступу в школу як до радісної події. Тому дорослим потрібно з'ясувати зміст і характер стихійних уявлень дитини про школу та коригувати їх. Ось характеристика першокласниці з недостатнім рівнем мотиваційної готовності.

"Марина В. на уроках неуважна, часто відволікається. Її інтереси суто дитячі: любить гратись і шукає для цього найменшу можливість. Навіть під час уроку хоче погратись з ручкою, чи пензликом, чи лінійкою. Часто приносить на уроки різні іграшки: лялечки, картинки, іграшковий посуд та одяг. Вона ще не розуміє, що навчання в школі вимагає іншого ставлення, ніж тоді, коли вона була в дитячому садку.

Не розуміє всієї складності й відповідальності шкільного життя. Замість того, щоб писати в зошиті, — малює. На зауваження не реагує. Взагалі, на уроках робить не те, що потрібно робити, а те, що їй захочеться. Коли в неї щось не виходить, ставиться до цього безвідповідально. Якщо не встигає закінчити завдання, не хвилюється. Вчиться посередньо."

Для розвитку і корекції уявлень дошкільників про школу психолог використовує широкий арсенал засобів: читання книг і бесіди про школу, знайомство з деякими правилами поведінки учня, відвідування школи. Потрібно розповісти дітям про те, як зміниться їхнє життя, коли вони стануть школярами: учень повинен щодня ходити до школи, виконувати в класі і вдома ті завдання, що задає вчитель. Щоб добре вчитися, потрібно бути уважними, дисциплінованими, акуратними.

Застосовується і прийом прикладного аналізу дитячих робіт. Не слід обмежуватися загальною оцінкою "добре" — "погано". Особливу увагу потрібно приділяти тому, як виконане завдання, діти повинні знати, за якими критеріями дорослий оцінює їх (акуратність, своєчасність, творчий підхід, засвоєння необхідних технічних навичок, умінь, старанність, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уважність тощо). Будь-яке досягнення чи промах дитини не повинні залишатися непоміченими.

Формуванню позитивного ставлення до школи допомагають і різні режимні процеси, що привчають дитину до самостійності, дисциплінованості. Під час екскурсій, прогулянок психолог (вихователь) наголошує, що поводитись потрібно, як майбутнім учням. Варто домагатися того, щоб дитина все встигала робити вчасно, мала стабільний режим дня.

Таким чином, психолог під час роботи з дітьми, у спілкуванні з ними проводять аналогію між школою та закладом дошкільної освіти, прагнучи до того, щоб знання дітей були насичені радістю очікування зустрічі зі школою.

Під час екскурсій у школу важливо познайомити дітей не лише зі шкільним обладнанням, але й розкрити режим життя учнів. За домовленістю

з учителем можна побувати на шкільному уроці, познайомитися з черговими, класним куточком, газетою.

Важливе значення у підготовці до школи займають ігри “У школу”. Аналіз гри “В школу” — надійний засіб визначення рівня розвитку мотиваційної готовності. Як показали дослідження психологів, центральним моментом у грі дітей дошкільного віку завжди стає те, що є для них найбільш важливим, істотним у події, яка розігрується. Найважливіші моменти діти зображають максимально розгорнуто, реалістично, емоційно. Зміст гри, що виступає для гравців як другорядний, зображується скупо, згорнено, іноді може набувати умовної форми. Так діти 4-5 років ще рідко граються “В школу”. В їх грі “урок” триває декілька хвилин, головне у школі — перерва. По-іншому виглядає гра в школу 6-7-річних дітей. Вони охоче й швидко приймають тему гри. Як правило, всі учасники хочуть бути учнями. Урок посідає центральне місце і наповнений типовим учбовим змістом: написання паличок, літер, цифр. Усе, що не стосується навчання, згорнуто до мінімуму. Так, один хлопчик у ролі вчителя під час “перерви” так і не вийшов з-за столу, зобразивши всю перерву в мовному плані: “От я вже пішов, от я прийшов, от уже пообідав. Тепер давайте знову займатися”. Центральним у прагненні 6-7-річних дітей до школи є саме навчання з отриманням характерних для нього результатів.

Позитивне ставлення до школи тісно пов’язане з *пізнавальними мотивами дитини* — її бажанням пізнавати нове, ставити питання та шукати відповіді на них, допитливістю, інтересом. Поряд із захопленням дитиною зовнішніми атрибутами шкільного життя (портфелем, зошитами, обкладинками підручників, яскравими ручками й олівцями, шкільною формою тощо) у дитини повинно переважати бажання пізнання нового у процесі навчання. Прагнення до школи тільки заради зовнішніх атрибутів свідчить про неготовність дитини до навчання.

Дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пізнавальної мотивації. Тому так важливо в цей час активно підтримувати будь-які прояви природного потягу дітей до пізнання. Загальмує процес розвитку пізнавальних мотивів дитини такі помилкові дії дорослих, як ігнорування прагнення дитини до пізнання нового, негативне ставлення до її питань, перекладання завдань формування пізнавальної мотивації на школу.

До способів, що активізують розвиток пізнавальної мотивації, належать створення сприятливого емоційного фону (повноцінне спілкування з дорослим, залучення дитини до кола інтересів родини); підтримка бажання дитини задавати питання, що виявляється як схвалення, доброзичливість, уважність, повага, готовність відповісти; пізнавальні бесіди з дітьми; використання дидактичних ігор, експериментування.

Наявність пізнавальної потреби є головною умовою того, щоб у дитини не виникло неприязне ставлення до навчання, яке створює багато важких проблем для батьків, учнів і вчителів. Від того, як у дошкільному віці розвивалася пізнавальна потреба, чи знаходила вона достатні умови для задоволення, значною мірою залежить успішність навчання в школі.

Отже, мотиваційна готовність дошкільника до навчання у школі полягає у позитивному ставленні до школи та пізнавальній мотивації. Розвиток мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання передбачає формування правильних та різнобічних уявлень і знань дитини про школу, про шкільні вимоги; емоційно-позитивного ставлення до майбутнього навчання та розвиток пізнавальної активності дітей.

3. Підготовка пізнавальної сфери дошкільника до систематичного навчання

Основний критерій пізнавальної готовності не тільки і не стільки в резерві знань і уявлень дитини. Її готовність до шкільного навчання з боку інтелекту полягає у рівні розвитку пізнавальних процесів, у якісних особливостях дитячого мислення. З цього погляду бути готовим до шкільного навчання означає вміти виділяти істотне; порівнювати, бачити подібне й відмінне; міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки.

Перераховані вище вміння лежать в основі виділення дитиною предмета свого пізнання і прийняття нею навчальної задачі. Розвивати ці вміння слід на основі розвитку пізнавальних процесів — пам'яті, сприйняття, мислення, уяви. Починається ця робота з розвитку відчуттів і сприйняття. Дітей знайомлять з такими властивостями предметів, як форма, розмір, колір, смак, запах тощо. Важливо показувати залежність між властивостями предмету: колір плоду — ознака його зрілості, форма предмета говорить про можливість його використання в практиці (кругле колесо котиться). У старшому дошкільному віці дитина може розв'язувати задачі, оперуючи образами, без участі практичних дій. Така форма мислення називається наочно-образною. Для її розвитку велике значення мають продуктивні види діяльності — конструювання, малювання, ліплення, робота на природі. Тут розвивається вміння дитини уявляти кінцевий результат і етапи його втілення, вміння планувати свою роботу і діяти відповідно з планом.

Для відпрацювання пізнавальних умінь дітей важливо використовувати предметні й наочні матеріали. Наприклад, малюнки, картки, за якими психолог ставить завдання на виключення зайвого предмета з групи “груша, яблуко, слива, вишня, капуста”; чи на знаходження в декількох предметах спільного елемента; чи на пошук пари до певного предмета. За мірою зацікавленості дитини в таких завданнях, правильністю і усвідомленістю виконання можна робити висновок про рівень її розумового розвитку.

Основна умова розвитку мислення дошкільника, як і розвитку його особистості в цілому, — спілкування з дорослим. Стандартними причинами, що ведуть до відставання в розвитку, є: наявність конфліктів у сім'ї, сімейний алкоголізм, дефіцит спілкування, захоплення комп'ютерними іграми. Необхідно забезпечити, щоб спілкування з дорослими було повноцінним і у кількісному, й у якісному відношенні — в інтелектуальному і емоційному значенні. У спілкуванні з дорослим формується той запас знань, з яким дитина повинна приходити в школу. Розкриваючи дітям певну

систему знань, важливо йти від центрального вихідного поняття, конкретизуючи його на різних прикладах. Важливо не лише дати систему знань, але й показати, як дорослий ставиться до них.

Запас необхідних знань, умінь, навичок дитини у закладах дошкільної освіти регламентується прийнятими програмами. Більшість з програм, за якими працюють заклади дошкільної освіти, передбачають наступні блоки знань.

1. *Знайомство дошкільників із явищами живої і неживої природи.* Головне — формувати уявлення про основні властивості руху в просторі, розкривати в доступній формі загальну залежність будови тіла тварин та їхньої поведінки від умов їхнього існування (чому заєць зимою білий, чому їжак узимку спить, навіщо смуги на хутрі тигра).

2. *Уявлення про події і явища суспільного життя.* Варто розкривати дітям правила і норми моральної поведінки, спільний, партнерський характер праці, уявлення про взаємодопомогу, гуманність, патріотизм. Це основа всієї системи перших уявлень дошкільників про суспільство. Розкриваються ці загальні ідеї в конкретних розповідях дітям про життя і дружбу дітей, про працю і професії дорослих, про видатних людей, героїв, про традиції й свята нашого народу.

Партнерський характер праці розкривається на основі конкретного ознайомлення з різними видами людської праці. Дітям доступні такі закономірності:

- усе, чим ми користуємось — речі, продукти, машини — створені працею багатьох людей;
- працює кожен, щоб зробити щось корисне для інших;
- праця — почесний обов'язок людини;
- люди працюють разом, роблячи одну справу, допомагають один одному;
- результати праці залежать від ставлення кожної людини до своїх обов'язків;
- машини, техніка полегшують працю людини.

3. *Предметні знання.* Знання елементів грамоти включає вміння звукового аналізу, вміння бачити відразу дві букви. Математична підготовка передбачає формування певних уявлень (про кількість, кількісні відношення, дії рахунку, про задачу, величини, їхнє вимірювання).

Отже, розвивально-корекційна робота щодо пізнавальної готовності дитини ґрунтується на вдосконаленні у неї операцій пам'яті, сприйняття, мислення, уяви; на засвоєнні запасу уявлень і знань про явища фізичного і соціального світу, на оволодінні елементами грамоти.

4. Підготовка емоційно-вольової сфери дитини до шкільних вимог

Психіка дитини протягом дошкільного дитинства набуває чимдалі більшої довільності, тобто внутрішньої цілеспрямованості, контрольованості й керованості. Виконання вимог школи спирається на досить розвинену довільність дитини: вона повинна бути досить посидючою, виконувати поставлені вчителем завдання, діяти за зразком чи інструкцією тощо.

Засвоєння знань про навколишню дійсність у дошкільному віці є переважно нецілеспрямованим. Дитина вчиться, головним чином, у процесі гри, життєвої практичної діяльності, або в безпосередньому спілкуванні з дорослими. Основний обсяг знань, набутий за цей період, є непередбаченим (побічним) продуктом різних видів дитячої активності. Навчання у школі докорінно змінює структуру процесу засвоєння знань, роблячи його цілеспрямованим, свідомим, довільним. Психологи показують, що довільність дітей дошкільного віку можна значно підвищити за умов відповідної розвивально-корекційної роботи (В.К.Котирло, С.Є.Кулачковська, С.О. Ладівір та ін.).

Важливим напрямом цієї роботи є формування цілеспрямованості — здатності ставити і зберігати цілі, долати при цьому перешкоди, не відмовлятися від досягнення і не підмінювати ціль більш легкодосяжним результатом. Цілеспрямованість дітей 6-7 років є досить ситуативною і потребує зовнішньої підтримки. Старшому дошкільнику важко втримувати непривабливу мету. Так, діти виявляють високу наполегливість, терпіння і винахідливість у досягненні привабливих для них цілей, а якщо мета важка, незрозуміла, то діти легко гублять її, переключаються на щось інше. Забезпечити дитині утримання мети допомагають такі правила організації психологом її діяльності: постановка обов'язкових для виконання завдань, доступних (не надто складних і не надто простих) цілей, невеликий інтервал між початком і завершенням завдання, розкриття проміжних цілей на шляху до кінцевої.

Розвиткові *довільності пізнавальних процесів, формуванню здатності виконувати інструкції, дотримуватись правил* сприяють рухливі ігри типу "Кіт і миші", "Гуси-лебеді", у котрих діти погоджують ігрові дії з певним сигналом. Уважності, гострої спостережливості, зібраності вимагають дидактичні ігри типу "Що змінилося?", "Кого не стало", словесні ігри, наприклад, "Заборонене слово", настільні лото, доміно, парні картинки. Дуже подобаються дітям рухливі ігри, побудовані за принципом "повторюй за мною".

Важливо навчити дитину *діяти за зразком* у процесі продуктивної діяльності (малювання, аплікація, ліплення тощо). Низька цілеспрямованість сприйняття, недостатня уважність позначаються на якості виконання, приводять до порушення співвідношень елементів за формою, величиною, кольором, розміщенням у просторі.

Важлива складова вольового розвитку дошкільників — формування *підпорядкування мотивів* у процесі спілкування і взаємин дитини з дорослими і ровесниками. Характерною рисою дошкільників є те, що загальмовувати безпосередні свої бажання (хочу), підпорядковувати їх мотивам суспільної цінності (треба), дітей спонукає авторитет дорослого, любов і довіра до нього. Дитина відмовляє собі в тому, що може викликати невдоволення близької людини.

В умовах шкільного навчання діти повинні керувати своїми емоціями, стримувати ті з них, що шкодять виконанню шкільних завдань, успішному

навчання, володіти культурою емоцій, які полегшують процеси пізнання, спілкування з учителями і товаришами. В умовах шкільного навчання діти повинні не лише успішно навчатися, але й вміти спілкуватися з учителями і товаришами. Правильна моральна поведінка дошкільників незмінно супроводжується позитивними емоційними переживаннями.

Ось як поводитьься дитина, емоційно-вольова сфера якої добре підготовлена до вимог школи.

Олег В. складає з маленьких деталей пластмасового конструктора трьохповерховий будинок. Упевненими, швидкими рухами побудував два поверхи, подивившись на зразок один раз. Раптом зупинився, дивиться здивовано на зразок. Переводить погляд на частину побудованої конструкції: "Дивно! Я, здається, все зробив так, як там, а виходить менша". Розбирає зібране, вибирає з конструктора інші деталі. Придивляється до зразка уважніше і будує нижню частину споруди по-іншому: "А тепер виходить велика. Ні, я краще так зроблю...". Розбирає споруду, підсуває до себе зразок, починає уважно порівнювати кожні дві деталі відповідної частини зразка. Це вже раціональний спосіб. Справи йдуть краще.

Ще один приклад. *Юра З.* починає так само, як Олег. Але виявляє, що побудована фігура не відповідає зразку. Насупився. Мовчки розбирає побудоване, починає спочатку. Кожну деталь уважно розглядає і звіряє на око зі зразком. Знову помилка, роздратовано говорить: "Ну, що це таке, знову не так!". Невдоволений вираз обличчя, рухи уповільнюються, з'являються сльози на очах. Але роботу не полишає. На пропозицію допомогти відповідає: "Сам зроблю". Нарешті, знаходить раціональний спосіб виконання і досягає успіху.

Емоційно-вольова готовність у Юри виявляється в умінні стримати емоції, якщо вони заважають роботі. Дитина зуміла організувати свою поведінку в напрямку поліпшення результатів роботи. Вміння перебороти своє небажання і не піддаватися неприємним емоціям особливо важливе в школі. На жаль, без спеціальної роботи лише 18% першокласників можуть стримувати свої негативні емоції.

А ось інший приклад. *Алла С.* робить те ж саме, що і Юра. Подивившись на зразок, заявляє, що це швидко робиться. Енергійно береться за роботу, на зразок не дивиться, будує щось віддалено на нього схоже. Пропозиція перевірити правильність побудованого викликає невдоволення. Розгублено дивиться на зразок. Розібрала побудоване, бере інші деталі. Рухи уповільнюються, нові деталі знову не порівнює зі зразком. Знову не вийшло. Різко відкидає конструктор: "Не вмію я таке будувати!". Тон роздратований, сердитий. Вийшла з кімнати, грюкнувши дверима.

Дівчинка не зуміла справитися зі своїми неприємними переживаннями, негативні емоції виявилися сильніше позитивних.

Більш наполегливе ставлення до завдань потрібно розвивати через пізнавальні інтереси, посилення мотиву діяльності (робота для мами, сестрички, на виставку, змагання). Важливо використовувати такі прийоми, як заохочення, схвалення; оцінюючи дитячу роботу, варто більше

підкреслювати позитивне, ніж негативне. Разом з тим, надмірно самовпевнених дітей потрібно вчити самим оцінювати і виправляти свою роботу.

Важливою є здатність дитини переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань — радість від успішного рішення, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву. Важливим аспектом емоційно-вольової готовності є вміння спілкуватися з дорослими і ровесниками, орієнтуючись при цьому на нову позицію школяра. Якщо у закладах дошкільної освіти вихователь використовує переважно схвалення зусиль дитини і мало уваги приділяє виправленню помилок у роботах, то вчитель у школі — навпаки зосереджується на правильності виконання. Коли дитина не розуміє цієї зміни, то замість того, щоб сприймати зауваження вчителя як сигнал до знаходження і виправлення помилок у своїй роботі, вона скаржиться «Вчителька мене не любить». Спілкування з учителем стає менш емоційним, ніж з вихователем закладу дошкільної освіти, дитину менше хвалять, більше виправляють. Тому для старших дошкільників поступово слід збільшувати завдання на розвиток самооцінки і самоконтролю, використовувати прийом «взаємооцінювання» з іншими дітьми, оскільки здатність бачити помилки виникає спочатку стосовно робіт ровесників. Спілкування дорослого з дитиною повинно поступово ставати більш строгим і вимогливим. Слід звернути увагу дитини на порівняння характеру взаємин з вихователем закладу дошкільної освіти та з учителем школи.

Отже, розвивально-корекційна робота з емоційно-вольової готовності дитини потребує підвищення довільності її психічних процесів, розвитку елементів навчальної діяльності, у ході якої засвоєння знань має цілеспрямований, свідомий, довільний характер. Довільність емоційної сфери дитини дозволяє їй включитись у навчальне спілкування з учителем та правильно сприймати його зауваження, а також налагоджувати товариські взаємини з ровесниками.

5. Система психологічної підготовки дитини до шкільного навчання

Підготовка дитини до школи у своїх фізіологічному, психологічному, педагогічному та інших аспектах є головним кінцевим завданням системи дошкільної освіти. У найбільш загальному тлумаченні вся розвивально-корекційна робота починаючи з дня народження малюка спрямована на його підготовку до школи. Систематична психологічна підготовка у вузькому її тлумаченні розпочинається, як правило, за рік перед вступом дитини до школи. Вихідні дані про рівень психологічної готовності дітей до школи дає спеціальне психологічне обстеження, що проходить у такій послідовності:

- 1) орієнтовна інформація за допомогою тесту Керна-Ірасека;
- 2) діти, які за тестом Керна-Ірасека отримали результати, нижче середньої норми, проходять додаткові обстеження довільної, мотиваційної сфер психіки;
- 3) обстеження інтелекту дітей, які в тесті Керна-Ірасека отримали 12-15 балів (дитяча методика Векслера);

4) по можливості додаткове обстеження мотиваційної та довільної сфер усіх дітей.

У такому ж порядку проводиться підсумкове психологічне обстеження дітей безпосередньо перед їх вступом до школи.

З метою підготовки дитини до школи психолог проводить як комплексні заходи, так і окремі, спрямовані на певні структурні компоненти готовності, які виявились незадовільними. Досвід свідчить про відставання старших дошкільників і першокласників у розвитку навчальних умінь і довільності від розвитку предметно-специфічної готовності до школи, тобто вміння читати, рахувати і навіть писати.

Комплексні заходи розраховані, як правило, на один рік і спрямовані на формування навчальних навичок і розвиток довільності у спілкуванні з дорослим у старших дошкільників.

Програма з формування навчальних навичок передбачає наступну послідовність індивідуальних завдань.

1-й тиждень — гра завдання «Лабіринт»;

2-й тиждень — дидактична гра «Склади сам»;

3-й тиждень — вправи «Знайди різницю», «Картинка-плутанинка».

4-й тиждень — дидактична гра з розвитку пам'яті.

Також проводиться групова робота: словесні і графічні диктанти (у зошитах у клітинку кольоровими олівцями по одному завданню на місяць).

Наприклад, словесні диктанти проводяться у такій послідовності:

1. Намалювати рядок з шести географічних фігур, останньою повинен бути трикутник;

2. Намалювати в ряд 8 трикутників, різних за розміром, останній – найменший – розфарбуйте червоним олівцем;

3. Намалюйте в ряд 9 м'ячиків, чергуючи великі й маленькі;

4. Намалювати 8 ялинкових кульок в ряд так, щоб було по 2 кульки одного кольору;

5. Намалювати в ряд 10 грибків так, щоб було ліворуч 4 грибки з червоними капелюшками, а інші з коричневими;

6. Намалювати 8 квіток у куточках аркуша так, щоб у кожному куточку їх було порівну.

Наприкінці року рекомендується виконання графічних диктантів за інструкцією «Продовжи візерунок». Дітям дають зошит у клітинку зі зразком візерунку на початку рядка, який дитина має продовжити до кінця рядка простим олівцем.

Розвиткові довільності у спілкуванні з дорослим сприяє методика О.С.Кравцової.

Спочатку проводять 20 індивідуальних або у групі з 2-4 дітьми занять, кожне з яких триває 10-30 хвилин.

Заняття 1 і 20. Проводиться гра «Так і ні не говорити». Заборонені слова *так, ні, не*. Поясни дитині правила, навести приклади питань і відповідей, дати пробні питання. Орієнтовні питання «Ти зараз спиш?», «Вночі сонечко світить?», «Ти любиш морозиво», «Якого кольору у лікаря халат?». Всього — 25 питань (20 — провокуючих, 5 — нейтральних).

Заняття 15-19. Ускладнення попередньої гри: а) за правильну відповідь дитина отримує фант (кільце пірамідки). Дорослий звертає увагу, що неправильна відповідь зменшує кількість кілець, пропонує відповідати якнайкраще, щоб потім пограти з іграшкою; б) ситуація відкладеної у часі відповіді. Дитина може відповідати лише за сигналом дорослого через 10 секунд після запитання. 15,16 заняття проводять з 2 дошкільниками. Один відповідає, другий — оцінює, видає фанти. 17-19 заняття — діти самостійно грають з фантами.

Заняття 7-10. Гра в дитячий садок, упродовж якої кожна дитина повинна побувати і в ролі вихователя, і вихованця. Спочатку проводиться бесіда про дитячий садок і школу, взаємини вихователя і дітей, вчителя і учня. Дорослий безпосередньої участі у грі не бере.

Заняття 3-6; 11-14. Гра в школу. Бере участь 4 дітей: 1 вчитель, 3 учня. Дорослий розповідає про шкільні умови; роль учителя, взаємини вчителя і учня; що робить вчитель і учні на уроці, на перервах.

При відсутності необхідного рівня *предметно-специфічної готовності* дитини рекомендується розвивально-корекційна робота в трьох напрямках, що відповідають підготовці до математики, читання і письма як основних навчальних предметів початкової школи.

Підготовка до вивчення математики передбачає відпрацювання базових знань дитини про величину, кількість та їх порівняння. У дитини повинно бути сформованим поняття про збереження кількості, що перевіряється за допомогою наступного завдання. Беруть дві однакових щільно закритих пляшки, наповнені водою до половини. Дитину просять порівняти «В якій з пляшок більше води». Вона легко відповідає, що в обох пляшках води порівну. На її очах одну з пляшок кладуть горизонтально і запитують «А тепер, у якій з пляшок більше води»? Відповідь, що в обох пляшках води і тепер порівну свідчить про сформованість у дитини поняття про збереження кількості.

Підготовка дитини до засвоєння грамоти передбачає формування словесного і звукового аналізу мовлення.

Підготовка дитини до письма полягає у формуванні вміння орієнтуватись у просторових відношеннях, у розвитку м'якої моторики руки (вміння регулювати рухи за силою, розмахом, швидкістю). Засобами виступають малювання, ліплення, аплікація, спеціальні графічні вправи, рухові вправи, що розвивають м'яку моторику (вправи для пальців, вірізування, випилювання, вишивка, в'язання, нанизування).

З дітьми, не готовими до шкільного навчання, ведеться робота в «групах розвитку» (не більше шести дітей, бажано парна кількість). Принципи роботи «груп розвитку»:

- Індивідуальний підхід. Подолання саме тих недоліків психічного розвитку та їх поєднання, які характерні для конкретної дитини (ігрова діяльність або спілкування, довільна, мотиваційна, емоційна сфера, пізнавальні процеси).
- Проведення занять в ігровій формі.

- Ставлення психолога доброзичливе, без повчань та покарань, перевага стимулюючих впливів.
- Позитивно-емоційна оцінка будь-якого досягнення дитини. Успіх повинен супроводжуватись радістю.
- Особлива увага розвиткові здатності дитини до самостійної оцінки власної роботи.

Висновки до теми.

- При переході із дитячого закладу освіти в школу головною суперечністю, що виступає джерелом розвитку особистості дитини, стає невідповідність між звичним “дошкільним” способом життя й новими можливостями дітей, що вже випередили його. Вступ до школи означає перехід дитини на першу сходинку громадянської зрілості, оскільки навчальна діяльність соціально значуща, обов'язкова для всіх дітей, підпорядкована строгому розпорядку і безпосередньо готує дитину до самостійного дорослого життя.
- Підготовка мотивації дитини до навчання у школі передбачає розвиток у неї бажання вчитися і пізнавати нове, її позитивного ставлення до школи і навчання як до серйозної діяльності. Розвиток мотивації дитини до шкільного навчання відбувається шляхом формування правильних та різнобічних уявлень і знань дитини про школу, про шкільні вимоги; емоційно-позитивного ставлення до майбутнього навчання та посилення пізнавальної активності дітей.
- Підготовка дитини до шкільного навчання з боку її інтелектуального розвитку полягає у вдосконаленні пізнавальних процесів й у забезпеченні запасу елементарних знань про явища живої і неживої природи, людське суспільство.
- Навчання у школі спирається на цілеспрямований, свідомий, керований процес засвоєння знань, що вимагає від дитини довільності в організації своєї пізнавальної діяльності та оволодіння елементарною емоційною культурою.
- Система власне психологічної підготовки дитини до школи передбачає проведення психологічного обстеження за один рік до і безпосередньо перед вступом до школи, організацію комплексних та окремих заходів підготовки, спрямованих на певні структурні компоненти готовності, розвиток яких виявився незадовільним.

Модуль 2. Розвивально-корекційна робота з дитиною в умовах загальноосвітнього навчального закладу

Тема 12. Психологія молодшого школяра

План

1. Особливості дитини, яка вступає до школи
2. Характеристика навчальної діяльності
3. Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра
4. Емоційно-вольові процеси молодшого школяра
5. Особистість молодшого школяра

Висновки до теми

Література

1. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р.Битянова, Т.В.Азарова, Е.И.Афанасьева, Н.Васильева. — М.: Генезис, 2001. — 352 с.
2. Дичківська І.М. Монтессорі: теорія і технологія / І.М.Дичківська, Т.І.Поніманська. — К.: Видавничий Дім „Слово”, 2006. — 304 с.
3. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. — К.: Літера ЛТД, 2006. — 416 с.
4. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков : учеб. / В.Р.Кучма. — М.: Медицина, 2007. — 384 с.
5. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання / О.В.Скрипченко, О.С.Падалка, Л.О.Скрипченко. — К.: Український Центр духовної культури, 2003. — 328 с.

1. Психофізіологічні умови адаптації дитини до вимог школи

Хронологічні межі молодшого шкільного віку становлять період життя дитини від 6-7 до 10-11 років. Ці межі можуть змінюватись залежно від системи навчання, прийнятої у суспільстві. Так, у Великій Британії та в Ізраїлі шкільне навчання розпочинається з 5 років, з цього ж моменту відраховується молодший шкільний вік. У тих випадках, коли дитина внаслідок різних причин позбавлена шкільного навчання, її розвиток відбувається інакше, ніж у ровесників, які відвідують школу. Водночас, і особливості розвитку сучасних школярів зумовлені станом системи шкільної освіти, при зміні якої змінюються й показники розвитку.

Вступ до школи підготовлений не лише рівнем розвитку психіки й особистості дитини, але й дозріванням її організму. Збільшуються ріст і вага тіла дитини, зростає її розумова працездатність. Відбувається інтенсивний розвиток нервової системи, збільшується вага лобних відділів головного мозку, що створює можливості для здійснення довільної поведінки, планування, виконання і контролю програм дій. У вищій нервовій діяльності зростає сила гальмування та врівноваженість зі збудженням. Останній процес переважає, тому дитина ще залишається непосидючою й нестриманою, хоча значно меншою мірою, ніж дошкільник.

Організм шестирічної дитини відзначається добре розвиненими серцем і судинами, дозволяє їй витримувати ті навантаження, які передбачені шкільною програмою. У свою чергу, шкільна програма орієнтована на психофізіологічні можливості дитини цього віку. Так, у ній передбачені менша тривалість уроку (35 хвилин), значний вміст рухових вправ, ігрових ситуацій тощо.

Соціальна ситуація психічного розвитку молодшого школяра відзначається системою вимог і очікувань дорослих щодо інтеграції дитини в шкільне середовище. У взаєминах змінюється позиція як дитини, так і дорослих, насамперед, батьків. Дорослі очікують від дитини більшої самостійності, відповідальності, витривалості. Значно зростає обсяг обов'язків дитини. У свою чергу, молодший школяр усвідомлює соціальну значущість шкільного навчання, вважаючи його необхідним етапом підготовки до дорослого життя. Найавторитетнішою особою серед навколишніх стає вчитель.

Дитина, яка добре підготовлена до школи, швидко адаптується до її умов, тобто виконує вимоги вчителя, встановлений розпорядок, цікавиться змістом навчальних предметів, установлює відносини з ровесниками, перебуває в позитивному настрої. Типові труднощі соціалізації молодшого школяра виникають у перші місяці відвідування школи через проблеми соціально-психологічної адаптації дитини до вимог навчання в школі.

Типи труднощів при адаптації

- Зміна режиму життєдіяльності. Дорослий повинен чітко, зрозуміло розкривати вимоги та доброзичливо контролювати їх виконання, використовуючи переважно схвалення дій дитини.
- Специфіка відносин з учителем. Учитель займає іншу позицію, ніж вихователь дошкільного навчального закладу. Він оцінює, насамперед, результати діяльності учня, а не його особистість. Дитина ж прагне до схвалення своїх дій з боку дорослого, а при відсутності схвалення вважає, що дорослий її „не любить”.
- Нові вимоги в сім'ї, члени якої починають серйозніше ставитись до дитини, до її діяльності в школі. Зростає обов'язковість у поведінці дитини. У центрі відносин з батьками — результати й процес учіння.
- Згасання інтересу до школи при появі перших труднощів у навчанні, коли потрібно докласти зусиль, проявити наполегливість, працелюбність. Подальший розвиток позитивної навчальної мотивації залежить від формування навчальної діяльності.

Психолог (учитель) повинен створити всі умови для успішної адаптації першокласників до шкільного навчання, а для цього він повинен глибоко розбиратись у вікових особливостях психічного розвитку молодшого школяра. Там, де вчителі початкових класів підтримують тісний зв'язок з закладами дошкільної освіти і попередньо знайомляться з майбутніми учнями, значно менше часу потрібно для взаємної адаптації, вища навчальна успішність дітей у першому півріччі. Такі показники досягаються за рахунок більш досконалого знання педагогом кожної дитини, її сильних і слабких сторін і врахування цього у своїй роботі.

2. Психологічна модель навчальної діяльності молодшого школяра

Навчальна діяльність — провідна для молодшого шкільного віку (6-10 років). У її процесі розвиваються новоутворення психіки дитини (теоретична свідомість і мислення) та відповідні їм здібності (рефлексія, аналіз, внутрішній план діяльності), потреби і мотиви учіння. Навчальна діяльність у дошкільника ще не була сформованою, виявлялась фрагментарно. З початку шкільного навчання в учня активно формується повна структура навчальної діяльності, від якої залежить подальший успіх дитини в оволодінні основами наук, а потім і в професійному навчанні.

На початок шкільного навчання дитина володіє окремими елементами навчальної діяльності. Наприклад, за вказівкою учителя дитина виконує певні вправи, завдання, але повна структура навчальної діяльності із системою взаємопов'язаних її компонентів формується протягом усього періоду початкового навчання. При оволодінні учнем усіма компонентами навчальної діяльності говорять про самостійну навчальну діяльність, яка є необхідною умовою успішного навчання дитини в середній школі. Змістом навчальної діяльності виступають теоретичні знання, характерною відзнакою яких є дедуктивна будова: від абстрактного (понять, правил, законів, постулатів) до конкретного (прикладів, практичних задач, предметів і явищ).

У *структурі навчальної діяльності* прийнято виділяти наступні компоненти (за Д.Б.Ельконіним, В.В.Давидовим).

Мета і головний результат (в узагальненому значенні) полягають у засвоєнні основ наук, що виступають змістом навчальної діяльності (поняття, закони, загальні способи розв'язання задач).

Потреби, що відображають необхідність отримання теоретичних знань.

Мотиви, що передбачають спонукання до засвоєння способів відтворення теоретичних знань. У молодших школярів розвивається широка палітра мотивів навчальної діяльності. Серед них позитивні й негативні, пізнавальні, соціальні мотиви, мотиви уникнення невдач та ін. Якщо першокласника відзначає узагальнений інтерес до школи, то згодом інтереси диференціюються, наповнюються конкретним змістом. Водночас, до закінчення початкової школи пізнавальний інтерес значно знижується. Протягом усього початкового періоду навчання дуже сильними є соціальні мотиви: прагнення до схвалення з боку дорослих, до досягнення престижних позицій серед ровесників; відповідальність, обов'язок тощо (Л.І.Божович).

Навчальні ситуації (задачі), при розв'язання яких школяр оволодіває загальним способом вирішення цілого класу часткових задач певного типу (письмо під диктовку, розв'язання арифметичних задач, виготовлення виробів з паперу).

Навчальні дії та операції складаються з навчально-пізнавальних дій, а також дій контролю й оцінки, послідовна низка яких є необхідною для розв'язання навчальної задачі.

Розглянемо сутність кожного з компонентів навчальної діяльності.

Конкретну навчальну мету вчитель ставить на кожному уроці.

Наприклад, засвоїти дію додавання у межах 10, або навчитись виділяти присудок у двоскладовому реченні. Слід зауважити, що мету навчальної діяльності учень повинен усвідомлювати як необхідний кінцевий результат своїх зусиль. Спочатку навчальну мету формулює вчитель, а учень приймає її. Згодом дитина повинна сама ставити навчальну мету. На практиці дитина часто не усвідомлює навчальної мети. Наприклад, читає параграф підручника, бо вчитель дав завдання, а не для того, щоб засвоїти певний обсяг знань.

Навчальна задача спрямована на засвоєння загальних способів розв'язання задач. Ось приклади навчальних задач: письмо під диктовку, переписування, письмо з пам'яті. Якщо конкретна задача полягає в тому, щоб написати, наприклад, диктант на тему „Весна”, то навчальна задача — навчитись писати під диктовку взагалі.

У *навчальній ситуації* вчитель розкриває мотив її виконання і дає зразок розв'язання задач певного типу, який учні засвоюють у процесі його відтворення і вже потім самостійно використовують для розв'язання конкретно-практичних задач. Сучасний стан методики початкового навчання не завжди передбачає виділення вчителем цього загального способу розв'язання певного класу навчальних задач, тому учні засвоюють його стихійно у процесі виконання значної кількості конкретних задач. Наприклад, учні пишуть багато письмових робіт, але як це робити взагалі, вчитель окремо не розкриває. Або вчитель виділяє у словах суфікси і вимагає, щоб учні шляхом наслідування робили те ж. Проте, як це робити взагалі — з будь-яким словом, на основі яких перетворень слова, вчитель не пояснює. В удосконаленні методик початкового навчання полягає важлива задача педагогічної психології.

За допомогою навчальних дій учні засвоюють зразки загальних способів розв'язання задач. Навчальні дії надзвичайно різноманітні, розрізняються залежно від засвоюваного матеріалу. Види навчальних дій ілюструє табл. 2.

Таблиця 2

Види навчальних дій

За об'єктом		За рівнем узагальнення		
Предметні	Розумові	Загальні	Окремі	Конкретні
Виготовлення аплікації, конструювання,	Додавання „про себе”	Для всіх навчальних предметів	Присутні в певних завданнях з різних навчальних предметів	Присутні при розв'язанні конкретних задач
Викликають зміни у предметах, що є опорою розумових дій	Створення нових образів, уявлень, засвоєння знань	Відтворення схем, моделей, розв'язання за формулою, на основі словесних описів	Робота з текстом	Визначення форм дієслова

Дії контролю полягають у співвіднесенні навчальних дій з їх зразками. Дитина повинна навчитись контролювати себе. При цьому дії контролю стають самоконтролем. Контроль передбачає виправлення недоліків, усунення помилок.

Види самоконтролю:

- аналіз готових результатів;
- контроль процесу виконання;
- контроль передбачуваних результатів.

Психолог (учитель) повинен навчити учнів контролювати себе з використанням різних прийомів. До останніх належать: поділ результатів на елементи та їх співвіднесення зі зразками, розкриття типів помилок (пропуск, перестановка, незнання правила), виділення етапу обмірковування наступної дії. Учні легше засвоюють правила самоконтролю, якщо психолог (вчитель) використовує чіткі словесні формулювання для їх ілюстрування. Наприклад, формулює правила у формі приказки („Сім раз відмір, один раз — відріж”).

За допомогою дій оцінки людина встановлює відповідність результатів засвоєння вимогам навчальної ситуації. Оцінка не передбачає виправлень у вже виконаній задачі, але мотивує учня до кращого виконання наступних завдань.

Оцінка вказує на причини й шляхи подолання недоліків, а не лише дає кількісну характеристику результатів. На основі оцінки вчитель виставляє бал — кількісне відображення оцінки.

У навчальній діяльності всі навчальні дії тісно взаємопов'язані й утворюють цілісну систему. Зокрема, система навчальних дій на розв'язання навчальної задачі включає наступні дії:

- перетворення умов задачі з метою виявлення її суттєвих компонентів і відношень (загального способу розв'язання);
- моделювання відношення в предметній, графічній, буквеній формі;
- перетворення моделі відношень для вивчення їх властивостей в «чистому вигляді»;
- побудова системи часткових задач, спосіб розв'язання яких відповідає створеній моделі;
- контроль за виконанням;
- оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання даної навчальної задачі.

Структура навчальної діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її виконувати, засвоюють перші вміння вчитися. Уже наприкінці другого та в третьому класі учні поступово починають самостійно виконувати окремі компоненти навчальної діяльності.

Протягом початкового навчання і надалі навчальна діяльність удосконалюється за рахунок ускладнення своїх цілей, задач, а також відповідних їм дій. Важливу роль у навчальній діяльності відіграють пізнавальні психічні процеси. Насамперед, мислення, пам'ять, мовлення. Співвідношення їх між собою залежить від етапу навчання та його змісту при

оволодінні такими предметами, як мова, математика, природознавство тощо. Особливості мислення молодшого школяра, що полягають у його опорі на сприймання, пояснюють необхідність використання у навчанні молодших школярів різних видів наочності: малюнків і схем до задач, макетів, моделей, роздавального матеріалу, таблиць тощо. Крім функції опори, наочність для молодшого школяра слугує джерелом розширення чуттєвого досвіду, необхідного для формування теоретичного мислення.

У молодших школярів наявні також інші види діяльності. Змістом *праці* молодших школярів виступає переважно самообслуговування, забезпечення побутових процесів, виготовлення виробів, елементи сільськогосподарської праці, допомоги у господарстві дорослим.

Ігри молодших школярів мають такі різновиди:

- рольові ігри, що відбуваються як спільна діяльність з однолітками (діти відтворюють взаємини між людьми, проявляють значну творчість, самостійність);
- дидактичні ігри, в яких навчальна задача подається у формі ігрової, включає неігрові способи діяльності, засвоєння яких характерне для процесу учіння. Наприклад, гра у рослине лото вимагає володіння операціями мислення (аналізом, порівнянням, конкретизацією), які засвоєні завдяки навчанню, а вдосконалюються на матеріалі дидактичної гри;
- рухливі (спортивні) ігри слугують розвиткові психомоторних якостей, а також довільності, уважності, кмітливості, спритності дитини.

3. Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра

Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра відзначаються зростанням довільності та регульованості.

Сприймання функціонує на рівні впізнавання та називання кольору і форми. Значно вдосконалюється спостереження як цілеспрямоване сприймання з виділенням значної кількості деталей. Цьому сприяє підготовка учнями творів-описів, творів за картинкою. Формується спостережливість як риса особистості (Г.О. Люблінська, О.І.Ігнат'єва).

Увага молодшого школяра ще значною мірою мимовільна, але все більшого значення набуває довільна. Учень може зосереджуватись на тому, що говорить вчитель, показує у підручнику, на дошці. Водночас, стійкість довільної уваги незначна, і тому вчитель повинен спиратись на мимовільну увагу учня, використовуючи значну кількість наочності (П.Я. Гальперін, О.В.Скрипченко).

Мислення. При вступі до школи дитина володіє наочно-образним та наочно-дійовим мисленням. Тому найкраще виділяє зовнішні ознаки, які лежать в основі її умовиводів та узагальнень. Так, учень краще вирізняє префікс „на” у конкретному значенні („на тарілці”), ніж в абстрактному („на пам'ять”).

Протягом початкового періоду навчання у дитини активно *формується теоретичне мислення*, що відокремлюється від сприймання і спирається на

розвиток рефлексивних механізмів психіки. Останніми експериментальними дослідженнями показано, що в розвитку мислення молодших школярів існують невикористані резерви, які полягають у тому, що спеціально побудоване навчання (його називають розвивальним) забезпечує ефективне здійснення учнями переходів не лише від конкретного до абстрактного, а й від абстрактного до конкретного (В.В.Давидов, А.К.Дусавицький, С.Д.Максименко, О.В.Скрипченко та ін.).

Відповідно до описаної вище кардинальної лінії розвитку мислення молодшого школяра цей психічний процес зазнає глибоких змін, які стосуються операцій, видів та форм мислення. Зростає роль понятійних і абстрактних компонентів мислення порівняно з його образними і конкретними складовими. Проте, практична дія та образ залишаються важливими опорами мислення молодшого школяра, особливо при розв'язанні складних для нього задач. Наприклад, якщо не вдається усно розв'язати математичну задачу, дитина переходить до виготовлення схеми, малюнку до неї.

Операції мислення стають дедалі більш узагальненими, ситуативно-незалежними. Якщо дошкільнику буває важко без наочного зображення класифікувати предмети, чи виділити їх властивості, то молодшому школяреві вже під силу здійснювати ці дії за описом, коли задача подається у мовній формі. Операції мислення молодшого школяра досліджували такі психологи, як Л.С.Виготський, М.Н.Шардаков, Т.В.Косма, Г.О.Люблінська, Н.О.Менчинська, О.В.Скрипченко та ін.

Учні можуть аналізувати значний за обсягом матеріал, враховуючи різні його компоненти. Діти поступово прагнуть розглянути пізнаваний предмет у цілому, охоплюючи всі його частини, хоч і не вміють ще встановлювати взаємозв'язків між ними.

Аналіз відбувається у певному порядку, а не хаотично, що свідчить про його систематичність. Наприклад, вирізняючи частини тіла собаки, дитина робить це послідовно — від голови до хвоста. Спочатку учень називає цілі блоки, а потім деталізує їх. Наприклад, у собаки голова, тулуб, лапи, хвіст. На голові собаки пара очей, вух, ніс і т. д.

Синтез у молодших школярів виявляється у здатності виконувати такі завдання, як визначення предмету за його ознаками, встановлення зв'язків між цілим і його частиною (завдання типу „Визнач, з якого дерева ці листочки”, „Поеднай лінією овочі та фрукти з тваринками, які ними харчуються”). Завдання з використанням операції синтезу дитина виконує гірше, ніж з використанням аналізу, що свідчить про те, що синтез у розвитку відстає від аналізу (А.Валлон). Це виявляється і у характерній помилці, яку назвали „коротким замиканням”. Вона полягає у тому, що дитина утруднюється встановити зв'язки між всіма умовами задачі, деякі з них не знаходять місця у міркуваннях дитини. Вона охоплює аналізом частину умов задачі, пропускаючи в них суттєві моменти.

На основі процесів аналізу і синтезу в молодших школярів формуються складніші мислительні дії: класифікації, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації.

Учні класифікують предмети за кількома спільними ознаками. Геометричні тіла вміють згрупувати за формою, розміром, кольором: кубики червоні маленькі, кубики червоні великі, кулі сині маленькі, кулі червоні великі тощо. У молодших школярів виникає здатність класифікації за внутрішніми спільними ознаками, а не лише за зовнішніми. Так, вони вміють утворити групи слів за ознакою їх приналежності до частин мови: дієслова, іменники тощо.

При узагальненні молодші школярі все більшою мірою орієнтуються на суттєві спільні ознаки. Так, вони об'єднують в одну групу задачі з різними конкретними умовами: додавання яблук, ящиків, олівців тощо. Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи узагальнення, від переважно наочно-мовних діти переходять до уявно-мовних, а згодом і до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнення.

Особливо добре вдаються учням завдання на порівняння предметів, набагато гірше на порівняння абстрактного матеріалу (слів, явищ). У цілому навчання молодших школярів умінню порівнювати підносить їхню аналітико-синтетичну діяльність на вищий рівень.

Абстрагування дозволяє дітям відокремлювати властивості від його носія — конкретного предмета. На основі здатності до абстрагування учні засвоюють перші наукові поняття. Так, учні усвідомлюють, що іменниками слід називати слова на позначення предметів, а дієсловами — дій та станів.

Розвивається і зворотна до абстрагування операція — конкретизація. Вона виявляється у завданнях, які вимагають наведення прикладів до певного загального твердження за схемою „Овочі ростуть на городі. Наприклад...”.

Достатній розвиток операцій абстрагування і конкретизації, узагальнення та класифікації слугує основою індуктивних та дедуктивних умовиводів. Більш доступними для молодших школярів є індуктивні висновки, змістовність та істинність яких залежить від нагромадженого дітьми досвіду (М.Н.Шардаков). Вони проявляються у здатності дитини на основі своїх спостережень зробити певне узагальнення. Так, учитель може організувати на уроці спостереження учнів за написанням частки „не” із різними словами, а потім запитати дітей, до якої частини мови належать слова, з якими „НЕ” пишеться окремо. Діти самостійно роблять висновок: „Не” з дієсловами пишуть окремо”. Водночас формуються і дедуктивні умовиводи, які є основою теоретичного мислення. У молодшого школяра дедуктивні умовиводи значною мірою спираються на чуттєвий досвід, а також на індуктивні умовиводи. Якщо дитина узагальнила часткові випадки у правилі (індуктивний умовивід), то їй легше визначити конкретні умови, коли це правило слід застосувати (дедуктивний умовивід).

Пам'ять молодших школярів поряд із мисленням відіграє важливу роль у засвоєнні навчального матеріалу, оволодінні новим соціальним досвідом: знаннями, уміннями, навичками. Відбувається зміна співвідношення між різними видами пам'яті порівняно з дошкільним віком. Зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті.

Значний обсяг навчального матеріалу, який чимдалі зростає, зумовлює розширення використання довільного запам'ятовування. При цьому діти починають оволодівати прийомами запам'ятовування (мнемонічними прийомами): використовують асоціативні зв'язки, план, опорні схеми, малюнки, повторення тощо. Спочатку психолог знайомить їх з цими прийомами, разом з дітьми складає план, опорну схему. Обов'язковість і систематичність навчального процесу ставить перед учнем завдання довільно відтворювати матеріал.

У молодшому шкільному віці зростає продуктивність, міцність і точність запам'ятовування навчального матеріалу. Зумовлено це, зокрема, оволодінням учнями досконалішими мнемонічними прийомами.

Підвищується точність впізнавання об'єктів. Причому спостерігаються і якісні зміни у цих процесах. Так, першокласники, впізнають об'єкти з опорою на їх родові, загальні ознаки, а вже третьокласники більшою мірою зорієнтовані на аналіз, виділення в об'єктах специфічних видових та індивідуальних ознак.

У молодшому шкільному віці виникає загроза неправильного використання пам'яті, яка особливо негативно позначається на подальших етапах навчання. Намагаючись запам'ятати якомога більший обсяг матеріалу, учень послаблює роботу над його осмисленням, спирається на механічне запам'ятовування. Вчителю потрібно забезпечити усвідомлення і виконання дітьми правила: запам'ятовувати тільки після того, як зрозумів. У процесі осмислення матеріалу, відбувається мимовільне запам'ятовування, яке зберігає своє важливе значення.

Розуміння навчального матеріалу слугує основою розвитку словесно-логічної пам'яті, як новоутворення психіки молодшого школяра, що тісно пов'язане із теоретичним мисленням.

Мовлення. Сучасна система навчання передбачає широке використання спілкування вчителя з учнями за допомогою мови, що висуває високі вимоги до розвитку мовлення дітей. Розвиваються такі сторони мовлення, як говоріння і слухання; види мовлення (монологічне, писемне, внутрішнє). У всіх проявах учня містяться ознаки зростання довільності мовлення.

Слухання нерозривно пов'язане із розумінням почутого. Щоб полегшити цей процес, учитель повинен постійно зберігати зворотній зв'язок із класом, контролювати, як діти сприймають його слова. Для цього широке використання знаходить навчальний діалог. Завдяки слуханню розширюється запас пасивної лексики.

Говоріння розвивається як у процесі діалогів, так і у зв'язних відповідях учня на уроках, що наближаються до монологу. Навчальний матеріал з різних предметів містить своє спеціальну термінологію, засвоєння якої учнями розширює їхній словник. На початок шкільного періоду розвитку дитина вже володіє певним словниковим запасом і мовною граматику. Учень починає свідомо ставитись до свого говоріння, задумується над правильною побудовою висловлювання, підбирає відповідну форму слова.

Важливим надбанням молодшого школяра є оволодіння писемним мовленням, яке пов'язане із засвоєнням читання. Писемне мовлення — найбільш довірливий вид мовлення, вимагає від учня неабияких зусиль, пов'язаних зі складною аналітико-синтетичною діяльністю по співвіднесенню слів з їх значеннями, встановленню зв'язків між словами тощо. У процесі оволодіння читанням та писемним мовленням у дитини зростає словник, урізноманітнюються функції мовлення, вдосконалюється його синтаксична структура тощо.

Читання про себе сприяє розвитку власне внутрішнього мовлення, яке відіграє важливі функції мислення та планування.

До кінця початкового періоду навчання у школяра збільшується кількість слів і речень у письмових роботах, зростає швидкість письма, підвищується його якість на основі засвоєння правил граматики.

Уява молодшого школяра розвивається у напрямку зростання її керованості, реалістичності, втілюваності. Репродуктивна уява відіграє важливу роль у розумінні навчального матеріалу, особливо при відсутності унаочнення. Образи уяви слугують опорами для розумової діяльності дитини. Водночас, ці образи досить конкретні і можуть утруднювати процес узагальнення. Так, вислів „легка рука” викликає образ висохлої, тонкої руки.

Вдосконалюються образи уяви: від недиференційованих, приблизних, статичних, розрізаних, з опорою на сприймання — до деталізованих, конкретних, взаємопов'язаних, динамічних, з опорою на пам'ять.

При виконанні завдань на малювання за задумом, при написанні творів чи складанні усних оповідань, казок інтенсивно формується творча уява. Розширення чуттєвого досвіду учня зумовлює появу нових образів, від випадкового комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає їх орієнтація на попередньо створений задум.

4. Емоційно-вольові процеси молодшого школяра

В емоційній сфері молодшого школяра зростає стриманість, переважає бадьорий, життєрадісний настрій, дитина проявляє інтерес та доброзичливість до навколишніх. Водночас, емоції молодшого школяра ще дуже бурхливі, дитина легко втрачає рівновагу, виходить з себе, схильна до афектів (Л.С.Славина, С.М. Томчук).

Основним джерелом емоцій є навчальна та ігрова діяльність.

Інтенсивно формуються вищі почуття (В.О.Сухомлинський). Особливу роль відіграють інтелектуальні емоції (здивування, сумнів, переживання нового, радість пізнання), що найтісніше пов'язані із навчальною діяльністю.

Соціальні почуття виявляються у формі симпатії, дружби, товариськості, обов'язку, гуманності. Порівняння переживань своїх з переживаннями навколишніх сприяє розвитку усвідомленості своїх емоцій. Учень чекає від інших людей поваги, визнання і розуміння; різко негативно реагує на приниження його гідності.

При порушеннях емоційної сфери дитина може виявляти грубість, упертість, агресивність, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної

неврівноваженості. Найчастіше причинами цього є розходження між завищеним рівнем домагань дитини та реальними можливостями їх реалізації.

Вольові якості молодших школярів є основою їх систематичного навчання і водночас розвиваються завдяки йому. Воля молодшого школяра відзначається достатньо високим рівнем довільності, яка дозволяє йому усвідомлювати й виконувати обов'язкові завдання, підпорядкувати їм свою активність, керувати власними пізнавальними процесами, виконувати складні інструкції та вимоги дорослих. У школярів з'являється особлива вольова дія — вчинок, орієнтований на інтереси навколишніх людей.

Зростає вимогливість до себе та інших, розширюється сфера усвідомлення обов'язків, розуміння необхідності їх виконання.

Прояви волі молодшого школяра сильно залежать від ситуації, вимагають зовнішньої підтримки з боку дорослих. Тому в початковій школі необхідно створити атмосферу чітких вимог і правил поведінки, спокійно-позитивний соціально-психологічний клімат. У цей період у дітей формуються такі вольові риси характеру, як цілеспрямованість, організованість, стриманість, дисциплінованість, наполегливість тощо.

5. Особистість молодшого школяра

Особистість молодшого школяра відзначається системою властивостей, яких не було у дошкільника. Ці властивості належать до новоутворень особистості молодшого школяра. Ними виступають *довільність, внутрішній план дій та рефлексія*. На їх основі розвивається теоретичне мислення, без якого подальше навчання буде утрудненим (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, С.Д.Максименко, О.В.Скрипченко).

Довільність полягає у саморегуляції поведінки відповідно до вимог дорослих. Вона забезпечує постановку цілей діяльності, пошук засобів їх досягнення з подоланням перешкод на цьому шляху. Довільність молодшого школяра найбільшою мірою виявляється у сфері навчання.

Внутрішній план дій дозволяє планувати й продумувати наперед хід виконання діяльності й підбирати необхідні для цього засоби; усно розв'язувати задачі; давати словесні звіти про виконане. Наприклад, на уроках праці після повідомлення теми вчитель просить учнів розкласти на парті необхідні матеріали, потім діти разом з учителем обговорюють план наступної роботи і тільки після цього розпочинають виготовлення виробу. Такий порядок роботи привчає дітей планувати, продумувати наперед усі умови виконання діяльності.

Уміння пояснити свої дії, аргументувати їх, знайти й виправити помилки лежать в основі рефлексії — здатності до об'єктивного аналізу власної поведінки відповідно до вимог діяльності.

Розвиток особистості молодшого школяра відбувається у складній системі його взаємин, основні сегменти яких — це учень-батьки; учень-вчитель; учень-учні. Найавторитетнішою особою для молодшого школяра є вчитель. Тому відносини з ровесниками опосередковані ставленням

вчителя. Найбільшою популярністю у класі користуються відмінники, учні з високою навчальною успішністю і — навпаки (О.В.Киричук). У класі з'являються окремі мікрогрупи, об'єднані взаємними симпатіями. У процесі взаємин ускладнюється моральна поведінка: учень слідує системі моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних сегментах взаємин. Це свідчить про достатню керованість і контрольованість моральної поведінки молодшого школяра. Деякі нові моральні норми молодший школяр розуміє формально, тому дорослому необхідно добиватись, щоб учень не просто знав цю норму, але й користувався нею у відповідних ситуаціях.

Провідні потреби молодшого школяра — *пізнавальні*.

Самооцінка молодшого школяра включає такі її різновиди: ретроспективна (об'єктом є поведінка у минулому), актуальна (теперішня поведінка), перспективна (уявлення про свої можливості). За мірою адекватності самооцінка буває завищеною, адекватною і заниженою. За мірою стабільності — стабільною та нестабільною (А.І.Ліпкіна, А.В.Захарова).

Найчастіше самооцінка молодших школярів конкретна, ситуативна, залежить від оцінок учителя, що свідчить про її знижену стабільність. Рівень домагань формується, насамперед, на основі досягнутих успіхів і невдач у попередній діяльності. Стійкий неуспіх у навчанні призводить до втрати дитиною віри у свої сили, невпевненості; у неї швидко виникають небажані деформації особистості. Тому психологу (вчителю) початкової школи необхідно працювати над створенням для всіх учнів ситуацій успіху.

Першокласники схильні переоцінювати власні моральні якості й недооцінювати їх у своїх одноліток. Проте, з віком вони стають більш самокритичними.

Характер молодшого школяра знаходиться на етапі індивідуальної невизначеності. Так, більшість учнів мають однотипні прояви характеру: життєрадісність, доброзичливість, допитливість та безпосередність вираження своїх почуттів і ставлень. У негативному варіанті спостерігається вередливість, імпульсивність, упертість. Більш чітко у поведінці дітей виявляються особливості їхнього темпераменту, зумовлені властивостями нервової системи (активність, реактивність, сенситивність тощо).

Висновки до теми.

- Вступ до школи підготовлений не лише рівнем розвитку психіки й особистості дитини, але й дозріванням її організму, що дозволяє їй витримувати навантаження шкільного розпорядку.
- Типові труднощі соціалізації молодшого школяра виникають у перші місяці відвідування школи через проблеми соціально-психологічної адаптації дитини до вимог навчання в школі.
- Основні новоутворення психіки та особистості молодшого школяра розвиваються у процесі виконання ним навчальної діяльності, що є провідною і на формуванні якої зосереджуються зусилля психолога (вчителя).

- У структурі навчальної діяльності виділяють навчальні потреби, мотиви, мету, ситуації, дії та операції. Структура навчальної діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її виконувати, засвоюють перші вміння вчитися.
- Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра відзначаються зростанням довільності та регульованості. Центральне місце у пізнавальній сфері посідає мислення, яке стає теоретичним.
- Зростає емоційна стриманість молодшого школяра, переважає бадьорий, життєрадісний настрій, інтерес та доброзичливість до навколишніх. Воля молодшого школяра дозволяє йому усвідомлювати й виконувати обов'язкові завдання, підпорядкувати їм свою активність, керувати власними пізнавальними процесами, виконувати складні інструкції та вимоги дорослих. З'являється особлива вольова дія — вчинок.
- Новоутвореннями особистості молодшого школяра виступають довільність, внутрішній план дій та рефлексія, на основі яких розвивається теоретичне мислення.
- Формується система взаємин і спілкування молодшого школяра з учителями, батьками, ровесниками при провідній ролі взаємин з учителями.
- Розвиток самооцінки молодшого школяра забезпечує її адекватність, провідні мотиви — пізнавальні.

Тема 13. Труднощі розвитку психіки і особистості молодшого школяра

План

1. Типи і причини труднощів розвитку психіки та особистості молодшого школяра
2. Прояви психогенної шкільної дезадаптації молодших школярів
3. Правила психологічного обстеження дитини у випадку психогенної шкільної дезадаптації

Висновки до теми

Література

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. — М.: Издательство «Ось-89», 2003. — 272 с. (3-е изд., перераб. и доп.)
2. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника : монография / Т.В. Артемьева // Казань: Издательство «Отечество», 2013. — 150 с.
3. Коробко С.Л. Работа психолога с младшими школьниками: методичний посібник / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. — К.: Літера ЛТД, 2006. — 416 с.
4. Максименко С.Д. Адаптація дитини до школи / С.Д.Максименко. — К.: Мікрос-СВС, 2003. — 111 с.
5. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2001. — 220 с.

6. Осадько О. Молодший шкільний вік: адаптаційні, навчальні, поведінкові труднощі / О.Осадько // Основи практичної психології: підручник / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. — К.: Либідь, 2001. — С. 423-432.
7. Томчук С.М. Негативні психічні стани молодших школярів та їх корекція: навчально-методичний посібник / С.М. Томчук. — Вінниця: ВСЕІ Університету „Україна”, 2005. — 95 с.

1. Типи і причини труднощів розвитку психіки та особистості молодшого школяра

Труднощі розвитку психіки і особистості молодшого школяра поділяють на ті, що мають місце під час критичного періоду його вступу до школи та властиві для літичного (сталого) періоду навчання у початкових класах.

Зокрема, проблеми розвитку психіки й особистості дитини, пов'язані із вступом до школи, зумовлені необхідністю її адаптації до нових умов життєдіяльності (новий режим дня; звикання до класної групи; своєрідність взаємин з учителем та однокласниками; зміна стосунків з батьками та іншими членами родини). Складнощі адаптації дитини до нової соціальної ситуації тим глибші, чим гірше вона є підготовленою до школи.

Труднощі літичного періоду деякі психологи розглядають як типові і навіть закономірні для молодшого шкільного віку явище (хоча і негативне).

Група проблем, які виявляються у труднощах оволодіння дитиною навчальною діяльністю, у зниженні її успішності, у погіршенні взаємин з ровесниками і вчителем, порушеннях дисципліни, відмові ходити до школи — називають *психогенною шкільною дезадаптацією* (ПШД).

Існує чотири основних погляди щодо сутності причин ПШД.

- 1) Процес навчання сам по собі є джерелом психотравматичних ситуацій, а тому і викликає у дитини дидактогенії — розлади поведінки, що пов'язані з навчально-виховним процесом.
- 2) Травматична дія навчання та глибина дидактогенії є індивідуальною і залежить від вродженої вразливості центральної нервової системи даної дитини.
- 3) Труднощі можуть спричинятись тим, що вчитель або батьки припускаються педагогічних помилок, не вміють забезпечити індивідуальний підхід до дитини. Труднощі такого типу отримали назву *дидакалогеній*, тобто розладів, спричинених недостатньою компетентністю дорослих у спілкуванні з дитиною.
- 4) Поява труднощів молодшого школяра зумовлена поєднанням вищезгаданих причин. Зовнішні чинники (побудова процесу навчання) діють через переживання дитини, які залежать від її взаємин зі значущими дорослими.

Отже, визначення типу і причин труднощів розвитку психіки і особистості молодшого школяра є вихідною умовою для організації розвивально-корекційної роботи з їх усунення. На початку навчання у школі

труднощі пов'язані із адаптацією дитини до нових умов життєдіяльності. У стабільний період труднощі розвитку дитини зумовлені особливостями навчально-виховного процесу.

2.Прояви психогенної шкільної дезадаптації молодших школярів

Психогенна шкільна дезадаптація виявляється у молодших школярів по-різному, у наступних основних формах.

- Несформованість навчальних навичок внаслідок особливостей пізнавальної сфери, педагогічної занедбаності, байдужості дорослих до учіння дитини.
- Недостатня навчальна мотивація, що має місце коли у дитини немає інтересу до навчання, переважають ігрові мотиви, вона підміняє завдання вчителя грою.
- Послаблення довільної регуляції, що виявляється через неорганізованість, неуважність, знижену самостійність, помилки у виконанні інструкцій, алгоритмів. Як правило, такі порушення мають місце у дітей, що користуються зниженою або посиленою сімейною опікою (гіпо- або гіперпротекцією).
- Відставання від темпу шкільного життя, проявами якого є тривала підготовка дитиною уроків, її систематичні запізнення, швидка втомлюваність. Такі розлади властиві для дітей, що мають порушення здоров'я; зі слабкою та інертною нервовою системою; із сімей з гіперопікою у вихованні малюків.

У запитах, що надходять психологу від педагогів і батьків, ці проблеми формуються без використання спеціальної термінології. Тому психолог «перекладає» запит на свою професійну мову, щоб максимально виразно виявити сутність психологічних труднощів. Основні типи запитів до психолога поділяються за такими групами.

- Скарги на погану навчальну успішність дитини (з усіх предметів, з окремих), на погану пам'ять та інші пізнавальні процеси (неуважний, забудькуватий, розсіяний, не хоче думати, мовчить при усному опитуванні); незадоволення низькими балами дитини за письмові роботи у класі; скарги на емоційно-вольові розлади (неорганізований, боїться відповідати, хоча знає; не впевнена в собі, довго готує уроки); проблеми мотивації (занижена самооцінка, відсутність бажання вчитись; нічого не цікавить, пасивне ставлення до життя; виконує абияк, не бажає відвідувати школу; тікає зі школи; прогулює уроки).
- Занепокоєння з приводу індивідуально-особистісних якостей дитини (інертна, швидко втомлюється, вперта, некерована, некомунікабельна, егоїст, агресивна, жорстока, боїться залишитись сама, спати в окремій кімнаті, спізнитись до школи, брехлива, плаксива тощо).
- Турбують міжособистісні стосунки дитини з ровесниками у класі (некомунікабельна, самотня, відлюдькувата, немає друзів, дражнять, б'ють); з учителями (мою дитину не розуміє вчитель, учитель упереджено

ставиться); з іншими дітьми у сім'ї (свариться і б'ється з братами, сестрами, однолітками; тягнеться до поганих дітей); з батьками (в мене зростає роздратування донькою, не розумію свою дитину, чи можна більш строго вимагати, чи справедливі мої вимоги) тощо.

- В окремих випадках запит містить не скаргу, а прохання визначити рівень розвитку дитини, посильне для неї навантаження, оцінити її здібності, дати пораду щодо розвитку інтересів, здібностей.

Отже, психогенна шкільна дезадаптація – це комплексна психологічна проблема стабільного періоду навчання дитини, яка виявляється у зниженій навчальній успішності, різноманітних порушеннях характеру і взаємин дитини. Для побудови ефективної розвивально-корекційної роботи з молодшим школярем психолог максимально виразно виявляє психологічну сутність труднощів його розвитку.

3. Правила психологічного обстеження дитини у випадку психогенної шкільної дезадаптації

Психологічне обстеження дитини у випадках ПШД будується за наступною послідовністю.

- 1) Перевірка психічних процесів (діагностичні методики).
- 2) Перевірка здатності до навчання, научуваності (задачі з дозованою допомогою дорослого — діагностика розвитку), сформованості навчальної діяльності, внутрішнього плану дій, довільної регуляції.
- 3) Аналіз навчальної мотивації, рівня домагань, самооцінки інтересів.
- 4) Перевірка навчальних навичок (вивчення зошитів дитини, проби на читання, письмо, розв'язання задач).
- 5) Виявлення ставлення дитини до низьких оцінок її діяльності, реакції на це дорослих, системи міжособистісних взаємин дитини.
- 6) Стиль сімейного виховання. Як звичайно батьки допомагають дитині в навчанні.
- 7) Інформація про випадки попереднього звертання до лікаря (який діагноз, чим лікували), до психолога. Думка батьків про причини низької успішності. Що було приводом звертання до психолога, хто був ініціатором?

Особливо складними і різноманітними є запити щодо індивідуально-особистісних (а не навчальних) проблем дитини. Психолог аналізує ці запити за наступними правилами.

- 1) Необхідно визначити конкретний психологічний зміст скарги, відокремити його від емоцій та ставлень дорослих до дитини. Для цього ініціатора запиту просять якомога повніше описати ситуації, факти, що стали приводом до звернення.
- 2) Слід забезпечити «стереоскопічність» аналізу заявленої проблеми (як її пояснюють члени сім'ї, сама дитина, близькі люди, педагоги).
- 3) Після констатації психологічної проблеми у дитини головна задача психолога – пошук разом з батьками причин та шляхів її усунення. (Хлопчик обманює. Чому? Можливо, жорсткий стиль виховання в сім'ї?)

Ще одна група запитів стосується порушення міжособистісних взаємин дитини. Їх усунення передбачає роботу у трьох напрямках: а) підвищення

психологічної компетенції батьків, навчання навичкам спілкування, розв'язання конфліктних ситуацій, покращення стилю батьківської поведінки; б) робота з сім'єю в цілому; в) робота переважно з дитиною.

Принципом роботи психолога є відмова консультивати батьків без обстеження дитини, на основі описів ними проблем, що турбують. У переважній більшості випадків розладів міжособистісних взаємин дитини обстеження потребує не лише вона, але й батьки, а, можливо, й інші люди, з якими спілкується дитина.

Якщо запит робить учитель, то обстежувати дитину без дозволу батьків не слід.

Отже, обстеження дитини у випадках психогенної шкільної дезадаптації повинно бути комплексним, різнобічним, стереоскопічним, надійним та достовірним і є обов'язковим етапом організації розвивально-корекційної роботи.

Висновки до теми.

- Труднощі розвитку психіки і особистості молодшого школяра носять адаптаційний характер на початку його навчання та зумовлені особливостями навчально-виховного процесу у стабільний період навчання.
- Психогенна шкільна дезадаптація — це комплексна психологічна проблема стабільного періоду навчання дитини, яка виявляється у зниженій навчальній успішності, порушеннях характеру і взаємин дитини. Для побудови ефективної розвивально-корекційної роботи з молодшим школярем психолог максимально виразно виявляє сутність психологічних труднощів.
- Обстеження дитини у випадках психогенної шкільної дезадаптації повинно бути комплексним, різнобічним, стереоскопічним, надійним та достовірним і є обов'язковим етапом організації розвивально-корекційної роботи.

Тема 14. Формування навчальної діяльності молодших школярів

План

1. Формування навчальної діяльності
2. Розвивальні заняття з математики
3. Засвоєння грамоти за методикою розвивального навчання
4. Розвивальні заняття з образотворчого мистецтва

Висновки до теми

Література

1. Акімова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников : Учеб.пособ. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 160 с.
2. Давыдов В.В. Психическое развитие младших школьников. Эксперимент психологического исследования / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.

3. Дичківська І.М. Монтессорі: теорія і технологія / І.М.Дичківська, Т.І.Поніманська. — К.: Видавничий Дім „Слово”, 2006. — 304 с.
4. Дусаविцкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К.Дусаविцкий. — М.: «Дом педагогики», 1996. — 208 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин ; Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
6. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання / О.В.Скрипченко, О.С.Падалка, Л.О.Скрипченко. — К.: Український Центр духовної культури, 2003. — 328 с.
7. Тиунова О. Основи теорії і практики арт-терапії : навч.-метод. посібник. Тернопіль, 2011. — 260 с.

1. Формування навчальної діяльності

В основі *формування навчальної діяльності учнів* лежить розгорнуте розкриття педагогом (психологом) головних компонентів її структури. Приступаючи до виконання навчальних завдань, учень завжди повинен усвідомлювати мету своєї роботи: чого він повинен навчитись, про що дізнатись при засвоєнні відповідної теми. Педагог (психолог) на кожному навчальному занятті ретельно пояснює навчальну ситуацію, аналізує її компоненти та розкриває вимоги до учнів. Учителю повинен довести необхідність пошуку загального способу розв'язання задач, встановити чітку послідовність навчальних дій.

Формуванню навчальної діяльності учнів сприяє вдосконалення у них дій контролю і оцінки, що передбачають поелементний аналіз як самого процесу роботи, так і її результату. Педагог (психолог) повинен систематично виробляти в учнів звичку перевіряти свої роботи, перевірка виконаної роботи має бути обов'язковим і окремим етапом виконання навчальних завдань.

Необхідно формувати позитивне ставлення учнів до навчання, в якому вирізняються такі складові: усвідомлення учіння як суспільно-корисної діяльності, переживання інтересу до окремих прийомів учіння, інтересу до змісту навчального предмету.

Ознайомлюючи учнів із послідовністю навчальних дій, слід розрізняти серед них предметні й такі, що слід виконувати у внутрішньому, розумовому плані. При цьому важливо домагатися, аби предметні дії набували внутрішньої форми за належної узагальненості, скороченості, "згорнутості" та усвідомленості. В такому разі учень здатен пояснити та прокоментувати хід своїх розумових перетворень. Випадки, коли учень усно розв'язує задачу правильно, але не вміє пояснити хід своїх міркувань, свідчать про порушення балансу між зовнішніми й внутрішніми діями.

Педагогічна психологія показала, що формування навчальної діяльності особливо успішно здійснюється в умовах розвивального навчання.

Колективом психологів під керівництвом В.В.Давидова розроблені експериментальні програми з навчання мови (Г.А.Цукерман), математики (Г.Г.Мікуліна), образотворчого мистецтва (Ю.А.Полюянов). Експериментальні програми спрямовані на пошук навчальної методики, яка найбільш повно відповідає структурі навчальної діяльності. Натомість, традиційними шкільними програмами охоплені лише деякі елементи структури навчальної діяльності. Відтак, принципи розвивального навчання становлять основу корекції навчальної діяльності молодшого школяра.

2.Розвивальні заняття з математики

Покажемо послідовність формування навчальних дій при засвоєнні *поняття числа* за методикою розвивального навчання.

На прикладі життєвих ситуацій, в яких виникають відповідні задачі, психолог розкриває учням вихідне відношення: число — це вираження величини.

За допомогою порівняння предметів учнів знайомлять з відношеннями «дорівнює», «більше», «менше» та з їх позначенням ($=$, $>$, $<$).

Результати порівняння предметів записують за допомогою формул:

$$a = b, a > b, a < b.$$

Здійснюють перетворення предметів та записують їх за допомогою формул: $a + c > b$; $a = b - c$; $a + c = b + k$.

Виділяють ситуації, де не можна безпосередньо порівняти величини (розмір скла А для вікна В, скло — на складі, вікно — в класі). Психолог організовує висловлення дітьми гіпотез про можливі способи вирішення таких ситуацій. У результаті діти роблять висновок про необхідність опосередкованого порівняння.

Психолог обговорює з учнями, як виконати опосередковане порівняння, якими засобами. Учні приходять до розуміння необхідності третьої величини — мірки С.

Порівняння, скільки раз мірка С повторюється окремо в склі А і у вікні В:

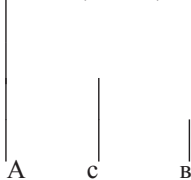
$$A/C; B/C.$$

Виразення кратних відношень у їх моделі

Мірка С	Кількість повторень С у А (скло)	Кількість повторень С у В (вікно)	Запис у загальному вигляді
	3 2 1	4 3 2 1	A/C=K B/C=M
	A/C=3	B/C=4	K< M, A< B

Трансформація моделі для випадків збільшення чи зменшення мірки.
 $A/C=K$; $v < c$, то $A/v > K$.

1.




$$A=2c \quad A=4B \quad 4B=2c$$

2.


мірка а — шість трикутників


мірка в — пара, 3 пари трикутників


мірка с — трійка, 2 трійки

3.



Є 7 копійок (якщо мірка — копійка) і 2 монети (мірка — монети).

Розуміння учнями дії множення полегшується в ході такої роботи.

Організація роботи виходить з міркування, що арифметичні операції з'явилися у ситуаціях, коли безпосередній рахунок був утрудненим.

Дітям пропонують завдання: дізнатись, скільки курчат можна нагодувати зерном.

Зерна — дуже багато, а норма — дуже маленька. Діти приступають до відмірювання, але виявляється, що це забере дуже багато часу.

Дітям показують, що цю задачу можна розв'язати за допомоги більшої мірки, дізнавшись попередньо, скільки в ній «малих». Нехай 8 — нова велика мірка, що складається з восьми малих. Вимірюємо кількість зерна великими мірками: входить п'ять великих мірок.

Результат розв'язування запишемо формулою множення 8×5

8 — кількість малих мірок у великій.

5 — кількість великих мірок, якими виміряли зерно.

3. Засвоєння грамоти за методикою розвивального навчання

Для засвоєння грамоти у процесі розвивального навчання рекомендується спосіб «від звуку до букви, від звукового аналізу до читання».

Наприклад, послідовність навчання позначення голосних звуків буквами передбачає наступні етапи.

Разом з учнями психолог складає звукову схему слова «Галья». Для позначення звуків використовують замість букв інші умовні позначення, а саме: О — приголосний твердий; Ө — приголосний м'який; Δ — голосний. Отримуємо схему: О Δ Ө Δ

Психолог звертає увагу учнів на однакове позначення голосних звуків у першому і другому складі: О Δ Ө Δ

Перехід до позначення буквами:

— експериментування за принципом «однакові звуки позначасмо однаковими буквами»; прочитаємо слово — викликає подив учнів. Чому? Як позначити м'якість Л?

О	Δ	Ө	Δ
Г	А	Л	А

Діти пропонують, як показати м'якість:

Г А Л Ь А Г А Н Ө А Г А Л о А

Ця робота особливо важлива для розуміння учнями ідеї буквеного позначення звуків, функції букв фіксувати звуки мовлення.

— А як прийнято позначати м'якість приголосного в українській мові? Психолог повідомляє правило: після м'яких приголосних звук [а] позначасмо буквою «Я». Складання відповідної схеми:

О	Δ	Ө	Δ
Г	А	Л	Я

Узагальнення — перехід до інших голосних звуків.

Скільки букв потрібно для позначення звуків [о], [у]?

Психолог підказує: «Всі відповіді вже записані на схемі». Учні заперечують: «Тут немає таких букв». — «Знайдіть їм місце в схемі»

О	Δ	Ө	Δ
	А		Я
	У		Ю
	Е		Є
	И		І

Подальша робота проходить на основі трансформації моделі, зафіксованої у схемі.

Наприклад: особливий випадок — голосні після приголосних, непарних по твердості-м'якості.

Перевірка схеми з приголосними Ж, Ш, Ч. Встановлюємо, що Ж, Ш, Ч — завжди тверді і після них букви Я, Ю, Є, І не пишуть. Й — завжди м'який, перед голосними його позначають буквами Я, Ю, Є, І.

В аналогічному порядку можна розглянути вживання апострофа на позначення напівм'яких приголосних.

Після розробки схем діти виконують письмові роботи за допомогою схем (диктанти із завданням самостійно знайти схеми написання слів).

4.Розвивальні заняття з образотворчого мистецтва

Методика розвивального навчання пропонує такі форми роботи педагога (психолога) над змістом навчального предмету «Образотворче мистецтво», що сприяють оволодінню учнями композицією як способом реалізації задуму (для художника) або як способом розуміння творів мистецтва.

1. Обговорення малюнків з метою формування дій оцінки. Використовують такі форми і прийоми роботи, як фронтальне обговорення, поділ учнів на художників і глядачів, вільна дискусія, аналіз творів мистецтва, організація виставок малюнків, творів мистецтва.
2. Виконання навчальних завдань:
 - Поєднання кольорів різними пензликами.
 - Співвіднесення кольорових поєднань із їх естетичним змістом (якими поєднаннями кольорів виражено радість чи сум, рух чи нерухомість, хвилювання чи спокій тощо).
 - Завдання на моделювання динамічних зв'язків композиції:
 - Зобразити задум, в якому хтось (щось) повинно рухатись, а хтось (щось) бути нерухомим.
 - Прямокутники з темного паперу розташувати на аркуші так, щоб передати рух або нерухомість фігур, тобто створити композицію в «чистому вигляді».
 - Один учень виступає у ролі художника (знає задум), а другий — у ролі глядача (повинен розкрити задум — хто (що) рухається).
3. Самодіяльність дітей — використання засвоєних способів художньої діяльності для реалізації власних задумів. Кожен реалізує свій задум, але на задану тему.

Висновки до теми.

- Формування навчальної діяльності молодших школярів є центральним завданням співпраці шкільного психолога з педагогами, що передбачає засвоєння учнями повної структури навчальної діяльності в єдності всіх її компонентів.
- Формування навчальної діяльності особливо успішно здійснюється в умовах розвивального навчання, елементи якого можна використовувати з корекційними цілями.
- Розвивальні заняття з математики передбачають дедуктивний спосіб засвоєння навчального матеріалу від виділення загального відношення до його схематичного зображення (моделі), здійснення перетворень з моделями, до розгляду окремих прикладів й розв'язання часткових задач

- Для засвоєння грамоти у процесі розвивального навчання рекомендується спосіб «від звука до букви, від звукового аналізу до читання» при використанні схем (моделей), здійсненні їх перетворень та виконанні конкретних завдань.
- Розвивальні заняття з «Образотворчого мистецтва» спрямовані на оволодіння учнями композицією як способом реалізації задуму (для художника) або як способом розуміння творів мистецтва.

Тема 15. Робота психолога щодо розумового розвитку молодшого школяра

План

1. Формування розумових дій
2. Тренування уваги, пам'яті, уяви
3. Розвиток навчальної мотивації

Висновки до теми

Література

1. Акімова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников : Учеб.пособ. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 160 с.
2. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. — М.: Издательство «Ось-89», 2003. — 272 с. (3-е изд., перераб. и доп.)
3. Зак А.З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников 1-10 классов / А.З. Зак // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 43–50.
4. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. — К. : Літера ЛТД, 2006. — 416 с.
5. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. / С.Б.Кузікова. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 384 с.
6. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2001. — 220 с.
7. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. — М.: Просвещение, 1988. — 176 с.

1. Формування розумових дій

У навчальній діяльності молодшого школяра особливу роль відіграє його мислення. Недоліки мислительної діяльності учня слугують однією з провідних психологічних причин зниження його навчальної успішності. Відповідно, запити педагогів та батьків до шкільного психолога з приводу навчальної успішності часто вимагають свого вирішення через активізацію розвитку мислення дитини.

Процес мислення відбувається за допомогою таких основних операцій, як аналіз, синтез. *Аналіз* — це виділення в об'єктах елементів, властивостей,

зв'язків, поділ предмету на частини. Оборнену операцію — поєднання окремих елементів цілого — називають *синтезом*, що відбувається як співвіднесення окремих елементів, виділених при аналізі. Синтез дозволяє розкрити зв'язки між окремими елементами й зрозуміти предмет як цілісний. Так, зрозуміти роботу механізму можна тоді, коли зможеш не лише розібрати, але й зібрати його. Дитині легше розібрати годинник, ніж скласти його через те, що вона не знає зв'язків між окремими деталями, не знає принципів їх узгодженої роботи.

Аналіз і синтез єдині, становлять основу для складніших мислительних операцій — порівняння, класифікації, узагальнення, аналогії тощо. *Порівняння* починається зі співставлення предметів (синтез), у ході якого виділяють відмінне й спільне (аналіз). Виокремлення спільного веде до *узагальнення*. Спільні ознаки можуть бути поверхневими або суттєвими. Правильні узагальнення виникають тільки на підставі суттєвих ознак. Наприклад, орієнтуючись на зовнішні ознаки, дитина відносить морського кита до риб. Але цей висновок неправильний. Суттєві ознаки тварини (будова внутрішніх органів, спосіб продовження роду і вигодовування потомства) доводять її приналежність до ссавців.

На основі аналізу й синтезу функціонує *основний механізм мислення*, який дозволяє людині пізнавати нові властивості явищ дійсності. В процесі мислення об'єкт включається у різноманітні зв'язки з іншими, і таким чином виявляється система його властивостей (пряма може бути бісектрисою, дотичною, січною, медіаною, паралельною, перпендикуляром залежно від того, з якими іншими геометричними явищами так яким чином вона пов'язана). Отже, виділення людиною (аналіз) нових властивостей об'єкту здійснюється через співвіднесення (синтез) цього об'єкту з іншими. Цей механізм названо "*аналізом через синтез*" (С.Л.Рубінштейн).

Система інтелектуальних операцій людини, спрямованих на виявлення ознак предметів, які безпосередньо не сприймаються — це *розумові дії*. Вони побудовані на використанні певних пізнавальних знарядь, набутих протягом суспільного розвитку. Ми подумки, за допомогою мови, перетворюємо об'єкт, не змінюючи його практично, не вступаючи в контакт з фізичним об'єктом. Розумові дії спрямовані на об'єкти, що відображені в образах, уявленнях, поняттях. Останні виникають з практичних (фізичних) дій з об'єктами шляхом їх інтеріоризації.

Для розвитку у дитини *розумової дії порівняння* рекомендується методика «Виявлення властивостей предметів через їх порівняння». В якості обладнання використовують кубики різного кольору і розміру, з різного матеріалу, шматок поролону, ялинкову блискучу кульку, яблуко, прозоре скло, важку гирьку. Робота проводиться як в індивідуальній, так і у груповій формах.

Психолог демонструє дітям маленький синій пластиковий кубик і проводить з ними бесіду.

- Діти, що ви бачите в моїх руках? (кубик)
- Я запишу слово «кубик» на дошці, а ви запишіть у зошитах.

- *А що ви можете сказати про кубик? Який він? (синій, маленький, з пластмаси).*

Психолог записує ці слова під словом кубик на дошці, а учні – в зошитах.

- *Слова, які ви сказали про кубик, і ті, які ми щойно записали — це властивості кубика. Повторимо їх.*

Поряд з кубиком на столі психолог кладе яблуко.

- *Подивіться, якими властивостями яблуко відрізняється від кубика? (яблуко кругле, а кубик квадратний; яблуко можна їсти, а кубик — ні, яблуко — різнокольорове, а кубик — однокольоровий тощо).*

Аналогічне порівняння кубика зі склом дозволяє виявити одразу непомітні його ознаки — непрозорий, не б'ється, порівняння кубика з гирею виявляє його легкість, зі шматком поролону – твердість, а з ялинковою кулькою допомагає дітям помітити, що кубик не блистить.

Всі якості психолог записує у стовпчик на дошці, а діти – у зошитах.

- *Ми виписали вже багато (10-15) ознак кубика, але це ще не всі його якості, а лише їх частина. Якщо будемо порівнювати кубик з іншими предметами, то виявимо багато нових ознак.*
- *З чим ми ще не порівнювали кубик? (олівцем, водою, папером тощо).*
- *А що допомагає нам виявляти все більше і більше нових ознак кубика?*

Діти самі роблять висновок про те, що властивості предмету ми легше виділяємо при порівнянні його з іншими предметами.

Кілька аналогічних занять проводиться з різними предметами, а потім проводиться заняття, на якому відпрацьовують порівняння без наочної опори, розумове порівняння лише з називанням властивостей предметів, які порівнюють.

З метою розвитку в учнів розумової дії класифікації проводиться *дидактична гра «Відгадай предмет»*. Перед дітьми стоїть завдання відгадати за допомогою питань задуману психологом картинку серед набору зображень різних об'єктів. Діти можуть використовувати нераціональні способи рішення — відгадування, називання всіх предметів підряд («Це стіл? стілець? шафа?»). Психологу потрібно навчити дітей користуватись раціональними способами з використанням дії класифікації. Спочатку дитина знаходить категорію задуманого предмету, а потім – сам предмет («Дерев'яний? Меблі? Стіл?»).

Раціональний спосіб відгадування з опорою на дію класифікації діти засвоюють за такими етапами.

1. Психолог акцентує увагу дітей на способі виконання питаннями «Яким способом ти виконаєш завдання? «Чи можна задачу розв'язати по-іншому? «Чи є більш вдалий спосіб?»».

2. Психолог разом з дитиною будує план дій: «Знайди коротший спосіб розв'язання», «Скороти кількість питань», «Відгадай предмет найменшою кількістю питань», «Відгадай за 10(5) питань», «Відгадай предмет за допомогою меншої кількості питань — так, щоб кожне

стосувалось не одного предмету, а їх групи», «Знайди спочатку групу, до якої належить предмет, а потім сам предмет».

3. Якщо дитина не володіє дією класифікації, то проводимо додаткову роботу: «Які групи предметів ти бачиш?». Пропонуємо розкласти аналогічний набір зображень на групи. Як тепер легше знайти предмет?

4. Перехід до вербальних задач: «Я загадаю предмет, а ти – відгадай». Наприклад: «Мама купила тобі подарунок, відгадай який»; «Я знайшла предмет, відгадай, що саме».

2. Тренування уваги, пам'яті, уяви

З метою засвоєння дітьми прийомів уваги проводиться методика «Перевірка тексту» (П.Я.Гальперін).

Інструкція. «У цьому тексті є помилки. Їх слід знайти і виправити олівцем або ручкою. Є помилки в написанні окремих слів, а є інші: у реченні пропущено слово або замість потрібного написано не те. Речення робиться безглуздом. Щоб знайти всі помилки, слід працювати спочатку з помилками в слові, а потім в реченнях, або навпаки».

Текст

Стар лебеді схилили перед ним горді шиї. Дорослі і діти скупчились на березі. Знизу над ними простелилась льодяна пустеля. У відпофідь я кивав йому рукою. Сонце догодило до верхівок дерев й звалось за ними. Будяки живучі й плодючі. Я вже заснув, коли хтось покликав мене. На столі лежала карта на шого міста. Літак сюди, щоб допомогти людям. Скоро вдалось мені на машині.

Якщо учень утруднюється виконати методику, психолог здійснює низку прийомів:

допомагає учневі обрати порядок перевірки (слів чи речень) та нагадає про необхідність дотримуватись цього порядку у процесі роботи. Психолог залучає учня до виділення частини тексту для перевірки (слова чи речення); до розгляду можливих типів помилок (пропуск-перестановка слів; подвоєння-підміна складів, букв), дає завдання перевірити текст за правилами, виписаними на окрему картку.

Картка з правилами для перевірки тексту містить такі пункти:

Встанови порядок перевірки: за смислом чи написанням.

Подивись, чи підходять слова одне до одного?

Перевір, чи немає пропуску слів?

Читай слова вголос за складами і виділяй косою лінією кожен склад.

Подивись, чи підходять букви до слова?

Перевір, чи немає пропуску букв?

Перший текст учень перевіряє разом з психологом. Для полегшення: дозволяється а) помічати вертикальними рисками слово або склад, що перевіряється, б) голосно читати і перевіряти склад чи слово; в) давати зразок тексту без помилок.

Наступний крок: самостійна перевірка нового тексту за допомогою картки з правилами.

Завершальний етап: самостійна перевірка нового тексту.

Загальна кількість помилок у тексті — 10. 8-10 знайдених помилок — високий рівень самоконтролю; 6-7 знайдених помилок — середній рівень; 5 і менше знайдених помилок — низький рівень.

Закріпленню та узагальненню дій контролю молодшого школяра сприяє виконання завдань на порівняння зі зразком: визнач, чи правильно змальовано візерунок; визнач, чи правильно змальовано розташування фігур; знайди такий же малюнок серед схожих; чи однакові цифри викреслені на картці і на зразку; знайди, що неправильно намальовано; знайди таку ж цифру (букву) серед багатьох інших.

Значний позитивний вплив на розвиток уважності і самоконтролю молодших школярів мають завдання на взаємоперевірку робіт учнів.

Для тренування пам'яті молодших школярів використовують завдання ігрового характеру з мотивом змагання.

1. Завдання «Важке – запам'ятай». Психолог протягом 25-30 секунд демонструє дітям таблицю з десятьма словами. Таблицю психолог забирає, а діти записують слова під його диктовку. Виграє той учень, хто записав слова з найменшою кількістю помилок.

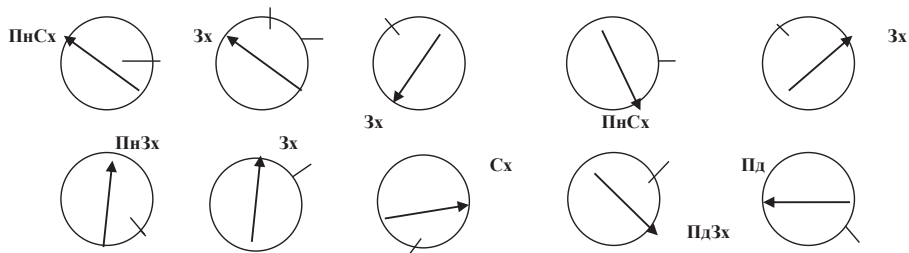
2. Завдання «Хто більше?». Психолог називає слово і вказує на когось з дітей. Дитина повторює це слово, додає своє слово і вказує на наступного учня. Той повторює вже названі слова, додає своє та передає естафету наступному. Слова додаються до тих пір, поки вони утримуються в пам'яті учнів. Виграє той учень, хто зміг повторити найдовший, список слів.

3. Завдання «Коректура». Психолог записує на аркуші кілька речень з помилками. Учень тільки один раз читає текст і одразу виправляє помилки кольоровим олівцем, а потім передає текст іншому учневі, який олівцем іншого кольору виправляє помилки, що залишилися. Грають парами.

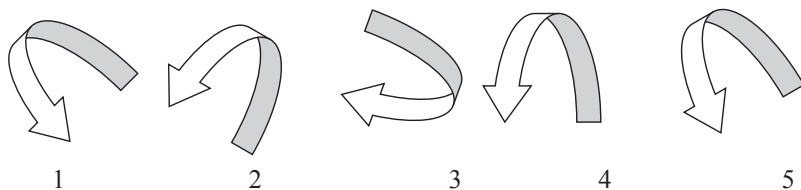
Для тренування уваги молодшого школяра можна використовувати завдання, аналогічні рекомендованим для підготовки дитини до школи, а також вправи («Компаси», «Знайди зайву фігуру» тощо).

Вправа «Хто більше»: за обмежений час скласти якомога більш речень з трьома заданими іменниками. У кожному реченні одночасно використовуються всі три заданих слова.

Вправа «Компаси» містить завдання визначити напрямок риски компасу, якщо стрілочкою на рисунку показано лише одну сторону горизонту.



Вправа «Поворот у площині» ставить завдання визначити зайву фігуру серед запропонованих.



Вправа «Незвичні способи використання». Більшість людей викидають порожні коробки, але вони мають багато цікавих способів використання. Придумай якнайбільше цікавих і незвичних способів використання. Задай питання про картонні коробки. Якнайбільше. Запитай про такі властивості картонних коробок, на які звичайно не звертають уваги.

Вправа «Уявімо собі». Уяви, що до хмар прикріплені мотузки, що висаються до землі. Що станеться? До яких подій це приведе і які можуть бути наслідки? Назви якнайбільше здогадок і припущень.

3. Розвиток навчальної мотивації

Окремою проблемою виступає ставлення учня до навчальної діяльності, ядром якого виступає її мотив — спонукання до діяльності учіння. Існує три основних групи мотивів учіння за їх джерелом: внутрішні, зовнішні, особистісні..

Внутрішні мотиви — зумовлені структурою потреб людини, серед них є вроджені (в активності, інформації) й набуті — гностичні та соціальні (потреба в знаннях, в успіху, в престижі). Внутрішні мотиви учіння — це інтерес, допитливість, прагнення оволодіти знаннями. Вираженість цих мотивів свідчить про пізнавальну активність.

Зовнішні мотиви — зумовлені суспільними вимогами та можливостями. Зокрема, вимогами щодо виконання дитиною відповідної діяльності (допомагати батькам, виконувати завдання вчителя, розв'язувати задачі). Випускник школи може скористатись суспільними можливостями подальшого життєвого вибору — вступити до ВНЗ, розпочати трудову діяльність, створити сім'ю. До зовнішніх мотивів учіння належать страх покарання, прагнення отримати нагороду, схвалення; бажання успіху. При цьому учіння виступає для школяра як засіб досягнення інших цілей. Ці мотиви ефективні, коли діють систематично.

Особистісні мотиви — беруть початок у життєвих цінностях особистості (матеріальний добробут, самовизначення, життєвий успіх, добро, краса). В учінні проявляються як прагнення школяра до осмислення реальності, до усвідомлення свого місця у дійсності.

Розвиток у молодшого школяра мотивації навчальної діяльності передбачає формування прагнення до успіху за допомогою кейс-методу. Для

цього використовують *методику створення проєктивних оповідань* на тему досягнення з метою вироблення вмінь виділяти мотив досягнення та аналізувати як власну поведінку, так і інших. Можна використати зображення з тематичного аперцептивного тесту (ТАТ) або інші на шкільну тематику (картина Ф.П.Решетнікова «Знову двійка»).

В учня слід виробляти способи поведінки, типові для людини з високим рівнем мотивації досягнення (вибір середніх за складністю цілей; перевага ситуацій з особистою відповідальністю за успіх й уникнення випадкових та таких, де ціль задається іншими; перевага ситуацій зі зворотнім зв'язком про їх результати). Корисним буде аналіз конкретних прикладів із власного життя, а також із життя людей з високою мотивацією досягнення.

Складна система внутрішніх навчальних мотивів визначає пізнавальну активність молодшого школяра. З метою формування пізнавальної активності психолог може використати інтерактивну методику *створення експериментальних ситуацій*. Розв'язує їх група дітей з трьома учасниками.

Наприклад: експериментальна ситуація «Будиночок на схилі гори».

Обладнання: деталь, схожа на гору; іграшковий будівельний матеріал.

Інструкція: Жив-був Гномик. Він шукав у горах дорогоцінне каміння, яке мріяв подарувати Принцесі. У пошуках йому не раз доводилось долати круті гірські схили. Одного разу він піднявся на схил гори і обернувся вниз. З висоти земля здалась йому надзвичайно чудовою. Вдалині синів лісок і виблискувало кришталеве озеро, розкинулись яскраво-зелені поля, зверху сяяло ласкаве сонечко і розкинулось блакитне небо. «Ось якби мені тут побудувати хатинку, щоб кожен ранок милуватися красою природи!» – замірявся Гномик. Допоможемо йому?»

Можливі рішення: за допомогою опор, на яких розташовується фундамент будинку; горизонтальний майданчик підвищується до вершини гори за допомогою тросів; з використанням трьохгранної призми, основа якої лежить на схилі, а одна з граней утворює горизонтальний майданчик.

Діти висловлюють і обговорюють можливі рішення, а потім їх реалізують.

Якщо рішення не знайдено, слід стимулювати роздуми дітей. Способи: 1) поява в ситуації Гномика, який тримає драбину, мотузку; 2) запропонувати використати пластилін чи інший допоміжний матеріал, який відсутній в обладнанні.

Якщо діти задовольняються будівництвом хатинки не на схилі, а поряд на горизонтальній площині, слід розміщувати гору так, щоб біля неї не було рівної площини для розташування будівлі.

Висновки до теми.

- У навчальній діяльності молодшого школяра особливу роль відіграє його мислення, що відбувається на основі розумових дій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, аналогії, абстрагування тощо. Розвиток мислення передбачає використання психологом методик, при реалізації яких відбувається актуалізація розумових дій («Виявлення властивостей предметів через їх порівняння», «Вгадай предмет»).

- Розвиток пізнавальних психічних процесів молодшого школяра спирається на тренування уваги, пам'яті, уваги за допомогою відповідних вправ (на порівняння зі зразком, взаємоперевірку робіт учнів, вправи ігрового характеру з мотивом змагання, на висловлення припущень і пропозицій).
- Розвиток у молодшого школяра мотивації навчальної діяльності передбачає формування його прагнення до успіху й пізнавальної активності на основі кейс-методу (обговорення відповідних життєвих ситуацій), інтерактивної методики створення експериментальних ситуацій

Тема 16. Проблеми у розвитку особистості періоду підліткової кризи

План

1. Біологічні та соціальні передумови підліткової кризи
2. Причини кризи підліткового віку
3. Підсумок підліткової кризи – новоутворення особистості
4. Основні проблеми у розвитку особистості підлітка

Висновки до теми

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І.Д.Бех. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 344 с.
2. Бітянова М. Р. Психолог у школі: зміст діяльності і технології / М. Р. Бітянова. — К.: Главник, 2007. — 160 с.
3. Гарбузов В.И. Нервные и трудные дети / В.И. Гарбузов. — М.: АСТ; СПб: Астрель-СПб, 2006. — 351 с.
4. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. — М.: КАРО, 2006. — 448 с.
5. Поліщук В.М. Криза 13 років: феноменологія, проблеми: Монографія. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. — 187 с.
6. Третьяченко В.В. Психологія суїцидальної поведінки підлітків : монографія / В.В. Третьяченко, О.Г. Лосієвська ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. — Луганськ, 2010. — 191 с.

1. Біологічні та соціальні передумови підліткової кризи

Хронологічні межі підліткового віку — від 10-11 р. до 14-15 р. Основний зміст і специфіка цього віку полягає в переході від дитинства до дорослості всіх аспектів розвитку — фізичного, розумового, морального, соціального.

У *фізичному розвитку* спостерігаються швидкі й бурхливі зміни, що отримали назву „стрибок росту”. Перебудовується весь організм підлітка, що зумовлено, насамперед, статевим дозріванням. Активізація діяльності ендокринної системи викликає інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток.

Ріст організму хлопчиків досягає найвищих показників у 13 р. і продовжується до 15-17 рр. У дівчаток цей процес розпочинається і закінчується на два роки раніше. Зміцнюється м'язово-скелетна система, зростає фізична сила. Зростання маси м'язової системи випереджує ріст серця та кістяка, що робить серцево-судинну та опорно-рухову системи підлітка особливо вразливими й чутливими до фізичних та розумових навантажень.

Показники розмірів і маси внутрішніх органів підлітка наближаються до показників дорослої людини. Відбувається вдосконалення нейронів кори головного мозку, збагачуються асоціативні зв'язки між різними ділянками мозку. Посилюються гальмівні процеси. Інтенсивно розвивається друга сигнальна система. Розвиток нервової системи підлітка призводить до посилення розумової активності підлітка, зростання його здатності регулювати свою поведінку.

Водночас, центральна нервова система підлітків перебуває у стані глибоких змін, а тому є вразливою. Внаслідок цього підлітки підвищено збудливі, їхня поведінка нестійка, імпульсивна, дії часто нестримні, безконтрольні, підвищено реактивні. Тому дорослі повинні особливу увагу приділяти соматичному здоров'ю підлітка, стежити за дотриманням усіх гігієнічних вимог.

Соціальна ситуація розвитку особистості підлітка відзначається суперечливістю і нерівномірністю переходу від дитинства до дорослості.

Головний чинник розвитку особистості підлітка — зростання соціальної активності. Підліток починає шукати інші сфери діяльності, крім навчання: гурткові заняття, спортивні секції, дружні компанії. Соціальна активність підлітків спрямована, насамперед, на прийняття та засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, властивих для світу дорослих та стосунків між ними.

Серед умов сучасного життя вирізняються такі, що сприяють становленню дорослості підлітків (акселерація фізичного та статевого дозрівання, інтенсивне спілкування з однолітками, більш рання самостійність через зайнятість батьків, величезний потік різноманітної за змістом інформації тощо), і такі, що гальмують цей процес (зайнятість лише навчанням при відсутності інших серйозних обов'язків, прагнення багатьох батьків надмірно опікуватися дітьми, матеріальна залежність від дорослих тощо).

Своєрідне поєднання цих умов у житті конкретного підлітка зумовлює особливості його переходу до дорослості. Так, у 7-му класі є учні, які виглядають по-дитячому, а інші — майже по-дорослому. В поведінці підлітка спостерігається поєднання дитячих рис із проявами дорослості. До останніх належить серйозне ставлення до навчання, інтерес до моди, до спілкування з ровесниками, допомога вдома батькам або відмова від неї.

Численні якісні та кількісні зміни в організмі та у психіці підлітка кардинально перетворюють його попередні інтереси та відносини з навколишніми. Все це викликає складні, суперечливі переживання підлітка,

що зумовлюють труднощі його виховання та негативні прояви поведінки: впертість, грубість, негативізм, агресивність, дратівливість. Згадані прояви свідчать про кризу підліткового віку.

2. Причини кризи підліткового віку

Причини кризи підліткового віку пояснюються психологами по-різному.

На думку Зигмунда Фрейда, Стенлі Холла, криза підліткового віку біологічно зумовлена і тому є неминучою, виявляючись обов'язково в усіх підлітків. Ці психологи аргументують свою позицію тим, що в організмі підлітка неминуче відбуваються глибокі перетворення, які впливають на його переживання і психічний розвиток.

Л.С.Виготський підкреслював позитивні сторони підліткової кризи і наголошував на тому, що її причина полягає в неузгодженості процесів статевого дозрівання, загальноорганічного розвитку та соціального формування. Нині ця суперечність, зумовлена випередженням статевого дозрівання, має особливо гострий характер. Під час кризи для підлітка властиве опозиційне ставлення до дорослих, що допомагає йому задовольнити свої потреби у самоствердженні (А.М.Прихожан).

Водночас, низка досліджень свідчить, що криза підліткового віку не є обов'язковою, а залежить від успіху в перебудові системи взаємин підлітка з дорослими. Криза з'являється тоді, коли дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітків прагнення до нових форм взаємин з батьками та вчителями (Т.В.Драгунова, Д.Б. Ельконін, М. Раттер, Г.Ремшмідт).

Певне підтвердження такого підходу отримано у дослідженнях Маргарет Мід та Рут Бенедикт, які показали, що криза підліткового віку не має обов'язкового універсального характеру, а залежить від соціальних умов. Так, дослідниці не знайшли кризи підліткового віку в місцевих жителів острова Самоа в Океанії, які перебувають на первинній стадії суспільного розвитку. У підлітків острова спостерігається гармонійний перехід до дорослості внаслідок відсутності часових розходжень між біологічною та соціальною зрілістю. Щойно дитина досягає фізичної зрілості, вона проходить обряд ініціації (вступу в доросле життя), після чого вважається повноправним дорослим членом громади.

Тип переходу від дитинства до дорослості, коли суспільні вимоги до дітей та до дорослих зближені, спостерігається в економічно слабо розвинених суспільствах. При іншому типі переходу до дорослості існує значна розбіжність суспільних вимог до дітей та до дорослих, що властиво для промислово розвинених суспільств, в тому числі і нашого. Таким чином, дослідження М.Мід та Р.Бенедикт свідчать про те, що тривалість підліткового віку та наявність кризи визначені конкретними соціальними умовами переходу від дитинства до дорослості.

Батьки й вчителі суб'єктивно пов'язують труднощі виховання не з кризою як такою і не з докризовим періодом, коли розпочинався і відбувався процес руйнування старих психологічних структур, а з післякризовим

періодом (14-15 років) (С.К.Масгутова). Тобто для дорослих суб'єктивно найскладнішим є період появи нових і прогресивних психологічних структур, які значно змінюють переживання і поведінку підлітка. Дорослі, які звикли до поступових змін у поведінці дитини, виявляються неозброєними перед раптовими і кардинальними перетвореннями в поведінці підлітка, не встигають перебудувати свій стиль спілкування з ним.

3. Підсумок підліткової кризи — новоутворення особистості

Зміни у самосвідомості становлять основні *новоутворення* у психіці підлітка, який починає усвідомлювати себе як особистість — члена суспільства і учасника міжособистісних відносин. Глибокі зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. Відбувається переорієнтація з норм і цінностей дитячого світу на дорослий, вироблення особистісних утворень, які відіграють вирішальну роль в оволодінні дитиною позицією дорослого (Д.Й.Фельдштейн).

Підліток не одразу усвідомлює зміни у своїх переживаннях і поведінці як прояви дорослості. Спочатку – до кінця молодшого підліткового віку (11-12 р.) – виникає центральне новоутворення у самосвідомості підлітка — *почуття дорослості*, що виявляється в прагненні бути й вважатись дорослим (Д.Б.Ельконін). При цьому почуття дорослості характеризується суперечливістю. Воно не могло б бути достатньо сильним, якщо б підліток був однозначно впевненим у своїй дорослості. Він усвідомлює, що не зовсім ще дорослий, у нього є багато дитячих рис. Проте він очікує від навколишніх підтримки свого прагнення, розуміння своїх складних переживань, підтвердження своєї дорослості.

Почуття дорослості не зводиться до бажання наслідувати дорослих, хоч це й справді трапляється у поведінці підлітків. Підліток пов'язує дорослість не так з наслідуванням, як зі входженням у світ дорослих (Д.Й.Фельдштейн). Підліток намагається зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього зовнішні атрибути дорослості (самостійність, незалежність, мужність, сміливість, одяг) важливі, передусім, у зв'язку з цією соціальною позицією.

Підлітки адекватніше оцінюють інших, ніж себе, орієнтовані на позитивні якості оточуючих. Поступово вони навчаються тонко виділяти особистісні риси людини — спочатку зовнішні, а потім внутрішні.

До кінця підліткового віку зростає прагнення підлітка порівняти себе з іншими, побачити себе їх очима, зрозуміти «хто я, який я», посилюються потреби у самопізнанні, самоаналізі, значущість Я-концепції. У нього виникає інтерес до своєї індивідуальності, роздуми про себе. Джерелом інтересу є прагнення відповідати вимогам навколишніх, усвідомити свої недоліки, що заважають спілкуванню (Н.І. Гуткіна). Це дозволяє будувати внутрішні критерії самооцінки, незалежність якої від зовнішніх оцінок зростає. Виникає здатність до саморозвитку (А.М.Прихожан), спроможність володіти власними поведінковими реакціями. Тому провідна функція самосвідомості старшого підлітка — соціально-регуляторна.

Для старшого підліткового віку властиве прагнення до подолання своїх недоліків, у зв'язку з яким виникає самовиховання — спроби управління власною поведінкою. Підліток приймає рішення виховати у себе певну рису, або позбутись якоїсь з них, проте реалізувати своє рішення йому не завжди вдається, оскільки бракує волі.

Дитячі мрії про майбутнє у підлітка змінюються роздумами про нього з урахуванням своїх можливостей.

Розвиток самосвідомості підлітка особливо інтенсивно відбувається у процесі спілкування та взаємодії з ровесниками, які виступають об'єктом порівняння і зразком.

Іншим важливим чинником розвитку самосвідомості є навчальна діяльність. Підліток найкраще усвідомлює свої властивості, пов'язані з навчанням, у процесі якого відбувається систематичне оцінювання поведінки й діяльності учня. Часто самооцінка позитивних якостей і рівень домагань підлітка завищені. Такі підлітки схильні до афектів — емоційних вибухів, зокрема, коли вчитель ставить оцінки, що є нижчими за очікувані. Водночас, учні дуже швидко відгукуються на доброзичливі звертання, на позитивні оцінки вчителя. При психологічно неправильному оцінюванні вчителем діяльності підлітків в останніх виникають недовіра, образливість, підвищена чутливість до будь-яких оцінок. Підлітки гостро потребують доброзичливої і тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала втілювати їхні прагнення до самостійності.

4. Основні проблеми у розвитку особистості підлітка

Психологічна готовність підлітка до навчання в середній школі. Перехід дитини у 9-10 років у середню школу зумовлює зростання вимог до його інтелектуального і особистісного розвитку. Натомість, інтерес дитини до навчання знижується, у неї виникає «мотиваційний вакуум» (термін А.К.Маркової). Основною причиною мотиваційного вакууму є запізнення у зміні спрямованості навчальної мотивації від орієнтованої на отримання нових знань, що властиво для молодшого школяра, до пошуку загальних закономірностей та засвоєння способів і прийомів самостійного навчання, що необхідно для підлітка.

Рівень психологічної готовності підлітка до навчання в середній школі залежить від:

- сформованості у учня навчальної діяльності, стану засвоєння навчальної програми;
 - сформованості новоутворень, властивих для молодшого школяра;
 - входження в якісно новий тип взаємин з учителями й однокласниками.
- Профілактика включає встановлення «групи ризику» і проведення з нею попереджувальної роботи.

Значні труднощі виникають у підлітка у сфері його спілкування, як з ровесниками, так і з дорослими, а також при узгодженні інтересів цих сфер спілкування. Спілкування з ровесниками для підлітка на першому місці. Значна частина підлітків відвідує школу лише для того, щоб спілкуватися з

товаришами, зайняти певну позицію серед них. Дорослі, як правило, недооцінюють значення для підлітків спілкування з ровесниками.

Спочатку теми спілкування між підлітками стосуються навчання і поведінки, згодом — особистісних проблем, індивідуальності.

Дорослі недостатньо зорієнтовані на швидкі й глибокі зміни у психіці підлітка, яка значно ускладнюється порівняно з молодшими шкільним віком. Виникає і посилюється нерозуміння дорослим внутрішнього світу підлітка, його прагнень і переживань. У дорослих формуються спрощені уявлення про підлітків. Підлітки прагнуть партнерських взаємин з дорослими, а останні продовжують демонструвати позицію «старших». У результаті виникають конфлікти, винуватцями яких дорослі вважають підлітка, а підліток — себе.

Успішність навчальної діяльності знижується спочатку через мотиваційний вакуум, а згодом перші навчальні негаразди призводять до ще більшого посилення небажання вчитись. Прагнучи до самоутвердження, підліток шукає ту сферу активності, в якій може досягти і досягає успіхів, що забезпечують йому високий статус серед товаришів. Розвиток власне навчальної діяльності пов'язаний із узагальненням навчальних умінь, отриманих раніше, з оволодінням способами самостійного навчання.

Самореалізація. Значними суперечностями відзначається сфера «Я» підлітка. Його самопізнання і самоставлення характеризується негативним емоційним забарвленням. Підліток виявляє у себе, насамперед, негативні риси. Цьому сприяє і ставлення дорослих з акцентом на недоліках підлітка, брак підтримки і заохочення його спроб «бути дорослим». Позитивні переживання у підлітка пов'язані із самореалізацію, з досягненням успіху, з інтересом до свого майбутнього. Є потреба у визначенні професії або форми освіти після 9 класу. Формуються життєві перспективи.

До вирішення проблем у *сфері статевого дозрівання* підлітків дорослі (педагоги, психологи, батьки) підготовлені найгірше. Натомість, підліткове кохання є досить поширеним явищем, приклади якого яскраво змальовані у світовій художній літературі (Лаура у Петрарки, Беатріче у Данте, Ромео і Джульєта у Шекспіра, Лоліта у В.Набокова). Статистика свідчить, що значний відсоток підлітків розпочинає статеве життя, виникає рання вагітність, пологи. Лише заборони, негативне ставлення дорослих виявляються неефективними. Навчальні дисципліни залишають поза увагою більшу частину проблем статевого дозрівання, особливо пов'язаних з психологією.

Таким чином, для підлітків питання статі є надзвичайно актуальними, а дорослі – навпаки – свідомо уникають цих делікатних тем, вважаючи таку стратегію адекватною і цілком педагогічною. Існує гостра потреба підлітків в отриманні важливої для них кваліфікованої інформації, порад, консультацій.

Висновки до теми.

- Основний зміст кризового розвитку психіки і особистості у підлітковому віці визначає перехід від дитинства до дорослості. Біологічними передумовами підліткової кризи є інтенсивна перебудова організму, «стрибок у рості», статеве дозрівання. Соціальні передумови – органічне

дозрівання випереджує отримання підлітком соціального статусу дорослого.

- Підліткова криза носить переважно позитивний характер (прискорює перебудову взаємин підлітка з дорослим, сприяє його самоствердженню, самостійності) й потребує особливої уваги педагогів і психологів для забезпечення успішного виходу з неї.
- Новоутворення особистості підлітка стосуються якісних змін його самосвідомості, що виникають унаслідок успішного подолання кризи на двох основних етапах. До кінця молодшого підліткового віку виникає почуття дорослості, а до кінця підліткового віку виробляється адекватна і аргументована самооцінка, що зумовлює прагнення підлітка до саморозвитку у процесі самовиховання й становить центральний компонент його Я-концепції.
- Основними проблемами у розвитку особистості підлітка є його соціально-психологічна адаптація до вимог середньої школи, проблеми спілкування з дорослими і ровесниками, зниження навчальної успішності, суперечливість самореалізації й самостварення, статеве дозрівання.

Тема 17. Спілкування і діяльність підлітка

План

1. Спілкування підлітка з ровесниками
2. Взаємини підлітка з дорослими
3. Навчальна діяльність підлітка
4. Пізнавальні процеси підлітка

Висновки до теми

Література

1. Бітянова М. Р. Психолог у школі: зміст діяльності і технології / М. Р. Бітянова. — К.: Главник, 2007. — 160 с.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] / І.С. Булах. — К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2003. — 340 с.
3. Говорун Т.В. Сексуальна поведінка підлітків: трагедії соціалізації / Т.В. Говорун / Шкільна бібліотека — № 11. — К. : Київська правда, 2007.— С.140-143.
4. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Н. И. Шевандрин. — 2-е изд. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 512 с.
5. Яблонська Т.М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин: [монографія] / Т.М.Яблонська. — Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. — 444 с.

1. Спілкування підлітка з ровесниками

Провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, виступає *інтимно-особистісне (довірливе, близьке,*

особистісно цінне) спілкування. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Спілкування такої якості може розгортатись, як у відносинах з дорослими, так і з ровесниками. Проте, на практиці дорослий набагато гірше готовий до спілкування такої якості, ніж ровесник. Спілкування з ровесниками — особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для нього. Ці взаємини будуються за принципами рівності, справедливості й тому забезпечують оптимальні умови для зміцнення почуття дорослості у підлітка. З однолітками він може повною мірою почуватись дорослим — самостійним і незалежним. Ось чому спілкування з ровесниками набуває для підлітка особливої значущості.

Основою для спілкування ровесників виступає спільність їх потреб, цінностей, прагнень, інтересів, переживань.

Суб'єктивне значення для підлітка сфери спілкування з однолітками помітно відрізняється від її оцінки дорослими, особливо вчителями. Самі підлітки вважають свої переживання з цього приводу найбільш сильними й важливими, тоді як вчителі думають, що підлітків найбільше хвилюють стосунки з ними, а батьки приписують таке ж значення взаєминам у сім'ї.

Унаслідок різної суб'єктивної цінності сфер взаємин підлітка для нього самого і для дорослих між ними часто трапляються суперечки. Зокрема, підліток може знайти компанію одноліток, через яку він не слухається батьків, учителів.

Підлітки вбачають у спілкуванні з ровесниками сферу особистого життя, де кожен діє самостійно і відповідає за свої вчинки. Найважливіша потреба підлітка — прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем. Слід мати на увазі й ту обставину, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших — користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга.

Сказане пояснює, з одного боку, підвищений конформізм підлітків у спілкуванні з однолітками, а, з другого, — їхню недисциплінованість і навіть правопорушення через невміння домогтись бажаного становища в компанії одноліток.

Мотиви спілкування з товаришами проходять певні стадії розвитку:

- 5 клас — домінує недиференційоване бажання бути серед одноліток, гратися з ними, щось разом робити;
- 6 клас — основним стає прагнення підлітка зайняти певний статус у групі одноліток;
- 7-8 клас — виникає потреба підлітка бути водночас автономним і визнаним у групі одноліток.

Підлітки перебільшено чутливі до критики з боку ровесників. Найбільш важливі для них висока оцінка і доброзичливе ставлення товаришів, їхнє схвалення. Якщо підліток не впевнений у позитивному

ставленні до себе ровесників, то боїться виглядати не „на висоті”, у нього виникає несміливість, невпевненість.

Дослідження свідчать, що саме фрустрація потреби бути значущим серед товаришів у багатьох підлітків спричинює найважчі негативні переживання (С. К. Масгутова).

Конфлікти з ровесниками підліток сприймає дуже болісно, шукає друзів за межами школи, серед випадкових знайомих. Прагнучи завоювати визнання, демонструє свою індивідуальність, але не завжди вдало і прийнятно. Найбільше підлітки цінують такі якості один одного, як товариськість, кмітливість і знання, сміливість, самовладання.

Статус підлітка у класі змінюється порівняно із молодшим школярем. Учні, які раніше були популярними на підставі хорошої успішності й поведінки, тепер перестають бути такими. Учні, які користувались авторитетом серед однокласників, втрачають його, якщо спілкуються з позиції наказів, зверху. Зближення цінностей підлітка і класу; наявність у нього позитивних з погляду класу якостей, адекватної або ледь зниженої самооцінки забезпечує йому популярність у класі.

У процесі спілкування з однолітками у підлітка активно формуються моральні норми, характерні для відносин між дорослими — на основі „кодексу товариськості”, де високо цінуються повага, рівність, відданість, чесність і засуджуються недотримання домовленостей, відмова у допомозі, егоїзм, жадібність, прагнення до переваги, приниження інших, відсутність власної думки, невміння постояти за себе. Розвивається вміння підлітків орієнтуватись на вимоги товаришів, здатність до взаєморозуміння.

Особливого значення набуває дружба. Підлітки прагнуть дружити з тими, хто користується повагою, авторитетом, хто вирізняється своєю індивідуальністю (знаннями, сміливістю, дорослою зовнішністю і манерами, самостійністю тощо).

Відбувається пошук друга. Спочатку коло претендентів на це звання досить широке, суперечливе, строкате і нестійке. Для здійснення вибору важливими чинниками є спільність захоплень, зближення інтересів, взаєморозуміння. Дружба впливає на розвиток особистості підлітка, виконуючи такі *функції*:

- виступає джерелом виникнення нових інтересів;
- надає зразки для самооцінки і самовдосконалення;
- забезпечує досвід взаєморозуміння і взаємопідтримки;
- дає можливість висловлення своїх думок, мрій, планів і порівняння їх з друзями;
- формує переконання завдяки дискусіям та в обговоренням;
- формує рефлексивне ставлення до взаємин;
- формує ідеал дружби;
- активізує пізнання внутрішнього світу свого та інших людей;
- сприяє набуттю вмінь впливати на поведінку іншого;
- забезпечує оволодіння технікою особистих взаємин.

Окремо слід зупинитись на розвитку взаємин між хлопчиками і дівчатками.

У 5-6 класах позначається нерівномірність розвитку хлопчиків і дівчаток. Виникає інтерес до протилежної статі й до власної зовнішності. У хлопців інтерес до дівчат проявляється у зачіпанні дівчат, глузуванні з них. Тобто інтерес поєднується з відчуженістю.

У 6-7 класах підлітки обговорюють питання „хто кому подобається”, характерні обмін „новинами” особистого змісту, довірливі розмови з друзями.

У 7-8 класах виникають різностатеві мікрогрупи, дружба дівчат і хлопців. Характерні страждання від байдужості однолітка протилежної статі, який викликав інтерес, подобається; страх перед відмовою того, хто подобається. Хлопці й дівчата влаштовують побачення, спільно проводять дозвілля.

У різностатевих взаєминах формується спостережливість, увага до внутрішнього світу людини, проникливість, бажання бути кращим.

Таким чином, у підлітковому віці спілкування з ровесниками має вагомe значення для формування особистості.

2. Взаємини підлітка з дорослими

Входження у життя дорослих підліток розуміє, насамперед, як нові права у взаєминах з дорослим. Внаслідок цього у підлітка загострюється почуття власної гідності, прагнення до рівноправних стосунків без обмежень самостійності. Підліток добивається, щоб дорослий визнав його і поважав.

Характер спілкування з дорослими істотно впливає на особливості самооцінки підлітків. Так, лише у 8,3% підлітків, які могли довірливо спілкуватися з батьками, неадекватна самооцінка (так чи інакше вони недооцінюють себе). При домінуванні ж регламентованого (емоційно нейтрального чи негативного, формального) спілкування неадекватна самооцінка мала місце у 87,9% випадків. Стійка самооцінка формується у 79,1% підлітків, якщо у них є можливості для довірливого спілкування, і лише у 25% при регламентованому спілкуванні (Г.С.Абрамова).

Перехід до нового типу взаємин складний, як для підлітка, так і для дорослого. Його гальмують такі чинники:

- підліток, як і раніше, залишається учнем;
- цілковита його матеріальна залежність;
- звичка дорослих контролювати поведінку дитини і страх перед її самостійністю;
- чисельні прояви дитячих рис у підлітка, відсутність справжньої самостійності.

Незважаючи на перелічені труднощі, саме дорослий повинен стати ініціатором змін у взаєминах з підлітком. При відсутності таких змін дитина або залишиться невідготовленою до дорослого життя і страждатиме у майбутньому інфантилізмом, або виникатимуть бурхливі міжособистісні конфлікти дорослих і підлітка.

Основною причиною міжособистісних конфліктів підлітка з дорослими є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості. Протест дитини виникає у формі неслухняності, грубості, впертості, агресивності. Ці ж прояви були властиві і для попередніх вікових криз дитини, проте, у підлітковому віці вони мають особливо яскравий, глибокий характер, оскільки можливості підлітка в діяльності й поведінці значно розширюються. При неадекватному реагуванні дорослих на конфлікт з підлітком він стає відчуженим, безконтрольним, некерованим, відмовляється від спілкування.

Подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідає б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього. Рекомендується організація змістовної співпраці дорослого і підлітка на засадах взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги.

3. Навчальна діяльність підлітка

Ускладнення змісту знань вимагає від учнів і досконаліших способів їх здобуття. Зростає рівень абстрагування і узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань і умовиводів, які стають більш усвідомленими, обґрунтованими й логічно досконалішими.

Змінюється співвідношення зовнішніх і внутрішніх дій на користь останніх. Відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, розумовий план, формуються складні розумові дії, що виступають компонентами навчальних умінь. Якісних змін зазнає і спостерігається мотивація підлітків.

У підлітковому віці спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння. Причини цього явища:

- школа приваблює не стільки навчальною діяльністю, скільки можливістю спілкування з ровесниками;
- розширюється коло джерел інформації, життєвих зв'язків;
- нові вимоги в середній школі — поява нових учителів, зростання вимог до самостійності в навчальній діяльності;
- унаслідок актуалізації професійного вибору підліток поділяє навчальні предмети на «важливі», які потребують основної уваги, і «неважливі», яким можна приділяти увагу за залишковим принципом.

Успішність підлітка з різних навчальних предметів надзвичайно чутлива до його ставлення. У свою чергу, ставлення підлітка до навчання формується під сильним впливом особистості вчителя. Найбільше учень любить ті предмети, які веде вчитель, що користується його повагою й авторитетом. В особі вчителя підлітки цінують ерудованість, справедливість, доброзичливість, тактовність, вміння організувати роботу учнів. Зміна вчителя в класі призводить до зміни ставлення учнів до відповідного предмету й відповідно до коливань у рівні їх навчальної успішності.

Учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється на самоосвіту. Це проявляється у наступних фактах.

- Зміст учіння розширюється, виходить за межі шкільної програми за

власною ініціативою підлітка. У класі вирізняються здібні учні, які без інтересу виконують роботу на уроці, а цікавляться позапрограмовим матеріалом з предмету, яким оволодівають самостійно. Виникають захоплення, де необхідні самостійно набуті знання: інформатика, електроніка, відеозйомка, шахи, фотографія.

- З'являються мотиви професійної підготовки, незадоволеність власними знаннями. Мотиви обов'язку, відповідальності та престижу без зв'язку з пізнавальною мотивацією не забезпечують високих успіхів навчання.
- Відбувається оволодіння основами наук (математика, фізика, хімія), які вимагають достатнього інтелектуального розвитку і самостійної навчальної роботи.

4. Пізнавальні процеси підлітка

У підлітковому віці пізнавальна сфера психіки зазнає важливих змін, наближається за своїми параметрами до „дорослого” рівня. Зокрема, дістають подальшого розвитку *вищі, специфічно людські, соціально зумовлені* види пізнавальних процесів: довільна та внутрішня увага, спостережливість, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, мовлення, уява. Вдосконалюється *регульованість* пізнавальних процесів, свідоме ставлення підлітка до їх використання при вирішенні складних навчально-пізнавальних задач.

Провідний вплив на пізнавальну сферу підлітка справляє мислення, внаслідок чого відбувається *інтелектуалізація* пізнавальних процесів. Сприймання супроводжується пошуком, міркуваннями. Пам'ять побудована на аналізі та розумінні матеріалу і спирається на використання прийомів запам'ятовування.

Розглянемо особливості окремих пізнавальних процесів. *Увага* підлітка стає необхідним компонентом його вмінь вчитись. Виробляється свідоме зосередження на певних об'єктах, що відзначається тривалістю та стійкістю щодо відволікань. Вдосконалюється розподіл та переключення уваги, зростають обсяг та концентрація. Це стосується не лише зовнішньої, але й внутрішньої уваги, яка особливо важлива при оволодінні значним за обсягом теоретичним матеріалом. Показники уваги підлітка можуть бути досить високими, але залежать від його особистого стану, яким йому не завжди вдається керувати. Пізнавальну діяльність підлітка утруднюють ситуації навчальних випробувань, коли підвищується рівень мотивації, зростає тривожність тощо.

Розвиток уваги в цьому віці безпосередньо пов'язаний з формуванням наполегливості, а зростання довільності уваги є проявом вольової активності підлітка.

Відчуття і сприймання виступають початковим етапом у процесі засвоєння знань. Це сприяє зростанню інтегрованості відчуття і сприймання з мисленням підлітка, яке супроводжує процес первинного ознайомлення з навчальним матеріалом. Учитель навчає учнів осмислювати матеріал уже у ході його сприймання, намагається подавати його доступно, пояснювати

незрозуміле. Образи сприймання стають повнішими, детальнішими і змістовнішими. Все це призводить до трансформації процесів відчуття та сприймання у *цілеспрямовані сенсорно-перцептивні дії*.

Подальшого розвитку знає цілеспрямоване сприймання — спостереження, яке характеризується планомірністю, послідовністю і систематичністю, включає розумові операції зіставлення, порівняння, узагальнення і класифікації сприйманих об'єктів.

Поступове накопичення знань учнями спирається на зростання обсягу їх *пам'яті*, що відзначається не лише кількісними показниками, але й якісним перетворенням матеріалу, що зберігається. Він набуває згуртованості, значно зростає його інтегрованість із минулим досвідом учнів. Робота над запам'ятовуванням носить інтелектуальний характер, що водночас забезпечує і розуміння матеріалу. Отже, швидко формується *сміслова логічна пам'ять*.

Зростає кількість школярів, які застосовують прийоми опосередкованого запам'ятовування. Збільшується арсенал таких прийомів, а їх використання стає щоразу більш усвідомленим, довільним і цілеспрямованим.

Мислення підлітка активне, самостійне, творче, що дозволяє використати його як засіб пошукової діяльності, спрямованої на пізнання нового. Підліток набуває здатності виробляти гіпотетично-дедуктивні міркування — тобто робити умовиводи на основі висунутих гіпотез. Розвиваються вміння, необхідні для розумових експериментів, для теоретичного розв'язання задач на основі певних припущень тощо.

Специфікою цього рівня мислення є й те, що його предметом стає не лише розв'язання зовнішніх задач, а й сам процес мислення, тобто воно стає рефлексивним. Набуття якостей теоретичності, формальності, рефлексивності є найсуттєвішим досягненням у розвитку *мислення* підлітка (Ж.Піаже, Г.Ремшмідт).

Уява підлітка відіграє важливі функції, як у його навчальній діяльності, так і в особистому житті. У навчальній діяльності функціонує репродуктивна та продуктивна уява. Значно розширюється зміст її образів, що зумовлено значним обсягом та різноманітністю навчального матеріалу. Вміння користуватись образами репродуктивної уяви дозволяє підлітку краще відтворювати засвоєний матеріал. Це сприяє більшій диференційованості та точності образів уяви, які до того ж піддаються оцінці підлітка та неодноразовому внесенню змін та уточнень. Така психічна діяльність з побудови образів уяви свідчить про довільність цього процесу, його поступове перетворення на особливі *імажинативні дії*.

Збагачується арсенал способів створення образів уяви, провідним серед яких стає мовлення, особливо внутрішнє.

Продуктивна уява підлітка виявляється у творчих видах навчальних завдань. Відповідно за змістом образів вирізняють види уяви підлітка (технічну, художню, наукову).

Важливу роль в особистісному житті підлітка починає відігравати *мрія*,

яка творить образи бажаного майбутнього і впливає на визначення життєвих планів підлітка.

Мовлення. У підлітковому віці продовжується процес оволодіння рідною мовою в її основних функціях: спілкування, пізнання, самовираження. Внаслідок засвоєння теоретичних знань з „мовних” предметів у підлітка розвивається свідоме ставлення до користування мовою, розширюється розуміння значення та законів рідної мови на основі порівняння її з іноземною.

Основним у цьому віці є вдосконалення мовлення як засобу спілкування. Посилюється інтерес до оволодіння засобами виразності мовлення, необхідними для відстоювання власної думки, доведення своєї правоти чи спростування позиції товариша. Значно зростає лексичний запас, що поповнюється науковими термінами, словами на позначення абстрактних понять та якостей міжособистісних взаємин, психічних станів, індивідуальних особливостей людей.

Вдосконалюється писемне мовлення підлітків, наближуючись до літературної мови, формується здатність адекватніше висловлювати абстрактні думки. Розвивається чутливість до художнього слова, часто виникає потяг до написання віршів, щоденників. Мовні дії стають більш контрольованими. Зменшується кількість слів-паразитів («ну», «от», «значить» та ін.). Водночас, у підліткових мікрогрупах формується своя особлива «мова», яка страждає лексичною обмеженістю, наявністю жаргонних слів і призначена для збереження групових «таємниць».

Мовлення підлітка, як і інші пізнавальні процеси, розвивається під впливом мислення, що знаходить виявлення у нагромадженні досвіду активного використання різноманітних мовних категорій, ускладненні граматичної й синтаксичної форм мовлення, в особливій ролі внутрішнього мовлення, як засобу мислення та підготовки до спілкування. Мовлення стає контекстним, все менш пов'язаним з конкретною ситуацією, хоч елементи ситуативності ще зберігаються.

Висновки до теми.

- Провідна діяльність підлітка – інтимно-особистісне (довірливе, партнерське, особистісно забарвлене) спілкування, в процесі якого підліток відчувається дорослим.
- Найважливіша потреба підлітка — прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем. Популярність підлітка серед одноліток забезпечується наявністю у нього якостей, що підкреслюють «дорослість» і можуть бути як позитивними (мужність, відповідальність, самостійність), так і негативними (агресивність, упертість, шкідливі звички, лихослів'я).
- Особливого значення набуває дружба, що виникає на ґрунті спільних захоплень, зближення інтересів, взаєморозуміння. Різностатеві взаємини виникають до кінця підліткового віку й сприяють розвитку спостережливості, уваги до внутрішнього світу людини, проникливості, бажання бути кращим.

- Взаємини підлітка із дорослими відзначаються конфліктністю внаслідок суперечності між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про власну дорослість.
- У навчальній діяльності підлітка збільшується вміст її внутрішніх складових, зростає самостійність, знижується мотивація, відбувається оволодіння основами наук. Ставлення підлітка до навчання переважно залежить від особи вчителя. Самоосвіта – провідний позитивний мотив учіння.
- У пізнавальній сфері підлітка інтенсивно розвиваються вищі, специфічно людські, соціально зумовлені види пізнавальних процесів, зростає їх регульованість, інтелектуалізація.

Тема 18. Напрямки і засоби розвивально-корекційної роботи з підлітками

План

1. Підліткові міжособистісні конфлікти
2. Особливості психологічної корекції підліткових конфліктів
3. Робота психолога з розвитку статевої ідентифікації підлітків
4. Формування у підлітків навичок самостійної навчальної діяльності

Висновки до теми

Література

1. Гоцуляк Н.Є. Основи психодрами: навч. посібник. – Кам'янець-Подільський, 2014.– 150 с.
2. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості: [монографія] / Я.О. Гошовський. – Дрогобич: Коло, 2008. – 480 с.
3. Дурманенко Є. А. Конфлікти в педагогічному процесі: [монографія] / Є.А. Дурманенко. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2004. – 286 с.
4. Кікінежді О.М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія / О.М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
5. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков : учеб. / В.Р. Кучма. — М. : Медицина, 2007. — 384 с.
6. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту. Теорія і сучасна практика: навч. посібник / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К.: Професіонал, 2006. – 416 с.
7. Мізерна О.О. Корекційна тренінгова програма «Самовдосконалення для подолання агресивних проявів середніх підлітків» / О.О. Мізерна // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 5. – С.52-64.
8. Рыбакова М.М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. — М.: Просвещение, 1991. — 128 с.
9. Сергєєнкова О.П. Самопізнання: Навчальний посібник / О.П.Сергєєнкова. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. — 184 с.

10. Сухомлинський В.О. Слово про слово // Вибрані твори у 5-ти т. — Т. 5. — К.: Радянська школа, 1977. — С. 160-167.
11. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: навч-метод. посібник / М.М.Фіцула, І.І.Парфанович. — Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2008. — 432 с.

1. Підліткові міжособистісні конфлікти

Міжособистісні конфлікти періоду підліткової кризи відзначаються вибухом неслухняності, негативізму, критиканства, грубості, жорстокості у поведінці учнів. Конфлікти є одним із засобів самоутвердження особистості, формування її активної позиції у взаємодії з навколишнім світом. Міжособистісні конфлікти в період підліткового віку мають такі специфічні особливості.

- 1) У структурі підліткових конфліктів часто відсутнім є предмет, тобто те, на що спрямовується активність учасників конфлікту, те, за що вони сперечаються.
- 2) Суперечки й зіткнення підлітків не завжди пов'язані з порушенням міжособистісних взаємин, а є груповою нормою поведінки, що регулює процес їх самоутвердження в середовищі однолітків.
- 3) Позитивним результатом підліткових конфліктів є засвоєння соціально значущих цілей і способів самоутвердження як складовими успішної соціалізації підлітків.

Типи міжособистісних конфліктів у підлітковому віці за характером суперечностей мають різні функціональні наслідки для учасників та їх взаємин. *Конфлікт поглядів*, як правило, вирішується конструктивним шляхом і може розглядатися як адекватний засіб формування активної позиції особи. Регулювання конфліктів у разі *зіткнення інтересів* сторін залежить від переважаючих способів їх відстоювання підлітками. Схожість індивідуальних стратегій поведінки в конфлікті створює умови для вирішення проблем конструктивним шляхом.

Руйнівні психологічні наслідки для розвитку особистості у підлітковому віці несуть *конфлікти цінностей*, для яких властива несумісність стратегій конфліктної поведінки. Практика невтручання в конфлікти цінностей у підлітковому віці може сприяти закріпленню в індивідуальному досвіді підлітка соціально неприйнятних способів самоутвердження, заснованих на авторитеті сили; зневажливого ставлення до навколишніх, розвитку і фіксації стереотипів конфліктної поведінки в конфліктних ситуаціях, утворенню стійких психологічних захистів типу проєкцій, замішень.

Для підліткового віку характерний педагогічний конфлікт, що розгортається між учителем та учнем (учнями). Зростає кількість складних педагогічних ситуацій, які провокують загострення суперечностей у стосунках підлітка і появу конфліктів. Особливо гостро підліток реагує на зверхню, силову, наказову позицію дорослих, що слугує конфліктогенним

чинником. Типовими педагогічними прорахунками при цьому виступають наступні:

- Орієнтація на мораль слухняності у взаєминах з підлітком;
- Гіперконтроль та гіперопіка підлітка;
- Обмеження сфери самостійності підлітка;
- Наказова безапеляційна форма вимог педагога.

Крім того, у навчально-виховному процесі виникають конфліктні ситуації, що пов'язані з недостатньою навчально-пізнавальною мотивацією учня; недоліками в організації шкільного життя; порушеннями норм міжособистісних взаємин як з боку учня, так і з боку вчителя; появою нових вимог внаслідок запровадження психолого-педагогічних інновацій. Ці конфліктні ситуації вимагають від учителя додаткових зусиль, при відсутності яких виникають педагогічні конфлікти.

Найбільш типовими є такі підліткові конфлікти у навчально-виховному процесі (М.М.Рибакова).

Конфлікти на уроках становлять основну групу. Їх психологічною причиною є суперечності в оцінках навчальної діяльності самим підлітком та дорослим. Підлітки прагнуть до самостійної навчальної діяльності, до виявлення своїх знань, умінь і навичок, а дорослі оцінюють їх за тим, як учень виконує задане, запрограмоване. Іншими словами, підліток хоче бути творцем, а вчителі цінують його переважно як виконавця. Звичайно, при оцінці роботи підлітка дорослий, який вказує на недоліки і помилки, робить це досить об'єктивно. Робота підлітка, особливо перші його самостійні кроки, і справді дуже недосконалі, з багатьма недоліками. У цій ситуації головним для педагога є не констатація всіх помилок і досягнень підлітка, а допомога і підтримка, що нададуть імпульс розвитку підлітка. Тому нескінченні зауваження на уроці, як правило, не допомагають, а призводять до зворотного ефекту. У вихованні підлітка повинні переважати опосередковані педагогічні впливи. Наприклад, на уроці учні були збуджені, не могли уважно сприймати інформацію. Вчитель вирішив перенести пояснення нового матеріалу на наступний урок, а учням запропонував розв'язання задач. На наступному уроці була чудова дисципліна. Своєчасна зміна навчальної роботи попередила конфлікт.

Конфлікти «з ким сидіти» виникають тому, що вчитель наполягає на власному рішенні, яке викликає протест підлітків. Вони обурюються втручанням учителя у надзвичайно важливу для них сферу міжособистісних взаємин.

Конфлікт «бешкетування на уроках» має складні й різноманітні причини (втома, потреба у новизні, у цікавому шкільному житті, напруга від страху перед оцінкою чи покаранням, риси темпераменту чи характеру). Адекватна реакція вчителя на порушення підлітком дисципліни попереджує конфлікт.

Конфлікт з учителями фізкультури виникає внаслідок висловлених у грубій формі вимог учителя щодо спортивного одягу. Дівчата соромляться занадто відкритого одягу (шорти, купальник), чутливі до зауважень про свою зовнішність, які часто висловлюють вчителя фізкультури.

Важкі діти в класі відзначаються як неврівноважені, вразливі, але й грубі, неадекватно агресивні, неслухняні й погано керовані. Посилення педагогом диктату і контролю призводить лише до ескалації конфлікту з важким учнем. Попередити конфлікт може спрямованість вчителя на пошук взаєморозуміння з учнем (терплячість, лояльність, підтримати, заспокоїти, пояснити).

Поза стінами школи (під час екскурсій, походів тощо) відкривається нова сторона взаємин учнів і педагога. Наприклад, два учня після обіду не з'явилися на прибирання картоплі на шкільній присадибній ділянці. Наступного разу класний керівник доручив їм ділянку вдвічі більшу, ніж іншим дітям. А наступного дня порушники взагалі не з'явилися. Потім пояснили: набридло дивитись, як класний керівник, три тижні ходить по полю, не виймаючи рук з кишень, кричить на учнів.

Конфлікт статусів, як правило, є прихованим і довготривалим. Юрко повернувся із санаторного інтернату. Він здібний, працьовитий, добрий, справедливий, із сім'ї без особливого достатку. Костя був лідером класу — він з добре забезпеченої сім'ї, сильний, розумний, амбітний. Але Юрко поступово виходив у лідери, через що з Костою виникали сварки. Батьки Кості звинуватили учнів і вчителів у несправедливості. Це посилювало конфлікт.

Конфлікт «діти вчителів» трапляється через те, що деякі їх однокласники вважають, що через них всі секрети будуть відомі вчителям. Вчителі підкреслюють, що діти вчителів повинні бути зразком для інших, адже їх батьки — педагоги. Інколи ці діти справді користуються привілеями.

Конфлікт «лідерство дівчат». Дівчата часто беруть на себе лідерство у суспільному житті, а хлопчики протестують, відмовляючись брати участь у заходах, які вони організовують.

2. Особливості психологічної корекції підліткових конфліктів

Корекція конфлікту відбувається як системна послідовність психологічних впливів, що дозволяють послабити чи нейтралізувати різноманітні соціально-психологічні явища, які викликають чи загострюють міжособистісні конфлікти підлітків. До числа таких явищ належать: низька культура спілкування і взаємин, брак конфліктологічних знань, послаблення навичок самовладання, мовленнєві конфліктогенні чинники, несприятливі наслідки минулих конфліктів, егоїзм та інтолерантність, підвищена агресивність, неврівноваженість тощо.

З іншого боку, корекція передбачає впливи, що сприяють зниженню конфліктності підлітків та їх батьків. Чинниками зниження конфліктності підлітків є: сприятливі морально-психологічні умови в колективі, відносини співпраці та взаємодопомоги, ефективна організація взаємодії учнів класу, психологічна освіта та розвиток, гнучкість, толерантність, асертивність, врівноваженість особистості.

Корекція конфліктів у взаєминах підлітків повинна носити системний характер. Її доцільно проводити не лише з підлітками, але і з їх педагогами, батьками та у спільних підлітково-батьківських групах.

У корекційній роботі з педагогами і батьками з приводу підліткових конфліктів доцільними є наступні методи: роз'яснення, просвіта, освітні і мас-медіа програми, що демонструють здорові взаємини людей; телефон довіри, переконання, навіювання, методи християнської етики, тренінг батьківської ефективності, бесіда, спецкурс чи спецсеминар з основ конфліктології, картографування, активне соціально-психологічне навчання у психологічній студії, психологічна просвіта батьків на батьківських зборах, робота з цілеспрямованого інформування батьків, моделювання виходу зі складних педагогічних ситуацій.

У корекції деструктивних конфліктів, що проводиться з підлітками, доцільним є використання таких методів, як: корекція агресивної поведінки, навчання з оволодіння знаннями, вміннями і навичками безпечної поведінки, самозбереження здоров'я, захисту від несприятливих впливів природного і соціального довкілля; соціально-психологічний тренінг конфліктної компетентності, навчання конструктивному подоланню конфліктів, розвивальні заняття з використанням традиційних і активних методів навчання, психолого-педагогічні методики інтерактивного характеру, методи внутрішньо-особистісної та міжособистісної психокорекції, аутотренінг, самоаналіз, індивідуально-психологічне консультування, посередництво, конфліктологічна підготовка, спецкурс з основ конфліктології.

Корекція у спільних підлітково-батьківських групах проводиться з використанням методів: групової арт-терапії, спільних занять батьків з дітьми, тренінгів, аутотренінгів, інтерактивних технік, повідомлення і засвоєння знань про способи, засоби, прийоми психопрофілактики конфліктів, навчання вмінням та навичкам візуалізації і картографії, посередництва, переговорів, безконфліктного спілкування, прогнозування, нейтралізації конфліктогенів.

У зниженні конфліктності взаємин підлітка значну роль відіграє майстерність учителя. В.О.Сухомлинський доводив, що мовлення вчителя — особливо дієвий розвивальний засіб, який вимагає вмілого використання. «Слово, зауважував педагог, — це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність». У протилежному випадку, — коли вчитель припускається психологічних помилок, — мовлення стає конфліктогенним, породжуючи негативні реакції учнів, що відіграють деструктивну роль в їх розвитку.

Мовленнєві конфліктогени викликають такі конфлікти, які не мають об'єктивного підґрунтя, а тому завжди виконують негативні функції. Недоброзичливе слово може викликати у підлітка ті стани, які згодом призводять до конфліктів того чи іншого типу, а саме: образу, недовіру, пригніченість, почуття несправедливості, ворожість, душевну біль, докори.

У контексті корекційної роботи з підлітковими конфліктами психолог може використати пам'ятку для вчителів про вимоги до їх мовлення як складової конфліктологічної компетентності. Наприклад, змістом такої пам'ятки можуть бути наступні положення.

- Майстерне мовлення вчителя насичує спілкування з учнями інтелектуальним змістом, призводить до духовної спільності, пробуджує потребу вихованців в особистих бесідах, спільних роздумах, обговореннях.

- Мовлення педагога повинно бути емоційно гнучким і виразним. Вчитель має бути чутливим до дитини, дотримуватись емоційної культури, особливо у вираженні негативних почуттів гніву, обурення, невдоволення.

- У мовленні повинен переважати оптимістичний та радісний настрій. Натомість, часто виявляється навпаки — панують звинувачення, докори, заборони, пригнічення. Майстерність виховного звертання спирається на багатий спектр позитивних емоцій дитини. Головним при цьому виступає здатність учителя роз'яснювати, переконувати, пробуджувати в учнів власну думку, здатність до самоаналізу. Вчитель повинен своїм словом досягати внутрішнього світу підлітка.

- Щоб слово вчителя було дієвим, спонукало підлітка до самовдосконалення, воно повинно спиратись на почуття власної гідності, здорове самолюбство учня.

- Те, що проголошує вчитель, не повинно розходитись із його поведінкою. Підлітки дуже тонко відчують неправдиве, лицемірне слово.

- Мовлення вчителя повинно виражати завжди позитивне, доброзичливе ставлення до підлітка, турботу про його майбуття.

- Слід дотримуватись тактовності, продумувати свої бесіди, обговорення з підлітками з погляду того, чи не травмують вони когось з них, не викличуть образ.

- Підлітка слід навчити сприймати слово вчителя, а для цього виховувати його почуття, проникливість у внутрішній світ інших людей. Фізичні покарання неприпустимі, бо така дитина не сприймає доброго слова.

- Вчитель повинен якомога частіше розмовляти з підлітками, вміти вести індивідуальні та колективні бесіди, чути кожного, підтримувати зворотній зв'язок зі слухачами, вміти не лише говорити, але й слухати.

- Крик педагога неприпустимий, бо він принижує підлітків, руйнує їх найкращі почуття й поривання, глибоко травмує їх страхом і безсиллям.

3. Робота психолога з розвитку статевої ідентифікації підлітків

У проведенні заходів, пов'язаних зі статевою ідентифікацією та соціалізацією підлітків, слід пам'ятати про етичну сторону цього питання, про важливість гармонійного поєднання фізіологічних, психологічних, соціокультурних знань. Певний ухил у бік фізіології, медицини, тілесності спотворює об'ємність поняття статі, спрощує його тлумачення, збіднює моральний та загальнокультурний розвиток дітей. Засвоєння своєї біологічної статі є для дитини складною особистісною задачею, і психолог повинен допомогти у її вирішенні на високоморальному і духовному рівнях, що утверджують пріоритет почуттів і моральної сфери над тілесними потребами.

Щодо статевої просвіти дітей висувуються наступні вимоги (В.В.Абраменкова, В.І.Слободчиков).

- У дітей будь-якого віку формувати уявлення про мужність/жіночість, відповідальність за себе й своїх близьких, гордість за свою статеву приналежність.
- Формувати гігієнічні навички для дівчат і хлопців, особливо у підлітковому віці.
- Подавати інформацію про статеву сферу в історико-культурному контексті статево-рольових зразків поведінки і форм статевої соціалізації хлопчиків і дівчаток для того, щоб діти мали уявлення про нормативи поведінки і естетичного вигляду ровесників різних епох та про їх відповідність сучасним моделям. Літературні та історичні герої, казкові персонажі полегшують процес статевої ідентифікації дитини зі зразком, допомагають утвердитись у власній статевої приналежності.
- Необхідною є чітка інформація про вплив шкідливих звичок (тютюнопаління, алкоголь, наркотики) на фізичне, психічне здоров'я, зовнішність та майбутніх дітей підлітка.
- Знання про фізіологію підліткового періоду повинні відповідати шкільній програмі з біології, їх можна дещо розширити за наявності інтересу дітей.

Робота психолога у галузі сексуальної освіти повинна проводитись зі згоди батьків підлітків. Особливої делікатності й зваженості від психолога потребують ситуації, якщо неповнолітні дівчата довіряють йому звістку про небажану вагітність. Психолог переконує дівчину самій розповісти все батькам, пропонує своє посередництво при цьому. Однак розмова психолога з батьками за власною ініціативою і без участі дівчини проводиться лише у крайньому випадку.

Програми статевого виховання школярів визначають той обсяг інформації, що слід знати, що дозволено і що можливо знати. Важливо дати підліткам уявлення про питання власної безпеки (запобігання ситуаціям насильства, вміння і мужність сказати «ні»); про шкоду раннього статевого життя (вагітність, аборти, венеричні захворювання, СНІД); про загрози наркотичної і алкогольної залежності, дотримання дієт для схуднення у дівчат та штучного нарощування м'язів у хлопчиків; про попередження підліткових депресій, суїцидів.

Одна з таких програм (В.С.Коган, Л.В.Ковінько) розрахована на 2-9 класи, тобто початкову і середню ланку загальноосвітньої школи. Знання, якими повинні оволодіти учні, поступово ускладнюються, містять гігієнічно-фізіологічний і морально-психологічний аспекти.

2 клас. Назви частин тіла людини чоловічої і жіночої статі. Зокрема, частин тіла, пов'язаних із функціями виділення. Назви і розташування внутрішніх органів. Позитивна оцінка тілесних почуттів. Роль матері і батька у походженні дитини. Розвиток дитини в організмі матері, народження, догляд після нього. Вміння поводитись зі сторонніми людьми (запобігання насилля, розбещення, спокушання).

3 клас. Особливості статевого розмноження у флорі та фауні. Розмноження ссавців. Тілесна краса, піклування про неї, здоров'я. Взаємодопомога у сім'ї, вираження і розуміння власних емоцій, проявів кохання.

4 клас. Етапи внутрішньоутробного розвитку дитини. Як розвивається дитина в організмі матері. Режим вагітної, допомога їй навколишніми. Процес народження, початок життя дитини поза організмом матері. Взаємозв'язок дитини і батьків після народження. Прояви любові і згоди у сім'ї, поняття про планування сім'ї.

5 клас. Відмінності у тілесному розвитку хлопчиків і дівчат. Статеві ролі хлопчика-юнака-чоловіка і дівчинки-дівчини-жінки. Культура і гігієна тіла. Для дівчат — менструальний цикл. Для хлопців — розвиток дівчинки як майбутньої матері. Пристосування між членами сім'ї, статева відповідальність.

6 клас. Для дівчат — фізіологія і гігієна статевої системи дівчат. Для хлопців — особливості розвитку чоловічої статевої системи. Порівняння процесів розмноження рослин, тварин, людини. Виникнення і прояви симпатії взагалі і між різними статями. Причини сварок у сім'ї, зв'язок поколінь у сім'ї. Піклування дітей про молодших і старших у родині.

7 клас. Для дівчат — порушення менструального циклу і фізіології статевої системи дівчат і хлопців. Для хлопців — явище полюції. Гормональні системи чоловіка і жінки. Фізична і психологічна дорослість. Оцінка власних почуттів щодо інших людей. Сварки та їх запобігання. Особисте життя і взаємини дорослих членів сім'ї.

8 клас. Юридичне поняття про шлюб, сім'ю, розлучення. Оцінка власного фізичного розвитку. Гігієна тіла (окремо для дівчат і хлопців), психологічні проблеми дозрівання. Взаємини хлопців і дівчат: визнання і прийняття статевих особливостей, взаємоповага. Піклування про здоров'я майбутніх дітей. Полюції, мастурбація (окремо для хлопців і дівчат).

9 клас. Поняття зрілої сексуальності, психологічні, моральні, медичні аспекти сексуального життя і його початку, гетеро сексуальні взаємини, випадкова вагітність, планування сім'ї, контрацепція, психологічна і сексуальна сумісність, сексуальні меншини, венеричні захворювання, статеві злочини.

4. Формування у підлітків навичок самостійної навчальної діяльності

У виробленні самостійної навчальної діяльності велике значення має формування у підлітків навичок роботи з навчальною літературою, зокрема, навичок розуміння навчального тексту. Робота починається з посилення уважності підлітків до кожного незрозумілого слова у тексті. Пропонуються наступні завдання.

- Знайти незрозумілі слова і вирази та встановити їх значення за допомогою довідникової літератури: *«Єдність і комплексність природи – результат закономірних зв'язків між компонентами. Фізична географія дає знання про цілісність природного середовища».*

- Знайти слова з переносним значенням: *«Що таке світло – періоджерело енергії, що живить життя? Жартівники говорять, що світло – найтемніше місце у фізиці»*.
- Знайдіть знайомі слова у незвичному вживанні: *«Незважаючи на впертий опір частин польської армії, у складі якої були десятки тисяч етнічних українців, фронт швидко відкочувався на Схід»*.
- Наскільки впевнено висловлюється автор, які слова допомагають це зрозуміти?

«Зараз на Марсі природні умови не сприяють бурхливому розквіту життя. Швидше за все його поверхня – холодна, мертва пустеля. Колись Марс мід бути заселеним високорозвиненими, добрими і розумними істотами. Вони будували міста, переборювали природу. Можливо, як і ми, вони завойовували космос. Можливо, прагнучи залишити вмираючу планету, вони побували і у нас, на Землі. Шкода, що у ту далеку епоху життя на нашій планеті було малопривабливим. І залишки могутнього народу, можливо, назавжди перейшли в іншу Зоряну систему».

У формуванні навички визначати смисл тексту допомагають наступні вправи.

- Скласти оповідання за реченням, намагаючись максимально використати подану у ньому інформацію: *«Висаджена у садку квітка розквітла б набагато швидше, ніж на підвіконні»*.
- Текст розділити на окремі речення. Відновити послідовність речень. Запропонувати нову осмислену послідовність речень.

Допомогти учням може і пам'ятка *«Як стати ідеальним читачем»*.

- До початку читання: приготуйтеся до подальшої роботи з текстом, уважно розгляньте його заголовок, спробуйте передбачити, про що піде розмова.
- У ході читання: підтримуйте діалог з текстом. Виявляйте приховані у тексті питання, будуйте можливі відповіді й перевіряйте їх подальшим змістом. Намагайтесь визначити, що не зрозуміли, важкі для себе питання. Робіть виписки, підкреслюйте важливі думки, складайте схеми, креслення, таблиці. Розглядайте конкретні приклади.
- Після читання тексту: спробуйте сформулювати головну думку тексту. Перечитайте складні для вас частини тексту. Складіть його план. Задавайте питання до всього тексту. Перевіряйте себе.

Бажаємо успіху!

Висновки до теми.

- Найбільш типовими є підліткові конфлікти на уроках, з учителями фізкультури, з дітьми вчителів, з важкими дітьми, при вирішенні питань статусу й лідерства, з приводу бешкетування на уроках, розподілу обов'язків у класі.
- Корекція конфліктів в підлітковому віці передбачає послаблення чи нейтралізацію конфліктних чинників — таких, як низька культура спілкування і взаємин, брак конфліктологічних знань і навичок самовладання, мовленнєві конфліктогенні чинники, несприятливі наслідки

минутих конфліктів, егоїзм та інтолерантність, підвищена агресивність, нерівноваженість тощо.

- Корекцію міжособистісних конфліктів підлітків доцільно проводити систематично і спільно з їх педагогами, батьками та у підлітково-батьківських групах. Мовлення вчителя — особливо дієвий розвивальний засіб, який вимагає вмілого використання, що дозволяє попереджувати й залагоджувати конфлікти учнів.
- Статеві ідентифікація підлітків є складною особистісною задачею, у вирішенні якої психолог допомагає на високоморальному й духовному рівнях, що утверджують пріоритет почуттів і моральної сфери над тілесними потребами.
- Вироблення у підлітків самостійної навчальної діяльності спирається на формування у них умінь і навичок учіння (роботи з навчальною літературою, її активного сприймання, розуміння, осмислення, творчого використання) у процесі виконання відповідних вправ.

Тема 19. Психологія ранньої юності

План

1. Загальна характеристика раннього юнацького віку
2. Система спілкування і взаємин старшокласників
3. Розвиток пізнавальних процесів старшокласника
4. Емоційно-вольова сфера у ранній юності
5. Розвиток самосвідомості старшокласника

Висновки до теми

Література

1. Власова Н.В. Аналіз соціально-психологічних особливостей взаємин батьків і дітей юнацького віку / Н.В. Власова // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.ХІ, Ч.3. – К., 2009. – С.78-89.
2. Кон І.С. Ребёнок и общество / И.С.Кон. — М.: Академия, 2003. — 336 с.
3. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2 т. / С.Д. Максименко. — К.: Форум. — Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 2002. — 319 с; Т.2: Моделювання психічних новоутворень: генетичний аспект. — 2002. — 355 с.
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 319 с.

1. Загальна характеристика раннього юнацького віку

Юність — це досить тривалий період життя людини від 14-15 до 25 років, який поділяють на ранню та пізню юність. Рання юність охоплює період від 14-15 до 18 років.

Походження психологічних проблем юності пояснюється як з боку внутрішніх (психофізіологічних) чинників, так і з боку соціальних умов.

Тлумачення, що зосереджені на розгляді внутрішніх змін в організмі, є досить різнобарвними та суперечливими. Різні їх варіанти протиставляють розвиток людини або як індивіда, або як особистості. На одному з полюсів цього підходу — біологічні теорії, для яких юність — це важливий етап росту організму, що детермінує всі лінії (морфологічну, фізіологічну, соціально-психологічну) онтогенезу індивіда.

Психологічні теорії наголошують на тому, що юність є своєрідним етапом розвитку внутрішнього світу особистості, насамперед, її самосвідомості.

Психоаналітичні теорії акцентують увагу на юності як етапі бурхливого психосексуального розвитку.

Соціологічні тлумачення зосереджені на розкритті зовнішньої детермінації періоду юності вимогами суспільства, інтересами його розвитку. У цьому розумінні юність — етап соціалізації, переходу від залежного дитинства до самостійної дорослості, формування соціальних ролей, ціннісних орієнтацій.

Для вітчизняної психології характерним є врахування діалектичної єдності біологічних, психологічних та соціальних складових у розвитку особистості на етапі юності. Труднощі юності пояснюються розходженням у моментах досягнення індивідом, з одного боку, біологічної зрілості, а з іншого — соціальної зрілості. У нашому технологічно високорозвиненому суспільстві, де період шкільного навчання досить тривалий і має тенденцію до зростання, біологічне дозрівання випереджує соціальне.

У більшості юнаків і дівчат цього віку завершується статеве дозрівання. Майже завершується дозрівання всього організму. Фізичний розвиток старшокласників у темпах уповільнюється і більш помітний у дівчат, а юнаки поступово „наздоганяють” їх. Збільшення росту в дівчат триває переважно до 16-17 років, а в юнаків — до 17-18 років.

Особливо швидко зростає м'язова маса і сила в хлопців, що робить цей період важливим для їх досягнень у деяких видах спорту. Більш збалансованими стають показники росту внутрішніх органів, розмір серця у пропорціях щодо судинної та м'язової систем досягає показників дорослої людини. Значно вдосконалюється нервова система, зростають її стабільність та витривалість. Процеси гальмування і збудження врівноважені між собою.

Прискорення біологічного дозрівання (акселерація) відбувається на фоні уповільнення соціального. Соціальна зрілість вимірюється багатьма параметрами, які з'являються неодноразово та індивідуально. Так, суспільство визнає дорослість людини з 17 років, коли вона отримує паспорт, починає відповідати за всі свої вчинки перед законом, користується виборчим правом та всіма іншими правами дорослої людини. Водночас, фактична соціальна зрілість може настати як раніше моменту її юридичного визнання (наприклад, під час війни, коли використовується праця підлітків та юнаків), так і пізніше (явище інфантилізму). Ще довгий час після набуття повноліття молода людина зберігає матеріальну залежність від батьків і родини (особливо, якщо продовжує навчання).

Соціальна ситуація розвитку зумовлена підготовкою старшокласника до вступу в самостійне життя, який полягає у виборі професії, у визначенні подальшого життєвого шляху (продовжити навчання, створити сім'ю, розпочати трудову діяльність тощо). Звідси — найбільш актуальною особистісною проблемою старшокласника є здійснення життєвого самовизначення, яке б дало йому в майбутньому змогу повною мірою реалізувати себе в праці, громадському житті, у сім'ї.

Психічний розвиток у ранній юності — це та необхідна основа, яка дозволяє людині свідомо й обґрунтовано здійснити вибір подальшого життєвого шляху відповідно до своїх можливостей та індивідуальних особливостей. Перевірка правильності зробленого життєвого вибору, а у деяких випадках і його зміна триває у другій половині юнацького віку.

Соціальна ситуація розвитку старшокласника породжує суперечність між ідентифікацією та індивідуалізацією його особистості серед навколишніх людей (Д.І.Фельдштейн). З одного боку, юнаки прагнуть до незалежності, самостійності, захищають своє право на індивідуальність. З іншого боку, активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність, посилюється прагнення свідомо будувати свою поведінку відповідно до існуючих суспільних норм і вимог. Результатом взаємодії процесів індивідуалізації та ідентифікації є диференціація розумових здібностей та інтересів, розвиток інтегральних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду, життєвої позиції.

Провідною діяльністю старшокласника виступає навчально-професійна діяльність.

Центральним новоутворенням особистості у ранній юності є готовність старшокласника до життєвого самовизначення (І.В.Дубровіна), ядром якого є професійний вибір. У виборі професії старшокласники, передусім, орієнтуються на престижність професії (її соціальну значущість), на вимоги професії до особистості, на принципи й норми взаємин, властиві для обраної професійної спільноти, на можливість професії задовольнити матеріальні потреби, бути сферою реалізації свого творчого потенціалу й досягнення життєвого успіху.

Життєве самовизначення спирається на головне новоутворення психіки старшокласника — його світогляд, що становить систему узагальнених поглядів на дійсність, де наукові знання переплітаються із переконаннями й ставленнями.

Отже, рання юність (старшокласник) охоплює період від 14-15 до 18 років. Для сучасних юнаків властиве випередження біологічного дозрівання порівняно із соціальним (акселерація). При цьому фізичний розвиток старшокласників у темпах уповільнюється, зростання розміру внутрішніх органів відбувається пропорційно щодо показників судинної та м'язової систем, у нервовій системі гальмівні процеси врівноважені із процесами збудження. Соціальна ситуація розвитку зумовлена підготовкою старшокласника до вступу в самостійне життя. Центральним новоутворенням його особистості є готовність до життєвого самовизначення, а головним новоутворенням психіки — його світогляд.

2. Система спілкування і взаємин старшокласників

У взаєминах з батьками зберігається прагнення старшокласників до рівності й автономії, що проявляється на таких рівнях (І.С.Кон):

- поведінковому — відстоювання права на прийняття самостійних рішень щодо особисто важливих питань (вибір друзів, проведення дозвілля, підбір одягу);
- емоційному — сформованість власних уподобань, незалежних від батьків;
- моральному і ціннісному — наявність власних поглядів та оцінок

Емоційна автономія супроводжується значними труднощами у спілкуванні, якщо батьки несерйозно сприймають нові переживання і бажання своїх дітей: часто глузують або засуджують їх дії чи зовнішність; критикують їх захоплення, друзів, зловживають заборонами. Внаслідок допущених дорослими помилок у старшокласника виникає відчуженість, замкненість, потаємність тощо.

Морально-ціннісна автономія виявляється, як правило, у зовнішніх аспектах: слідування моді, екстравагантна поведінка, способи проведення дозвілля. У глибоких проблемах подальшого життєвого самовизначення (вибір професії) старшокласники більшою мірою покладаються на батьків.

Взаємини з ровесниками. Почуття самотності, переживання власної непотрібності, зумовлені віковими суперечностями становлення особистості, викликають у молодих людей нестримне прагнення до об'єднання і спілкування з однолітками, у товаристві яких вони сподіваються знайти гостро потрібні їм емоційне тепло, розуміння, визнання власної значущості тощо.

Потреба *бути прийнятим іншими людьми* (в афіліації) виходить у старшокласника на перший план. Найважливіше для нього — бути рівним партнером, заслужити схвалення, мати повагу і престиж серед одноліток. Соціометрія виявляє більш-менш постійні (протягом одного-двох років) групи популярних і пасивних учнів у класі. Популярність ґрунтується на різних підставах, залежно від групових цінностей і рівня розвитку учнівського колективу. Такими підставами можуть бути і педагогічно небажані якості учня: недисциплінованість, зухвалість, агресивність. Низький статус у групі, як правило, корелює з високим рівнем особистісної тривожності.

Коло спілкування старшокласників відзначається, як розширенням його сфери, так і поглибленням взаємин (І.С. Кон, В.О. Лосенков).

Розширення сфери спілкування виявляється у наступному. Збільшується тривалість спілкування з товаришами (3-4 години в будні, 7-9 годин у вихідні та святкові дні). Зростає кількість референтних соціальних груп, до яких входить підліток (клас, спортивна команда, компанія друзів за місцем проживання). Вимоги цих груп різноспрямовані й суперечливі, що ставить молоду людину перед необхідністю вибору. Ставлення старшокласників до ровесників вкрай некритичне, процвітає наслідування і конформізм. Виникають *юнацькі*

неформальні об'єднання, позбавлені контролю і опіки з боку батьків і педагогів. Склад цих об'єднань є змішаним за віком і соціальним статусом. Вони мають значний вплив на старшокласників і можуть негативно позначатись на їх подальшій долі, слугуючи осередками початкового алкоголізму, наркоманії. У деяких випадках такі групи коять протиправні дії і навіть носять кримінальний характер.

У неформальних об'єднаннях суттєво інша соціометрична структура, ніж у шкільному класі. Учні, непопулярні серед однокласників, можуть займати тут високий статус, або навіть бути лідерами. З іншого боку, неформальні юнацькі об'єднання на завжди мають антисоціальний характер, але залишаються при цьому замкненими утвореннями, які зберігають у таємниці від близьких дорослих своє „внутрішнє” життя з його нормами і цінностями. Це дає підставу говорити про наявність **юнацької субкультури**.

Поглиблення взаємин з навколишніми виражається у диференційованості манер спілкування з різними людьми та групами, у вибірковості та вимогливості стосовно близьких друзів.

Високої вибірковості взаємини старшокласників набувають у дружбі. Юнацька дружба більш стійка і глибока, ніж підліткова. Вона вимагає від юнаків глибоко довірливих (інтимних) стосунків, емоційного тепла, відвертості, відданості. Молода людина прагне розкрити себе перед іншими і найкраще це вдається у спілкуванні з другом, який розуміє з півслова. Тому для навколишніх, які спостерігають за розмовою двох друзів, вона може здаватись пустопорожньою і беззмістовною балаканиною, а насправді має високу цінність для самих старшокласників. Разом із прагненням до довірливих контактів між друзями, у старшокласника виразно проявляється неухважність до переживань іншого, сконцентрованість на власних проблемах, що призводить до незадоволеності дружніми контактами, виникнення переживань з приводу відсутності взаєморозуміння.

З'являється потреба у коханні — спочатку в дівчат, — духовність якого бере початок у дружбі й любові до близьких (до батьків, сестер). З'являються серйозні захоплення, багато хто розпочинає статеве життя. Любов у цьому віці оповита мріями та романтикою, мало орієнтована на реальні особистісні риси один одного. Любов і дружба, з одного боку, вимагають розвиненої самосвідомості їх суб'єктів, а з іншого, сприяють розвитку рефлексивних механізмів особистості.

Отже, у взаєминах з батьками зберігається прагнення старшокласників до рівності й автономії, а у товаристві ровесників вони задовольняють гострі потреби в емоційному теплі, розумінні, визнанні власної значущості. Коло спілкування старшокласників відзначається, як розширенням його сфери, так і поглибленням взаємин. Виникають юнацькі неформальні об'єднання, що прагнуть функціонувати за межами контролю й опіки з боку батьків та педагогів і створюють юнацьку субкультуру. Характерними є взаємини юнацької дружби, які є більш стійкими і глибокими, ніж у підлітка. З'являється потреба у коханні, яке у цьому віці оповите мріями та романтикою, мало орієнтоване на реальні особистісні риси один одного.

3. Розвиток пізнавальних процесів старшокласника

Розвиток пізнавальних процесів старшокласника зумовлений загальним характером його розумової діяльності, що зосереджується на осмисленні отриманого раніше досвіду. Розумовий розвиток уповільнюється за темпами, але якісно значно ускладнюється, забезпечуючи формування світогляду, як **системи** поглядів на дійсність. Старшокласник оволодіває складними інтелектуальними операціями, відбувається суттєве збагачення понять, диференціація інтересів, здібностей. Формується індивідуальний стиль розумової діяльності.

Сприймання стає складним інтелектуальним процесом, диференціація та інтеграція якого серед інших пізнавальних процесів досягла високого рівня завдяки опорі на попередній досвід, наявні знання та розумові здібності.

Показники **уваги** не мають стабільного характеру і залежать від мотивів пізнавальної діяльності. Повною мірою можливості уваги виявляються лише за умови глибокого пізнавального інтересу до об'єкту пізнання. Юнаки часто проявляють неухважність до навчального матеріалу через те, що надто заглиблені у свої особистісні проблеми, глибоко переживають негаразди у спілкуванні з навколишніми тощо (П.Я. Гальперін). Основні труднощі старшокласник відчуває при потребі переключити увагу, вийти зі стану зосередження на своїх глибинних переживаннях.

Пам'ять вдосконалюється під впливом розвитку волі та мислення. Довільна пам'ять виразно випереджує мимовільну. Якість запам'ятовування залежить як від вольових здібностей старшокласника, так і від володіння ним прийомами розумової обробки матеріалу, а також від інтересів, пов'язаних із професійним вибором. Старшокласник володіє всією системою способів довільного запам'ятовування. Завдяки цьому у нього зростає продуктивність пам'яті на абстрактний матеріал.

Мислення старшокласника розвивається в умовах складної навчальної діяльності, що забезпечує оволодіння науковими знаннями, які утворюють основу світогляду особистості. Старшокласник спроможний до самоосвіти, досягаючи при цьому результатів того ж рівня, що й в умовах навчання. Мислення дозволяє старшокласнику оперувати знаннями, якими він володіє. Зростає роль логічних міркувань та можливість отримання правильних умовиводів.

Для мислення старшокласника властиві наступні ознаки.

- Системність, коли учень цілеспрямовано шукає зв'язки між своїми знаннями, причини тих чи інших фактів, подій, намагається усвідомити їх закономірний характер.
- Рефлексивність (свідоме використання мислення для пошуку відповіді на питання, гнучке використання засобів мислення, його варіативність, гіпотетичність).
- Світоглядна орієнтація, теоретизування, створення абстрактних теорій, захопленість філософськими роздумами (Н.С. Лейтес, Ж. Піаже, В.А.Роменець).

- Орієнтація на пошук, мислення носить продуктивний, творчий характер. Учень прагне самостійно дійти до сутності питань, цікавих йому, дати їм своє пояснення. Приймає на себе роль науковця, шукача, відтворює науково-пошуковий процес, наприклад, при доведенні теоремах, виведенні формули. Володіє елементарною формою інтелектуального експерименту.
- Обмеженість мислення пов'язана із відсутністю системи та методу. Це особливо загострюється при виникненні помилок у мисленні, при отриманні хибних результатів, які старшокласник не в змозі подолати.

Мовлення ускладнюється за змістом та формою завдяки розвитку мислення та оволодінню всіма системами (насамперед, лексичною та синтаксичною) рідної та іноземної мов. Старшокласник на досить високому рівні володіє всіма видами мовлення (діалогічним і монологічним, усним і писемним, зовнішнім і внутрішнім). Це дає йому можливість точно висловлювати свої думки й переживання. Здійснюється перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення, останнє стає формою існування мисленнєвих дій.

Уява старшокласника відзначається довільністю, що виявляється у здатності планувати свою діяльність і подальший життєвий шлях. Досконалішою стає репродуктивна уява. За допомогою творчої уяви старшокласник спроможний розробляти складні задуми творчих робіт (малюнків, конструювання, творів) та втілювати їх.

У планах на майбутнє важливе місце посідають мрії, які стають конкретними й дієвими.

Отже, розумовий розвиток старшокласників уповільнюється за темпами, проте значно ускладнюється і забезпечує формування світогляду. Пізнавальні процеси набувають стійкої довільності, інтелектуальної складності, диференційованості та інтегрованості. Старшокласник володіє складною системою способів довільного запам'ятовування; розумових операцій, що забезпечує йому оволодіння науковими знаннями. Проте, юнакам складно спрямовувати свою пізнавальну активність на навчальний матеріал через те, що вони надто заглиблені у свої особистісні проблеми. Старшокласник спроможний до самоосвіти й досягає при цьому результатів того ж рівня, що й в умовах навчання.

4. Емоційно-вольова сфера у ранній юності

Емоційна сфера старшокласників складна та різнобарвна. Вона стає більш насиченою та гнучкою порівняно із підлітком, зростає її керованість та контрольованість. Зменшується вміст афективних реакцій, емоційне життя є інтенсивним, хоча стає менш бурхливим і більш стабільним. Так, юнаки та дівчата, незалежно від типу нервової системи, значно більш стримані й врівноважені порівняно з підлітками (О.В. Кучменко).

Високого рівня розвитку досягають вищі почуття, які зумовлені низкою естетичних, інтелектуальних, соціально-моральних потреб. Завдяки високій значущості для старшокласника спілкування на засадах партнерства у нього особливо інтенсивно розвиваються соціальні почуття (емпатія, взаєморозуміння, почуття духовної єдності, чуйність тощо).

В емоційному портреті старшокласника все більш помітними стають індивідуально-типологічні особливості. Дозрівання темпераменту зумовлює його вплив на процес емоційного життя. Серед школярів чітко вирізняються екстравертовані та інтравертовані типи. Перші відкрито і виразно демонструють свої переживання, другі — зовні малоемоційні, їхні переживання важко визначити.

У вольовій сфері зростає рівень свідомого самоконтролю, пов'язаного із прагненням відповідати вимогам групи. Водночас, рівень самоконтролю ще нестійкий і ситуативний. У різних ситуаціях один і той же старшокласник може поводитись досить непередбачувано. Бракує старшокласнику і вміння докладати систематичні зусилля при подоланні перешкод, що виявляється як слабкість волі, залежність від зовнішніх впливів, безвідповідальність, ненадійність, схильність легко і безпричинно ображатися тощо. При нервово-психічних навантаженнях самоконтроль старшокласника значно знижується.

У старшокласника досить виразно проявляється певний тип темпераменту, основні структури якого закладаються ще в підлітковому віці. Рання юність відзначається посиленням інтегральних зв'язків між його елементами, внаслідок чого полегшується управління особистістю власними реакціями (В.С. Мерлін). Типологічні особливості нервової системи гостро проступають у поведінці старшокласника, маючи у крайніх своїх проявах вигляд акцентуацій, що виникають на ґрунті природжених особливостей нервової системи за наявності несприятливих соціальних умов. При поглибленні акцентуацій вони переходять у патологічні розлади психіки — психопатії (О.Є. Лічко).

Серед старшокласників найчастіше зустрічаються наступні акцентуації (К.Леонгард).

Застрягання — стан збудження поєднується з упертістю, недовірливістю, нетерпимістю до критики й заперечень.

Демонстративність — амбіційність, хизування, хвалькуватість, зухвалість, прагнення будь що підкреслити свою значущість, здатність до непередбачуваних дій з метою привертання до себе уваги навколишніх.

Екзальтовані — легко збуджуються та піддаються навіюванню, схильні до афектів, до надмірно яскравого виявлення емоцій захопленості, здивування, натхнення, суму, розпачу. Загострення цих рис призводить до нерозбірливості молодих людей у знайомствах, схильності до непродуманих, авантюрних учинків

Тривожні — постійно очікують небезпеку, боязкі, сором'язливі, нерішучі, поступливі, властива реакція втечі, а не подолання скрутних обставин. Замкнутість „тривожних” старшокласників може перерости у хворобливу самоізоляцію або й почуття власної неповноцінності.

Поряд з високою емоційною чутливістю та вразливістю старшокласників у них інтенсивно формуються способи психологічного захисту (І.С. Кон).

Отже, емоційна сфера старшокласників стає більш насиченою та гнучкою порівняно із підлітком, зростає її керованість та контрольованість.

Емоційне життя юнацтва є інтенсивним, хоча менш бурхливим і більш стабільним; значного рівня розвитку досягають вищі почуття та відповідні їм потреби (естетичні, інтелектуальні, соціально-моральні). Виразності набувають індивідуально-типологічні особливості емоційної сфери юнаків. У вольовій сфері зростає рівень свідомого самоконтролю внаслідок прагнення відповідати вимогам групи; рівень самоконтролю ще нестійкий і ситуативний, що створює сприятливий ґрунт для появи у юнаків акцентуацій характеру.

5. Розвиток самосвідомості старшокласника

Самосвідомість старшокласника відзначається егоцентризмом, який відіграє позитивну роль. Він дозволяє молодій людині відкрити свій унікальний внутрішній світ, співвіднести його із зовнішнім світом, спонукає до осмислення свого місця у світі й сприяє становленню світогляду.

Важливим чинником формування самосвідомості виступає стать особистості. Почуття дорослості координується у свідомості старшокласника із чоловічою чи жіночою роллю. Інтенсивно розвивається сприймання себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями, ставленнями до представників протилежної статі та відповідними формами поведінки (І.В. Дубровіна).

Розвиток самосвідомості в цей віковий період відбувається у таких основних напрямках (за В.С.Мерліним):

- 1) усвідомлення самототожності (розмежування “я” — не “я” та його наступність у часовій особистісній перспективі);
- 2) “я” — суб’єкт діяльності (виникає ще з 3-х років, коли малюк усвідомлює себе як джерело дій, заявляючи “я сам”);
- 3) усвідомлення своїх психічних якостей (власної індивідуальності);
- 4) засвоєння системи соціально-моральних самооцінок.

Формування особистісної ідентичності становить надзвичайно важливий напрям розвитку самосвідомості старшокласника, для якого властива загострена потреба переосмислення свого „Я”, пов’язана, по-перше, із різкими й бурхливими змінами зовнішності, появою нових переживань (криза ідентичності, за Е.Еріксоном), а по-друге, із перспективами життєвого самовизначення.

У молодих людей виникає підвищена увага до власного тіла і до змін у ньому. Боляче сприймаються будь-які зовнішні недоліки (низький зріст, повнота, дитячі риси). Старшокласники намагаються бути дорослим, насамперед, зовні.

Посилюється самоспостереження, рефлексія власних переживань, інтерес до внутрішнього світу людини взагалі. Образ “Я” виступає у варіантах: реальне “Я” (яким є тепер), динамічне “Я” (намагаюсь бути), ідеальне “Я” (яким слід бути), фантастичне “Я” (хотів би бути).

Змінюються критерії самоаналізу. Якщо підліток орієнтується на пошук своїх неповторних рис, то юнак — на особливості свого положення серед інших людей. Глибина самоаналізу залежить від соціальних (тип

навчального закладу, де навчається юнак), індивідуально-типологічних (екстраверт, чи інтроверт), біографічних (умови сімейного виховання) чинників.

Вдалий пошук свого „Я” призводить старшокласника до самоприйняття своєї особистості, а невдалих — до самозаперечення, самовідторгнення, яку Е.Еріксон назвав „неадекватною ідентичністю”. Розвиток останньої може йти за такими основними напрямками: відмова від глибокого й довірливого спілкування, уникнення тісних взаємин з іншими; деформація особистісного часу, неспроможність будувати життєві плани, страх стати дорослим, страх змін; блокування реалізації продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси й зосередитися на якійсь одній, основній діяльності; відмова від самовизначення і вибір негативних зразків для наслідування.

Самооцінка у ранній юності стає більш диференційованою, раціональною, аргументованою і є результатом психічної активності старшокласника у таких основних формах:

- Порівняння досягнутого з очікуваним (“я знаю і тому отримав високу оцінку”). Деформація цього способу самооцінки проявляється у тому, що юнаки створюють невинуваті штучні ситуації самоперевірки (перестрибнути з даху на дах 5-ти поверхових будинків; стрибати у воду з високої скелі, не знаючи дна і глибини; бешкетування зі зброєю тощо);
- Аналіз думок про себе, висловлених навколишніми. Дорослі й ровесники користуються різними критеріями оцінювання старшокласників, іноді суперечливими — те, що схвалюють ровесники, засуджують батьки.
- Уявлення про себе розрізняється з узагальненим образом своїх одноліток (“Ми”) як за змістом, так і за системою оцінок. Хлопці вважають себе менш сміливими, менш комунікабельними та життєрадісними, ніж однолітки, але добрішими і з краще розвинутою здатністю зрозуміти іншу людину. Дівчата ж приписують собі меншу комунікабельність, але більшу щирість, справедливість та вірність (І.С. Кон, В.О. Лосенков).

У десятикласників нижча дисперсія у показниках самооцінки, ніж у випускників (І.Ю. Кулагіна). У більшості учнів вона стабільно висока і порівняно безконфліктна. Переважає оптимістична оцінка себе, своїх можливостей, впевненість переважає над тривожністю. На момент закінчення школи, коли потрібно робити реальний вибір свого майбутнього, не всі учні спроможні зберегти стабільну самооцінку. Частина випускників зберігає оптимістичну, дещо завищену самооцінку, в інших самооцінка надмірно завищена, охоплює всі сторони життя, у ній переплітається реальність з бажаним; треті (переважно дівчата) мають низьку, конфліктну самооцінку, невпевнені у собі, гостро переживають невідповідність своїх прагнень наявним можливостям.

Узагальнена самооцінка відображається у **самоповазі**, яка становить досить стійке утворення, що змінюється поступово. Уявлення про власну самоцінність часто є перебільшеним. Це виглядає як юнацька самовпевненість, що не витримує перевірки реальними справами, і

розцінюється навколишніми як хвалькуватість, невміння дотримуватись свого слова.

У протилежному випадку спостерігається знижена самоповага, яка робить людину бездіальною, невпевненою, самотньою. Такі молоді люди хворобливо реагують на критику, гумор. У них переважає екстернальний локус контролю: вважають головною причиною своїх невдач те, що навколишні не помічають їх позитивних якостей, не оцінюють їх належним чином. Для таких учнів сприятливими є ситуації, де можна проявити себе з кращого боку, досягти успіху.

Отже, самосвідомість старшокласника відзначається егоцентризмом, що дозволяє йому відкрити свій унікальний внутрішній світ й сприяє становленню світогляду. Інтенсивно розвивається сприймання себе як особи певної статі, загострюється потреба переосмислення свого „Я”, різких і бурхливих змін зовнішності, появи нових переживань, перспектив життєвого самовизначення. Посилюється самоспостереження, рефлексія власних переживань, інтерес до внутрішнього світу людини взагалі. Вдалиий пошук свого „Я” призводить молоду людину до самоприйняття своєї особистості, а невдалий — до її самозаперечення, самовідторгнення. Самооцінка у ранній юності стає більш диференційованою, раціональною, аргументованою.

Висновки до теми.

- Фізичний розвиток старшокласників у темпах уповільнюється, але випереджає соціальний; зростає збалансованість органічних процесів. Соціальна ситуація розвитку зумовлена підготовкою старшокласника до вступу в самостійне життя. Центральним новоутворенням його особистості є готовність до життєвого самовизначення, а головним новоутворенням його психіки — світогляд.
- У взаєминах з батьками старшокласники прагнуть до рівності й автономії, а у товаристві ровесників задовольняють свої гострі потреби в емоційному теплі, розумінні, визнанні власної значущості. Коло спілкування старшокласників розширюється, взаємини поглиблюються.
- Виникають юнацькі неформальні об'єднання, що створюють юнацьку субкультуру. Характерними є взаємини юнацької дружби, потреба у коханні. Розумовий розвиток старшокласника уповільнюється за темпами, пізнавальні процеси набувають стійкої довільності, інтелектуальної складності, диференційованості та інтегрованості, що забезпечує йому оволодіння науковими знаннями і формування світогляду як в умовах навчання, так і шляхом самоосвіти.
- Самосвідомість старшокласника відзначається егоцентризмом, загострюється потреба переосмислення свого „Я”, різких і бурхливих змін зовнішності, появи нових переживань, перспектив життєвого самовизначення. Самооцінка у ранній юності стає більш диференційованою, раціональною, аргументованою.

Тема 20. Робота психолога зі старшокласниками

План

1. Психологічні проблеми старшокласників
2. Засоби профорієнтації в роботі психолога зі старшокласниками
3. Забезпечення успішної самореалізації старшокласників
4. Подолання дефектів часової перспективи старшокласників

Висновки до теми

Література

1. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. /Л.І.Березовська ; М-во освіти і науки України. — К. : Слово, 2011. — 165 с.
2. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості: навч.-метод. посіб./ О.Л. Главацька. — К.: КОНДОР, 2008. — 228 с.
3. Матяш-Заяц Л.П. Природа міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці // Наукові записки: Зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, О.Л.Макаренко. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. — Випуск 41. — С.133-135.
4. Сергеєнкова О.П. Самопізнання: Навчальний посібник / О.П.Сергеєнкова. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. — 184 с.
5. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник для психологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Т.С. Яценко. — К.: Вища школа, 2004. — 678 с.

1.Психологічні проблеми старшокласників

До кінця шкільного навчання молода людина має бути психологічно готовою до вступу в доросле життя. Така готовність передбачає потребу юнаків у спілкуванні та володіння способами її задоволення, достатній розвиток теоретичного мислення, сформованість основ наукового і громадського світогляду, рефлексії, наявність потреби і здатності працювати на творчих засадах. Ці якості — психологічна база для самовизначення особистості раннього юнацького віку.

Вузлові питання розвитку старшокласника, над вирішенням яких доводиться працювати психологу, визначаються віковими особливостями розвитку психіки і особистості на цьому відтинку життя. Психолог повинен забезпечити нормативну соціальну ситуацію розвитку, формування основних новоутворень психіки і особистості, надати підтримку у здійсненні провідної діяльності — навчально-пізнавальної, яка вимагає достатнього рівня розумового розвитку молодшої людини.

Основні психологічні проблеми розвитку старшокласника:

- 1) прийняття рішень стосовно професійного вибору, який є осередком самовизначення молодшої людини на фоні відкриття нею свого «Я»;
- 2) підвищення рівня усвідомлення свого професійного вибору за допомогою засобів професійної орієнтації;

- 3) інтенсивні процеси становлення «Я», пошуки смислу життя, шляхів досягнення особистого успіху й самореалізації, що відбуваються як випробовування старшокласником (не завжди вдалим) своїх можливостей у різних ситуаціях. «Пошуки себе» викликають стан невпевненості, тривожності, нерішучості, а в очах навколишніх молода людина виглядає як легковажна, несерйозна, нестійка;
- 4) гіпертрофоване прагнення до дорослого життя призводить до появи дефектів часової перспективи особистості, розірваності минулого, теперішнього і майбутнього. Старшокласник недооцінює своє минуле і теперішнє, а бачить себе переважно у бажаному майбутньому. Виникає надмірна мрійливість, яка не пов'язана із зусиллями, які треба докладати у теперішньому для досягнення своїх життєвих цілей. Плани на майбутнє розпливчасті, пов'язані з позитивними емоціями, не завжди реалістичні;
- 5) у спілкуванні з ровесниками висувають до них високі запити, очікують їх розуміння, схвалення, захоплення. Однак не вміють висловлювати іншим розуміння, схвалення, захоплення, а тому ці потреби залишаються незадоволеними. Відсутність довірливості й відвертості у спілкуванні з дорослим породжує тривожність.

Найчастіше психологу доводиться мати справу з вищерозглянутими групами проблем. Розглянемо, яку психологічну роботу можна виконувати з їх подолання.

2. Засоби профорієнтації в роботі психолога зі старшокласниками

Вирішення проблем, пов'язаних із професійним вибором і загалом самовизначенням молодшої людини, проходить шляхом підвищення усвідомленості цього вибору в процесі здійснення професійної орієнтації.

У професійній орієнтації виділяють ланки професійної освіти, професійної консультації та професійного відбору.

На рівні професійної освіти здійснюється профінформація, поширеними формами якої є профінформаційний урок, професіографічна зустріч, професійна екскурсія, професіограмне дослідження.

Профінформаційний урок, як правило, проводиться в рамках курсу «Основи вибору професії».

Під час професіографічної зустрічі учні разом з представником певної професії роблять психологічний аналіз змісту його праці, виявляють вимоги професії до людини. Рекомендується з'ясування у фахівця — представника певної професії — таких питань: чим подобається професія; завдяки чому вдається досягти успіху в роботі; чому ця професія подобається не кожному; чому деякі люди погано справляються з окремими завданнями професії.

Професійна екскурсія проводиться при відвідуванні учнями певної фірми, підприємства, офісу. Учні мають можливість безпосередньо ознайомитись з технологією професійної діяльності, характерними умовами й засобами праці, внаслідок чого у них актуалізуються розумові процеси, спрямовані на аналіз професії. У ході екскурсії між учнями часто виникають обговорення і дискусії професійного вибору.

Професіограмне дослідження передбачає самостійний пошук старшокласниками інформації про дану професію та складання на їх основі професіограми – опису професії. Зміст професіограми повинен розкривати загальні відомості про професію; характеризувати процес праці, санітарно-гігієнічні умови її виконання; вимоги праці до фізичної (здоров'я) і психічної (знання, вміння, навички) сфер людини; вимоги до професійної підготовки (чому навчати, що розвивати, що формувати).

Інші форми професійної освіти старшокласників: диспути («Що таке творча праця?»), тематичні вечори, конкурси, реферати, альбоми, фотомонтаж, гуртки тощо.

Важливим засобом профорієнтаційної роботи є професіограма — це комплексний, систематизований, різнобічний опис конкретного виду праці.

План опису професії включає розділи:

- 1) загальні відомості про професію (найменування, потреба у цих спеціалістах, форми професійної підготовки, робочі місця);
- 2) зміст і умови роботи (використовувані матеріали, приладдя, процес і результати роботи, рівень комп'ютеризації, автоматизації, механізації);
- 3) людина в процесі роботи (привабливе і складне в роботі, ступінь відповідальності, елементи творчості, медичні перестороги);
- 4) соціально-економічні особливості (оплата, соціальне-забезпечення, культурно-побутові умови, перспективи, географічне розташування).

Недоліком профорієнтації є низька усвідомленість вибору професії, пов'язана з браком достовірної та повної інформації про неї. Старшокласник при цьому орієнтується на зовнішні, легко помітні ознаки (красиве приміщення офісу, можливість працювати з новітньою технікою, зовнішній вигляд фахівця, матеріальні винагороди). Посилити свідоме серйозне ставлення старшокласників до вибору професії допомагають наступні завдання.

1. Якими властивостями повинна володіти людина, якщо предмет її праці:
 - а) людина; б) техніка; в) природа; г) художній образ; д) знакова система?
2. Визначте, як залежать вимоги професії до людини від умов праці:
 - а) у звичайному (побутовому) мікрокліматі;
 - б) на відкритому повітрі з різними температурними змінами;
 - в) під землею, під водою, на висоті;
 - г) з підвищеною відповідальністю.
3. Які з поданих рис характеру виражають: а) ставлення до інших; б) до праці; в) до власної особистості?

Почуття власної гідності, гуманність, чесність, егоїзм, бережливість, ініціативність, почуття нового, акуратність, зверхність, комунікабельність, почуття честі, амбіційність, відповідальність, старанність, наполегливість, вправність, спритність, поквалітивість.

3. Забезпечення успішної самореалізації старшокласників

Значну роботу належить виконати і для оптимізації процесу

самоусвідомлення, відкриття старшокласниками власного «Я». У молодій людини загострюється потреба у самореалізації, де б вона могла наочно побачити втілення своїх здібностей, властивостей і таким чином краще зрозуміти саму себе. Групова творча робота, в якій кожен з учасників може максимально виявити себе, набувають особливого значення для вирішення проблем самореалізації особистості старшокласника. Різновидами групової творчої роботи є виконання спільних завдань (наприклад, з розвитку писемного мовлення), ігри (театралізовані, рольові, ділові, дидактичні, комунікативні), дискусії.

Одним з різновидів творчих робіт є написання творів, складання оповідань, розповідей тощо. Основним засобом виконання слугує писемне мовлення, формування якого виступає окремим завданням. Доцільною є організація роботи у наступній послідовності (за В.Я.Ляудіс).

1. *Початковий етап* – обмірковування й планування письмової роботи. Робота над змістом у плані внутрішнього мовлення. Фіксація на письмі основних моментів змісту. Складання плану майбутнього тексту, визначення основних моментів його змісту, формулювання і аналіз проблеми, висування гіпотез щодо її вирішення.

2. *Основний етап* – породження тексту. Осмислення продовжується в процесі написання тексту. Первісний задум трансформується, доповнюється, перебудовується план, з'являються нові ідеї.

3. *Завершальний етап* – доопрацювання і редакція письмової роботи. Доопрацювання і редагування тексту (можуть бути неодноразовими). Краще розпочинати через деякий час після другого етапу.

У вищезазначеній послідовності учням пропонується виконати практичні завдання: складання тексту, що містить постановку проблеми; складання тексту-резюме.

Складання тексту, що містить постановку проблеми, відбувається у такій послідовності.

- Учні обговорюють проблему у групах по 3-4 учня.
- Учні створюють спільний план майбутнього тексту.
- Написання індивідуальних текстів.
- Обговорення, редагування тексту в групі.
- Спільне оцінювання.

Ще одна форма організації спільної діяльності учнів, яка сприяє їх самореалізації у процесі творчості, – *гра (театралізована, рольова, ділова, дидактична, комунікативна)*.

Театралізована гра має яскраву пізнавальну спрямованість. Підготовча робота передбачає написання і захист рефератів, участь у розробці сценаріїв, оформлення декорацій. Наприклад, старшокласники влаштовують історичний театр з постановками на тему: «Роксолана», «Мазепа», «Свіччине весілля» тощо. Або учні ставлять серію театралізованих ігор, що об'єднані однією темою («Судове засідання»). Зокрема, за сюжетом гри «Суд над невіглаством» підсудними є тирани різних епох (Калігула, Нерон, І.Лойола,

Іван Грозний, Й.Сталін тощо), їх звинувачують у шкоді людству шляхом відкидання духовних цінностей, необґрунтованого апломбу, неприйняття інакомислячих, приниження справжніх духовних цінностей. Свідки: Г.Сковорода, монах – свідок страти Д.Бруно, вчитель, герої творів І.Котляревського тощо.

Організація серії ігор на тему «Літературна вітальня» передбачає такі етапи: підготовка гри (вибір актуальних тем, колективний пошук ігрового сюжету), створення сценарію з коротким текстом, розподіл ролей; 2-3 репетиції (тренування виключається); створення ігрового простору (схили Дніпра, вишневий садок). Темами «Літературної вітальні» можуть бути: «Спочатку було слово» («Слово о полку Ігоревім»), «Поетичне сузір'я» (Т.Г.Шевченко, Л.Україна, Л.Глібов, поети XIX ст.).

Рольові ігри розвивають мовлення, винахідливість, кмітливість, здатність до перевтілення, проникливість, спостережливість, уважність. Організація рольових ігор не потребує сценаріїв, декорацій, проведення репетицій. Організатор рольової гри представляє ситуацію, розподіляє ролі. Учасники подумки уявляють ситуацію, місце в ній своє та інших. Темами рольових ігор можуть бути: знайомство в електричці (вона, він, подруга, бабуся-сусідка, міліціонер, глядачі); останні події в школі; розмова після концерту тощо.

Комунікативні ігри сприяють засвоєнню вмінь та навичок спілкування і взаємодії, збагачують лексичний запас, підвищують влучність мовлення. Наприклад, комунікативна гра «Комплімент» розпочинається з колективного обговорення питання, під час якого з'ясовується, що таке компліменти, чи потрібні вони, якими вони бувають. У компліментах прийнято підкреслювати естетично привабливий зовнішній вигляд («У тебе дуже мила, посмішка»), «Як тобі вдається так чудово виглядати?», «У тебе чудовий смак»), ділові якості («Мені дуже подобається, як ти шиєш», «Я милуюсь, коли ти читаєш», «Де ти навчився так гарно танцювати?», «Із задоволенням повчився б у тебе грати на гітарі»).

Учні наводять літературні приклади компліментів, проводять розмежування компліменту з улесливістю, розглядають випадки невдалих компліментів – ті, що зачіпають явні недоліки людини (довгий ніс, безвідповідальність, неорганізованість), підкреслюють її природні дані.

Останній етап — породження компліментів. Кожен учасник кидає м'ячик в руки тому, кому хоче сказати комплімент.

У комунікативній грі «Думка про тебе» один з учасників на 2-3 хв. виходить з приміщення. Інші учасники висловлюють про нього свою думку. Коли гравець повертається у приміщення, ведучий повторює те, що сказали про нього товариші, й просить відгадати, хто з гравців висловив цю думку. Умови гри вимагають говорити один про одного лише позитивне; грати лише з тими, кому цікаво; не затягувати відгадування; не ображатись.

Дискусії розвивають в учнів критичність мислення у єдності з толерантністю до думок, відмінних від власної, здатність до пошуку як основного різновиду навчально-пізнавальної діяльності. Взаємодія, що

виникає у процесі дискусії, має на меті зіставлення різних поглядів, пошук спільності між ними, вироблення спільної думки, єдиного рішення. Цим дискусія відрізняється від диспуту, дебатів, полеміки. Для дискусій властиві діалогічна побудова, творчий характер.

Дискусії організують з дотриманням таких правил: говорити коротко і по-діловому, залучити усіх учасників до обговорення, нікому не відмовляти в слові, давати лише конструктивні пропозиції, уникати висловлень про загальновідомі речі й не повторювати вже сказане.

Під час обговорення панує атмосфера відвертості й доброзичливості до кожного учасника, щоб ніхто не соромився критикувати будь-що чи будь-кого, забороняється агресивно реагувати на критику товаришів. Учні вільно висловлюють будь-які свої ідеї без урахування складності їх реалізації.

4. Подолання дефектів часової перспективи старшокласників

З метою подолання у часовій перспективі старшокласників розриву між минулим, теперішнім і майбутнім можна скористатись методикою «Формування організації часу» (В.Я.Ляудіс), що проводиться з групою учнів та складається з наступних етапів.

Початковий етап передбачає розкриття психологом складу дій, потрібних, щоб особистість організувала свій час. До таких дій належать:

- смислове планування — виділення основних і проміжних, головних і другорядних цілей у теперішньому і майбутньому;
- поточний контроль — побудова порядку розв'язання завдань, корекція темпу і ритму виконання; врахування непередбачених витрат; співвіднесення реальних витрат з прогнозованими.
- прогнозування – розподіл і перерозподіл цілей і завдань за термінами їх виконання, планування режиму тижня і дня;
- виконавський контроль – порівняння прогнозу із його реалізацією, корекція планів (термінів виконання, складу задач), визначення результатів виконання по закінченню запланованих термінів.

Аналітичний етап передбачає групове обговорення проблем організації часу, під час якого доцільно дати відповіді на такі питання:

- Чому ми відчуваємо брак часу?
- Куди зникає час?
- Чому людина з меншим вільним часом встигає зробити більше?
- Чому перед екзаменом буває «аврал»?
- Що означає систематичність у роботі?
- Як боротись з авралами?
- Як встигати все зробити?





Практичний етап полягає у розв'язанні старшокласниками задач організації часу, що складаються з двох типів: задачі на фіксацію витрат часу та задачі на аналіз витрат часу і визначення резервів часу.

Задачі на фіксацію витрат часу вирішують у такій послідовності: спочатку повна фіксація, потім — вибіркова (у письмовій і графічній формах).

Старшокласників навчають вести щоденник витрат часу, в якому учні записують у письмовій або графічній формі зміст своєї життєдіяльності протягом дня. Для графічного запису витрат часу зручно скористатись нескладними умовними позначеннями. Наприклад, такими:



Потім старшокласникам показують приклад графічного запису витрат часу у щоденнику, де кожен день тижня розподілений на часові проміжки.

Дні тижня	Часові проміжки						
	7.00-9.00	9.00-14.00	14.00-16.00	16.00-18.00	18.00-20.00	20.00-10.00	10.00-7.00
понеділок							
вівторок							
серєда							
четвер							
п'ятниця							
субота							
неділя							

Висновки до теми.

- Ознаками психологічної готовності старшокласника до самостійного життя є потреба у спілкуванні та володіння способами її задоволення, достатній розвиток теоретичного мислення, сформованість основ наукового і громадського світогляду, рефлексії, наявність потреби і здатності працювати на творчих засадах.
- Основними психологічними проблемами розвитку старшокласника є викривлення у процесі самоусвідомлення своїх змін у зовнішності й психіці, неадекватність образу власного «Я», перешкоди у самореалізації, порушення особистої часової перспективи «Я в часі», труднощі

налагодження позитивних взаємин з навколишніми, досягнення успіху.

- Професійна орієнтація допомагає старшокласнику усвідомити себе і свої можливості, у ній виділяють ланки професійної освіти, професійної консультації та професійного відбору. На рівні професійної освіти здійснюється профінформація, поширеними формами якої є профінформаційний урок, професіографічна зустріч, професійна екскурсія, професіограмне дослідження.
- Вирішенню психологом проблем самореалізації особистості старшокласника особливо сприяє групова творча робота, в яких кожен з учасників може максимально виявити себе. Різновидами групової творчої роботи є виконання спільних завдань (наприклад, з розвитку писемного мовлення), ігри (театралізовані, рольові, комунікативні), дискусії.
- Подолання порушень часової перспективи старшокласників відбувається шляхом їх навчання способам і прийомам організації свого часу, що передбачає вирішення задач на фіксацію та аналіз витрат часу (повну і вибірково; у письмовій і графічній формах).

Модуль 3. Методики розвивально-корекційної роботи з дітьми

Тема 21. Особливості використання інтерактивних методик у розвивально-корекційній роботі з дітьми

План

1. Психологічна сутність інтерактивних розвивально-корекційних методик
2. Значення взаємодії-співпраці для розвитку психіки та особистості дитини
3. Психолого-методичні умови організації взаємодії-співпраці дітей
4. Характеристика інтерактивних завдань

Висновки до теми

Література

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. Навчальний посібник. — К.: Видавничий центр «Академія», 2006. — 256 с.
2. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. — С. 26-32.
3. Дуткевич Т.В., Терещенко В.А. Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : монографія / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.— Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2010.— 160 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібн. / Авт.- уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко.— К.: А.П.Н., 2002.— 136 с.

1. Психологічна сутність інтерактивних розвивально-корекційних методик

Сучасна дитина живе у світі комунікативно-інформаційних процесів, що вимагають від неї не лише багажу знань, умінь, навичок, але й здатності спілкуватись і взаємодіяти з довкіллям, спроможності творити. Зазначені особливості теперішнього етапу суспільного розвитку – як матеріального, так і духовного – зумовлюють потребу в орієнтації системи освіти на розвиток творчого потенціалу дітей, на досягнення високого рівня їх психічного розвитку, на забезпечення їх фізичного й психічного здоров'я.

Формування високого рівня психічного та особистісного розвитку дитини — важливе завдання, поставлене перед системою освіти. Шлях її вирішення проходить через широке використання інтерактивних розвивально-корекційних методик. Впровадження останніх безпосередньо

залежить від усвідомлення психологами і педагогами закладів освіти психологічної сутності цих методик та їх різнобічного позитивного впливу на становлення особистості дитини.

Ключовим у розумінні психологічної основи інтерактивних методик є поняття інтеракції, більш відомого у вітчизняній психологічній літературі як міжособистісна чи соціальна взаємодія (від англ. interaction — взаємодія). Соціальна взаємодія є складовою частиною спілкування та спільної діяльності, що утворюють нерозривну єдність. Люди виконують свої суспільні функції через поєднання спілкування і діяльності, вони завжди спілкуються в деякій діяльності, "з приводу" неї (О.М.Леонт'єв, Л.Е.Орбан-Лембрик). За допомогою спілкування люди організують і збагачують свою діяльність. У свою чергу, в спільній діяльності формується потреба в спілкуванні.

У спілкуванні та діяльності між людьми відбувається їх *взаємодія*. Одна людина здатна своєю дією вносити зміни у поведінку і діяльність іншої та водночас сама змінює свою поведінку внаслідок дій свого партнера. Дія, спрямована на партнера, що викликає зміни у поведінці партнера, називається *впливом*. Таким чином, кожен учасник спілкування одночасно і об'єкт і суб'єкт психологічного впливу. Процес обміну впливами у ході спілкування називають *взаємовпливом*. Вплив водночас є елементом взаємовпливу.

За особливостями ціннісних орієнтацій та мотивації учасників спілкування вирізняють такі основні типи взаємодії, як співпраця і суперництво. Співпраця визначається як така міра взаємної залежності її виконавців, коли успіх і винагорода кожного з них обумовлені успіхом решти, що вимагає від них діяти узгоджено. У злагодженій співпраці виникає спільний позитивний емоційний фон, довіра, взаєморозуміння.

Психологічною сутністю інтерактивних розвивально-корекційних методик виступає міжособистісна (соціальна) взаємодія у процесі спілкування і співпраці між учнями та психологом (педагогом).

Підкреслимо, що співпраця вимагає активної міжособистісної взаємодії, побудованої на безпосередньому обміні дій між учасниками. Міжособистісна взаємодія на рівні "поряд, але не разом" слабо згуртовує її суб'єктів і фактично не впливає на розвиток дитини. Отже, спільне перебування дітей автоматично не забезпечує їх активної взаємодії, яка мала б помітний розвивальний ефект. Найбільш значущою у розвивально-корекційній роботі є активна взаємодія, що виникає при виконанні спільної діяльності й характеризується наступними ознаками.

Спільна мета, яку необхідно розмежувати із випадками однакової мети. Спільна мета передбачає, що для її здійснення необхідні об'єднані зусилля всіх присутніх, інакше вона залишається недосяжною. Якщо кожен з дітей класу здатний без участі інших знайти рішення задачі, то взаємодія між ними відбувається "поряд, але не разом".

Мотивація співпраці полягає у розумінні кожним з виконавців того, що об'єднання їх зусиль становить умову отримання результату. Якщо дитина

переконана у зворотному, то вона прагне вийти з групи або залишається пасивним її учасником.

Об'єднання, а не сума індивідуальних дій дітей. Кожна дитина діє так, щоб доповнювати дії своїх партнерів. Для цього необхідно, щоб кожна дитина орієнтувалася не просто на свою ділянку роботи, а бачила її частиною спільних дій усіх.

Розподіл і координація дій. У ході взаємодії саме ця ознака виявляється особливо виразно. Діти жваво обговорюють дії один одного з висловленням зауважень, побажань, пропозицій ("зроби швидше", "у тебе неправильно", "перевір", "спробуй ще раз"). Координація дій здійснюється на основі взаємоконтролю і взаємооцінки.

Спільні простір, час, результат виконання. Поширеною помилкою є вважати цю ознаку визначальною. Хоча вона є найбільш очевидною, але спільного перебування у відриві від вищеназваних характеристик недостатньо, щоб виникала активна взаємодія. Спільний результат – той, у якому втілені об'єднані зусилля, присутній внесок кожного з учасників.

Суттєвим питанням у розвивально-корекційній роботі є також виділення критеріїв результативності взаємодії-співпраці. Головними з них є наступні (О.І.Донцов):

- 1) кінцевий продукт, що має матеріальне вираження (спільно виготовлена аплікація, зроблений малюнок, конструкція тощо);
- 2) розвиток взаємин, спілкування, згуртованості у дитячій групі;
- 3) індивідуальний розвиток кожного із суб'єктів взаємодії-співпраці.

Вищерозглянута система психологічних ознак та критеріїв активної міжособистісної взаємодії-співпраці допоможе чітко розмежувати інтерактивні методики із індивідуальними і груповими формами організації розвивально-корекційної роботи.

2.Значення взаємодії-співпраці для розвитку психіки та особистості дитини

Розвиток психіки особистості відбувається у процесі її взаємодії із соціальним довкіллям, коли здійснюється передача досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Це положення образно сформулював Л.С.Виготський: «Будь-яка вища психічна функція з'являється на сцені двічі: вперше як діяльність колективна, соціальна діяльність, тобто функція інтерпсихічна, вдруге як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна» (Виготський Л.С. Избр. психологические исследования. – М., 1956. – С. 450).

Шляхом залучення дитини до взаємодії-співпраці з дорослими та однолітками психолог забезпечує становлення таких сфер її особистості, як:

- формування системи взаємин на основі партнерства, гуманності, моральних норм (Г.О.Балл, І.С.Булах, Л.В.Долинська, О.В.Киричук, В.К.Котирло, Ю.О.Приходько);
- розвиток самостійності й творчості (Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Бех, С.О.Сисоева, Т.Д.Щербан).

- розвиток специфічних властивостей навчально-пізнавальної діяльності — діалогічності й стереоскопічності мислення, вмінь аргументувати, заперечувати, доводити, пояснювати тощо (В.В. Давидов і А.К. Маркова, А.Н. Перре-Клермон, Г.Д.Щербан).

Крім того, взаємодія-співпраця передбачає обмін інформацією, способами дій, почуттями і настроями; взаємну корекцію, уточнення, збагачення думок, виникнення проблемних ситуацій у результаті зіткнення різних підходів і поглядів; взаємозв'язок соціальної і пізнавальної мотивації, що позитивно впливає на динаміку і результати пізнавальних процесів (Я.О.Пономарьов, О.В.Беляєв, В.О.Кольцова, В.М.Носуленко). Це виражається у зниженні відсотка помилок і у зростанні вибірковості пошуку; в уточненні й узагальненні уявлень; у збільшенні повноти відтворення і у зростанні об'єму запам'ятованого матеріалу; у більш успішному розв'язанні творчих задач; у забезпеченні більшої глибини й повноти аналізу та узагальнень при засвоєнні понять.

Переконливі наукові свідчення позитивного впливу взаємодії-співпраці на розвиток психіки та особистості дитини доводять доцільність використання інтерактивних методик у розвивально-корекційній роботі з дітьми.

Взаємодія-співпраця дитини розгортається у двох основних напрямках: з дорослими і з ровесниками. Взаємодія дитини з дорослими має провідне значення, виступає першоосновою всіх видів ставлення дитини до дійсності й джерелом її психічного розвитку. Дорослий – носій важливих знань, умінь, навичок, його позиція відзначається якостями старшого, компетентного, авторитетного. Комунікативна ситуація у системі дитина-дорослий виникає у зв'язку з тим, що дитина об'єктивно потребує інструктування, а суб'єктивно відчуває потребу в отриманні інформації, поради, допомоги або розуміння з боку дорослого. Така взаємодія переважає під час індивідуальної роботи психолога (педагога) з дитиною. Натомість, на уроках чи під час інших групових занять відбувається одночасна взаємодія як дітей із дорослим, так і між собою.

Важливого і специфічного розвивального значення набуває взаємодія-співпраця дітей, побудована на засадах партнерства і рівності. Слід зазначити, що така взаємодія відповідає віковим потребам дітей, що виявляються у прагненні до взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємодопомоги. Спілкування з однолітками приносить дитині відчуття повноти життя і задоволеності, що, у свою чергу, створює сприятливі умови для її саморозкриття і самореалізації у процесі вільного виявлення ініціативи, самостійності. Активна взаємодія між дітьми надає їхньому навчанню у закладах освіти особистісної значущості, пов'язаної із невимущеністю й насиченістю спілкування, виникненням у ньому ігрових моментів.

У процесі взаємодії між дітьми створюються особливо сприятливі умови для розвитку їх пізнавально-пошукової діяльності: здатності бачити і співвідносити різні ракурси проблеми; вмінь вирізняти і цінувати погляди іншого, узгоджуючи їх з власними; відпрацювання складних логічних

операцій доведення і спростування, умінь аргументувати і відстоювати свою позицію. Виникає і розвивається пізнавальна взаємодія, що розуміється як здатність пропонувати варіанти рішення, формулювати їх для інших; оцінювати пропозиції співучасників; удосконалювати свої пропозиції у відповідь на ділові зауваження партнерів; переживати зацікавленість їх думками.

Спілкування між дітьми — засіб формування **етичної свідомості** і гуманного ставлення до інших, навичок співпраці. Взаємини рівності, партнерства, природні в групах однолітків, визначають і відповідну систему моральних норм, відмінних від тих, що регулюють спілкування зі старшими.

Таким чином, взаємодія з дорослим виступає важливим, але недостатнім чинником повноцінного, гармонійного розвитку особистості дитини. Необхідною є також взаємодія дитини з ровесниками. При цьому психолог (педагог) виступає організатором взаємодії-співпраці дітей

3. Психолого-методичні умови організації взаємодії-співпраці дітей

Розвиток самостійності й творчості, моральної свідомості, пізнавальної сфери дитини надзвичайно важливі для становлення її особистості, а тому психолог зацікавлений використовувати інтерактивні методики у розвивально-корекційній роботі. Широкий спектр розвивальних ефектів взаємодії-співпраці дозволяє гнучко моделювати інтерактивні методики для досягнення різноманітних цілей розвитку і корекції.

У процесі взаємодії-співпраці дітей формуються їх взаємини, а певний тип взаємин зумовлює можливість використання інтерактивних методик. Використання інтерактивних методик спирається на ті чи інші особливості взаємин партнерів. Наприклад, якщо провідною метою психолога виступає розвиток навчально-пізнавальної діяльності учнів, то слід моделювати позитивні, безконфліктні взаємини між учасниками взаємодії-співпраці. Достатній початковий рівень взаємин дозволяє одразу ж досягти високого рівня взаємодії. Вдосконалення взаємин при цьому виступає своєрідним побічним ефектом.

Натомість, коли метою психолога є розвиток у дітей навичок співпраці, взаємодії, спілкування, то доцільно об'єднувати конфліктних, некомунікабельних, несміливих учасників, моделюючи у групі різні варіанти дефектних взаємин. Тепер акценти зміщуються на таку організацію взаємодії, що вимагає об'єднання, врахування дітьми інтересів один одного, тобто самою своєю структурою блокує небажані прояви у взаєминах, або дає імпульс до їх подолання.

Успішність розвивально-корекційної роботи за інтерактивними методиками залежить від створення психологом (педагогом) можливостей для задоволення комунікативних потреб дітей. Привабливість для учня відвідування школи пов'язана не лише із можливістю отримання знань, а і з прагненнями до спілкування з ровесниками. Використання лише індивідуальних форм розвивально-корекційної роботи призводить до зниження її ефективності, оскільки обмежує спілкування дітей з

ровесниками, що у свою чергу знижує їх активність, зацікавленість, гальмує формування у них позитивного ставлення до занять. Організація взаємодії-співпраці учнів дозволяє подолати вищезгадані труднощі та водночас забезпечує хороший розвивально-корекційний ефект.

Організація взаємодії-співпраці передбачає творчий підхід психолога у підготовці до інтерактивних розвивально-корекційних занять. Основними складовими цієї підготовки є: розроблення інтерактивних завдань, призначених для групового виконання; продумування складу мікрогруп учнів; проектування своєї ролі під час виконання учнями спільної роботи. Психологічна структура взаємодії-співпраці учнів повинна бути гнучкою і відповідати поставленим розвивально-корекційним цілям.

Основні психолого-методичні умови організації психологом взаємодії-співпраці – це: особливості управління групою; її кількісний та якісний склад; характер завдань для спільного виконання.

В організації інтерактивних занять психологу, як і в індивідуальних формах розвивально-корекційної роботи, належить провідна роль. Проте психологічний характер його керівництва дещо інший, ніж під час індивідуальних занять. У випадку взаємодії-співпраці учнів дії з боку психолога не повинні руйнувати зв'язків, що виникають між дітьми, переживань ними того, що вони разом виконують завдання. Тому психолог повинен знайти спосіб спонукати учнів до спільної роботи, забезпечити відповідне завдання, рішення якого вимагало б злагоджених зусиль усіх співучасників. При спілкуванні учня одночасно і з психологом, і з однолітками, природно, що основна увага надається старшому. В умовах взаємодії-співпраці при щонайменшому зверненні психолога до групи, або — навпаки, зв'язки між самими дітьми відступають на другий план, втрачають своє значення, витісняються контактами з психологом. Тому в процесі взаємодії-співпраці психолог лише як виняток може вдаватися до прямих зауважень, вказівок, допомоги на адресу учнівської групи або окремих її учасників. Така позиція психолога можлива, якщо продумано і враховано наступні дві умови: склад учасників і характер завдань для спільного виконання.

Кількість учнів у групі залежить і від їх готовності до взаємодії-співпраці, і від складності інтерактивного завдання. У групі з двома-трьома учасниками дітям легше узгоджувати свої погляди і приймати спільні рішення. Коли учні достатньо оволодіють навичками взаємодії-співпраці, групу можна збільшувати до п'яти-семи учасників.

У визначенні якісного складу групи психолог ураховує вміння кожного учня працювати разом, його навчальну успішність, рівень організованості, прагнення до лідерства. При цьому слід уникати фіксованості позиції учня в групі, коли він щоразу виступає в однаковій ролі (лідера, виконавця, ерудита тощо). Готових рецептів у визначенні складу групи, зрозуміло, немає. Орієнтиром при цьому слугує розвивально-корекційна мета — розвитку чи корекції яких психічних утворень учнів прагне досягти психолог (інтересу до навчання, мислення, уваги, пам'яті, пізнавальної активності, моральних

якостей, навичок співпраці, здібностей до подолання конфліктних ситуацій тощо).

При розробці інтерактивного завдання необхідно передбачити можливість для розподілу дій між учнями у процесі його виконання. Як правило, завдання є більш об'ємним, ніж для індивідуальної роботи (наприклад, створення серії міні розповідей на одну тему).

Значно підвищують активність взаємодії-співпраці дітей завдання проблемного характеру. Спільність у проблемній ситуації визначається, в першу чергу, характером аналізу ситуації, акцентами, які кожен учень розставляє для себе в ній. Подібні завдання носять творчий характер, надають простір для висловлення багатоманітності думок, вільного вибору цілей, обговорень, дискусій. Водночас, подібні ситуації висувають значні вимоги до учасників, зумовлені необхідністю вироблення спільного погляду, пошуком взаєморозуміння. Виконання проблемного завдання передбачає висловлення учнями різних припущень з їх спільним обговоренням. Натомість, при виконанні завдання за готовими зразками не виникає обговорень. Як правило, його швидше за всіх виконає найсильніший учасник, а інші скористаються його результатом.

Таким чином, забезпечення психологічних умов організації взаємодії-співпраці учнів визначає своєрідну методичну схему, практична реалізація якої вимагає від психолога, окрім знань, творчого і вдумливого підходу, орієнтації на конкретні цілі розвивально-корекційної роботи.

4. Характеристика інтерактивних завдань

У процесі розвивально-корекційної роботи доцільно використовувати інтерактивні завдання, розроблені на основі навчального матеріалу з різних предметів. Інтерактивні завдання можуть бути синтетичного характеру (вимагають побудови цілого з частин, якими володіють окремі учасник), або аналітичного (передбачають диференціацію цілого за визначеними номінаціями).

Наприклад, завдання першого типу — "Відтворення віршованого тексту", детально розглянуте у темі «Тренінг теоретичного мислення у молодших школярів». Інший приклад — заповнення літературних кросвордів. Питання до кросворду розподіляються на три окремих бланки, які отримує кожен учасник. За порядком питань учасники пропонують відповіді. Вони можуть виправляти помилки один одного, обговорювати складні питання.

Завдання „Автор і його твори” носить аналітичний характер і рекомендується виконувати для відпрацювання операцій узагальнення та систематизації знань. Чотири учасники отримують картки із прізвищами видатних письменників, поетів (наприклад, І.С.Нечуй-Левицький, Т.Г.Шевченко, П.Мирний, Л.Українка). Кожен з учасників записує на картці назву одного з творів зазначеного автора і передає її наступному учневі за рухом годинникової стрілки. Сам, у свою чергу, отримує картку із іншим автором, доповнює список власним прикладом. У полегшеному варіанті

пропонуємо групі учнів набір карток, на кожній з яких записано по одному творові письменника чи поета та ставимо завдання розподілити їх на групи відповідно до авторів (кожен учень „збирає” у себе назви творів одного з авторів). Якщо у групі чотири учасники, то доцільно використати наступний набір карток:

І.С.Нечуй-Левицький	Т.Г.Шевченко	П.Мирний	Л.Українка
<i>Микола Джеря</i>	<i>Кавказ</i>	<i>Пропаша сила</i>	<i>Конвалія</i>
<i>Кайдашева сім'я</i>	<i>Сова</i>	<i>Повія</i>	<i>Напис у руїні</i>
<i>Дві московки</i>	<i>Сон</i>	<i>Лихий попутав</i>	<i>Досвітні огні</i>
<i>Бурлачка</i>	<i>Наймичка</i>	<i>Голодна воля</i>	<i>На крилах пісень</i>
<i>Поміж ворогами</i>	<i>Титарівна</i>	<i>Морозенко</i>	<i>Сім струн</i>
<i>Старі гультяї</i>	<i>Художник</i>	<i>Лихі люди</i>	<i>Весна в Єгипті</i>
<i>Хмари</i>	<i>Неофіти</i>	<i>Лимерівна</i>	<i>Давня казка</i>

Розвиткові в учнів здатності розуміти текст, логічну послідовність його частин, умінь виокремлювати головну думку кожної частини та узагальнювати її в основній ідеї тексту в цілому сприяє завдання „Відновіть послідовність”.

Стовпчики вірша записано на чотирьох окремих картках. Кожен учасник отримує свою картку. Задача групи у тому, щоб визначити правильну послідовність стовпчиків у вірші. Наприклад, вірш Л.Компанійця „Твоя земля” подаємо у вигляді таких карток:

I картка	II картка
Вона тобі не пошкодує Свого добра, свого тепла: І щедро хлібом нагодує, Й води хлюпне із джерела.	Твоя це мати — Батьківщина. Твій дім з малих дитячих літ. Звідсіль дороги і стежини Тобі лежать в широкий світ.
IV картка	III картка
Розтанула зоря досвітня, Росою вкрилися поля. Ласкава, щедра і привітна Лежить навкіл твоя земля.	Для тебе квітом зарясніє, Птахами виповнить ліси, Вбере долини й полонини У квіти дивної краси.

Після виконання завдання учням пропонують відповісти на запитання і виконати завдання:

- Чи можливі інші варіанти послідовності карток?
- У кожному стовпчику виділіть слова, що пов'язують його з попереднім і з наступним. Якщо таких слів немає, то що вказує на послідовність частин вірша?
- Виділіть головну думку кожного окремого стовпчика.
- Сформулюйте основну ідею вірша в цілому.

Розвивати навички розуміння художнього тексту, формувати поняття про основну ідею твору, вміння висловлювати власні погляди та співвідносити їх з відмінними, вдосконалювати навички узагальнення допомагає завдання „Виділення основної ідеї твору”.

Кожній групі з трьох учасників пропонується невеликий за обсягом художній текст (наприклад В.О.Сухомлинського „Хлопчик і дзвіночки конвалій”), повідомляється спільна задача, що полягає у виділенні головної думки цього твору. Далі робота здійснюється за планом:

- Кожен учасник виділяє основну думку твору і самостійно формулює її одним висловленням.
- Відбувається співставлення між собою формулювань різних учасників.
- Складання підсумкового формулювання основної ідеї твору.
- Заповнення таблиці:

Самостійні формулювання учасників			Спільне формулювання
першого	другого	третього	

- Підсумок, у якому діти зазначають, коли більш глибоко відображалась основна ідея твору — в індивідуальних формулюваннях, чи у спільному, узагальненому? У чому, на вашу думку, полягали переваги й недоліки спільної роботи з текстом?

Одним із суттєвих завдань розвивально-корекційної роботи у школі є розвиток писемного мовлення учнів, здатності логічно й зрозуміло викладати власні думки, розвиток їх літературних здібностей. Виконання учнями завдань з написання творів також можуть носити інтерактивний характер. Наприклад, кожен з чотирьох учнів групи отримує картку із першим реченням твору.

Картки:

1. Природа нашого краю вражає своєю красою.
2. Навесні розпочинається розкішне цвітіння дерев.
3. Петро у всьому допомагає своїм батькам.
4. Хто не милувався морським пейзажем?

Кожному учневі слід записати наступне речення, логічно пов’язане із попереднім, і передати картку сусідові праворуч. Останній продовжує текст ще одним реченням і передає картку далі. Робота виконується до десяти речень у тексті. Наступний крок — редакція творів. Кожен учень перевіряє і виправляє один з текстів, дає йому заголовок, пропонує за твір свою оцінку. Змінюючи тематику і складність речень, цю роботу можна вести з учнями різних класів.

Можливі різноманітні модифікації розглянутих завдань у залежності від рівня розвитку учнів, їх підготовленості до співпраці, від розвивально-корекційної мети. Так, з метою розвитку пам’яті можна запропонувати дітям самим скласти схему в завданні „Відтворення віршованого тексту” на основі окремих списків слів, які потрібно об’єднати у вірш, текст якого діти попередньо завчили напам’ять. Або схема подається з помилками чи з пропуском окремих слів, які діти повинні виправити.

У перелік творів відомих авторів у завданні „Автор і його твори” можна включати зайві, або дітям ще незнайомі твори і таким чином активізувати інтерес до поповнення знань, розвивати вміння розмежовувати відоме й невідоме.

Інтерактивним методикам розвивально-корекційної роботи властива значна варіативність і придатність до різних модифікацій. Саме від творчої позиції психолога залежить повнота використання того широкого спектру розвивально-корекційних можливостей, які надає взаємодія-співпраця учнів.

Висновки до теми.

- Психологічною сутністю інтерактивних розвивально-корекційних методик виступає активна міжособистісна (соціальна) взаємодія-співпраця між учнями та психологом (педагогом).
- Взаємодія-співпраця дитини з дорослими та однолітками забезпечує становлення таких сфер її особистості, як формування системи взаємин на основі партнерства, гуманності, моральних норм, розвиток самостійності й творчості, важливих умінь навчально-пізнавальної діяльності (діалогічності й стереоскопічності мислення, вмінь аргументувати, заперечувати, доводити, пояснювати тощо).
- Організація взаємодії-співпраці передбачає творчу підготовку психологом інтерактивних розвивально-корекційних занять, що включає розроблення інтерактивних завдань, продумування складу мікрогруп учнів; проектування управління взаємодією-співпрацею учнів.
- Інтерактивним методикам розвивально-корекційної роботи властива значна варіативність і придатність до різних модифікацій. Творча позиція психолога визначає повноту використання широкого спектру розвивально-корекційних можливостей, які надає взаємодія-співпраця учнів.

Тема 22. Тренінг теоретичного мислення у молодших школярів

План

- 1.Значення групової роботи для розвитку теоретичного мислення молодших школярів
- 2.Особливості організації тренінгу теоретичного мислення
- 3.Зміст тренінгових завдань

Висновки до теми

Література

1. Гальзіна Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. — М.: Просвещение, 1988. — 176 с.
2. Технологія тренінгу (Психол. інструментарій) / [О. Главник, Г. Бевз; за заг. ред. С. Максименко]. — К.: Главник, 2005. — 112с.
3. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник для психологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Т.С. Яценко. — К.: Вища школа, 2004. — 678 с.

1. Значення групових методик для розвитку теоретичного мислення молодших школярів

Тренінгові методики традиційно використовують для розвитку і корекції комунікативних навичок. Під час тренінгу виникають спілкування і взаємодія школярів, що мають широкий спектр розвивального впливу, зокрема, стосовно навчально-пізнавальної діяльності. Організувати навчально-пізнавальну взаємодію-співпрацю дітей досить складно. Частою причиною цього є те, що нечіткість розподілу між учасниками ділянок роботи призводить до переходу на індивідуальне виконання за принципом «поряд, але не разом». Ті форми активності дітей, що становлять високу цінність для розвитку теоретичного мислення — обговорення, дискусія, порівняння різних поглядів — залишаються незадіяними.

У дослідженнях розвивального навчання (В.В.Давидов, А.К.Дусавицький, С.Д.Максименко) з'ясовані умови формування теоретичного мислення. Великого значення надається відпрацюванню графічних схематизованих зображень, як таких, що забезпечують узагальненість, згорненість, зворотність мислительних операцій. Шкільна програма передбачає відповідну ділянку роботи, але на практиці недостатньо враховуються індивідуально-психологічні особливості дітей, в тому числі, тип мислення. Допускається прискорений перехід до згорнених схем дій без належного їх відпрацювання. Як результат — нерозуміння багатьма учнями шляху розв'язання, невміння пояснити і вербалізувати його. Недооцінюється також завдання навчити дитину самостійно користуватись схемою як засобом пізнавальної діяльності.

Теоретичне мислення — рефлексивне, при цьому дитина аналізує, виправляє, контролює власну пізнавальну діяльність. Як відомо, ця здатність у молодшого школяра виникає у спільній діяльності з дорослими, а особливо з ровесником (Г.А.Цукерман). Таким чином, тренінгові методики корекційної роботи, спрямовані на розвиток теоретичного мислення, повинні використовуватись вже з перших днів шкільного навчання. Звичайно, з урахуванням вікових особливостей взаємодії-співпраці молодших школярів.

2. Особливості організації тренінгу теоретичного мислення

Організація тренінгу теоретичного мислення передбачає забезпечення шкільним психологом умов, які становлять три основні блоки:

1. Кількісний і якісний склад тренінгової групи.
2. Характер керівництва групою з боку дорослого.
3. Особливості тренінгових завдань.

Кількість учасників тренінгу обумовлена можливостями розподілу змісту завдання на окремі ділянки роботи. Тренінгові заняття можуть охоплювати одну чи кілька підгруп, які виконують однакові чи різні спільні завдання. Програма тренінгу складається з 10 занять по 30 хвилин. Система занять враховує закономірності інтеріоризації предметних дій у логічну операцію схематизації. У процесі тренінгових занять здійснюється перехід

від конкретних предметів та дій з ними до їх знакових позначень при зростанні умовності останніх. Тренінг проходить у чотири *етапи*:

1. Взаєморозуміння.
2. Перехід «малюнок — дії».
3. Перехід «схема — дії».
4. Перехід «дії — схема».

Зміст етапів тренінгу та їх цілі представлені у табл.3.

Таблиця 3

№ з/п	Зміст діяльності	Розвивальна мета	Номер заняття
1.	Порівняння різних точок зору, аргументація, заперечення, вибір оптимального рішення	Відпрацювання навичок взаєморозуміння як умова співпраці учнів	1-3
2.	Реалізація предметних дій за піктографічною схемою (трафаретом)	Усвідомлення принципу взаємовідповідності реальних предметів та дій з ними з їх умовними позначеннями	4-5
3.	Реалізація дій за цифровою схемою	Усвідомлення варіативності схематичних зображень і узагальнення принципу взаємовідповідності схеми і предметних дій	6, 7, 8, 9
4.	Схематизація предметних дій	Відпрацювання зворотності операції схематизації	10

Кожне заняття проводиться за планом:

- Організація групи — 3 хв.
- Інструкція керівника — 5-10 хв.
- Виконання — 15-20 хв.
- Підсумок — 5 хв.

Завдання тренінгу носять інтерактивний характер, тобто їх виконання відбувається у процесі спілкування і взаємодії між учнями. Розробка інтерактивних завдань проводиться керівником тренінгу у такій послідовності:

- Зміст завдання зафіксовано у предметному матеріалі.
- Визначено ділянки роботи шляхом розподілу предметного матеріалу на окремі частини за кількістю членів групи.
- Позначено окремі частини предметного матеріалу для кожного з учасників, щоб запобігти випадковому його змішуванню.
- Визначено матеріал, який є спільним для користування в групі.
- Розкрито інструкцію до завдання за такими вимогами:

- визначити, що робить кожен зі своїм предметним матеріалом;
- пояснити, як користуватись спільним матеріалом;
- вказати, яким повинен бути кінцевий результат;
- зауважити, як поводитись (дозволяється обговорення, звертання один до одного з приводу виконання завдання, забороняється обговорення сторонніх тем, звертання до дорослого за роз'ясненням).

3. Зміст тренінгових завдань

Подасмо зміст інтерактивних завдань до кожного тренінгового заняття.

Заняття 1. Загадки з неоднозначними відповідями.

Кожен учасник пропонує свій варіант відповіді на задану загадку.

а) жовта, солодка, істівна — що це? (груша, диня, слива, кукурудза).

Які ознаки треба додати до названих, щоб підійшла лише одна відповідь?

Наприклад: а) груша (росте на дереві), диня (росте на городі), кукурудза (росте в полі, з неї готують мамалигу);

б) коричневий, блискучий, твердий (каштан, гудзик, жолудь, камінь);

в) м'який, пухнастий, бігає (зайчик, вовк, ведмідь);

г) металевий, блискучий, сріблястий (посуд, ланцюжок, ключ, замок);

д) червона, пухнаста, запашна (троянда, півонія, хризантема, айстра).

Заняття 2. Відновлення змісту задачі.

Обладнання: картки з окремими фрагментами задачі.

Текст: в саду росло 20 яблуневих дерев, це в 2 рази більше, ніж грушевих. Скільки всього дерев росло в саду?

Картки:

А	Б	В
— в саду росло	— 20 яблуневих	— дерев, це в 2 рази
— більше, ніж грушевих.	— Скільки всього	— дерев росло в саду?

Картки розподіляють між трьома учасниками, разом вони відновлюють текст задачі та розв'язують її.

Заняття 3. Групування слів.

Група отримує набір понять, а кожен учасник — загальну назву, до якої добирає конкретні назви зі спільного набору. Скажімо: набір різних за формою, кольором, розміром геометричних фігур. Учасники повинні розподілити між собою трикутники, квадрати, ромби, круги (4 учасники). Або розподілити ознаки пір року; назви художніх творів за їх авторством, географічні назви за частинами світу, історичні події за їх хронологією чи географією. Ускладнення цього завдання полягає у тому, що діти повинні самостійно визначити загальні назви і розподілити дані поняття.

Заняття 4. Аплікація за трафаретом.

Обладнання: набір геометричних фігур (трикутники — 12 шт.; прямокутники — 12 шт.; квадрати — 13 шт.); трафарет розміром 35x35 см (рис.2); клей.

три- кут- ник	прямокутник		квад- рат	прямокутник		три- кут- ник
пря- мо- кут- ник	квад- рат	три- кут- ник	пря- мо- кут- ник	три- кут- ник	квад- рат	пря- мо- кут- ник
	три- кут- ник	квад- рат		квад- рат	три- кут- ник	
прямокутник		квад- рат	квад- рат	квад- рат	прямокутник	
пря- мо- кут- ник	три- кут- ник	квад- рат	пря- мо- кут- ник	квад- рат	три- кут- ник	пря- мо- кут- ник
	квад- рат	три- кут- ник		три- кут- ник	квад- рат	
три- кут- ник	прямокутник		квад- рат	прямокутник		три- кут- ник

Рис. 2. Трафарет для викладання візерунку

Розмір групи: 3 учасники. Кожен учасник отримує фігури певної форми. Група повинна за трафаретом викласти аплікацію. Завдання можна ускладнити, збільшивши кількість трафаретів. Тоді кожен учасник має трафарет, наклеює свої фігури і обмінюється із сусідами по колу, які, у свою чергу, наклеюють свої фігури.

Заняття 5. Складання візерунка за схемою.

Обладнання: набір однокольорових геометричних фігур (трикутники, квадрати, ромби — по 7 шт.), рамка для візерунка розміром 20x35 см (рис. 3), буквено-цифрова схема.

А							
В							
С							
Д							
	1	2	3	4	5	6	7

Рис. 3. Рамка для візерунка

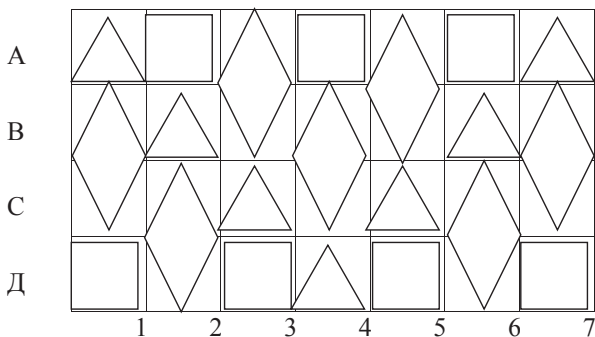


Рис. 4. Результат заповнення рамки

Розмір групи — 3 учасники. Кожен учасник отримує фігури певної форми з позначенням на кожній її координат у візерунку.

Ускладнення завдання: фігури розрізняються не лише за формою, але й за кольором.

Позначення:

на трикутниках: $A_1 - B_2 - C_3 - D_4 - C_5 - B_6 - A_7$

на квадратах: $A_2 - D_1 - D_3 - A_4 - D_5 - A_6 - D_7$

на ромбах: $B_1C_1 - C_2D_2 - A_3B_3 - C_4D_4 - A_5B_5 - C_6D_6 - B_7C_7$

Заняття 7. Куди потрапить зайчик?

Обладнання: малюнок на аркуші у клітинку (рис. 6). Зображено: будинок, ліс, озеро, на віддалі від них зайчик, червоним позначено квадрат — початок шляху; буквено-цифрова схема (рис.5), олівці.

Розмір групи — 3 учасники. Кожен учень отримує картку з частиною схеми, один з учасників креслить на малюнку відрізок, заданий його схемою, і передає малюнок сусідові, який за своєю карткою визначає і приєднує наступний відрізок до попереднього. Якщо всі учасники правильно розшифрували свої схеми і накреслили відрізки, то група правильно визначить куди потрапить зайчик. Для визначення індивідуальних внесків в завдання кожна дитина може користуватись олівцем різного кольору.

Умовні позначення на схемі: букви Л — ліворуч; П — праворуч; В — вгору; Вн — вниз; цифри — кількість клітинок.

I картка	II картка	III картка
П2	В2	П4
Вн3	П2	В4
Л4	В2	Л3
В2	Вн2	Л3
В3	П3	В3

Рис. 5. Буквено-цифрова схема

У результаті проходження за схемою діти визначають, що зайчик потрапив до лісу (рис. 7).

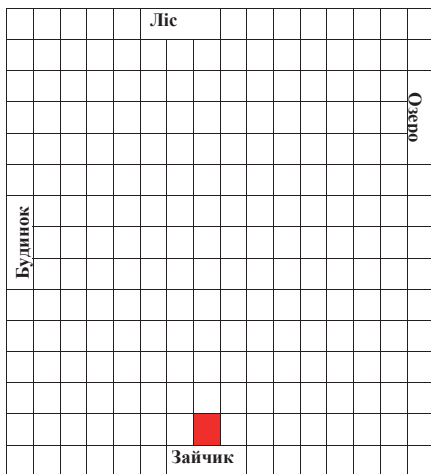


Рис. 6. Малюнок на початок завдання

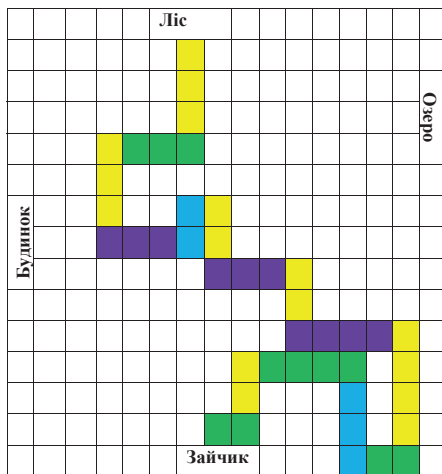


Рис. 7. Результат проходження клітинок за схемою

Заняття 8. Ускладнений варіант завдання 7

Кожен учасник отримує малюнок і схему до нього, в якій всі елементи подано різними кольорами. Учасникам повідомляють, що кожен з них креслить лише той відрізок, який на схемі позначений одним з кольорів, а потім передає її сусідові по колу. Схеми слід готувати так, щоб учасники одночасно працювали кожен над своєю схемою. Для цього, якщо на одній схемі 1-й елемент позначено червоним, то 2-й — зеленим, а 3-й — синім. Так само різними кольорами позначаються і елементи на 2-му місці. Наприклад, схеми матимуть таке кольорове виконання:

№ схеми	Послідовність елементів														
	П2	Вн3	Л4	В2	В3	В2	П2	В2	Вн2	П3	П4	В4	Л3	Л3	В3
1	С	Ч	З	С	Ч	З	С	Ч	З	С	Ч	З	С	Ч	З
2	З	С	Ч	З	С	Ч	З	С	Ч	З	С	Ч	З	С	Ч
3	Ч	З	С	Ч	З	С	Ч	З	С	Ч	З	С	Ч	З	С

С — синій

Ч — червоний

З — зелений

Заняття 9. Відтворення віршованого тексту.

Розмір групи 4-5 учасників. Кожна група отримує набір з п'яти пронумерованих карток, які розподіляються між учасниками. Чотири картки — зі списками слів, п'ята — зі схемою, за якою зі слів діти складають віршовані тексти. На схемі цифрами позначаються номери учасників, які

називають слово зі свого списку. Індекс цифри в схемі вказує на номер слова у списку відповідного учасника. Наприклад, 4₃ означає, що четвертий учасник повинен назвати слово під номером 3 зі списку на своїй картці. П'ятий учасник запише слова, які у послідовності, визначеній схемою, називають його партнери.

Таким чином, правильне розшифрування схеми приводить до реконструкції віршованого тексту:

Картка 1

I.	II.	III.	IV.
1. впали,	1. Тихі	1. як купаи	1. озеро
2. Білі	2. Розцвіли,	2. летять	2. біліють
3. Довго-довго	3. гуси	3. крики.	3. великі,
4. снігами,	4. лунають їх	4. небі	4. хмарками
5. зникають,	5. В синім	5. очі	5. кругом
6. Білі	6. гуси	6. на	6. над
7. розгойдали,	7. В синім	7. небі	7. шукають.
8. лугами,	8. Довго-довго їх	8. води	

Картка 2

I.	II.	III.	IV.
1. Блищать	1. квітоньки:	1. і бузок,	1. Яблуневий
2. Рясна	2. пишно	2. убранні	2. стелеться
3. цвіт	3. привіт.	3. Жовтогарячі,	3. молодім
4. пелюстки	4. черемха	4. у юрбі	4. садок.
5. йому	5. з ними ж	5. золотім	5. І шлють
6. Розцвівся	6. в своїм	6. Барвінок	6. Конвалій
7. Рясніють	7. на сонці	7. мій	7. мураві
8. в траві,	8. В зеленій	8. свіжій	8. голубі
9. І срібні			

Картка 3

I.	II.	III.	IV.
1. хоч	1. навіть	1. Скільки є	1. дивна
2. Мови —	2. ти	2. Зникла	2. світі
3. Друже	3. розмаїтті	3. Стільки є	3. У
4. любов?	4. До	4. барвистім	4. одна.
5. Порожніш	5. було б	5. помітив	5. милий,
6. квітів —	6. дивина.	6. людську	6. краси
7. на	7. на світі	7. мов.	7. на світі —

Картка 4

I.	II.	III.	IV.
1. в тебе	1. остатню	1. колись	1. днів,
2. Мріє,	2. безсонних	2. безрадісних	2. Дай мені
3. безсонних очей!	3. А як прийдеться	3. хочу жити	3. А тепер я
4. тужила,	4. вогнем,	4. крила свої,	4. згинуть за тебе —
5. весною,	5. Мріє,	5. надію	5. світло
6. стільки	6. надо	6. ночей...	6. довго до тебе
7. О,	7. не згасни	7. ти,	7. ти лігала
8. дарма!	8. хочу	8. мною, —	8. сама,
9. Орлом	9. не зрадь!	9. їх мати	9. вложила.
10. Хочу дихать	10. Стільки	10. Я так	10. твоєю

Картка 5

I. 1. золоті 2. в Україні 3. І 4. люди 5. ромашкою: 6. Дрімає 7. зуби 8. зіркою	II. 1. ниць 2. щоку. 3. Ромашка 4. й 5. свої 6. всесвіт 7. жовті 8. Прости!	III. 1. на травині, 2. оси 3. падуш 4. хвості. 5. коси 6. Стоїть 7. в білому 8. І	IV. 1. гострять 2. по пояс 3. вінку. 4. Підперши 5. і 6. Перед 7. і
---	---	---	--

<p>Схема № 1</p> <p>I-2 II-3 III-2 IV- 6 I-8 II-5 III-7 IV-2 I-4 II-7 III-4 IV-4 I-5 II-8 III-5 IV-7 I-6 II-3 III-6 IV-1 I-1 II-1 III-8 IV-5 I-7 II-2 III-1 IV-3 I-3 II-4 III-3</p>	<p>Схема № 4</p> <p>I-2 II-9 III-10 IV-6 I-4 II-10 III-2 IV-1 I-6 II-2 III-6 IV-3 I-1 II-1 III-5 IV-9 I-7 II-7 III-7 IV-5 I-3 II-5 III-1 IV-7 I-9 II-6 III-8 IV-2 III-4 II-8 III-9 IV-8 I-10 II-4 III-3 IV-10 I-5 II-3 IV-4 I-8</p>
<p>Схема № 2</p> <p>I-6 II-2 III-7 IV-4 I-2 II-4 III-1 IV-1 I-3 II-6 III-2 IV-3 I-1 II-7 III-5 IV-5 I-5 II-3 III-6 IV-2 I-8 II-8 III-8 IV-7 I-7 II-1 III-3 IV-8 I-9 II-5 III-4 IV-6 I-4</p>	<p>Схема № 5</p> <p>I-6 II-6 III-1 IV-4 I-8 II-2 III-6 IV-2 I-2 II-3 III-7 IV-3 I-3 II-1 III-3 IV- 5 I-4 II-4 III-5 IV-6 I-5 II-8 III-8 IV- 1 I-7 II-7 III-2 IV- 7 I-1 II-5 III-4</p>
<p>Схема № 3</p> <p>I-3 IV-6 II-2 III-5 II-4 IV-7 III-6 I-4 III-1 II-7 I-6 III-3 I-7 IV-2 III-7 IV-3 III-4 II-3 I-2 IV-1 II-6 I-5 II-5 IV-7 III-2 II-1 I-1 IV-4</p>	

Отже, зміст інтерактивних завдань ускладнюється від заняття до заняття, що забезпечує формування в учнів рефлексивного ставлення до власної розумової діяльності у процесі навчально-пізнавальної взаємодії-співпраці дітей.

Висновки до теми.

- Під час тренінгу виникають спілкування і взаємодія школярів, форми активності дітей, що становлять високу цінність для розвитку теоретичного мислення — обговорення, дискусія, порівняння різних поглядів.
- Тренінгові методики корекційної роботи, спрямовані на розвиток теоретичного мислення, повинні використовуватись вже з перших днів шкільного навчання.
- Організація тренінгу теоретичного мислення передбачає забезпечення шкільним психологом низки психолого-педагогічних умов, проходження

певних етапів, підготовки інтерактивних завдань тренінгу, дотримання плану кожного заняття.

- Зміст інтерактивних завдань ускладнюється від заняття до заняття, що забезпечує формування в учнів рефлексивного ставлення до власної розумової діяльності у процесі навчально-пізнавальної взаємодії співпраці дітей.

Тема 23. Методика актуалізації успішної поведінки підлітків

План

1. Порушення емоційної сфери підлітка як основна причина блокування його успішної поведінки
2. Особливості актуалізації успішної поведінки підлітків за допомогою кейс-методу
3. Організація кейс-методу актуалізації успішної поведінки підлітка

Висновки до теми

Література

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.
3. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении / А.М. Деркач // Специалист. — 2010. — № 4. — С. 22-23.
4. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб./ за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г.М. Несен. — К.: Богдана, 2003. — 520 с.
5. Сохань Л.В. Психология жизненного успеха / Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / Л.В.Сохань, Е.И.Головаха, Р.А.Ануфриева и др. — К.: ИС НАНУ, 1995. — 149 с.

1.Порушення емоційної сфери підлітка як основна причина блокування його успішної поведінки

У роботі з подолання проблем розвитку особистості підлітка повинні використовуватись психологічні засоби, спрямовані на особистісне зростання, посилення прагнення до успіху, покращення самоствалення, посилення впевненості у собі.

За своїми глибинними причинами зниження зусиль підлітків щодо реалізації їх прагнення до успіху значною мірою обумовлене станом їх емоційної сфери, яка є своєрідним містком між свідомим і несвідомим, між органічним, фізіологічним і психічним. З іншого боку, емоції тісно пов'язані із особистісними процесами, а їх порушення часто є першим виявом психічного неблагополуччя. “Емоційні порушення виявляють “зону ризику” формування особистості, в якій вірогідність асоціальних або хворобливих змін різко зростає” (Г.М.Бреслав, 1990, с. 6). Хронічна відсутність успіху

посилює загрозу порушення соціальних зв'язків підлітків, і психологічна внутрішня проблема трансформується у соціально-педагогічну.

Важливою психологічною умовою орієнтованості підлітків на досягнення успіху виступає подолання порушення їх емоційної сфери, яка обмежує та блокує діяльність. Спрямованість підлітка на пошук адекватних видів діяльності та на включення у них за допомогою індивідуально вироблених способів і прийомів дозволяє подолати негативний вплив емоцій на особистість.

Для емоційної сфери підлітка властива суперечливість і напруженість. Центральний конфлікт емоційної сфери підлітка, пов'язаний із проблемою успіху, полягає у тому, що прагнення до успіху (мотиваційна сторона) є сильно вираженою, а здатність реалізувати це прагнення (операційна сторона) є послабленою. Напружене, інтенсивне прагнення підлітка до успішної діяльності блокується відсутністю у нього відповідних умінь. На початку діяльності він перебільшено оцінює свої можливості, але під час її виконання не знаходить підтвердження своїм уявленням, що часто викликає бурливу негативно-емоційну реакцію «афекта неадекватності». З одного боку, підлітку властиве бажання діяти якомога активніше, а з іншого, — наявна відмова від дій.

Актуалізація успішної поведінки підлітка може відбуватись шляхом посилення його орієнтованості на реальність, гармонізації основних компонентів діяльності (мети, активності у ситуації, способу дій у ній).

У підлітків переважає орієнтація не на реальну ситуацію і спосіб дій у ній, а на мрії про майбутнє і навіть фантазування у поєднанні з пригніченням і обмеженням бажань. Якщо для дорослих характерна стратегія подолання проблем за допомогою діяльності, то для підлітків — через зниження «планки успіху». У останніх формується емоційний захисний механізм витіснення домінуючих проблем шляхом відмови від активного їх подолання, яка спричиняє збільшення внутрішньої напруги, збудження, тривожності. Емоційна сфера підлітків «працює» на мотивацію уникнення, а не подолання. Це дозволяє своєрідно виправдати бездіяльність, пасивність і таким чином розв'язати основний емоційний конфлікт між прагненням до самореалізації й уявленнями про свою дорослість, з одного боку, і віковими та фізичними обмеженнями, з іншого. Це явище справедливо було б назвати емоційною пасивністю, розуміючи під нею такий стан емоційної сфери, що блокує діяльність.

Таким чином, підліткові емоційні деформації відіграють подвійну функцію. Первинно вони відображають обмеження бажаної «дорослої» діяльності внаслідок її невідповідності віковим та фізичним можливостям підлітка. Згодом охарактеризовані негативні емоційні реакції закріплюються і стримують пошук підлітками власних резервів та їх реалізації шляхом вироблення індивідуальних прийомів і способів діяльності. До об'єктивних блокувальників діяльності (вікові можливості) додаються суб'єктивні — зниження дієвого, активно-пошукового ставлення до життя.

2. Особливості актуалізації успішної поведінки підлітків за допомогою кейс-методу

Актуалізація успішної поведінки відбувається на основі діяльнісного підходу шляхом подолання емоційної пасивності підлітка у пошуку оптимальних шляхів узгодження власних можливостей успішної поведінки із уявленнями про них. В.Франкл на підставі свого власного досвіду перебування у нацистському концтаборі та результатів тривалих досліджень людини в екстремальних ситуаціях зауважив про потребууючого психологічної допомоги: “Доти, доки він спрямовує увагу на почуття неповноцінності у собі і “бореться” з ним, він продовжує страждати від нього; проте, щойно він зосередить увагу на будь-чому, окрім себе, наприклад на завданні, почуття неповноцінності почне атрофуватися” (Франкл В. Человек в поисках смысла / Общ. ред. Л.Я.Гозмана, Д.А.Леонтьева. — М., 1990. — С. 332).

Саме в ході активної діяльності людина шукає свій шлях і досягає успіху. Успішна поведінка — водночас і індивідуально своєрідна, а отже відзначається новаторством і креативністю.

Кінцевою метою актуалізації успішної поведінки підлітка є його переконання в тому, що людина, яка відмовляється від діяльності з першими труднощами, не може досягти успіху і страждає духовно. Людина завжди може знайти у собі сили подолати несприятливі обставини і цим досягти внутрішнього благополуччя і врівноваженості. Психологічним механізмом досягнення цієї мети є розкриття феноменології взаємозв’язку дій людини з певним її емоційним станом, який може бути конструктивним, або — навпаки; надихаючим, або — депресивним.

Кейс-метод є ефективним засобом актуалізації успішної поведінки підлітка. Суть методу полягає у залученні підлітків до аналізу описів конкретних ситуацій, життєвих історій (від англ. case — випадок). Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно використати при вирішенні цієї проблеми, а також вдало поєднує навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації завдань корекційно-розвивальної роботи з підлітками.

У процесі використання кейс-методу необхідно дотримуватись психолого-методичних умов:

- підбір ситуацій, які відповідають віковим інтересам і можливостям дитини, доступних до осмислення та вироблення суджень з їх приводу;
- забезпечення достатньо високої складності ситуацій, що пропонуються для обговорення;
- створення психологом логічного ряду запитань щодо представлені ситуації, які спонукають дитину до виявлення свого ставлення до неї;
- створення атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню дитиною думки без страху помилки або осуду дорослого;
- забезпечення комфортного темпу проведення, що дозволяє дитині осмислити подані ситуації;

– підготовча робота психолога, що передбачає розроблення текстів з описами ситуацій та запитань до них.

3. Організація кейс-методу актуалізації успішної поведінки підлітка

Кейс-метод актуалізації успішної поведінки підлітка передбачає використання ситуаційних завдань, об'єднаних загальною темою “Людина долає перешкоди”: 1) аналіз-обговорення прислів'їв, висловлень, робіт образотворчого мистецтва, уривків з художньої літератури та біографій видатних людей; 2) створення проєктивних оповідань з виділенням таких етапів: аналіз змісту, підбір аналогічних прикладів поведінки людей з власного досвіду, опис свого ставлення та дій у подібних ситуаціях; порівняння за схемою “як я роблю, і як робити краще”.

Наведемо приклади конкретних завдань. У підборі відповідних прислів'їв і висловів доречно скористатись латиномовними джерелами. Зокрема: “Gutta cavat lapidem non vi, sed saepe cadendo” (Крапля довбає камінь не силою, а частим падінням. Овідій); “Mihi res, non me rebus subjungere sonor” (Намагаюсь підкорити собі обставини, а не скоритись їм самому. Гораций).

Перемоги і страждання людини у трагічних історичних обставинах з усією переконливістю і проникливістю зображені у живописному мистецтві (твори В.І.Сурикова “Ранок стрілецької страти”, “Меншиков у Березові”, “Перехід Суворова через Альпи”; І.Ю.Рєпіна — “Царівна Софія”, “Іван Грозний і син його Іван”). Співчуттям проникнуті живописні твори Т.Г.Шевченка: “Кара шпіцрутенами”, “Катерина”, “У хліві”. Обговорення цих творів спрямовується на висвітлення глибинних і суперечливих переживань людини у важкі періоди її життя. Підліткам пропонують передбачити, як складеться доля героїв у позитивному і негативному варіантах. При цьому психолог добивається, щоб підлітки співвідносили різні варіанти розгортання подій з активністю героїв щодо розв'язання ситуації.

Багатий матеріал для кейс-методу знаходимо у біографіях Л.Українки, народної художниці К.В.Білокур, художника-імпресіоніста Т.Лотрека.

Для роботи з художніми текстами підходять фрагменти на зразок поданого нижче.

«– Ця глина така тверда. Не вколуєш залізякою. (епізод I.) Але хоч би й зубами, то я візьму. (епізод II.)

А глини було зовсім мало. Щоб добути її кілька пригорщів, він мусив колупатися до нестями. Гарячий піт обмив йому обличчя; золоте волосся пристало вогкими пасмами до лоба. (епізод III.) Пальці понабрякали йому, як граблі; під нігтями горів дрібними жаринками гострий пісок. (епізод IV.) ...радісно скрикнув:

–Маємо! ...Тут є на кілька днів. (епізод V.) ...

Тут лише помітив — вечір». (епізод VI.) (Микитенко І.К. Вуркангани // Вибр. тв. — К., 1977. — С. 93].

При обговоренні художніх текстів варто звернути увагу підлітків на розгортання переживань героя, який намагається здолати перешкоди. Для

цього зручно розбити текст на епізоди, що ілюструють переходи його емоційних станів: засмучення (епізод I) — впевненість (епізод II) — зусилля і зосередженість (епізод III) — непомітність тілесних uszkodжень і страждань (епізод IV) — радість (епізод V) — повернення усвідомлення часу (епізод VI).

Створення проєктивних оповідань проводиться на основі всіх вищезгаданих видів роботи. Їх мета: пов'язати аналіз прислів'я чи фрагменту із переконаннями підлітків. Саме цей зв'язок лежить в основі засвоєння ними моделі успішної поведінки.

Висновки до теми.

- Негативні емоційні реакції підлітка, що виникають внаслідок його неспроможності виконати бажану «дорослу» діяльність, закріплюються і стримують його успішну поведінку.
- Актуалізація успішної поведінки відбувається на основі діяльнісного підходу шляхом подолання емоційної пасивності підлітка у пошуку оптимальних шляхів узгодження власних можливостей успішної поведінки із уявленнями про них.
- Кейс-метод є ефективним засобом актуалізації успішної поведінки підлітка. Суть методу полягає у залученні підлітків до аналізу описів конкретних ситуацій, життєвих історій, творів живопису і художньої літератури про людину, яка перемагає.

Тема 24. Методика психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків

План

1. Основні вимоги до проведення корекції асоціальної поведінки підлітків
2. Організаційні передумови психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків
3. Методика проведення корекції

Висновки до теми

Література

1. Булах І.С. Психотехнологія корекції афекту неадекватності та дезадаптованості у підлітків : навч.-метод. посіб. / І.С.Булах, Л.Г.Семенча ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т соціології, психології та упр. — К., 2010. — 95 с.
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И.Захаров. — М.: КАРО, 2006. — 448 с.
3. Максимова Н.Ю. Основи психології девіантної поведінки / Н.Ю.Максимова. — К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. — 439 с.
4. Матвійчук О.С. Психокорекційний тренінг як засіб профілактики девіантної поведінки підлітків / О.С. Матвійчук // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 1. — С.20-23.

5. Ніколенко О.С. Профілактика та корекція девіантної поведінки підлітків: науково-методичний посіб. / О.С. Ніколенко. — Чернівці: Рута, 2004.
6. Практическая психология образования: учеб. пособ. / Под ред. И.В.Дубровиной. — 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб.; М.; Харьков: Питер, 2007. — 592 с.
7. Трудный подросток: причины и следствия / [под ред. В.А.Татенко]. — К.: Радянська школа, 1985. — 176 с.

1. Основні вимоги до проведення психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків

Корекція асоціальної поведінки підлітків носить комплексний характер і проводиться різними спеціалістами (педагогами, психологами, працівниками правоохоронних органів, соціологами), що у кожному випадку має свої особливості. Психолог організовує корекційну роботу, залучаючи, передовсім, можливості психологічної науки. Це відбивається у розробленні програм корекційної роботи.

Психокорекція є одним з провідних напрямів діяльності практичного психолога, різновидом психологічної допомоги, що передбачає активний цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівень функціонування людини (І.В.Дубровіна, Р.В.Овчарова, А.А.Осіпова, Т.С. Яценко та ін.). Зміст, спрямованість, організація коригуючих впливів зумовлена необхідністю виправлення таких тенденцій психічного розвитку, які не відповідають гіпотетичним нормативам психічного й особистісного розвитку індивіда. Коригуючий вплив підпорядковується тим же морально-етичним вимогам, що й будь-який психологічний вплив, тобто відзначається тактовністю, толерантністю, зберігає здоров'я і сприяє духовно-психічному розвитку особистості. Коригуючий вплив повинен здійснюватись відповідально, оскільки є своєрідним втручанням у процеси психічного і особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах і часто стосується не лише особистості, але й її оточення, організації її життєдіяльності. Отже, метою психологічної корекції є усунення або мінімізація вже виявлених недоліків у розвитку особистості.

Психологічна корекція відзначається більш поверховим і дискретним психологічним впливом на особистість порівняно з психологічним консультуванням та психотерапією (А.А.Осіпова). Вона безпосередньо не націлена на зміну поглядів, внутрішнього світу особистості і може здійснюватися навіть у тому випадку, коли клієнт не усвідомлює своїх проблем і психологічного змісту корекційних вправ. Дискретність (на противагу глобальності) означає вплив психолога на відносно незалежні конкретні складові внутрішнього світу людини. Психокорекція також розглядається як процес збагачення арсеналу поведінкових реакцій, формування адаптивних навичок особистості шляхом її тренування, вправління.

Психологічна корекція, що здійснюється з дітьми, має свої особливості, які зумовлені принципами єдності діагностики і корекції, діяльності та

спілкування; орієнтації на зону найближчого розвитку дитини; пріоритетності розвитку вищих психічних функцій, які сприятимуть компенсації недоліків елементарних психічних процесів; нормативності, тобто орієнтація на еталони психічного розвитку у певному віковому періоді (І.І.Дубровіна). У процесі дитячої психокорекції важливо дотримуватись принципу «повернення» до тієї «точки», з якої почалися відхилення від оптимальної програми розвитку. Принцип наступності передбачає, що кожне наступне заняття повинно бути кроком вперед. Якщо дитина не зуміла виконати запропоноване завдання, то на наступному занятті пропонують спрощений його варіант. Дитина повинна бути позитивно мотивованою до участі у психокорекції, а тому практичний психолог має врахувати інтереси, здібності, соціальну ситуацію розвитку дитини, забезпечити емоційно-позитивну насиченість занять.

У проведенні психокорекційної роботи з підлітками, які мають асоціальну поведінку, необхідно дотримуватись нижче розглянутих принципів.

Принцип спеціалізованого характеру психокорекції асоціальної поведінки підлітків передбачає орієнтованість змісту і форм психокорекції на конкретний різновид (тип) асоціальної поведінки. Асоціальну поведінку вважають різновидом девіантної, до якої ще зараховують девіації, пов'язані із порушеннями психофізичного здоров'я, асоціальні прояви дисциплінарного, антисоціального, делінквентного, аутоагресивного типів. Вади підлітків з асоціальною поведінкою можуть бути дискретними і стосуватися лише певних аспектів емоційно-вольової сфери або мати тотальний характер і бути пов'язаними з акцентуаціями характеру, провідними переживаннями, системою ставлень і ціннісних орієнтацій.

Принцип диференційованості та комплексності передбачає компетентне виконання практичним психологом своєї ділянки корекції, забезпечення її психологічних спрямованості і змісту з урахуванням того, що ефективна корекція передбачає об'єднання зусиль педагогів, соціологів, працівників органів боротьби з правопорушеннями тощо. Психологічна корекція асоціальної поведінки підлітків зосереджується на корекції глибинних внутрішніх детермінант асоціальних проявів, на виявленні психологічних особливостей, умов корекційної роботи. Необхідне чітке розмежування підлітків з асоціальною поведінкою на тих, у кого нормальний психофізичний розвиток і тих, хто має його порушення. В останньому випадку робота з підлітками повинна поєднуватись з медичною допомогою та ведеться переважно в індивідуальній формі.

Принцип розвивальної спрямованості передбачає, що психологічна корекція асоціальної поведінки підлітків забезпечує не лише усунення тих психологічних причин, що детермінують асоціальну поведінку, але й спрямована на розвиток його особистості. Розвивальний характер психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків залежить від її спроможності озброїти підлітків соціально прийнятними шляхами, способами, прийомами самоствердження. Значення процесу

самоствердження особистості для її розвитку настільки важливе, що слід зупинитись на цьому особистісному утворенні окремо. Потреба у самоствердженні полягає у тому, щоб знайти місце в житті, ствердити себе як члена суспільства, виявити свою індивідуальність та значущість для навколишніх. Деякі психологи розглядають її як вихідну для активності особистості, а життєвий шлях особистості — як її реалізацію, здійснення (А.Маслоу). Щоб ефективно задовольняти свою потребу у самоствердженні, підліток має навчитись відповідати вимогам суспільства, тобто самостверджуватись, отримуючи схвалення, заохочення, визнання оточуючих. У цьому для підлітка полягають значні труднощі. Йому необхідна сфера активності, в якій він може досягти успіху, виявити себе, отримати схвалення. Однак процес реалізації цієї активності загальмовується низкою суперечностей соціально-психологічного характеру.

По-перше, найбільш знайомою для підлітка є навчальна діяльність, проте її мотивація різко знижується, а самі вимоги до її виконання значно ускладнюються. Можливості підлітка розширюються, він шукає ту сферу активності, в якій можливість виявити себе і цим забезпечити високий статус серед товаришів.

По-друге, образ «Я» у підлітка також відзначається суперечливістю. З одного боку, він вважає себе дорослим, а, з іншого, не отримує підтвердження цього з боку значимих дорослих. З одного боку, його самопізнання характеризується негативним емоційним забарвленням, підліток виявляє в себе насамперед негативні риси, а, з іншого, підліток має завищений рівень домагань. Занадто високий рівень домагань загострює потребу в самоствердженні, ускладнює її задоволення. Внаслідок цього в підлітка виникають деформації особистості у двох основних формах: або посилюється прагнення до формальної відповідності завищеним „стандартам” (замість „бути” хоча б „здаватися” розумним, сильним...), або розвивається спотворене уявлення про себе, ігнорування невдач, екстернальний локус контролю, уникнення критики й несприйнятливність до неї (афект неадекватності).

2. Організаційні передумови психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків

Організація психокорекції асоціальної поведінки підлітків спирається на професійні ресурси практичного психолога, які становлять базу для її здійснення. Компоненти організаційної бази психокорекції асоціальної поведінки підлітків розглянуто нижче.

Особистісно-професійна база необхідна з огляду на те, що особливу роль у психокорекції асоціальної поведінки підлітків відіграє особистість психолога, його здатність викликати довіру, встановити контакт, підтримувати доброзичливі, толерантні, виважені стосунки; врівноважена і водночас наполеглива позиція. У витоків асоціальної поведінки підлітків, як правило, стоять порушення їх взаємин з дорослими. Дорослі погано орієнтуються на швидкі й глибокі зміни у психіці підлітка, яка значно

ускладнюється порівняно з молодшими школярами. Наприклад, виникає ситуація, коли для підлітків питання статі виходять на перший план, а дорослі — навпаки — свідомо уникають цих делікатних тем, вважаючи таку стратегію найбільш педагогічною. Потреба підлітків в отриманні так важливої для них кваліфікованої інформації, порад, консультацій залишається без задоволення.

Нерозуміння дорослим внутрішнього світу підлітка супроводжується спрощеними уявленнями про нього. Підлітки прагнуть партнерських взаємин з дорослими, а останні продовжують демонструвати позицію «старших». У результаті — конфлікти, винуватцями яких дорослі вважають підлітка, а підліток — себе. Характерною є криза 13 років з вибухом неслухняності, негативізму, агресивності, грубості, жорстокості. Суть вікової психологічної кризи, за Л.С.Виготським, у перебудові системи переживань. Ускладнення кризи пояснюється здійсненням неадекватних виховних впливів дорослих, як реакція на зверхню, силову, наказову позицію дорослих. З педагогічного погляду, відповідальність за порушення стосунків з підлітком лежить на дорослих. Батьки повинні виявити свою терплячість, життєву мудрість, а педагоги — професіоналізм, для того, щоб уже з урахуванням нових потреб підлітка перебудувати взаємини з ним.

Інформаційно-когнітивна база психологічної корекції складається з чіткого розуміння психологом, що її проводить, сутності асоціальної поведінки, її зв'язків та відмінностей із іншими особистісними утвореннями, знання типології асоціальної поведінки підлітків, її проявів та причин, глибоке знання нормативів психічного розвитку дитини у підлітковому та граничних з ним вікових періодах.

Забезпечення інформаційно-когнітивної бази психологічної корекції ускладнюється невирішеністю багатьох положень стосовно асоціальної поведінки у психолого-педагогічній науці. Частина дослідників зараховує до асоціальної поведінки лише ті прояви, які є порушенням правових норм. Інша частина вважає, що асоціальною поведінкою є порушення будь-яких соціальних, культурних, релігійних, правових та інших норм. Незначні порушення норм називають правопорушеннями, а ті, що передбачені кримінальним кодексом — злочинами. Незначні правопорушення знаходять тлумачення як делінквентна (зі схильністю до правопорушень, протиправна) і злочинна поведінка (правопорушна).

Особливо помітна обмеженість другого підходу у поліетнічних чи полікультурних спільнотах, коли в одній з них вважається нормою поведінки те, що відкидається в іншій. Що тоді вважати асоціальною поведінкою? Те, що в одній культурі сприймається як належне, в іншій може викликати обурення і невдоволення. Наприклад, якщо у скандинавських народів вважається нормою досить значна дистанція між комунікантами, то у народів Південної Америки ця відстань уже сприймається як прояв браку культури. Якщо у мусульманських народів закрите обличчя жінки сприймається як належна манера поведінки, то у європейських жителів це вже викликає протест.

Однак, оскільки, в умовах українського суспільства переважає моноетнічна культура або близькі за своїм змістом етнокультури, можна прийняти (із певним застереженням і розумінням його обмеженості) тлумачення асоціальної поведінки підлітків, згідно з яким вона являє собою широкий спектр різних за змістом і цілями соціальних відхилень: від порушення культурно-моральних норм до правопорушень і злочинів.

Також складним є питання про причини, умови, детермінанти асоціальної поведінки. Насамперед, психологу важливо мати на увазі весь комплекс причин асоціальної поведінки підлітка у кожному конкретному випадку, проте психокорекційний вплив спрямований безпосередньо на усунення лише психологічних причин. Тому психолог повинен їх чітко розмежувати із соціально-демографічними, педагогічними, медичними причинами. Наприклад, у літературі з психокорекції можна знайти такий перелік причин асоціальної поведінки підлітків (Р.В.Овчарова):

- соціально-педагогічна занедбаність, невихованість підлітка, його низька соціальна компетентність, відсутність у нього необхідних знань, умінь, навичок, помилки виховання, що призвели до закріплення у підлітка негативних поведінкових стереотипів; вороже і упереджене ставлення до суспільства, його норм, початкова соціально-психологічна дезадаптація;
- порушення взаємин у сім'ї, серед ровесників, у школі, знижені навчальні успіхи, неприйняття однокласниками, постійні приниження, образи, глузування, жорстоке поводження з боку навколишніх (батьків, вчителів, ровесників);
- незадовільний стан психофізичного здоров'я і розвитку, загострення вікової кризи, акцентуації характеру та інші причини фізіологічного і неврологічного типу;
- блокування потреби у самовираженні, у зовнішній та внутрішній активності; відсутність корисних видів діяльності й життєвої перспективи, брак оптимістичних і значущих соціальних і особистих життєвих цілей і планів.

Перелічені причини носять комплексний характер, психолог повинен вміти переформулювати їх таким чином, щоб правильно й точно визначити об'єкти і завдання саме психологічної частини загальної корекції. При цьому психологічні причини будуть тими безпосередніми внутрішніми детермінантами, що зумовлюють асоціальні прояви у зовнішній поведінці підлітка. Інші внутрішні детермінанти, як то фізіологічні й органічні порушення, детермінують зовнішні асоціальні прояви опосередковано — через відповідну мотивацію, установки, цінності, безсвідомі потяги тощо.

Діагностико-аналітична база — володіння методиками поглибленого вивчення та аналізу психологічних причин, умов, типів, глибини й складності асоціальної поведінки підлітків, вміння проінтерпретувати та сформулювати результати таким чином, щоб це стало основою для визначення завдань психокорекції та їх ефективного виконання. Часто, крім початкової психодіагностики, психолог опиняється перед необхідністю

проведення уточнюючої психодіагностики асоціальної поведінки. Наприклад, початкова діагностика виявила досить широкий спектр психологічних порушень, що спричиняють асоціальну поведінку. Також початкова психодіагностика дозволила висловити припущення, що серед причин асоціальної поведінки провідне місце посідають порушення емоційно-вольової сфери. У цьому випадку психолог повинен провести більш глибоке вивчення емоційно-вольових порушень підлітка. Нарешті, важливою є оцінка отриманих результатів психокорекції, визначення перспектив роботи з підлітком, складання психолого-методичних рекомендацій для батьків і педагогів.

Потреба у проведенні психокорекції актуалізується внаслідок результатів психодіагностики та прогнозу, що з них випливає, щодо несприятливих тенденцій у розвитку особистості та можливостей їх усунення за умови своєчасної корекції.

3. Методика проведення корекції

Технологічна база психокорекції асоціальної поведінки підлітків включає підготовку, проведення, аналіз роботи. Підготовка передбачає розроблення індивідуальної психокорекційної програми, яка включає формальну і змістову частини. У формальній частині зазначають прізвище, ім'я, по-батькові підлітка, вік і стать, стан соціальної ситуації розвитку, результати психодіагностики, форму проведення (індивідуальна, групова). Змістову частину доцільно скласти за уніфікованою структурою, в якій чітко і конкретно сформульовано об'єкт, завдання, засоби, визначено виконавців психокорекції, приблизну кількість занять, їх періодичність, тривалість. Зокрема, складові змістової частини психокорекційної програми зручно розмістити у вигляді нижчеподаної табл.4.

Таблиця 4

Зміст індивідуальної психокорекційної програми

Складові психологічної корекції					Рекомендації вчителям, батькам
Об'єкт	Завдання	Засоби	Виконавці	час і місце проведення, періодичність	

Об'єктом психокорекційної роботи виступає той недолік у розвитку певних психічних процесів чи властивостей, що підлягає корекції. У роботі з підлітками, які відзначаються асоціальною поведінкою, об'єктами корекції часто виступають такі недоліки характеру, як підвищена збудливість, гнівливість, конфліктність, підвищена імпульсивність, песимізм, легковажність, упертість, байдужість, неохайність, надмірне прагнення до насолоди, гіпертрофована активність або пасивність, замкненість, хвороблива сором'язливість, схильність до крадіжок, негативізм, схильність до блукання, брехливість тощо.

Завдання психологічної корекції — це опис бажаного стану розвитку певних психічних процесів чи властивостей, який передбачено досягти у результаті корекції. Завдання психокорекції формулюється залежно від анкетних даних і результатів психодіагностики підлітка з асоціальною поведінкою (який саме різновид асоціальної поведінки має місце, стать і вік, сімейна ситуація, стан психофізичного здоров'я підлітка), а також змісту корекційної роботи (корекція розумового чи емоційного розвитку, рис характеру, невротичних станів та неврозів).

Засоби психокорекції — готові технології, методики, способи, або розроблена психологом авторська система вправ, прийомів, способів (тренінг, практикум, діловий клуб, історичний театр тощо), за допомогою яких здійснюються психокорекційні впливи. Зокрема, при проведенні психокорекційної роботи широко використовуються такі прийоми і способи, як проста пропозиція, парадоксальна інструкція, фантазування, інтерпретація психологом життєвої ситуації асоціального підлітка і запрошення його до нового бачення ситуації, порада (побажання), саморозкриття психолога, механізм “зворотного зв'язку”, відкриті і закриті запитання, повтор-переказ, логічні ланцюжки, емоційне резюме, діюче резюме (С.Б.Бажугіна, І.П.Булах Г.Г.Вороніна). Слід зауважити, що засоби психологічної корекції мають різновекторне комплексне використання, бо ті ж самі методики мають і психотерапевтичне, і педагогічне, і медичне застосування, використовуються і для профілактики. Відрізняються вони своїм цільовим спрямуванням, акцентами, які розставляє при їх проведенні відповідний спеціаліст. Відтак, можна зауважити, що результат психокорекції завжди має передбачувану і непередбачувану частину, відзначається комплексністю, має безпосередні та опосередковані виявлення. Наприклад, коригуючи недоліки вольового розвитку асоціального підлітка (нестриманість, конфліктність, неорганізованість, недисциплінованість, безвідповідальність), психолог досягає не лише дисциплінованості, більшої стриманості тощо, але й того, що покращуються взаємини підлітка з навколишніми, змінюється його ставлення до справи, до самого себе, у цілому забезпечуються більш сприятливі умови його розвитку.

Висновки до теми.

- Методика психокорекції асоціальної поведінки підлітків спирається на професійні ресурси практичного психолога з такими компонентами, як особистісно-професійна, інформаційно-когнітивна, діагностико-аналітична, технологічна база.
- Особистісно-професійна база — особистість психолога, його здатність викликати довіру, встановити контакт, підтримувати доброзичливі, толерантні, виважені стосунки з підлітком.
- Інформаційно-когнітивна база — чітке розуміння психологом сутності асоціальної поведінки, її зв'язків та відмінностей із іншими особистісними утвореннями, знання типології асоціальної поведінки підлітків, її проявів та причин.
- Діагностико-аналітична база — володіння методиками поглибленого вивчення та аналізу психологічних причин, умов, типів, глибини й

складності асоціальної поведінки підлітків, вміння проінтерпретувати та сформулювати результати таким чином, щоб це стало основою для визначення завдань психокорекції та їх ефективного виконання.

- Технологічна база — підготовка, проведення, аналіз роботи відповідно до індивідуальної психокорекційної програми, яка визначає об'єкт, завдання, засоби, виконавців, приблизну кількість занять, їх періодичність, тривалість.

Тема 25. Методики розвитку творчості дітей

План

1. Поняття про еврилогію
2. Методики алгоритмізації творчого процесу
3. Методики активізації розумових операцій
4. Групові методики стимулювання творчості
5. Методика контрольних питань

Висновки до теми

Література

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. — М.: Наука, 1986. — 209 с.
2. Антонов А.В. Психология изобретательского творчества. — К.: Вища школа, 1978. — 176 с.
3. Боно Э. Рождение новой идеи. — М.: Прогресс, 1976. — 143 с.
4. Декарт Р. Сочинения: В 2-х томах. — Том 1 / Сост., ред., вст. ст. В.В.Соколова. — М.: Мысль, 1989. — 654 с.
5. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. — К.: Рад. школа, 1983. — 94 с.
6. Пиявский С.А. Практика организации // Исследовательская деятельность учащихся. — Т. 2. — М.: Изд. дом «Зимородок». 2007. — 496 с.
7. Пойа Дж. Математическое открытие. — Изд. 2-е / Под ред. И.М.Яглома. — М.: Наука, 1976. — 448 с.

1. Поняття про еврилогію

Пошуки методів і методик стимулювання творчості людини мають тривалу історію. Ще в академії Платона, у ліцеї Аристотеля, в “саду Епікура” розвивали мислення шляхом дискусій. Зараз використовується біля п’яти десятків методик стимулювання творчості (С.А.Пиявський, 2007). Серед них: “контрольний список”, “вхід — вихід”, біоніка, вартісний аналіз, конференції ідей, методи ергономіки, функціонального винахідництва, бібліотеки евристик, емпатії тощо. Деякі дослідники поділяють ці методи на дві групи:

- науковий (виявлення проблеми, її вивчення, пошук);
- метод Едісона (“спроб і помилок”).

Розробкою та вивченням методик творчості займається еврилогія.

Еврилогія — наукова дисципліна на базі психологічних, технічних, кібернетичних наук про методи й методики розв’язання винахідницьких

задач. Уперше спробу розробки еврилогії здійснив П.К.Енгельмейєр на початку ХХ ст. у СРСР.

Евристики — методи чи методики розв’язання винахідницьких задач. Вперше це поняття з’являється в трактаті “Мистецтво розв’язання задач” Паппа Олександрійського. Архімед присвятив питанням еврилогії трактати “Ефродикан” та “Стомахіон”.

Видатний учений епохи Просвітництва Р.Декарт розробив своєрідний алгоритм наукового пошуку, сформулювавши правила, які необхідно виконувати при цьому:

- Ніколи не приймати за істину нічого, що не можна визнати цілковито очевидним;
- Поділяти кожен з труднощів на стільки частин, скільки потрібно, щоб її подолати;
- Розміщувати свої думки у певному порядку, починаючи з предметів найпростіших і легко досяжних для пізнання;
- Наукові огляди робити настільки всеохоплюючими, щоб бути певним у тому, що нічого суттєвого не пропущено (Р.Декарт, 1989).

Сучасні методики стимулювання творчості успішно використовуються для активізації процесу вирішення винахідницьких задач, а також у роботі психолога з дітьми для розвитку їх творчих здібностей.

2. Методики алгоритмізації творчого процесу

Низка методик спрямована на те, щоб упорядкувати, стандартизувати процес творчості, розбити його на етапи та кроки, потрібні для отримання рішення. Вони пропонують своєрідний алгоритм дій на шляху до результату. Зокрема, до цих методик належить морфологічний аналіз, семикратний пошук, алгоритм рішення винахідницьких задач.

Морфологічний аналіз розроблений у 1942 р. американським астрономом Ф.Цвіккі (швейцарцем за походженням). Принципи цієї методики:

- всебічний неупереджений аналіз явищ;
- розпочинати завжди із самого початку (від проблемної ситуації) й продовжувати далі того, де всі зупинились.

Етапи морфологічного аналізу:

- 1) точне формулювання задачі;
- 2) точне формулювання всіх умов розв’язання;
- 3) конструювання “морфологічної скрині” з усіма варіантами розв’язання;
- 4) аналіз усіх варіантів;
- 5) вибір найкращих варіантів.

Наприклад, конструювання реактивних двигунів за цією методикою включає:

- вивчення всіх можливих видів двигунів на хімічному паливі в однорідному середовищі;
- виділення (аналіз) окремих параметрів, що треба врахувати у конструюванні. Зокрема, паливо, тяга, дія потоку; середовище, тип руху —

всього одинадцять з різними варіаціями кожен. З використанням цього методу Цвіккі сконструював кілька нових моделей двигунів.

Ця методика підвищує творчу культуру, привчає до систематичного аналізу задачі. Фактично була реалізована Д.І.Менделєєвим при створенні періодичної системи хімічних елементів задовго до Ф.Цвіккі.

Алгоритм рішення винахідницьких задач запропонований Г.С.Альтшуллером (1956) і відомий за своєю російською мовною аббревіатурою як АРИЗ. Вихідними для побудови методики є 40 принципів (дроблення, винесення, місцевої якості, асиметрії, об'єднання, універсальності і т.п.), спрямованих на подолання технічних суперечностей на шляху до ідеального кінцевого результату (того, що потрібно винайти).

Задачі винахідника: з'ясування ідеального кінцевого результату, виявлення технічної суперечності, знаходження типових прийомів розв'язання суперечності.

Послідовність дій винахідника: вибір задачі; уточнення умов задачі; аналітична стадія; попередня оцінка ідеї; оперативна стадія.

Кожна стадія складається з кроків і підкроків.

Методика семикратного пошуку розроблена філософом з м. Риги Г.Я.Бушем (1964). У 1956 р. Дж.Міллер опублікував дані про те, що людина одночасно може вивчати до семи одиниць інформації. Такий одночасний розгляд допомагає генеруванню нових ідей. Наприклад, усі сім одиниць інформації можна представити у вигляді таблиць, матриць, малюнків. Методика охоплює стратегічну й тактичну частини. Стратегія складається із семи стадій:

- 1) Аналіз проблемної ситуації, суспільних потреб.
- 2) Аналіз функції аналогів і прототипу. З'ясування оптимальних умов споживання і експлуатації.
- 3) Постановка задачі. Визначення потрібного рівня розв'язання і якості технічного об'єкту.
- 4) Генерування ідей щодо шляхів досягнення якнайкращого виконання об'єктом його функцій.
- 5) Конкретизація ідей (структура, конструкція, форма, матеріал, операції).
- 6) Оцінка альтернативи і вибір оптимального варіанта.
- 7) Спрощення, розвиток, реалізація рішення.

Тактика складається з чисельних практичних прийомів. Один з них відомий як “сім ключових питань”. Римський ритор Квинтиліан у I ст. до н.е. визначив, що існує сім питань, на які потрібно відповісти для повної інформації про об'єкт: хто, що, де, чим, навіщо, як, коли?

Інші прийоми — “аналіз функції об'єкта”, “греко-латинські квадрати”.

Наприклад, матриця “7x7” для визначення якості технічного об'єкта. У вертикальних колонках подають показники якості: надійність, функціональність, технологічні, ергономічні, естетичні, патентно-правові. У горизонтальних — засоби пошуку рішення: аналогія, інверсія, об'єднання, розчленування, трансформація, транслокація, інтенсифікація.

3. Методики активізації пізнавальних процесів

Частина методик орієнтована на активізацію розумових процесів дитини: її уваги, пам'яті, мислення, уяви. Наприклад, це методика гірлянд асоціацій та методика КАРУС.

Методика гірлянд асоціацій (Г.Я. Буш, 1972) ґрунтується на припущенні, що для створення винаходу необхідно використовувати якомога більше асоціативних “підказок” та аналізувати відповідні їм різноманітні варіанти рішення. Потрібно свідомо використовувати випадковість.

Наприклад, задача: запропонувати нові оригінальні конструкції годинників. Її розв'язання за методикою гірлянд асоціацій передбачає наступні етапи:

1. Визначити центр уваги (домінантний об'єкт). Наприклад, годинник.
2. Взяти словник і випадково вибрати 5-6 об'єктів.
3. Скласти таблицю з ознаками окремих об'єктів.

Таблиця ознак випадково підібраних об'єктів

Назва об'єкту	Ознаки об'єкту
Краватка	Одягається на шию, затягується, на застібці, довгий, “метелик”, шовковий, кольоровий

4. Приєднуємо до годинника окремі ознаки об'єктів і висуваємо ідеї:
5. годинник — медальйон на ланцюжку; у вигляді “метелика” тощо.
6. Розвиток ідей шляхом вільних асоціацій окремих ознак з іншими об'єктами. Наприклад: шия — голова — нога — одяг — холод — дощ — парасолька — ручка — дерево — листя — місяць — сонце — промінь — енергія — мотор.
7. Об'єднуємо домінуючий об'єкт з іншими і отримуємо нові ідеї: морозостійкий годинник, на сонячних батареях.

Методика творчого тренінгу КАРУС розроблена українським психологом В.О.Моляко (1978, м. Київ). Назва методики утворена як аббревіатура від російських слів «комбинирование, аналогизирование, реконструкция, универсализация, случайные подстановки».

Охоплює теоретичний курс, розкриває структуру процесу розв'язання творчої задачі (вивчення і розуміння завдання, формування гіпотези, перевірка гіпотези), стратегії розв'язання творчих задач.

Методична частина передбачає вступні рекомендації та набір інструкцій, питальників і задач до різних стратегій (комбінування, пошуку аналогів, реконструювання, універсальної, випадкових підстановок), а також з використанням ускладнюючих умов і організації творчих конструкторських ігор. Використовуються технічні задачі на проектування кінематичних ланцюгів.

4. Групові методики активізації творчості

Позитивний вплив колективу на творчий процес використовується у групових методиках розвитку творчості дітей, що передбачають обговорення,

варіативність пропозицій, критику, обґрунтування, аргументацію тощо (брейн-стормінг, синектика).

Брейн-стормінг спрямований на звільнення уяви та фантазії дитини. Під час Другої світової війни Алекс Осборн був капітаном торгового судна США, що перевозило військову техніку й продукти до Європи. Раптом в океані корабель отримав попередження про атаку німецького підводного човна. Осборн зібрав усю команду на палубі та оголосив про те, що їм загрожує. Що робити? Один з членів команди запропонував фантастичну ідею: коли екіпаж побачить торпеду на підході до борта, треба всім морякам стати біля борта й дружно дмухнути на торпеду, й вона, як повітряна кулька, відхилиться від цілі. Цій пропозиції не довелось здійснитись, німецька атака не відбулась, але Осборн вирішив скористатись нею і поставив потужні водяні насоси, які одного разу дійсно сильним потоком води відвернули торпеду від корабля. Осборн задумався: фантастична ідея врятувала життя, може у будь-якій ідеї є раціональне зерно? Так був започаткований метод брейн-стормінгу (мозкового штурму), який у 1960-ті рр. був дуже популярним та зазнав багатьох модифікацій.

Брейн-стормінг проводиться з 6-12 учасниками, бажано з різним досвідом, поглядами, але однаково кваліфікованими. Важливо, щоб дозволялось без критики висловлювати будь-які ідеї. Ведучий — ставить задачу, питання, спрямовує на їх вирішення висловлення групи. Сесія мозкової атаки — 15 хв. Висловлення фіксуються за допомогою аудіозапису чи на письмі. Потім ідеї аналізуються.

Процедура мозкової атаки включає етапи:

- 1) Ознайомлення з принципами та технікою метода (5-10 хв.).
- 2) Постановка задачі. Наприклад, як можна визначити браковані (тріснуті) скляні вироби, що рухаються конвеєром? (5 хв.).
- 3) Генерування ідей (сесія), включає підетапи: висловлення будь-яких ідей (15 хв.), "божевільних ідей" (10 хв.), "індивідуальних ідей" (7 хв.).
- 4) Оцінка ідей (можливо одним з найкомпетентніших учасників групи чи замовником).

Відомі наступні різновиди методу мозкової атаки: пряма, колективна, обернена, індивідуальна, масова, письмова, подвійна, з оцінкою ідей.

Синектика — від грецькомовного виразу "посднання різнорідних елементів, що не мають між собою нічого спільного". Розроблена американським психологом В.Дж.Гордоном (1944). Метод дозволяє вийти за межі звичного, подолати інерцію, стереотипність мислення.

Колективне обговорення починається з того, що ведучий найбільш узагальнено формулює проблему (точне формулювання обмежує пошук).

Наприклад, задача розробити машину для забивання стовпів у ґрунт ставиться як проблема взаємопроникнення. Поступово вона звучується завдяки майстерності керівника-синектора. Ці групи готують протягом 8-12 місяців. Мета підготовки не тільки підвищити професійний рівень, а забезпечити взаєморозуміння і здатність до так званого синектичного мислення. Якості останнього:

а) вміння абстрагуватись від звичного контексту, вирізнити сутність завдання, подолати звичний хід мислення;

б) схильність до вільних міркувань, фантазувань, досягнення рішення при мінімумі інформації за допомогою гірлянд асоціацій;

в) здатність відкласти розвиток перших знайдених ідей і продовжити їх висування;

г) терпимість до висловлених іншими ідей, готовність до їх розробки;

д) цілеспрямованість, впевненість в успішному розв'язанні, у винахідницьких здібностях своїх та товариша;

е) звичка бачити в звичайному незвичайне і навпаки.

Синектична група може ефективно працювати лише при поєднанні колективної та індивідуальної творчості. Для цього керівник повинен створити творчий клімат, забезпечити культуру спілкування, зокрема обговорення і дискусії. В групі поєднуються люди різних спеціальностей, що веде до взаємозбагачення творчого пошуку. Наприклад, група у складі зоолога, фізика, хіміка, електрика, інженера розробила органічну фарбу з насіння морських водоростів, мохів та лишайників. У групу не слід включати зарозумілих, зверхніх учасників. Учасники повинні володіти всіма видами аналогій (операційними механізмами синектики): особистісною, прямою, непрямою, символічною та фантастичною.

5. Методика контрольних питань

Низка дослідників розглядає процес розв'язання творчої задачі як певну послідовність питань та відповідей на них. Відтак, вважають, що стандартизація послідовності питань може допомогти у пошуку творчого рішення. Розробкою методики контрольних питань займались С.Д.Пірсон (1957), А.Осборн, Д.Пойа (1945), Р.П.Кроуфорд (1954). Осборн розробив наступний список допоміжних питань: Чи можливе розв'язання винахідницької задачі шляхом пристосування, спрощення, скорочення? Чи викликає аналогія нову ідею? Чи є у минулому досвіді аналогічні проблемні ситуації, які можна використати? Що можна скопіювати? Що можна замінити у технічному об'єкті? Що і скільки можна замінити у ньому і чим? Другий компонент? Інший матеріал? Інший процес? Інше джерело енергії, розташування, колір, звук, освітлення? тощо.

Т.Ейоларт (1969) пропонує такий перелік задач для вирішення шляхом постановки питань: 1) перелічити всі якості та визначення очікуваного винаходу, змінити їх; 2) сформулювати задачу ясно, спробувати інші формулювання, визначити другорядні та аналогічні задачі, вирізнити головні; 3) перелічити недоліки наявних рішень, їх основні принципи, нові припущення.

Контрольні питання у системі Д.Пойа розбиті на групи відповідно до етапів розв'язання задачі наступним чином.

I. Розуміння постановки задачі

<i>Завдання винахідника</i>	<i>Рекомендовані питання</i>
Ясно зрозуміти задачу	Що невідомо? У чому полягає умова? Чи можна задовольнити умову? Чи достатня умова, для визначення невідомого? Чи недостатня, чи надмірна, чи суперечлива? Зробіть креслення. Визначте зручні позначки. Розділіть умову на частини. Спробуйте записати їх.

II. Складання плану рішення

<p>Знайти зв'язок між даними і невідомим. Якщо не вдається одразу визначити цей зв'язок, то корисно буде розглянути допоміжні задачі. Необхідно прийти до плану рішення</p>	<p>Чи не зустрічалась вам раніше подібна задача? Хоча б і в іншій формі? Чи відома вам якась споріднена задача? Чи не знаєте теореми, яка могла б виявитись корисною?</p> <p>Розгляньте невідоме! Спробуйте згадати знайому задачу з таким же або подібним невідомим. Ось задача, споріднена із даною і вже розв'язана. Чи не можна скористатись нею? Чи не можна використати її результат? Чи не можна використати метод її рішення? Чи не варто запровадити який-небудь допоміжний елемент, щоб можна було скористатись попередньою задачею?</p> <p>Чи не можна сформулювати задачу інакше? Ще інакше? Поверніться до визначень. Якщо не вдається розв'язати цю задачу, спробуйте спочатку розв'язати подібну. Чи не можна скласти більш просту подібну задачу? Чи більш загальну? Чи більш конкретну? Чи аналогічну? Чи не можна розв'язати частину задачі? Збережіть тільки частину умови, відкинувши решту: наскільки визначеним є тепер невідоме? Як воно може змінюватись? Чи не можна отримати що-небудь корисне з умов? Чи не можна підставити інші дані, через які можна визначити невідоме? Чи не можна змінити невідоме, або дані, або їх разом так, щоб невідоме стало більш визначеним? Чи всі дані використано? Чи всі умови? Чи враховано всі суттєві поняття, наявні у задачі?</p>
---	---

III. Здійснення плану

Здійснити план рішення	Здійснюючи план рішення, контролюйте кожен свій крок. Чи зрозуміло вам, що зроблений крок правильний? Чи зможете показати, що він правильний?
------------------------	---

1У. Вивчення отриманого рішення

Вивчити знайдене рішення	Чи не можна перевірити результат? Чи не можна перевірити хід рішення? Чи не можна отримати той же результат інакше? Чи не можна побачити його з першого погляду? Чи не можна у будь-якій іншій задачі використати отриманий результат або метод рішення?
--------------------------	--

Висновки до теми.

- Пошуки методів і методик стимулювання творчості людини становлять предмет *еврилогії* — наукової дисципліни, що інтегрує знання психологічних, технічних, кібернетичних наук. Сучасні методики стимулювання творчості успішно використовуються для активізації процесу вирішення винахідницьких задач, а також у роботі психолога з дітьми для розвитку їх творчих здібностей.
- Методики морфологічного аналізу, семикратного пошуку, алгоритму рішення винахідницьких задач спрямовані на те, щоб упорядкувати, стандартизувати процес творчості, розбити його на етапи та кроки, потрібні для отримання рішення.
- Методики гірлянд асоціацій та КАРУС орієнтовані на активізацію розумових процесів дитини: її уваги, пам'яті, мислення, уяви.
- Позитивний вплив колективу на творчий процес використовується у групових методиках розвитку творчості дітей (брейн-стормінг, синектика), що передбачають обговорення, варіативність пропозицій, критику, обґрунтування, аргументацію тощо.
- Різновиди методики контрольних питань (С.Д.Пірсон, А.Осборн, Д.Пойа, Р.П.Кроуфорд) побудовані за принципом стандартизації послідовності питань, необхідних для розв'язання творчої задачі може допомогти у пошуку творчого рішення.

Тема 26. Методики залагодження конфліктів

План

1. Різновиди методик залагодження конфліктів
2. Методики аналізу конфлікту
3. Методики управління конфліктами
4. Методики блокування конфліктогенів

Висновки до теми

Література

1. Ващенко І.В. Конфліктологія та теорія переговорів: навч. посібник / І.В.Ващенко, М.І. Кляп. – К.: Знання, 2013. – 407 с.
2. Дурманенко Є.А. Конфлікти в педагогічному процесі: [монографія] / Є.А. Дурманенко. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2004. – 286 с.

3. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту. Теорія і сучасна практика: навч. посібник / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К.: Професіонал, 2006. – 416 с.
4. Пірен М.І. Конфліктологія / М.І.Пірен. — К.: Академвидав, 2007. — 270 с.
5. Рыбакова М.М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. — М.: Просвещение, 1991. — 128 с.

1. Різновиди методик залагодження конфліктів

Різноманітність конфліктних явищ у взаєминах людей зумовлює багатоваріантність у психологічному тлумаченні їх причин, а відтак і різні концептуальні підходи до методик їх розв'язання. Відповідно, методики залагодження міжособистісних конфліктів доцільно класифікувати на мотиваційні, когнітивні, діяльнісні.

Мотиваційні методики подолання міжособистісного конфлікту спрямовані на усунення розбіжностей у цілях, мотивах, цінностях його учасників, на формування їх орієнтації на кооперацію й співпрацю (Дойч М., Козер Л., Зіммель Г., Мітчел К., Макклінток Ч.). Сторони конфлікту необхідно переконати у тому, що разом діяти краще, ніж поодиночі.

Основою *когнітивних методик* залагодження конфлікту є створення спільної інформаційної основи між учасниками конфлікту, знаходження спільності у поглядах, зосередженість на дотичних інтересах, активізація пізнання себе й один одного (Крогіус М.В., Фригіна Н.). Конфліктуючі повинні усвідомити: “Ми всі прагнемо одного”.

Діяльнісні методики залагодження міжособистісних конфліктів передбачають організацію співпраці між сторонами конфлікту з правильним і чітким розподілом функцій, вимог до учасників, забезпечення ефективної взаємодії та управління в колективах, установах, на виробництві — взагалі у діяльності (Грішина Н.В., Мейо Е., Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І.). Сторони конфлікту повинні зрозуміти, що виконують спільну справу.

Кожна зі згаданих груп методик орієнтує на різні шляхи залагодження конфліктів. З іншого боку, використання методики подолання конфлікту може призводити до менш чи більш успішного результату, що виявляється у певному відновленні взаємин між учасниками. Слід також розуміти, що у деяких випадках успіхом залагодження є забезпечення «мирного співіснування» конфліктуючих. При визначенні перспектив залагодження конфлікту, важливо врахувати співвідношення сил у сторін, яке може бути як приблизно однаковим або з перевагою однієї із сторін. За очевидної переваги однієї зі сторін вона або нав'яже слабшому опоненту свої умови припинення конфлікту, або боротьба йде до повної перемоги сильнішої сторони. Якщо сили сторін приблизно однакові, то боротьба або приймає зтяжний характер, або сторони йдуть на взаємні поступки без переможців і переможених. Нарешті, конфлікт може бути зупинений під тиском третьої сили.

Існують такі абсолютні конфлікти, в яких боротьба ведеться до повного знищення одного або обох суперників. Чим чіткіше окреслений предмет

суперечки, чим очевидніші ознаки перемоги і поразки сторін, тим більше шансів для локалізації (обмеження) конфлікту.

Способи завершення конфлікту полягають у наступному:

- усунення об'єкту конфлікту;
- заміна одного об'єкту іншим;
- усунення одного з учасників конфлікту;
- зміна позиції однієї зі сторін;
- зміна характеристик об'єкта й суб'єкта конфлікту;
- отримання нових відомостей про об'єкт або створення додаткових умов;
- блокування безпосередньої або опосередкованої взаємодії учасників;
- вироблення учасниками конфлікту спільного рішення або звернення до арбітрів за умови підкорення будь-якому їх рішення.

Отже, способи завершення конфлікту можна розподілити на дві великі групи: спрямовані на зміну самої конфліктної ситуації (характеристик об'єкта), або шляхом впливу на учасників — їх розуміння, ставлення, оцінки, свободу дій тощо.

2. Методики аналізу конфлікту

Кваліфіковане виявлення причин конфлікту вимагає спеціального аналізу ситуації, розмежування її складових — ділових і особистісно-емоційних. Аналіз конфлікту передбачає вивчення різнобічної інформації про конфлікт. Результати аналізу слугують професійним інструментом педагога чи психолога й використовуються ним виключно для розробки шляхів подолання конфлікту, тобто є конфіденційною інформацією.

Поширеною методикою аналізу конфлікту є використання так званих *схем аналізу*. Кілька таких схем рекомендує М.М.Рибаківа (1991). Вони полягають у послідовних приписах щодо осмислення конфлікту. Наводимо одну з них:

— Виявлення причин конфліктної ситуації (зовнішніх і внутрішніх, умов її виникнення).

— Розкриття смислу конфлікту для кожного учасника.

— З'ясування помилок у спілкуванні між конфліктуючими.

— Визначення перспективних виходних та пізнавальних цілей при різних варіантах розв'язання конфлікту.

Іншою методикою аналізу конфлікту є використання *низки питань* за наступними блоками:

Причина конфлікту. Чи усвідомлюють конфліктуючі сторони причину конфлікту? Чи потрібна допомога для виходу з конфлікту? Де знаходиться причина конфлікту? Чи зверталися конфліктуючі по допомогу?

Мета конфліктуючих. У чому конкретно полягають цілі конфліктуючих? Чи всі однаково прагнуть цих цілей? Наскільки ці цілі узгоджуються із загальною метою колективу? Чи є спільна мета, яка могла б об'єднати зусилля конфліктуючих? Розбіжності сторін торкаються мети діяльності чи засобів її досягнення?

Сфери зближення. З яких проблем конфліктуючі могли б виробити спільні погляди? Це, звичайно, проблеми ділової й емоційної атмосфери, що сприяють встановленню сприятливого психологічного клімату в колективі.

Суб'єкти конфлікту. Хто є лідером? Як ставляться люди один до одного? Які особливості мовних і немовних чинників спілкування? Чи діють серед конфліктуючих загальноприйняті норми поведінки?

Попередній аналіз ситуації є необхідною умовою ефективного залагодження конфлікту. При виявленні типу конфлікту слід обов'язково враховувати поведінку його учасників. Показником деструктивного конфлікту є поведінка з надмірним багатослів'ям, бурхливими проявами схвильованості, з небажанням слухати контраргументи, надмірна гарячковість.

Транзактний аналіз міжособистісних конфліктів дозволяє визначити та обґрунтувати їх гостроту. Відповідно до теорії транзакції Е.Берна, кожна особистість у взаєминах з іншими виступає в одній з ролей дитини, батька, дорослого та водночас намагається більш чи менш точно ідентифікувати роль того, з ким вона взаємодіє.

Роль «Дитина» визначається за такими ознаками: особистість виявляє почуття (образи, страху, провини тощо), підкоряється, вередує, виявляє безпомічність, ставить питання: “Чому я?”, “За що мене покарали?”, вибачається у відповідь на зауваження тощо.

Роль «Батько» визначається за такими ознаками: особистість вимагає, оцінює (засуджує, схвалює), повчає, керує, оберігає тощо.

Ознаки ролі «Дорослий»: особистість працює з інформацією, розмірковує, аналізує, уточнює ситуацію, розмовляє на рівних, спирається на розум, логіку тощо.

Транзактний аналіз міжособистісних конфліктів проводиться за алгоритмом:

1) скласти таблицю;

Ініціатор у конфлікті	Опонент у конфлікті
Батько	Батько
Дорослий	Дорослий
Дитина	Дитина

2) виділити у таблиці ініціатора та опонента;

3) визначити, у якій ролі виступають ініціатор та опонент;

4) з'ясувати, на яку роль свого опонента спрямовані впливи кожного учасника та позначити їх взаємодії стрілочками у таблиці;

5) зробити висновок про гостроту суперечки (стрілочки перетинаються під кутом 90 градусів – максимальна гострота; стрілочки розташовані паралельно — відсутність конфліктної ситуації; інші випадки – середня гострота.

Ще одна методика аналізу конфлікту — *складання карти конфлікту*, яка відрізняється від звичайного аналізу тим, що її розробляє педагог чи психолог разом з конфліктуючими. Картографія конфлікту включає три етапи:

- 1) визначити проблему;
- 2) з'ясувати головних учасників;
- 3) з'ясувати потреби і стурбованість кожного.

Всю отриману інформацію розміщують на аркуші паперу у чотирьох його кутках, а по центру записують привід конфлікту (конкретну ситуацію, у якій виник конфлікт).

При картографії конфлікту з'являються наступні переваги:

- знижується надмірна емоційність, взаємини переключаються у ділову площину;
- створюється ситуація обговорення;
- виникає можливість висловитися;
- створюється атмосфера взаємоповаги й готовності до взаєморозуміння;
- краще виявляються всі точки зору;
- легше знайти альтернативні нестандартні рішення.

Завданнями при роботі з картою є пошук нової інформації; з'ясування питань “що не знали?”, “що не врахували?”, “що не зрозуміли?”; пошук спільних потреб, інтересів; співставлення різних цінностей та перспектив їх зближення; виявлення прихованих прагнень й пошук альтернативних шляхів їх реалізації; з'ясування деталей, які можуть стати вирішальними; пошук взаємовигідних умов та рішень.

Наводимо приклад готової карти конфлікту в загальноосвітній школі (рис.8), яка дозволяє виявити основні компоненти внутрішньої сторони конфлікту.

Керівник школи	
<p>Потреби:</p> <ul style="list-style-type: none"> – забезпечити виконання роботи; – сприяти розв'язанню конфліктів; – мати заробіток; – показати, що переживання і проблеми вчителя небайдужі; – правильно впливати на вчителів і учнів; – забезпечити настрій і продуктивність роботи у школі. 	<p>Стурбованість:</p> <ul style="list-style-type: none"> – втрата контролю; – виступи педагогів і скарги керівництву; – незадоволення вчителя і батьків учня; – репутація керівника, що ігнорує проблеми у школі; – втрата престижу і поваги з боку учнів, керівника, підлеглих.
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Учень-підліток образив учителя</p> </div>	

<p style="text-align: center;">Вчитель</p> <p style="text-align: center;">1. потреби:</p> <ul style="list-style-type: none"> – виконувати свої професійні обов'язки; – мати хороші стосунки з учнями; – повага і визнання учнів і колег; – впливати на учнів; – зберегти самооцінку. 	<p style="text-align: center;">Учень-підліток</p> <p style="text-align: center;">1. потреби:</p> <ul style="list-style-type: none"> – можливість вільно висловлювати думки; – повага товаришів; – бути хорошим учнем і мати нормальні стосунки з учителем; – не засмучувати батьків; – підкреслити свою дорослість.
<p style="text-align: center;">2. стурбованість:</p> <ul style="list-style-type: none"> – втрата роботи; – втрата поваги й розуміння учнів та колег; – можливі скарги про її некомпетентність; – проблема заглибитись; – втрата контролю і почуття безсилля. 	<p style="text-align: center;">2. стурбованість:</p> <ul style="list-style-type: none"> – страх приниження з боку вчителів і товаришів; – страх здаватись дитиною; – неможливість виявити своє «Я» ; – покарання з боку батьків і вчителів; – небажання образити вчителя.

Рис. 8. Аналіз конфлікту за допомогою картографії

Отже, аналіз міжособистісних конфліктів проводиться за допомогою методик з використанням схем аналізу, послідовних блоків питань, складання карти конфлікту (картографії), на основі транзактного підходу.

3. Методики управління конфліктами

Існує декілька ефективних методик управління конфліктною ситуацією в умовах колективу. Їх можна розділити на дві категорії: структурні й міжособистісні. Управляти конфліктною ситуацією теоретично може будь-який його учасник, але практично такою можливістю володіють не всі, переважно це керівник, психолог або просто авторитетна людина. Людину, яка управляє конфліктом, умовно назовемо суб'єктом управління.

Не слід вважати причиною конфліктних ситуацій просту відмінність у характерах людей. Звичайно, ця відмінність може виявитися причиною конфлікту в якомусь конкретному випадку, але вона — лише один з чинників, які можуть викликати конфлікт. Слід розпочати з аналізу фактичних причин, а потім використати відповідну методику їх усунення.

У межах структурних методик вирішення конфлікту вирізняють методи:

- роз'яснення вимог до роботи;
- використання координаційних та інтеграційних механізмів;
- постановка спільних комплексних цілей;
- використання системи винагород.

Навіть у найкращих колективах конфлікти не можна усунути, але ними можна управляти так, щоб максимально збільшити загальний виграш для конфліктуючих сторін. Існує декілька ефективних методик. Розглянемо чотири методики управління конфліктною ситуацією: запобігання; придушення; відтермінування; розв'язання.

Методика **запобігання** конфлікту полягає у наступних діях:

1. Усунути реальний предмет конфлікту;
2. Залучити арбітром незацікавлених авторитетних осіб за умови готовності учасників прийняти й виконати його рішення;
3. Зробити так, щоб один з конфліктуючих відмовився від предмету конфлікту на користь іншого.

Методика **придушення** конфлікту застосовується щодо деструктивних конфліктів і передбачає наступні дії:

- Цілеспрямовано й послідовно скоротити кількість конфліктуючих;
- Розробити систему правил, норм, розпоряджень, що впорядковують взаємостосунки між потенційно конфліктними між собою людьми.
- Створювати і постійно підтримувати умови, які утруднюють або перешкоджають безпосередній взаємодії між потенційно конфліктними між собою людьми.

Методика **відтермінування**. Це тимчасові заходи, що допомагають лише послабити конфлікт з тим, щоб пізніше, коли дозріють умови, досягти його подолання.

Передбачає наступні дії.

- Змінити ставлення одного конфліктуючого до іншого за допомогою трансформацій образу свого опонента (зміна оцінки сили опонента; його значущості).
- Змінити уявлення конфліктуючого про конфліктну ситуацію (умови конфлікту, взаємостосунки людей тощо).
- Змінити значущість (характер, форму) об'єкта конфлікту для конфліктуючого і тим самим зробити його менш конфліктним (понизити або підвищити цінність об'єкта конфлікту і тим самим зробити його відповідно непотрібним або недосяжним).

Управління міжособистісними конфліктами проходить у двох аспектах: внутрішньому й зовнішньому. Внутрішній аспект передбачає вживання методик (технологій) ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті. Зовнішній аспект відображає методику діяльності психолога або іншого суб'єкта управління щодо конкретного конфлікту.

Зміст такої методики на кожному етапі управління конфліктами представлений у табл. 5.

Таблиця 5

Етапи управління міжособистісними конфліктами в колективі

№	Етап управління	Методика управління конфліктом
1.	Прогнозування конфлікту	Вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів; знання і аналіз ранніх симптомів прихованого конфлікту на стадії виникнення конфліктної ситуації (обмеження взаємин, підкреслено-офіційна форма спілкування, критичні вислови на адресу суперника тощо)
2.	Попередження конфлікту	На основі поглибленого аналізу причин і чинників назріваючого конфлікту вжити заходи до їх нейтралізації: педагогічні (бесіда, роз'яснення, формування культури міжособистісних взаємин); адміністративні: зміна у розподілі ролей у класі (староста, профорг тощо); розведення потенційних конфліктантів (різні парти, інший клас, школа тощо)
3.	Регулювання конфлікту	Добитися визнання конфліктуючими реальності конфлікту; нагадати конфліктуючим про дотримання коректності у взаємостосунках; використовувати всі технології, обмежити число учасників конфлікту, не припустити залучення в конфлікт інших
4.	Вирішення конфлікту	Виходячи з оцінки глибини конфлікту використати один із способів подолання: адміністративний або педагогічний

Завершальний етап управління конфліктом за допомогою ефективної тактики співпраці проводиться за допомогою *методики переговорів*. Звичайно однією з умов початку переговорного процесу є тимчасове перемир'я. Але можливі варіанти, коли на стадії попередніх домовленостей сторони не лише не припиняють ворогувати, але йдуть на загострення конфлікту, прагнучи зміцнити свої позиції на переговорах.

Методика переговорів передбачає взаємний пошук компромісу конфліктуючих сторін і включає такі процедури як:

- визнання наявності конфлікту;
- затвердження процедури, правил і норм;
- виявлення основних спірних питань;
- дослідження можливих варіантів рішення проблеми;
- пошук угоди з кожного спірного питання і врегулювання конфлікту в цілому;
- виконання всіх прийнятих взаємних зобов'язань.

В основу переговорного процесу може бути закладений *метод компромісу* — взаємних поступок сторін, або *метод консенсусу*, орієнтований на спільне розв'язання існуючих проблем.

Методи ведення переговорів та їх результат залежить не лише від взаємин між протидіючими сторонами, але й від внутрішнього положення кожної із сторін, взаємин із “союзниками” та інших позаконфліктних чинників.

4. Методики блокування конфліктогенів

Конфліктогени — слова, дії (чи бездіяльність), що загострюють конфлікт або можуть призвести до нього; спрямовані на те, щоб образити, принизити опонента, вивести його з себе.

Основними групами конфліктогенів виступають прояви зверхності, агресивності і егоїзму. Найбільш різноманітними є прояви зверхності, що можуть бути прямими і опосередкованими. До них належать накази, погрози, зауваження, негативна оцінка, нищівна критика, звинувачення, сарказм, іронія, несвоєчасні або нав'язливі поради тощо. Наприклад, значний вміст конфліктогенів спостерігається у спілкуванні між героями літературного твору Нечуя-Левицького “Кайдашева сім'я”.

Під впливом конфліктогенів виникає 80% конфліктів. На конфліктоген, адресований людині, вона намагається відповісти більш сильним конфліктогеном, що і становить механізм ескалації конфлікту.

Чому виникає така різка реакція на конфліктоген? Динаміка цієї реакції розгортається за схемою: конфліктоген ображає, принижує гідність особистості → виникає бурхливе роздратування → особистість шукає засоби подолання, чи зниження роздратування. Конфліктогени спрацьовують у взаєминах як добре, так і мало знайомих людей. Конфлікти, що викликані лише конфліктогенами (а не розходженням цінностей чи інтересів), не мають глибокого підґрунтя, проте нарощування конфліктогенів у спілкуванні призводить до ворожості та розбрату між людьми, про яких кажуть, що їм і ділити особливо нічого. Основною психологічною причиною цих ситуацій є невміння володіти собою, недостатність культури вираження емоцій в учасників конфлікту.

Зниження вмісту конфліктогенів у спілкуванні призводить до попередження конфліктів. Методики зниження конфліктогенів спираються на підвищення культури вираження емоцій, що передбачає розвиненість самовладання, використання конструктивних способів зниження емоційно негативної напруги (роздратування). Блокування конфліктогенів пов'язане із вмінням людини конструктивно реагувати на конфліктоген, почутий на свою адресу. Таких способів є досить широкий арсенал. Наприклад, психолог може використати переконання з розкриттям перед людиною руйнівних і небажаних наслідків вживання конфліктогенів, підвищуючи цінність скромності, стриманості. Аргументом можуть бути і слова давньокитайського філософа Лао-цзи: “Річки і ручаї віддають свою воду морям тому, що ті нижче від них. Так і людина, бажаючи возвеличитись,

повинна триматись нижче від інших”. Особа — джерело конфліктогенів — швидко опиняється в комунікативній та соціальній ізоляції, викликає негативну реакцію з боку навколишніх. Проводиться також корекція самооцінки, активізація рефлексивних механізмів.

Подолання агресії (соціалізація агресії) досягається використанням пасивного, активного і логічного способів. *Пасивний* спосіб полягає у висловленні комусь своїх бурхливо негативних емоцій, щоб викликати співчуття, виплакаться. Сльози виводять стресогенні ферменти. До цього способу схильні жінки. *Активний* спосіб реалізується за допомогою рухової активності, спорту, фізичних вправ, особистих захоплень улюбленою справою (полювання, читання, перегляд детективів, серіалів). Як відомо, на деяких японських фірмах існують спеціальні розвантажувальні зали для виявлення агресії. Там можна вдарити опудало, що нагадує зовнішність керівника відповідного підрозділу. *Логічний* — передбачає аналіз неприємностей, прийняття найкращого рішення, розгляд перспектив.

У подоланні егоїзму допомагають методики розвитку механізмів сприйняття людини людиною та тренінги комунікабельності.

Окремо слід зупинитись на випадках конфліктогенів унаслідок несформованої мовленнєвої поведінки особистості. Іноді людина у мовленні використовує невдалі висловлення, навіть не передбачаючи, що вони можуть когось образити. Причиною є і обмежений лексичний запас, і брак тактовності, делікатності, проникливості, і недостатнє володіння механізмами взаєморозуміння (емпатією, ідентифікацією, рефлексією, каузальною атрибуцією). Особливо актуальною є сформованість мовленнєвої поведінки психолога (педагога).

В.О.Сухомлинський доводив, що мовлення педагога — особливо дієвий розвивальний засіб, який вимагає вмілого використання. «Слово, зауважував учений, — це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» (Сухомлинський В.О. Слово про слово // Вибрані твори у 5-ти т. — Т. 5. — К.: Радянська школа, 1977. — С. 160). У протилежному випадку, — коли педагог припускається психологічних помилок, — мовлення стає конфліктогенним, породжуючи негативні реакції учнів, що відіграють деструктивну роль в їх розвитку.

Мовлення психолога (педагога) за деяких умов може набувати конфліктогенного значення, породжуючи ті конфлікти з дітьми, які не мають об’єктивного підґрунтя, а тому завжди виконують негативні функції. Слово може викликати у дитини ті стани, які згодом призводять до конфліктів того чи іншого типу, а саме: образу, недовіру, пригніченість, несправедливість, ворожість, біль, докори.

Наступні поради В.О.Сухомлинського допоможуть психологу (педагогу) професійно грамотно будувати свою мовленнєву поведінку у спілкуванні з дітьми.

- Майстерне мовлення педагога насичує спілкування з дітьми інтелектуальним змістом, призводить до духовної спільності, пробуджує потребу вихованців в особистих бесідах, спільних роздумах, обговореннях.

- Мовлення педагога повинно бути емоційно гнучким і виразним. Вчитель має бути чутливим до дитини, дотримуватись емоційної культури, особливо у вираженні негативних почуттів гніву, обурення, невдоволення.
- У мовленні педагога повинен переважати оптимістичний та радісний настрій. Натомість, часто виявляється навпаки — панують докори, заборони, пригнічення. Майстерність виховного звертання спирається на багатий спектр позитивних емоцій дитини. Головним при цьому виступає здатність учителя роз'яснювати, переконувати, пробуджувати в учнів власну думку, здатність до самоаналізу. Педагог повинен своїм словом досягати внутрішнього світу вихованця.
- Щоб слово педагога було дієвим, спонукало дитину до самовдосконалення, воно повинно спиратись на почуття власної гідності, здорове самолюбство вихованця.
- Те, що проголошує педагог, не повинно розходитись із його поведінкою. Діти дуже тонко відчують неправдиве, лицемірне слово.
- Мовлення педагога повинно виражати завжди позитивне, доброзичливе ставлення до дитини, турботу про її майбуття.
- Слід дотримуватись тактовності, продумувати свої бесіди, обговорення з учнями з погляду того, чи не травмують вони когось з них, не викличуть образ.
- Дитину слід навчити сприймати слово педагога, а для цього виховувати їх почуття, проникливість у внутрішній світ інших людей. Фізичні покарання неприпустимі, бо така дитина не сприймає доброго слова.
- Педагог повинен якомога частіше розмовляти з учнями, вміти вести індивідуальні та колективні бесіди, чути кожного, підтримувати зворотній зв'язок зі слухачами, вміти не лише говорити, але й слухати.
- Крик неприпустимий у роботі з дітьми, бо він принижує їх, руйнує їх найкращі почуття й поривання, глибоко травмує їх страхом і безсиллям.

Висновки до теми.

- Методики подолання конфлікту спрямовуються як на зміни конфліктної ситуації (характеристик об'єкта), так і на зміни учасників — їх розуміння, мотиви, цілі, ставлення, оцінки, свободу дій тощо.
- Методики залагодження міжособистісних конфліктів класифікують на мотиваційні (переважає вплив на цілі й мотиви сторін конфлікту), когнітивні (переважає вплив на знання та інформованість сторін конфлікту), діяльнісні (переважає вплив на діяльність сторін конфлікту, її умови та організацію).
- Аналіз міжособистісних конфліктів проводиться за допомогою методик з використанням схем аналізу, послідовних блоків питань, складання карти конфлікту (картографії), транзактного аналізу.
- Управління конфліктною ситуацією передбачає методики запобігання, придушення, відтермінування, розв'язання.
- Методики зниження вмісту конфліктогенів передбачають блокування проявів зверхності, агресивності, егоїзму.

- Подолання конфліктогенів, що несвідомо виникають у спілкуванні внаслідок недостатньо сформованої мовленнєвої поведінки його учасників, відбувається з використанням методик формування культури мовлення.

Практичні завдання до курсу «Дитячої розвивально-корекційної психології»

1. Розробити пам'ятку-рекомендацію (10-12 пунктів) щодо обстеження дитини на різних етапах:
 - а) загальна пам'ятка для всіх етапів обстеження;
 - б) щодо бесіди шкільного психолога з дитиною;
 - в) щодо обробки інформації про конкретний випадок.

2. Змоделювати сюжетно-рольову гру у підгрупах з чотирьох студентів кожна. Послідовність виконання:

- Кожна підгрупа обирає один з ігрових сюжетів — за бажанням або із запропонованого списку («У лікарні», «Сім'я», «Магазин», «Обід», Будівництво», «Пошта», «Подорож»). Сюжети у підгрупах не повинні збігатись.
- Підгрупа моделює сюжетно-рольову гру за обраним сюжетом (забезпечує ігрове обладнання, розподіляє ролі, моделює взаємини між ролями).

3. Здійснити аналіз розвивально-корекційних можливостей дитячої літератури за схемою:

- Які психічні процеси розвиває аналізований твір дитячої літератури?
- Що в аналізованому творі дитячої літератури виступає засобом формування особистості?
- Розподілити твори дитячої літератури за групами на основі їх розвивальної спрямованості (завдання для розвитку пам'яті, мислення тощо).
- Розподілити твори дитячої літератури за віковою категорією дітей (для раннього, молодшого, середнього, старшого дошкільного віку).
- Висновок про можливості використання дитячої художньої літератури у корекційно-розвивальній роботі з дошкільниками.

Обладнання: дитяча література

- 1) *Бременські музиканти [Текст]. — К.: Нац. кн. проект, 2010. — 49с.*
- 2) *Був собі пес : укр. нар. казка / в переказі та з іл. Е. Назарова. — К.: Майстер-клас, 2012. — 33 с.*
- 3) *Івасик-Телесик : казка. — К.: Кн. хмарочос, 2011. — 10 с.*
- 4) *Коза-дереза : казка / худож. О. Сак. — К.: Кн. хмарочос, 2011. — 10 с.*
- 5) *Курочка Ряба : казка / худож. Є. Павлович — К.: Кн. хмарочос, 2011. — 10 с.*
- 6) *Лисичка та журавель. — К.: Кн. хмарочос, 2007. — 64 с.*
- 7) *Нестайко В.З. Пригоди близнят-козят [Текст] / В.З.Нестайко. — Харків: Белкар-книга, 2009. — 64с.*
- 8) *Ох : укр. нар. казка / іл. Є. Чистотіної ; літ.оброб. В.Федосова. — Харків : Мікко, 2013. — 23 с.*
- 9) *Пан Коцький [Текст] : укр. нар. казки. — Харків, 2008. — 64с.*

- 10) *Прислів'я українські / А. Стефурак, іл. — Львів : Вид-во Старого Лева, 2014. — 33 с.*
 - 11) *Ріпка : казка / худож. Є. Павлович. — К.: Кн. хмарочос, 2011. — 10 с.*
 - 12) *Солом'яний бичок : книжка-пазл : укр. нар. казки / Г. В. Чаус, іл. — Харків : Фоліо, 2014. — 12 с.*
 - 13) *Ходить гарбуз по городу : укр. нар. пісня. — К.: Кн. хмарочос, 2011. — 10 с.*
 - 14) *Цап та баран : укр. нар. казка / худож. О. Коваль. — К. : Кн. хата, 2004. — 8 с.*
 - 15) *Гринько В. Букварик-дошколярник / В. Гринько; худож. О. Гапей. — К. : АСТпрес-ДІКСІ, 2001. — 78 с.*
 - 16) *Жадан А. В. Етикет для дівчаток і хлоп'яток / Жадан А.В. ; О.В. Черепанова, А. Величковська. — Харків : Pelican : Віват, 2014. — 47 с.*
 - 17) *Кольорові речі / намал. Аграфка [Р. Романишин та А. Лесів]. — Тернопіль : Навч. кн.-Богдан, 2014. — 21 с.*
 - 18) *Крижановська О. Пригоди Зернят у країні Здоров'я / О. Крижановська ; худож. : О. Мазур. — Львів : Міські інформ. системи, 2014. — 63 с. .*
 - 19) *Лічилка / іл. Аграфки [Р. Романишин та А. Лесів]. — Тернопіль : Навч. кн.-Богдан, 2014. — 21 с.*
 - 20) *Хаткіна М. О. Веселі уроки поведінки : для слухнян. хлопчиків та дівчаток / М. О. Хаткіна ; худож. Бойко Ю.А., Донець С.Ю., Коверда О.О. [та ін.] — Донецьк : БАО, 2014. — 47 с.*
 - 21) *Ходос С. Математична мозаїка / С. Ходос, Ю. Ходос ; худож. Є. Павлович. — К.: Кн. хмарочос, 2011. — 14 с.*
 - 22) *Барц-Барцьось Н. Такі бувають чудеса : Цікаві і дотепні вірші про дітей і природу / Н. Барц-Барцьось. — Вінниця : ФОП Розальська І. О., 2014. — 71 с.*
 - 23) *Близнюк В. В. Заєць-знаєць : [казка] / В. Близнюк ; мал. С. Навроцької. — К. : Преса України, 2014. — 16 с.*
4. Розробити пам'ятку про основні закономірності психічного розвитку у дошкільному дитинстві (10-12 положень): а) для вихователя; б) для батьків.
 5. Виготовити зразки виробів з паперу та розкрити їх розвивально-корекційні можливості у роботі з дошкільниками.
 6. Виготовити і презентувати наочний матеріал для роботи з розвитку уваги дошкільника (завдання „Лабіринт”, „Знайди різницю”, „Розклади у правильній послідовності”, „Чого не вистачає на малюнку” тощо). Під час презентації студент повинен назвати вік дитини, сформулювати приблизну інструкцію до завдання; вказати, у чому полягає його правильне розв'язання та як допомогти дитині, якщо вона помиляється; розкрити значення завдання для розвитку уваги дитини.

7. Розробити бесіду з дошкільниками, спрямовану на активізацію їх спостережливості у варіантах: а) бесіда під час екскурсії у парк; б) під час відвідування дитячого майданчика; в) під час відвідування школи; г) під час читання дитячої книжки.
8. Виготовити і презентувати наочний матеріал з розвитку мислення дошкільника (завдання „Знайди зайвий предмет”, „Назви одним словом”, „Продовжи візерунок” тощо). Під час презентації студент повинен назвати вік дитини, сформулювати приблизну інструкцію до завдання; вказати, у чому полягає його правильне розв’язання та як допомогти дитині, якщо вона помиляється; розкрити значення завдання для розвитку мислення дитини.
9. Проаналізувати малюнки дітей, виконані за психодіагностичною методикою „Три кола”, враховуючи такі параметри: об’єднання трьох кіл у єдиному за змістом образі, яскравість та точність зображених образів, кількість образів, особливості використання кольору (один колір, кілька, багато). Зробити висновок про гіпотетичний рівень розвитку уяви дитини, враховуючи характеристики її малюнка.
10. Скласти пам’ятку для батьків „Як забезпечити емоційне благополуччя дитини” (10-12 пунктів).
11. Розробити індивідуальну психокорекційну програму за психолого-педагогічною характеристикою одного з молодших школярів.

Форма психокорекційної програми:

Об’єкт корекції	Мета корекції	Засоби корекції	Виконавці	Результати корекції	Рекомендації вчителям, батькам

Психолого-педагогічна характеристика Ігоря П.

Анкетні дані. Учень 2 класу, навчається з 7 років. Хворобливий, переніс у три роки грип з мозковим ускладненням. Батько — механік автобаси, мати — продавець. Молодша сестра — 2 роки, бабуся — займається господарством та доглядом за дітьми.

Навчальна діяльність. У дошкільному дитинстві хлопчик часто хворів, погано відвідував дитячий садок, до школи був підготовлений недостатньо. Насилу опановує читанням і аналізує зміст прочитаного. До навчання ставиться байдуже. На уроках часто відключається, хоча дисципліну не порушує. Письмові завдання виконує повільно, не завжди встигає вчасно закінчити. Потребує постійної допомоги й повторення вказівок. Мовлення

збіднене, рясніє жаргонізмами, вимова нечітка, звуки «р», «ж» чітко не вимовляє.

Ставлення до вчителя. Спочатку відсторонено ставився до вчителя. Не сприймав зауваження, порушував правила, але не навмисне, а не вміючи їх приймати. Після декількох заохочень став проявляти до вчителя прихильність і готовність виконати його вимоги. Однак за відсутності контролю допускає порушення правил, забуває вказівки.

Взаємини у дитячому колективі. На перервах ніби «оживає», жваво вступає в контакти з однокласниками, любить галасливі рухливі ігри, може просто бігати по коридору. На головні ролі не претендує, охоче виконує вказівки інших дітей. Діти його люблять за доброзичливість і готовність відгукнутись на будь-яку їх пропозицію.

Завдання: Формувати вміння виконувати вказівки і слідувати правилам. Пробудити інтерес до навчання. Виховувати прагнення до самостійності, стимулювати ініціативу.

Психолого-педагогічна характеристика В'ячеслава І.

Анкетні дані. Учень третього класу, навчається з шести років. Хворобливий, переніс у дитинстві кілька пневмоній, схильний до застуд. Батько — начальник цеху, мати — вихователь дитячого садка. Брат — учень п'ятого класу, допомагає молодшому в навчанні, опікується ним, проводить з ним дозвілля.

Навчальна діяльність. Добре розвинений. На запитання відповідає легко, ґрунтовно, граматично правильно будує речення. Непогано читає. До навчання проявляє інтерес. На уроках зазвичай уважний, але не активний. До оцінок ставить спокійно. За словами матері, захоплюється малюванням, зазвичай робить сюжетні малюнки. Однак класні завдання з малювання виконує неохоче і не завжди старанно.

Ставлення до вчителя. Зауваження вчителя сприймає серйозно, намагається слідувати вказівкам. Дуже любить доручення, але ніколи не просить про них. Завжди ретельно виконує завдання, але при цьому потребує детальних вказівок.

Взаємини з однолітками. За своєю ініціативою не вступає в контакти з однокласниками, але легко йде на пропозиції взяти участь у грі або у якійсь справі. Постійного кола друзів не має. Зазвичай тримається осторонь, вважає позицію спостерігача більш привабливою. У конфліктних ситуаціях поступається. Не злобливий, але ділитися з іншими неохоче: сусідові по парті нічого свого не дає.

Завдання: формувати ініціативність, переходячи від завдань на виконання регламентованих вказівок до доручень, які вимагають самостійності. Виховувати доброзичливість до дітей, доброту, відкритість.

Психолого-педагогічна характеристика Світлани Т.

Анкетні дані. Учениця другого класу, навчається з семи років. Здорова, фізично добре розвинена. Батька немає, мати — науковий працівник, бабуся

і дідусь (за професією — художник). Він цілком зайнятий онукою, багато їй читає, розповідає. Дитячий садок не відвідувала.

Навчальна діяльність. Дуже розвинена, допитлива, ввічлива і дисциплінована. Добре читає і пише. Орієнтована на успіх, високу оцінку зустрічає відвертою радістю, низьку — болісно переживає, засмучується, замикається в собі.

У сім'ї люблять природу. Мабуть, це породило в дівчинці гостру спостережливість, уміння помічати деталі. Завдання, що вимагають уваги, виконує бездоганно. Мовлення жваве, образне, виразне, чітке. Часто переповідає прочитане і сама вигадує історії, частіше про тварин, природу, дітей.

Ставлення до вчителя. З перших днів відкрита назустріч будь-якого впливу, ловить кожне слово. Намагається завжди бути в полі зору вчителя. Хочє бути корисною, прагне прислужитись. Миттєво відгукується на звернення вчителя до класу.

Взаємини з однолітками. Спілкування з однолітками явно утруднене. Зазвичай до дітей не підходить, допоки не отримає запрошення. Довго разом з іншими не грається, тому що внаслідок своєї самостійності не задовольняється залежним становищем, а організаторськими навичками не володіє. Дружба з Людою К. розпалася через упертість і незговірливість Люди. Відсутність прихильності серед однокласників надмірно загострює її потребу в постійній увазі вчителя.

Завдання: сприяти формуванню контактів Світлани з однокласниками, спираючись на її творчі здібності. Продумати можливості налагодження дружби з Ірою К. або Танею З. і сприяти цій дружбі. У подальшому формувати організаторські вміння.

Психолого-педагогічна характеристика Анатолія К.

Анкетні дані. Учень другого класу, вчиться з шести років. Міцний, здоровий, у ранньому дитинстві спостерігалось легке заїкання. Батько — інженер, мати — домогосподарка, в сім'ї четверо дітей, брат і сестра — учні четвертого і шостого класів, молодшому братові — три роки.

Навчальна діяльність. Добре розвинутий, кмітливий, допитливий. Навчається із задоволенням. Здібний, що дозволяє йому легко засвоювати програмовий матеріал. Але дуже нетерплячий, непосидючий, унаслідок чого з великими труднощами оволодіває навичками письма, штрихування тощо. Яскраво виражена емоційна реакція на отримувані результати діяльності: успіхи дуже тішать, невдачі сильно засмучують. Труднощі намагається не долати, а обійти або відсунути від себе.

Ставлення до вчителя. Спочатку залежало від співвідношення схвалення і осуду вчителя, потім стало стабільно довірливим, виявляє стійку симпатію до вчителя. Дуже чутливий до найменших нюансів ставлення до себе: реагує навіть на суворий або докірливий погляд. Однак домогтися від нього докладання зусиль можна тільки через заохочення, підбадьорювання, оскільки зауваження відразу ж псують йому настрій і деморалізують. Дисциплінований. До правил ставиться відповідально.

Взаємини з однолітками. Потребує дитячого товариства, але дружить з іншими вибірково. Другу своєму дуже відданий, турботливий, легко поступається, а з іншими дітьми буває непоступливим. Добрий, щедрий, пустотливий, майже завжди перебуває у русі.

Завдання: формувати здатність мобілізувати зусилля і долати труднощі. Виховувати оптимістичне ставлення до невдач і вміння приймати зауваження.

12. Змоделювати експериментування молодших школярів за планом:

- а) характеристика обладнання;
- б) забезпечення мотивації;
- в) процес виявлення проблеми;
- г) обговорення;
- д) можливості варіацій.

13. Змоделювати діагностико-корекційну бесіду психолога з підлітком за планом:

- а) підготовчий етап;
- б) запит підлітка і відповідна реакція психолога;
- в) бесіда з метою отримання початкової інформації та корекції;
- г) рекомендації і перспективи взаємин.

14. Розробити критерії та схему контент-аналізу творів старшокласників на тему: «Як я розумію дружбу».

15. Виконати контент-аналіз творів старшокласників на тему «Як я розумію дружбу».

16. Робота у парах. Змоделювати реакцію на конфліктоген у двох варіантах: зниження та посилення емоційної напруги.

Перелік конфліктогенних висловлень

“Роби, як сказано, або...”

“Терміново зайдіть до мого кабінету!”

“Ви не досить старанно навчаєтесь.”

“Таке може сказати лише дурень.”

“Чого можна чекати від нероби.”

“Тобі слід поводитись більш відповідально”.

“Тобі це не сподобається.”

“Тобі це сподобається.”

“Скільки часу на це пішло?”

“Скільки це коштувало?”

“Чим ти займаєшся?”

“У тебе добре виходить організація вечорів. Ти не організуєш це один?”

“Тобі завжди бракувало ініціативи.”

“Якби у тебе був порядок на столі, то нічого б не загубилось.”

“Все так і мало статись”. “Я ж говорив.”

“Я не бачу тут проблем.”

“А я вчора дивився цікавий фільм.”

- Я потрапив у жахливу ситуацію... - Та це що! От я...

“Не нервуйся, все минеться.”

17. Проаналізувати конфліктні ситуації на основі транзактного підходу, визначити та обґрунтувати міру конфліктності взаємодії.

Задача 1. Учень-підліток звертається до вчителя: “На якій підставі ви знизили мені оцінку за контрольну роботу?”. Вчитель: “Давайте розберемося”. І, використовуючи аргументи, роз’яснює причину зниження оцінки.

Задача 2. Директор школи запитує у свого заступника: “Як ви думаєте, що потрібно зробити, щоб виключити запізнення підлітків на уроки?”. Замісник: “У мене є деякі міркування з цього приводу”.

Задача 3. Вчитель звертається до учня зі словами докору: “Ви не змогли вчасно виконати поставлене завдання”. Учень: “У мене склались важкі сімейні обставини”.

Задача 4. Класний керівник після уроків звертається до учня з проханням залишитися для впорядкування класної бібліотеки. Учень відмовляється, посилаючись на втому і на те, що уроки вже закінчилися.

18. Здійснити картографію конфлікту, зміст якого визначити самостійно.

19. Проаналізувати конфліктну ситуацію за схемою (за М.М.Рибаквою).

- Причини конфліктної ситуації (зовнішні і внутрішні, умови її виникнення).
- Смісл конфлікту для кожного учасника.
- Помилки спілкування в ситуації.
- Перспективні виховні та пізнавальні цілі при різних варіантах розв’язання конфлікту.

Ситуація 1. Щойно вчитель заходив у клас та починав урок, у класі лунало тихе гудіння, яке поступово зростало і переходило в ревіння. Перевага цього методу була в тому, що неможливо було когось запідозрити. Діти сиділи струнко, стиснувши губи, і через ніс гуділи. Хто гудить – з’ясувати було неможливо. Як тільки вчитель підходив до одного, той зразу замовкав, вчитель відходив – гудіння починалося знову. Говорити неможливо, уроки зривалися один за одним.

Знесилені вчителі тікали з класу посеред уроку.

Ситуація 2. Урок історії в дев’ятому класі. Вчитель пояснює захопливо і цікаво. Всі учні уважно слухають. Крім трьох. Кожен з них по черзі щось

пише на клаптику паперу і передає іншому. Для них зараз не існує ні однокласників, ні вчителя, а ті, в свою чергу, здається, теж не помічають порушників спокою та порядку.

Ситуація 3. Вчитель фізики був улюбленцем семикласників. Не зважаючи на всю складність предмету, вони любили і вчили фізику, здавалося з півслова розуміли його. Але якось перед уроком фізики, вони випадково дізналися, що тепер фізику викладатиме молода вчителька. Учні, не довго думаючи, після дзвінка на урок позалізли по-під парти, висловлюючи цим протест проти заміни вчителя.

ДОДАТКИ

Додаток А. Положення про психологічну службу системи освіти України

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Міністерства освіти України 03.05.1999 N 127 (z0922-99)

(у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 02.7.2009 N616)

Зареєстровано

в Міністерстві юстиції України

23 липня 2009 р. за N 687/16703

ПОЛОЖЕННЯ

про психологічну службу системи освіти України

(опубліковано: Офіційний вісник України від 07.08.2009 — 2009 р., № 57, стор. 152, стаття 2010).

І. Загальні положення

1.1. Психологічна служба в системі освіти — це сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що складають єдину систему, основу якої становлять фахівці у сфері практичної психології і соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, директори (завідувачі) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби.

Основною метою діяльності психологічної служби є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників: вихованців, учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Соціально-педагогічний патронаж спрямований на надання соціально-педагогічної допомоги соціально незахищеним категоріям вихованців, учнів і студентів з метою подолання ними життєвих труднощів та підвищення їхнього соціального статусу.

1.2. Психологічна служба забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку вихованців, учнів і студентів, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей, створення умов для саморозвитку та самовиховання, сприяє виконанню освітніх і виховних завдань навчальних закладів.

1.3. Психологічна служба у своїй діяльності керується Конституцією України (254к/96-ВР), Законами України "Про освіту" (1060-12), "Про загальну середню освіту" (651-14), "Про професійно-технічну освіту" (103/98-ВР), "Про вищу освіту" (2984-14), "Про позашкільну освіту" (1841-14), "Про дошкільну освіту" (2628-14), іншими нормативно-правовими актами та цим Положенням.

Діяльність психологічної служби в системі освіти України забезпечується практичними психологами, соціальними педагогами, методистами та

директорами (завідувачами) навчально-методичних кабінетів (центрів). За своїм статусом працівники психологічної служби належать до педагогічних працівників і відповідно до чинного законодавства користуються всіма правами і гарантіями, передбаченими для них.

1.5. Психологічна служба співпрацює з органами охорони здоров'я, праці та соціального захисту населення, сім'ї, молоді та спорту, внутрішніх справ, іншими органами виконавчої влади, а також громадськими організаціями.

1.6. Це Положення визначає основні завдання, зміст діяльності, структуру, управління і фінансування психологічної служби системи освіти України в цілому.

1.7. Посади практичних психологів і соціальних педагогів уводяться в штатні розписи навчальних закладів і установ освіти за умов наявності спеціалістів з фаховою освітою в межах коштів, передбачених єдиним кошторисом витрат відповідно до нормативів чисельності практичних психологів і соціальних педагогів, згідно з додатком.

II. Основні завдання психологічної служби

Основні завдання психологічної служби системи освіти України полягають у:

сприянні повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створенні умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку;

забезпеченні індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення;

профілактиці і корекції відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів.

Основними видами діяльності психологічної служби є:

діагностика — психологічне обстеження вихованців, учнів, студентів, їхніх груп та колективів, моніторинг змісту і умов індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів, визначення причин, що ускладнюють їх розвиток та навчання;

корекція — здійснення психолого-медико-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи;

реабілітація — надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям, учням, студентам, які перебувають у кризовій ситуації (постраждали від соціальних, техногенних, природних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси, переселення, зазнали насильства тощо), з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності;

профілактика — своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунків, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі;

прогностика — розробка і застосування моделей поведінки групи та особистості у різних умовах, проектування змісту і напрямів індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів і складання на цій основі життєвих планів, визначення тенденцій розвитку груп та міжгрупових відносин.

2.3. Психологічна служба системи освіти України функціонує на трьох рівнях:

науковому, на якому вивчає закономірності психічного розвитку і формування особистості вихованця, учня, студента з метою розробки методів і методик професійного застосування психологічних знань;

прикладному, на якому здійснює соціально-психологічне забезпечення процесу навчання і виховання, включаючи розробку навчальних програм, підручників, професійну підготовку і підвищення кваліфікації фахівців;

практичному, на якому забезпечує безпосередню роботу практичних психологів, соціальних педагогів у навчальних закладах.

Діяльність психологічної служби включає такі основні напрями:

консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу з питань навчання, виховання і розвитку вихованців, учнів, студентів, допомога органам державного управління у плануванні освітньої діяльності;

просвітницько-пропагандистська робота з підвищення психологічної культури в навчальних закладах та у сім'ї;

превентивне виховання (через засоби масової інформації, під час навчальної діяльності в рамках навчальних програм або як окремого предмета), метою якого є формування у вихованців, учнів, студентів

орієнтації на здоровий спосіб життя та захист психічного здоров'я; профілактика алкоголізму, наркоманії, ВІЛ-інфекції і злочинності.

III. Структура та управління психологічною службою

Психологічна служба в системі освіти України складається з таких основних ланок:

Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи;

Навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських, районних (міських) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти або методистів районних (міських) методичних кабінетів управлінь (відділів) освіти з психологічної служби;

підрозділів психологічної служби у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації;

практичних психологів і соціальних педагогів навчальних закладів усіх типів.

3.2. Науково-методичне керівництво психологічною службою системи освіти здійснює Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, який діє на підставі статуту.

3.3. Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти створюються місцевими органами виконавчої влади, підпорядковуються засновнику з усіх питань діяльності, а у частині науково-методичного забезпечення — Українському науково-методичному центру практичної психології і соціальної роботи.

Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти можуть створюватися як структурні підрозділи закладів післядипломної педагогічної освіти або при Міністерстві освіти і науки Автономної Республіки Крим, Головному управлінню освіти і науки Київської міської державної адміністрації, управліннях освіти і науки обласних та Севастопольської міських державних адміністрацій, або як юридичні особи.

Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти створюються, реорганізуються або ліквідуються за погодженням з Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи.

Районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти створюються місцевими органами виконавчої влади або органами місцевого самоврядування.

Районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти можуть функціонувати як структурні підрозділи районних (міських) методичних кабінетів (центрів) або як юридичні особи.

За неможливості створення районного (міського) навчально-методичного кабінету (центру) психологічної служби системи освіти до штатного розпису районного (міського) методичного кабінету (центру) вводить посада методиста з психологічної служби.

Районний (міський) навчально-методичний кабінет (центр) психологічної служби системи освіти підпорядковується засновнику з усіх питань діяльності, а в частині науково-методичного забезпечення діяльності психологічної служби — навчально-методичному кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласним, Київському і Севастопольському міським навчально-методичним кабінетам (центрам) психологічної служби системи освіти.

3.5. Атестація працівників психологічної служби — практичних психологів, соціальних педагогів, методистів з психологічної служби, директорів (завідувачів) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти здійснюється відповідно до чинного законодавства.

3.6. Структура та штатний розпис навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських, районних (міських) навчально-методичних

кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти визначаються місцевими органами виконавчої влади або органами місцевого самоврядування відповідно до встановлених нормативів.

3.7. Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські, районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти здійснюють свою діяльність відповідно до статуту (якщо вони є юридичними особами) або положення (якщо вони є структурними підрозділами).

3.8. Призначення на посаду та звільнення з посади директора (завідувача) навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти здійснюються засновником за погодженням з Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи.

Призначення на посаду та звільнення з посади директора (завідувача) районного (міського) навчально-методичного кабінету (центру) психологічної служби системи освіти, методиста з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету здійснюються засновником за погодженням з навчально-методичним кабінетом (центром) в Автономній Республіці Крим, обласним, Київським, Севастопольським міським навчально-методичним кабінетом (центром) психологічної служби системи освіти.

Призначення на посаду та звільнення з посади практичного психолога і соціального педагога закладу освіти здійснюються за погодженням з районним (міським) навчально-методичним кабінетом (центром) психологічної служби системи освіти або з методистом з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету.

Структура та штатний розпис психологічної служби вищого навчального закладу III-IV рівнів акредитації визначаються вищим навчальним закладом та фінансуються за рахунок власних коштів вищого навчального закладу.

Психологічна служба вищого навчального закладу III-IV рівнів акредитації підпорядковується керівнику або одному з його заступників, а у частині науково-методичного забезпечення — Українському науково-методичному центру практичної психології і соціальної роботи.

IV. Зміст діяльності психологічної служби

4.1. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи є головною організацією психологічної служби системи освіти України, який здійснює організаційні, координаційні та науково-методичні функції у галузі практичної психології і соціальної педагогіки.

До повноважень Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи належать:

науково-методичне забезпечення психологічної служби системи освіти України;

здійснення психометричного нагляду, забезпечення діяльності психометричної комісії, організація соціально-психологічної експертизи методів, методик, новацій у галузі освіти;

розробка методичних вимог до змісту діяльності психологічної служби, координація науково-прикладних досліджень та методичних розробок;

координація та науково-методичне керівництво діяльністю навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських, районних (міських) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти або методистів районних(міських)методичних кабінетів управлінь (відділів) освіти з психологічної служби.

4.2. Навчально-методичні кабінети (центри), методисти є основними організаційно-методичними ланками психологічної служби системи освіти, які здійснюють організаційні, координувальні та навчально-методичні функції у галузі практичної психології і соціальної педагогіки.

Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські, районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти, методисти районних (міських) методичних кабінетів управлінь (відділів) освіти з психологічної служби:

забезпечують діяльність психологічної служби освіти регіону;

надають методичну, інформаційну підтримку практичним психологам, соціальним педагогам;

беруть участь в організації підвищення кваліфікації спеціалістів психологічної служби, їх атестації та професійного зростання, кадровому забезпеченні психологічної служби;

організують діяльність методичних об'єднань практичних психологів і соціальних педагогів;

координують науково-дослідні, практичні дослідження за пріоритетними напрямками діяльності психологічної служби;

беруть участь в оцінці, прогнозуванні та формуванні освітньої політики в регіоні;

впроваджують досягнення психологічної науки та передового досвіду.

Навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти, методисти організують діяльність "Телефонів довіри", кабінетів корекції кризових станів, психологічних (сімейних) консультацій, профільних консультаційних пунктів, реабілітаційних центрів залежно від соціально-психологічних потреб регіону.

Практичний психолог навчального закладу:

бере участь у здійсненні освітньої, виховної роботи, спрямованої на забезпечення всебічного індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів, збереження їх повноцінного психічного здоров'я;

проводить психолого-педагогічну діагностику готовності вихованця,

учня, студента до навчання та сприяє їх адаптації до нових умов навчально-виховного процесу, допомагає у виборі навчального закладу згідно з рівнем психічного розвитку;

розробляє та впроваджує розвивальні, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей вихованців, учнів, студентів;

сприяє вибору учнями і студентами професій з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей, готує учнів до свідомого життя; здійснює превентивне виховання, профілактику злочинності, алкоголізму і наркоманії, інших залежностей і шкідливих звичок серед підлітків;

проводить психологічну діагностику і психолого-педагогічну корекцію девіантної поведінки вихованців, учнів, студентів;

формує психологічну культуру вихованців, учнів, студентів, педагогів, батьків або осіб, які їх замінюють, консультує з питань психології, її практичного використання в організації навчально-виховного процесу.

Соціальний педагог навчального закладу:

вивчає та оцінює особливості діяльності і розвитку вихованців, учнів і студентів, мікроколективу (класу чи групи), шкільного, студентського колективу в цілому, молодіжних та дитячих громадських організацій; досліджує спрямованість впливу мікросередовища, особливостей сім'ї та сімейного виховання, позитивного виховного потенціалу соціального середовища та джерела негативного впливу на вихованців, учнів і студентів;

прогнозує на основі спостережень та досліджень посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості вихованця, учня, студента чи групи; прогнозує результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості;

дає рекомендації вихованцям, учням, студентам, батькам або особам, які їх замінюють, вчителям, викладачам та іншим особам з питань соціальної педагогіки; надає необхідну консультативну соціально-педагогічну допомогу дитячим і молодіжним громадським організаціям, вихованцям, учням, студентам, які потребують піклування чи перебувають у складних життєвих обставинах;

сприяє захисту прав вихованців, учнів і студентів, представляє їхні інтереси у службі у справах дітей, у правоохоронних та судових органах;

бере участь у формуванні навичок дотримання норм та правил поведінки, ведення здорового способу життя, сприяє попередженню негативних явищ серед вихованців, учнів, студентів;

надає соціальні послуги, спрямовані на задоволення соціальних потреб вихованців, учнів і студентів; здійснює соціально-педагогічний супровід навчально-виховного процесу, соціально-педагогічний патронаж соціально незахищених категорій вихованців, учнів і студентів; сприяє

соціальному і професійному визначенню особистості, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді.

Працівник психологічної служби повинен:

керуватися етичним кодексом психолога;

дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність вихованців, учнів, студентів, захищати їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства;

будувати свою діяльність на основі доброзичливості, довіри у тісному співробітництві з усіма учасниками педагогічного процесу;

пропагувати здоровий спосіб життя, підвищувати рівень психологічних знань педагогічних працівників і батьків або осіб, які їх замінюють;

зберігати професійну таємницю, не поширювати відомостей, отриманих в процесі діагностики або корекційної роботи, якщо це може завдати шкоди вихованцеві, учню, студенту чи їх оточенню;

постійно підвищувати свій професійний рівень;

знати програмно-методичні матеріали і документи щодо обсягу, рівня знань, розвитку вихованців, учнів, студентів, вимоги державних стандартів до забезпечення навчально-виховного процесу, основні напрями і перспективи розвитку освіти, психолога педагогічної науки.

4.6. Тривалість робочого тижня практичного психолога та соціального педагога визначається чинним законодавством з урахуванням типу навчального закладу.

V. Фінансування діяльності психологічної служби

5.1. Фінансування діяльності психологічної служби системи освіти та оплата праці практичних психологів і соціальних педагогів, працівників кабінетів (центрів), методистів здійснюється згідно з чинним законодавством.

5.2. Фінансування діяльності психологічної служби вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації (у тому числі оплати праці її працівників) здійснюється за рахунок власних коштів вищого навчального закладу.

5.3. Працівникам психологічної служби системи освіти надаються окремі приміщення(кабінети) для проведення діагностичної, навчальної, тренінгової, консультативної, розвивальної і корекційної роботи.

Директор Українського
науково-методичного центру
практичної психології
і соціальної роботи

В.Г.Панок

Додаток
до Положення про психологічну службу системи освіти України

НОРМАТИВИ
чисельності практичних психологів і соціальних педагогів

Нормативи чисельності практичних психологів
дошкільних навчальних закладів

Місто		Село (селище)	
чисельність груп	максимальний норматив чисельності	чисельність груп	максимальний норматив чисельності
до 7	0,5	до 4	0,5
7 і більше	0,75	4 і більше	0,75
9 і більше	1,0	6 і більше	1,0

Посади практичних психологів дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу та комбінованого типу, у яких є 2 і більше груп компенсуючого типу, дошкільних навчальних закладів (дитячих будинків) інтернатного типу, дошкільних навчальних закладів (центрів розвитку дитини) вводяться з розрахунку не більше однієї ставки на навчальний заклад за рахунок коштів загального фонду відповідного бюджету (для державних і комунальних дошкільних навчальних закладів).

Нормативи чисельності практичних психологів
загальноосвітніх навчальних закладів

Місто		Село (селище)	
чисельність учнів	максимальний норматив чисельності	чисельність учнів	максимальний норматив чисельності
до 499	0,5	до 99	0,25
500 і більше	0,75	100 і більше	0,5
700	1,0	200 і більше	0,75
		300 і більше	1,0

Посади практичних психологів спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів), гімназій, ліцеїв, колегіумів, загальноосвітніх шкіл-інтернатів, спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), загальноосвітніх санаторних шкіл (шкіл-інтернатів), шкіл соціальної реабілітації, вечірніх (змінних) шкіл, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, позашкільних навчально-виховних закладів, професійно-технічних навчальних закладів, вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації вводяться з розрахунку не більше однієї ставки на навчальний заклад за рахунок коштів загального фонду відповідного бюджету (для державних і комунальних навчальних закладів).

Посади соціальних педагогів дошкільних навчальних закладів

(дитячих будинків) інтернатного типу та центрів розвитку дитини вводяться з розрахунку не більше однієї ставки на навчальний заклад за рахунок коштів загального фонду відповідного бюджету (для державних і комунальних дошкільних навчальних закладів).

Нормативи чисельності соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів

Місто		Село (селище)	
чисельність учнів	максимальний норматив чисельності	чисельність учнів	максимальний норматив чисельності
до 499	0,5	до 99	0,25
500 і більше	0,75	100 і більше	0,5
700	1,0	200 і більше	0,75
		300 і більше	1,0

Посади соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), у тому числі навчально-реабілітаційних центрів, загальноосвітніх санаторних шкіл (шкіл-інтернатів), шкіл соціальної реабілітації, вечірніх (змінних) шкіл, професійно-технічних навчальних закладів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації вводяться з розрахунку не більше однієї ставки на навчальний заклад за рахунок коштів загального фонду відповідних бюджетів (для державних і комунальних навчальних закладів).

У випадках, коли посади, перелічені в зазначених нормативах, не можуть забезпечити належне функціонування навчального закладу, за рахунок можливостей місцевого бюджету та інших джерел, передбачених чинним законодавством, можуть бути введені додаткові посади практичних психологів і соціальних педагогів.

Якщо посади практичних психологів та соціальних педагогів малокомплектних навчальних закладів передбачені у штатних розписах районних навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти, а не в навчальних закладах, то їхня чисельність розраховується за формулою:

Загальна чисельність учнів
малокомплектних навчальних
закладів

100

= X, де X — кількість ставок.

Додаток Б. Історія розвитку дитини (анкета для батьків)

(За: Введение в специальность. Учебно-методическое пособие по профилю подготовки 050716 «Специальная психология». / Сост. Твардовская А.А. – Казань, 2012. – 85с.)

Шановні батьки!

При заповненні анкети підкресліть те твердження про Вашу дитину, яке, на Вашу думку, правильно характеризує її поведінку. У тих випадках, коли після питання анкети є чистий рядок, впишіть в нього, будь ласка, відповідь на поставлене запитання. Дякуємо!

1. Соціальний розділ

1. Прізвище дитини _____
Ім'я _____
По батькові _____
2. Дата народження дитини _____
3. Домашня адреса, телефон _____
4. Члени сім'ї, які проживають разом з дитиною (якщо в сім'ї є інші діти, вкажіть їх вік): _____
Інші родичі, з якими дитина спілкується: _____
5. Хто заповнює анкету : батько, мати, інші родичі (вкажіть, хто саме) _____
6. Дитина має:
 - Окрему кімнату
 - Окрему кімнату з братом
 - Окрему кімнату з сестрою
 - Окрему кімнату з _____
 - Свій куточок у загальній кімнаті
 - Не має свого місця
 - Інше _____
7. Хто з дорослих найбільше буває з дитиною? _____
8. З ким із членів сім'ї дитина спілкується найбільш охоче? _____

2. Медико-психологічний розділ

Перебіг вагітності:

1. Яка за рахунком вагітність _____
 2. Чи були у матері під час вагітності:
 - Хронічні захворювання: так ні
 - Шкідлива робота: так ні
 - Інші медичні проблеми: так ні
- Пологи:

3. Які за рахунком? _____
4. На якому терміні вагітності? _____
5. Перебіг пологів:
- Природним шляхом
- Кесарів розтин
- Щипці
- Інше _____

Відомості про дитину:

6. Чи була родова травма: так ні
7. Вага при народженні _____
8. Ріст при народженні _____
9. Закричала відразу: так ні
10. Взяла груди відразу: так ні
Коли? _____

11. Виписана з пологового будинку:

- Разом з матір'ю
- З пологового будинку переведена в лікарню

Розвиток дитини на першому році життя:

12. Захворювання на першому місяці життя: не було були
які _____
13. Захворювання на першому році життя: не було були
які _____

14. Чи були удари головою: так ні

15. Чи були характерні для дитини і до якого віку:

- Частий крик до _____
- Рухове занепокоєння до _____
- Часті відрижки і блювота до _____
- Порушення регулярності сну і неспання до _____
- Поганий апетит до _____
- Страх нових людей і ситуацій до _____

16. Які труднощі, пов'язані зі здоров'ям і поведінкою дитини на першому році життя, Ви могли б відзначити?

17. Почав ходити у віці _____

18. Що Ви ще могли б відзначити в розвитку Вашої дитини до року?

Розвиток після першого року:

19. Були порушення в розвитку мовлення: так ні
до якого віку _____

- Збереглися зараз: так ні
які _____

20. Коли вимовила перші слова:

- До 1 року
- До 2 років
- Після 2 років

21. Коли з'явилося мовлення реченнями:
- До 2 років
 - До 3 років
 - Після 3 років
22. Характер спілкування з дорослими в ранньому віці (до 3 років):
- Дорослі спілкувалися в дитиною лише в міру необхідності
 - Хтось із дорослих постійно займався з дитиною
23. З ким дитина найбільш охоче спілкуваласьь:
- З татом
 - З мамою
 - З кимось із братів
 - З кимось із сестер
 - З іншими (вказіть, з ким) _____
24. Виховувалась тільки вдома: так ні
- У родичів: так ні (вказіть, у яких родичів) _____
 - інше _____
25. Хто в основному перебував з дитиною:
- Мати
 - Батько
 - Бабуся
 - Хтось ще (вказіть, хто)
26. Дитина відвідувала заклад дошкільної освіти: так ні
- у віці _____ років
27. Тип дитячого садка:
- Звичайний
 - Логопедичний
 - Санаторного типу
 - Інший _____
28. Звикання до дитячого садка:
- Швидко
 - Повільно
 - Не звикла зовсім
 - Довелося забрати
29. Перебувала на п'ятиденці: так ні
- в якому віці _____
30. Хворіла під час відвідування дитячого садка:
- Дуже часто
 - Досить часто
 - Рідко
31. Ставлення до дитячого садка:
- Позитивне
 - Байдуже
 - Негативне
32. Особливості поведінки в дитячому садку:
- Була активною

- Була пасивною
 - Конфлітувала з дітьми
33. Скарги вихователів на поведінку в дитячому садку:
не було були які _____
34. Займалась з логопедом: так ні
35. Спала під час денного відпочинку:
- В дитячому садку до _____ років
- Вдома до _____ років
36. Зазвичай просинається вранці легко: так ні
37. Засинає ввечері легко: так ні
38. Прагнення дитини рухатися було:
- Надмірним до _____ років
- Сильним до _____ років
- Помірним до _____ років
- Слабким до _____ років
39. Задавала питання:
- Постійно до _____ років
- Досить часто до _____ років
- Час від часу до _____ років
- Досить рідко до _____ років
- Рідко до _____ років
- Дуже рідко до _____ років
40. Вивчила букви в _____ років
41. Почала читати складами у _____ років
42. Почала читати швидко у _____ років
43. Чи було у дитини виражене бажання йти до школи: та ні
44. Група подовженого дня:
- Не відвідувала
- Відвідувала
- в яких класах, повний чи ні день _____
45. Зміна класу:
- Не було
- Була
- коли і з якої причини _____
46. Зміна вчителя початкової школи:
- Не було
- Була
- коли і з якої причини _____
47. Успішність у початковій школі (в середньому):
рідна мова
математика
читання
48. Улюблені предмети: _____
49. Предмети, яких не любить: _____
50. Виконання домашніх завдань:

- Самостійно з _____ класу

- За допомогою дорослого

51. Основні труднощі при виконанні домашніх завдань:

52. Додаткові заняття:

- Музика

- Танці

- Спорт, який _____

- Малювання _____

- Іноземна мова

- Інше, вкажіть, що _____

53. Улюблені самостійні заняття вдома:

- Розфарбовування

- Малювання

- Прослуховування платівок, аудіокасет, CD

- Вирізання з паперу

- Ліплення

- Конструювання картинок

- Заняття з мозаїкою, кубиками

- Гра в ляльки, з машинками

- Перегляд телевізійних передач

- Комп'ютерні ігри

- Читання

- Інші ігри та заняття, вкажіть, які _____

- Самостійно нічим не може зайнятися

- Набридає іншим

54. Улюблені заняття разом з матір'ю / батьком:

- Читання

- Спорт

- Рукоділля

- Бесіди, обговорення

- Конструювання

- Приготування їжі

- Виготовлення виробів

- Прогулянки

- Метушня

- Робота на присадибній ділянці

- Інше, вкажіть, що _____

55. Доглядає за тваринами: так _____ ні _____ немає _____

56. Кількість іграшок вдома:

- Мало

- Середньо

- Дуже багато

57. Дивиться телевізор (комп'ютер):

- Дуже часто

- Середньо

- Рідко

в середньому на день:

- Менше однієї години

- 1-2:00

- Більше 2 годин

58. Чи має постійні домашні обов'язки: так ні

які _____

59. Любить підтримувати порядок у своїх речах: та ні

60. Надзвичайні обставини в житті дитини:

- Сильний переляк у віці _____ років

- Смерть близьких у віці _____ років

- Лікування у лікарні у віці _____ років

- Розлука з близькими у віці _____ років

- Розлучення батьків у віці _____ років

- Щось інше у віці _____ років

вказіть, що _____

Якою була реакція дитини на ці події _____

61. Тривалі психотравмуючі ситуації:

- Конфлікти в сім'ї

- Ревнощі щодо іншої дитини

- Тривала розлука з сім'єю

- Конфлікт з учителем

- Щось інше, вкажіть, що _____

62. На даний момент для дитини характерні:

- Надзвичайна рухливість

- Надзвичайна допитливість

- Упертість

- Агресивність

- Прагнення все ламати

- Страх нових людей і ситуацій

- Виражені страхи

- Запальність

- Вередування

- Поганий настрій

- Надзвичайна вразливість

- Різкі зміни настрою

- Підвищена стомлюваність

- Млявість

- Загальмованість

- Небажання нічим займатися

- Поганий апетит

- Порушення нічного сну

- Не переносить спеку і задуху

- Заколисує в транспорті

- Не переносить очікування
 - Надзвичайна прихильність до матері
- Що ще Ви можете відзначити? _____
63. Як Ви караете дитину? _____
64. Як Ви заохочуєте дитину? _____
65. Ставлення до схвалення і осуду:
- Радіє (коли хвалять)
 - Засмучується (коли сварять)
 - Байдужий до схвалення
 - Байдужий до зауважень
66. Ставлення до оцінок:
- Сильно переживає
 - Посередньо
 - Байдужий
67. Грається з іншими дітьми:
- Часто й подовгу
 - Час від часу
 - Рідко
 - Любить гратись насамоті
68. Чи має друзів: так, скільки _____ не має
69. Взаємини з однолітками:
- Прагне бути у всьому першим
 - І це йому вдається
 - Першим бути не вдається, і через це виникають конфлікти
 - Взаємини спокійні, доброзичливі
 - В основному підпорядковується іншим
 - Уникає дітей, спілкується з дорослими
 - Інше, вкажіть, що _____
70. Чи є у дитини будь-які спеціальні здібності (до музики, малювання, мови та ін.)? _____
71. Що Ви ще можете додати про розвиток своєї дитини?

Дата заповнення анкети _____

Додаток В. Орієнтовна схема висновку за результатами психологічного обстеження

(За: Введение в специальность. Учебно-методическое пособие по профилю подготовки 050716 «Специальная психология». / Сост. Твардовская А.А. — Казань, 2012. — 85с.)

Прізвище, ім'я _____ вік _____

№ закладу освіти _____ група / клас _____

Запит фахівців / батьків _____

Зовнішній вигляд і поведінка в ситуації обстеження _____

Темп роботи і працездатність _____

Загальна характеристика діяльності, сформованість регуляторних функцій

Особливості мовленнєвого розвитку _____

Особливості латералізації _____

Характеристика моторики, у тому числі графічної діяльності (малюнок, лист)

Характеристика уваги _____

Особливості запам'ятовування, мнемічної діяльності _____

Сформованість просторових уявлень _____

Розуміння складних мовних конструкцій, вживання прийменників

Характеристика інтелектуального розвитку _____

Особливості емоційно-вольової сфери, включаючи специфіку міжособистісних взаємодій _____

Висновок психолога

Рекомендації _____

Дата _____ Підпис психолога _____

Додаток Д. Орієнтовна схема психолого-педагогічної характеристики розвитку дитини (3-7 років)

(За: Психологія дитяча: роб. навч. прог. [для студентів напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта»] / уклад. Ю.Ю.Савченко. — Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. — С. 12-14.)

I. Загальні відомості про дитину.

Прізвище, ім'я. Дата народження. Загальний фізичний розвиток. Стан здоров'я. Склад і особливості сім'ї.

II. Особливості життя дитини в сім'ї.

1. Взаємини дитини з батьками (з ким з них дитина більше спілкується, до кого є найбільш прихильною).

2. Організація діяльності дитини в сім'ї (якими є найбільш типові заняття дитини, як з нею граються, як вона допомагає дорослим, яким є дитячий куточок, чи має постійні обов'язки).

III. Організація життя і діяльності дитини в дитячому садку.

1. Психологічні особливості адаптації дитини до умов дитячого садка.

2. Особливості організації життя дитини:

а) організація матеріального забезпечення групи;

б) організація розпорядку дня;

в) організація основних режимних процесів протягом дня.

IV. Гра, як провідний вид діяльності дитини.

1. Участь в іграх. Яким видам ігор дитина надає перевагу.

2. Активність у грі (ініціатор чи пасивний виконавець задумів інших дітей).

3. Тривалість гри. Якщо дитина припиняє гру раніше, ніж товариші, то у чому причина (пояснення самої дитини та на думку вихователя).

4. Позиції дитини в грі:

а) чи дотримується правил гри;

б) за рахунок чого отримує визнання у грі (оригінальне виконання ролі, стриманість, воля до перемоги, рефлексія);

в) чи відповідають виконуваним ролям статевій приналежності;

г) яким ролям надає перевагу взагалі;

д) самопочуття дитини в грі при виконанні певних ролей.

5. Взаємостосунки в грі:

а) яким сюжетам в іграх надає перевагу;

б) чи переносить дитина реальні взаємини з іншими дітьми на ігрові;

в) чи вміє дитина поступатися своїми інтересами у грі;

г) колективний характер гри, взаємооцінка, взаємоконтроль;

д) позиція дитини в конфліктних ситуаціях.

V. Особливості розвитку пізнавальних процесів

1. Рівень розвитку сприймання, мислення, пам'яті, уяви.

2. Рівень розвитку мови і мовлення дитини (дитячі запитання: що? чому?)

Їх роль у розвитку дитини. Дитяча словотворчість та рівень її розвитку, наявність таких елементів, як вказівки, позитивні чи негативні оцінки дій,

побудова повідомлень, наявність міркувань з приводу способів виконання дій). Ступінь розвитку фонематичної сторони мовлення (всі фонemi вимовляє, якщо ні, то які відсутні, чи вміє виділяти фонemi у слові). Словниковий запас (великий, середній, обмежений) дитини в порівнянні з іншими дітьми даного віку. Побудова речень (правильна чи неправильна).

VI. Особливості інтересів дитини. Перерахувати все, що цікавить дитину: слухання музики, малювання, конструювання, спостереження у природі тощо; чи любить слухати інших дітей і дорослих; чи намагається сама розповідати.

VII. Загальна характеристика поведінки.

1. Виконання вимог дорослих (добровільно чи примусово, як часто відмовляється виконувати вимоги і які саме).

2. Найбільш типові позитивні ознаки поведінки.

3. Найбільш типові негативні ознаки поведінки.

4. Характеристика мотивів поведінки.

VIII. Взаємостосунки з дітьми групи.

1. Міжособистісні стосунки з товаришами по групі:

а) статусна позиція дитини в групі;

б) характер спілкування з дітьми;

в) симпатії та антипатії серед товаришів;

г) рівень емоційності у взаємостосунках.

IX. Характерологічні особливості.

1. Вольові риси характеру.

2. Позитивні риси характеру.

3. Негативні риси характеру.

4. Індивідуальне і типове в характері.

X. Емоції і почуття дитини.

1. Типові емоційні стани (доброзичливість, гнівність, боязкість, плаксивість, образливість, стриманість, життєрадісність тощо) як регулятори спілкування.

2. Ставлення до своїх успіхів та невдач (глибина їх переживання).

3. Форми прояву почуттів дитини (естетичних, моральних, інтелектуальних). Афекти, фрустрації.

4. Здатність стримуватись, управляти своїми емоціями.

XI. Ставлення до дитячого садка та вихователя.

1. Чи любить відвідувати дитячий садок? Чому?

2. Взаємостосунки з вихователем (ставлення вихователя до дитини, ставлення дитини до вихователя, на чому ґрунтуються ці стосунки).

3. Прийоми впливу на дитину з боку вихователя, їх результативність.

XII. Висновки.

XIII. Рекомендації.

Список літератури до курсу «Дитяча розвивально-корекційна психологія»

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: уч. для студ. вузов / Г.С.Абрамова. — издание 8-е перераб. и допол. — М.: Академический Проект; Трикста, 2005. — 496 с.
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников : Учеб.пособ. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. — 160 с.
3. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. — К.: Освіта, 1991. — 111 с.
4. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И.Шипилов. — СПб.: Питер, 2006. — 528 с.
5. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. — Рівне: Літса — М., 2003. — 128 с.
6. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. /Л.І.Березовська ; М-во освіти і науки України. — К. : Слово, 2011. — 165 с.
7. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х кн. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. — Кн. 1. — К.: Либідь, 2003. — 278 с.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
9. Бондаренко О.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие / О.Ф. Бондаренко. — К.: Укртехпрес, 1997.— 216 с.
10. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. — К.: КНЕУ, 2004. — 383 с.
11. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості: навч.-метод. посіб./ О.Л. Главацька. — К.: КОНДОР, 2008. — 228 с.
12. Гоцуляк Н.Є. Основи психодрами: навч. посібник / Н.Є.Гоцуляк. — Кам'янець-Подільський, 2014.— 150 с.
13. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості: [монографія] / Я.О. Гошовський. — Дрогобич: Коло, 2008. — 480 с.
14. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності: навч. посібник / Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька. — [2-е вид.]. — К.: Центр учбової літератури, 2010. — 256 с.
15. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібн. / Авт.- уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. — К.: А.П.Н., 2002. — 136 с.
16. С.Ю.Конопляста Логопсихологія : навчальний посібник / С.Ю.Конопляста, Т.В. Сак. — К. : Знання, 2012. — 293 с.
17. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
18. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. /

- С.Б.Кузікова. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 384 с.
19. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. — М.: ТЦ «Сфера», 2002. — 512 с.
 20. Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелєва, В. Рибалка, В.Маценко. — 3-те вид., стер. — К.: Либідь, 2006.— 536 с.
 21. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: [монографія] / О.В. Петрунько. — Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2011. — 2-ге вид. — 480 с.
 22. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / К.Н.Поливанова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 184 с.
 23. Положення про психологічну службу системи освіти України (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 02.7.2009 N 616) / [Електронний ресурс] режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>.
 24. Практическая психология образования: учебное пособие для вузов; под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е издание, переработанное и дополненное. — СПб.; М.; Харьков: Питер, 2007. — 592 с.
 25. Рібцун Ю.В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю.В. Рібцун. — К.: «Педагогічна думка», 2014. — 238 с.
 26. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: уч. пособ. / Е.И.Рогов. — В 2 кн. — 2-е изд. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 384 с.
 27. Сергеєнкова О.П. Педагогічна психологія. Навчальний посібник / О.П.Сергеєнкова. — К.: Центр учбової літератури, 2012. —168 с.
 28. Сергеєнкова О.П. Самопізнання: Навчальний посібник / О.П.Сергеєнкова. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. — 184 с.
 29. Технологія тренінгу (Психол. інструментарій) / [О. Главник, Г. Бевз; за заг. ред. С. Максименко]. — К.: Главник, 2005. — 112с.
 30. Тіунова О. Основи теорії і практики арт-терапії : навч.-метод. Посібник / О.Тіунова. Тернопіль, 2011. – 260 с.
 31. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: навч-метод. посібник / М.М.Фіцула, І.І.Парфанович. – Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2008. – 432 с.
 32. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта: Учеб. пособие. — М., СПб., Н. Новгород: Питер, 2003. — 276 с.
 33. Яблонська Т.М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин: [монографія] / Т.М.Яблонська. — Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. — 444 с.
 34. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник для психологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Т.С. Яценко. — К.: Вища школа, 2004. — 678 с.

Навчальне видання

Дуткевич Тетяна Вікторівна

ДИТЯЧА РОЗВИВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Здано до складання

Підписано до друку 16.01.2017.

Формат 60x84/16

Ум. арк. 14,53

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman

Друк офсетний.

Тираж 300 прим.

Зам. №

ТОВ «КНТ»

Тел. (099)-232-40-59, (096)555-19-80

E-mail: knt2012@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 581 від 03.08.2001.