

Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
ім. Олександра Довженка

В.М. Поліщук

ВІКОВА І ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Навчальне видання

Поліщук Валерій Миколайович

Вікова і педагогічна психологія

Навчальний посібник

Головний редактор В.І. Кочубей
Технічний редактор І.Ф. Артюшенко
Дизайн обкладинки і макет В.Б. Гайдабрус
Комп'ютерна верстка О.І. Молодецька, А.О. Литвиненко

Підписано до друку 12.03.2019
Формат 60x90 ¹/₁₆. Папір офсетний.
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 22.0. Обл.-вид. арк. 18.4.
Додрук. Замовлення № Д19-03/16

Відділ реалізації
Тел./факс: (0542) 65-75-85
E-mail: info@book.sumy.ua

ТОВ «ВТД «Університетська книга»
40009, м. Суми, вул. Д. Галицького, 27
E-mail: publish@book.sumy.ua
www.book.sumy.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 489 від 18.06.2001

Віддруковано на обладнанні ВТД «Університетська книга»
вул. Комсомольська, 27, м. Суми, 40009, Україна
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 489 від 18.06.2001

Навчальний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих
навчальних закладів



Суми
Університетська книга
2019

УДК 159.922.7+37.015.3](073)

ББК 88.8я73

П 50

Рекомендовано до друку вченою радою Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка. Протокол № 5 від 28 грудня 2006 р.

Рецензенти:

О. Л. Музика, к. психол. н., доцент, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка;

Г. О. Горська, к. психол. н., доцент, завідувач кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка;

І. М. Чорна, к. психол. н., доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

Гриф надано Міністерством освіти і науки України.

Лист № 1.4/18г-537 від 12.04.2007

Поліщук В. М.

П 50 Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник / В. М. Поліщук. – 4-те вид., стер. – Суми : Університетська книга, 2019. – 352 с.

ISBN 978-966-680-507-5

У посібнику викладено основний зміст вікової та педагогічної психології як окремих галузей психологічного знання. Пропонуються апробовані форми навчальної роботи, які сприяють успішному засвоєнню інформації, розвивають пізнавальні інтереси, стимулюють дослідницьку діяльність, мотивацію до самовдосконалення.

Посібник підготовлений для впровадження у педагогічних університетах кредитно-модульної системи організації навчального процесу поряд із традиційними формами навчання.

Для викладачів, студентів педагогічних університетів.

УДК 159.922.7+37.015.3](073)

ББК 88.8я73

6. Відмовляючи учня від поганих вчинків, учитель повинен діяти швидше натяком, ніж прямо, із симпатією, а не грубими докорами.
7. Прямі заборони викликають захист і збуджують упертість.
8. Учитель, який навчає певної науки, не повинен презирливо відгукуватись про інші науки перед учнями.
9. Учитель не повинен викликати сумніву в інших учителях.
10. Учитель повинен обмежувати учня тим, чого той не здатний зрозуміти, і не вимагати від нього того, чого розум його не здатен осягнути. Інакше це може викликати неприязнь до предмета.
11. Учитель повинен давати відстаючим те, що підходить їх обмеженому розумінню, не згадуючи про деталі. Здебільшого кожен вважає себе здатним оволодіти будь-якою наукою.
12. Учитель повинен робити те, чого він навчає, щоб слово було в єдності зі справою. Він є передусім не джерелом інформації, а прикладом ефективності учіння.

ISBN 978-966-680-507-5

© В.М. Поліщук, 2007

© ТОВ “ВТД “Університетська книга”, 2019

Орієнтовні напрямки вивчення поведінки учнів

1. Упертість: надмірна збудливість нервової системи внаслідок сильних вражень: перевтома, гнітючі переживання тощо; потяг до самостійності і незалежності, спроба виявити власну волю; звична форма поведінки дитини, що зросла в умовах захвалювання; форма протесту учня проти необґрунтованого пригнічення дорослими його самостійності.
2. Грубість: відсутність поваги від дорослих; переконаність, що грубість є невід'ємною рисою дорослості; недостатній розвиток вольових процесів.
3. Недисциплінованість: хибне розуміння моральних категорій типу мужність, відвага, сміливість, воля; безконтрольність, вештання, неробство.
4. Поведінкові прояви дорослості (Т.В. Драгунова):
 - 1) наслідування зовнішніх ознак дорослості (паління, вживання алкоголю тощо);
 - 2) рівняння на якості “справжнього” чоловіка (жінки) – сила, витривалість, воля, вірність тощо;
 - 3) соціальна зрілість (турбота про близьких, прагнення оволодіти “дорослими” уміннями – в’язати, шити, столярувати тощо);
 - 4) інтелектуальна дорослість (прагнення досягти рівня знань дорослого, який є зразком).

Додаток З

Обов'язки вчителя в суфійському вченні (VII–VIII ст.)

1. Симпатизувати учням і поводитися з ними, як із власними дітьми; пам'ятати про їхні сильні і слабкі сторони.
2. Учитель не повинен чекати винагороди за свою роботу: ні оплати, ні вдячності (це повинен робити закон).
3. Учитель повинен бути вдячним учневі за його бажання вчитись; повинен мати своє ремесло, щоб не залежати від учнів матеріально.
4. Трагедія вчителя в тому, що він не бачить результатів власної праці, працює на віддалене майбутнє.
5. Учитель ніколи не повинен відмовляти учневі в порадах; учитель, а не учень, оцінює міру свого просування в професії.

ПЕРЕДМОВА	6
ЧАСТИНА I. ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ	13
Розділ 1. Програмні матеріали	14
1.1. Навчальна програма з вікової психології	14
1.2. Робоча навчальна програма	23
Пояснювальна записка	24
Навчально-тематичний план	31
Плани навчального курсу	34
Зміст лекційних занять	34
Зміст практичних занять	38
Зміст індивідуальної роботи (ІРС) та самостійної роботи (СРС)	41
Розділ 2. Змістові модулі	46
Модуль 1. Вікова психологія як наука і навчальний предмет	46
<i>Лекція 1. Місце вікової психології в системі наукового знання</i>	46
<i>Лекція 2. Витоки вікової психології як науки</i>	63
<i>Лекція 3. Закономірності психічного розвитку в онтогенезі</i>	88
<i>Практичне заняття 1. Предмет і завдання вікової психології</i>	103
<i>Практичне заняття 2. Методи вікової психології</i>	105
<i>Практичне заняття 3. Історія виникнення і становлення вікової психології як науки</i>	108
<i>Практичне заняття 4. Розвиток як процес оволодіння дитиною суспільно-історичним досвідом</i>	111
<i>Практичне заняття 5. Проблема вікової періодизації психічного розвитку</i>	114
Модуль 2. Психічний розвиток у дошкільному віці	117
<i>Лекція 1. Психічний розвиток від дня народження до трьох років</i> ...	117
<i>Лекція 2. Психічний розвиток у період 3–6 (7) років</i>	124
<i>Практичне заняття 1. Психічний розвиток від дня народження до трьох років</i>	134
<i>Практичне заняття 2. Психічний розвиток у період 3–6 (7) років</i>	138
Модуль 3. Психологія дітей шкільного віку	140
<i>Лекція 1. Становлення особистості в молодшому шкільному віці</i> ...	141
<i>Лекція 2. Особливості психічного розвитку учнів середнього шкільного віку</i>	152

<i>Лекція 3. Психологія старшокласників</i>	168
<i>Практичне заняття 1. Особливості становлення особистості в молодшому шкільному віці</i>	176
<i>Практичне заняття 2. Особливості розвитку психічних функцій у молодшому шкільному віці</i>	178
<i>Практичне заняття 3. Особливості психічного розвитку в інтервалі 10 (11)–13 (14) років</i>	181
<i>Практичне заняття 4. Особливості психічного розвитку старшокласників</i>	184
Розділ 3. Завдання з вікової психології	187
3.1. Завдання для самоконтролю	187
3.2. Завдання до екзамену	196
3.3. Варіанти контрольних робіт	200
3.4. Орієнтовні тематичні напрямки курсових робіт	201
Психологія дітей дошкільного віку	201
Психологія школяра	203
ЧАСТИНА II. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ	207
Розділ 4. Програмні матеріали	208
4.1. Навчальна програма з педагогічної психології	208
4.2. Робоча навчальна програма	211
Пояснювальна записка	212
Опис дисципліни	215
Плани навчального курсу	218
Зміст лекційних занять	218
Зміст практичних занять	221
Зміст індивідуальної роботи (ІРС) та самостійної роботи (СРС)	223
Розділ 5. Змістові модулі	225
Модуль 1. Педагогічна психологія як наука і навчальний предмет	225
<i>Лекція 1. Місце педагогічної психології в системі наукового знання</i>	225
<i>Лекція 2. Короткий історичний нарис виникнення і становлення педагогічної психології</i>	235
<i>Практичне заняття. Педагогічна психологія в системі наукового знання</i>	248
Модуль 2. Навчання і виховання як феномени педагогічної психології	251
<i>Лекція 1. Закономірності навчального процесу</i>	251
<i>Лекція 2. Психологія учіння</i>	263
<i>Лекція 3. Закономірності виховного впливу</i>	269

Додаток Г

Орієнтовні напрямки вивчення причин неуспішності учнів

1. Фізіологічні: загальна ослабленість організму; слабкий тип нервової системи; порушення зору, слуху, артикуляції; захворювання кори головного мозку тощо.
2. Психологічні: несформованість мотивів навчальної діяльності; недисциплінованість; порушення емоційно-вольової сфери; низький рівень розвитку пізнавальних процесів тощо.
3. Педагогічні: низька ефективність навчальної діяльності; пропуски уроків; відсутність диференційованого підходу з боку вчителя; недостатня увага батьків тощо.
4. Соціальні: низькі індивідуальні статусні ролі, майнова нерівність тощо.

Додаток Д

Орієнтовні напрямки вивчення індивідуально-типологічних особливостей учнів

1. Сила нервових процесів: здатність витримувати дію сильних подразників (шум, образи, покарання тощо); здатність виконувати будь-які доручення як відповідальні завдання без порушення нормального функціонування психічної діяльності; уміння тривалий час залишатися зосередженим, не виявляючи ознак втоми; прояви активності (пасивності), впевненості (невпевненості); особливості поведінкових проявів у випадках заборони бажаного або звичного заняття тощо.
2. Урівноваженість нервових процесів: особливості співвідношення процесів збудження і гальмування; уміння стримувати свої дії (наприклад: нестриманість, імпульсивність).
3. Рухливість нервових процесів: темп рухів при ходьбі, грі, виконанні трудової діяльності; швидкість і легкість переходу від одного виду діяльності до іншого; швидкість зміни емоціональних станів; спосіб пристосування до нових умов.

- Згуртованість класу в навчанні. Рівень трудової дисципліни. Традиції колективу. Переважний настрій (мажорний, мінорний). Зміст неофіційної громадської думки (предмет учнівського схвалення і осуду). Рівень відповідності неофіційної думки офіційній. Наслідкування дорослих.
3. Особливості взаємовідносин у класі. Прояви почуттів відповідальності та обов'язку, рівень критики та самокритики. Роль активу в житті класу. Загальні інтереси класу. Дружба і товаришування в класі. Взаємини між хлопчиками й дівчатами. Наявність мікрогруп та мотиви їх створення. Негативні соціально-психологічні явища в класному колективі (списування, підказки, дезінформація, заздрість, інтриги, бійки, бойкот, замовчування негативних вчинків та ін.).
 4. Типові особливості окремих учнів. Їх соціальна роль у класі (активісти, лідери, відчужені). Відмінники та їхні взаємовідносини з класом. "Відчужені" та їхні взаємини з класом. Дезорганізатори навчальної дисципліни, їхні особистісні якості (індивідуалізм, егоїзм, заздрість, честолюбство, схильність до дезінформації тощо). Дисципліна в класі. Дисципліна під час уроків і на перервах. Заходи, які вживають педагоги до недисциплінованих учнів.
 5. Загальна характеристика навчальної діяльності. Характеристика успішності з окремих предметів. Способи запобігання вчителем неуспішності. Улюблені уроки класу. Поведінка класу під час різних уроків. Відмінники та ступінь їх впливу на клас. Кількість відстаючих, їх характеристика, ступінь впливу на клас. Домінуючі мотиви навчання (інтерес до знань, прагнення проявити себе, прагнення вивести клас у число кращих у школі, підготовка до вибору професії, прагнення виконати свій обов'язок тощо).
 6. Участь класу в житті школи. Значущість колективу для особистості. Задоволення колективом, почуття захищеності або образи. Аналіз конкретних прикладів впливу класу на особистість.
 7. Висновки (визначення рівня міжособистісних взаємин: сприятливі – несприятливі, дружні – ворожі, мирні конфлікти – конфліктні тощо).
 8. Рекомендації щодо поліпшення роботи з учнівським класом – учителям, батькам, учнівським організаціям (прикладні поради з найбільш проблемних напрямків характеристики).

До характеристики додаються емпіричні матеріали про роботу з класом (анкети, результати спостережень тощо).

<i>Практичне заняття 1. Закономірності навчання</i>	280
<i>Практичне заняття 2. Проблема учіння та научіння в педагогічній психології</i>	282
<i>Практичне заняття 3. Особливості виховного впливу</i>	285
Модуль 3. Суб'єкт педагогічної діяльності як феномен педагогічної психології	287
<i>Лекція. Психологія особистості вчителя і закономірності педагогічної діяльності</i>	287
<i>Практичне заняття. Особливості педагогічної діяльності</i>	297
Розділ 6. Завдання з педагогічної психології	300
6.1. Завдання для самоконтролю	300
6.2. Завдання до екзамену	311
6.3. Варіанти контрольних робіт	315
6.4. Орієнтовні тематичні напрямки курсових робіт	317
Психологія дітей дошкільного віку	317
Психологія школяра	318
Розділ 7. Інтегровані завдання з вікової і педагогічної психології	321
Список літератури до навчальних курсів (вихідне інформаційне забезпечення)	330
Основна література	330
Додаткова література	331
ДОДАТКИ	344
<i>Додаток А. Орієнтовна схема психолого-педагогічної характеристики на дитину дошкільного віку</i>	344
<i>Додаток Б. Психолого-педагогічна характеристика на особистість (шкільний вік)</i>	346
<i>Додаток В. Орієнтовна психолого-педагогічна характеристика на клас</i>	347
<i>Додаток Г. Орієнтовні напрямки вивчення причин неуспішності учнів</i>	349
<i>Додаток Д. Орієнтовні напрямки вивчення індивідуально-типологічних особливостей учнів</i>	349
<i>Додаток Ж. Орієнтовні напрямки вивчення поведінки учнів</i>	350
<i>Додаток З. Обов'язки вчителя в суфійському вченні</i>	350

ПЕРЕДМОВА

Вікова та педагогічна психологія є важливими складовими психологічної науки в цілому, які визначають розвиток і становлення більшості її галузей. Урахування вікових та індивідуальних особливостей особистості в умовах конкретного соціального впливу є провідним принципом у будь-якій галузі психології, ігнорування ж його дискредитує призначення навіть фундаментальних теоретичних досягнень, посилює їх розрив з практикою педагогічної діяльності.

Традиційно вікова і психологічна психологія вивчаються в єдності, що є аргументованою позицією. З одного боку, це вияв стабільних інтеграційних процесів у психології як науці, з іншого – наголошує на необхідності міжгалузевих зв'язків, впровадженні синергетичних ідей. Вагомі здобутки вікової та педагогічної психології, особливо з початку 1990-х років, дозволяють більш рельєфно окреслити завдання кожної галузі, а, отже, зосередити увагу на відмінностях між ними. Така дослідницька ситуація аж ніяк не віддаляє зазначені дисципліни одна від одної, а навпаки: диференціація наукового пошуку сприяє встановленню міждисциплінарних зв'язків на рівні проблем, які, на перший погляд, є прихованими від дослідників, а тому з'ясування їх змісту розширює і поглиблює наші знання про психологічну природу людини, дозволяє перейти від задекларованої інформації про неї до практичної реалізації, прогнозування діяльності, поведінки.

Парадоксально, але розрив між досягненнями науки і практики з 1990-х років настільки збільшився, що став загрозливим для вітчизняної системи навчання і виховання. Це пояснюється, зокрема, такими причинами, як: 1) декларативність інформації за принципом “потрібно”, “учитель повинен” тощо, відсутність пояснень щодо конкретних шляхів реалізації таких вимог; 2) недостатня психологічна підготовка виконавців (передусім педагогів), від яких залежить доля абсолютної більшості наукових відкриттів; 3) психологія педагогічного повсякдення, яка в ситуації соціально-економічних негараздів (невисока престижність педагогічної професії, низька заробітна плата тощо) відображає прагнення педагогів не стільки до професійних здобутків, скільки до професійного виживання та професійного ігнорування, посилює кризові явища в системі дитинства та в педагогічній свідомості.

- кою. Особистість і прояви групового тиску. Конформність (неконформність), референтність (нереферентність). Спілкування в системі групового спілкування. Зміст, рівні спілкування.
7. Інтереси, ціннісні орієнтації в системі соціальної спрямованості класу. Соціальні очікування групи від особистості. Ступінь прояву групою симпатії (антипатії) до дитини. Найявність друзів (хто вони, де знаходяться, чим цікавляться). Обіцянки дитини групі та рівень їх виконання. Рівень авторитетності в групі. Прояви конфліктності, компромісності (описати 1–2 ситуації).
 8. Організаторські здібності дитини: а) психологічна вибірковість; б) практичний розум; в) тактовність; г) ступінь прояву рис керівника тощо.
 9. Стадії розвитку особистості в групі: адаптація, індивідуалізація, інтеграція (описати проходження дитиною певної стадії: за власним вибором).
 10. Вплив соціальних інститутів соціалізації на становлення дитячої особистості: 1) сім'я; 2) школа; 3) трудова діяльність тощо.
 11. Самоконтроль. Ступінь самоконтролю дитини. Рівень моральної вихованості в системі соціальної спрямованості класу. Найявність вікових кризових явищ у становленні особистості (об'єктивна, суб'єктивна, подвійна кризи).
 12. Висновки (визначення рівня психічного розвитку: сприятливий – несприятливий, адекватний – неадекватний віку тощо).
 13. Рекомендації (прикладні поради з найбільш проблемних напрямків характеристики).

До характеристики додаються матеріали роботи з батьками, дитиною (опитувальники з відповідями батьків, дитячі письмові відповіді тощо).

Додаток В

Орієнтовна психолого-педагогічна характеристика на клас

1. Загальні відомості про клас. Кількість учнів, статевий склад класу. Соціальний стан учнів та його аналіз (указати, скільки учнів виховується в неповних або неблагополучних сім'ях).
2. Характеристика класу як колективу. Ступінь розвитку колективу. Взаємодопомога та вимогливість у житті класу.

Додаток Б

Психолого-педагогічна характеристика на особистість (шкільний вік)*

1. Загальні відомості про сім'ю учня. Прізвище, ім'я дитини, вік. Тип сім'ї. Склад сім'ї, вік батьків, їхній фах, освіта. Наявність у сім'ї домашньої бібліотеки і психолого-педагогічної літератури.
 2. Загальний розвиток. Розуміння сенсу суспільних явищ. Інформованість у різних галузях знань. Джерела отримання інформації: 1) школа; 2) сім'я; 3) позашкільні заклади; 4) самоосвіта тощо.
 3. Діяльність дитини. Основні види діяльності. Мотиви навчальної діяльності в системі групової мотивації.
 4. Динамічні особливості: 1) витривалість; 2) рухливість; 3) здатність адаптуватися в нових умовах; 4) рівень працездатності; 5) ступінь виконання соціальних, міжособистісних ролей.
 5. Психічні процеси. Пам'ять: 1) за тривалістю (короткочасна, оперативна, довготривала); 2) за об'єктом запам'ятовування (моторна, образна, логічна, афективна); 3) за процедурою запам'ятовування (мимовільна, довільна, механічна, смислова). Мислення: 1) словесно-логічне, наочно-образне, наочно-дієве; 2) теоретичне, практичне, інтуїтивне, аналітичне; 3) репродуктивне, продуктивне. Рівень розвитку операцій мислення: аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, конкретизації. Використання форм мислення: понять, суджень, умовиводів.
- Примітки:** а) аналогічно описуються інші психічні процеси; б) достовірність опису одного з пунктів довести експериментально на основі застосування 2–3 методик дослідження.
6. Особистісні новоутворення. Рівень активності. Самооцінка та її вплив на міжособистісні стосунки з членами групи, мікрогрупи. Рівень домагань дитини. Їх співвідношення з самооцін-

* При складанні характеристики використовувати загальнопсихологічну інформацію про типологію структур психіки (стани, процеси, властивості). Названі напрямки характеристики є мінімальними у висвітленні психологічних особливостей дітей, а тому обов'язковими (без висновків і рекомендацій характеристика є незавершеною).

З огляду на викладене, у посібнику здійснено спробу узагальнити найбільш важливу теоретичну та прагматичну інформацію: окремо – у віковій психології, окремо – у педагогічній психології. Попередні видання (2005, 2007 рр.) активно використовувалися в навчальному процесі у Глухівському національному педагогічному університеті ім. Олександра Довженка, інших вищих педагогічних навчальних закладах. Отримані зауваження і пропозиції дозволили удосконалити зміст посібника і підготувати його до перевидання. Ми прагнули виокремити найбільш актуальну проблематику у віковому діапазоні офіційного дитинства, тривалість якого визначена вітчизняною навчально-виховною системою (день народження – 16–18 років). Основна увага акцентується на з'ясуванні особливостей вікового розвитку школярів, специфіки їх навчання і виховання.

Посібник можна використовувати для впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП), де, зокрема, на засвоєння навчальних курсів з вікової психології та педагогічної психології передбачено по три кредити (108 годин). Зміст навчальної дисципліни побудований на основі найбільш відомих підручників і посібників з вікової та педагогічної психології, зокрема: “Вікова психологія” (за ред. Г. С. Костюка. – К., 1976), “Возрастная психология” (Ю. М. Швалб, И. Ф. Муханова. – Донецьк, 2005), “Вікова та педагогічна психологія” (О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К., 2001), “Вікова психологія” (М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К., 2005), “Педагогічна психологія” (за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К., 1991), “Педагогічна психологія” (Т. М. Лисянська. – К., 2000) – та окремих російських видань, передусім: “Возрастная и педагогическая психология” (под ред. М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М., 2003), “Психологический справочник учителя” (Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М., 1991), “Педагогическая психология” (под ред. Н. В. Ключевой. – М., 2003).

Заслужують на увагу окремі тематичні видання, наприклад, про підлітків (І. С. Булах. – К., 2003), довідники та енциклопедичні видання (И. Г. Малкина-Пых. – М., 2005; О. М. Степанов. – К., 2006). Використаний також авторський матеріал, який є результатом багаторічних теоретичних узагальнень й експериментальних досліджень, викладацької роботи.

Навчальні курси з вікової та педагогічної психології – це низка змістових частин (модулів), які складаються з *лекційних, практичних занять, індивідуальної роботи під керівництвом*

викладача (ІРС), самостійної роботи студентів (СРС), консультацій, контрольних заходів, іспиту, вихідної бібліографії. У кожному модулі передбачені опорні конспекти лекцій, які можна також видавати окремими посібниками, та вибіркоче тлумачення основної термінології. Максимальна кількість балів за кожний модуль може бути отримана в результаті якісного і своєчасного виконання завдань.

У процесі СРС, підготовки до практичних занять, ІРС необхідно використовувати не лише літературу, яка вказана безпосередньо в кожному модулі, а працювати з усім комплексом вихідного інформаційного забезпечення, зміст якого, звичайно, не може бути вичерпним. Важливо застосовувати фахову періодику, зокрема журнали: “Практична психологія і соціальна робота”, “Початкова школа”, “Рідна школа”, “Педагогіка і психологія”, газети “Освіта”, “Освіта України”, “Педагогічна газета”, “Психолог” тощо.

Вихідне інформаційне забезпечення подається одним розділом для обох галузей психологічного знання і умовно поділяється на основне та додаткове. Читачі мають самостійно відбирати собі необхідну літературу для використання на практичних заняттях, під час ІРС та СРС. Вона має власну специфіку поділу, у чому легко переконатися, якщо порівняти обидва списки першоджерел. Автор свідомо здійснив цей крок, щоб актуалізувати використання всіх першоджерел, не обмежуючись тими, які пропонуються як першочергові для окремого модуля.

Основними принципами побудови посібника є:

- 1) достовірність і новизна інформації;
- 2) системність викладу матеріалу як вихідного для розвитку пізнавальних інтересів і формування прикладних умінь;
- 3) встановлення міждисциплінарних зв'язків вікової психології та педагогічної психології з іншими галузями знання (філософія, педагогіка, історія тощо);
- 4) визначення місця вікової психології та педагогічної психології в системі психологічного знання (вікова психологія, педагогічна психологія – соціальна психологія, диференційна психологія, експериментальна психологія тощо);
- 5) планомірна взаємодія суб'єктів навчального процесу (викладачів і студентів) на засадах діалогу та монологу;
- 6) поточний і підсумковий контроль отриманої інформації;
- 7) поєднання досягнень кредитно-модульної системи організації навчального процесу з традиційними формами навчальної роботи у вищих навчальних закладах.

Примітки. З'ясовуючи стан розвитку психічних процесів, доцільно звернути увагу на виокремлення тенденційних явищ.

Приклад 1. Вивчаючи емоції і почуття, варто описати різновиди почуттів (естетичні, моральні, інтелектуальні), емоційні стани (настрій, гнів, радість, тощо), рівень їх стійкості.

Приклад 2. Вивчаючи мову та мовлення, слід описати словниковий запас, побудову речень, фонематичну сторону (чи вимовляє всі фонemi; якщо ні, то які відсутні; чи вміє виокремлювати фонemi в слові тощо), переважаючий вид мовлення (діалогічний, монологічний тощо).

Приклад 3. Вивчаючи мислення, слід описати домінуючий вид мислення, наявність міркувань з приводу способів виконання дій тощо.

6. Інтереси. Різновиди інтересів. Визначення типових інтересів, їх роль для наступного становлення особистості. Інтереси і нахили. Можливість розпізнавання здібностей в дитини.
7. Загальна характеристика поведінки. Ступінь дитячої безпосередності. Рівень рухливого неспокою. Виконання режиму (дотримується, порушує навмисно, з недбалості та ін.). Рівень виконання вимог дорослих (часті, епізодичні відмови). Найбільш типові порушення дисципліни. Мотивація поведінки. Взаємостосунки з іншими дітьми (сприятливі, несприятливі). Мотивація стосунків.
8. Особливості характеру. Опис якостей характеру. Типові якості характеру. Ставлення до своїх успіхів і невдач у різних видах діяльності (ступінь їх переживання).
9. Особливості розвитку волі. Типові вольові якості. Стійкість вольового зусилля. Можливість розрізнення в дитини вольової та ігрової дії.
10. Стосунки з іншими дорослими. Стосунки з вихователем (їх основа). Основні прийоми педагогічного впливу на дитину. Рівень їх результативності.
11. Висновки (визначення рівня психічного розвитку: сприятливий – несприятливий, адекватний – неадекватний віку тощо).
12. Рекомендації (прикладні поради з найбільш проблемних напрямків характеристики).

До характеристики додаються: 1. Протоколи бесіди з вихователем дитячого дошкільного закладу. 2. Матеріали роботи з батьками, дитиною (опитувальники з відповідями, дитячі малюнки, письмові відповіді тощо).

ДОДАТКИ

Додаток А

Орієнтовна схема психолого-педагогічної характеристики на дитину дошкільного віку*

1. Загальні відомості про дитину. Прізвище, ім'я. Дата народження. Загальний фізичний розвиток. Стан здоров'я. Тип сім'ї. Особливості проживання дитини в сім'ї.
2. Взаємовідносини дитини з батьками. Стиль спілкування. Батьківська влада.
3. Організація трудової діяльності дитини в сім'ї. Види трудової діяльності. Інтереси. Наявність постійних обов'язків тощо.
4. Гра як основний вид дитячої діяльності. Способи участі в іграх. Ігрові інтереси. Активність у грі (ініціатор, пасивний виконавець замислів інших дітей тощо). Тривалість гри (примітка: якщо дитина припиняє гру раніше, ніж товариші, то потрібно з'ясувати її мотивацію). Основні ігрові позиції: 1) дотримання правил гри; 2) способи визнання в грі (стриманість, вольові якості, рефлексія тощо); 3) використання власних статевих особливостей; 4) типологія привабливих ролей; 5) самопочуття в грі під час виконання полярних ролей; 6) рівень умінь поступатися своїми інтересами; 7) способи перенесення реальних відносин на ігрові.
5. Особливості розвитку психічних процесів. Порівняльна характеристика психічних проявів з аналогічними проявами інших дітей: 1) особливості сенсорної сфери; 3) особливості пам'яті, мислення, уяви; 4) особливості емоційно-вольової сфери тощо.

* При складанні характеристики використовувати загальнопсихологічну інформацію про типологію структур психіки (стани, процеси, властивості). Названі напрямки характеристики є мінімальними у висвітленні психологічних особливостей дітей, а тому обов'язковими (без висновків і рекомендацій характеристика є незавершеною).

Застосування зазначених принципів дозволяє систематизувати матеріал, подати його у вигляді завершеного інформаційного циклу, який передбачає різноманітні види діяльності викладача і студентів та надає змогу виокремити основні проблеми й завдання в курсі вивчення обох навчальних дисциплін, які репрезентують окремі галузі психологічного знання.

Як показує досвід, такі посібники повинні виокремлювати матеріал (елементарні знання з методології психології, провідну проблематику й завдання, їх експрес-історію, але головне – шляхи формування в студентів прикладних умінь і розвиток допитливості), який потрібен для майбутніх педагогів-практиків, щоб у величезному інформаційному масиві вони не “загубилися”, а орієнтувалися в пошуках таких відомостей, які розвивали б їх професійну самодостатність, спроможність до наукового пошуку хоча б у межах свого учнівського класу.

Опорні конспекти лекцій містять основні матеріали, передбачені навчальними програмами курсів. Вони не є завершеним викладом інформації, не претендують на її остаточне узагальнення, а становлять собою своєрідні “вузлові” пункти, підказки, що допомагають студентам зорієнтуватись у величезному інформаційному масиві. В окремих випадках у текстах лекцій згадуються досягнення вчених, щоб узагальнено підкреслити важливість і оригінальність наукових позицій, а вже відповідна деталізація їх життєвого шляху, тематичних уявлень є компетенцією історії психології.

У деяких модулях автор навмисно випускає окремі складники лекційного плану, натомість пропонуючи розглядати їх на практичних заняттях. Крім того, не висвітлені в посібнику сплановані питання лекцій будуть з'ясовуватися викладачем безпосередньо на заняттях. Це сприяє раціональному дозуванню часу, оскільки усувається потреба конкретизувати питання, основний зміст яких викладений в опорних лекціях, і навпаки. Така навчальна стратегія дозволяє передбачити розвиток у студентів умінь порівнювати інформаційний масив лекційних і практичних занять, водночас перешкоджаючи шаблонному сприйманню досконалих зразків основних напрямків тем, що є передумовою формування аналітичних якостей особистості. Завдання лектора полягає не стільки в максимальному викладенні матеріалу навчального курсу, навіть не у виокремленні основних тем, скільки в їх коментуванні, що підвищує рівень пізнавальної активності студентів. Важливо окреслити новітню проблематику, проаналізувати її витoki; не поспішати робити узагальнення, а ретельніше

збирати факти, порівнювати їх, визначати головні і другорядні; учити сумніватися, здавалося б, у відомій для всіх інформації, але лише на основі аргументованих уявлень, а не на бездоказовому запереченні.

Традиційні погляди на ефективність лекцій, які як форма навчального заняття сформувалися в середньовічних університетах за відсутності кваліфікованих фахівців і величезної кількості бажаних навчатися, суперечать сучасній практиці педагогічної діяльності. У минулому, дійсно, припустимим було дослівне записування матеріалу, але лише теоретичного. Нині пізнавальна ситуація є принципово іншою: в умовах сучасного технічного забезпечення лекцій (наприклад, мультимедійні аудиторії), необмеженого доступу до різнопланової інформації (бібліотеки, засоби масової інформації, Інтернет тощо) її первинна форма проведення (як правило, “розповісти про все”, продиктувати) себе вичерпала, а отже, дискредитувала. Крім того, лекція завжди була прерогативою вчених, які вперше публічно озвучували зміст актуальних тем завжди на основі власних теоретичних узагальнень і результатів експериментальних досліджень та мали свої наукові школи.

Про особливість цієї форми навчальних занять, вираженість її використання свідчить також те, що інформація, яка надається викладачем, спрямована переважно на аудіювання, тоді як у сенсорній сфері провідними є зорові аналізатори. Отже, природа лекції вже попередньо суперечить біологічній і психологічній природі людини, наголошує на неординарності цієї форми співпраці зі студентами, заперечує її масовість, актуалізує проблему раціонального впливу викладача на сенсорну сферу студента.

Більш ефективними є практичні і семінарські заняття, які мають проводитися на основі діалогово-монологічної взаємодії. Завдання викладача – роз’яснення (а не повторне пояснення) проблемних питань і допомога у формулюванні тематичних узагальнень. Контрольні роботи, варіанти додаткових завдань можна застосовувати як елементи СРС або ІРС, консультацій, контрольних заходів. Тематика курсових робіт потенційно сприяє визаченню студентами навчальних перспектив у вивченні певних тем.

Використовуючи КМСОНП, слід пам’ятати, що це не панацея від навчальних проблем, а лише один із важливих механізмів підвищення конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Її беззаперечними перевагами є переорієнтація студентів на індивідуальну роботу з викладачем та самостійне опрацювання першоджерел. Вивільнення викладача від аудиторного навантаження дійсно потенційно сприяє його мобільності, а отже, розширює мож-

283. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1987.
284. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1989.
285. Франкл В. Человек в поисках смысла жизни. – М., 1990.
286. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы. – М., 1993.
287. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
288. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М., 2003.
289. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1989.
290. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. – К., 1983.
291. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. – М., 1981.
292. Шапито В.Д. Социальная активность пожилых людей в СССР. – М., 1984.
293. Шарден Т., де. Божественная среда. – М., 1982.
294. Шарден Т., де. Феномен человека. – М., 1987.
295. Шумилин А.А. Психология старшеклассников. – М., 1978.
296. Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии: Сб. науч. тр. / Под ред. М.И. Лисиной. – М., 1979.
297. Экспериментально-психологические исследования / Под ред. М.В. Зверевой. – М., 1983.
298. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М., 2001.
299. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960.
300. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
301. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1979. – № 6.
302. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
303. Эриксон Э. Детство и общество / Науч. ред. А.А. Алексеев. – СПб., 1996.
304. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.

259. Смирнов В.Е. Психология юношеского возраста. – М.-Л., 1929.
260. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
261. Стратегии формирования антикризисного поведения подростков и молодежи / Ульяновский ГПУ им. И.Н. Ульянова, Ин-т повыш. квалиф. и переподгот. работников образования, НИИ психол.-пед. и социол. диагностики. – Ульяновск, 2001.
262. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988.
263. Тарновська О.С. Девіантна поведінка підлітків і превентивна робота. – Чернівці, 2003.
264. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К., 1996.
265. Татенко В. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі. – Дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / КНУ ім. Т.Г. Шевченка. – К., 1996.
266. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості в межах і за межами буденності. – К., 2003.
267. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології. – К., 1979.
268. Терлецька Л.Г. Психологія дитинства: Практикум. – К., 2006.
269. Ткаченко В.Т. Целеполагание в учебной деятельности школьников. – К., 2006.
270. Толстых А.В. Возрасты жизни. – М., 1988.
271. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР / Под ред. А.А. Смирнова. – М., 1975.
272. Развитие и современное состояние зарубежной психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой, М.Г. Ярошевского. – М., 1974.
273. Рейнвальд Н.И. Психология личности. – М., 1987.
274. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М., 1989.
275. Урланис Б.У. История одного поколения. – М., 1968.
276. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.
277. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального становления ребенка // Советская педагогика. – 1989. – № 5.
278. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. – М., 1982.
279. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
280. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.; Воронеж, 1996.
281. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка. – М., 1987.
282. Фигурин И.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до 1 года. – М., 1948.

ливості для пізнання кожного студента, забезпечує практичну, а не декларативну реалізацію диференційованого підходу. Водночас не потрібно переоцінювати КМСОНП з її алгоритмізацією навчального процесу. Такі ідеї були популярними в СРСР ще в 1960–1970-х роках у межах програмованого навчання, тому потрібно не втратити вітчизняні здобутки, які зовсім не поступаються КМСОНП, а можливо, й перевершують. Пам'ятати, що сьогодні існує до чотирнадцяти її різновидів, які створювалися як система захисту від агресивного освітнього американського впливу, спрямованого, зокрема, на безцеремонний відбір для себе європейської перспективної інтелектуальної еліти. Отже, потрібно обрати ту КМСОНП, яка є найбільш прийнятною для вітчизняного освітнього простору і не суперечить нашим освітнім традиціям, не знецінює наукових здобутків попередніх поколінь, не обтяжує викладача додатковими, часто формальними, формами письмових завдань. Не випадково, Франція і Нідерланди за результатами своїх референдумів виступили у 2005 році проти Євросоюзу, однак проблема інтеграції європейської освіти залишається. Схожі суспільні процеси відбувалися в Чехії, Ірландії (2009), зараз – у Німеччині (2010). Очевидно, що справа тут не в протесті проти інтеграційних процесів, а в пошуці оптимальних засобів їх реалізації, які б задовольняли всіх суб'єктів Євросоюзу, зокрема, сприяли збереженню їх національної самобутності.

Українська система освіти, незважаючи на численні негаразди, не поступається за рівнем якості освіти західноєвропейських країн, і входження в єдиний освітній простір має бути виваженим. Її важливими особливостями завжди були безпосереднє спілкування в системі “викладач – студент” і наставництво, завдяки чому забезпечувалася наступність поколінь у формуванні наукових ідей, наукових шкіл, зв'язок теорії і практики.

Не становить особливих труднощів навчатися певний термін, щоб отримати диплом вчителя, набувши необхідні знання, але надзвичайно важко ним постійно залишатися, щоденно доводячи, передусім, собі право навчати і виховувати інших – молодші, а інколи й старші покоління. Педагогічні помилки, можливо, малопомітні, вони, як правило, виявляються з часом і іноді визначають не стільки власні особистісні перспективи, скільки групові, суспільні і навіть державницькі.

Автор висловлює вдячність за доречні побажання, зауваження до змісту посібника.

235. Радянська психологічна наука за 40 років Радянської влади / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1958.
236. Развитие личности ребёнка / Пер. с англ. под ред. А.В. Запорожца и Л.А. Венгера. – М., 1968.
237. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и Я.З. Неверович. – М., 1995.
238. Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности: Сб. науч. тр. / Отв ред. В.В. Давыдов. – М., 1983.
239. Распоров П.П. Характер и его воспитание. – Киров, 1959.
240. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблема становления личности. – М., 1994.
241. Розенгарт-Пунко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. – М., 1960.
242. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М., 1983.
243. Роменец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. – К., 1989.
244. Сапогова Е.Е. Шестилетний ребёнок: вопросы и ответы. – Тула, 1992.
245. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. – Свердловск, 1981.
246. Северов А.П. Психологические особенности асоциального поведения несовершеннолетних. – К., 1979.
247. Сев Л. Марксизм и теория личности. – М., 1972.
248. Седов Л. Психология юношеского возраста. – М., 1897.
249. Селли Дж. Очерки по психологии детства. – М., 1904.
250. Селли Д. Педагогическая психология / Под ред. А.А. Громбаха. – М., 1916.
251. Сенин С.Я., Дыскин А.А. Пожилой человек в семье и обществе. – М., 1976.
252. Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. – М., 1963.
253. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические сочинения. – М., 1947.
254. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Психолого-педагогічний аналіз уроку. – К., 1999.
255. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. – К., 1974.
256. Скрипченко О.В. Розумовий розвиток молодшого школяра. – К., 1971.
257. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М., 1995.
258. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1986. – № 2.

212. Пискун В.М. Психологические условия формирования ответственного поведения старшеклассников. – К., 1986.
213. Питання дитячої та педагогічної психології / За ред. П.Р. Чамати, Д.Ф. Ніколенка. – К., 1956.
214. Подросток / Под ред. А.Г. Хрипковой. – М., 1982.
215. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М., 1977.
216. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
217. Поліщук В.М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи. – Глухів, 2004.
218. Поліщук В.М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми. – Суми, 2007.
219. Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М., 1978.
220. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. – М., 1990.
221. Проблемы психологии современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1988.
222. Проколієнко Л.М., Ніколенко Д.Ф. Сімейне виховання. Підлітки. – К., 1981.
223. Про становище сімей в Україні. – К., 1999.
224. Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г.Н. Сердюковской, Г. Гельница. – М., 1985.
225. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К., 1998.
226. Психология личности: Сб. статей / А.Б. Орлов (сост.). – М., 2001.
227. Психологія розвитку / Л.В. Калашникова, О.М. Гурова, В.Г. Зубченко, І.Л. Уличний. – Кіровоград, 1999.
228. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М., 1982.
229. Психологические особенности формирования личности школьника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1983.
230. Психологическое развитие младших школьников. Экспериментально-психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1990.
231. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М., 1964.
232. Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. А.Г. Лидерс, О.В. Краснова, – М., 2003.
233. Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М., 1981.
234. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.

Частина I

ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Програмні матеріали

1.1. Навчальна програма з вікової психології

1. Предмет, завдання і методи вікової психології. Вікова психологія як галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності розвитку психіки людини в умовах навчання та неорганізованих чинників соціального впливу. Предмет вікової психології. Принципи вікової психології. Основні розділи вікової психології. Місце вікової психології в системі наукового знання (філософія, педагогіка, історія тощо). Зв'язок вікової психології із загальною та педагогічною, диференційною, соціальною психологією, психологією праці, віковою фізіологією, педагогікою тощо. Теоретичні та практичні завдання вікової психології. Вікова психологія і суспільна практика: наукова організація праці і дозвілля людини, особливості психології повсякдення. Вікова психологія і практика педагогічної діяльності.

Основні методологічні принципи психологічного дослідження. Вимоги до методів дослідження. Класифікаційні системи методів. Організаційні методи дослідження (лонгітюд, поперечний “зріз”, комплексний метод). Емпіричні методи. Спостереження та його види. Щоденникові спостереження. Інтроспекція. Особливості застосування експериментальних методів. Природний і лабораторний експерименти. Формувальний експеримент. “Близнюковий метод” та його значення в експериментальному дослідженні психіки. Генетико-моделюючий експеримент. Діагностичні методи. Методи обробки даних: кількісні та якісні. Інтерпретаційні методи: структурні та генетичні. Тести і умови їх застосування. Анкета. Бесіда. Клінічна бесіда. Референтометрія. Аналіз продуктів діяльності. Метод експертних оцінок.

Основні вихідні поняття: вікова психологія, вік, валідність, вірогідність, генеральна сукупність, залежні змінні, експеримент,

184. Мир детства: Младший школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой, В.В. Давыдова. – М., 1981.
185. Мир детства. Подросток / Под ред. А.Г. Хрипковой. – М., 1982.
186. Мир детства. Юность / Под ред. А.Г. Хрипковой. – М., 1991.
187. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в творчестве Г.С. Костюка // Психология. – К., 1985.
188. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации личности в психологии. – М., 1981.
189. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. – М., 1981.
190. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. – М., 1990.
191. Мудрик А.В. Социализация и “смутное время”. – М., 1991.
192. Мухина В.С. Изобретательская деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта. – М., 1981.
193. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М., 1985.
194. Нагаев В.В., Бендас Т.В. Психология акселерации. – Пермь, 1979.
195. Непомнящая Н.И. Становление личности ребёнка 6–7 лет. – М., 1992.
196. Нефедова Н.В. Дневник матери. – М., 1966.
197. Ніколенко Д.Ф., Проколієнко Л.М. Важкий вік. – К., 1966.
198. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. – Дубна, 1995.
199. Обозов Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость. – СПб., 2000.
200. Обухова Л.Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. – М., 1981.
201. Обухова Л.Ф. Психология детства. – М., 1995.
202. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. пр. / За ред. Т.М. Титаренко. – Волинь, 2001.
203. Опыт системного исследования психики ребенка / Под ред. Н.И. Непомнящей. – М., 1975.
204. Орбан Л.Э. Становление личности. – М., 1992.
205. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. – К., 1996.
206. Ордынец И.О. Переходный возраст. – К., 1925.
207. Основы геронтологии / Под ред. А. Бине. – М., 1960.
208. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Кругловой. – М., 1988.
209. Очерки психологии детей (младший школьный возраст) / Под ред. А.Н. Леонтьева и Л.И. Божович. – М., 1950.
210. Педология юности / Под ред. И. Арямова. – М.-Л., 1931.
211. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1994.

156. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
157. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
158. Лисовский В.Т., Дмитриев А.З. Личность студента. – Л., 1974.
159. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – Л., 1985.
160. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.
161. Личко А.Е. Психология и акцентуация характера у подростков. – М., 1983.
162. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. – К., 1999.
163. Ломов Б.Ф. Теоретические и методологические проблемы психологии. – М., 1984.
164. Лукин Н.С. Возрастные особенности подростков. – М., 1967.
165. Люблинская А.А. Детская психология. – М., 1971.
166. Люкин В.В. Педагогическая психология. – Глазов, 2000.
167. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К., 2006.
168. Максименко С.Д. Психологічна організація умов суб'єкта учіння. – К., 1996.
169. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К., 1990.
170. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки. – К., 2002.
171. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – М., 2005.
172. Маркова А.К. Закономерности возрастного развития // Советская педагогика. – 1988. – № 9.
173. Маркова А.К. Психология пола и возраста. – СПб., 2000.
174. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
175. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. – М., 1998.
176. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М., 2004.
177. Михальчик Т.С., Патрина К.Т. Психология младшего школьника. – М., 1976.
178. Махова И.Ю., Махова М.Ю. Теоретические вопросы возрастной психологии. – Комсомольск-на-Амуре, 2001.
179. Махов Ф.С. Подросток и свободное время. – Л., 1982.
180. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика / Пер. с итал. Д. Петрова. – Пермь, 1993.
181. Менчинская Н.А., Моро М.И. Вопросы методики и обучения в начальных классах. – М., 1965.
182. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., 1969.
183. Мисловский Ю.А. Саморегуляция и активность в юношеском возрасте. – М., 1995.

незалежні змінні, інтроспекція, мала вибірка, методи, методологія, методика, метод експертних оцінок, надійність, онтогенез, практика педагогічної діяльності, репрезентативність, спостереження, тест.

2. Короткий історичний нарис виникнення і становлення вікової психології. Генетичні ідеї античної психології (Платон, Аристотель). Гуманістичні ідеї Київської Русі. Наукові здобутки К. Острозького, К. Саковича, І. Гізеля. Діалектичні ідеї Г. Гегеля. Виникнення дитячої психології. Ж.-Ж. Руссо як родоначальник дитячої психології. Вплив біології як науки на розвиток дитячої психології (Ч. Дарвін, І.П. Павлов та ін.). Проблеми дитячого розвитку в працях І.М. Сеченова. Експериментальні дослідження дитячої психіки, перші узагальнення її проблематики (К. Бюлер, В.В. Зеньковський, М.М. Ланге, М. Мейман, В. Штерн та ін.). К.Д. Ушинський як родоначальник вікової та педагогічної психології.

Досягнення зарубіжних учених (Д. Болдуїн, Є. Клапаред, Ч. Ломброзо, В. Прейер, С. Холл, А. Чемберлен та ін.). Педологічна концепція в СРСР (М.Я. Басов, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, А.Б. Залкінд, М.В. Соколов, Г.А. Фортунатов та ін.). Біогенетичний і соціогенетичний напрямки в становленні дитячої психології. Теорія двох факторів та їх конвергенції (К. Коффка, В. Штерн). Внесок А. Валлона, Ж. Піаже в розробку проблем психічного розвитку. Теорія трьох ступенів розвитку дитини (К. Бюлер). Система діагностики психічного розвитку дитини (А. Гезелл).

Культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій (Л.С. Виготський). Становлення вікової психології в СРСР (Б.Г. Ананьєв, В.М. Бехтерев, П.П. Блонський, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Розвиток вікової психології в Україні (М.І. Алексєєва, В.К. Котирло, Г.С. Костюк, Є.О. Мілерян, Д.Ф. Ніколенко, О.М. Раєвський, О.В. Скрипченко та ін.). Сучасний стан вікової психології (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Л.В. Долинська, З.С. Карпенко, Ю.О. Приходько, С.Д. Максименко, Н.А. Побірченко, М.В. Савчин та ін.).

Основні вихідні поняття: біогенетична концепція, дитяча психологія, діалектичний підхід, соціогенетична концепція, конвергенція, педологія, рекапітуляція.

3. Психічний розвиток як феномен вікової психології. Розвиток як процес оволодіння дитиною суспільно-історичним

досвідом. Генотипна та середовищна зумовленість розвитку. Преформований та непреформований розвиток. Ознаки психічного розвитку. Чинники розвитку. Принцип психічного розвитку в діяльності. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, новоутворення як показники вікового розвитку. Індивідуальні варіації розвитку. Єдність природного і соціального в онтогенезі людини. Взаємозв'язок навчання та розвитку. Провідна роль навчання в психічному розвитку дитини. Зона актуального і зона найближчого розвитку (Л.С. Виготський). Концепція діалектичного характеру розвитку Г.С. Костюка.

Рушійні сили і умови психічного розвитку. Навчання, виховання і рушійні сили розвитку особистості. Основні напрямки психічного розвитку дітей у навчально-виховному процесі (розвиток знань і способів діяльності в процесі навчання, розвиток психологічних механізмів їх застосування, розвиток загальних властивостей особистості). Теорії психічного розвитку і навчання (А. Валлон, Дж. Брунер, К. Коффка, Ж. Піаже, Е. Торндайк, З. Фрейд та ін.). Епігенетична концепція Е. Еріксона.

Єдність природного і суспільного в онтогенезі людини. Роль спадковості в індивідуальному розвитку людини. Задатки та психічні властивості. Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов психічного розвитку. Процеси інтеріоризації та екстеріоризації в психічному розвитку особистості.

Причини нерівномірності психічного розвитку. Акселерація і психічний розвиток. Сенситивні періоди.

Розвиток психіки в умовах сенсорних дефектів. Відставання як результат педагогічної занедбаності. Затримки в психічному розвитку як результат розумової відсталості.

Основні вихідні поняття: акселерація, гетерохронність, зона актуального розвитку, зона найближчого розвитку, екстеріоризація, інтелектуалізація, інтеріоризація, культурно-історична теорія, непреформований розвиток, ознаки психічного розвитку, психічний розвиток, преформований розвиток, провідна діяльність, рушійні сили, сенситивний період, соціальна ситуація розвитку, новоутворення, чинники розвитку.

4. Проблема вікової періодизації психічного розвитку. Проблема дитинства у віковій психології як одна з центральних проблем вікової психології. Онтогенез і життєвий шлях людини. Поняття віку як центральна категорія вікової психології. Календарний, біологічний, психологічний вік. Основні підходи до створення вікової періодизації дитячого розвитку (П.П. Блонський, Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо та ін.). Виокремлення епох, пе-

127. Колесов Д.В., Мягков И.Ф. Учителю о психологии подростка. – М., 1988.
128. Компейре Г. Отрочество, его психология и педагогика. – СПб., 1910.
129. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1988.
130. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1982.
131. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1979.
132. Кондращенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. – Минск, 1988.
133. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М., 1988.
134. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989.
135. Котырло В.К. Развитие воли у дошкольников. – К., 1969.
136. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000.
137. Краковский А.П. О подростках. – М., 1970.
138. Краковский А.П. Трудный возраст. – М., 1966.
139. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.М. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. – М., 1993.
140. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Очерки психологии старшего школьника. – М., 1963.
141. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Психология подростка. – М., 1965.
142. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972.
143. Крутецкий В.А. Психология. – М., 1986.
144. Кузьменко В.Ч. Відверті розмови дитячого психолога з батьками. – К., 2002.
145. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М., 1998.
146. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Особливості психічного розвитку в умовах екологічної кризи. – К., 1995.
147. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985.
148. Кульчицька О.І. Розвиток моральних почуттів у дітей середнього віку. – К., 1968.
149. Лаврова К.Н. Улица. Компания. Подросток. – М., 1987.
150. Левитов Н.Д. Психологические особенности младших школьников. – М., 1955.
151. Левитов Н.Д. Психологические особенности подростков. – М., 1954.
152. Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. – М., 1955.
153. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивности периодов психического развития человека // Принципы развития в психологии. – М., 1979.
154. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / Под ред. В.В. Давыдова, А.А. Леонтьева, В.П. Зинченко. – М., 1983. – Т. 2.
155. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.

104. Заслуженюк В.С., Семиченко В.А. Родители и дети: взаимопонимание или отчуждение. – М., 1996.
105. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988.
106. Зеньковский В.В. Психология детства / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М., 1996.
107. Ересь Е.П., Силенко И.М. Воспитание характера. – Минск, 1961.
108. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М., 1998.
109. Иващенко А.В. и др. Я-концепция личности в отечественной психологии. – М., 2000.
110. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание) / Под ред. В.И. Селиванова. – Рязань, 1992.
111. Изучение мотивации поведения детей и подростков: Сб. научн. тр. / Под ред. Л.И. Божович и др. – М., 1972.
112. Ильин Е.Н. Путь к ученику. – М., 1988.
113. Истомина З.М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в дошкольном возрасте // Возрастные и индивидуальные различия памяти. – М., 1957.
114. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М., 1974.
115. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
116. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология / Отв. ред. Н.С. Лейтес. – М., 1999.
117. Карсаевская Т.В. Прогресс общества и проблемы целостного биосоциального развития современного человека. – М., 1978.
118. Карсаевская Т.В., Шаталов А.Т. Философские аспекты геронтологии. – М., 1978.
119. Касаткин Н.И. Очерки развития высшей нервной деятельности раннего возраста. – М., 1951.
120. Кейра Фр. Характер и нравственное воспитание: Пер. с фр. – СПб., 1897.
121. Кириченко Т.В. Психологичні механізми саморегуляції поведінки підлітків. – К., 2001.
122. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К., 1984.
123. Кистьяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М., 1970.
124. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. – СПб., 1911.
125. Кле Мишель. Психология подростка: Психосексуальное развитие. – М., 1991.
126. Ковалёв А.Г. Воля и её воспитание. – Симферополь, 1949.

ріодів, фаз у розвитку. Принципи та критерії вікової періодизації. Періодизація дитячого розвитку Л.С. Виготського. Поняття про стабільні і перехідні періоди. Проблема періодизації розвитку особистості в дитячому віці (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський та ін.). Зарубіжні концепції вікової періодизації (Е. Еріксон, Л. Кольберг, Г. Саллівен, Ж. Піаже, Е. Шпрангер та ін.).

Кризи розвитку та “не-розвитку” (О.Є. Сапогова). Вікові нормативні (об’єктивні) та ненормативні (суб’єктивні) кризи. Подвійні кризи. Стратегія формування позитивних і негативних симптомомокомплексів у кризових періодах.

Проблема періодизації розвитку особистості в онтогенезі та практика педагогічної діяльності.

Основні вихідні поняття: вікова періодизація, дитинство, епохи, кризи “не-розвитку”, кризи розвитку, критерії вікової періодизації, перехідні (кризові) періоди, принципи вікової періодизації, симптомомокомплекс, стабільні (літичні) періоди, фази.

5. Психічний розвиток немовляти. Пренатальний розвиток. Криза “дня народження”. Анатомо-фізіологічні особливості дитини в період новонародженості. Зміна способу життя на переході до постнатального дитинства. Значення фізичної та соціальної безпомічності дитини. Основні відмінності немовлят людини від мав’як тварини. Критерії переходу від періоду новонародженого до періоду немовляти (фізіологічні і психологічні). Структура періоду немовляти. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність і новоутворення періоду немовляти.

Сприймання і пам’ять у немовлят. Здатність дитини до розрізнення елементарних і складних сенсорних впливів. “Комплекс пожвавлення”. Орієнтовно-дослідницька діяльність.

Спілкування з дорослими і його значення в психічному розвитку немовляти. Розвиток форм спілкування. Особливості становлення рухів, маніпулятивних дій, ходіння. Розвиток довільних рухів. Виникнення предметних дій.

Початкові етапи розвитку мовлення та її семантики. Зв’язок слова з дією. Становлення мислення. Зв’язок предмета з дією.

Криза 1 року як перехідний період від періоду немовляти до раннього дитинства. Її типовий симптомомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.

Основні вихідні поняття: криза дня народження, комплекс пожвавлення, криза 1 року, орієнтовно-дослідницька діяльність, предметні дії, симптомомокомплекс кризи 1 року.

6. Психічний розвиток у ранньому (першому) дитинстві. Анатомо-фізіологічні особливості та їх вплив на психічний розвиток. Психологічні передумови переходу до раннього дитинства. Соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність. Розвиток активності дитини, ускладнення її діяльності та стосунків з оточуючими людьми. Провідна діяльність і ступені оволодіння предметною дією. Предметна діяльність та її значення для психічного розвитку в ранньому дитинстві. Продуктивна і репродуктивна предметна діяльність.

Основні етапи мовленнєвого розвитку. Засвоєння дітьми фонетики і граматики. Розвиток синтаксичної структури мовлення. Удосконалення лексики і семантики. Основні способи засвоєння мови. Сенситивний період у розвитку мови.

Розвиток сенсорних і перцептивних процесів і дій. Розвиток пам'яті та мислення. Психологічна структура сенсомоторного інтелекту та перехід до його символічних форм (Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, М.І. Лісіна, Ж. Піаже та ін.). Основні види діяльності та їх роль у ранньому дитинстві.

Умови становлення сюжетно-рольової гри. Прагнення до самостійності. Введення орієнтовно-дослідницьких дій у предметну діяльність. Наслідкування дорослих як перехід до імітаційних ігор. Індивідуальні предметні ігри.

Перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення. Виникнення здатності розв'язувати завдання методом здогадування. Початковий етап поєднання мислення з мовленням. Вокремлення операцій аналізу і синтезу.

Формування образу Я. Криза 3 років як перехідний період від періоду раннього дитинства до дошкільного віку. Її типовий симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.

Основні вихідні поняття: криза 3 років, продуктивна діяльність, раннє дитинство, репродуктивна діяльність, симптомокомплекс кризи 3 років.

7. Психічний розвиток у пізньому (другому) дитинстві. Анатомо-фізіологічні особливості та їх вплив на психічний розвиток. Психологічні передумови переходу в друге дитинство. Соціальна ситуація розвитку. Теорії "первісної" асоціальності, егоцентричності дитини.

Рольова гра як провідна діяльність. Роль гри в психічному розвитку. Основні лінії гри. Елементи навчання і праці в ігровій діяльності. Продуктивні форми діяльності: конструювання, образотворча та ін. Розвиток символічних ігрових дій.

81. Гордон Л.А. Психологія і педагогіка інтересу. – К., 1940.
82. Готтсданкер Р. Основи психологического експеримента. – М., 1982.
83. Гремек М.Д. Геронтология – учение о старости и долголетию. – М., 1958.
84. Григорьевский М.С. Лекции по педагогической психологии, читанные народным учителям. – Н. Новгород, 1914.
85. Гроф С. Духовный кризис: Статьи и исследования. – М., 1995.
86. Гуцаленко Л.А. Универсальное развитие человека: Предпосылки и перспективы. – Минск, 1988.
87. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1991. – № 1.
88. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978.
89. Давыдовский Н.В. Геронтология. – Л., 1960.
90. Демени Ж. Воспитание усилия. Психология и физиология: Пер. с фр. – М., 1929.
91. Дметерко Н.В. Дитяча психологія. – Слов'янськ, 2005.
92. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность. Конфликт. Гармония. – К., 1989.
93. Друммонд У. Введение в изучение ребенка. – М., 1910.
94. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. – М., 1975.
95. Дьяков Д.В., Самойлов М.Ф. К вопросу о взаимосвязи потребности в достижении с уровнем развития воли личности // Проблемы взаимосвязи эмоции, мышления и воли. – Рязань, 1994.
96. Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12–18 лет // Кросскультурное сравнение. Потсдам – СПб. / Отв. ред. Л.А. Рёгуш и др. / Рос. ГПУ им. А.И. Герцена, Потсдамский ун-т, Институт психологии. – СПб., 2000.
97. Заззо Б. Стадии психического развития ребенка // Развитие ребенка / Под ред. А.В. Запорожца, Л.А. Венгера. – М., 1968.
98. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М., 1984.
99. Залкинд А.Б. Основные вопросы педологии. – М., 1930.
100. Запорожец А.В., Лисина М.И. Психологические проблемы развития детского восприятия // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. – М., 1966.
101. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1986. – Т. 1.
102. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М., 1960.
103. Зарецкий М. Современное детство. – М., 1926.

56. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
57. Возрастные особенности психического развития детей / Отв. ред. И.В. Дубровина, М.И. Лисина. – М., 1982.
58. Волков Б.С. Психология ранней юности. – М., 2001.
59. Волокитина М.Н. Очерки психологии младших школьников. – М., 1955.
60. Вопросы психологии воли / Под ред. В.И. Селиванова. – Рязань, 1979.
61. Вопросы психологии личности: Сборник статей / Под ред. Е.И. Игнатъева. – М., 1960.
62. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера. – М., 1983.
63. Гаврилова Т.А. Критический анализ зарубежных психологических концепций “кризисности-бескризисности” перехода от детства к взрослости. – Автореф... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1985.
64. Гаврилова Т.А. Новые исследования подросткового и юношеского возраста // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.
65. Гаврилова Т.А. О кризисах в психическом развитии личности ребенка // Психологические особенности формирования личности школьника. – М., 1983.
66. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1978.
67. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1980.
68. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. – СПб., 1875.
69. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. – М., 1999.
70. Гарбер Л.А. Начальная стадия развития способностей // Проблемы способностей. – М., 1962.
71. Гарбузов В.И. От младенца до подростка: Размышления о развитии и воспитании ребенка. – СПб., 1996.
72. Гаупп Р. Психология ребенка. – Л., 1924.
73. Генотип. Середа. Развитие / М.С. Егорова, Н.М. Зырянова, О.В. Паршикова и др. – М., 2004.
74. Гильбух Ю.З. Внимание одаренных детей. – М., 1991.
75. Глосикова О. Онтологическая сущность коэволюции социокультурной реальности и природы / Под ред. В.И. Литвинцев. – Минск, 2004.
76. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К., 1986.
77. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – К., 1988.
78. Головинський І.З. Особистість: розвиток, теорії та виміри. – К., 2005.
79. Головинський І.З. Педагогічна психологія. – К., 2003.
80. Гончарук П.А. Психологія навчання. – К., 1985.

Розвиток сприймання. Удосконалення перцептивних дій та операцій. Перехід від зовнішніх, практичних перцептивних дій до внутрішніх, розумових. Сенсорні еталони. Основні етапи розвитку сприймання.

Розвиток процесів пам'яті (зовнішнього запам'ятовування, відтворення). Зв'язок пам'яті і мислення. Розвиток мови і мовлення. Основні лінії розвитку мислення. Особливості репродуктивної та продуктивної уяви.

Перехід від ситуативного до контекстного мовлення. Виникнення монологу. Егоцентричне мовлення. Структурно-семантичний, лексичний, граматичний розвиток мовлення. Формування передумов появи письмового мовлення.

Розвиток особистості в дошкільному віці. Становлення емоційно-вольової сфери. Домінуючі мотиви діяльності та поведінки. Формування загальних і спеціальних здібностей.

Психологія дітей шестирічного віку. Методи навчання шестирічних дітей.

Психологічна готовність до вступу в школу (інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна, вольова). Психодіагностика готовності до шкільного навчання.

Криза 7 років як перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку. Її типовий симптомокомплекс. Криза 7 років і особистісне становлення, її місце в системі вікової періодизації.

Основні вихідні поняття: гра, егоцентризм, криза 7 років, пізне дитинство, психологічна готовність до вступу в школу (інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна, вольова), симптомокомплекс кризи 7 років.

8. Психологія дітей молодшого шкільного віку. Анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Психологічна перебудова, пов'язана зі вступом до школи. Навчання і психічний розвиток. Соціальна ситуація розвитку. Нормування ставлення до школи, учителів і учнівських обов'язків. Засвоєння правил поведінки. Розвиток взаємин з однолітками. Зміна характеру ігрових стосунків. Проблема інтересів. Динаміка навчання як провідної діяльності.

Основні особистісні новоутворення (довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія). Зміни у вольовій регуляції поведінки і діяльності. Розвиток емоційної сфери. Формування характеру та соціальної поведінки. Роль спілкування, гри, навчання, трудової діяльності, міжособистісних стосунків у розвитку особистості.

Розвиток сенсорних і перцептивних процесів, уваги, пам'яті, мислення, уяви, мови і мовлення, здібностей. Типи і стани уваги. Види пам'яті, мислення. Системний підхід у вивченні розумових операцій (Т.М. Лисянська). Усне та письмове мовлення. Види уяви. Прийоми розвитку уяви.

Особливості розвитку волі. Вольове зусилля та вольові якості (цілеспрямованість, активність, старанність стриманість, рішучість та ін.). Структура вольової дії. Індивідуально-типологічні особливості.

Проблема вікових особливостей і вікових можливостей засвоєння знань у молодшому шкільному віці. Засвоєння норм і правил поведінки. Формування взаємовідносин і самосвідомості учнів молодших класів.

Криза 13 років як перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку. Її типовий симптомокомплекс (хлопчики і дівчатка). Криза 13 років і особистісне становлення.

Основні вихідні поняття: внутрішній план дій, довільність дій, криза 13 років, навчальна діяльність, рефлексія, симптомокомплекс кризи 13 років.

9. Психологія дітей підліткового віку. Анатомо-фізіологічна перебудова організму та психічний розвиток. Акселерація та її причини (П.В. Василик, Т.В. Карсаєвська, І.С. Кон, А.Є. Личко та ін.). Особливості анатомо-фізіологічного розвитку та статевої самосвідомості підлітків. Аналіз теорій підліткового віку (Ш. Бюлер, Л.С. Виготський, Н.І. Крилов, В. Штерн, К. Юнг та ін.).

Соціальна ситуація розвитку. Усвідомлення власної позиції в суспільстві і своїх можливостей як основне психологічне новоутворення підліткового віку. Передумови переходу в підлітковий вік: самосвідомість, Я-концепція, самооцінка, рефлексія, моральні застави поведінки. Розвиток Я і набуття ідентичності. Почуття дорослості. Самооцінка і рівень домагань. Провідна діяльність. Перебудова навчальної діяльності та її психологічні наслідки. Поведінкові прояви (реакція емансипації, хоббі-реакція, реакція групування). Трудова діяльність та її значення для формування особистості підлітка. Психологічні особливості організації суспільно корисної діяльності.

Психологія особистісного зростання (І.С. Булах).

Емоційно-вольовий розвиток. Підлітковий вік як сенситивний для розвитку волі (І.Ю. Кулагіна, В.С. Мухіна, Р.С. Немов). Прагнення до самовиховання. Формування систем потреб, інтересів, мотивів (їх зміст і структура). Особливості со-

30. Беличева С.А. Сложный мир подростка. – Свердловск, 1984.
31. Беличева С.А. Этот “опасный” возраст. – М., 1982.
32. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
33. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К., 1995.
34. Блажава И.Т. Об экспериментальном изучении воли // Вопросы психологии. – 1961. – № 4.
35. Блонский Н.П. Избранные психологические произведения. – М., 1964.
36. Блонский П.П. Педология. – М., 1934.
37. Богданова О.О., Черенкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассников. – М., 1988.
38. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
39. Божович Л.И. Психологические особенности развития личности подростка. – М., 1979.
40. Божович Л.И. Развитие воли в онтогенезе // Формирование личности в онтогенезе. – М., 1991.
41. Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. – 1976. – № 4.
42. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 2.
43. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки. – К., 2006.
44. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування в дітей. – К., 1979.
45. Бочаров В.В. Антропология возраста. – М., 2001.
46. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. – К., 2003.
47. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник МГУ. – М., 1980. – № 2.
48. Брушлинский А.В. О природных предпосылках психического развития человека. – М., 1977.
49. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностические методы исследования интеллекта. – К., 1985.
50. Бурменская Г.В., Обухова Л.Ф., Подольская А.И. Современная американская психология развития. – М., 1986.
51. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967.
52. Веденов О.В. Виховання волі у дитини в сім'ї. – К., 1954.
53. В мире подростка / Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1980.
54. Вовчик-Блакитна М.В. Підготовка молоді до сімейного життя. – К., 1984.
55. Вовчик-Блакитна М.В. Сімейне виховання. Юнацтво. – К., 1982.

4. Авраменко О.М. Психологічні особливості п'ятикласників. – К., 1958.
5. Агавелян В.С. Психолого-педагогическая диагностика и регуляция психических состояний человека в общеобразовательном процессе. – Челябинск, 2001.
6. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под общ. ред. Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинского. – Минск, 1980.
7. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання. – К., 2001.
8. Алексеева М.И. Мотивы навчання учнів. – К., 1974.
9. Алексеева М.И. Психологія ранньої юності. – К., 1971.
10. Амосов Н.М. Преодоление старости. – М., 1996.
11. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001.
12. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М., 1996.
13. Анастасия А. Психологическое тестирование: В 2 т. – М., 1982.
14. Анкудинова Н.Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся 1–3 классов в учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1968. – № 3.
15. Аснін В.І. Шляхи розвитку волі дитини у світлі вчення І.П. Павлова // Дошкільне виховання. – 1953. – № 3.
16. Анненков В.П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді. – К., 1999.
17. Анциферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принцип системности в психологических исследованиях / Отв. ред. Д.Н. Завалишина, В.А. Баранников. – М., 1990.
18. Анциферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона // Принцип развития в психологии. – М., 1978.
19. Аракелова Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка. – М., 1990.
20. Ариес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории. – М., 1977.
21. Арямов И.А. Особенности детского возраста: Очерки. – М., 1953.
22. Баданина Л.П. Возрастная психология. – СПб., 2001.
23. Баженов В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. – К., 1986.
24. Баев Б.Ф. Психологічне вивчення учнів. – К., 1977.
25. Байярд Р.Т. Ваш беспокойный подросток. – М., 1995.
26. Балацька Л.К. Развитие уяви в младших школярих. – К., 1969.
27. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. – М., 1975.
28. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М., 1979.
29. Безруких М.М. Проблемные дети. – М., 2000.

ціальної поведінки підлітків. Виникнення нового типу спілкування і міжособистісних стосунків. Основні особливості спілкування підлітків з дорослими і однолітками (тенденції до перебудови взаємин з дорослими і однолітками). Прояви батьківської влади в спілкуванні (М. Кле). Морально-етичні погляди підлітків.

Розвиток сенсорних процесів. Формування спостережливості. Розвиток уваги і пам'яті, логічного мислення, мови і мовлення. Розвиток пізнавальних інтересів. Самостійність у навчанні як умова переходу до самоосвіти.

Характер підлітків та психологічні причини їх інфантильності. “Важкий підліток” як дискусійна проблема вікової психології. Розвиток здібностей і творчої активності підлітків.

Психологія старшокласників. Анатомо-фізіологічні особливості та психічний розвиток старшокласників. Чинники вікового розвитку. Соціальна ситуація розвитку. Провідна діяльність. Навчальна діяльність як передумова формування інтересу до професійної діяльності. Розвиток професійного мислення і професійних здібностей у період навчання в старших класах. Навчання і професійне самовизначення старшокласників. Психологічні проблеми трудової діяльності. Суспільно корисна діяльність та її роль у становленні особистості старшокласника.

Розвиток пізнавальних процесів і здібностей у старшокласників. Особливості самосвідомості особистості, виникнення потреби в самовизначенні. Система психологічних показників особистісної зрілості та умови її досягнення в період навчання в старших класах. Мотиви учіння. Спрямованість у майбутнє. Проблема сенсу життя.

Ціннісні орієнтації, морально-етичні настанови та ідеали. Свідомість і світогляд як моральні категорії. Соціальне і моральне самовизначення та готовність учнів старших класів до професійного самовизначення. Розвиток самосвідомості та відкриття “Я”. Спільність однолітків, дружба та юнацька субкультура.

Почуття обов'язку і соціальної відповідальності. Розвиток емоційно-вольової сфери і характеру.

Психологічні проблеми і умови розвитку творчої особистості старшокласників. Формування їхніх життєвих цілей. Самовиховання старшокласників.

Динаміка симптоматичних проявів у підлітковому віці.

Криза 17 років як перехідний період від підліткового до юнацького віку. Її типовий симптомокомплекс (юнаки і дівчата). Криза 17 років та особистісне становлення.

Основні вихідні поняття: акцентуація характеру, девіантна поведінка, децентрація, дружба, індивідуалізація, образ фізичного Я, підлітковий егоцентризм, почуття дорослості, пубертатний період, самосвідомість, самооцінка, соціальне, моральне та професійне самовизначення, самоствердження, статеві ідентифікація, статеві диференціація, статеве дозрівання, соціалізація, феномен неадекватності.

10. Психологія юнацького віку. Анатомно-фізіологічні особливості юнаків. Психологічна характеристика юнацького віку. Соціальна ситуація розвитку. Провідна діяльність (як навчально-професійна діяльність). Студентський вік. Психологічні проблеми професійного самовизначення. Професійний вибір і набуття спеціальності. Особистісні та професійні інтереси і навчальна діяльність. Психологія навчальної діяльності студентів. Особливості адаптації до навчальної діяльності у вищих навчальних закладах. Самоосвіта в юнацькому віці.

Особливості розвитку пізнавальних процесів та їх обумовленість професійною діяльністю. Проблема формування професійних мотивів, інтересів, професійних здібностей і якостей особистості. Емоційно-вольова сфера і соціальна поведінка. Соціальна відповідальність як критерій моральної зрілості особистості. Інтимно-особистісне спілкування. Сімейні орієнтації юнаків і дівчат. Юнацька субкультура.

Динаміка симптоматичних проявів у юнацькому віці.

Криза 23 років як перехідний період від юнацького віку до дорослості. Її типовий симптомокомплекс (юнаки і дівчата).

Основні вихідні поняття: інтимно-особистісне спілкування, професійний вибір, юнацька субкультура, криза 23 років.

11. Психологія дорослості (акмеологія). Анатомо-фізіологічні особливості дорослості. Проблема вікової періодизації дорослості (Е. Еріксон, Дж. Біррен, Д. Бромлей та ін.). Історичний характер періодизації дорослості. Соціальна ситуація розвитку. Біологічна і соціальна значущість періоду. Різноманітність діяльності та соціальної активності. Способи досягнення продуктивності праці. Пізнавальна діяльність зрілої людини та її можливості. Розвиток функціональних відношень між окремими психічними процесами, їх структура та залежність від професійної діяльності.

Місце людини в суспільстві, рівень її активності в суспільному процесі як вихідні моменти особистісного розвитку. Свідомість і самосвідомість. Особливості мотиваційної сфери дорослої людини, її інтереси та запити. Специфіка емоційного життя. Соціальні контакти. Сім'я та сімейні стосунки в житті дорослої людини. Асоціальні явища в житті дорослої людини та їх вплив на особистість. Психіка та вікові зміни.

21. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
22. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2001.
23. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1988.
24. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д.Ф. Ніколенка. – К., 1987.
25. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
26. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 1997.
27. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.
28. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія. – К., 2002.
29. Люблинская А.А. Детская психология. – М., 1971.
30. Максименко С.Д. Основы генетической психологии. – К., 1998.
31. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2000.
32. Мухина В.С. Детская психология. – М., 2000.
33. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1995. – Кн. 2.
34. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
35. Педагогічна психологія / За ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. – К., 1991.
36. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003.
37. Потапчук Л.В. Педагогічна психологія. – Луцьк, 2004.
38. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – Л., 1990.
39. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 2003.
40. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005.
41. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М., 1994.
42. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
43. Шаграева О.А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001.
44. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

Додаткова література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб., 1998.

Список літератури до навчальних курсів (вихідне інформаційне забезпечення)

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Асеев В.Г. Возрастная психология. – Иркутск, 1989.
3. Бочелюк В.Й., Зарицька В.В. Педагогічна психологія. – К., 2006.
4. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М., 1988.
5. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1986.
6. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001.
7. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007.
8. Власова О.І. Педагогічна психологія. – К., 2001.
9. Возрастная и педагогическая психология / Отв. ред. Б.С. Волков. – М., 1975.
10. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.
11. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984.
12. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
13. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 1999.
14. Возрастная психология / Сост. Ю.В. Кулагина. – Комсомольск-на-Амуре, 2000.
15. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
16. Выготский Л.С. Кризис первого года жизни. Кризис трех лет. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
17. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
18. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
19. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М., 2003.
20. Гуцало Є.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.

Геронтопсихологія. Проблема періодизації старіння та старості. Історичний характер тривалості життя і старості. Припинення активної виробничої діяльності як основна ознака соціального старіння.

Вікові зміни особистості старої людини: у просторовій орієнтації, рухах, міркуваннях, потребах, мотивації, емоційно-вольовій сфері тощо. Профілактика старіння. Проблема трудової і громадської діяльності в період старості. Ставлення старої людини до старості як психологічна проблема. Проблема руйнації (розпаду) психічної діяльності особистості. Питання довголіття і творчої життєдіяльності (І.М. Мечников, І.П. Павлов та ін.). Проблема соціального ставлення до старих людей.

Кризи віку дорослості (Р.А. Ахмеров, Е. Еріксон, Т.М. Титаренко та ін.) та особистісне становлення.

Основні вихідні поняття: геронтопсихологія, довголіття, кризи віку дорослості, старість.

1.2. Робоча навчальна програма

Орієнтовний зразок титульної сторінки

Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
ім. Олександра Довженка

Затверджую
Проректор з науково-педагогічної роботи

“ _____ ” _____

Напрям: 0301 Соціально-політичні науки

Робоча навчальна програма

з вікової психології
для спеціальності 6.030103 Практична психологія
Код навчальної дисципліни _____*
Статус навчальної дисципліни: нормативна
Факультет (до якого належить кафедра): психології та педагогіки
Кафедра психології

*Код навчальної дисципліни створюється на основі цифрових або буквених позначень, які відображають шифр циклу в навчальному плані, шифр кафедри, шифр освітньо-кваліфікаційного рівня тощо.

На зворотній сторінці вказується таке:
Програму склав В.М. Поліщук _____ (підпис)
Схвалено на засіданні кафедри психології,
протокол № ____ від “ ____ ” _____ 201__ р.
Завідувач кафедри _____ (підпис)
Робоча навчальна програма розглянута і схвалена методичною
радою факультету психології та педагогіки, протокол № ____
від “ ____ ” _____ 201__ р.
Голова методичної ради _____ (підпис)
Декан факультету _____ (підпис)

Пояснювальна записка

Робоча навчальна програма є нормативним документом вищого навчального закладу, призначена для спеціальності “Практична психологія” і складена відповідно до вимог, які висуваються до змісту вікової психології як науки і навчальної дисципліни. Розділи програми відображають узагальнену інформацію з вікової психології найбільш відомих першоджерел кінця ХІХ – ХХ ст. (передусім радянської психології) та досягнення вітчизняних науковців кінця ХХ – початку ХХІ ст. (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Борішевський, І.С. Булах, З.С. Карпенко, Л.Д. Долинська, С.Д. Максименко, М.В. Савчин, О.В. Скрипченко та ін.).

Ураховано деякі теоретичні ідеї щодо кредитно-модульної системи організації навчального процесу науковців Хмельницького національного університету, Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, а також наукові здобутки кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка.

У програмі відображено також авторську позицію щодо застосування кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах як результат її апробації у 2002–2009 рр. у поєднанні з традиційними формами навчальної роботи.

Зміст окремих частин програми є результатом авторських багаторічних експериментальних досліджень. Наприклад, традиційні розділи “Психологія підліткового віку” та “Психологія раннього юнацького віку” подані як єдиний розділ “Психологія підліткового віку”, тобто заперечується штучне виокремлення раннього юнацького віку в межах підліткового. Як наслідок, на основі наукових уявлень Л.С. Виготського та його послідовників автор прагне довести неправомірність підміни поняття “вікова пе-

Варіант 30

1. Проблема розвивального навчання.
2. Суб’єктивні кризи та психічний розвиток особистості.
3. Адаптація вчителя до шкільного навчання (розробка методичних рекомендацій).
4. Двом учням 3 класу було запропоновано порівняти білку і горобця (за картинкою). Один учень сказав так: “Голови, спина, ноги, груди, хвости в них є... Є очі і роти також... Вони сіренькі і коричневі. Внизу на животу пух у них м’якенький... Лапки є”. Другий учень: “Горобець і білка схожі: спиною, головою, грудьми, ногами, очима, хвостами, вухами, але вуха у них різні: у білки зовні, у горобця всередині. Хвіст у білки пухнастий, закручений, у горобця – маленький, жорсткий. У білки чотири ноги. Товстіші, ніж у горобця. І кігті невеликі”. У кого з учнів має швидше сформуватися повне і точне зорове уявлення про тварин? Поясніть.

Варіант 27

1. Основна проблематика психології навчання.
2. Значущість вікових нормативних криз у психічному розвитку.
3. Особистісна готовність до вступу в школу.
4. Приклад: одного разу вчитель, розкриваючи на уроці класний журнал, сказав: “От як добре: нарешті ви здогадалися обгорнути свій журнал у чистий папір”. “Це я обгорнув”, – підхоплюючись з місця, швидко й голосно сказав Ваня. Визначте, чи проявляється в наведеному прикладі характер людини. Обґрунтуйте свою відповідь.

Варіант 28

1. Основна проблематика психології виховання.
2. Значущість сензитивних періодів у психічному розвитку.
3. Соціально-психологічна готовність до вступу в школу.
4. На уроках літератури в шостих класах широко застосовуються такі види роботи: переказ прочитаного, творчий переказ; постановка запитань до прочитаного тексту; письмові завдання: добір з тексту підпису до картинки, опис дійової особи літературного твору, написання невеликого твору про героїв, які особливо сподобалися, тощо. Охарактеризуйте та проаналізуйте ті методичні прийоми, які найбільше сприяють розвитку уяви.

Варіант 29

1. Основна проблематика психології вчителя як розділу педагогічної психології.
2. Можливості самовиховання в учнів молодшого шкільного віку.
3. Адаптація вчителя до педагогічної праці (розробка методичних рекомендацій).
4. Приклад А. Якщо на автобусній зупинці ви побачите надто багато людей, то здогадаєтеся: давно не було трамвая. Б. Прийшовши додому і помітивши, що син-школяр незвично тихий і мовчазний, мама мимоволі думає: захворів або чимось завинив. Які характерні особливості мислення проявляються в таких випадках?

ріодизація” поняттям “вікова класифікація”, що визначається існуючою в країні навчально-виховною системою (такий підхід до проблеми вікового розвитку затвердився ще з 1930-х років і, на жаль, є традиційним). Крім того, названі розділи авторської програми є відображенням ідеї циклічності розвитку. У той же час зауважимо: характеристики кризових періодів не виносилися в окремий розділ через обмежену інформацію про них, що жодним чином не свідчить про відсутність у них окремого вікового статусу (як перехідного періоду).

З метою систематизації засвоєної інформації особливості вікового розвитку в кожному віковому періоді вивчаються за такими напрямками:

- 1) соціальна ситуація розвитку;
- 2) провідна діяльність;
- 3) новоутворення;
- 4) рушійні сили розвитку.

Особлива увага приділяється вивченню переходів (кризових періодів) між стабільними, або літичними, віковими періодами, де домінуючим є вивчення становлення Я та функціонування поведінкового симптомокомплексу. Наголошується, що сутність вікового розвитку обумовлена психологічною природою кризових періодів. Пропонуються результати авторських досліджень, присвячених проблемам криз 7, 13 і 17 років, розглядаються перспективи вивчення кризи 23 років.

До робочої програми входять навчально-тематичний план, тиждневий розподіл навчального навантаження, пакет методичних матеріалів для проведення поточного і підсумкового контролю, перелік навчально-методичної літератури тощо.

1. Зміст програми. У межах 3 кредитів інформація дозується для проведення спланованих форм навчальної роботи: лекційних, практичних занять, самостійної роботи студентів (СРС), індивідуальної роботи студентів під керівництвом викладача (ІРС), поточного контролю. Як правило, кілька розділів програми складають один змістовий модуль, який має власну систему основних вихідних понять. Обсяг навчальних завдань визначається кількістю навчальних годин для їх розв’язання і є посиленням для студентів.

2. Рівень проблемності тематичних напрямків програми. Попередні умови – попередні компетенції, якими мають володіти студенти на початку засвоєння навчального курсу з вікової та педагогічної психології:

- 1) знання основ філософії, загальної психології, загальної педагогіки;
- 2) знання інформаційного забезпечення, яке пропонується до цих навчальних дисциплін.

Наявність списку першоджерел з вікової психології, який складається з підручників, навчально-методичних посібників, монографій, статей і використовується з метою навчити студентів самостійно працювати з інформаційним масивом на основі напрямків, визначених викладачем на лекційних заняттях.

Мета курсу: усвідомлення значущості знань про віковий розвиток підростаючої особистості як необхідної умови професійної майстерності педагога.

Завдання курсу:

- 1) засвоєння структури предмета вікової психології;
- 2) з'ясування динаміки та закономірностей вікового розвитку особистості;
- 3) усвідомлення місця вікової психології в системі психологічної науки;
- 4) формування в студентів прикладних умінь стосовно застосування знань з вікової психології в практиці педагогічної діяльності.

Прогнозовані результати:

- 1) стратегія – формування психологічної готовності до праці (на основі знання вікових та індивідуальних особливостей особистості) як складової професійної підготовки майбутніх фахівців;
- 2) основні очікування – знання змісту феноменів “соціальна ситуація розвитку”, “провідна діяльність”, “новоутворення”, “суперечності” в контексті вікового розвитку та вміння співвідносити їх із практикою педагогічної діяльності на засадах особистісно-зорієнтованого підходу в умовах кризи педагогічної свідомості та кризи дитинства.

3. Обов'язкові та вибіркові розділи програми. Обов'язковими розділами програми є розділи 1–9, вибірковими – розділи 10, 11.

4. Викладацький склад. У процесі навчання задіяні два викладачі (кандидат психологічних наук, доцент, або кандидат психологічних наук, професор, або доктор психологічних наук, професор – для проведення лекцій, самостійної роботи, консультацій і контрольних заходів; асистент або старший викладач – для проведення практичних занять, індивідуальної роботи зі студентами).

вдома. Я вимагала, щоб дівчата негайно прийшли до школи і дали пояснення своєму вчинку. Згодом вони принесли записку від керівника гуртка про те, що були на репетиції”. Як тут поводитися? Які акценти поставили б ви в розмові з класним керівником, роз'яснюючи йому цю навчально-виховну ситуацію?

Варіант 24

1. 10–11 класи і психічний розвиток особистості.
2. Основні негативні поведінкові прояви в учнів молодшого шкільного віку.
3. Динаміка уважності підлітків на уроках (основні тенденції). Розробити методичні рекомендації.
4. Психолог Е. Аронсон запропонував одній групі респондентів відеоманітофонний запис інтерв'ю з людиною, яка за біографічними даними та відповідями на питання інтерв'юера характеризувалася позитивно. Друга група спостерігала аналогічний запис, але з невеликим сюжетним доповненням: у кінці бесіди ця людина випадково перекидала чашку з кавою на свій костюм, при цьому роблячи безглуздий вигук. Якій із цих двох груп ця людина більше сподобалася? Поясніть свою відповідь.

Варіант 25

1. Проблема чинників психічного розвитку.
2. Мотивація професійної діяльності вчителя.
3. Вольова готовність учнів до навчання в школі (розробити методичні рекомендації).
4. Приклад: Петра П., учня 9 класу, керівник оцінював як “найнестриманішого, найагресивнішого, найнетерплячішого” хлопчика. Ці особливості поведінки проявлялися в нього в початкових класах і особливо виразно – у середніх. Водночас стриманість, уважність мали місце лише за умови суворого словесного впливу з боку вчителя. Чи слід віднести зазначені особливості до властивостей темпераменту? Дайте обґрунтування своєї відповіді.

Варіант 26

1. Навчання і психічний розвиток. Основні проблеми.
2. Основні негативні поведінкові прояви в підлітків.
3. Інтелектуальна готовність до вступу в школу.
4. Охарактеризуйте взаємини дівчаток і хлопчиків у молодшому шкільному віці.

3. Розробити методичні рекомендації для розвитку почуттів у підлітків.
4. Охарактеризувати особливості розвитку самосвідомості в молодшому шкільному віці.

Варіант 20

1. Вікова та педагогічна психологія. Анатомія і фізіологія людини.
2. Способи конструювання навчального матеріалу.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку почуттів у старшокласників.
4. Охарактеризувати особливості розвитку самосвідомості в підлітковому віці.

Варіант 21

1. Місце дошкільного періоду в психічному розвитку.
2. Динаміка розуміння учнями навчального матеріалу.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку спостережливості в учнів молодшого шкільного віку.
4. Які мотиви учнів можуть бути пов'язані з успішністю навчальної діяльності і яким чином?

Варіант 22

1. Місце молодшого шкільного віку в психічному розвитку особистості.
2. Динаміка розвитку почуття дорослості в підлітків.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку спостережливості в старшокласників.
4. Як учитель у своїй роботі повинен враховувати динаміку уваги учнів молодшого шкільного віку?

Варіант 23

1. Місце підліткового періоду в психічному розвитку особистості.
2. Рефлексія як новоутворення молодшого шкільного віку.
3. Динаміка уважності на уроках (основні тенденції). Розробка методичних рекомендацій.
4. З розповіді класного керівника: “У моєму 8 класі є група вродливих дівчат, які беруть активну участь у житті школи і класу. Нещодавно ці дівчата підійшли до мене з проханням відпустити їх на репетицію, яка мала відбутися в Палаці відпочинку і творчості школярів. Я їх відпустила з уроків, але вирішила через деякий час зателефонувати їм і виявила, що вони

5. Тривалість вивчення індивідуального розділу. Вивчення навчального курсу здійснюється протягом одного семестру: з 1 вересня поточного року до 1 лютого наступного року.

6. Форми і методи навчання. Лекція – монолог викладача з елементами активізації пізнавальної діяльності студентів. Практичне заняття – закріплення студентами з допомогою викладача програмних напрямків за заздалегідь складеним планом. Індивідуальна робота студентів (ІРС) – самостійне виконання тематичних завдань, яке супроводжується консультуванням викладача. Самостійна робота студентів (СРС) – самостійне індивідуальне виконання тематичних завдань, яке не передбачає обов'язкового консультування. Умовою успішної реалізації практичних занять, ІРС, СРС є поточний контроль як елемент аудиторної роботи.

Кількість аудиторних занять (лекції, практичні та лабораторні заняття, поточний контроль) становить не більше 50% загального кредиту (54 години) і може зменшуватися до третини (36 год). У зв'язку з цим на ІРС та СРС відводиться, як мінімум, однакова кількість годин (по 25% , тобто разом – 54 години). ІРС є елементом навчального навантаження, тоді як СРС не обліковується.

Кількість годин поточного контролю залежить від кількості змістових модулів, які в ідеалі мають співвідноситися з одним кредитом.

Підсумковий іспит у кредит навчального курсу не входить і проводиться для студентів, які мають можливість підвищити загальний бал за результатами навчання протягом навчального року.

Важливою складовою навчального курсу є засвоєння наукових понять, окремі визначення яких подаються в лекціях, а обсяг, окреслений переліком вихідних понять до практичних занять. Автор свідомо розмістив ці поняття в різних місцях викладу матеріалу з метою уникнення їх механічного сприймання. Очевидно, що цілісність осмислення інформації залежить від рівня пошукової роботи. Зміст понять з'ясовується на лекціях, практичних заняттях або одночасно на обох заняттях, деякі запропоновані для розгляду безпосередньо в групі вихідних понять, решту студентам потрібно самостійно формулювати на основі роботи з першоджерелами (елемент ІРС).

7. Шкала оцінювання (зазначена школа є орієнтовною і не обов'язковою).

7.1. Лекційні заняття і практичні заняття:

- 1 бал: відсутність студента на занятті з поважних причин;
- 2 бали: відсутність студента на занятті з неповажних причин.

7.2. *Практичні заняття. Тематичний контроль (усний або письмовий).*

- 5 балів: відмінний рівень (90–100% інформації);
- 4 бали: достатній рівень (75–89% інформації);
- 3 бали: задовільний рівень (60–74% інформації);
- 0 балів: незадовільний рівень (34–59% інформації).

7.3. *ІРС.*

- 5 балів – вчасне та якісне виконання всіх завдань;
- 4 бали – якісне але невчасне виконання завдань;
- 3 бали – задовільне (вчасне але неякісне) виконання завдань;
- 0 балів: невчасне (вчасне) і неякісне виконання завдань;
- 1 бал: відсутність виконаних завдань.

7.4. *СРС (входить у завдання поточного контролю):*

- 5 балів: відмінний рівень (90–100% інформації);
- 4 бали: достатній рівень (75–89% інформації);
- 3 бали: задовільний рівень (60–74% інформації);
- 2 бали: незадовільний рівень (35–59% інформації);
- 0 балів: дуже низький рівень (1–34% інформації).

7.5. *Поточний контроль* (письмовий або усний за шкалою СРС). Передбачається для кожного модуля (максимальна оцінка – 5 балів, мінімальна – 0 балів). Складається із завдань для практичних занять, ІРС, СРС.

8. Критерії оцінювання матеріалу (основні орієнтири).

8.1. Відмінний рівень: знання основних положень матеріалу, історії проблеми, термінології; уміння встановлювати міжпредметні зв'язки, самостійно наводити приклади, продукувати ідеї, визначати прикладні напрямки використання теоретичного матеріалу.

8.2. Достатній рівень: знання основних положень матеріалу, історії проблеми, термінології; уміння встановлювати міжпредметні зв'язки за допомогою викладача; переважає репродуктивний виклад інформації.

8.3. Задовільний рівень: домінує репродуктивний виклад інформації; труднощі в установленні міжпредметних зв'язків навіть з допомогою викладача; знання основної термінології.

8.4. Незадовільний рівень: фрагментарне засвоєння матеріалу; його повторне відтворення відбувається з аналогічними помилками.

4. Що таке самооцінка, рівень домагань, фрустрація? Чи є між ними зв'язок? Які особливості їх розвитку в молодшому шкільному віці?

Варіант 15

1. Ознаки психічного розвитку.
2. Мотивація навчальної діяльності в учнів молодшого шкільного віку.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку волі в підлітків.
4. Назвати чинники, які можуть перешкоджати учням самостверджуватися.

Варіант 16

1. Причини нерівномірності психічного розвитку.
2. Мотивація навчальної діяльності в підлітків.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку волі в старшокласників.
4. Що таке провідна діяльність? Яка її роль у психічному розвитку?

Варіант 17

1. Л.С. Виготський та вікова і педагогічна психологія.
2. Мотивація навчальної діяльності в старшокласників.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку почуттів у дошкільників.
4. Які основні чинники конфліктів, що виникають між підлітками і дорослими?

Варіант 18

1. Г.С. Костюк та вікова і педагогічна психологія.
2. Психологічні умови застосування методу покарання.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку почуттів в учнів молодшого шкільного віку.
4. Чи є відмінності в сприйманні часу в різні історичні епохи та в процесі онтогенезу людини? Як учитель у своїй роботі повинен враховувати особливості сприймання часу?

Варіант 19

1. Вікова та педагогічна психологія. Практика педагогічної діяльності.
2. Психологічні умови застосування методу заохочення.

- Група ровесників як чинник соціалізації особистості.
- Розробити методичні рекомендації для розвитку уяви в учнів молодшого шкільного віку.
- Експериментально виявлено низький рівень домагань у більшості дітей підліткового віку, матері яких досягли високих успіхів у кар'єрі на фоні високого рівня власних домагань. Дією яких психологічних механізмів ви пояснюєте цю закономірність?

Варіант 12

- Педологічна концепція в історії вікової та педагогічної психології.
- Значення гри в навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку (можливості застосування).
- Розробити методичні рекомендації для розвитку уяви в підлітків.
- Учитель дає учню завдання, а той не хоче його виконувати і каже: “Я не хочу цього робити!”. Якою має бути реакція вчителя:
 - “Не хочеш – примусимо!”;
 - “Для чого ти тоді прийшов навчатися?”;
 - “Тим гірше для тебе, залишайся неуком”;
 - “Твоя поведінка схожа на поведінку людини, яка, щоб дошкулити своєму обличчю, хоче відрізати ніс”;
 - “Ти розумієш, чим це може для тебе закінчитися?”;
 - “Чи не зміг би ти пояснити, чому?”;
 - “Давай разом обговоримо – можливо, ти правий”. Ваш варіант відповіді.

Варіант 13

- Проблема періодизації психічного розвитку.
- Значення гри в навчальній діяльності підлітків (можливості застосування).
- Розробити методичні рекомендації для розвитку уяви в старшокласників.
- Розробити напрямки програми розвитку в себе основних педагогічних здібностей.

Варіант 14

- Основні лінії психічного розвитку.
- Дезорганізуючі тенденції в навчально-виховному процесі.
- Розробити методичні рекомендації для розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку.

8.5. Дуже низький рівень: відсутні елементарні уявлення про роль соціальної психології як галузі наукового знання.

9. Структура змістових модулів і система їх контролю (лекції – 26 год; практичні заняття – 22 год; ІРС – 27 год; СРС – 27 год; поточний контроль – 6 год).

Змістовий модуль 1. Вікова психологія як наука і навчальний предмет (лекції – 12 год; практичні заняття – 10 год; ІРС – 10 год; СРС – 10 год; поточний контроль – 2 год):

Розділ 1. Предмет, завдання і методи вікової психології.

Розділ 2. Короткий історичний нарис виникнення і становлення вікової психології.

Розділ 3. Психічний розвиток як феномен вікової психології.

Розділ 4. Проблема вікової періодизації психічного розвитку:

Максимальна кількість балів – 40 (практичні заняття – 25, ІРС – 5, поточний контроль – 5, заохочувальних балів за обсяг інформаційного масиву та оригінальність мислення – 5).

Змістовий модуль 2. Психічний розвиток у дошкільному віці (лекції – 6 год; практичні заняття – 4 год; ІРС – 7 год; СРС – 7 год; поточний контроль – 2 год).

Розділ 5. Психічний розвиток немовляти.

Розділ 6. Психічний розвиток у ранньому (першому) дитинстві.

Розділ 7. Психічний розвиток у пізньому (другому) дитинстві.

Максимальна кількість балів – 25 (практичні заняття – 10, ІРС – 5, поточний контроль – 5, заохочувальних балів за обсяг інформаційного масиву, оригінальність мислення – 5).

Змістовий модуль 3. Психологія дітей шкільного віку (лекцій – 8 год; практичних занять – 8 год; ІРС – 10 год; СРС – 10 год; поточний контроль – 2 год).

Розділ 8. Психологія дітей молодшого шкільного віку.

Розділ 9. Психологія дітей підліткового віку

Максимальна кількість балів – 35 (практичні заняття – 20, ІРС – 5, поточний контроль – 5, заохочувальних балів за обсяг інформаційного масиву та оригінальність мислення – 5).

Таблиця 1.1. Розподіл балів у модулях і змістових модулях*

Модуль 1			Модуль 2			Модуль 3		
Аудиторна робота			Індивідуальна робота (IPC)			Самостійна робота (CPC)		
Зм. мод. 1	Зм. мод. 2	Зм. мод. 3	Зм. мод. 1	Зм. мод. 2	Зм. мод. 3	Зм. мод. 1	Зм. мод. 2	Зм. мод. 3
30	15	25	5	5	5	5	5	5
70			15			15		
Максимальна кількість балів – 100****								

*Успішне складання іспиту (екзамену) – 5 балів (дозволяється особам, які мають поточний підсумковий бал на межі показників відсоткової шкали). Для відведення більшої кількості балів на екзамен рекомендується пропорційно зменшувати кількість балів, передбачених для аудиторної роботи, IPC, CPC (у межах 100 балів).

**Виконання IPC у межах одного змістового модуля може оцінюватися як середній бал за виконання окремих IPC або розглядатися комплексним завданням. Для облікування навчального навантаження IPC може входити до аудиторної роботи разом із лекційними і практичними заняттями, максимальний обсяг якої становить 2/3 від загального кредиту (оптимальний обсяг – 50%).

***Оцінка CPC є комплексною, ставиться за результатом поточного контролю і відображає обсяг інформаційного масиву та оригінальність мислення.

**** Максимальна кількість балів може складатися з інших варіантів розподілу балів між модулями, що є прерогативою індивідуальної методики викладання викладача.

Таблиця 1.2. Шкала оцінювання знань, умінь, навичок

№ пор.	Оцінка ECTS	Бали	П'ятибальна система
1	A	90–100	відмінно
2	BC	75–89	добре
3	DE	60–74	задовільно
4	FX	35–59	незадовільно з можливістю повторного складання
5	F	1–34	незадовільно з перекладанням комісії

Варіант 7

1. Місце вікової та педагогічної психології в системі психологічного знання.
2. Психологічні механізми цілепокладання в навчанні.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку мислення в дітей дошкільного віку.
4. Який тип темпераменту у вас переважає? Опишіть типові ситуації його проявів. Які ви можете мати проблеми у взаємовідносинах з учнями? З яким типом темпераменту, на вашу думку, учителям легше досягти взаєморозуміння з учнями та педагогічної майстерності?

Варіант 8

1. Вікова та педагогічна психологія. Педагогіка.
2. Перспективи індивідуального розвитку учня.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку мислення в учнів молодшого шкільного віку.
4. Розкрити значущість кризи 13 років у системі вікового розвитку.

Варіант 9

1. Вікова та педагогічна психологія в системі професійної підготовки.
2. Відмінність між учнями як предмет педагогічного впливу.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку мислення в учнів підліткового віку.
4. Охарактеризуйте особливості пояснювально-ілюстративного та проблемного типів навчання. Наведіть приклади доцільності та ефективності використання кожного з них.

Варіант 10

1. Основні етапи розвитку вікової та педагогічної психології.
2. Сім'я як чинник соціалізації особистості.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку мислення в старшокласників.
4. Одним із критеріїв теорії особистості є її здатність допомагати людям знаходити вирішення їхніх повсякденних проблем. Яка теорія, на ваш погляд, відповідає цьому критерію? Розкрийте її сутність.

Варіант 11

1. К.Д. Ушинський – родоначальник вікової та педагогічної психології.

3. Розробити методичні рекомендації для розвитку уваги в підлітків.
4. На запізнення учня на урок учитель зауважив: “Що, знову проспав?” Який перцептивний механізм проявився в цій реакції педагога? Поясніть шляхи його створення та роль у педагогічній діяльності.

Варіант 4

1. Структура предмета педагогічної психології.
2. Провідна діяльність у дошкільному віці.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку пам’яті в учнів молодшого шкільного віку.
4. У чому суть стратегій інтеріоризації, екстеріоризації та рефлексії як стратегій навчання і розвитку?

Варіант 5

1. Основна проблематика вікової психології.
2. Провідна діяльність у молодшому шкільному віці.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку пам’яті в підлітків.
4. У романі Е.Л. Войніч “Овод” є такий епізод: Джулі, дружина брата Артура, сварить свого родича. “Від її пронизливого голосу, – пише автор, – в Артура стало кисло в роті”. Чи є це зауваження психологічно грамотним? Обґрунтуйте та розкрийте сутність цього психічного явища.

Варіант 6

1. Основна проблематика педагогічної психології.
2. Провідна діяльність у старшокласників.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку пам’яті в старшокласників.
4. На самому початку занять або вже після того, як ви провели декілька занять, старшокласник каже вам: “Я не думаю, що Ви як педагог зможете нас чогось навчити”. Ваша реакція:
 - а) “Твоя справа вчитися, а не вчити вчителя”;
 - б) “Таких, як ти, я, звичайно, нічого не зможу навчити”;
 - в) “Можливо, тобі краще перейти в інший клас або вчитися в іншого вчителя?”;
 - г) “Тобі просто не хочеться вчитися”;
 - д) “Мені цікаво знати, чому ти так вважаєш?”;
 - е) “Давай поговоримо про це детальніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що наводить тебе на подібну думку”. Ваш варіант відповіді.

Опис дисципліни*

Перша сторінка опису

Характеристика дисципліни	Напрямок підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Академічний календар, види занять
Кількість кредитів ECTS – 3 Модулів – 3 Змістових модулів – 3 (1 – 40 балів; 2 – 25 балів; 3 – 35 балів)	Напрямок підготовки: 0103 Соціально-політичні науки ОКР “Бакалавр”. Спеціальність: Практична психологія	Статус дисципліни – нормативна Курс – 2 Семестр: 3 Розподіл навчального навантаження: лекції – 22 год.; практичні заняття – 26 год.; лабораторні заняття – відсутні; поточний контроль – 6 год. СРСР – 27 год; ІРС – 27 год. Підсумковий контроль – екзамен (3 семестр)
Загальний обсяг навчального навантаження – 108 год.		

*Під таблицею можна розмістити анотацію, яка з’ясує місце навчальної дисципліни в структурно-логічній схемі підготовки фахівців.

**Указуються інші спеціальності, якщо у навчальних планах передбачене їх поєднання з “Практичною психологією”.

Навчально-тематичний план (структура залікових кредитів)*

№ пор.	Змістові модулі / Розділи	Усього занять	Аудиторні заняття	Лекції	Практичні заняття	Поточний контроль	ІРС	СРС
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	М. 1. Вікова психологія як наука і навчальний предмет Р. 1. Предмет, завдання і методи вікової психології Р. 2. Короткий історичний нарис виникнення і становлення вікової психології	44	24	12	10	2	10	10

Інтегровані завдання з вікової і педагогічної психології*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Р. 3. Психічний розвиток як феномен вікової психології							
	Р. 4. Проблема вікової періодизації психічного розвитку							
2	М. 2. Психічний розвиток у дошкільному віці	26	12	6	4	2	7	7
	Р. 5. Психічний розвиток немовляти							
	Р. 6. Психічний розвиток у ранньому першому) дитинстві							
	Р. 7. Психічний розвиток у пізньому (другому) дитинстві							
3	М. 3. Психологія дітей шкільного віку	38	18	8	8	2	10	10
	Р. 8. Психологія дітей молодшого шкільного віку							
	Р. 9. Психологія дітей підліткового віку							
	Р. 10. Психологія юнацького віку	0	0	0	0	0		
4	Р. 11. Психологія дорослості (акмеологія)	0	0	0	0	0		
	Усього	108	54	26	22	6	27	27

* Кількість навчальних занять можна варіювати, виходячи із загальної кількості кредитів. Бажано не порушувати пропорційне співвідношення аудиторних занять (лекцій, практичних, лабораторних занять, поточного контролю) та сумарну кількість ІРС та СРС, які між собою також є пропорційними. Допустиме зменшення аудиторних занять за рахунок збільшення, як правило, СРС.

Варіант 1

1. Предмет і завдання вікової та педагогічної психології.
2. Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку уваги в учнів молодшого шкільного віку.
4. Пояснити природу евристичної мисленнєвої діяльності. Що таке інтуїція та натхнення? Яка їх роль у творчій діяльності педагога? Чи кожна людина може розвинути інтуїцію та переживати стан натхнення?

Варіант 2

1. Предмет і завдання педагогічної психології.
2. Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці.
3. Розробити методичні рекомендації для розвитку уваги в старшокласників.
4. Назвіть відомі вам типи акцентуацій у підлітків. Які з них можуть потенційно створити найбільше проблем у навчально-виховному процесі?

Варіант 3

1. Структура предмета вікової психології.
2. Соціальна ситуація розвитку в старшокласників.

* Використані окремі завдання для тематичних олімпіад, розроблені кафедрами психології МАУП, Донецького національного технічного університету, Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка.

43. Основні чинники вибору асоціальної життєвої позиції.
44. Основні буденні підходи до навчання і виховання дітей у сім'ї.
45. Проблема саморегуляції особистості дітей молодшого шкільного віку.
46. Психологічні умови особистісного самовизначення.
47. Психологічні умови професійного самовизначення в старшокласників.
48. Проблема пошуку критеріїв результативності педагогічної діяльності.
49. Професійна педагогічна деформація та життєві долі учнів.
50. Способи з'ясування творчого потенціалу учнів.
51. Особливості організації навчально-виховного процесу у малокомплектній школі.
52. Роль сім'ї в адаптаційному періоді першокласника.
53. Директивна педагогіка і психологічні особливості вчителя-жінки.
54. Питання вікової психології в науковій спадщині _____ (вибір ученого за вказівкою викладача) і практика педагогічної діяльності.

Таблиця 1.3. Тижневий розподіл навчального навантаження*

№ пор.	Місяці	Навчальне навантаження	Тижні	Лекції	Практ. заняття	ІРС	СРС	Поточний контроль
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Вересень	26	1	4				
			2	4	2			
			3	4	2	2	2	
			4		2	2	2	
2	Жовтень	26	1		2	2	2	
			2		2	4	4	
			3					2
			4	4		2	2	
3	Листопад	22	1	2	2	2	2	
			2		2	3	3	
			3					2
			4	4				
4	Грудень	24	1	2	2			
			2	2	2	2	2	
			3		2	2	2	
			4		2	2	2	
5	Січень	10	1					
			2			4	4	
			3					2
			4					
Усього		108	**	26	22	27	27	6

* Тижневий розподіл є орієнтовним і враховує тривалість навчальних семестрів.

** Навчальні тижні можна позначати конкретними календарними датами.

Плани навчального курсу

(в усіх планах слід указувати список використаної літератури. Оскільки в цьому посібнику література наводиться в розділах, то автор її свідомо випускає)

Зміст лекційних занять*

Змістові модулі (теми лекцій, їх анотації)	Кількість годин
1	2
<p>Змістовий модуль 1. Вікова психологія як наука і навчальний предмет</p> <p><i>Розділ 1.</i> Предмет, завдання і методи вікової психології</p> <p><i>Розділ 2.</i> Короткий історичний нарис виникнення і становлення вікової психології</p> <p><i>Розділ 3.</i> Психічний розвиток як феномен вікової психології</p> <p><i>Розділ 4.</i> Проблема вікової періодизації психічного розвитку</p> <p><i>Лекція 1.</i> Місце вікової психології в системі наукового знання</p> <p>Вступ</p> <p>1. Вікова психологія як галузь психологічної науки</p> <p>2. Принципи вікової психології</p> <p>3. Завдання вікової психології</p> <p>4. Класифікаційні системи методів.</p> <p><i>Анотація.</i> З'ясовується структура предмета вікової психології, її принципи і завдання. Аналізується проблематика, можливості її прикладної реалізації. Розглядаються основні та додаткові методи дослідження психічних явищ, найпростіші способи оцінювання надійності експериментальних даних.</p> <p><i>Лекція 2.</i> Витоки вікової психології як науки</p> <p>1. Генетичні ідеї в психології</p> <p>2. Виникнення дитячої психології (Ж.-Ж. Руссо). Експериментальні дослідження дитячої психіки (К. Бюлер, В. Зеньковський, М. Ланге, Е. Мейман, В. Штерн та ін.)</p> <p>3. Основні історико-теоретичні концепції у віковій психології</p> <p>4. Культурно-історична теорія вищих психічних функцій (Л.С. Виготський)</p> <p>5. Основні напрямки і етапи розвитку сучасної вікової психології</p>	12
	4
	4

16. Особливості навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку.
17. Психологічна характеристика причин неуспішності молодших школярів.
18. Особливості формування в учнів наукових понять.
19. Психологія інтересів у дітей молодшого шкільного віку.
20. Відмінності між учнями як предмет педагогічного впливу.
21. Особливості комплексного підходу в навчально-виховному процесі.
22. Психологія вчителя початкових класів.
23. Психологія вчителя середніх класів.
24. Психологія вчителя старших класів.
25. Особливості використання гри в навчальній діяльності дітей.
26. Психологія виконання домашніх завдань.
27. Особливості міжособистісної взаємодії в системі “педагог – діти – батьки”.
28. Основні мотиви навчальної діяльності.
29. Проблема наступності в системі навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу та загальноосвітньої школи.
30. Особливості впровадження комп’ютерних технологій у навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку.
31. Проблема інноваційних технологій у навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку.
32. Навчання і виховання школярів та їх індивідуальний життєвий простір.
33. Проблема моделювання навчально-виховних ситуацій з дітьми шкільного віку (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
34. Психологічні бар’єри у взаєминах педагога і батьків.
35. Урахування особливостей кризи 7 років у практиці педагогічної діяльності.
36. Урахування особливостей кризи 13 років у практиці педагогічної діяльності.
37. Урахування особливостей кризи 17 років у практиці педагогічної діяльності.
39. Урахування суб’єктивних кризових проявів у становленні особистості.
40. Проблема девіантної поведінки і становлення особистості.
41. Психологія “лівші”, “ліворукої” дитини і практика педагогічної діяльності.
42. Мотивація навчання школярів.

16. Психологія взаємодії вихователя і батьків в умовах сучасного повсякдення.
17. Психологічні особливості роботи вихователя з педагогічно занедбанними дітьми.
18. Проблема інноваційних технологій у навчанні і вихованні дітей дошкільного віку.
19. Наукові уявлення Л.С. Виготського і сучасна практика педагогічної діяльності.
20. Проблематика педагогічної психології: перспективи теоретичних розробок і практичної реалізації.

Психологія школяра

Примітка. Якщо тему курсової роботи необхідно спрямувати на вивчення підлітків, то тоді поняття “молодший шкільний вік” слід замінити наступним віковим інтервалом, і навпаки (така заміна здійснюється за вказівкою викладача).

1. Формування особистісних новоутворень у молодших школярів.
2. Психологічні умови формування сприятливого міжособистісного спілкування в сім'ї.
3. Міжособистісні стосунки в групі молодших школярів.
4. Роль покарання та заохочення у вихованні дитини в сім'ї.
5. Статеве виховання дитини в сім'ї.
6. Психологічні умови навчання в загальноосвітніх школах І–ІІІ ступеня (вказати навчальну дисципліну).
7. Психологія читацьких інтересів молодших школярів.
8. Психологічна характеристика особистості вчителя.
9. Психологія обдарованої дитини (на прикладі учнів молодшого шкільного віку).
10. Психологія дітей з фізичними вадами (на прикладі учнів молодшого шкільного віку).
11. Особливості роботи з педагогічно занедбанними дітьми.
12. Особливості диференційованого навчання учнів молодших класів.
13. Особливості учіння дітей на уроках.
14. Психологічна характеристика причин неуспішності молодших школярів.
15. Міжособистісні стосунки в колективі молодших школярів.

1	2
<p><i>Анотація.</i> Аналізуються досягнення вчених різних історичних епох. Акцентується увага на досягненнях радянської педології. Визначаються основні тенденції в розвитку світової та вітчизняної вікової психології.</p> <p><i>Лекція 3.</i> Закономірності психічного розвитку в онтогенезі</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Генотипна та середовищна зумовленість розвитку. Ознаки психічного розвитку 2. Чинники розвитку. Принцип психічного розвитку в діяльності 3. Проблема дитинства у віковій психології. Онтогенез і життєвий шлях людини. Поняття віку як центральна категорія вікової психології 4. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, новоутворення як показники вікового розвитку 5. Індивідуальні варіації розвитку. Єдність природного і соціального в онтогенезі людини. 6. Рушійні сили і умови психічного розвитку. 7. Принципи та критерії вікової періодизації. Поняття про стабільні і перехідні періоди. Проблема періодизації розвитку особистості в дитячому віці (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонт'єв, А.В. Петровський та ін.). <p><i>Анотація.</i> З'ясовуються проблеми органічної і середовищної зумовленості психічного розвитку, рушійні сили, умови і закони психічного розвитку, закономірності психічного розвитку. Розглядаються основні лінії психічного розвитку, вивчаються різнопланові підходи до розв'язання проблеми вікової періодизації, її значення для практики педагогічної діяльності.</p> <p>Змістовий модуль 2. Психічний розвиток у дошкільному віці</p> <p><i>Розділ 5.</i> Психічний розвиток немовляти</p> <p><i>Розділ 6.</i> Психічний розвиток у ранньому (першому) дитинстві</p> <p><i>Розділ 7.</i> Психічний розвиток у пізньому (другому) дитинстві</p> <p><i>Лекція 1.</i> Психічний розвиток від дня народження до трьох років</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Психічний розвиток немовляти. Пренатальний розвиток. Криза «дня народження». Анатомо-фізіологічні особливості та функціонування мозку дитини в період новонародженості 2. Структура періоду немовляти. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність і новоутворення періоду немовляти 3. Криза 1 року, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації 4. Психічний розвиток у ранньому дитинстві. Анатомо-фізіологічні особливості та їх вплив на психічний розвиток. Психологічні передумови переходу до раннього дитинства 5. Соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність у період 1–3 років. Розвиток активності дитини, ускладнення її діяльності і стосунків з оточуючими людьми. Провідна діяльність і ступені оволодіння предметною дією. Предметна діяльність та її значення для психічного розвитку в ранньому дитинстві. Продуктивна і репродуктивна предметна діяльність 	4
	6
	2

1	2
<p>6. Формування образу "Я". Криза 3 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації</p> <p><i>Анотація.</i> З'ясується зміст основних ліній психічного розвитку (соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, новоутворень, рушійних сил). Виокремлюються пріоритетні досягнення в розвитку психічних явищ. Вивчаються симптомокомплекси кризи 1 року та кризи 3 років.</p> <p><i>Лекція 2.</i> Психічний розвиток у період 3–6 (7) років</p> <p>1. Анатомо-фізіологічні особливості та їх вплив на психічний розвиток дитини. Психологічні передумови переходу в друге дитинство. Соціальна ситуація розвитку</p> <p>2. Перехід від сюжетно-рольової до рольової гри. Рольова гра як провідна діяльність. Роль гри в психічному розвитку. Основні лінії гри. Розвиток сприймання. Удосконалення перцептивних дій та операцій. Перехід від зовнішніх, практичних перцептивних дій до внутрішніх, розумових. Сенсорні еталони. Основні етапи розвитку сприймання</p> <p>3. Перехід від ситуативного до контекстного мовлення. Виникнення монологу. Феномен егоцентризму. Егоцентричне мовлення і мислення. Структурно-семантичний, лексичний, граматичний розвиток мовлення. Формування передумов появи письмового мовлення</p> <p>4. Психологія дітей шестирічного віку. Методи навчання шестирічних дітей</p> <p>5. Психологічна готовність до вступу в школу (інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна, вольова). Психодіагностика готовності до шкільного навчання</p> <p>6. Криза 7 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації</p> <p><i>Анотація.</i> З'ясується зміст основних ліній психічного розвитку соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, новоутворень, рушійних сил). Виокремлюються пріоритетні досягнення в розвитку психічних явищ та особистісному становленні дитини як школяра (перед вступом до школи). Вивчається симптомокомплекс кризи 7 років.</p> <p>Змістовий модуль 3. Психологія дітей шкільного віку</p> <p><i>Розділ 8.</i> Психологія дітей молодшого шкільного віку</p> <p><i>Розділ 9.</i> Психологія дітей підліткового віку</p> <p><i>Лекція 1.</i> Становлення особистості в молодшому шкільному віці.</p> <p>1. Анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Психологічна перебудова, пов'язана зі вступом до школи. Навчання і психічний розвиток</p> <p>2. Соціальна ситуація розвитку. Нормування ставлення до школи, учителів і учнівських обов'язків. Засвоєння правил поведінки. Розвиток взаємин з однолітками. Зміна ігрових стосунків. Проблема інтересів. Динаміка навчання як провідної діяльності</p> <p>3. Особливості розвитку психічних процесів (відчуттів, сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, почуттів, індивідуально-типологічних особливостей)</p>	4
	8
	2

6.4. Орієнтовні тематичні напрямки курсових робіт

Психологія дітей дошкільного віку

Примітка. Кожний напрямок може передбачати кілька тем, коли уточнюється проблематика та віковий діапазон (за вказівкою викладача).

1. Психологічна готовність педагога до роботи з дітьми 1–3 років.
2. Психологічна готовність педагога до роботи з дітьми 3–6(7) років.
3. Проблема наступності в системі навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу та загальноосвітньої школи.
4. Проблема використання досягнень педагогічної психології в практиці педагогічної діяльності (на прикладі праць одного з учених – вибір здійснюється за вказівкою викладача).
5. Внесок українських учених у розробку наукової проблематики педагогічної психології (на прикладі праць учених – вибір здійснюється за вказівкою викладача).
6. Навчання і виховання дітей дошкільного віку та їх індивідуальний життєвий простір.
7. Проблема моделювання навчально-виховних ситуацій з дітьми дошкільного віку (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
8. Чинники ризику в навчанні та вихованні дітей дошкільного віку (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
9. Психологія відносин у дитячих групах (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
10. Психологічні особливості морального розвитку дітей дошкільного віку.
11. Спілкування як чинник формування особистості в дошкільному віці.
12. Професіоналізм вихователя як чинник формування особистості в дошкільному віці (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
13. Авторитетність вихователя і проблема управління дитячою групою (показати динаміку).
14. Навчально-виховні реалії сьогодення і практика педагогічної діяльності в системі дошкільної освіти.
15. Психологія вікових можливостей засвоєння та осмислення інформації в дошкільному віці (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).

Варіант 5

1. Порівняльна характеристика спостереження та експерименту.
2. Психологічні умови застосування покарання.
3. Скласти методичні рекомендації для покращення поведінки в учнів молодшого шкільного віку (10–15 пропозицій).

Варіант 6

1. Предмет і завдання психології навчання.
2. Психологічні умови застосування заохочення.
3. Скласти методичні рекомендації для покращення поведінки в підлітків (10–15 пропозицій).

Варіант 7

1. Предмет і завдання психології виховання.
2. Мотивація навчання.
3. Скласти методичні рекомендації для покращення поведінки в старшокласників (10–15 пропозицій).

Варіант 8

1. Предмет і завдання психології вчителя.
2. Вікова динаміка учіння.
3. Скласти методичні рекомендації для уникнення конфліктів у системі “ровесник – ровесник” у старшокласників (10–15 пропозицій).

Варіант 9

1. Типи виховання.
2. Психологічні умови індивідуального підходу.
3. Способи розвитку спостережливості (вибір віку за вказівкою викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 10

1. Адаптація вчителя до праці в школі.
2. Проблема соціалізації особистості.
3. Скласти методичні рекомендації для уникнення конфліктів у системі “ровесник – ровесник” у підлітків (10–15 пропозицій).

1	2
4. Основні особистісні новоутворення (довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія) 5. Криза 13 років, її симптомокомплекс (дівчатка і хлопчики), місце в системі вікової періодизації <i>Анотація.</i> З'ясується зміст основних ліній психічного розвитку соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, новоутворень, рушійних сил). Виокремлюються пріоритетні досягнення в розвитку психічних явищ та особистісному становленні дитини як школяра. Вивчається симптомокомплекс кризи 13 років. <i>Лекція 2.</i> Особливості психічного розвитку дітей середнього шкільного віку 1. Анатомо-фізіологічна перебудова організму та психічний розвиток. Акселерація та її причини (П.В. Василик, Т.В. Карсаєвська, І.С. Кон, А.Є. Личко та ін.) 2. Соціальна ситуація розвитку в підлітковий період. Передумови переходу в підлітковий вік: самосвідомість, Я-концепція, самооцінка, рефлексія, моральні засади поведінки. Розвиток Я і набуття ідентичності. Почуття дорослості. Самооцінка і рівень домагань. Провідна діяльність 3. Поведінкові прояви (реакція емансипації, хоббі-реакція, реакція групування) 4. Емоційно-вольовий розвиток. Прагнення до самовиховання. Формування систем потреб, інтересів і мотивів, їх зміст і структура. Особливості соціальної поведінки в середньому шкільному віці. Прояви батьківської влади в спілкуванні (М. Кле). Морально-етичні погляди підлітків 5. Розвиток сенсорних процесів. Формування спостережливості. Розвиток уваги і пам'яті, логічного мислення, мови і мовлення 6. Характер підлітків і психологічні причини їх інфантильності. "Важкий підліток" як дискусійна проблема вікової психології. Розвиток здібностей і творчої активності підлітків <i>Анотація.</i> З'ясується зміст основних ліній психічного розвитку, соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, новоутворень, рушійних сил). Виокремлюються пріоритетні досягнення в розвитку психічних явищ та особистісному становленні в неофіційному дитинстві. Аналізуються стереотипні уявлення про підлітковий вік. <i>Лекція 3.</i> Психологія старшокласників 1. Анатомо-фізіологічні особливості та психічний розвиток старшокласників. Чинники вікового розвитку. Соціальна ситуація розвитку 2. Провідна діяльність. Навчальна діяльність як передумова формування інтересу до професійної діяльності. Розвиток професійного мислення і професійних здібностей у період навчання в старших класах 3. Розвиток пізнавальних процесів і здібностей у старшокласників. Особливості самосвідомості особистості, виникнення потреби в самовизначенні 4. Ціннісні орієнтації, морально-етичні установки та ідеали. Свідомість і світогляд як моральні категорії. Соціальне і моральне самовизначення та готовність учнів старших класів до професійного самовизначення. Розвиток самосвідомості та відкриття Я	4
	2

1	2
5. Почуття обов'язку і соціальної відповідальності. Розвиток емоційно-вольової сфери і характеру. Егоцентризм старшокласників 6. Криза 17 років, її симптомокомплекс (юнаки і дівчата), місце в системі вікової періодизації <i>Анотація.</i> З'ясовується зміст основних ліній психічного розвитку соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, новоутворень, руйнівних сил. Виокремлюються пріоритетні досягнення в розвитку психічних явищ та особистісному становленні в старшому підлітковому віці. Вивчається симптомокомплекс кризи 7 років. Аналізуються основні наукові уявлення про цей віковий період як "ранню юність".	2
Усього лекцій (годин)	26

*Кількість лекційних занять можна варіювати (збільшувати або зменшувати) у комплексі з практичними заняттями.

Зміст практичних занять*

Змістові модулі (теми практичних занять)	Кількість годин
1	2
Змістовий модуль 1. Вікова психологія як наука і навчальний предмет	10
<i>Практичне заняття 1.</i> Предмет і завдання вікової психології 1. Структура предмета вікової психології 2. Основні розділи вікової психології 3. Теоретичні і практичні завдання вікової психології 4. Зв'язок вікової психології із загальною та педагогічною, диференційною, соціальною психологією, психологією праці, віковою фізіологією, педагогікою тощо	2
<i>Практичне заняття 2.</i> Методи вікової психології 1. Основні методологічні принципи психологічного дослідження 2. Вимоги до методів дослідження 3. Класифікаційні системи методів. Організаційні методи дослідження (лонгітюд, "поперечний зріз", комплексний метод). Емпіричні методи. Спостереження та його види. Інтроспекція. Особливості застосування експериментальних методів. Природний і лабораторний експерименти. Формувальний експеримент. Генетико-моделюючий експеримент	2
<i>Практичне заняття 3.</i> Історія виникнення і становлення вікової психології як науки 1. Психологічні погляди Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинського, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, А.С. Макаренка, Н.К. Крупської, Ж. Піаже, А. Валлона, Дж. Брунера та ін. 2. Характеристика педологічної концепції як науки про дитину 3. Становлення вікової та педагогічної психології в Україні (М.І. Алексеєва, В.К. Котирло, Г.С. Костюк, Є.О. Мілерян, Д.Ф. Ніколенко, О.М. Раєвський, О.В. Скрипченко та ін.). 4. Основні напрямки в розвитку сучасної вікової та педагогічної психології	2

83. Психологія педагогічного авторитету, псевдоавторитету, авторитаризму.
84. Психологія педагогічних стереотипів (зайнятість батьків, нівелювання вічних моральних цінностей та ін.).
85. Об'єктивні і суб'єктивні кризові явища в дитинстві.
86. Психологія повсякдення і криза педагогічної свідомості.
87. Особливості навчально-виховного впливу в період вікових нормативних криз.
88. Дитячі психологічні профілі та взаємооцінка суб'єктів навчання і виховання.
89. Директивна педагогіка і психологічні особливості діяльності учителя-жінки.
90. Псевдовладність і дитячий прагматизм.

6.3. Варіанти контрольних робіт

Варіант 1

1. Завдання педагогічної психології.
2. Моральні цінності дітей молодшого шкільного віку.
3. Скласти методичні рекомендації для розвитку в дітей молодшого шкільного віку навчальної мотивації (10–15 пропозицій).

Варіант 2

1. Проблематика педагогічної психології.
2. Структура навчальної діяльності.
3. Скласти методичні рекомендації для розвитку в підлітків навчальної мотивації (10–15 пропозицій).

Варіант 3

1. Структура предмета педагогічної психології.
2. Показники розумового розвитку дітей.
3. Скласти методичні рекомендації для розвитку в старшокласників навчальної мотивації (10–15 пропозицій).

Варіант 4

1. Місце класовода в системі навчально-виховного процесу.
2. Умови розвитку позитивних емоційних станів учнів (вибір віку за вказівкою викладача; 10–15 пропозицій).

58. Виховання як процес формування цілісної особистості. Типові ознаки виховного процесу.
59. Теорії виховання (персоналістична, академічна).
60. Теорії виховання (соціальна, спіритуалістична).
61. Теорії виховання (соціокогнітивна, психокогнітивна, технологічна).
62. Педагогічна оцінка як засіб виховного впливу.
63. Теорії виховання (народна педагогіка).
64. Закономірності виховного впливу.
65. Психологічні механізми виховання.
66. Поняття про моральність. Вчинок як одиниця моральної поведінки.
67. Критерії та показники вихованості.
68. Вікові аспекти виховання і життєвий шлях особистості.
69. Психологічні особливості дітей з асоціальною поведінкою.
70. Проблеми сім'ї у вихованні дітей.
71. Психологія індивідуального підходу в процесі виховання особистості.
72. Психологічний аналіз вчинку.
73. Психологічне обґрунтування виховного впливу.
74. Предмет психології вчителя (Ф.М. Гоноволін, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, М.Д. Левітов, О.М. Леонтьєв, Д.Ф. Ніколенко, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов та ін.). Проблеми психології вчителя як розділу педагогічної психології.
75. Завдання психології вчителя як розділу педагогічної психології.
76. Принципи психології вчителя як розділу педагогічної психології.
77. Особливості педагогічної діяльності. Педагогічні здібності та їх структура.
78. Види стилів та індивідуальний стиль діяльності вчителя. Психологічні основи педагогічної оцінки, педагогічного такту, педагогічної етики.
79. Психологічна готовність вчителя до педагогічної праці. Особливості діяльності вчителя початкових класів.
80. Психологічна готовність вчителя до педагогічної праці. Особливості діяльності вчителя середніх класів.
81. Психологічна готовність вчителя до педагогічної праці. Особливості діяльності вчителя старших класів.
82. Психологічна готовність вчителя до педагогічної праці. Особливості діяльності вчителя малокомплектної школи.

1	2
<p><i>Практичне заняття 4. Розвиток як процес оволодіння дитиною суспільно-історичним досвідом</i></p> <p>1. Теорії психічного розвитку і навчання (А. Валлон, Дж. Брунер, К. Коффа, Ж. Піаже, Е. Торндайк, З. Фрейд та ін.). Елігенетична концепція Е. Еріксона</p> <p>2. Взаємозв'язок навчання та розвитку. Провідна роль навчання в психічному розвитку дитини. Зона актуального і зона найближчого розвитку (Л.С. Виготський). Концепція діалектичного характеру розвитку Г.С. Костюка</p> <p>3. Проблема вікової періодизації. Принципи і критерії вікової періодизації</p> <p>4. Причини нерівномірності психічного розвитку. Акселерація і психічний розвиток. Сенситивні періоди</p> <p>5. Розвиток психіки в умовах сенсорних дефектів, відставання як результат педагогічної занедбаності. Затримки в психічному розвитку як результат розумової відсталості</p>	2
<p><i>Практичне заняття 5. Проблема вікової періодизації психічного розвитку</i></p> <p>1. Принципи і критерії вікової періодизації. Періодизація дитячого розвитку за Л.С. Виготським. Поняття про стабільні і перехідні періоди</p> <p>2. Календарний, біологічний, психологічний вік. Основні підходи до створення вікової періодизації дитячого розвитку (П.П. Блонський, Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо та ін.). Виокремлення епох, періодів, фаз у розвитку</p> <p>3. Кризи розвитку та «не-розвитку». Об'єктивні та суб'єктивні кризи. Подвійні кризи. Стратегія формування позитивних і негативних симптомокомплексів у кризових періодах</p>	2
<p>Змістовий модуль 2. Психічний розвиток у дошкільному віці</p> <p><i>Практичне заняття 1. Психічний розвиток від дня народження до трьох років</i></p> <p>1. Значення фізичної та соціальної безпомічності дитини. Основні відмінності немовлят людини від малят тварини</p> <p>2. Критерії переходу від періоду новонародженого до періоду немовляти (фізіологічні і психологічні). Розвиток форм спілкування. Особливості становлення рухів, маніпулятивних дій, ходіння. Розвиток довільних рухів. Виникнення предметних дій</p> <p>3. Початкові етапи розвитку мовлення та її семантики. Зв'язок слова з дією. Становлення мислення. Зв'язок предмета з дією</p> <p>4. Основні етапи мовленнєвого розвитку в ранньому дитинстві. Засвоєння дітьми фонетики і граматики. Розвиток синтаксичної структури мовлення. Основні способи засвоєння мови. Сензитивний період у розвитку мовлення</p> <p>5. Розвиток сенсорних і перцептивних процесів і дій. Розвиток пам'яті і мислення. Психологічна структура сенсомоторного інтелекту та перехід до його символічних форм (Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, М.І. Лісіна, Ж. Піаже та ін.)</p>	4
<p><i>Практичне заняття 2. Психічний розвиток у період 3–6 (7) років</i></p> <p>1. Анатомо-фізіологічні особливості та їх вплив на психічний розвиток. Психологічні передумови переходу в друге дитинство. Соціальна ситуація розвитку</p> <p>2. Рольова гра як провідна діяльність. Роль гри в психічному розвитку. Основні лінії гри. Розвиток сприймання. Удосконалення перцептивних дій та операцій. Перехід від зовнішніх, практичних перцептивних дій до внутрішніх, розумових. Сенсорні еталони. Основні етапи розвитку сприймання</p>	2

1	2
<p>3. Перехід від ситуативного до контекстного мовлення. Виникнення монологу. Егоцентричне мовлення. Структурно-семантичний, лексичний, граматичний розвиток мовлення. Формування передумов появи письмового мовлення</p> <p>4. Психологія дітей шестирічного віку. Методи навчання шестирічних дітей</p> <p>5. Психологічна готовність до вступу в школу (інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна, вольова). Психодіагностика готовності до шкільного навчання</p> <p>6. Криза 7 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації</p> <p>Змістовий модуль 3. Психологія дітей шкільного віку</p> <p><i>Практичне заняття 1. Особливості становлення особистості в молодшому шкільному віці</i></p> <p>1. Анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Психологічна перебудова, пов'язана зі вступом до школи</p> <p>2. Соціальна ситуація розвитку. Нормування ставлення до школи, учителів і учнівських обов'язків. Засвоєння правил поведінки. Динаміка навчання як провідної діяльності</p> <p>3. Основні особистісні новоутворення (довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія)</p> <p><i>Практичне заняття 2. Особливості розвитку психічних функцій у молодшому шкільному віці</i></p> <p>1. Типи і стани уваги. Види пам'яті, мислення. Системний підхід у вивченні розумових операцій (Т.М. Лисянська). Усне і письмове мовлення.</p> <p>2. Зміни у вольовій регуляції поведінки і діяльності. Розвиток емоційної сфери. Формування характеру і соціальної поведінки</p> <p>3. Особливості розвитку волі. Вольове зусилля і вольові якості (цілеспрямованість, активність, старанність, стриманість, рішучість та ін.). Структура вольової дії. Індивідуально-типологічні особливості</p> <p><i>Практичне заняття 3. Особливості психічного розвитку в інтервалі 10(11)–13(14) років</i></p> <p>1. Анатомо-фізіологічна перебудова організму та психічний розвиток. Акселерація та її причини (П.В. Василик, Т.В. Карсаєвська, І.С. Кон, А.Є. Лічко та ін.). Особливості анатомо-фізіологічного розвитку і статевої самосвідомості підлітків</p> <p>2. Усвідомлення власної позиції в суспільстві і своїх можливостей. Передумови переходу в підлітковий вік: самосвідомість, Я-концепція, самооцінка, рефлексія, моральні засади поведінки. Розвиток Я і набуття ідентичності. Почуття дорослості. Самооцінка і рівень домагань. Провідна діяльність. Поведінкові прояви (реакція емансипації, хоббі-реакція, реакція групування)</p> <p>3. Особливості соціальної поведінки підлітків. Виникнення нового типу спілкування і міжособистісних стосунків. Прояви батьківської влади в спілкуванні (М. Кле). Морально-етичні погляди підлітків</p> <p>4. Розвиток сенсорних процесів. Формування спостережливості. Розвиток уваги і пам'яті, логічного мислення, мови і мовлення. Розвиток пізнавальних інтересів. Самостійність у навчанні як умова переходу до самоосвіти</p> <p>5. Характер підлітків та психологічні причини їх інфантильності. "Важкий підліток" як дискусійна проблема вікової психології. Розвиток здібностей і творчої активності підлітків</p> <p>6. Криза 13 років, її симптомокомплекси (хлопчики і дівчатка), місце в системі вікової періодизації</p>	<p>8</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>

27. Кредитно-модульне начання (КМСОНП) як спосіб організації навчального процесу.
28. Розвивальні можливості навчання.
29. Принципи конструювання навчального змісту.
30. Мотиви навчання.
31. Моделі навчання.
32. Психологічні аспекти дидактичних принципів, змісту пред-мета та методів засвоєння знань, умінь, навичок.
33. Психологічні особливості навчальної діяльності обдарованих дітей.
34. Психологічні особливості навчальної діяльності ліворуких ді-тей, лівшів, амбідекстрів.
35. Психологічні особливості навчальної діяльності дітей, які ма-ють вади у фізичному розвитку.
36. Психологічні особливості навчальної діяльності педагогічно занедбаних дітей.
37. Теорія поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін).
38. Теорія навчання Л.С. Виготського.
39. Теорія навчання В.В. Давидова.
40. Теорія навчання Д.Б. Ельконіна.
41. Теорія навчання О.М. Матюшкіна.
42. Причини учнівської неуспішності та способи її подолання.
43. Перспективи індивідуального розвитку учнів.
44. Психологічні механізми цілепокладання в навчанні.
45. Теоретичні і практичні проблеми психології учіння.
46. Структура навчальної діяльності.
47. Основні компоненти учіння (змістові, цільові, мотиваційні, операційні, емоційно-вольові, комунікативні, результативні, контрольні-оцінні).
48. Основні етапи формування наукових понять.
49. Вікова динаміка процесу учіння.
50. Процес засвоєння як зміст навчальної діяльності учнів.
51. Психологічний аналіз уроку.
52. Проблема научіння. Теорії соціального научіння (Дж. Дол-лард, Н. Міллер).
53. Предмет психології виховання. Проблеми психології вихо-вання.
54. Завдання психології виховання.
55. Історичні моделі виховання.
56. Принципи психології виховання як розділу педагогічної пси-хології.
57. Типологія історичних виховних ідеалів.

8. Організаційні методи дослідження (лонгітюд, “поперечний зріз”, комплексний метод).
9. Емпіричні методи (спостереження, експеримент, самоспостереження).
10. Діагностичні та інтерпретаційні методи (кількісні, якісні; структурні, генетичні; тести; опитувальники; аналіз продуктів діяльності; метод експертних оцінок).
11. Передумови виникнення педагогічної психології.
12. Становлення педагогічної психології в Україні та Росії у XVIII – на початку XX ст. (Л.С. Виготський, П.Ф. Каптерев, О.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаєв, М.В. Ломоносов та ін.).
13. Становлення педагогічної психології в Україні та Росії в XVIII – на початку XX ст. (М.І. Новиков, Ф. Прокопович, С.Ф. Русова, І.О. Сікорський, Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко та ін.).
14. Розвиток педагогічної психології в СРСР (Л.І. Божович, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін та ін.).
15. Розвиток педагогічної психології в СРСР (В.П. Зінченко, Б.С. Кобзар, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Н.А. Менчинська, Д.Ф. Ніколенко, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця, П.Р. Чамата, В.І. Чепелев та ін.).
16. Педагогічна антропологія К.Д. Ушинського.
17. Розвиток педагогічної психології в Україні (М.І. Алексеєва, Д.Ф. Ніколенко, Л.М. Проколієнко, О.М. Раєвський, О.В. Скрипченко та ін.).
18. Сучасний стан педагогічної психології (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Л.В. Долинська, О.І. Кульчицька, Т.М. Лисянська, С.Д. Максименко, М.В. Савчин, О.Я. Чебикін та ін.).
19. Предмет психології навчання. Проблеми психології навчання.
20. Завдання психології навчання.
21. Принципи психології навчання як розділу педагогічної психології.
22. Типи навчання.
23. Особливості використання комп’ютерних технологій в навчальному процесі.
24. Програмоване навчання як спосіб організації навчального процесу.
25. Проблемне навчання як спосіб організації навчального процесу.
26. Пояснювально-ілюстративне навчання як спосіб організації навчального процесу.

1	2
<p><i>Практичне заняття 4. Особливості психічного розвитку старшокласників</i></p> <p>1. Анатомо-фізіологічні особливості та психічний розвиток старшокласників. Чинники вікового розвитку. Соціальна ситуація розвитку</p> <p>2. Провідна діяльність. Навчальна діяльність як передумова формування інтересу до професійної діяльності</p> <p>3. Розвиток пізнавальних процесів і здібностей у старшокласників. Особливості самосвідомості особистості, виникнення потреби в самовизначенні. Система психологічних показників особистісної зрілості та умови її досягнення в старших класах. Мотиви учіння. Спрямованість у майбутнє. Проблема сенсу життя</p> <p>4. Ціннісні орієнтації, морально-етичні настанови та ідеали. Свідомість і світогляд як моральні категорії. Соціальне і моральне самовизначення та готовність учнів старших класів до професійного самовизначення. Розвиток самосвідомості і відкриття Я. Спільність однолітків, дружба та юнацька субкультура</p> <p>5. Почуття обов’язку і соціальної відповідальності. Розвиток емоційно-вольової сфери і характеру</p> <p>6. Психологічні проблеми і умови розвитку творчої особистості старшокласника. Формування життєвих цілей. Самовиховання старшокласників</p> <p>7. Криза 17 років, її симптомокомплекс (юнаки і дівчата), місце в системі вікової періодизації</p>	2
Усього практичних занять (годин)	22

*Кількість практичних занять можна варіювати (збільшувати або зменшувати) у комплексі з лекційними заняттями.

Зміст індивідуальної роботи (ІР) та самостійної роботи (СР)*

Змістові модулі (теми практичних занять, основні вихідні поняття, завдання для ІР, СР)	Кількість годин	
	ІР	СР
1	2	3
Змістовий модуль 1. Вікова психологія як наука і навчальний предмет	10	10
<p><i>Практичне заняття 1.</i> Предмет і завдання вікової психології</p> <p><i>Основні вихідні поняття:</i> 1) вікова психологія; 2) вік; 3) онтогенез</p> <p><i>Практичне заняття 2.</i> Методи вікової психології</p> <p><i>Основні вихідні поняття:</i> 1) валідність; 2) генеральна сукупність; 3) генетико-моделюючий експеримент; 4) залежні змінні; 5) незалежні змінні; 6) інтроспекція; 7) комплексний метод; 8) лонгітюд; 9) мала вибірка; 10) метод; 11) методологія; 12) методика; 13) метод експертних оцінок; 14) надійність; 15) онтогенез; 16) «поперечний зріз»; 17) практика педагогічної діяльності; 18) репрезентативність; 19) спостереження; 20) тест</p>	4	4

1	2	3
<p><i>IPC.</i> 1. Робота з термінологією до практичних занять 1 і 2 (визначити поняття і проаналізувати основну та додаткову літературу на предмет використання вказаних термінів) Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) список використаної літератури</p> <p><i>СПС.</i> 1. Щоденникові спостереження. 2. Близнюковий метод і його значення в експериментальному дослідженні психіки. 3. Діагностичні методи. Тести і умови їх застосування. Анкета. Бесіда. Клінічна бесіда. 4. Референтометрія. 5. Аналіз продуктів діяльності. 6. Метод експертних оцінок Результат: 1) тези; 2) список використаної літератури</p> <p><i>Практичне заняття 3.</i> Історія виникнення і становлення вікової психології як науки Основні вихідні поняття: 1) біогенетична концепція; 2) діалектичний підхід; 3) дитяча психологія; 4) конвергенція; 5) педологія; 6) рекапітуляція; 7) соціогенетична концепція</p> <p><i>IPC.</i> 1. Робота з термінологією. 2. К. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменський та інші (тематичне дослідження діяльності одного з учених: за завданням викладача). 3. Теорія трьох ступенів розвитку дитини (К. Бюлер). 4. Система діагностики психічного розвитку дитини (А. Гезелл). 5. Теорія ігрової діяльності (Д.Б. Ельконін) <i>Результат:</i> 1) зведений термінологічний словник; 2) реферат.</p> <p><i>СПС.</i> Наукові здобутки К. Острозького, К. Саковича, І. Гізеля. Діалектичні ідеї Г. Гегеля. Вплив біології як науки на розвиток дитячої психології (Ч. Дарвін, І.П. Павлов та ін.). Проблеми дитячого розвитку в працях І.М. Сеченова. Досягнення зарубіжних учених (Д. Болдуїн, Є. Клапаред, Ч. Ломброзо, В. Прейсер, С. Холл, А. Чемберлен та ін.). Внесок А. Валлона, Ж. Піаже в розробку проблем психічного розвитку. Становлення вікової психології в СРСР (Б.Г. Ананьєв, В.М. Бехтерев, П.П. Блонський, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн та ін.)</p> <p>Сучасний стан вікової психології (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.И. Боришевський, І.С. Булах, З.В. Карпенко, Л.В. Долинська, С.Д. Максименко, Н.А. Побірченко та ін.) Результат: 1. Тези (приклад плану): 1) Л.С. Виготський (1896–1934): засновник культурно-історичної теорії вищих психічних функцій; 2) основні праці вченого (окремо назвати ті, які є в бібліотеці університету); 3) наукові інтереси: кризові періоди, психологія підлітка тощо; 4) значущість наукових здобутків вченого. 2. Список використаної літератури</p> <p><i>Практичне заняття 4.</i> Розвиток як процес оволодіння дитиною суспільно-історичним досвідом Основні вихідні поняття: 1) акселерація; 2) гетерохронність; 3) зона найближчого розвитку; 4) зона актуального розвитку; 5) екстеріоризація; 6) інтелектуалізація; 7) інтеріоризація; 8) культурно-історична теорія; 9) unreformed розвиток; 10) новоутворення; 11) ознаки психічного розвитку; 12) преформований розвиток; 13) провідна діяльність; 14) психічний розвиток; 15) рушійні сили; 16) сензитивний період; 17) соціальна ситуація розвитку; 18) чинники розвитку</p>	2	2
	2	2

- 5) формування дії в собі.
- 6) стиль стосунків є рівноправним і фамільярним.

13. Відношення “ціль – умови”:

- 1) механізм цілепокладання;
- 2) мотив;
- 3) механізм креативного мислення;
- 4) індивідуальна особливість мислення.

14. Особистісно-зорієнтоване навчання і виховання:

- 1) “суб’єкт – суб’єкт”;
- 2) монологічна взаємодія;
- 3) діалогічна взаємодія;
- 4) “суб’єкти – об’єкт”.

15. Екстраполювання в застосуванні знань (закономірностей, чинників, умов) навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності:

- 1) теоретико-пізнавальна функція;
- 2) прогностична функція;
- 3) прикладна;
- 4) контрольна.

Додаткові запитання:

1. Прикладна проблематика психології виховання.
2. Доведіть необхідність психологічного обґрунтування конструювання навчального матеріалу на уроках.

6.2. Завдання до екзамену

1. Педагогічна психологія як галузь психологічної науки. Предмет педагогічної психології.
2. Проблеми педагогічної психології.
3. Завдання педагогічної психології.
4. Принципи педагогічної психології.
5. Місце педагогічної психології в системі наукового знання. Її зв’язок із загальною та віковою, диференційною, соціальною психологією, психологією праці, віковою фізіологією, педагогікою тощо.
6. Педагогічна психологія і суспільна практика, практика педагогічної діяльності.
7. Основні методологічні принципи психологічного дослідження. Вимоги до методів дослідження.

8. Мотиви навчання (за результатами учіння):
- 1) усвідомлені;
 - 2) неусвідомлені;
 - 3) соціальні;
 - 4) нейтральні.
9. “Ліворукі” діти – це:
- 1) особи з лівою (лівосторонньою) перевагою показників функціональної асиметрії в діяльності кори великих півкуль;
 - 2) особи, які використовують при письмі праву руку, а в побуті – ліву;
 - 3) особи, які активно використовують ліву руку при письмі та в побуті;
 - 4) особи, які рівноцінно користуються обома руками та частіше мають змішаний профіль асиметрії.
10. Формування наукових понять (фаза А – редактивна) – це:
- 1) аналіз уроку, оцінка попередніх знань учнів;
 - 2) ідентифікація (впізнання, розрізнення) як наслідок використання спрощених прикладів;
 - 3) повторне розрізнення істотних та неістотних ознак (проведення зворотних зв’язків);
 - 4) підказка.
11. Адекватне оцінювання школярем рівня власних знань; безпосередня або опосередкована інформація про власний успіх (невдачу); думка вчителя про учня:
- 1) форма обліку;
 - 2) зміст оцінки;
 - 3) зовнішня оцінка;
 - 4) парціальність.
12. Етап формування розумових дій (орієнтування):
- 1) з допомогою інформаційних ознак, необхідних для виконання певної операції, забезпечуються перспективи діяльності учня в проблемній ситуації;
 - 2) інтеріоризація – забезпечується перенесення дії в розумовий план за певним нормативним еталоном;
 - 3) формування дії в матеріальному вигляді (формування в мові того, що виконується практично: орієнтовна, виконавча, контрольна);
 - 4) формування схеми ООД, або нормативного еталону дій, у вигляді спеціальних знань та формування в себе її інформаційних ознак, які дозволяють орієнтуватись у змісті та послідовності заданої дії;

1	3	4
<p><u>IPC</u>. 1. Робота з термінологією. 2. Зарубіжні концепції вікової періодизації (Е. Еріксон, Л. Кольберг, Г. Саллівен, Ж. П'яже, Е. Шпрангер та ін.). Тематичне дослідження діяльності одного з учених – за завданням викладача)</p> <p>Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) реферат <u>СРС</u>. Навчання, виховання і рушійні сили розвитку особистості. Основні напрямки психічного розвитку дітей у навчально-виховному процесі (розвиток знань і способів діяльності в процесі навчання, розвиток психологічних механізмів їх застосування, розвиток загальних властивостей особистості). Єдність природного і суспільного в онтогенезі людини. Роль спадковості в індивідуальному розвитку людини. Задатки і психічні властивості. Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов психічного розвитку. Процеси інтеріоризації та екстеріоризації в процесі психічного розвитку особистості</p> <p>Результат: 1) тези; 2) список використаної літератури</p> <p><u>Практичне заняття</u> 5. Проблема вікової періодизації психічного розвитку</p> <p>Основні вихідні поняття: 1) вікова періодизація; 2) дитинство; 3) епохи; 4) об'єктивна криза; 5) кризи “не-розвитку”; 6) кризи розвитку; 7) критерії вікової періодизації; 8) перехідні (кризові) періоди; 9) подвійна криза; 10) принципи вікової періодизації; 11) симптомокомплекс; 12) стабільні (літичні) періоди; 13) суб'єктивна криза; 14) фази</p> <p><u>IPC</u>. 1. Робота з термінологією. 2. Проблема періодизації розвитку особистості в онтогенезі і практика педагогічної діяльності (тематичне завдання – анотація першоджерела).</p> <p>Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) анотація першоджерела</p> <p><u>СРС</u>. Проблема періодизації розвитку особистості в дитячому віці (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський та ін.)</p> <p>Результат: 1) тези; 2) список використаної літератури</p> <p>Змістовий модуль 2. Психічний розвиток у дошкільному віці</p> <p><u>Практичне заняття</u> 1. Психічний розвиток від дня народження до трьох років</p> <p>Основні вихідні поняття: 1) комплекс поживлення; 2) криза “дня народження”; 3) криза 1 року; 4) криза 3 років; 5) орієнтовно-дослідницька діяльність; 6) предметні дії; 7) продуктивна діяльність; 8) раннє дитинство; 9) репродуктивна діяльність; 10) симптомокомплекс кризи 1 року; 11) симптомокомплекс кризи 3 років.</p> <p><u>IPC</u>. 1. Робота з термінологією. 2. Тематичні завдання на вимогу викладача: 2.1. Умови становлення сюжетно-рольової гри в період 1–3 років. 2.2. Прагнення до самостійності. 2.3. Введення орієнтовно-дослідницьких дій у предметну діяльність. 2.4. Наслідкування дорослих як перехід до імітаційних ігор. 2.5. Індивідуальні предметні ігри</p> <p>Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) план доповіді</p> <p><u>СРС</u>. Сприймання і пам'ять у немовлят. Здатність дитини до розрізнення елементарних і складних сенсорних впливів. “Комплекс поживлення”. Орієнтовно-дослідницька діяльність. Перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення. Виникнення здатності розв'язувати завдання методом здогадування. Початковий етап поєднання мислення з мовленням. Виокремлення операцій аналізу і синтезу</p> <p>Результат: 1) тези; 2) список використаної літератури</p>	2	2
	7 3	7 3

- 4) синтез нових знань із попереднім досвідом, їх практичне застосування.

13. Засновник “теорії інтелекту”:

- 1) К.Д. Ушинський;
- 2) Й. Гербарт;
- 3) С. Холл;
- 4) Ж. Піаже.

14. Засновник пояснювально-ілюстративного типу навчання:

- 1) К.Д. Ушинський;
- 2) Й. Гербарт;
- 3) С. Холл;
- 4) Ж. Піаже.

15. Результат навчання:

- 1) учіння;
- 2) наuczіння;
- 3) інсайт;
- 4) синтез нових знань із попереднім досвідом, їх практичне застосування.

Додаткові запитання:

1. Прикладна проблематика психології вчителя.
2. Доведіть доцільність технологій розвивального навчання.

Варіант 4

1. Створення пошукових ситуацій – це основа типу навчання:

- 1) догматичного;
- 2) пояснювального;
- 3) проблемного;
- 4) пояснювально-ілюстративного.

2. З’ясування методологічних засад (закономірностей, чинників, умов) навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності є функцією:

- 1) теоретико-пізнавальною;
- 2) прогностичною;
- 3) прикладною;
- 4) контрольною.

3. Персоналістична теорія виховання – це:

- 1) самовизначення, самореалізація особистості: усвідомлення й розвиток потреб, мотивів; заперечення директивних методів виховання; дитина самостійно повинна зрозуміти своє життєве призначення, тобто має займатися самовихованням;

1	2	3
<p><i>IPC.</i> 1. Робота з термінологією. 2. Тематичні завдання на вимогу викладача. 2.1. Емоційно-вольовий розвиток у підлітковому віці. 2.2. Прагнення до самовиховання в підлітковому віці. 2.3. Формування системи потреб, інтересів і мотивів, їх зміст і структура в підлітковому віці. 2.4. Суспільно корисна діяльність та її роль у становленні особистості старшокласника. 2.5. Перебудова навчальної діяльності в старших класах загальноосвітньої школи та її психологічні наслідки</p> <p>Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) реферат</p> <p><i>CPC.</i> Аналіз теорій підліткового віку (Ш. Бюлер, Л.С. Віготський, В. Штерн, К. Юнг та ін.). Трудова діяльність та її значення для формування особистості підлітка. Психологічні особливості організації суспільно корисної діяльності. Підлітковий вік як сензитивний для розвитку волі (І.Ю. Кулагіна, В.С. Мухіна, Р.С. Немов та ін.)</p> <p>Результат: 1) тези; 2) список використаної літератури</p> <p><i>Практичне заняття 4.</i> Особливості психічного розвитку старшокласників.</p> <p>Основні вихідні поняття: 1) образ Я; 2) криза 17 років; 3) особистісне самовизначення; 4) субкультура</p> <p><i>IPC.</i> 1. Робота з термінологією. 2. Анотація першоджерел з вікового розвитку старшокласників</p> <p>Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) анотація (не менше трьох першоджерел)</p> <p><i>CPC:</i> Розвиток професійного мислення і професійних здібностей у період навчання в старших класах. Навчання і професійне самовизначення старшокласників. Психологічні проблеми трудової діяльності</p> <p>Результат: 1) тези; 2) список використаної літератури</p>		
Всього IPC і CPC (годин)	27	27

*Навчальне навантаження IPC і CPC рекомендується встановити пропорційним.

Змістові модулі

Модуль 1

Вікова психологія як наука і навчальний предмет

Розділ 1. Предмет, завдання і методи вікової психології

Розділ 2. Короткий історичний нарис виникнення і становлення вікової психології

Розділ 3. Психічний розвиток як феномен вікової психології

Розділ 4. Проблема вікової періодизації психічного розвитку

Лекція 1

Місце вікової психології в системі наукового знання

Повага до істини – початок премудрості.

О.І. Герцен (1812–1870)

1. Вікова психологія як галузь психологічної науки.
2. Принципи вікової психології.
3. Завдання вікової психології.
4. Місце вікової психології в системі наук.
5. Класифікаційні системи методів.

Наприкінці ХХ ст. відбулися відчутні зміни в світосприйманні людини. Життєвий ритм особистості сьогодні часто характеризується слабкою прогностичністю в розвитку, невинуватим скептицизмом щодо старих зразків діяльності, поведінки, спілкування. Нерідко ця пізнавальна ситуація перетворюється на відверте критиканство, що означає на практиці спотворення фактів, їх замовчування з кон'юнктурних причин, легковажність пропонованих прогнозів, будь-яка відповідальність за аргументацію та наслідки яких відсутня тощо. До такого розвитку подій виявилось в

7. Розгорнутість як основний параметр дії – це:
 - 1) міра інтеріоризації: матеріальна, внутрішньомовленнєва, розумова;
 - 2) міра виокремлення істотних властивостей предметів з інших, неістотних;
 - 3) міра демонстрації потрібних операцій;
 - 4) легкість і швидкість виконання, ступінь автоматизованості.
8. Показник позитивного або негативного впливу на психіку – це:
 - 1) форма обліку знань;
 - 2) довіра школяра до вчителя;
 - 3) взаємооцінка;
 - 4) парціальність.
9. “Лівші” – це:
 - 1) особи з лівою (лівосторонньою) перевагою показників функціональної асиметрії в діяльності кори великих півкуль;
 - 2) особи, які використовують у письмі праву руку, а в побуті – ліву;
 - 3) особи, які активно використовують ліву руку в письмі та в побуті;
 - 4) особи, які рівноцінно користуються обома руками та частіше мають змішаний профіль асиметрії.
10. Авторитарний стиль педагогічної діяльності – це:
 - 1) домінування власного Я; директивні способи управління; претензія на істину в останній інстанції;
 - 2) партнерські стосунки;
 - 3) переоцінка власних можливостей, розвиток критиканства стосовно дітей;
 - 4) ставлення до дітей як до несвідомих суб'єктів навчально-виховного впливу; панібратство.
11. Формування наукових понять (фаза С):
 - 1) аналіз уроку, оцінка попередніх знань учнів;
 - 2) ідентифікація (упізнавання, розрізнення) як наслідок використання спрощених прикладів;
 - 3) повторне розрізнення істотних та неістотних ознак (проведення зворотних зв'язків);
 - 4) підказка.
12. Фази учіння (виокремлення психічного образу з психічного процесу):
 - 1) створення проблемної ситуації;
 - 2) пошук варіантів розв'язання завдання;
 - 3) закріплення і перевірка знань;

- 2) формування конструктивності навчання і виховання, способів управління процесом становлення особистості;
 - 3) вироблення практичних рекомендацій для реалізації педагогічного впливу на розвиток особистості;
 - 4) зіставлення особистісно зорієнтованої парадигми з практикою педагогічної діяльності;
3. “Вільне виховання” (Ж.-Ж. Руссо) – це:
- 1) формування вольових якостей, психології виконавця, яка базується на негайному виконанні розпоряджень дорослих, вірі у їхнє право на істину;
 - 2) формування моральних якостей “нової людини”;
 - 3) максимальне невтручання в процес дитячого розвитку;
 - 4) домінування фізичного розвитку, виховання вольових якостей.
4. Тоталітарний тип виховання – це:
- 1) заперечення релятивності добра і зла, бо ці поняття є абсолютними;
 - 2) становлення дисциплінованого вихованця;
 - 3) спільна відповідальність за вчинки окремих людей, невизнання інакомислення;
 - 4) рівноправний і фамільярний стиль стосунків.
5. Почуття сорому як механізм морального розвитку – це:
- 1) усвідомлене прагнення до копіювання певної моделі поведінки дорослого на основі емоційно значущих стосунків;
 - 2) засвоєння чужих моделей поведінки, установок, цінностей як власних;
 - 3) механізм заборони на реалізацію певних власних поведінкових, діяльнісних норм;
 - 4) переживання невідповідності власної поведінки на основі її порівняння з усвідомленими для себе зразками.
6. Емпіричні знання – це:
- 1) планомірна система дій, яка передбачає їх обов’язкове та послідовне виконання;
 - 2) сукупність відомостей про певні явища навколишньої дійсності, які є результатом повсякденного досвіду або цілеспрямованого експериментування;
 - 3) основний інформаційний масив з певного предмета, який необхідно засвоїти під час навчання; умова наступного самовдосконалення в процесі самостійної роботи;
 - 4) пошукова спрямованість суб’єкта з метою встановлення закономірностей у розвитку певних явищ навколишньої дійсності.

цілому невідготовленими насамперед доросле покоління. Звичайно, помилковою є позиція, яка відстоює неправомірність усіх стереотипів недалекого минулого, і відрадно, що очорнення нашої історії вже має чітку тенденцію до спаду. Ностальгія за життєвою стабільністю, де однак, кожен громадянин був би не “гвинтиком” суспільного прогресу, а активним діячем, з кожним роком стає більш відчутною.

Відсутність у 1990-х роках у навчально-виховному процесі особистісно зорієнтованих зразків призвела до того, що на формування особистості дитини продовжує впливати різноманітний соціальний бруд, від якого дитяче світосприймання не зможе позбавитися найближчим часом навіть в умовах їх стрімкої локалізації. Доводиться констатувати, що в останній час прискорено закладалися основи індивідуалізму, розриву зв’язків між поколіннями, споживацького ставлення до навколишньої дійсності. Фактично сформувалася каста громадян, своєрідна “п’ята колона”, яка тепер невизначено тривалий час буде дезорганізовувати моральність суспільства. Їм байдужі чужі переживання, їхнє життя – це анти-соціальний виклик іншим людям, які в ситуації загострення суспільної нестабільності можуть агресивно на них відреагувати. Такі громадяни активно впливають передусім на власне оточення (рідних, близьких), виховуючи подібних до себе, які, у свою чергу, не залишать без уваги вже своє оточення. Головне життєве кредо – збагачайся, не гребуючи ніякими засобами. Розпочалася асоціально-споживацька, меркантильна, егоїстична ланцюжкова реакція, унаслідок чого навчально-виховна проблематика актуалізувалася як ніколи раніше. Існує безпосередня загроза державній стабільності як результат суспільної майнової та духовної поляризації.

Саме за відсутності зразків нового типу, які пропагували б загальнолюдські цінності, в умовах суспільної моральної дестабілізації на становлення дитини продовжують ефективно впливати різнопланові негативні соціальні чинники. Дітям кінця ХХ – початку ХХІ ст. на відміну від старших поколінь не потрібно пристосовуватися до сьогоденного життя, стилю діяльності тощо. Для них нові реалії вже існують, вони органічно вписані в них: “Діти тепер не ті, якими були раніше”. Тенденція зростання розриву зв’язку між молодшими і старшими поколіннями посилюється вже тому, що на зміну старшим приходять генерація, яка від дня свого народження зростає в принципово нових соціально-економічних умовах, а отже, відрізняється від попередників. Така постановка проблеми призводить до усвідомлення

давно існуючого парадоксу, що навчанням і вихованням часто займаються дорослі, які неспроможні пристосуватися до нових соціально-економічних реалій, тобто не знають сучасної соціальної ситуації розвитку дитини. У цьому полягає одна з причин того, що вихованці залишаються беззахисними віч-на-віч перед негативними проявами соціалізації. Сила співпраці між батьками і педагогами відчутно ослабла. Почастішали випадки взаємного несприйняття, конфліктів, неприхованої агресії. За відсутності необхідного історичного та власного досвіду на об'єктивно кризовому етапі сучасного дитинства батьки і педагоги виявляють цілковиту беззахисність і безпорадність. Парадоксальність навчально-виховної ситуації полягає в тому, що для розуміння психології сучасної дитини використовуються знання про віковий розвиток, які було систематизовано до 1990-х років.

Формула “Діти тепер не ті, якими були раніше” окреслює проблему з'ясування психологічного змісту особистісних утворень дітей і приводить до розуміння, що й “педагоги повинні бути не такими, якими були раніше”, оскільки йдеться про захист загальнолюдських цінностей у нових, часто жорстких, навіть жорстких умовах сьогодення, що є актуальним питанням дня. Як наслідок, додатково актуалізується проблема експериментального вивчення вікового розвитку дитячої особистості, відомості про який в умовах суспільних трансформацій є більше невідомими, аніж відомими. Можна стверджувати, що існує кризовий стан проблематики вікової психології стосовно вивчення особистісного становлення дитини.

Відома буденна формула “Батьків не вибирають” має інший, менш відомий антипод “Дітей не вибирають”, що засвідчує неминучість партнерства у відносинах, знання батьками не лише конкретних особливостей певного вікового періоду дитинства, а також власного. В іншому випадку це непорозуміння, конфлікти, зрештою – взаємна ненависть і передача аналогічного досвіду вже меншим поколінням, які змалку вже є потенційними руйнівниками власних майбутніх сімей, дестабілізаторами суспільного розвитку.

Вікова психологія – галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності етапів психічного розвитку та формування особистості в онтогенезі (особливості структурних змін, новоутворень, співвідношення фізіологічних і природних чинників; рушійні сили індивідуального розвитку; індивідуально-типологічні відмінності та їх детермінанти тощо).

- 4) формування матеріальної дії (створення плану дії з метою закріплення її зразків);
- 5) зовнішні ознаки дії замінюються символами (словами).

12. Додаткові параметри дії:

- 1) усвідомленість;
- 2) прогноз;
- 3) успіх;
- 4) критерій.

13. Засновник педологічної концепції:

- 1) К.Д. Ушинський;
- 2) Й. Герbart;
- 3) С. Холл;
- 4) Ж. Піаже.

14. Ідея рекапітуляції належить:

- 1) К.Д. Ушинському;
- 2) Й. Герbartу;
- 3) С. Холлу;
- 4) Ж. Піаже.

15. Ампліфікація:

- 1) провідна роль сензитивних періодів у розвитку;
- 2) спільна діяльність і спілкування як рушійна сила розвитку, засіб навчання і виховання;
- 3) використання провідної діяльності;
- 4) розширення дитячого розвитку як необхідна умова виховання дитини;

Додаткові запитання:

1. Психологічна готовність вчителя до педагогічної праці.
2. Розкрийте сутність диференційованого підходу в навчанні і вихованні.

Варіант 3

1. Програмований тип навчання – це:
 - 1) передача знань без постановки мети їх обов'язкового засвоєння;
 - 2) передача знань із постановкою мети їх обов'язкового засвоєння;
 - 3) алгоритмізація навчального процесу;
 - 4) домінування пошукових ситуацій.
2. Теоретико-пізнавальна функція педагогічної психології – це:
 - 1) з'ясування методологічних засад (закономірностей, чинників, умов) навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності;

- 3) основний інформаційний масив з певного предмета, який необхідно засвоїти під час навчання; умова наступного самовдосконалення в процесі самостійної роботи;
 - 4) пошукова спрямованість суб'єкта з метою встановлення закономірностей у розвитку певних явищ навколишньої дійсності.
7. Узагальнення як основний параметр дії – це:
- 1) міра інтеріоризації (матеріальна, внутрішньомовленнєва, розумова);
 - 2) міра виокремлення істотних властивостей предметів з інших, неістотних;
 - 3) міра демонстрації потрібних операцій;
 - 4) легкість і швидкість виконання, ступінь автоматизованості.
8. Адекватне оцінювання школярем рівня власних знань; безпосередня або опосередкована інформація про власний успіх (невдачу); думка вчителя про учня – це:
- 1) форма обліку;
 - 2) зміст оцінки;
 - 3) зовнішня оцінка;
 - 4) парціальність.
9. Загальнофілософським принципом педагогічної психології є принцип:
- 1) всезагального зв'язку;
 - 2) детермінізму;
 - 3) розвитку в діяльності;
 - 4) єдності свідомості та діяльності.
10. Особистісно-зорієнтована парадигма – це:
- 1) директивна педагогіка;
 - 2) колективна відповідальність;
 - 3) ставлення до дитини як до суб'єкта, а не об'єкта виховання;
 - 4) впровадження монологу, а не діалогу.
11. Етап формування розумових дій (промовляння):
- 1) забезпечується перенесення дії в розумовий план за певним нормативним еталоном);
 - 2) формування дії в матеріальному вигляді (формування в мові того, що виконується практично: орієнтовна, виконавча, контрольна);
 - 3) формування схеми ООД або нормативного еталону дій, у вигляді спеціальних знань та формування в себе її інформаційних ознак, які дозволять орієнтуватись у змісті та послідовності заданої дії;

Вікова психологія становить собою:

- 1) методологічну основу (теоретичну, прогностичну, прикладну) теорії та практики навчання і виховання, яка сприяє оптимізації навчально-виховного впливу на дитячу особистість;
- 2) засіб системного пізнання та самопізнання особистості.

Об'єкт вікової психології: людина та її життєвий шлях.

Предмет вікової психології: динаміка вікового розвитку в онтогенезі:

- 1) закономірності (основні тенденції у формуванні новоутворень, провідних видів діяльності тощо), механізми (рушійні сили індивідуального розвитку психіки) і чинники (природні і суспільні) становлення особистості;
- 2) особливості витоків і розвитку психічних функцій – уваги, відчуттів, сприймань, пам'яті, мислення, уяви, волі, емоцій і почуттів, характеру, темпераменту, здібностей.

Онтогенез: процес розвитку індивідуального організму (людини); формування основних структур психіки індивіда протягом життєвого шляху.

Вік є основною категорією та проблемою вікової психології. Це певний період життя, який має фіксовані межі. Він не зводиться до суми окремих психічних процесів, не розглядається як календарна дата. Його тривалість зумовлюється власним внутрішнім змістом. Як наслідок, визначають календарний, або паспортний, вік (система хронологічного відліку від дня народження), біологічний (рівень функціонування біологічних систем організму, передусім, нервової), психологічний (рівень розвитку психічних структур – пам'яті, мислення тощо). Календарний вік є вихідним поняттям, у межах якого розгортаються біологічні та психологічні перетворення.

Інші центральні категорії вікової психології:

- 1) вікові особливості (типові, тобто спільні, схожі ознаки ровесників);
- 2) індивідуальні особливості (нетипові);
- 3) вікові новоутворення – тип побудови особистості та її діяльності, психічні та соціальні зміни, які вперше виникають на даному віковому ступені та в головному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, внутрішнє і зовнішнє життя, весь перебіг її розвитку в цей період (Л.С. Виготський): психічні зміни стосуються структури психіки (увага, відчуття, сприймання тощо), соціальні – набутих особистісних особливостей (“госпіталізм”, рефлексія тощо).

Вікові зміни (за Р.С. Немовим):

- 1) еволюційні – порівняно нетривалі кількісні та якісні перетворення;
- 2) революційні – стрибкоподібні, кардинальні, передусім якісні, перетворення;
- 3) ситуативні – порівняно нетривалі кількісні та якісні зміни, зумовлені, як правило випадковим впливом організованих (навчання і виховання) або неорганізованих соціальних чинників.

Індивідуальні особливості як показники багаторівневої організації людини як системи (В.С. Мерлін):

- 1) нижній рівень – біохімічні, загальні соматичні (тілесні) та нейродинамічні характеристики;
- 2) середній рівень – індивідуальні психічні властивості (темперамент і характер);
- 3) вищий рівень – соціально-психологічні властивості, складниками яких є соціальні ролі в малих (наприклад, сім'я) і великих групах (наприклад, народ).

Індивідуальність людини пов'язується з її смисловими відношеннями та установками (О.Г. Асмолов).

Принципи вікової психології:

1. *Загальнофілософські принципи* (їх методологічні основи – закони буття (єдності та боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення):
 - 1) загального зв'язку (необхідність охоплення якомога більшого інформаційного масиву в дослідженні певних життєвих явищ; максимальне встановлення системи їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків);
 - 2) принцип розвитку (вивчення життєвих явищ у процесі власної динаміки, що дозволяє встановити об'єктивні закономірності їх функціонування);
 - 3) єдності теорії і практики (діалектика руху людського знання до істини; вирішальна роль практики в процесі пізнання, яка є критерієм істини);
 - 4) управління процесом розвитку (стихійне становлення людини, як правило, має непередбачувані результати, здебільшого – небажані або негативні).

Призначення загальнофілософських принципів для вікової психології: вивчення людської індивідуальності як саморегулюючої системи, яка є складним мінливим феноменом, а не чимось застиглим, нерухомим, аморфним.

Варіант 2

1. Домінування словесного викладу інформації – це основа типу навчання:
 - 1) догматичного;
 - 2) пояснювального;
 - 3) проблемного;
 - 4) пояснювально-ілюстративного.
2. Розділ педагогічної психології:
 - 1) психологія навчання;
 - 2) психологія молодшого школяра;
 - 3) психологія підлітків;
 - 4) психологія зрілого віку.
3. Пруське виховання – це:
 - 1) формування вольових якостей, психології виконавця, яка базується на негайному виконанні розпоряджень дорослих, вірі у їхнє право на істину;
 - 2) формування моральних якостей “нової людини”;
 - 3) максимальне невтручання в процес дитячого розвитку;
 - 4) домінування фізичного розвитку, виховання вольових якостей.
4. Християнський тип виховання – це:
 - 1) заперечення релятивності добра і зла, бо ці поняття є абсолютними;
 - 2) метою виховання є особисте самозадоволення;
 - 3) спільна відповідальність за вчинки окремих людей, невизнання інакомислення;
 - 4) рівноправний і фамільярний стиль стосунків.
5. Ідентифікація як механізм морального розвитку – це:
 - 1) усвідомлене прагнення до копіювання певної моделі поведінки дорослого на основі емоційно значущих стосунків;
 - 2) засвоєння чужих моделей поведінки, установок, цінностей як власних;
 - 3) механізм заборони на реалізацію певних власних поведінкових, діяльнісних норм;
 - 4) переживання невідповідності власної поведінки на основі її порівняння з усвідомленими для себе зразками.
6. Навчальна програма – це:
 - 1) планомірна система дій, яка передбачає їх обов'язкове та послідовне виконання;
 - 2) сукупність відомостей про певні явища навколишньої дійсності, які є результатом або повсякденного досвіду, або цілеспрямованого експериментування;

- 3) практичне;
- 4) образне, емоційне, етичне та естетичне.

11. Засновник педагогічної психології:

- 1) К.Д. Ушинський;
- 2) Й. Герbart;
- 3) С. Холл;
- 4) Ж. Піаже.

12. Ідея народності виховання належить:

- 1) К.Д. Ушинському;
- 2) Й. Герbartу;
- 3) С. Холлу;
- 4) Ж. Піаже.

13. “Лівші”:

- 1) особи з лівою (лівосторонньою) перевагою показників функціональної асиметрії в діяльності кори великих півкуль;
- 2) особи, які використовують у письмі праву руку, а в побуті – ліву;
- 3) особи, які активно використовують ліву руку в письмі та побуті;
- 4) особи, які рівноцінно користуються обома руками та частіше мають змішаний профіль асиметрії.

14. Фази учіння (засвоєне суб'єктом повертається в психічний процес):

- 1) створення проблемної ситуації;
- 2) пошук варіантів розв'язання завдання;
- 3) закріплення і перевірка знань;
- 4) синтез нових знань із попереднім досвідом, їх практичне застосування.

15. З'ясування можливостей застосування знань (закономірностей, чинників, умов) навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності:

- 1) теоретико-пізнавальна функція;
- 2) прогностична функція;
- 3) прикладна;
- 4) контрольна.

Додаткові питання:

1. Прикладна проблематика психології навчання.
2. Доведіть, що навчання і виховання взаємопов'язані.

2. Загальнопсихологічні принципи:

- 1) детермінізму (встановлення причинно-наслідкових зв'язків у функціонуванні психічних явищ, унаслідок чого з'ясовуються особливості їх витоків, динаміки, прогноуються можливі напрямки наступного розвитку);
- 2) розвитку в діяльності (з'ясування особливостей філогенетичного та онтогенетичного становлення особистості; без діяльності психічний розвиток неможливий: будь-яка діяльність передбачає мету, умови та способи її досягнення, результативність, мотиваційну систему, а також систему саморегуляції – планування, організацію, контроль, діагностику, оцінювання, моделювання, коригування і довготривале прогнозування; психіка як феномен є результатом попереднього особистісного розвитку);
- 3) єдності свідомості й діяльності (без діяльності неможливий розвиток свідомості як вищої форми психіки: формування свідомості виявляється в продуктах діяльності, зумовлюється активним ставленням особистості до навколишньої дійсності);
- 4) системності аналізу природи психічних явищ (комплексність у вивченні психіки як складної багатомірної, багаторівневої макросистеми; її структурний аналіз, встановлення динаміки, ієрархічних зв'язків; відсутність еkleктизму, суб'єктивізму, побудова довготривалих прогнозів);
- 5) суб'єктності (неповторність людини: вивчення її індивідуальності, особистісного становлення; заперечення “безстатевої педагогіки”, авторитаризму в навчанні й вихованні, домінування директивної педагогіки).

Призначення загальнопсихологічних принципів для вікової психології: пізнання об'єктивних закономірностей в становленні особистості з метою створення системи науково обґрунтованих рекомендацій для її ефективного розвитку і саморозвитку.

3. Спеціальні принципи:

- 1) урахування вікових та індивідуальних особливостей особистості (з'ясування типових і нетипових ознак у розвитку);
- 2) індивідуальне консультування та прогнозування вікового розвитку особистості (реалізація диференційованого підходу з метою забезпечення формування психічного здоров'я).

Призначення спеціальних принципів і з'ясування закономірностей вікового розвитку на окремих вікових етапах та їх впровадження в практику педагогічної діяльності.

Деякі основні теоретичні проблеми вікової психології:

- 1) психологічний зміст проблеми дитинства;
- 2) органічна та середовищна зумовленість психічного і поведінкового розвитку людини;
- 3) вплив стихійних та організованих соціальних чинників на процес психічного розвитку;
- 4) порівняння впливу на розвиток еволюційних, революційних та ситуаційних змін;
- 5) співвідношення інтелектуальних та особистісних змін у психічному розвитку;
- 6) особливості вікового розвитку в певних життєвих діапазонах.
- 7) комплексне вивчення психології обдарованих дітей, дітей з фізичними вадами, затримкою фізичного розвитку.

Деякі прикладні проблеми вікової психології:

- 1) психологічні особливості дітей 6-річного віку та інших вікових інтервалів;
- 2) психологічний зміст вікових криз, особливо в шкільному дитинстві;
- 3) психологія виняткових дітей (обдарованих, з фізичними вадами, соціально знедолених, “ліворуких” тощо);
- 4) вікові особливості психології дівчаток і хлопчиків.

Стратегічні теоретичні завдання вікової психології.

1. Основні завдання:

- 1) порівняльний аналіз теоретичної думки, яка сформувалася на теренах колишнього СРСР та в Україні як суверенній державі, з метою з'ясування перспектив розвитку вікової психології, її місця в системі світового наукового знання, створення та вдосконалення концепції вікового розвитку особистості в нових соціально-економічних умовах, які склалися, починаючи з 1990-х років;
- 2) з'ясування психологічного змісту “дитинства” як феномену життєвого шляху;
- 3) вивчення впливу на розвиток людини культурно-історичних, етнічних, соціально-економічних чинників (мова; досягнення науково-технічного прогресу, мистецтва; суспільні норми поведінки тощо);
- 4) вивчення рушійних сил індивідуального розвитку психіки;
- 5) розробка теоретичної моделі комплексної особистісної діагностики у віковому розвитку;
- 6) розробка концепцій психічного розвитку у світлі нових відкриттів психогенетики;
- 7) удосконалення методологічних основ наукових досліджень, експериментальне обґрунтування нових ідей, оперативне їх впровадження в практику педагогічної діяльності тощо.

5. Імітація як механізм морального розвитку – це:

- 1) усвідомлене прагнення до копіювання певної моделі поведінки дорослого на основі емоційно значущих стосунків;
- 2) засвоєння чужих моделей поведінки, установок, цінностей як власних;
- 3) механізм заборони на реалізацію певних власних поведінкових, діяльнісних норм;
- 4) переживання невідповідності власної поведінки на основі її порівняння з усвідомленими для себе зразками.

6. Алгоритм – це:

- 1) планомірна система дій, яка передбачає їх обов'язкове та послідовне виконання;
- 2) сукупність відомостей про певні явища навколишньої дійсності, які є результатом повсякденного досвіду або цілеспрямованого експериментування;
- 3) основний інформаційний масив з певного предмета, який необхідно засвоїти під час навчання; умова наступного самовдосконалення в процесі самостійної роботи;
- 4) пошукова спрямованість суб'єкта з метою встановлення закономірностей у розвитку певних явищ навколишньої дійсності.

7. Форма як основний параметр дії – це:

- 1) міра інтеріоризації (матеріальна, внутрішньомовленнєва, розумова);
- 2) міра виокремлення істотних властивостей предметів з інших, неістотних;
- 3) міра демонстрації потрібних операцій;
- 4) легкість виконання, ступінь автоматизованості, швидкість виконання.

8. Показник довіри школяра до вчителя – це:

- 1) форма обліку знань;
- 2) зміст оцінки;
- 3) зовнішня оцінка;
- 4) парціальність.

9. Відносини “ціль – умови” – це:

- 1) механізм цілепокладання;
- 2) мотив;
- 3) механізм креативного мислення;
- 4) індивідуальна особливість мислення.

10. Типи навчання (критерій – стратегія навчання):

- 1) інформативне;
- 2) теоретичне;

Завдання з педагогічної психології

6.1. Завдання для самоконтролю*

1. Катехізес – це основа типу навчання:
 - 1) догматичного;
 - 2) пояснювального;
 - 3) проблемного;
 - 4) пояснювально-ілюстративного.
2. Основна проблема педагогічної психології – це:
 - 1) онтогенез;
 - 2) навчання і психічний розвиток;
 - 3) психологія навчання і виховання;
 - 4) виховання і психічний розвиток.
3. Спартанське виховання – це:
 - 1) формування вольових якостей, психології виконавця, яка базується на негайному виконанні розпоряджень дорослих, вірі у їхнє право на істину;
 - 2) формування моральних якостей “нової людини”;
 - 3) максимальне невтручання в процес дитячого розвитку;
 - 4) домінування фізичного розвитку, виховання вольових якостей.
4. Ліберально-агностичний тип виховання – це:
 - 1) заперечення релятивності добра і зла, бо ці поняття є абсолютними;
 - 2) виховання особистого самозадоволення;
 - 3) спільна відповідальність за вчинки окремих людей, невизнання інакомислення;
 - 4) рівноправний і фамільярний стиль стосунків.

* Кількість правильних відповідей у варіантах не є фіксованою.

2. Супутні завдання:

- 1) вивчення вікової динаміки психічних процесів і властивостей;
- 2) визначення чинників структурних змін, новоутворень, які виникають з віком у психічній діяльності людини;
- 3) з’ясування закономірностей переходу між віковими періодами; пошук нових закономірностей у віковому розвитку;
- 4) з’ясування індивідуально-типологічних, статевих відмінностей;
- 5) вивчення вікових можливостей у засвоєнні знань;
- 6) вивчення динаміки різних видів діяльності (гра, навчання, праця);
- 7) з’ясування вікових особливостей спілкування дітей і дорослих;
- 8) вивчення різнопланових відхилень у віковому та індивідуальному розвитку тощо.

Стратегічні прикладні завдання вікової психології.

1. Основні завдання:

- 1) створення навчально-методичної бази для управління процесом психічного розвитку дитини;
- 2) психологічне обґрунтування шкільних програм і підручників;
- 3) створення ефективної системи психологічної служби в країні;
- 4) з’ясування психологічних основ підростаючої особистості (співвідношення фізіологічного і психічного чинників; вікових та індивідуальних особливостей);
- 5) створення оптимальних умов для організації дитячої діяльності та спілкування;
- 6) розробка та обґрунтування інноваційних технологій для вивчення вікового розвитку та впровадження їх результатів у практику педагогічної діяльності;
- 7) формування педагогічної свідомості в громадян, основним показником якої є шанобливе ставлення до людей будь-якого віку: особистість необхідно сприймати такою, якою вона є (це дозволяє глибше зрозуміти її, що є передумовою взаємного співжиття, запобігання конфліктів, можливого надання допомоги тощо).

2. Супутні завдання:

- 1) організація консультативної допомоги суб’єктам навчально-виховного процесу;
- 2) розробка способів прогнозування психічних явищ;
- 3) локалізація навчально-виховних чинників ризику у віковому розвитку;
- 4) розробка методичних способів роботи з винятковими дітьми (обдарованими, інвалідами, соціально знедоленими, “ліворучими” тощо);

- 5) вивчення психологічного змісту затримок психічного розвитку та вироблення способів їх усунення;
- 6) подолання педагогічних стереотипів у громадян про віковий розвиток та ін.

Центральною ланкою в системі проблематики і завдань вікової психології є індивідуальне консультування (Ф. Парсон), яке почало формуватися на початку ХХ ст. (Бостон, США), а згодом була створена відповідна психологічна асоціація з власним друкованим виданням “Журнал консультативної психології” (1937).

Уміння консультувати означає результативну реалізацію знань із вікової психології в практику педагогічної діяльності.

Окреслимо деякі вихідні проблеми, які пов’язують вікову психологію з іншими науками та галузями психології (загальна характеристика):

1. Вікова психологія і філософія (вивчає сутність і структуру буття, джерела й можливості людського пізнання, основи його оцінювання, сенс життя, світоглядні та пограничні проблеми, основи різних наук):
 - 1) особливості повсякдення (кризові явища в психології вчителя та окремої дитини; домінування директивної педагогіки і демократизація школи; психологія професійного виживання в несприятливих соціально-економічних умовах; наукове знання і спрощений досвід багатьох громадян про навчально-виховний процес; психологія педагогічних стереотипів);
 - 2) пізнання навколишньої дійсності (директивна педагогіка і психологічні особливості діяльності вчителя-жінки, учителя-чоловіка; сенс життя і вміння самопізнання; особливості вікового світосприймання);
 - 3) доведення доцільності та правомірності використання навчально-виховних інноваційних технологій (філософія освіти та ефективність знання з вікової психології в практиці педагогічної діяльності; обґрунтування актуальності методів навчання і виховання; критичний аналіз досягнень вітчизняної психології про особливості вікового розвитку з метою виокремлення її наукових і прикладних перспектив);
 - 4) розробка методів прогнозування розвитку особистості та інші.
2. Вікова психологія і загальна психологія (вивчає загальні закономірності розвитку психіки, методи її пізнання; є фундаментальною основою всіх галузей психологічного знання):
 - 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, аналіз продуктів діяльності, біографічний метод);

6. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія. – К., 2002.
7. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998.
8. Педагогічна психологія / За ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. – К., 1991. – С. 164–180.

Додаткова література

1. Власова О.І. Педагогічна психологія. – К., 2001.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М., 2001.
3. Головінський І. Педагогічна психологія. – К., 2003.
4. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д.Ф. Ніколенка. – К., 1987.
5. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. – К., 1999.
6. Люкин В.В. Педагогическая психология. – Глазов, 2000.
7. Максименко С.Д. Генетична психологія. – К., 1998.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2000.
9. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
10. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Кляевой. – М., 2003.
11. Поліщук В.М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи. – Глухів, 2004.
12. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
13. Потапчук Л.В. Педагогічна психологія. – Луцьк, 2004.
14. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К., 2006.
15. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
16. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 2003.
17. Ткаченко В.Т. Целеполагание в учебной деятельности школьников. – К., 2004.
18. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.

- 9) професійна діяльність;
- 10) стиль педагогічної діяльності;
- 11) стиль спілкування;
- 12) структура здібностей.

Вчитися ніколи не пізно.
Квінтіліан (бл. 35–96 р.)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Індивідуальні реферативні завдання на вимогу викладача. Наприклад, взаємостосунки вчителів як необхідна умова створення сприятливого психологічного клімату в школі; дитячі психологічні профілі та взаємооцінка суб'єктів навчання і виховання.

Примітка: тематичними орієнтирами для студентів при виконанні рефератів може бути проблематика контрольних робіт.

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) реферат.

СРС.

1. Історія психології вчителя як розділу педагогічної психології. 2. Предмет психології вчителя (Ф.М. Гоноволін, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, М.Д. Левітов, О.М. Леонт'єв, Д.Ф. Ніколенко, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов та ін.).

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Бочелюк В.Й., Зарицька В.В. Педагогічна психологія. – К., 2006.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 396–413.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 329–343.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1983. – С. 220–231.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 101–145.

- 2) структура психічного (особливості вікового розвитку пам'яті, мислення, уяви, волі, почуттів, здібностей тощо);
- 3) природа психічного (можливості психіки, проблема обдарованості тощо) та інші.

3. Вікова психологія і генетична психологія, або психологія розвитку (вивчає об'єктивні витоки психічних явищ, перспективи їх розвитку в умовах конкретних життєвих реалій):

- 1) методи дослідження (спостереження, експериментально-генетичний метод);
- 2) динаміка психічних явищ (виникнення, становлення нових психічних механізмів);
- 3) вікові особливості задатків, проявів творчої діяльності;
- 4) вікова періодизація тощо.

4. Вікова психологія і психогенетика (вивчає роль спадковості та середовища у формуванні психічних і психофізіологічних властивостей людини):

- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, близнюковий метод);
- 2) співвідношення біологічного і соціального чинників;
- 3) роль генотипу тощо.

5. Вікова психологія і соціальна психологія (вивчає закономірності міжособистісної взаємодії в групах та психологічні характеристики самих груп):

- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, опитування; соціометричне дослідження, парний рейтинг);
- 2) міжособистісна взаємодія в учнівському та педагогічному середовищах (вікові особливості учнів і створення оптимального соціально-психологічного клімату в класі; особливості вікового сприймання учнями учителів; соціальні, групові, індивідуальні ролі учнів і педагогів);
- 3) соціальні впливи (організуючі та дезорганізуючі чинники групового впливу на окрему особистість);
- 4) процес спілкування (індивідуальне спілкування та спілкування в групі);
- 5) нормативна поведінка (типове і нетипове в поведінці; індивідуальні поведінкові прояви та їх тлумачення учнівською групою);
- 6) установка (попередні учнівські та батьківські уявлення про вчителя та їх вплив на процес шкільного навчання; рівень заложності особистісної позиції від громадської думки класу);

- 7) особистий приклад (вікові домагання та їх оцінка оточенням; формування під впливом оточення власних ідеальних образів для наслідування) тощо.
6. Вікова психологія і диференційна психологія (вивчає індивідуальні та групові відмінності в психіці та їх вплив на становлення особистості):
- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, аналіз продуктів діяльності);
 - 2) образ Я;
 - 3) самовизначення;
 - 4) індивідуально-типологічні особливості (темперамент, характер, здібності);
 - 5) перспективи індивідуального розвитку та інше.
7. Вікова психологія і вікова фізіологія (вивчає особливості розвитку біологічних систем організму на різних стадіях онтогенезу):
- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент);
 - 2) анатоμο-фізіологічні особливості (акселерація, ретарданція тощо) та психічний розвиток;
 - 3) вплив центральної нервової системи на діяльність і поведінку;
 - 4) статеві особливості, психічний розвиток тощо.
8. Вікова психологія і психологія праці (вивчає психологічні проблеми трудової діяльності, зокрема інженерну психологію, наприклад: особливості мотивації в прийнятті певних рішень, взаємозв'язок між досвідом і новими знаннями, логіку побудови системи аргументації):
- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, аналіз продуктів діяльності);
 - 2) природа психічного в трудовій діяльності;
 - 3) вікові особливості та ефективність трудової діяльності;
 - 4) вікові особливості та інформаційна взаємодія людини з технікою тощо.
9. Вікова психологія і педагогіка (наука про виховання, його цілі, методи, засоби та організаційні форми; вивчає різнопланові процеси свідомого й цілеспрямованого впливу на становлення особистості):
- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, аналіз продуктів діяльності);
 - 2) вікові та індивідуальні особливості;
 - 3) вікова періодизація;

грамної; відкритість інноваціям і збереження випробуваних часом навчальних технологій), методичну (домінанта – ефективне конструювання навчального змісту) та психолого-педагогічну підготовку (домінанта – реалізація знань про віковий та індивідуальний розвиток учнів у практику на основі методології гуманітарної парадигми в умовах сприятливих і несприятливих соціальних впливів); участь у комплексному наданні психологічної допомоги учням і їх батькам – під керівництвом практичного психолога.

Практичне заняття Особливості педагогічної діяльності

Без прикладу нічого не навчишся.
Я.А. Коменський

1. Особливості педагогічної діяльності. Педагогічні здібності та їх структура. Формування педагогічних здібностей. Педагогічні вміння та навички.
2. Структура педагогічної діяльності вчителя (конструктивна, організаційна, комунікативна). Професійна спрямованість особистості вчителя. Види стилів та індивідуальний стиль діяльності вчителя. Психологічні основи педагогічної оцінки, педагогічного такту, педагогічної етики. Взаємини вчителя з учнями.
3. Психологічна готовність учителя до педагогічної праці. Психологія педагогічних стереотипів. Психологія педагогічного авторитету, авторитаризму. Псевдовладність і дитячий прагматизм.
4. Психологія повсякдення і криза педагогічної свідомості. Директивна педагогіка і психологічні особливості діяльності вчителя-жінки.

Основні вихідні поняття:

- 1) авторитет учителя;
- 2) педагогічна діяльність;
- 3) педагогічна взаємодія;
- 4) педагогічні ситуації;
- 5) педагогічна майстерність.
- 6) педагогічний стереотип – стійкі позитивні або негативні уявлення про зміст навчально-виховного процесу як результат здебільшого буденного досвіду;
- 7) педагогічне спілкування;
- 8) педагогічний такт – поєднання доброзичливості та вимогливості в ставленні до учнів;

- 4) прагнення до особистісного і професійного самовдосконалення;
- 5) розвиток педагогічної креативності;
- 6) становлення професійної ідентичності;
- 7) особливості подолання інноваційних бар'єрів;
- 8) психологічна готовність до роботи з обдарованими дітьми;
- 9) психологічна готовність до роботи з дітьми, які потребують навчання в домашніх умовах, та їх батьками; соціально знедоленими, схильними до асоціальних проявів.

Деякі супутні проблеми психології вчителя:

- 1) фрустраційні стани вчителів;
- 2) особистісне та професійне самовизначення вчителя;
- 3) установлення ефективних стосунків з учнями, їхніми батьками;
- 4) стресостійкість;
- 5) формування мотивації досягнення успіху

Деякі основні завдання психології вчителя:

- 1) формування відповідального ставлення до педагогічної праці;
- 2) знання історії психолого-педагогічної думки про діяльність учителів;
- 3) формування вмінь планування, самоаналізу, прогнозування в педагогічній діяльності;
- 4) формування в учителя уявлень про себе як представників інтелектуальної еліти;
- 5) розвиток педагогічної майстерності в умовах несприятливих соціальних впливів;
- 6) вивчення рівнів і чинників престижності педагогічної діяльності.

Деякі супутні завдання психології вчителя:

- 1) вивчення психологічних особливостей діяльності вчителів-жінок і вчителів-чоловіків;
- 2) формування вміння працювати з різними дітьми (обдарованими, соціально знедоленими тощо);
- 3) розвиток емоційно-почуттєвої сфери;
- 4) формування вміння оперативно реагувати на непередбачувані навчально-виховні ситуації.
- 5) професійна переорієнтація: потреби, можливості, перспективи;
- 6) співпраця із соціальними педагогами, практичними психологами в контексті психологічної допомоги сім'ям.

Як наслідок, професійна компетентність передбачає академічну (домінанта – наявність необхідної інформації, особливо про-

- 4) життєвий шлях особистості;
- 5) обґрунтування системи вікового навчально-виховного впливу тощо.

10. Вікова психологія і педагогічна психологія:

- 1) інтегрована історія становлення як окремих галузей психологічного знання;
- 2) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, аналіз продуктів діяльності тощо);
- 3) вікові та індивідуальні особливості;
- 4) вікова періодизація;
- 5) вікові психологічні закономірності в процесах навчання і виховання (співвідношення навчання, виховання та психічного розвитку);
- 6) вікові особливості суб'єктів навчально-виховного впливу та психологія педагогічної діяльності тощо.

Вікова психологія пов'язана також з іншими психологічними галузями (медичною, спеціальною, порівняльною, спортивною, гендерною, психогігієною, історією психології тощо), однак це не позбавляє її права на свій предмет дослідження.

Відсутність у вчителя конкретних знань про віковий розвиток дитини дезорганізує його професійну діяльність, робить її нестерпною, оскільки заздалегідь налаштовує на невдачі, ускладнює взаємовідносини з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу.

Отже, місце вікової психології в системі наук визначається комплексом *методологічних функцій*:

- 1) теоретико-пізнавальної: пізнання психічної реальності, тобто з'ясування основних засад вікового розвитку особистості (закономірностей, чинників, умов);
- 2) прогностичної: формування різнопланових прогнозів у віковому та індивідуальному розвитку;
- 3) прикладної: вироблення практичних рекомендацій про шляхи реалізації наукових досягнень про віковий та індивідуальний розвиток;
- 4) контрольної: співвіднесення новітніх наукових знань із практикою педагогічної діяльності;
- 5) синтезуючої: систематизація знань інших наук про становлення особистості (філософії, педагогіки, соціології) та галузей психології (соціальної психології, експериментальної психології, психології індивідуальних відмінностей, історії психології тощо), тобто прикладна реалізація міжпредметних зв'язків з метою комплексного пізнання вікового та індивідуального розвитку.

Вимоги до проведення дослідження пов'язані з проблемою його якості, тому передбачають реалізацію системного підходу у вивченні психіки, тобто мають враховувати певний комплекс умов, оскільки отримана інформація може бути об'єктивною і суб'єктивною:

- 1) вікові та індивідуальні особливості учнів;
- 2) статеві відмінності учнів;
- 3) особливості зовнішнього середовища (діяльність експериментатора, рівень розуміння учнями інструкції для виконання завдання, особливості взаємної робочої обстановки – сприятливої чи несприятливої, температурний та світловий режими в аудиторії);
- 4) випадкові внутрішні (фізіологічні – стан здоров'я, втома, відчуття ситості, голоду тощо, психологічні – адаптація, мотивація, емоції, особливості навчання тощо) і зовнішні, зокрема технічні, коливання (результативність роботи апаратури, обчислювальної техніки тощо);
- 5) налаштованість учнів на співпрацю;
- 6) побудова програми дослідження (її зваженість, аргументованість, системність, доцільність);
- 7) збір емпіричної інформації для перевірки гіпотези;
- 8) кількісний та якісний аналіз отриманих даних (систематизація, класифікація, факторизація тощо);
- 9) необхідність прикладного змісту досліджень (фундаментальність і прогностичність).

Будь-яке дослідження, головним принципом якого є об'єктивність, має бути спрямоване на отримання додаткової інформації про віковий розвиток, яка конкретизує становлення особистості на окремо взятому віковому етапі, уникає декларативних заяв про психологію дитини, які лише ускладнюють пізнавальну ситуацію.

Класифікаційні системи методів:

1. *Організаційні* (порівняльні, лонгitudні, комплексні).

Порівняльний метод (“поперечний зріз”): зіставлення окремих властивостей в осіб різного віку з метою вивчення динаміки психічних явищ (А.О. Смірнов). Вимагає конкретних критеріїв у формуванні вибірки досліджуваних (за рівнем освіти, належністю до певної соціальної групи тощо).

Лонгitud: багаторазове обстеження одних осіб протягом тривалого періоду, який вимірюється іноді десятками років (В.І. Абраменко, О.Р. Лурія). Передбачає роботу зі стабільною групою. Як наслідок, існує ймовірність звикання дослідника до групи, що часом виявляється в некритичному осмисленні отриманої інформації.

- 5) подолати бажання самостверджуватися шляхом демонстрування влади або культивування пошани до власної персони (“доступ до тіла”);
- 6) культивувати неформальний стиль спілкування, який звільняє від утомливої ролі всезнайка і спонукає обирати складну, але правдиву роль людини, яка може помилятися (Ш. Амонашвілі).

2. *Негативні* (як ознаки непрофесійності, які практично не мають шансів на нейтралізацію, оскільки є виявом власної, часто вже сформованої світоглядної позиції):

- 1) байдужі, схильні насміхатися з учнів, через що в тих руйнується почуття безпеки, підриваються творчі сили (Р. Бернс);
- 2) сприймають дітей через призму власних тривог, страхів, незадоволених потреб, вводячи в аналогічні стани, що призводить до потенційного протистояння, а отже, реальних конфліктів;
- 3) негативно реагують на учнів, які до них не дослухаються (“не люблять”);
- 4) використовують будь-яку можливість для створення учням труднощів, оскільки це не дозволяє їм “розслабитися” (труднощі особистісного типу – залякування, погрози тощо);
- 5) стимулюють до праці, здебільшого з використанням провини за допущені помилки;
- 6) конструюють навчальну діяльність з пріоритетністю конкурентних змагань (протиставлення учнів шляхом використання досягнень або прорахунків у позанавчальній діяльності) не стільки за ставленням до навчання, скільки за інтелектуальним розвитком;
- 7) дозволяють нечесну поведінку учнів (під час виконання контрольних, самостійних робіт тощо);
- 8) прагнуть встановити жорстку дисципліну, застосовуючи покарання пропорційно до провини.

Учитель повинен рахуватися з тим, що більшість дітей сприймають його лише як носія професії. Інші чинники, які впливають на результативність роботи (наприклад: больові відчуття, ситуації дискомфорту тощо) таких учнів не цікавлять. Проникнутися особистими проблемами педагогів можуть передусім “незручні” діти, оскільки здатні до глибокого самоаналізу.

Деякі основні проблеми психології вчителя:

- 1) психологічна готовність до професійної діяльності;
- 2) основні стратегії в діяльності;
- 3) оптимізація та прогнозування наслідків педагогічної діяльності;

Особливості професійної діяльності вчителя в несприятливих навчально-виховних ситуаціях:

- 1) постійне перебування у стресових станах, унаслідок чого спостерігається погіршення фізичного і психічного здоров'я;
- 2) повсякденна беззахисність перед асоціальними проявами учнів;
- 3) інтуїтивне розв'язання навчально-виховних проблем;
- 4) наявність комплексів неповноцінності з приводу уваги до власної зовнішності (одяг);
- 5) співпраця з учнями в умовах низької престижності педагогічної професії.

Психологічний портрет учителя (основні буденні уявлення учнів):

- 1) інформативний, мислячий;
- 2) справедливий, іронічний, має почуття гумору;
- 3) охайний: випрасуваний одяг, чисте взуття, доглянуті руки;
- 4) особливості зовнішності: пряма постава, чітка дикція, мова без викриків, виправдана жестикуляція, прямий, відвертий погляд (дивиться в очі);
- 5) витриманий, тобто неметушливий, економний в рухах;
- 6) усміхається у випадку успіхів;
- 7) свій робочий стіл ставить далеко від вхідних дверей, тоді його територія є "табу" для дітей, і виклик їх на цю територію посилює приємні або неприємні переживання.

Як наслідок, виокремлюються глобальні характеристики педагога, де критеріями є уявлення про себе, оточення, мету і завдання власної діяльності):

1. Позитивні:

- 1) емоційна стабільність, особистісна зрілість і соціальна відповідальність;
- 2) здатність виявляти інтерес та доброзичливість до співрозмовника;
- 3) сприяння розумовому і особистісному зростанню учнів;
- 4) адекватність у сприйнятті навколишньої дійсності, упевненість у собі, урівноваженість.

Для цього необхідно:

- 1) уміти імпровізувати в навчально-виховних ситуаціях;
- 2) мати здатність до емпатії, сенситивність до потреб учнів;
- 3) уміти надати викладанню матеріалу особистісної колоритності;
- 4) володіти стилем неформального спілкування, де домінують усні, а не письмові контакти;

У практиці педагогічної діяльності типовим прикладом життєвого лонгітуду є праця класовода, яка демонструє особливе соціальне значення професії вчителя початкових класів.

Комплексний метод передбачає поєднання лонгітуду та порівняльного методу), розробку і впровадження дослідницьких програм, у яких беруть участь представники різних наук (С. Вітбурн, нар. 1933).

2. Емпіричні методи (спостереження, експеримент, самоспостереження; психодіагностичні: тести, опитувальники – бесіда, анкета; аналіз продуктів діяльності; біографічні методи: аналіз життєвого шляху, документації, свідчень особистості та очевидців).

Основним методами у віковій психології вважаються спостереження, експеримент, самоспостереження.

Спостереження – це фіксація даних за заздалегідь продуманим планом без активного втручання спостерігача в перебіг подій. Об'єктом спостереження може бути поведінка, діяльність особистості в різнопланових ситуаціях, зміст яких попередньо визначається.

Види спостереження:

- 1) за місцем проведення: лабораторне (у спеціально створених умовах) і природне (у звичних умовах);
- 2) за контактом: безпосереднє і опосередковане;
- 3) за стилем взаємодії з об'єктами: включене і приховане;
- 4) за метою: випадкове і цілеспрямоване;
- 5) за рівнем організації діяльності: вибіркоче і суцільне;
- 6) за способом фіксації результатів: констатувальне, оцінювальне тощо.

Основні вимоги до спостереження:

- 1) плановірність;
- 2) відсутність у спостерігача тенденційності, упередженості та суб'єктивізму;
- 3) самоконтроль спостерігача;
- 4) об'єктивний аналіз отриманих результатів незалежно від ставлення до тих, за ким спостерігали.

**Орієнтовний зміст бланку
“Процес і результати спостереження”**

Дата	Тема, мета, умови, план, завдання	Констатація фактів ("фотографія" спостереження)	Основні висновки відповідно до поставлених завдань	Примітки
------	-----------------------------------	---	--	----------

Особливим видом спостереження є батьківські щоденники (Є. Станчинська, В. Рибникова-Шилова, Н. Менчинська та ін.).

Самоспостереження, можливості якого формуються, починаючи з кризи “3 років”, у віковій психології є показником здатності особистості критично та адекватно оцінювати власні домагання, успіхи, невдачі.

Експеримент є методом збору фактів в умовах, які забезпечують активний прояв психічних явищ, що вивчаються. Передбачає активне втручання дослідника в процес роботи. Експерименту, як правило, передують вироблення гіпотези, яка визначає його зміст і реалізацію. За П.В. Копніним, експеримент має всі необхідні ознаки практичного оволодіння дійсністю з боку людини, оскільки з його допомогою відбувається відтворення на практиці явищ, які її цікавлять (С.Д. Максименко).

Види експерименту (залежно від умов проведення):

- 1) лабораторний: здійснюється в штучних умовах, зокрема в психологічних лабораторіях, обладнаних відповідною апаратурою, яка реєструє певні показники психічних явищ;
- 2) природний: нейтралізує негативний вплив емоційної напруженості та прогнозованого реагування, яке виникає в лабораторних умовах дослідження.

Природний експеримент був запропонований у 1910 році на I Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки (О.Ф. Лазурський, 1874–1917). Як правило, доповнюється бесідою. Його різновидом є експериментальне навчання, коли школярі вивчаються безпосередньо в процесі навчально-виховного процесу з метою активного формування в них певних психологічних особливостей (С.С. Степанов).

Особливими видами природного експерименту є *лонгітюд*, зміст якого полягає у створенні звичних для респондентів умов з метою зниження напруженості в експериментальних ситуаціях (О.Ф. Лазурський) та близнюковий метод як порівняльне вивчення умов розвитку і навчання однояйцевих близнюків (А. Гезелл, О.Р. Лурія, Ф.Я. Юдович), які, маючи однаковий генетичний код, дозволяють установити зміст впливу на особистість різнопланових соціальних чинників. Уперше близнюковий метод був запропонований Ф. Гальтоном (1875). На сьогодні в науковій літературі описано більше 130 пар монозиготних близнят.

Основні недоліки методу:

- 1) труднощі в приховуванні експериментальних завдань;

тиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінювальний.

Типологія педагогів (мотиваційно-характерологічні особливості особистості: оптимістичність, рішучість, мотивованість:

- 1) ОРМ (оптимістичний, рішучий, мотивований);
- 2) ОРНм (оптимістичний, рішучий, немотивований);
- 3) ОНРм (оптимістичний, нерішучий, мотивований);
- 4) ОНРНм (оптимістичний, нерішучий, немотивований);
- 5) ПРМ (песимістичний, рішучий, мотивований);
- 6) ПРНм (песимістичний, рішучий, немотивований);
- 7) ПНРм (песимістичний, нерішучий, мотивований);
- 8) ПНРНм (песимістичний, нерішучий, немотивований).

Структура псевдоавторитету:

- 1) наслідування негативних якостей (зокрема, брутальність) керівників вищого рангу, їх прояв особливо стосовно тих, хто знаходиться в безпосередній підлеглих;
- 2) основний стиль спілкування – окрик, наказ, безцеремонність;
- 3) недооцінка думок підлеглих, стосунки з якими базуються на навіюванні страху;
- 4) гоноривітність: “...Ті, хто надто самозадоволений і владний, лише компенсують почуття неповноцінності” (Т. Шибутані);
- 5) інтерес до символів влади, зовнішніх ознак успіху;
- 6) психопатичні якості характеру: підозрілість, завищена самооцінка, самовпевненість;
- 7) “закулісне” свідоме приниження професійних якостей колег і водночас наголошення на власних заслугах;
- 8) присвоєння собі неіснуючих заслуг.

Особистісно-зорієнтована парадигма (за Н.В. Ключовою):

- 1) мета: сприяння особистісному становленню;
- 2) цінності: особистість і особистісна гідність кожного; право вільного вибору і відповідальність за нього; творчість та індивідуальність у пізнанні та самореалізації;
- 3) стратегія: допомога, підтримка і повага до дитини;
- 4) зміст і процес освіти: максимальна осмисленість та індивідуальна значущість;
- 5) провідний чинник – учіння;
- 6) головний спосіб пізнання: власний досвід (у результаті пошуку, експериментування, перевірки гіпотез);
- 7) ролі учасників освітнього процесу: рівноправність учителя та учнів.

Негативний момент: невміння учнів витримувати з учителем офіційну дистанцію, переоцінка власних можливостей, розвиток критиканства стосовно дорослих.

3. Ліберальний: взаємодія власного Я та домінуючого Я інших; партнерські стосунки; ставлення до дітей як до несвідомих суб'єктів навчально-виховного впливу.

Позитивний момент: розвиток у учнів розкутості, невимушеності, відсутність страху.

Негативний момент: панібратство, потенційні можливості для формування зневаги до вчителя.

Психологічна готовність до педагогічної праці (М. Дяченко, А. Кандибович, 1976). За відсутності необхідного історичного і власного досвіду на кризовому етапі дитинства беззахисність та безпорадність проявляють не стільки діти, скільки дорослі, зокрема педагоги (спостерігається тенденція до зростання соціальної апатії, зневіри). 1990-ті принесли надзвичайно різноманітні зміни: суспільно-політичні, економічні, інформаційні, що обумовило зміни в світогляді. Актуалізувалася проблема вікової класифікації стилю педагогічної діяльності. Учителі “нової хвилі”, випускники кінця ХХ ст., приносять у школу разом із розумінням необхідності змін у системі освіти масу негативних тенденцій: недбалість у роботі, часто відсутність бажання до індивідуальної роботи з дітьми у позанавчальний час, прагнення до конфронтації з педагогами старших поколінь за принципом “то було колись” тощо. Ці негативні явища проявляються насамперед за умови низької вимогливості з боку керівництва навчального закладу. Водночас не можна не помітити тенденцію до зниження інтелектуального рівня молодого вчительського поповнення, яке недостатньо орієнтується в інформаційному масиві навчальної дисципліни навіть у рамках шкільної програми, низький рівень самокритичності і особливо – майже повну відсутність прагнення до самовдосконалення. Практично незадіяними залишаються надбання так званого “передового педагогічного досвіду” минулих років, наприклад, творчий доробок В.О. Сухомлинського. Поширеним явищем стало те, що педагоги недостатньо інформовані про досвід новаторів-колег, які працюють поруч, у школах міста або району, а якщо й виявляють до них певний інтерес, то часто лише на рівні буденної цікавості. Продовжує зменшуватися кількісний склад чоловіків-учителів, що також несприятливо впливає на навчально-виховну ситуацію. У структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виокремлюються такі складники: мо-

2) практично неможливо застосувати точний кількісний аналіз до отриманих результатів, які протоколюються лише в кінці окремих етапів роботи.

У віковій психології експерименти, які передбачають розв’язання навчально-виховних проблем, називаються психолого-педагогічними. Результати психолого-педагогічних експериментів характеризуються, порівняно з лабораторними, високою ймовірністю погрішності.

Залежно від рівня втручання в перебіг вивчення психічних явищ експеримент є констатувальним (отримання результатів про рівень розвитку певних психічних явищ), формувальним (цілеспрямований вплив на особистість із метою формування в неї певних якостей), контрольним (зіставлення результатів у різних групах з метою з’ясування ефективності запропонованих авторських методик).

У цілому експеримент має класифікаційні критерії, аналогічні до спостереження.

Орієнтовний зміст бланку “Процес і результати експерименту”

Дата	Тема, мета, план, гіпотеза, завдання	Констатація фактів (“фотографія” експерименту)	Основні висновки відповідно до поставленої гіпотези і завдань	Примітки
------	--------------------------------------	--	---	----------

Тести (англ. *test* – проба, перевірка, випробування) – стандартні методи, які полягають у використанні стандартних запитань, отриманні стандартних відповідей і стандартній обробці інформації. Тести є основними інструментами психодіагностичного дослідження, з допомогою яких досягається постановка психологічного діагнозу.

За Р. Пенто і М. Гравітц (1972), слово “тест” походить із старофранцузької мови та є синонімом слова “кухоль” (лат. *testa* – ваза з глини). Автором перших тестів вважається Ф. Гальтон, який створював техніку вивчення індивідуальних відмінностей (1869, 1874, 1890). Згодом термін “тест” був обґрунтований у дослідженнях Д. Кеттела (1890). Особливий внесок у розробку тестів здійснила А. Анастасі (1982), праці якої називають енциклопедією західноєвропейської психології.

Застосування тестів вимагає від дослідника спеціальної підготовки. На практиці їх часто підміняють анкетами, що призводить до спрощеного, вульгарного розуміння їх призначення.

Суспільною домінантою, яка спотворює “тест”, є введення на початку 1990-х років цього поняття для найменування завдань, адресованих абітурієнтам вищих навчальних закладів. Такі завдання є елементами тестових технологій, але їх неприпустимо називати тестами.

Опитувальники: анкета, інтерв'ю (запозичені з соціальної психології) і бесіда (запозичена з педагогіки).

Особливе місце в системі опитувальників належить соціометрії, яка з'ясовує структуру міжособистісних стосунків у групі, та референтометрії, метою якої є виявлення значущих осіб (груп) для особистості (обидва методи також запозичені із соціальної психології).

3. *Методи обробки даних* (кількісні, або статистичні; якісні, або аналітичні). Наприклад:

- 1) *шкала найменувань (номінальна шкала):* визначення або класифікація об'єктів;
- 2) *порядкова (ординальна) шкала:* демонстрація природної послідовності подій; пов'язана з операцією впорядкування (шкала шкільних оцінок); її показники не є результатами кількісних вимірювань, а характеризують якісні відмінності (у психології використовуються найчастіше);
- 3) *інтервальна (кількісна шкала):* позначення спеціально розроблених критеріїв; особливим її видом є альтернативна (дихотомна) шкала, яка має тільки два значення (0–1 або 1–2), тому її можна розглядати як рівномірну інтервальну шкалу; може бути перетворена на шкалу відношень, якщо зафіксувати точку відліку (як правило, цей показник – “нуль”).

4. *Інтерпретаційні методи:*

- 1) *генетичний:* дослідження показників розвитку (виокремлення фаз, стадій, кризових періодів у становленні новоутворень); установлює “вертикальні” (генетичні) зв'язки між рівнями розвитку; історично виник унаслідок утвердження в науці, починаючи із XVII ст., ідеї розвитку: у математиці – диференційного обчислення, у геології – теорії Ч. Лайєля (1797–1875), у космогонії – гіпотези І. Канта (1724–1804) та П. Лапласа (1749–1827), у біології – теорії Ч. Дарвіна тощо;
- 2) *структурний:* визначення “горизонтальних” (структурних) зв'язків між усіма відомими характеристиками особистості; установлює типові і нетипові особливості розвитку.

Існують також інші класифікації, які здебільшого відображають авторські позиції. Однак, як правило, їх об'єднує визнання

Як наслідок, загострилася проблема гармонійного розвитку особистості. Ніякі інноваційні технології неспроможні повністю витіснити і замінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу в системах “учитель – учень”, “учитель – батьки”. Учителям, для яких психологічна готовність до співпраці з учнями є другорядною справою, діти мстять у прямому і переносному значеннях.

Деякі професійні вимоги до вчителя середніх і старших класів:

- 1) урахування особистісних новоутворень учнів, особливо прагнення до дорослості, самостійності;
- 2) знання особливостей статевого дозрівання;
- 3) знання різнопланової мотивації початку;
- 4) уміння здійснювати професійну орієнтацію;
- 5) академічна підготовка, яка полягає в знанні не лише фахового предмета, а також суміжних галузей наукового знання;
- 6) уміння бути особистим зразком;
- 7) поєднання доброзичливості і вимогливості.

Педагогічна оцінка:

- 1) форма обліку (адекватне оцінювання школярем рівня власних знань; безпосередня або опосередкована інформація про власний успіх (невдачу); думка вчителя про учня);
- 2) зміст оцінки (еталон знання; показник довіри школяра до вчителя);
- 3) зовнішня оцінка (колективна, взаємооцінка);
- 4) внутрішня оцінка як засіб розвитку самооцінки;
- 5) парціальність (показник позитивного або негативного впливу на психіку).

Стилі педагогічної діяльності (критерій – спосіб управління учнівською групою):

1. Авторитарний: домінування власного Я; директивні способи управління; претензія на істину в останній інстанції; ставлення до дітей як до свідомих об'єктів навчально-виховного впливу.

Позитивний момент: висока виконавська дисципліна в класі.

Негативний момент: боязнь авторитетів, комплекси неповноцінності, слабкі лідерські якості.

2. Демократичний: взаємодія власного домінуючого Я та Я інших; партнерські стосунки; ставлення до дітей як до свідомих суб'єктів навчально-виховного впливу.

Позитивний момент: розвиток у дітей розкутості, невимушеності, відповідальності, лідерських якостей.

7) уміння співпрацювати з сім'єю.

Особливості діяльності вчителя малокомплектної школи:

- 1) уміння одночасно працювати з різновіковими групами; знання особливостей побудови розкладу навчального процесу в різних класах;
- 2) ускладнений робочий день, зокрема одночасна підготовка до декількох уроків та їх суміжне проведення;
- 3) уміння розподіляти власну увагу;
- 4) наявність різнопланового роздаткового дидактичного матеріалу;
- 5) здійснення комплексного диференційованого підходу;
- 6) уміння знаходити ефективні вирішення навчально-виховних проблем, які можуть одночасно розгортатися в межах одного уроку;
- 7) значний час займає перевірка зошитів, підвищеною є непередбачуваність навчально-виховної ситуації;
- 8) важливо працювати за чітким регламентом;
- 9) уміння здійснювати порівняльний аналіз можливостей і домагань дітей різного віку;
- 10) синхронна робота за різним поурочним плануванням.

У цілому сучасна взаємодія вчителя початкових класів та учнів відзначається такими особливостями:

- 1) знеціненню престижності педагогічної діяльності;
- 2) розколом учнівського, учительського середовищ, взаємною відчуженістю;
- 3) суперечністю між прагненням до демократизації відносин (передусім з боку учнів) та домінуванням ідей директивної педагогіки;
- 4) спрощеними уявленнями учнів про професійну педагогічну діяльність;
- 5) взаємною втомою, яка спричинена, зокрема, інформаційним масивом, що випереджає природний процес зміни поколінь;
- 6) знеціненню загальнолюдських цінностей, пропагуванням культу грошей, зокрема долара, а не пріоритетності знання, освіти в цілому;
- 7) пропагуванням індивідуалізму, практичного інтелекту, меркантилізму;
- 8) втратою розуміння феномену “людини” як найвищої цінності, а разом із тим – людського життя;
- 9) зосередженістю на вирішенні проблем, що пов'язані, як правило, з матеріальним добробутом.

пріоритетності загальнонаукових методів – спостереження, експерименту, самоспостереження. Решта методів здебільшого мають статус “додаткових” (або “допоміжних”).

Лекція 2 Витоки вікової психології як науки

Історія – свідок минулого, світ істини,
жива пам'ять, учитель життя, вісник
старовини.
Цицерон (106–43 до н.е.)

1. Генетичні ідеї в психології.
2. Виникнення дитячої психології (Ж.-Ж. Руссо). Експериментальні дослідження дитячої психіки (К. Бюлер, В. Зеньковський, М. Ланге, Е. Мейман, В. Штерн та ін.).
3. Основні історико-теоретичні концепції у віковій психології.
4. Культурно-історична теорія вищих психічних функцій (Л.С. Виготський).
5. Основні напрямки і етапи розвитку сучасної вікової психології.

Генетичний підхід у вивченні психічного розвитку дітей започаткувався в античній психології. Перші роботи, пов'язані з пошуками основ психіки, привели античних мудреців до ідеї про вивчення генези душі та з'ясування її детермінуючих чинників, наприклад:

1. *Конфуцій (551/552–479 до н.е.)*. Давньокитайський мислитель. Висловив ідею вікової періодизації: “...У 15 років я відчув потребу навчатися, у 30 уже стояв твердо, у 40 не сумнівався, у 50 пізнав волю Неба, у 60 уважно стежив за істиною, у 70 міг виконувати бажання серця, не боячись помилитися”. Вивчав значення природного і соціального в житті людини. Основна праця – “Лунь-юй” (“Бесіди і судження”).
2. *Геракліт Ефеський (бл. 544–483 до н.е.)*. Давньогрецький філософ. Уперше висловив думку про розвиток душі; ототожнював психічний розвиток з розвитком інтелекту. Засновник доктрини мінливості речей, або принципу розвитку: “В одну річку неможливо увійти двічі” (лат. *panta rei* – усе тече). Основна праця: “Про природу”.
3. *Анаксагор (500–428 до н.е.)*. Давньогрецький філософ, математик, астроном. Основоположник принципу системності у вивченні природних явищ: “Людина є найбільш розумною з тварин тому, що має руки”.

4. *Протагор* (бл. 490–420 до н.е.). Давньогрецький філософ. Розробляв проблему формування в дітей моральних, соціально схвалених поведінкових норм: “Людина є мірилом усіх речей...”. Вивчав вплив соціально організованих чинників на становлення особистості. Вважав, що моральні вправи є основним засобом виховання громадянина.
5. *Демокрит* (бл. 470 або 460 – бл. 360 до н.е.). Давньогрецький філософ. Родоначальник атомістичної концепції, основи якої були розроблені його вчителем Левкіппом (V ст. до н.е.): душа є джерелом активності та енергії, а моральний розвиток – основою психічного розвитку. Засновник принципу детермінізму у вивченні природних явищ.
6. *Сократ* (бл. 469–399 до н.е.). Давньогрецький філософ. Вважав, що етичний розвиток є провідним для психічного розвитку; увів поняття калокагатії як сукупності чеснот; розглядав проблеми гармонійного розвитку душі і тіла. Необхідно формувати вміння самостійно діяти, здатність до самоаналізу. Обґрунтував принцип безмежного пізнання (“Я знаю тільки те, що я нічого не знаю”) та принцип самопізнання (“Пізнай себе самого”).
7. *Платон* (428 або 427–348 або 347 до н.е.). Давньогрецький філософ. З’ясував природу психічних явищ, зокрема пам’яті, яку вважав самостійним психічним процесом. Створив систему навчання, в основі якої знаходиться принцип передачі знань шляхом утворення понять. З’ясував вплив навчання на психічний розвиток, вивчав індивідуальні особливості дітей з метою виявлення їх професійної придатності та можливого майбутнього соціального статусу. Висловив припущення про необхідність навчання дітей з 6-річного віку. Основні праці: “Апологія Сократа”, “Федон”, “Пір”, “Держава”, “Софіст”.
8. *Епікур* (бл. 341–270 до н.е.). Давньогрецький філософ. З’ясував роль емоцій у людей різного віку. Розробляв проблеми самовиховання і становлення особистості. Основна праця: “Про природу”.

Особливе місце в античній науці належить *Аристотелю* (384 або 383–322 або 321 до н.е.), який уперше в історії європейської науки запропонував вікову періодизацію дитинства (до 7 років, 7–14 рр., 14–21 рр.), де кожному етапу призначалася певна виховна система. Виокремив основні стадії індивідуального розвитку людської психіки як повторення етапів родової еволюції органічного світу: “...Усе, що ми маємо від природи, ми первісно отримуємо лише як можливості і згодом перетво-

Загальні особливості індивідуального стилю діяльності:

- 1) темперамент;
- 2) вибір методів навчання і виховання;
- 3) зміст діяльності;
- 4) манера поведінки та спілкування;
- 5) пріоритетність у способах вибору заохочення чи покарання.

Особливості вчителів, що виявляються в безпосередній практиці педагогічної діяльності:

- 1) старанно прагнуть виконувати професійні обов’язки (педагогічна спостережливність; справедливність; обґрунтування власних вимог; упевненість у своїх можливостях; прагнення максимально і всебічно використовувати навчальний матеріал тощо);
- 2) використання авторитету влади (ставлення до учнів як до стихії, яку потрібно тримати в лещатах, домінування прямих вимог; наявність педагогічних штампів тощо).

Педагогічна майстерність як елемент стилю діяльності:

- 1) інструментована недовіра;
- 2) інтерпретація жарту;
- 3) співпереживання з учнем;
- 4) визнання власних недоліків, невдач;
- 5) вміння “витримати паузу”;
- 6) створення атмосфери доброзичливості;
- 7) об’єктивна оцінка результатів усіх видів діяльності учня;
- 8) єдність вимогливості і поваги тощо.

Методика формування вимоги (за А.С. Макаренком):

- 1) розпочинати діяльність потрібно не із заборон, а з вимог, до яких дитина не готова (підготовка до вимоги);
- 2) ускладнення вимог необхідно поєднувати з активним формуванням навичок;
- 3) єдність системи вимог;
- 4) стимулювання переходу зовнішніх вимог колективу у форми особистісної вимогливості (до себе).

Деякі професійні вимоги до вчителя початкових класів:

- 1) знання психології дитини (вікових та індивідуальних особливостей), змісту сензитивних і кризових періодів психічного розвитку, особливостей психічних процесів;
- 2) урівноваженість (діти не люблять метушливості);
- 3) забезпечення наступності в роботі;
- 4) обґрунтоване застосування методів навчання і виховання;
- 5) терплячість, емоційність, доброзичливість;
- 6) вміння використовувати методи психологічного дослідження;

3. Психологічна готовність учителя до педагогічної праці. Психологія педагогічних стереотипів. Психологія педагогічного авторитету, авторитаризму.
4. Психологія повсякдення і криза педагогічної свідомості.
5. Взаємостосунки вчителів як необхідна умова створення сприятливого психологічного клімату в школі.

Учителем, як правило, легко стати, якщо йдеться про засвоєння програмного матеріалу в педагогічному навчальному закладі, формування мінімального педагогічного досвіду, однак ним важко постійно залишатися, перебуваючи в ситуації постійної до себе соціальної уваги, часто – несприятливих і несправедливих оцінок, упередженого ставлення, необхідності постійного системного самоаналізу, самовдосконалення. Як наслідок, педагогічна діяльність уже попередньо передбачає виклики, шкідливі для фізичного, але особливо – психічного здоров'я, у чому полягає складність і, водночас, смислова вершина її суспільного призначення.

Структура педагогічних здібностей (за Н.В. Кузьміною):

- 1) педагогічна спостережливість;
- 2) педагогічні уявлення;
- 3) педагогічний такт;
- 4) розподіл уваги;
- 5) організаторські здібності;
- 6) вимогливість;
- 7) чіткість;
- 8) ясність;
- 9) уміння переконувати.

Загальнопедагогічні здібності:

- 1) особистісні (доброзичливість, витримка, здатність управляти психічним станом);
- 2) дидактичні (уміння пояснювати, мовленнєві, знання предмета);
- 3) організаційно-комунікативні (організаторські, комунікативні, педагогічна спостережливість, педагогічний такт, сугестивність, педагогічні уявлення, розподіл уваги).

Спеціальні здібності (за В.А. Крутецьким):

- 1) технічна спостережливість;
- 2) технічна пам'ять;
- 3) технічне мислення;
- 4) “мислення руками”;
- 5) комбінаторні;
- 6) здатність швидко набувати якісний політехнічний кругозір.

рюємо в реальність своїми діями, які поєднують нас із зовнішнім світом, з іншими людьми...”. Описав онтогенетичні етапи розвитку окремих пізнавальних процесів: відчуттів, пам'яті, мислення. Вважав душу способом організації тіла. Назвав людину “зоон політikon”, тобто суспільно-політичною істотою. Сформулював теорію добродетності. Основні праці: “Про душу”, “Етика”, “Риторика”, “Політика”, “Про виникнення тварин”, “Органон”.

Київська Русь також відзначалася увагою до проблем морального виховання, прикладом чого є, зокрема, “Повчання князя Володимира Мономаха дітям” (1117), де Володимир Мономах, великий князь київський (1053–1125) наводив дітям приклади того, як потрібно жити, закликав їх любити батьківщину, бути працелюбними, хоробрими. За Мономахом, мужність і відвага мають поєднуватися з гуманністю, доброзичливістю, старших потрібно поважати, до ровесників ставитися привітно.

У “Руській правді” (XI ст.) публікувалися математичні задачі. Загалом у педагогічній літературі того часу систематизовані поради щодо виховання в дітей благочестя, поваги до батьків і старших, поради щодо морального і розумового розвитку.

Актуальною була проблема визначення терміну початку шкільного навчання, де пріоритет надавався седмиці (Галицько-Волинська держава). Наприклад, є згадки про життя іконописця Петра, якого батьки віддали навчатися з семи років.

У XIII–XIV ст. типовим явищем у тодішній системі освіти стали “майстри грамоти”, які навчали дітей з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей рахунку, письма, читання. Педагогічною пам'яткою був “Домоустрій” (Сильвестр, ?–1566), який разом із вимогами виховання дітей у “страху Божому”, застосування до них фізичних покарань радив батькам їх любити, турбуватися про розвиток.

Розвиток генетичних ідей пожвавився в *середні віки* під впливом суспільних вимог до справи навчання і виховання. Рішучий поштовх до їх започаткування дали наукові уявлення Плотіна (204 або 205–269 або 270), який важливою якістю душі вважав її цілісність. Учений вивчав самосвідомість як гарант і основну одиницю свідомості людини, здатної до інтроспекції. Його наукові уявлення в 301 році були тематично систематизовані під назвою “Еннеади” учнем Порфирієм (бл. 233 – бл. 304): розділ 4 “Про душу”; розділ 5 “Про божественний розум” (П. Адо, 1991).

Як наслідок, у віковій психології важливими стали проблеми розвитку пізнання, дослідження динаміки пізнавальних

процесів та методів їх формування. Вивченням цих питань займалися видатні мислителі:

1. *Августин Аврелій (Блаженний) (354–430)*. Родоначальник християнської філософії. Вважав, що генезис психіки не залежить від зовнішніх впливів, а спрямовується власною вродженою активністю. Розробляв проблему самовдосконалення (“Я сумніваюсь, отже, існую”), способи подолання відхилень у психічному розвитку, засуджував насилля над дітьми. Основні праці: “Про вчителя”, “Про свободу волі”, “Спокута”.
2. *Ібн Сіна, або Авіценна (бл. 980–1037)*. Філософ, лікар, музикант, видатний послідовник Арістотеля. Вивчав вплив фізіологічних процесів на розвиток психіки в різні вікові періоди (ідея зв’язку психічного та фізіологічного). Основна праця: “Книга знання” (1024–1037).
3. *Ібн Рушд, або Аверроес (1126–1198)*. Філософ і лікар, видатний послідовник Арістотеля. Вивчав індивідуальні особливості, показав залежність сприймання навколишньої дійсності від властивостей нервової системи. Прихильник необмежених людських можливостей у процесі пізнання. Основна праця “Заперечення заперечення” (бл. 1180).
4. *Ф. Аквінський (1225 або 1226–1274)*. Філософ і теолог, систематизатор схоластики на основі християнського аристотелізму. Ієрархічно розташовував форми психічних проявів, де кожне явище має своє місце і межі. Основна праця: “Теологічна сума” (1264–1272).
5. *Е. Роттердамський (1466 або 1469–1536)*. Визначний гуманіст епохи Відродження. Визначив умови освіченості: розум, пам’ять, старанність. Розробив оригінальну систему врахування вікових особливостей у навчанні: на заняттях діти з’їдали букви-тістечка (вважалося, що такий спосіб сприяє засвоєнню грамоти). Основна праця: “Про раннє і гідне виховання дітей” (1529). Предметом окремого інтересу було вивчення вікової безглуздості як принципу поведінки (“Похвала глупоті”, 1509), де нерозлучними супутницями Глупоти є Улєсливість, Забуття, Лїнь, Насолода, Безумство, Зажерливість, Розум, Непробудний Сон, Пияцтво, Невихованість (це властиве кожному віку, в чому полягає перехід від одного вікового періоду до наступного: глупота усуває страждання).

У цілому інтерес до вивчення дитячої психіки бере початок від *Х. Вівеса (1492–1540)*, *Я.А. Коменського (1592–1670)*, *Дж. Локка (1632–1704)*.

3. Головінський І. Педагогічна психологія. – К., 2003.
4. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д.Ф. Ніколенка. – К., 1987.
5. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. – К., 1999.
6. Люкин В.В. Педагогическая психология. – Глазов, 2000.
7. Максименко С.Д. Генетична психологія. – К., 1998.
8. Мухина В.С. Детская психология. – М., 2000.
9. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
10. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003.
11. Поліщук В.М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи. – Глухів, 2004.
12. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
13. Потапчук Л.В. Педагогічна психологія. – Луцьк, 2004.
14. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К., 2006.
15. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
16. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 2003.
17. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.

Модуль 3 Суб’єкт педагогічної діяльності як феномен педагогічної психології

Розділ 5. Психологія особистості вчителя і педагогічної діяльності
як розділ педагогічної психології

Лекція Психологія особистості вчителя і закономірності педагогічної діяльності

За вченого трьох невчених дають.
О.В. Суворов (1730–1800)

1. Особливості педагогічної діяльності. Педагогічні здібності та їх структура. Формування педагогічних здібностей. Педагогічні вміння та навички. Структура педагогічної діяльності вчителя (конструктивна, організаційна, комунікативна). Професійна спрямованість особистості вчителя.
2. Види стилів та індивідуальний стиль діяльності вчителя. Психологічні основи педагогічної оцінки, педагогічного такту, педагогічної етики. Взаємини вчителя з учнями.

Ніколи не записуй добрих
вчинків у календар.
Сенека (4 р. до н. е. – 65 р. н. е.)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Тематичні завдання на вимогу викладача: 2.1. Вчинок як одиниця моральної поведінки. 2.2. Психологічний аналіз вчинку учня. 2.3. Проблеми сім'ї у вихованні дітей.

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) реферат.

СРС.

1. Історія психології виховання як розділу педагогічної психології. Проблема виховання в працях зарубіжних і вітчизняних психологів. 2. Теорії виховання (персоналістична, академічна, спіритуалістична, соціокогнітивна, психокогнітивна, технологічна, народна педагогіка).

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Бочелюк В.Й., Зарицька В.В. Педагогічна психологія. – К., 2006.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 347–395.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 293–328.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1983. – С. 220–231.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 101–145.
6. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія. – К., 2002.
7. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998.
8. Педагогічна психологія / За ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. – К., 1991. – С. 50–91.

Додаткова література

1. Власова О.І. Педагогічна психологія. – К., 2001.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М., 2001.

Особливу роль у становленні вікової психології відіграли погляди Я.А. Коменського, автора “Великої дидактики” (1632), “Материнська школа” (1633), “Світ чуттєвих речей в малюнках”, про природовідповідність навчання і виховання, необхідність урахування вікових особливостей дітей. За Я.А. Коменським, життя підростаючої особистості складається з дитинства (від дня народження до шести років), отрочтва (6–12 років), юності (12–18 років), змужніння (18–24 років). Учений уперше не споглядально, а аргументовано визначив критерії вікової періодизації: у дитинстві відбувається посилене фізичне зростання та розвиток органів чуттів, в отрочтві – розвиток пам'яті та уяви; в юності, крім того, відбувається високий рівень розвитку мислення; під час змужніння розвивається вольова сфера, схильність до гармонічного становлення.

Я.А. Коменський був одним із перших учених, який поставив вікову періодизацію в залежність від навчально-виховної системи. Наприклад: перші шість років життя – це материнська школа (дошкільне виховання під керівництвом матері), 6–12 років – шестирічна школа рідної мови, 12–18 років – латинська школа або гімназія (для юнаків), 18–24 років – академія.

У XVIII ст. у зв'язку з розвитком економіки інтерес до дитячої проблематики значно посилюється завдяки Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), який розвинув тезу Я.А. Коменського про умови успішного навчання і виховання учнів, обґрунтувавши теорію вільного виховання (виховання має йти за дитиною; розвивається та дитина, яка має повну свободу). Він є родоначальником дитячої психології, оскільки вперше систематизував відомі на той час знання про природу дитячого розвитку. Проголосив лозунг “Назад до природи”. Визначив у природному розвитку 4 основні фази:

- 1) народження – 2 роки (фізичний розвиток);
- 2) від 2 до 12 років (“сон розуму”, основа майбутнього смислового розвитку);
- 3) від 12 до 15 років (формування світосприймання; засвоєння способів символіко-абстрактного мислення; задоволення розумових запитів);
- 4) 15 років – повноліття (“період бурі і пристрастей”: засвоєння правил суспільного співжиття).

Заперечуючи покарання, пропонував метод “природних наслідків”. Вважав, що разом з індивідуальними існують вікові особливості. Автор відомих праць “Еміль, або Про виховання” (1762), “Спокута” (1781–1788).

Й. Песталоцці (1746–1827) уперше визначив проблему психологічного обґрунтування навчального процесу. Автор соціально-

педагогічного роману “Лінгард і Гертруда” (1781–1787). Висловив ідею розвивального навчання у віковому розвитку особистості.

Й. Песталоцці та Ж.-Ж. Руссо започаткували щоденникові спостереження за дітьми, хоча перший системний різновид щоденникових записів як перший підручник з дитячої психології пов’язаний з працею німецького філософа А. Тідемана (1736–1803) “Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини” (1787). Друга спроба такого опису психічного розвитку асоціюється з описом поведінки дитини дошкільного віку (А. Кусмауль, 1811–1897).

Популярною була праця В. Прейєра (1822–1899) “Душа дитини” (1882), в якій описується психічний і біологічний розвиток дитини від дня народження до 3 років. Якщо раніше вчені досліджували окремі проблеми і створювали поверхові ескізи загального розвитку психіки, то В. Прейєр узявся за їх цілісний аналіз та систематичне спостереження. Аналогічно в такому контексті є “Психологія раннього дитинства” В. Штерна (1871–1938). Однак вирішальним поштовхом до розвитку вікової психології на піку популярності еволюційної теорії була праця Ч. Дарвіна (1809–1882) “Біографічний нарис однієї дитини” (1877), у якій автор систематизував спостереження за психічним розвитком власного сина.

Ф. Гальтон (1822–1911) визначив основні напрямки вивчення спадкової зумовленості психологічних особливостей і запропонував експериментальні методи дослідження природи індивідуальних відмінностей, зокрема близнюковий (на основі вивчення монозиготних і дизиготних близнят). Запропонував термін “євгеніка” для позначення теорії спадковості, здоров’я людини і шляхів удосконалення людського роду. Вивчаючи індивідуальні особливості людей, започаткував дактилоскопію. Автор праць “Спадковий таланти і характер” (1865), “Спадковий геній” (1869), “Дослідження людських здібностей” (1883).

К. Гельвецій (1715–1771) розробив концепцію загальної рівності людей, відмінності між якими є результатом різного соціального становища і виховання. Вивчав проблему співвідношення біологічного і соціального в розвитку. Противник кастової освіти. Основні праці: “Про розум” (1758), “Про людину, її розумові здібності та її виховання” (1773).

Д. Дідро (1713–1784) – опонент К. Гельвеція. Також вивчав проблему співвідношення біологічного і соціального в розвитку. На противагу К. Гельвецію вважав, що психічний розвиток залежить не лише від виховання, а також від задатків (природні задатки є у всіх, а не лише в “обраних”, “виняткових” людей). Прихильник загальної освіти. Основні праці: “Листи про сліпих

15. Ткаченко В.Т. Целеполагание в учебной деятельности школьников. – К., 2004.
16. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.

Практичне заняття 3 Особливості виховного впливу

Виховання і навчання невід’ємні.
Л.М. Толстой

1. Виховання як суспільне явище та соціальна функція. Предмет психології виховання. Проблеми психології виховання. Виховання як процес формування цілісної особистості. Закономірності виховного впливу.
2. Історичні моделі виховання. Виховання та індивідуальний розвиток учнів. Процес виховання та чинники неорганізованого соціального впливу. Об’єктивні і суб’єктивні кризові явища в дитинстві.
3. Психологічні механізми виховання. Методи і прийоми виховного впливу. Самопізнання та самооцінка як передумови самоактуалізації у вихованні.
4. Критерії та показники вихованості. Вікові аспекти виховання і життєвий шлях особистості. Психологічні особливості дітей з асоціальною поведінкою. Психологія індивідуального підходу в процесі виховання особистості.
5. Завдання психології виховання.

Основні вихідні поняття:

- 1) акцентуація;
- 2) виховання;
- 3) методи виховного впливу;
- 4) моральний світогляд – сукупність норм і цінностей, які визначають систему переконань у ставленні до навколишньої дійсності;
- 5) моральна поведінка – зовнішні прояви як свідчення сприятливого ставлення до навколишньої дійсності;
- 6) моральний вчинок;
- 7) саморегуляція;
- 8) самопізнання;
- 9) самоактуалізація;
- 10) соціальний вплив.

СРС.

1. Психологічні умови формування вмінь самостійно навчатися. Подолання неуспішності в учінні. 2. Теорії соціального навчання (Н. Міллер, Дж. Доллард).

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Бочелюк В.Й., Зарицька В.В. Педагогічна психологія. – К., 2006.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 281–317.
3. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 227–254.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1983. – С. 220–231.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 101–145.
6. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія. – К., 2002.
7. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998.
8. Педагогічна психологія / За ред. Л.М. Проколенко, Д.Ф. Ніколенка. – К., 1991. – С. 92–116.

Додаткова література

1. Власова О.І. Педагогічна психологія. – К., 2001.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М., 2001.
3. Головінський І. Педагогічна психологія. – К., 2003.
4. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д.Ф. Ніколенка. – К., 1987.
5. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. – К., 1999.
6. Люкин В.В. Педагогическая психология. – Глазов, 2000.
7. Максименко С.Д. Генетична психологія. – К., 1998.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2000.
9. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
10. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Клюевой. – М., 2003.
11. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
12. Потапчук Л.В. Педагогічна психологія. – Луцьк, 2004.
13. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К., 2006.
14. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.

як повчання зрячим” (1749), “Думки про пояснення природи” (1754), “Систематичне заперечення книги К. Гельвеція “Люди-на” (1773–1774).

Ф. Фребель (1782–1852) – ініціатор розробки першої системи виховання дітей дошкільного віку та організації дошкільних закладів.

Ш. Фур'є (1772–1837) – обґрунтував систему всебічного виховання й розвитку дітей з раннього віку на основі залучення їх до колективної праці (менші діти за природою є не ледарями, а працюючими істотами).

А. Біне (1857–1911) – ініціатор експериментального дослідження мислення. Вивчав проблему діагностики інтелекту. Його тести складають основу сучасної діагностики психічного розвитку дітей. Директор паризької лабораторії фізіологічної психології (1889). Автор праць “Психологія умовиводів” (1886), “Вступ в експериментальну психологію” (1894) та “Методика дослідження розумового розвитку” (1922), яка вийшла вже після його смерті.

М.М. Ланге (1858–1921) вивчав дитячий розвиток у перші роки життя. Створив в Одесі лабораторію експериментальної психології (1880). Сформулював закон перцепції (про стадійний зміст процесу сприймання). Автор книги “Душа дитини в перші роки життя” (1892).

К. Гроос (1861–1946) вивчав ігрові дії в дітей і малят тварин. У дітей гра звернена не до минулого, а до майбутнього, тому вона є школою підготовки організму до навколишніх життєвих умов. Звернув увагу на перехідні періоди у віковому розвитку.

І.О. Сікорський (1842–1919) розпочав експериментальні дослідження працездатності. Вивчав генезис психічних явищ, вікові особливості. Спеціально займався з'ясуванням психологічного змісту юності як вікового феномену. Автор книги “Душа людини”.

В.В. Зеньковський (1881–1962) сформулював завдання психології дитинства. Розробляв критерії з метою обґрунтованого поділу дитинства на окремі періоди. Пов'язував тривалість дитинства з розвитком цивілізації. У життєвому шляху людини визначив три основні стадії – дитинство, зрілість, старість. Популяризатор понять “пубертат”, “передпубертат”, запропонованих В. Штерном. Погоджувався з Ж.-Ж. Руссо, що отроцтво є другим народженням. Вступ у юність пов'язує із закінченням формування складних фізіологічних і психічних процесів (юність геніальна тому, що така її психічна установка, а тому навіть найбільш убога і тьмяна юність усе-таки є прекрасною). Схвально відзивався про дослідження К. Грооса, І.О. Сікорського.

Е. Мейман (1862–1915) стверджував, що дитяча психологія повинна вивчати вікові та індивідуальні особливості, обдарованість і відсталість. Навчання і виховання мають базуватися на знанні загальних закономірностей індивідуальних відмінностей психіки конкретної дитини. Засновник першого спеціального журналу “Журнал з педагогічної психології”, присвяченого педологічним проблемам. Основна праця: “Лекції з експериментальної педагогіки” (1907).

Дж. Селлі (1843–1923) вважав, що дитина має вроджені передумови психічних процесів, які формуються протягом життя (розум, воля, почуття). З’ясував, що першими асоціаціями є асоціації схожості, потім на основі асоціацій сумісності формуються образи предметів, а в кінці другого року життя виникають асоціації за контрастом. Автор праць “Нарис з психології дитинства” (1895), “Педагогічна психологія” (1894–1915).

Дж. Болдуїн (1861–1934) обґрунтував концепцію пізнавального розвитку дітей. Вважав, що емоційне та моральне становлення дитини необхідно вивчати в соціальній спільноті, а не поза нею. Доводив, що розвиток складається з кількох стадій, де першою є вроджені моторні рефлексії. Визначив спеціальні механізми розвитку мислення – асиміляцію (інтеріоризація середовищних впливів) та акомодацию (зміни організму). Засновник журналу “Психологічний огляд” (1895). Автор праці “Генетична логіка” (1903–1908).

У подальшому пропагування в Західній Європі генетичних ідей пов’язане з іменами *А. Валлона*, *К. Бюлера*, *Ш. Бюлер*, *Р. Заззо*, *Е. Клапареда*, *М. Мід*, *Ж. Піаже* та інших учених.

В імперській Росії генетичні ідеї розвивали передусім *П.Ф. Каптерев*, *О.Ф. Лазурський*, *І.О. Сікорський*, *І.М. Сеченов*, *К.Д. Ушинський*.

У СРСР у дослідження законів розвитку психіки дитини вагомий внесок зробили *П.П. Блонський*, *Л.І. Божович*, *Л.С. Виготський*, *О.В. Запорожець*, *Г.С. Костюк*, *О.М. Леонтьєв*, *М.І. Лісіна*, *С.Л. Рубінштейн* та ін.

У цілому виникнення і становлення ідей вікової психології відбувалося під впливом соціально-економічного розвитку суспільства та поширення у XIX ст. діалектичних поглядів *Г. Гегеля* (1770–1831); розвитку природознавства (*Ч. Дарвін*); експериментального вивчення діяльності мозку та органів чуттів (*І. Сеченов*, 1829–1905; *Г. Гельмгольц*, 1821–1894); френології (*Ф. Галль*, 1758–1829). Як наслідок, на початку XX ст. сформувалося кілька наукових позицій, які часто взаємовиключали одна одну.

3. Вікова динаміка процесу учіння. Психологічні умови формування вмінь самостійно навчатися. Подолання неуспішності в учінні. Рівні сформованості навчальної діяльності. Уміння вчитися самостійно як інтегральна якість особистості. Здібності до учіння. Психодіагностика розумової самостійності індивіда.
4. Мотивація учіння. Процес засвоєння як зміст навчальної діяльності учнів.
5. Проблема наочності.

Основні вихідні поняття:

- 1) компоненти учіння;
- 2) мотиви учіння;
- 3) наочності;
- 4) навчання;
- 5) пізнавальний інтерес;
- 6) пізнавальна діяльність – з’ясування особистістю різнопланового змісту певних явищ, фактів, подій; мобілізація фізичних та інтелектуальних зусиль, спрямованих на встановлення істини;
- 7) розумова самостійність – психічний стан, який передбачає наявність сформованих внутрішнього плану дій і довільності дій; відзначається активним продукуванням гіпотез, їх перевіркою, критичністю до змісту вже відомих фактів, умінням прогнозувати наступний розвиток пізнавальної діяльності як пошукової, дослідницької;
- 8) самоосвіта: результат освітнього процесу (інформаційний масив, засвоєний у результаті самостійної роботи); освітній процес (спрямованість особистості на оволодіння вміннями “самостійно навчатися”);
- 9) учіння;
- 10) навчальні дії.

Основою всякої мудрості є терпіння.
Платон (427–347 до н. е.)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Тематичні завдання на вимогу викладача: 2.1. Пізнавальний інтерес. 2.2. Психологічний аналіз уроку. 2.3. Конструювання навчального змісту.

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) визначення структури проблеми відповідно до тематичних завдань (план).

5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 101–145.
6. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія. – К., 2002.
7. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998.
8. Педагогічна психологія / За ред. Л.М. Проколенко, Д.Ф. Ніколенка. – К., 1991. – С. 116–163.

Додаткова література

1. Власова О.І. Педагогічна психологія. – К., 2001.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М., 2001.
3. Головінський І. Педагогічна психологія. – К., 2003.
4. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д.Ф. Ніколенка. – К., 1987.
5. Люкин В.В. Педагогическая психология. – Глазов, 2000.
6. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. – К., 1999.
7. Максименко С.Д. Генетична психологія. – К., 1998.
8. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. – М., 1998.
9. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2000.
10. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
11. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003.
12. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
13. Потапчук Л.В. Педагогічна психологія. – Луцьк, 2004.
14. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К., 2006.
15. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
16. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 2003.
17. Ткаченко В.Т. Целеполагание в учебной деятельности школьников. – К., 2004.
18. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.

Практичне заняття 2

Проблема учіння та навчіння в педагогічній психології

Розуміння – початок згоди.
Б. Спіноза (1632–1677)

1. Учіння як одна з сторін педагогічного процесу. Теоретичні і практичні проблеми психології учіння.
2. Види і структура навчальної діяльності. Основні компоненти учіння (змістові, цільові, мотиваційні, операційні, емоційно-вольові, комунікативні, результативні, контрольні-оцінні).

Біогенетична концепція (біологічна, біологізаторська)

1. Теоретичні основи:

- 1) теорія еволюції *Ж. Ламарка (1744–1829)* і *Ч. Дарвіна*;
- 2) біогенетичний закон *Е. Геккеля (1834–1919)* – *Ф. Мюллера (1821–1897)*. Сформульований уперше в 1866 році Е. Геккелем (онтогенез є скороченим повторенням філогенезу) і стосувався ембріогенезу;
- 3) ідея спонтанності психічного розвитку (розвиток є незалежним від виховання).

2. Основні ідеї:

- 1) психічний розвиток людського індивіда є спадково зумовленим відтворенням основних етапів біологічного та історичного розвитку його предків; вирішальна роль у розвитку належить біологічному чиннику, особливо спадковості (пасивна реалізація генного коду);
- 2) “дозрівання” людини (організму) є першою детермінантою поведінки людини, а розвиток є здебільшого комплексом кількісних змін (визрівання);
- 3) між дитиною і суспільством існує біологічний зв’язок;
- 4) соціальне середовище і виховання тільки створюють умови для тієї “картини”, яку дитина отримує в спадок (вони здатні її прискорити або загальмувати);
- 5) втручання в природу дитини є свавіллям (теорія “вільного виховання”).

Основні види біологічної концепції (як результат перенесення біогенетичного закону Геккеля – Мюллера на процес онтогенезу):

- 1) теорія рекапітуляції (*Г.-С. Холл*): аналогічно тому, як людський зародок повторює всі стадії розвитку органічного світу (від одноклітинної істоти до людини), так і дитина у своєму дозріванні відтворює етапи людської історії – дикунський, мисливський, пастуший, землеробський, торгово-промисловий;
- 2) теорія відбору (*Е. Торндайк, 1874–1949*): аналогія між розвитком індивіда і родом пояснюється дією схожих сил – випадкових варіацій і цілеспрямованого відбору (відтворення корисних властивостей відбувається в онтогенезі в тій послідовності, яка регулюється вимогами пристосування до навколишньої дійсності);
- 3) теорія відповідності (*Е. Клапаред, 1873–1940; К. Коффка, 1886–1941; П.П. Блонський*): паралелізм онтогенезу та філогенезу пояснюється загальною логікою процесу розвитку – від примітивних і узагальнених форм до складних і диференційованих.

Іншими різновидами біологічної концепції як спроби прикладного застосування біогенетичного закону є:

1. *Біхевіористські погляди*: ототожнення розвитку з наuczінням (Дж. Уотсон, 1878–1958; Х. Хантер, 1886–1954; К. Левлі, 1890–1958; Б. Скіннер, 1904–1990). Сформувався під безпосереднім впливом учення І.П. Павлова (1849–1936) про закономірності вищої нервової діяльності та утворення умовних рефлексів.

2. *Теорія триступеневого розвитку К. Бюлера* (інстинкт, наuczіння, інтелект). Основна ідея: зазначені феномени пов'язані не тільки з дозріванням мозку та ускладненням стосунків з оточенням, а й перебігом афективних процесів (бурхливих переживань), унаслідок чого виникає задоволення. Під час еволюції відбувається перехід задоволення “з кінця на початок” процесу діяльності дитини. Інстинкти означають виникнення насолоди як результату задоволення інстинктивної потреби (після виконання дії). Під час тренування задоволення переноситься на процес реалізації дії (“функціональне задоволення”). На ступені інтелекту, коли існує прогнозоване задоволення, відбувається перехід його “з кінця на початок”, що є основною рушійною силою розвитку поведінки дитини (М.В. Савчин).

К. Бюлер систематизував матеріал з розвитку дитячого сприймання, визначив вікові особливості мислення та мовлення, зіставив значення біологічного і соціального чинників у становленні особистості на користь біологічного.

Недоліком теорії К. Бюлера вважається ототожнення етапів розвитку людини і тварини та невизнання інших варіантів розташування виокремлених ступенів.

Основне досягнення теорії трьох ступенів розвитку дитини в тлумаченні природи психічного: вивчення динаміки інтелектуальної сфери людини.

3. *Психоаналіз (З. Фрейд, 1856–1939)*:

- 1) детермінанта особистісного розвитку – це психосексуальне дозрівання, тобто засобами перетворення і переміщення в різних ерогенних зонах лібідозної (сексуальної) енергії є стадії психічного розвитку, які можна вважати різновидом вікової періодизації; основні праці: “Тлумачення сновидінь” (1900), “Психопатологія буденного життя” (1904), “Тотем і табу” (1913), “Я і Воно” (1923);
- 2) започаткував віденську (А. Фрейд, 1895–1982) та англійську наукові школи (М. Клейн, 1882–1960), етнопсихологічні дослідження М. Мід (1901–1978), епігенетичну теорію Е. Еріксона, теорії соціального наuczіння особистості (Н. Міллер, Дж. Доллард).

- 11) тип навчання;
- 12) уроки-діалоги;
- 13) цілепокладання – процес вивчення визначення мети на основі попередньо засвоєних знань.

Прагнення до істини – це єдине заняття, гідне героя.

Дж. Бруно (1548–1600)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Завдання для самоконтролю: варіант 2 (7–10); варіант 3 (6–10); варіант 4 (8–10).

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) виконані завдання для самоконтролю.

СРС.

1. Історія психології навчання як розділу педагогічної психології (Арістотель, Д. Гартлі, Е. Торндайк та ін.). 2. Історія психології учіння (В.А. Дістервег, Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський та ін.). 3. Теорії навчання (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Матюшкін, Л.М. Проколієнко та ін.).

Результат:

1. Тези (приклад плану):

- 1) Д.Б. Ельконін (1904–1984);
- 2) автор теорії психології гри;
- 3) основні праці вченого (окремо назвати ті, які є в бібліотеці університету);
- 4) наукові інтереси: вивчення психології дітей дошкільного віку, з'ясування психологічної природи криз 3 років і 7 років та ін.;
- 5) значущість наукових здобутків вченого.

2. Список використаної літератури.

Основна література

1. Бочелюк В.Й., Зарицька В.В. Педагогічна психологія. – К., 2006.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 318–346.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 255–292.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1983. – С. 220–231.

Практичне заняття 1 Закономірності навчання

Краще нічого не знати,
ніж знати недосконало.
Публій (I ст. до н. е.)

1. Предмет психології навчання. Проблеми психології навчання. Психологія і педагогіка навчання. Типи навчання. Розвивальні можливості навчання. Мотиви навчання.
2. Моделі навчання (інформаційна, операціональна, розвивальна). Психологічні аспекти дидактичних принципів, змісту предмета і методів засвоєння знань, умінь, навичок.
3. Концепції управління навчанням. Розвиток особистості в процесі навчання. Способи управління навчанням: програмоване навчання, алгоритмізація, проблемне навчання, комп'ютерне навчання, уроки-діалоги тощо. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП).
4. Перспективи індивідуального розвитку учнів. Психологічні механізми цілепокладання в навчанні.
5. Завдання психології навчання як розділу педагогічної психології.

Основні вихідні поняття:

- 1) алгоритм – планомірна система дій, яка передбачає їх обов'язкове та послідовне виконання;
- 2) емпіричні знання – сукупність відомостей про певні явища навколишньої дійсності, які є результатом або повсякденного досвіду, або цілеспрямованого експериментування;
- 3) моделі навчання;
- 4) мотивація;
- 5) навчальна програма – основний інформаційний масив з певного предмета, який необхідно засвоїти під час навчання; умова наступного самовдосконалення в процесі самостійної роботи (психолого-педагогічні дослідження, пов'язані з конструюванням навчальних програм, розпочалися в 1960-х роках) (В.В. Давидов);
- 6) навчання;
- 7) орієнтовна основа діяльності;
- 8) пізнавальна активність – пошукова спрямованість суб'єкта з метою встановлення закономірностей у розвитку певних явищ навколишньої дійсності;
- 9) проблемна ситуація;
- 10) програмування;

Основне досягнення біоенетичної концепції в тлумаченні природи психічного:

- 1) обґрунтування ідеї розвитку;
- 2) з'ясування ролі активності дитини для саморозвитку;
- 3) прикладні аналогії життя дітей і тварин (немовля – дикун тощо) надають дитині можливості позбавлятися архаїчних форм поведінки, мислення як слідів тваринних станів у людини (Г.-С. Холл);
- 4) з'ясування біологічної ролі гри в житті дитини: відбувається підготовка не до усунення минулого, а підготовка і вправлення функцій для майбутнього (К. Гроос);
- 5) започаткування теорій соціального навчання особистості;
- 6) започаткування об'єктивного вивчення біологічного чинника в розвитку особистості, що виявилось в проресуванні генетики, а згодом – психогенетики.

Від самого початку біологічна концепція відзначалася категоричною недооцінкою ролі соціальних чинників впливу, що пояснювалося, з одного боку, прогресуванням у другій половині XIX – на початку XX ст. експериментальної біології, з іншого – опорою науковим уявленням про абсолютизацію можливостей навчання і виховання. Найбільш уразливим місцем концепції є фальсифіковані факти щодо розвитку людини, зокрема псевдодокази Е. Геккеля про еволюцію ембріона.

Соціогенетична концепція (соціальна, соціологізаторська)

Виникла в XIX ст. як відповідь на біологічну теорію. Родоначальник – Е. Дюркгейм (1858–1917) (“Нові дослідження в соціології”, 1914 р.).

1. Теоретичні основи:

- 1) розвиток дитини – це результат впливу навколишнього середовища як вирішального чинника в розвитку;
- 2) визначальною в розвитку є сенсорна сфера (Дж. Локк, 1632–1704), тому пріоритети в становленні особистості належать навчання і вихованню (авторська система виховання джентльмена);
- 3) розвиток дитини – це асиміляція, засвоєння нею досвіду навколишнього світу, що визначає особливості її душевної діяльності.

2. Основні ідеї:

- 1) дитина – це чиста дошка (*tabula rasa*) (Дж. Локк);
- 2) “соціально-навчальна теорія”: дитина розвивається, засвоюючи соціальні норми поведінки;

- 3) для вивчення людини достатньо проаналізувати структуру її середовища;
- 4) пасивне сприймання дитиною умов зовнішнього середовища.

3. Види соціальної концепції:

1) Соціальне навчання:

- індивідуальні відмінності є результатом навчання;
- обґрунтування процесів соціалізації особистості (*Н. Міллер, Дж. Доллард*);

2) Когнітивно-генетична теорія *Ж. Піаже* (1896–1980). Виникла як один із напрямків у вивченні психічного розвитку особистості (Женевська школа генетичної психології). Детермінантами становлення людини є розвиток інтелекту, пізнавальних процесів, здатності здійснювати логічні операції:

- розумовий розвиток детермінований і має власні закономірності;
- природа інтелекту (сенсомоторні, конкретні, формальні операції);
- відкриття егоцентризму (центрації на собі) як своєрідності дитячої логіки, мовлення, уявлень про навколишнє середовище;
- обґрунтування значущості соціалізації;
- психічний розвиток зумовлений спадковістю, тому завдання навчання полягає в пристосуванні до психічного розвитку дитини.

Основне досягнення когнітивно-генетичної концепції в тлумаченні природи психічного: розвиток інтелекту людини полягає в переході від егоцентризму через децентрацію (зосередження на ситуації, на іншій особі) до об'єктивної позиції щодо зовнішнього світу і себе;

3) Нормативний підхід (*А. Гезелл, 1880–1961; Л. Термен, 1877–1956*): соціальний розвиток є різновидом біологічного та результатом пристосування дитини до довкілля (як наслідок, ця теорія займає швидше проміжне місце між біологізаторськими та соціологізаторськими тлумаченнями природи психічних явищ):

- середовище коригує процес біологічного розвитку;
- соціальний розвиток є різновидом біологічного.

А. Гезелл, учень *Г.-С. Холла*, започаткував лонгітюдний та близнюковий методи для аналізу зв'язків між дозріванням та навчанням. Автор системи діагностики психічного розвитку дитини від народження до юнацького віку, яка залишається популярною і тепер (як тести *А. Біне*). Вивчав психіку сліпих дітей. Скла

- г) коли не може впоратися зі страхом, неуважністю, лінощами; виявляє незграбність, тобто коли щось не виходить;
- д) коли внутрішні мотиви вчинку є незрозумілими;
- е) коли дорослий сам роздратований;

2) не можна хвалити:

- а) більше двох разів за одне досягнення;
- б) з жалю;
- в) з бажання сподобатися;
- г) за те, що досягнуто не своєю працею;
- д) за красу, силу, спритність, здоров'я, кмітливість, розум, оскільки це природні якості.

Батьківські навіювання (за В. Леві):

- 1) дайте собі час;
- 2) дайте дитині час;
- 3) не навійте негативне;
- 4) навійте позитивне;
- 5) не навійте нереальне;
- 6) враховуйте дитячі психічні стани.

До основних завдань психології виховання належать:

- 1) моральне становлення особистості;
- 2) формування національної свідомості;
- 3) виховання патріотизму;
- 4) розвиток емоційно-почуттєвої сфери;
- 5) формування потреби в самовихованні;
- 6) експериментальне вивчення закономірностей процесу виховання.

Супутними завданнями психології виховання є:

- 1) з'ясування особливостей виховання хлопчиків і дівчаток;
- 2) вивчення впливу вікових криз на становлення особистості;
- 3) з'ясування закономірностей особистісного самовизначення дітей різного віку;
- 4) формування усвідомленого відповідального ставлення до навколишньої дійсності.

підхід, інтереси, чергування доручень, попереднє підведення підсумків, спланованість, неприпустимість покарання працею, чергування праці і відпочинку та ін.

Методи виховного впливу (за Е.Ш. Натанзон):

- 1) покращення взаємин між суб'єктами навчально-виховного процесу: вияв доброзичливості і уваги; прохання; заохочення (схвалення, похвала, нагорода, довіра, задоволення певних інтересів і потреб, позитивне ставлення, авансування особистості, обхідний рух), прощення, розчарування, порука;
- 2) накопичення досвіду суцільної поведінки: організація успіху, переконання, моральна підтримка і зміцнення віри у власні можливості, участь у цікавій діяльності, формування моральних почуттів, моральні вправи;
- 3) гальмівні: констатація вчинків, незвичний (парадоксальний) подарунок, самопідготовка, осуд, покарання (вправа, обмеження в діях, умовність, зміна ставлення, наказ, попередження, тривожність стосовно можливого покарання, обурення);
- 4) прихованої дії: паралельний вплив, ласкавий докір, натяк, показна (несправжня) байдужість, іронія, незвичайний наказ, показне (несправжнє) схвалення, карикатура, розвінчування, показне (несправжнє) недовір'я.

Особливості використання покарання: практичні рекомендації (за В. Леві):

- 1) покарання не повинне шкодити здоров'ю;
- 2) якщо є сумніви, то не карайте;
- 3) за одну провину – одне покарання;
- 4) термін давності;
- 5) покараний – прощений;
- 6) без приниження;
- 7) дитина не повинна боятися покарання.

Іноді дитина навмисне провокує покарання, вимагаючи доказів того, що прощена (“психологія Герострата”).

Урахування психічного стану дитини під час застосування до неї покарання та заохочення: практичні рекомендації (за В. Леві):

- 1) не можна карати:
 - а) коли хвора, нездорова;
 - б) коли їсть, після сну, перед сном, під час ігрової, навчальної чи будь-якої іншої діяльності;
 - в) відразу після фізичної чи моральної травми (падіння, бійка, несприятлива шкільна оцінка тощо): потрібно зачекати, коли вщухне біль;

“Атлас поведінки новонародженого” як комплекс кіно-, фотореєстрації вікових змін (3200 фотографій рухової активності та соціальної поведінки дитини від народження до двох років), який і сьогодні широко використовується в клінічній практиці. Винайшов “дзеркало Гезелла” – напівпрозоре скло (респонденти не бачать тих, хто їх бачить і вивчає). З'ясував, що з віком темпи розвитку знижуються, однак не зміг пояснити цієї закономірності, оскільки зводив розвиток до звичайного збільшення “приросту поведінки”.

Л. Термен, інший учень Г.-С. Холла, є автором одного з найтриваліших у психології лонгітюдних досліджень (50 років) із вивчення обдарованих дітей. Як наслідок, створив тести для вивчення розумових здібностей. Увів поняття “коефіцієнт інтелектуальності”, вважаючи його незмінним протягом життєвого шляху.

В американській психології ідеї Гезелла – Термена є методологічною основою для дитячої психології як нормативної дисципліни.

Основне досягнення теорії діагностики психічного розвитку дитини в тлумаченні природи психічного: упровадження лонгітюдного методу у вивченні психічного розвитку дітей від народження до підліткового віку (можливість прогнозування психічного розвитку).

Соціогенетична концепція у 1920–30-х роках у Радянській Росії розвивалась у сфері педологічних інтересів (С.С. Моложавий, А.Б. Залкінд, 1894–1936):

- 1) дитина на 90% є продуктом середовища і лише на 10% її спрямованість визначають інстинкти;
- 2) принцип “правильного виховання” має змінитися принципом “виховної поведінки” (дитячий колектив – це група осіб, які реагують на чинники зовнішнього середовища);
- 3) обґрунтування теорії “відмирання школи”, яка започаткувала соціальну недооцінку ролі шкільного педагога, заклавши підвалини несприятливого суспільного ставлення до вчителя, яке тепер стабільно передається з покоління в покоління.

Позитивним тут було накопичення величезного масиву інформації про дитячий розвиток, розробка методів його аналізу, спроба поєднання ідей марксизму і фрейдизму (А.Б. Залкінд).

Основне досягнення соціогенетичної концепції полягає в тлумаченні природи психічного: з'ясування значущості середовища для становлення особистості, коли водночас, непрямо було продемонстровано можливості генної програми організму.

Спільною ознакою біогенетичної та соціогенетичної концепцій є розгляд джерел і рушійних сил розвитку в позапсихологічних факторах, тобто людина вивчалася як біосоціальна істота.

Теорія конвергенції двох чинників розвитку (В. Штерн, 1871–1938) та структурна психологія (К. Коффка, 1886–1941).

Виникли як результат дискусії про значущість спадковості і середовища.

До наукового періоду Л.С. Виготського теорія конвергенції двох чинників розвитку була найпоширенішою у віковій психології. Відомим, наприклад, є висловлювання Г. Айзенка (1918–1997), що інтелект людини на 80% залежить від спадковості, а на 20% – від оточення.

З 1990-х років у зв'язку з новітніми досягненнями генетики концепція конвергенції знову набуває популярності, особливо в країнах пострадянського простору в умовах трансформаційних суспільно-економічних процесів. Існуючі в її рамках різнопланові наукові уявлення відрізняються тлумаченням взаємодії спадковості і середовища, дозрівання і набування, біології та культури, вроджених і набутих якостей.

1. Теоретичні основи теорії конвергенції:

- 1) досягнення біогенетичної та соціогенетичної концепцій;
- 2) урахування для процесу становлення особистості змін у політичному, соціально-економічному розвитку.

2. Основні ідеї:

- 1) взаємодія середовища як комплексу умов для реалізації запрограмованих особливостей психіки і спадковості, якій належить вирішальна роль (В. Штерн);
- 2) на психічний розвиток і формування психіки людини впливають соціальні умови та міжособистісні відносини (К. Хорні, 1885–1952);
- 3) поведінка людини визначається не потребами, а середовищем (Б. Скіннер); основними є проблеми активності суб'єкта в процесі розвитку та часу, коли впливає середовище.

3. Внесок теорії конвергенції в тлумачення природи психічного:

- 1) спроба знайти “золоту середину” в тлумаченні ролі двох чинників у становленні особистості;
- 2) ідеї паралельного впливу біологічного і соціального чинників на становлення особистості;
- 3) відкриття сензитивних періодів як найбільш сприятливих стадій для розвитку певних психічних функцій.

- б) поведінкові прояви: довільне виконання дій, які відповідають моральним нормам, можливість виконання аморальних дій;
- в) основні завдання: закріплення моральних навичок;

4) низький рівень (незадовільна вихованість):

- а) знання моральних норм, але відсутні навички їх виконання;
- б) поведінкові прояви: можливі окремі аморальні дії;
- в) основні завдання: навчання моральних навичок;

5) дуже низький:

- а) орієнтовні уявлення про моральні норми та навички;
- б) поведінкові прояви: частий прояв невихованості як дій, що суперечать моральним нормам;
- в) основні завдання: навчання моральних норм.

Критерії вихованості:

- 1) моральні ідеали та системні спроби співвіднести себе з ними;
- 2) здатність до глибоких переживань (співпереживання, альтруїзм);
- 3) здатність до творчої праці;
- 4) різноплановість інтересів;
- 5) знання етичних поведінкових норм;
- 6) терплячість;
- 7) єдність слова і дій;
- 8) уміння спілкуватися;
- 9) здорове суперництво (відсутність заздрощів, ревнощів, прагнення до самовдосконалення);
- 10) частота вживання слова Я;
- 11) форми суджень про навколишню дійсність;
- 12) здатність і прагнення до самовиховання.

Важливою умовою самовиховання є працездатність, яка має такі типові ознаки:

- 1) синхронна активність у навчанні і суспільно-корисній праці;
- 2) інтерес до різних видів діяльності;
- 3) якісне і вчасне виконання доручення;
- 4) уміння доводити розпочату справу до логічного закінчення;
- 5) акуратність у праці;
- 6) прагнення самостійно працювати, самовдосконалюватися (творча праця);
- 7) відповідальність за отримані результати.

При розвитку працездатності дорослі повинні враховувати такі вимоги до праці: посильність, доступність, диференційований

Особливе місце серед цих теорій належить народним уявленням про виховання, або етнопедагогіці (М. Стельмахович), основне призначення якої полягає в національній самоідентифікації, де важливою умовою є формування належності до України як громадянина, відповідальності за її долю, збереженні й посиленні родинних зв'язків між минулими, тепершніми та майбутніми поколіннями, що є основою державної стабільності та безпеки.

Механізми морального розвитку (інтеріоризація норм і правил поведінки):

- 1) імітація – усвідомлене прагнення до копіювання певної моделі поведінки дорослого на основі емоційно значущих стосунків;
- 2) ідентифікація – засвоєння чужих моделей поведінки, установок, цінностей як власних;
- 3) почуття сорому – механізм заборони на реалізацію певних власних поведінкових, діяльнісних норм;
- 4) почуття провини – переживання невідповідності власної поведінки на основі її порівняння з обраними для себе зразками.

Їх основу складають різні історичні форми ініціації – ознаки зразкового і свідомого виховання (небезпечні завдання на полюванні – на хоробрість, лежати в гарячому піску – на витривалість, вибиття зубів – на тамування болю, биття палицями, випробування вогнем – на стриманість тощо) (В.І. Кравець, 2006).

Рівні моральної вихованості:

- 1) зразковий (внутрішня вихованість):
 - а) моральні звички і почуття як потреба дотримуватися моральних норм і протидія їх порушенням;
 - б) поведінкові прояви: реалізація моральних вчинків і активна протидія тим вчинкам, які суперечать моральним нормам;
 - в) основні завдання: закріплення існуючих моральних звичок;
- 2) високий рівень (внутрішня вихованість):
 - а) автоматизовані моральні звички, застосування засвоєних моральних норм;
 - б) поведінкові прояви: мимовільні дії, які відповідають моральним нормам;
 - в) основні завдання: виховання моральних звичок;
- 3) середній рівень (ситуативна вихованість):
 - а) знання моральних норм, але довільне їх дотримання в ситуаціях, які можуть бути неприємними в разі дотримання;

У цілому проблема розмежування теорій психічного розвитку на основі його чинників завжди була умовною і сьогодні не є актуальною. Період конфронтації в науці, який відзначався особливою напруженістю в середині ХХ ст., повинен закінчитися. У вивченні дитини має домінувати комплексний підхід, який враховує новітні наукові досягнення.

К.Д. Ушинський (1824–1871) є тією особистістю, яка кардинально вплинула на зміст історії науки. Він уперше здійснив синтез відомих на той час антропологічних знань, у зв'язку з чим вважається основоположником вітчизняної вікової і педагогічної психології:

- 1) якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її також у всіх відношеннях;
- 2) розробити план виховання особистості можна, спираючись на всі комплекси наук про людину;
- 3) звичка – це мета морального виховання (засвоєний рефлекс, з допомогою якого можна розв'язувати головні завдання педагогіки);
- 4) значущість емоційності в сприйманні;
- 5) вивчення уваги, почуттів, пам'яті, мислення тощо;
- 6) обґрунтування “напіврефлексів” як фундаментальної категорії (при цьому не поділяв учення І.М. Сеченова про рефлекси головного мозку) тощо;
- 7) уперше застосував поняття “педагогічна антропологія”, вважаючи, що історичний аналіз є передумовою теоретичного висновку, який виходить з генетичного дослідження явищ і фактів.

За К.Д. Ушинським, єдиним джерелом пізнання, що являє собою активний, творчий процес, є об'єктивний матеріальний світ. Основу знань становить не “споглядання душі”, а об'єктивний досвід і відчуття. Основні праці: “Людина як предмет виховання” (1867–1869), “Рідне слово” (1864–1870).

Педологічна концепція – наука про дітей. Виникла з потреби синтезованих знань про дитину, оскільки окремі науки (медицина, психологія, фізіологія, педіатрія, соціологія, етнографія) вивчали її зі своїх позицій, здебільшого ігноруючи міжгалузеві зв'язки. Засновники: Г.-С. Холл, який створив першу педологічну лабораторію (1899) та його учень О. Хрісман, якому належить ідея назви нового вчення (1893).

Наукові уявлення Г.-С. Холла мають право на існування. За П.П. Блонським, войовничість дитини є рисою грецького мегаполісу; “смутиність” підлітка – рисою середньовіччя; юнацький

максималізм – проявами нового часу, однак сумнівно пояснювати будь-який факт поведінки дитини закладеними в минулому інстинктами. Слід зауважити, що ідеї повторення в розвитку дитини суспільних стадій суперечили тодішнім політико-ідеологічним настановам 1930–1940-х років, наприклад: привести народи до соціалізму можна, минуючи певні етапи розвитку суспільства (наводився приклад Монгольської народної республіки).

1. Теоретичні основи педологічної концепції:

- 1) ідеї Я.А. Коменського про створення виховної системи, яка б сприяла формуванню дітей – “будівників Царства Божого на Землі”;
- 2) ідеї Ж.-Ж. Руссо: існують оригінальні фази розвитку дитини на шляху до гармонії;
- 3) спроба *Й. Песталоцці* (1746–1827) створити схему мисленнєвого розвитку дитини;
- 4) позиція *Й. Герберта* (1776–1841): необхідно ставити в центр педагогічного процесу дитину з її інтересами, потребами.

2. Основні ідеї педологічної концепції:

- 1) вивчення “виняткових” дітей (обдарованих, інвалідів, “важких” тощо);
- 2) “середньої дитини” не буває; відмова від вивчення дитини “частинами”; спроба синтезу знань різних наук про дитину (започаткування концепції дитинознавства);
- 3) “ключем до виховання” є інтерес до будь-якого явища навколишньої дійсності;
- 4) в основі виховної системи знаходяться віра в духовні та фізичні можливості дитини, піклування про її здоров’я, опора на досягнення індивідуального розвитку, урахування особливостей соціального оточення;
- 5) головним завданням розумового виховання є розвиток самостійного мислення дітей;
- 6) створення методів вивчення дитини, які враховують закони її розвитку (генетичний підхід);
- 7) пропагування психотерапії: вважалося, що вчення *К. Маркса* (1818–1883) та *З. Фрейда* (1856–1939) є спробою пояснити світ на основі уявлень *Ф. Шиллера* (1759–1805); у К. Маркса – це голод, у З. Фрейда – любов (любов і голод правлять світом);
- 8) в основі педагогіки знаходяться принципи гуманізму, демократизму, народності, свободи мислення;
- 9) прикладна спрямованість отриманих результатів про психічний розвиток дитини.

- 7) *пруське виховання*: формування вольових якостей, психології виконавця, яка базується на негайному виконанні розпоряджень дорослих, вірі в їхнє в право на істину;
- 8) *комуністичне виховання*: формування моральних якостей “нової людини”; домінування гуманістичних ідей, які однак, мало враховували право особистості на вияв власної індивідуальності;
- 9) *особистісно-зорієнтоване виховання*: антипод директивної педагогіки, ставлення до дитини як до суб’єкта виховання, діалог, партнерство у взаєминах, повага, вимогливість і доброзичливість.

Основні теорії, які знаходяться в рамках названих історичних моделей (О.В. Сухомлинська):

1. Персоналістичні: самовизначення, самореалізація особистості (К. Роджерс). Вихідна позиція: усвідомлення й розвиток потреб, мотивів; заперечення директивних методів виховання. Дитина повинна самостійно зрозуміти своє життєве призначення, тобто має займатися самовихованням.
2. Академічні: формування загальнолюдських цінностей, зміст яких залишається однозначним у будь-якій людській спільноті (чесність, справедливість, допомога ближньому тощо) (Ален, Блюм). Вихідна позиція: з’ясування змісту процесу передачі загальних знань через традиційний зміст навчання і виховання, який не залежить від будь-якого суспільного впливу.
3. Соціальні теорії: подолання суспільних суперечностей, носієм яких є конкретна людина (Бурдье, Тофлер). Вихідна позиція: виховання спроможне розв’язати всі суспільні проблеми.
4. Спіритуалістичні: спрямованість на самопізнання. Використовують цінності східної філософії, передусім індійської (Фергюсон, Фотінас, Гартман). Вихідна позиція: кожна дитина здатна до медитації як умови саморозвитку.
5. Соціокогнітивні: з’ясування змісту соціокультурного впливу для становлення особистості (Дж. Брунер, Л.С. Виготський). Вихідна позиція: високий рівень психічного здоров’я має стати основою будь-якої теорії навчання і виховання.
6. Психокогнітивні: удосконалення психічних процесів, визнання домінуючої ролі знання в становленні особистості (Ж. Піаже, Башляр). Вихідна позиція: провідним психічним процесом є мислення.
7. Технологічні: оптимізація використання техногенних засобів у навчально-виховному процесі (Глісер, Кароль, Скіннер). Вихідна позиція: вивчення особливостей інформаційної взаємодії в системі “людина – техніка”.

- 3) суперечності між потребами і способами їх задоволення, домаганнями і можливостями, реальними знаннями і вимогами суспільства.

Типові ознаки процесу виховання:

- 1) спланованість;
- 2) безперервність;
- 3) прогностичність;
- 4) результативність;
- 5) зв'язок слова і конкретних дій;
- 6) єдність загальної мети окремих виховних завдань;
- 7) зв'язок виховання, самовиховання, перевиховання;
- 8) організація спілкування і діяльності;
- 9) опора на мотиваційну, інтелектуальну та емоційно-вольову активність суб'єктів виховання.

Основні глобальні суспільні чинники формування особистості:

- 1) сім'я як основний фактор щоденного впливу;
- 2) суспільний побут і суспільна свідомість;
- 3) окремі особистісні зразки або антизразки.

Деякі історичні моделі виховання, елементи яких часто використовуються в повсякденній практиці виховання:

- 1) *спартанське виховання*: домінування фізичного розвитку, виховання вольових якостей;
- 2) *афінське виховання* – домінування розумового і вольового розвитку в поєднанні з моральним, естетичним і фізичним;
- 3) *давньоримське виховання* М. Квінтіліана (42–118): урахування здібностей у вихованні; формулювання вимог до вчителя – доброзичливість, освіченість, мовленнєва культура; співпраця педагога з батьками; ідея формування вільної людини, яка має займатися активним громадським життям; вимога радісного навчання, оскільки надмірна вимогливість спричиняє огиду.
- 4) *лицарське виховання*: “Душу – Богу, життя – королю (державі), серце – жінці, честь – собі”;
- 5) *система виховання джентльмена*, яка є однією з небагатьох, що передбачає формування конкретних життєвих умінь і навичок (Дж. Локк): формування моральних чеснот (доброзичливості, терплячості тощо) і практичних умінь (танці, спів, гра в шахи, їзда на коні тощо);
- 6) *“вільне виховання”* (Ж.-Ж. Руссо): максимальне невтручання в процес дитячого розвитку (раціоналізм концепції: діти самостійно з'ясовують між собою стосунки під прихованим наглядом дорослих);

На початку XX ст. виходило декілька журналів, присвячених педологічним проблемам: “Педагогічний семінар” (США), “Педолоджист” (Великобританія), “Експериментальна педагогіка” (Німеччина). У 1912 році в Брюсселі (Бельгія) відбувся перший педологічний конгрес, а в 1912 році відкрився міжнародний факультет педології, де в 1913–1914 рр. навчалися 30 студентів із різних країн Європи. У Санкт-Петербурзі В.М. Бехтерев (1857–1927) заснував Педологічний інститут і журнал “Вісник психології, кримінальної антропології і педології” (1907).

На початку XX ст. умови розвитку вікової психології ускладнилися в зв'язку з кризою загальної психології, що було відображенням кризових явищ у науці в цілому (зокрема, наукові відкриття у фізиці).

У Радянській Росії швидкими темпами розвивається педологія (В.П. Кащенко, 1870–1943).

Основні причини прогресування педологічної концепції у СРСР (1920–1930-ті роки):

- 1) розробка проблеми індивідуального підходу до особистості в нових суспільно-політичних умовах;
- 2) критика зарубіжної педології за вивчення дитини без належного врахування соціальних впливів;
- 3) вимога класового підходу у вивченні явищ психічного розвитку;
- 4) необхідність ідеологічного доведення (тобто виконання суспільного замовлення), що пролетарська дитина є вищою за дітей представників інших соціальних груп (проблема формування “нової людини”);
- 5) розроблення педологічних ідей видатними вченими (М.Я. Басов, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, А.Б. Залкінд та ін.).

У 1920–1930-х роках педологічна концепція була спробою розробити власний предмет дослідження та осмислити досягнення зарубіжної психології, педології, педагогіки (М.В. Соколов, Г.А. Фортунатов). Накопичувався масштабний експериментальний матеріал, розвивалися біологічна, соціальна концепції, рефлексологія. Працювали педологічні інститути та педологічні факультети.

Вершиною педологічного вчення є наукові погляди Л.С. Виготського (“Основи педології”, 1934; “Про педологічний аналіз виховного процесу”, 1935 тощо):

- 1) джерелом розвитку особистості є не генетичний механізм, а система міжособистісних відносин;

- 2) середовище є концентрацією людської культури (дитина оволодіває нею, унаслідок чого розвиває власні здібності);
- 3) будь-який крок у розвитку особистості визначається попередніми досягненнями (розвиток – це процес, пов’язаний з минулим і теперішнім);
- 4) вікові кризи розвитку – це переоцінка цінностей, мотивів, потреб.

У рамках педології розвивалася *рефлексологія* (розуміння природи дитини як автомата, що реагує на стимули зовнішнього середовища), де значними досягненнями були спроба пов’язати психічну діяльність із фізіологією вищої нервової діяльності, а також дослідження активності дитини, створення методик спостереження за дитячою поведінкою в різних ситуаціях. Водночас закладалася негативна тенденція ототожнення фізіології з психологією, що в майбутньому призвело до формування позицій про заперечення психології як окремої науки (у 1930-ті роки).

Постановою ЦК ВКП(б) “Про педологічні перекинуття в системі Наркомосів” (04.07.1936) педологію було заборонено, для чого були такі основні причини:

- 1) проголошення ідеологічної тези “класової боротьби”, згідно з якою з подальшим розвитком соціалізму протиборство класів не зменшується, а загострюється (*Й. Сталін*, 1879–1953);
- 2) невинувачене, на думку партійних функціонерів, використання досягнень ідей зарубіжних учених (зарубіжних, а отже реакційних), передусім З. Фрейда, ставлення до якого наприкінці 1930-х років відзначалося здебільшого бездоказовим запереченням (на відміну від попередніх 1920-х років);
- 3) часто справді некваліфіковане використання педологами методів вивчення дитини, особливо тестів (подібна наукова ситуація з тестами спостерігається сьогодні);
- 4) ідеологічні звинувачення в приниженні педологами ролі школи у виховному процесі в умовах побудови соціалістичного суспільства тощо;
- 5) використання окремої анкетної інформації (І. Шпільрейн, 1891–1937) типу “Хто такий Й. Сталін?” (варіанти відповідей: анархіст, комуніст, меншовик, більшовик) як ідеологічних провокацій.

На практиці це означало початок масових репресій проти науковців (*П.П. Блонський, Д.Б. Ельконін, А.Б. Залкінд, О.С. Залужний* та ін.) та уповільнення в майбутньому прогресуючого становлення психологічного знання. Наслідки подій 1930-х років відчуються дотепер, зокрема, в дискредитації психологічної ідеї, яка безпосеред-

ке”, “високе”), екологічного (збереження та відтворення природи) та ін.;

- 5) накопичення досвіду мотивованої поведінки;
- 6) формування емоційно-вольової сфери;
- 7) педагогічний оптимізм;
- 8) повага до вихованця та вимогливість;
- 9) зацікавленість у долі вихованця, знання його вікових та індивідуальних особливостей;
- 10) розкриття мотивів учинків і зовнішніх обставин.

Деякі основні проблеми психології виховання:

- 1) з’ясування психологічних механізмів формування особистості;
- 2) психологія морального розвитку особистості;
- 3) комплексний підхід у вихованні;
- 4) психологічні передумови організації дитячої учнівської групи та її роль у формуванні особистості;
- 5) психологія усвідомлення власного життєвого шляху.

Деякі сучасні проблеми психології виховання:

- 1) диференційований підхід у виховному процесі;
- 2) вплив виховання на психічний розвиток;
- 3) виховання хлопчиків і дівчаток;
- 4) участь сім’ї у виховному процесі;
- 5) самовиховання;
- 6) перевиховання;
- 7) прикладне застосування методів виховного впливу;
- 8) особливості девіантної поведінки;
- 9) негативні наслідки соціального впливу (лихослів’я, брутальність тощо) та процес виховання.

Виховання як процес цілісної особистості (деякі правила):

- 1) використання словесного впливу (доступність; присвяченість конкретному випадку; аналіз яскравих, нетипових прикладів; аргументованість; вплив на емоційно-почуттєву сферу);
- 2) особистий приклад;
- 3) формування потрібної позитивної мотивації;
- 4) вправи;
- 5) виправдане та раціональне застосування заохочення і покарання;
- 6) прагнення до самовиховання.

Діалектика виховного процесу:

- 1) суперечності між учителем і вихованцем;
- 2) суперечності між позицією вихованця і його потягом до самостійності;

3) вирішальними чинниками у вихованні є соціальний вплив.

Основні ознаки виховного процесу – невтручання, реалізація особистістю власного права вибору.

3. Тоталітарний:

- 1) сягає в традиції деспотичних тиранів, які тримали в страху своїх підлеглих;
- 2) метою виховання є становлення дисциплінованого виконавця;
- 3) стиль стосунків є нерівноправним, менторським.

Основні ознаки виховного процесу – спільна відповідальність за вчинки окремих людей, невизнання інакомислення.

4. Попускний:

- 1) сягає в традиції захисників прав людини, які відстоювали неповторність особистості;
- 2) метою виховання є пошук власної особистісної моделі на основі культивування “методу проб і помилок”;
- 3) стиль стосунків є рівноправним і фамільярним.

Основні ознаки виховного процесу – незалежна самореалізація, саморозвиток.

Кінець ХХ ст. відзначається розробкою наукових підходів, які переосмислюють проблему гуманізму та професійної готовності вчителя в новій суспільно-економічній та історичній ситуації (І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Киричук, Ю. Мальований, В. Паламарчук та ін.). Як наслідок, необхідно переосмислити гуманістичні ідеї на основі індивідуалізації, самоцінності особистості, яка водночас здатна до комунікації, діалогу.

Мета виховання: формування моральних якостей особистості (чесність, правдивість, доброта, відповідальність, прагнення до визнання тощо).

Предмет психології виховання: закономірності виховного впливу на основі врахування особливостей емоційно-почуттєвої сфери особистості:

- 1) цілеспрямованість;
- 2) плановість;
- 3) комплексність (взаємодія сім’ї і школи, педагогічного колективу, учнів);
- 4) взаємодія напрямків виховання: морального (уявлення, принципи, норми), трудового (фізична та розумова діяльність), фізичного (фізична культура як знання свого організму та фізична досконалість), естетичного (діалектична взаємодія категорій “прекрасне”, “потворне”, “комічне”, “трагічне”, “низь-

ньо визначає низький, як правило, рівень психологічної культури сучасних громадян (особливо в повсякденні).

У цілому педологи доводили, що дослідження дітей залежить від таких чинників: біологічного, соціального, психологічного.

Після тривалого забуття, публічної огульної критики, пік якої припав на 1937–1938 рр., педологічні здобутки П.П. Блонського вперше були спорадично згадані в підручнику “Педагогіка” (Н.К. Гончаров, 1947), а систематично вчені почали посилалися на них лише в період “потепління” (1956–1966 рр.).

Повторний інтерес до педологічних ідей в Україні формується на початку 1990-х років (Д.Ф. Ніколенко, 1993). Залишаючись забороною де-юре, педологія так і не дістала офіційної реабілітації, хоча активно відроджується де-факто, особливо в Росії, де, наприклад, виходить журнал “Педологія. Нове століття”.

Деякі інші спроби експериментального вивчення вікового розвитку.

П.П. Блонський (1884–1941), учень Г.І. Челпанова (1862–1936) і К.М. Корнілова (1879–1957):

1. Виступав проти розуміння педології як синтезу знань про дитину, оскільки таке визначення характеризувалося абстрактністю. Педологія має вивчати зміст виховання, враховуючи вікові особливості особистості в умовах певного соціально-історичного середовища, тобто вчений сумнівався в доцільності проблеми антропологічного синтезу знань про людину взагалі. Вважав, що пріоритетним завданням педології є формування цілісних уявлень про дитину на основі біогенетичної теорії.
2. Головними категоріями психології є розвиток, ріст, інтуїція, характер, середовище, активність, педологічний і хронологічний вік.
3. Розробка проблеми віку (пізніше вивчалася Л.С. Виготським, ідеї якого в СРСР стали згодом методологічною основою вивчення вікового розвитку дітей).
4. Пріоритетність експериментальних досліджень (тільки експеримент може визначити справжню природу будь-яких явищ, а не схематичні міркування, які підривають авторитет науки), які мають будуватися на принципах розвитку та цілісного підходу, тобто предметом педології є симптомокомплекс стадій, фаз дитячого розвитку.
5. Засудження еkleктизму в науці.
6. Актуалізація проблеми співвідношення біологічного і соціального чинників визначила подальші перспективи становлення психогенетики. Накопичена ним інформація про людину

піддає сумніву можливість з'ясувати пріоритетність у її розвитку біологічних чи соціальних чинників.

7. Засуджував педагогіку “фокусу”. Написав підручник “Педагогія” (1934; 1936). Певний час був прихильником теорії “відмирання школи”, що в 1937 році інкримінувалося йому як злочин, хоча в 1918 р. він написав листа В.І. Леніну (1870–1924), у якому відзначав недоліки цієї ідеї.

Культурно-історична теорія вищих психічних функцій (Л.С. Виготський):

1. У процесі суспільно-історичного розвитку людина створила різноманітні знаряддя і знакові системи (де найважливішими є інструменти для трудової діяльності, мова, системи числення) і навчилася ними користуватися. Завдяки їм, особливо письму, людина перебудовує свої психічні процеси. За історичний період людьми створено два типи знарядь: що впливають на природу (знаряддя праці), що впливають на людину (знакові системи).
2. Застосування в практичній діяльності знарядь праці і знакових систем означає початок переходу людини від безпосередніх до опосередкованих психічних процесів, де засобами управління є названі знаряддя і знаки. Як наслідок, психічна діяльність людини перебудовується і зростає порівняно з тваринами.
3. Навчання – це передача дитині досвіду користування знаряддями та знаками для управління власною поведінкою.
4. Діяльність і поведінка людини є результатом взаємодії двох процесів – біологічного дозрівання та навчання, які доводять наявність єдиної лінії розвитку.
5. Будь-яка психічна функція у своєму генезисі має дві форми: вроджену (натуральну) і набуту (культурну). Перша є біологічно детермінованою, друга – сформована історично, опосередкована та зумовлена використанням знарядь і знаків як засобів управління нею. Ідея інтеріоризації (психічна функція) з'являється двічі: спочатку на зовнішньому, потім на внутрішньому плані.
6. Спочатку спосіб використання знарядь і знаків демонструється дорослими в спілкуванні з дитиною та спільній предметній діяльності. Отже, знаряддя і знаки є засобами управління поведінкою інших людей і поступово перетворюються для дитини на засіб самоуправління. Тоді міжособистісна функція управління перетворюється на внутрішньоособистісну.

провідних чинників виховного впливу. Важливим досягненням стало обґрунтування принципу природовідповідності навчання та виховання.

На межі XIX і XX ст. у гуманістичних концепціях зарубіжної педагогіки виникли нові напрямки, де центральною проблемою досліджень стала дитина з її потребами та інтересами (наприклад, теорія “вільного виховання” Ж.-Ж. Руссо).

У другій половині XIX ст. у філософії та публіцистиці виокремилися три основних напрямки у вивченні й розумінні людини (В.М. Лєтцев):

- 1) природничо-науковий: використання матеріалістичних поглядів, заперечення метафізичних уявлень, розгляд людини як “згустку природних сил і елементів” (Д.І. Писарев, 1840–1868; І.М. Сеченов, 1829–1905; М.Г. Чернишевський, 1828–1889);
- 2) ідеалістичний, або релігійно-філософський: розробка метафізичної проблематики становлення особистості, ствердження самостійності духовної сутності людини (Ю.Ф. Самарін, 1819–1876; К.Д. Кавелін, 1818–1885; В.С. Соловйов, 1853–1900; М.Я. Грот, 1852–1899; О.О. Козлов, 1831–1901; Л.М. Лопатін, 1855–1920; С.М. Трубецькой, 1862–1905);
- 3) духовно-академічний: з'ясування поняття особистості на основі християнської антропології, розгляд взаємодії духовного і фізичного начал відповідно до ієрархічної конституції людини (П.Д. Юркевич).

У XX ст. у розвинених країнах Заходу відбулося переосмислення місця і долі людини в індустріальному суспільстві. У зв'язку з усвідомленням глобальної небезпеки, яка нависла над світом, гуманізм був проголошений фундаментальним принципом. Як наслідок, сформувався гуманістичний напрямок у психології та педагогіці, де пріоритетним стало з'ясування змісту та можливостей розвитку індивідуальних сил і можливостей.

У цілому у XX ст. сформувалося кілька виховних ідеалів:

1. Християнський:

- 1) сягає в традиції дуалізму – боротьби Добра і Зла;
- 2) метою виховання передбачає волю, характер, інтелект;
- 3) заперечує релятивність Добра і Зла, бо ці поняття є абсолютними.

Основна ознака виховного процесу – розвиток чутливої емоційно-почуттєвої сфери.

2. Ліберально-агностичний:

- 1) розвинувся під впливом дарвінізму, матеріалізму і психоаналізу;
- 2) метою виховання є особисте самозадоволення;

та ін.). Гуманістичні ідеї сьогодні домінують у педагогічних доктринах та концепціях, однак часто хибно сприймаються і перекручуються під впливом технократичного мислення та авторитарних традицій, засилля директивної педагогіки, наслідків несприятливого соціального впливу 1990-х років – початку ХХ ст., що призвело до формування в значній частині громадян споживацьких настроїв, домінування біологічних потреб, а отже, уже попередньо визначеного агресивного несприйняття загальнолюдських цінностей. І така навчально-виховна ситуація приречена на тривале існування, що актуалізує складність і часто непрогнозованість педагогічної діяльності.

Найдавнішими в історії цивілізації вважаються школи, які виникли на території сучасної Мексики (культура майя), потім – на Сході (Шумер, Єгипет, Індія, Китай), де, наприклад, згадується про неоднозначні вимоги до виховання дисциплінованості (Єгипет – “вухо хлопчика на його спині”; заперечення загробного життя в “Пісні арфіста”), (Вавилон – ставлення вчителя до учнів, критика релігійних догматів у “Діалозі господаря і раба про сенс життя”).

Антична філософія декларувала людину найдосконалішою “частиною Всесвіту” (Геракліт, Сократ, Цицерон та ін.). Учення про пізнавальні можливості особистості і мету виховання визначало систему філософсько-педагогічних поглядів найбільш відомих мислителів, наприклад, виокремлення фізичного, розумового, естетичного і морального виховання (Аристотель), природовідповідність і гармонічність розвитку (природа і виховання є схожими), ідея підготовки до реального життя, де основну роль відіграють знання про природу (Демокрит), створення державної системи дошкільного виховання, вікові можливості виховання (Платон), ідея самопізнання, самовдосконалення моралі (Сократ).

Епоха Відродження (Італія, кінець XIII – початок XVI ст.; Західна та Центральна Європа, XV – кінець XVI ст.) – це переосмислення гуманістичних ідей античності після тривалого періоду середньовіччя, у якому людина вважалася носієм гріховності; відкриття самоцінності людської особистості, гуманістична спрямованість пізнання. Усе це зумовило виникнення нового напрямку в педагогіці – педагогіки гуманізму (Ф. Рабле, 1494–1553; Т. Мор, 1478–1535; В. да Фельтре, 1378–1446, та ін.).

З *XVIII ст.* відбувається активний розвиток гуманістичних ідей (А. Дістервег, Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтень та ін.) зокрема, посилюються антропоцентричні тенденції, здійснюється переорієнтація соціальної свідомості на пріоритети цінностей гуманізму, надається увага соціуму як одному з

Як наслідок, визначивши пам’ять, мислення, уяву, стримання, увагу вищими психічними функціями, Л.С. Виготський сформулював закони психічного розвитку:

- 1) розвиток – це процес якісних змін (кількісні зміни психічних функцій переходять у якісні, суттєві і призводять до стрибкоподібних новоутворень);
- 2) розвиток – це наявність явищ інтеріоризації та екстеріоризації;
- 3) нерівномірність розвитку (рік життя немовляти за темпом розвитку не відповідає роковій життя, наприклад, підлітка);
- 4) рушійною силою розвитку є навчання як спосіб оволодіння соціальним досвідом (введення понять “зона найближчого розвитку”, “зона актуального розвитку”, які згодом для радянських учених стали методологічною основою в розробці ідей розвивального навчання).

Отже, щоб зрозуміти зміст психічних процесів, необхідно вийти за межі організму і шукати пояснення в суспільних відносинах. За Л.С. Виготським, хто сподівається знайти джерело суперечностей вищих психічних процесів в собі, той припускається помилки як мавпа, яка прагне знайти власне відображення в дзеркалі за ним.

Свої наукові уявлення Л.С. Виготський формулював на основі ідей П.П. Блонського: дитина в онтогенетичному розвитку повторює головні етапи біологічної еволюції та культурно-історичного розвитку. Однак Л.С. Виготський, визнаючи вирішальну роль соціальних впливів, був обережніший у тлумаченні значення біологічних чинників у розвитку людини. Водночас його терміни “внутрішня логіка дитячого розвитку” та “симптомокомплекс”, запозичені в П.П. Блонського, є одними з основних у розумінні психологічної природи вікового становлення особистості, зокрема її поведінкових проявів, вивчення яких не виправдано недооцінюється з 1930-х років.

Праці Л.С. Виготського були реабілітовані лише в 1956 році, а в 1984 році видавництво “Педагогіка” АПН СРСР видало повне зібрання творів ученого (у шести томах).

Загальний висновок: вік як феномен вікового розвитку визначається через соціальну ситуацію розвитку та вікові новоутворення, що дозволяє розрізняти стабільні та кризові вікові періоди як важливі складові вікової періодизації.

Сучасна вікова психологія має такі пріоритети:

- 1) з’ясування психологічного змісту дитинства;
- 2) пошук найбільш ефективних методів вивчення дитячого розвитку;

- 3) розв'язання проблеми джерел психічного розвитку;
- 4) створення інтегральних теорій вікового розвитку, тощо.

Наприклад, у з'ясуванні основних напрямків психічного розвитку в навчально-виховному процесі важливо знати:

1. Зміст навчання і психічного розвитку:
 - 1) ускладнення знань і способів діяльності;
 - 2) оволодіння науковими знаннями, унаслідок чого відбувається кардинальна перебудова дитячого мислення;
 - 3) засвоєння певних завдань і способів їх розв'язання;
 - 4) спрямування загального типу і структури розумового розвитку.
2. Розвиток психологічних механізмів застосування знань:
 - 1) узагальнення прийомів розумової діяльності;
 - 2) у процесі застосування способу важливо співвідносити його і засвоєні знання з конкретним завданням, у якому вони (завдання) застосовувалися;
 - 3) розвиток узагальнених дій – аналізу, синтезу, порівняння, конкретизації тощо визначає успішність застосування засвоєних способів.
3. Розвиток загальних властивостей особистості:
 - 1) особистісна спрямованість: навчальна, пізнавальна;
 - 2) спрямованість на взаємовідносини з оточенням;
 - 3) психологічна структура діяльності;
 - 4) розвиток механізмів свідомості (усвідомлення себе, свого Я, рефлексія).

Необхідно відійти від декларативного теоретизування до експериментального вивчення дитячої психіки, а отже, наблизити наукові досягнення до потреб педагогічної практики.

У СРСР важливе значення мали досягнення *Д.Б. Ельконіна* (вивчення дітей дошкільного віку, психології ігрової діяльності), *Л.І. Божович*, *Б.Г. Ананьєва*, *М.Д. Левітова* (вивчення вікових та індивідуальних особливостей формування особистості), *В.С. Мерліна*, *В.Д. Небиліцина* (вивчення індивідуально-типологічних особливостей), *О.І. Щербакіна*, *П.Р. Чамати*, *І.О. Синиці* (вивчення психології вчителя), *Я.Л. Коломинського* (вивчення дітей шестирічного віку, особливостей спілкування в дитячих групах), *О.М. Леонтєва* (вивчення співвідношення біологічного і соціального чинників, обґрунтування провідної діяльності в психічному розвитку, вивчення рушійних сил психічного розвитку), *С.Л. Рубінштейна* (вивчення вікових особливостей психіки) тощо.

Лекція 3 Закономірності виховного впливу

Таемниця успішного виховання
знаходиться в шанобливому
ставленні до учня.
У. Емерсон (1803–1882)

1. Виховання як суспільне явище та соціальна функція. Предмет психології виховання. Проблеми психології виховання. Виховання як процес формування цілісної особистості. Закономірності виховного впливу.
2. Історичні моделі виховання. Виховання та індивідуальний розвиток учнів. Процес виховання та чинники неорганізованого соціального впливу.
3. Психологічні механізми виховання. Методи і прийоми виховного впливу. Самопізнання та самооцінка як передумови самоактуалізації у вихованні.
4. Поняття про моральність. Критерії та показники вихованості. Вікові аспекти виховання і життєвий шлях особистості. Психологічні особливості дітей з асоціальною поведінкою. Психологія індивідуального підходу в процесі виховання особистості.
5. Завдання психології виховання.

Психологія виховання як самостійна галузь психологічного знання виокремилася в середині 40-х років ХХ століття.

Розуміння змісту виховання залежить від методологічних позицій, наприклад: виховання не є специфічною, характерною особливістю людського суспільства; це біологічне явище, властиве всім живим організмам або – біологічна теорія (Ш. Летурно, 1831–1902; Г. Спенсер, 1820–1903); це несвідоме прагнення дітей наслідувати дорослих, або – психологічна теорія (П. Монро, 1869–1947); у вихованні виявляється творча дія Бога, або – релігійна теорія (К. Шмідт, 1819–1864); це формування нової людини (ідеї комуністичного виховання).

Однак незалежно від світоглядних позицій, вчені єдині в тому, що виховання виникло на основі потреби творчого засвоєння молодшими поколіннями досвіду попередніх поколінь, що є необхідною умовою розвитку людства. У 90-ті роки ХХ ст. в умовах реформування системи педагогічної освіти в Україні підвищився інтерес до інноваційних підходів у теорії та практиці професійної підготовки педагога (К.А. Абульханова-Славська, А.М. Алексюк, Б.С. Гершунський, В.І. Гінецінський, С.І. Гончаренко, Л.І. Даниленко, В.О. Огнев'юк, В.О. Сластьонін, В.І. Лозова, Т.С. Ткачук

- б) узагальнення (міра виокремлення істотних властивостей предметів з інших, неістотних);
 - в) розгорнутість (міра демонстрації потрібних операцій);
 - г) засвоєність (легкість виконання, ступінь автоматизованості, швидкість виконання);
- 2) додаткові параметри:
- а) усвідомленість (міра необхідності);
 - б) абстрактність (міра визначеності);
 - в) доцільність (міра призначення);
 - г) міцність (міра засвоєння).

Основні причини інтелектуальних відмінностей між учнями:

- 1) віковий ценз;
- 2) умови життєдіяльності;
- 3) особливості ігрової та навчальної діяльності (успішність, взаємини, домагання, мотивація, інтереси тощо);
- 4) статеві особливості;
- 5) особливості психічного розвитку в дошкільному віці;
- 6) особливості домашнього життєвого простору;
- 7) сімейні навчальні цінності;
- 8) інтелектуальний рівень найближчого оточення ровесників;
- 9) рівень прагнення до самовдосконалення.

Способи подолання неуспішності:

- 1) з'ясування мотивації учіння;
- 2) оптимальна організація та контроль навчального процесу;
- 3) диференційований підхід;
- 4) система учнівських доручень;
- 5) похвала;
- 6) співпраця з батьками;
- 7) культивування позиції про соціальну важливість навчання, яке не лише цікаве, а часто є важкою наполегливою працею.

Психодіагностика розумової самостійності учнів, яка визначається, передусім, біологічними та соціальними чинниками психічного розвитку, є компетентністю шкільного психолога і має відбуватися на засадах відповідних етичних принципів, де основне кредо – “Не зашкодь”. Вона є індивідуальною, зумовлюючи відповідну результативність навчальної діяльності, яка виявляється в научінні (механічному – осмисленому; довготривалому – нетривалому, емоційному – раціональному), що залежить, у свою чергу, від типу навчання, навчальної мотивації тощо.

Значущими подіями стали фундаментальні праці провідних радянських психологів за редакцією *Л.І. Анциферової* (“Принцип розвитку в психології”, 1978; “Психологія формування і розвитку особистості”, 1981).

Особливе значення в 1930-х роках мала діяльність харківської групи психологів (*Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, П.І. Зінченко, О.М. Леонт'єв, О.Р. Лурія*), наукові здобутки яких започаткували стрімкий розвиток у 1960–1980-х роках радянської психологічної науки (*Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін*), а згодом, на початку 1990-х, – у Росії (*О.Г. Асмолов, Б.Д. Ельконін, В.І. Слободчиков та ін.*).

Дотепер популярною залишається праця українських психологів “Вікова психологія” за редакцією *Г.С. Костюка* (1976). Інтелектуальний потенціал авторів цієї книги настільки потужний, що вона ще довго буде актуальною, оскільки торкалася глибоких проблем вікового розвитку, з'ясувала значущість фізіологічних основ становлення особистості.

Г.С. Костюк (1899–1982) вивчав взаємозв'язок сприймання і мислення, сутність процесу розуміння, формування в дітей поняття про число. З'ясував роль спадковості, оточення і виховання в психічному розвитку, природи і розвитку здібностей, шляхів забезпечення розвивального і виховного навчання. Досліджував закономірності психічного розвитку (співвідношення його чинників: внутрішніх і зовнішніх, у тому числі педагогічних впливів), психологічний зміст суперечностей як рушійних сил психічного розвитку: розбіжностей між новими потребами і прагненнями суб'єкта та наявним рівнем оволодіння засобами їх задоволення; між рівнем досягнутого розвитку суб'єктом і функціями, які йому доводиться виконувати; між тенденціями до інертності, сталості, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого. Заперечував ототожнення здібностей з природними задатками.

В Україні найбільш відомими теоріями в сучасній віковій та педагогічній психології нині є вчення про особистісно-зорієнтоване виховання (*І.Д. Бех*); про провідну роль емоційної сфери в розвитку дитячої особистості (*О.Я. Чебикін*); психологія творчості (*В.О. Моляко*); психологія адиктивної поведінки (*Н.Ю. Максимова*); психологія технічної творчості (*Г.О. Балл*); дослідження генезису саморегуляції як фундаментальної функції особистості (*М.Й. Боришевський*) тощо. Різноманітні аспекти вікового розвитку розглядають *О.О. Лактіонов* (індивідуальний досвід), *Л.Е. Орбан-Лембрик* (самовизначення особистості), механізми дослідження генезису психічних явищ (*С.Д. Максименко*).

Над створенням підручників та посібників працюють окремі науковці (*І.С. Булах, Л.В. Долинська, О.Л. Кононко, М.В. Савчин, Рибалка В.В., Карпенко З.С.* та ін.) та кафедри державних педагогічних університетів.

Теорія поетапного формування розумових дій (*П.Я. Гальперін, 1902–1988*): **розумовий розвиток** – це перенесення зовнішніх матеріальних дій у план сприймання, уявлень і понять (мотиваційна основа – орієнтаційна основа):

- 1) формування спонук (мотивів, смислів) до засвоєння дії;
- 2) створення схем, орієнтирів та вказівок щодо виконання нової ідеї, уточнення, перевірка рівня їх усвідомлення;
- 3) формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі на основі образів і схем;
- 4) символічне здійснення дії засобами мови (спілкування дитини і дорослого);
- 5) виконання дії в зовнішньому мовленні, або вголос (така дія не потребує прямої підтримки дорослого);
- 6) розгортання дії у внутрішньому плані (*М.В. Савчин, Л.П. Василенко*).

Основний внесок теорії поетапного формування розумових дій у тлумаченні природи психічного – з'ясування способів становлення складних інтелектуальних дій.

Теорія ігрової діяльності (*Д. Ельконін, 1904–1984; А. Усова, 1911–1986*). Основна ідея – визначення своєрідності психології ігрової діяльності. За *Д.Б. Ельконіном*, структурними елементами ігрової діяльності є сюжет, зміст, роль, уявна ситуація, правила, ігрові дії та операції, ігрові стосунки. Найбільше значення має не уявна ситуація, як вважав *Л.С. Виготський*, а роль, яка дозволяє дитині оволодіти власною поведінкою, оскільки в ній приховані правила конкретної гри, розвиток якої відбувається за принципом: від ігор з відкритою роллю і прихованими правилами – до ігор з відкритими правилами і прихованою роллю.

Внесок теорії ігрової діяльності в тлумачення природи психічного – з'ясування ролі гри як рушійної сили розвитку в становленні особистості.

Особистий авторитет *Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонтєва* призвів до канонізації значення ігрової діяльності (*А.В. Петровський*), що в радянській психології 1970–1980-х років було типовим явищем у розгляді багатьох проблем при посиленні на наукові авторитети. Сумнівним, наприклад, є положення про провідну роль гри передусім у дошкільному віці, про еволюцію ігрової діяльності від предметно-маніпулятивної до сю-

гальнення (узагальнена – конкретна), способом отримання (самостійно – в завершеному вигляді);

- в) формування матеріальної дії (створення плану дії з метою закріплення її зразків);
 - г) формування дії як внутрішньомовленнєвої (дія є внутрішньою, але неавтоматизованою і розгорнутою);
 - д) формування дії в собі (“промовляння”) – зовнішні ознаки дії замінюються символами (словами);
 - е) формування дії у внутрішньому мовленні (автоматичне, недоступне самоспостереженню);
- 3) контроль як основа для формування самоконтролю розумових дій.

Варіація критеріїв ОДД зумовила створення восьми типів ООД, основними з яких є такі:

1 тип – повнота ООД:

- а) неповна;
- б) спосіб, який складає учитель (конкретний – для окремих випадків);
- в) спосіб роботи учнів (завершений вигляд, “як робити” і “що робити”) – для окремих випадків;

Результат: засвоєння дій відбувається повільно, із значними помилками.

2 тип – повнота ООД:

- а) повна послідовність усіх операцій (алгоритм);
- б) спосіб, який складає учитель (конкретний – для одного випадку);
- в) спосіб роботи учнів (завершений вигляд для одного випадку);

Результат: засвоєння дій відбувається швидко, але якісне зрушення в інтелектуальному розвитку є відсутнім.

3 тип – повнота ООД:

- а) повна (алгоритм);
- б) спосіб, який складає учитель (теоретичний, на основі загального принципу, тобто узагальнений для всіх випадків);
- в) спосіб роботи учнів (складається самостійно для кожного випадку).

Результат: засвоєння дій відбувається швидко, безпомилково, поширюється на аналогічні, а згодом на незнайомі навчальні завдання.

Характеристика дії:

1) основні параметри:

- а) форма (міра інтеріоризації: матеріальна, внутрішньомовленнєва, розумова);

- 3) сигналізація про помилки;
- 4) виправлення помилок;
- 5) реагування вчителя на помилки.

Вікова динаміка учіння визначається задатками особистості, новоутвореннями вікового періоду, референтним соціальним оточенням, власним прагненням до саморозвитку.

Рівень сформованості навчальної діяльності (високий, середній, низький тощо, який залежить від попередньо визначених критеріїв) зумовлений її організацією дорослими, зокрема, у практичній реалізації учнівських прав. Основна мета учіння – уміння навчатися самостійно, де провідну роль відіграє самоорганізація: раціональне використання фізичних, інтелектуальних, вольових зусиль, уміння дотримуватися визначеної перспективи, дослідницький пошук, позитивна мотивація, задоволеність від успіху. Додаткова умова – наявність кваліфікованої допомоги від дорослих як консультантів.

Здібності до учіння є індивідуальними і виявляються, передусім, у здатності до складної інтелектуальної діяльності, результативність якої залежить від чутливості аналізаторних систем, стійкості нервової системи, пластичності кори головного мозку, компетентного дорослого оточення, суспільного статусу “інтелекту”. Як наслідок, кожен учень має власний потенціал здібностей до учіння, який реалізується в розумових діях. Це актуалізує проблему диференційованого навчання, яке спрямоване не на досягнення для всіх ідентичного успіху, а максимальну індивідуальну реалізацію наявних здібностей.

Етапи формування розумових дій (за П.Я. Гальперінім):

В основі формування розумових дій знаходяться три базові системи:

- 1) орієнтування – за допомогою інформаційних ознак, необхідних для виконання певної операції, забезпечуються перспективи діяльності учня в проблемній ситуації;
- 2) інтеріоризація – забезпечується перенесення дії в розумовий план за певним нормативним еталоном):
 - а) формування дії в матеріальному вигляді (формування в мові того, що виконується практично: орієнтовна, виконавча, контрольна);
 - б) формування схеми ООД, (орієнтовна основа дій) або нормативного еталону дій, у вигляді спеціальних знань і формування в себе її інформаційних ознак, які дозволяють орієнтуватися в змісті та послідовності заданої дії та такими критеріями: міроюповноти (повна – неповна), уза-

жетно-відображувальної, а від неї – до рольової. Таким чином, відбулася абсолютизація значення гри як життєвого феномену, що призвело до формування штучних уявлень про психічний розвиток дитини. Водночас особливості самодіяльної ігрової діяльності, які мають вирішальний вплив на дитячий розвиток, але лише в поєднанні з іншими видами діяльності, залишаються маловивченими.

Значної популярності в психології нині набула *епігенетична теорія Е. Еріксона* (1902–1994), яка є своєрідним творчим симбіозом поглядів З. Фрейда (стадії психічного розвитку) та Л.С. Виготського (виокремлення основних новоутворень). Однак на відміну від своїх попередників Е. Еріксон не вважає статеві потяги провідними в становленні особистості та уникає інтерпретації перехідних періодів, хоча водночас практично визнає періоди стабільного розвитку. Учений вважав, що послідовність стадій є результатом біологічного дозрівання і не залежить від особливостей соціуму.

Центральним поняттям концепції Е. Еріксона є ідентичність, яка має таку структуру:

- 1) індивідуальність – усвідомлене відчуття власної унікальності і власного цілісного існування;
- 2) тотожність і цілісність – відчуття себе системною одиницею навколишнього середовища;
- 3) єдність і синтез – відчуття внутрішньої гармонії і єдності як унікального організму;
- 4) соціальна солідарність – наявність власної єдності із суспільними ідеалами, нормами, цінностями.

Праці Е. Еріксона “Дитинство і суспільство” (1950), “Молодий Лютер” (1958), “Ідентичність” (1968) та інші не були відомі вітчизняному досліднику до 1980-х років.

Основні етапи розвитку вітчизняної психології (XX–XXI ст.):

- 1) 1900–1907 рр.: прогрес педології; поява перших фундаментальних теорій про віковий розвиток;
- 2) 1907–1917 рр.: розробка методологічних принципів дитячої психології та педології; поява перших психологічних центрів і експериментальних лабораторій;
- 3) 1917–1924 рр.: теоретико-практична ревізія психологічних здобутків імперської Росії, популяризація досягнень радянської і зарубіжної психології;
- 4) 1924–1936 рр.: формування методології радянської вікової психології, період активних експериментальних психологічних і педологічних досліджень;

- 5) 1936–1956 рр.: догматизація радянської вікової психології в рамках марксистсько-ленінської філософії;
- 6) 1956–1960-ті рр.: активізація експериментальних психологічних досліджень;
- 7) 1960–1980-ті рр.: повторна, але більш жорстка догматизація радянської вікової психології в рамках марксистсько-ленінської філософії, що виявлялося передусім в обмеженому доступі до досягнень зарубіжної психологічної думки;
- 8) 1990-ті – початок ХХІ ст.: 1) активний теоретичний розвиток вікової психології, який, з одного боку, оновлює знання про віковий розвиток особистості, з іншого – поширює декларативну інформацію, сприяючи відриву теоретичних досягнень від практики педагогічної діяльності; 2) поступове виокремлення і вивчення актуальної фундаментальної теоретичної і прикладної проблематики.

Лекція 3 Закономірності психічного розвитку в онтогенезі

Міра розуму людини –
це вміння сумніватися.
Е. Гонкур (1822–1896);
Ж. Гонкур (1830–1870)

1. Генотипна і середовищна зумовленість розвитку. Ознаки психічного розвитку.
2. Чинники розвитку. Принцип психічного розвитку в діяльності.
3. Проблема дитинства у віковій психології. Онтогенез і життєвий шлях людини. Поняття віку як центральна категорія вікової психології.
4. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, новоутворення як показники вікового розвитку.
5. Індивідуальні варіації розвитку. Єдність природного і соціального в онтогенезі людини.
6. Рухливі сили і умови психічного розвитку.
7. Принципи і критерії вікової періодизації. Поняття про стабільні і перехідні періоди. Проблема періодизації розвитку особистості в дитячому віці (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський та ін.).

Сутність генотипної та середовищної зумовленості розвитку – з'ясування рівня залежності переходів у розвитку від процесів дозрівання і навчання.

Основні підходи:

- 1) позиція – становлення психіки і поведінки є результатом еволюційного перетворення задатків (еволюційна теорія);

- 6) на можливість звернутися до дорослих по допомогу (усвідомлення себе потрібним);
- 7) на придбання шкільного приладдя (реалізація учнівських прав);
- 8) на власну думку на уроках (розвиток самостійності, самокритичності);
- 9) на фізичний та інтелектуальний захист (нейтралізація можливого насильства від ровесників або дорослих);
- 10) на саморозвиток (усвідомлення власних особистих і професійних перспектив).

Фази учіння:

- 1) чуттєвий образ об'єкта (створення проблемної ситуації);
- 2) виокремлення психічного образу з психічного процесу (пошук варіантів розв'язання завдання);
- 3) засвоєне суб'єктом повертається в психічний процес і діяльність (закріплення і перевірка знань);
- 4) синтез нових знань із минулим досвідом, їх практичне застосування.

Чинники учіння:

- 1) внутрішні:
 - а) увага;
 - б) настанова як прояв психологічного змісту взаємодії потреби та ситуації її задоволення;
 - в) рівень розвитку психічних пізнавальних процесів та індивідуально-типологічних особливостей;
 - г) особиста мотивація.
- 2) зовнішні:
 - а) зміст навчання;
 - б) форма навчання – предметна, образно-символічна;
 - в) трудність навчання, що впливає на ефективність запам'ятовування, його швидкість, точність;
 - г) значущість навчання: пізнавальна, практична, моральна, естетична, соціальна, педагогічна;
 - д) осмисленість навчання, тобто встановлення істотних зв'язків між новими знаннями і вже набутими знаннями, уміннями і навичками;
 - е) структура матеріалу;
 - ж) рівень системності матеріалу, обсяг, емоційні особливості тощо.

Необхідні компоненти учіння:

- 1) наявність зворотного зв'язку;
- 2) пошук учнями правильних відповідей;

Учіння – це особлива форма соціальної активності суб’єкта взаємодії з реальними суб’єктами та об’єктами навколишньої дійсності, регуляції систем суб’єкта згідно з програмами виконання певних завдань, а також із потребами особистості (Л.М. Проколенко, Д.Ф. Ніколенко).

Учіння є важливою умовою та одним з основних механізмів психічного розвитку. Основна ознака учіння – усвідомленість, яка відзначається почуттям відповідальності за навчальні досягнення, активністю і самостійністю застосування знань, оволодінням прийомами розумової діяльності, що забезпечує саморегуляцію навчальної діяльності. Свідоме учіння сприяє формуванню самосвідомості, самооцінки, вольових якостей, навичок самоконтролю, організації розумової діяльності, розвитку пізнавальних інтересів тощо. Це необхідний компонент будь-якої діяльності і процес засвоєння індивідом історичного досвіду. В учінні перебувають, формуються психологічні механізми, які є основою виникнення і розвитку здібностей, які, у свою чергу, стають важливим чинником розвитку вже учіння.

Працездатність учнів протягом навчального дня: перший урок найбільш продуктивний, хоча працездатність є нестійкою (на наступних уроках вона знижується). У розклад 1–4 класів бажано вводити рухливі ігри, прогулянки. У середніх і старших класах 5–7 уроки є найменш продуктивними. Утома дітей досягає апогею в межах 13.00–14.00, коли багато з них, особливо хлопці, навіть не виходять з класу на перерву. Стан втоми посилюється, якщо дитина неякісно харчується або має тривалий період між сніданком та обідом (більше 4 годин). Як наслідок, різко падає працездатність, збільшується нервозність у поведінкових та діяльнісних проявах.

Працездатність протягом тижня: найбільш продуктивними є вівторок і середа, найменш продуктивний день – п’ятниця.

Працездатність протягом року: найбільш продуктивними є кожний 4–6-й тиждень.

Основні права дитини як школяра:

- 1) на тишу (підготовка до уроків);
- 2) на повагу нового соціального статусу (усвідомлення ролі школяра);
- 3) на ввічливе ставлення до себе (усвідомлення себе як громадянина);
- 4) на самостійність, відпочинок (перерву) (відновлення фізичних та інтелектуальних сил);
- 5) на гру в урочний час (задоволення потреби в моториці);

2 позиція – у будь-якої людини незалежно від анатомо-фізіологічних особливостей можна сформулювати також будь-які психологічні та поведінкові властивості, розвиваючи їх за допомогою навчання і виховання (революційна теорія);

3 позиція – кінцевий результат розвитку попередньо в генотип не закладений; зміни, які відбуваються на кожному ступені розвитку, пов’язані з генотипом, середовищем, але визначаються випадковим збігом обставин. Здобутки організму на певному ступені розвитку залежать в основному від рівня досягнень на попередньому ступені (стохастична теорія);

4 позиція – формування і перетворення певних функцій визначається рівнем частотності їх використання в житті організму (функціональна теорія).

Найбільш поширеною є стохастична, або ймовірнісна, теорія (Р.С. Немов).

Психічний розвиток – це закономірна зміна психічних процесів у часі, що визначається в їх кількісних, якісних і структурних перетвореннях.

Ознаки психічного розвитку:

- 1) дискретність (стрибокподібність, стадійність, перервність), що зумовлюється кількісними та якісними змінами;
- 2) незворотність змін, їх детермінованість;
- 3) наявність прогресивних і регресивних змін;
- 4) компенсаторність і пластичність змін, їх закономірність;
- 5) поступальна спрямованість;
- 6) системність пізнавальної діяльності;
- 7) формування комплексного ставлення до дійсності й до себе;
- 8) оволодіння системою різноманітних практичних і розумових дій, які забезпечують можливість продуктивної діяльності;
- 9) інтегрованість;
- 10) прагнення особистості до саморозвитку.

Основні негативні стереотипи про психічний розвиток:

- 1) завжди прогресивний;
- 2) завжди є керованим і прогнозованим;
- 3) знаходиться під контролем організованих чинників соціального впливу (абсолютизація можливостей навчально-виховного процесу).

Розрізняють такі чинники: біологічні, соціальні, активність особистості, навчання і виховання.

1. Біологічні чинники розвитку:

- 1) чим більше виявлені біологічні передумови, тим значнішим буде їх вплив у рівнозначних ситуаціях;

- 2) у процесі подальшого розвитку вплив спадкових чинників стає дедалі більш непрямим, а результати – варіативними;
- 3) чим складніші новоутворення, тим більшого значення в їх розвитку набувають вроджені передумови;
- 4) у процесі розвитку вроджені передумови є мінливими;
- 5) біологічні передумови визначають народження дитини з притаманними їй людськими особливостями;
- 6) біологічні передумови не зумовлюють остаточного розвитку психіки, а лише її природну основу.

Генна програма визначає ознаки організму з допомогою низки процесів, які можуть залежати від його хромосомного апарату та від зовнішніх умов:

- 1) особливості будови нервової системи;
- 2) фізичні властивості, що є спільними для людей (прямоходіння, рука як орган пізнання тощо);
- 3) анатомо-фізіологічні властивості (задатки), на основі яких формуються і розвиваються людські якості.

Задатки визначають тип нервової системи (темперамент), пластичність кори головного мозку, чутливість аналізаторів.

Центральна нервова система опосередковує можливі впливи генотипу на становлення психічних особливостей і навпаки – вплив середовища на виявлення генетичної програми розвитку.

Вплив зовнішніх умов (алкоголь, нікотин, антибіотики, кисневе голодування, опромінення, недостатнє харчування, пологові травми тощо) визначає особливості розвитку організму в ембріональному періоді і може негативно вплинути на реалізацію генної програми, яка, у свою чергу, зумовлює особливості динаміки психіки.

З 1930-х років у радянській психології склалася стійка традиція недооцінювати значення генотипу, однак стрімке прогресування в кінці XIX–XX ст. психогенетики, зокрема використання популяційного, генеалогічного, близнюкового методів і методу прийнятих, або всиновлених, дітей, доводить протилежне: генотип є важливою домінантою психічного розвитку, який зберігає психологічні особливості попередніх поколінь у генеалогічній лінії, часто є потенційною умовою мінімізації або унеможливлення необхідного навчально-виховного впливу.

2. Соціальні чинники:

- 1) людське середовище;
- 2) людина як частина соціуму;
- 3) людина як частина природи.

їхній психічний розвиток, формувало комплекси невдачі, не впевненість у собі, високу тривожність у спілкуванні. Перші заяви про неприпустимість втручання у їхній розвиток, протиставлення решті ровесників були продекларовані в 1911 р. (Г. Ліпман). Правилком у навчанні має стати “виховання” лівої руки (А.А. Капустін, 1924), переучування ліворуких дітей – “фізіологічна помилка” (Є.А. Аркін, 1948). Однак переучування ліворуких дітей, лівшів, що є насиллям над дитиною, у СРСР було звичним явищем. Можна навести протилежний приклад, який полягає в перучуванні “з правої – на ліву”. Дитину необхідно сприймати такою, якою вона є, – і в цьому полягає практична реалізація принципу партнерства у взаєминах. Одна з основних проблем, які виникають у навчанні цих дітей, – це навчання письма, для чого існує комплекс спеціальних методик. Як наслідок, одним із завдань методики навчання грамоти є навчання виняткових дітей (ліворуких, лівшів тощо), а не лише тих, які охоплюються поняттям “норма”.

Лекція 2 Психологія учіння

Знання є сила, сила є знання.
Ф. Бекон (1561–1626)

1. Учіння як складова педагогічного процесу. Теоретичні і практичні проблеми психології учіння.
2. Основні компоненти учіння (змістові, цільові, мотиваційні, операційні, емоційно-вольові, комунікативні, результативні, контрольні-оцінні).
3. Вікова динаміка процесу учіння. Рівні сформованості навчальної діяльності. Уміння навчатися самостійно як інтегральна якість особистості. Здібності до учіння. Психодіагностика розумової самостійності індивіда.
4. Мотивація учіння. Процес засвоєння як зміст навчальної діяльності учнів. Проблема научіння.

Терміни “учіння” та “навчальна діяльність” у практиці педагогічної діяльності часто використовуються як синоніми, хоча не є тотожними. Психологічний аналіз учіння як специфічної форми активності індивіда базується на розумінні предметного змісту діяльності (один вид учіння має на меті оволодіння знаннями, уміннями, навичками; другий, як процес, належить до іншої діяльності).

1500 до н. е. письмо зліва направо і справа наліво було однаково поширеним (С.С. Степанов).

Ліворукими були О. Македонський (356–232 до н. е.), Ю. Цезар (100–44 до н. е.), Б. Наполеон (1769–1821) та ін.

В окремих країнах, наприклад у Китаї, ліва рука наділяється достоїнствами, однак не визнається її пріоритетність (М. Корбаліс).

В основі поділу дітей на “ліворуких”, “лівшів” тощо лежать наукові уявлення про особливості проявів функціональної асиметрії діяльності кори великих півкуль головного мозку. Наприклад, ліва півкуля – права півкуля:

- 1) сприймання: дискретне (частками), аналітико-розсудливе, високі звуки, слухові подразники – цілісне, комплексне, чуттєве, колір і форма, низькі звуки, інтонації мовлення, зорові подразники;
- 2) емоції: інтровертованість – екстравертованість;
- 3) мислення: перевага раціонального, абстрактне, логічне, формальне; індукція, двовимірне (на площині) – переважає емоційне, наочно-образне, дедукція, тривимірне (у просторі);
- 4) пам’ять: знакова (цифри, формули, слова, довільна, послідовність подій та їх імовірні властивості, екстраполяція (прогнозування) – наочно-образна, емоційна, мимовільна, реальний час, інформація про минуле;
- 5) просторова організація: робоча сфера (праворуч) – робоча сфера (ліворуч);
- 6) кольорова організація: темне тло (світлий колір) – світле тло (темний колір);
- 7) особливості навчання математиці: аналіз, індивідуальна робота, доведення теорем, тривалі оперування знаками та логічне мислення на площині (алгебра), багаторазове повторення – синтез, нетривалі завдання, формулювання теорем, просторове мислення (геометрія).

“Лівші” – це особи з лівою (лівосторонньою) перевагою показників функціональної асиметрії в діяльності кори великих півкуль. До них належать також “побутові лівші” (використання в письмі правої руки, а в побуті – лівої).

“Ліворукі” – особи, які активно використовують ліву руку в письмі та в побуті. Вирізняють також “амбідекстрів”, які рівноцінно користуються обома руками та частіше мають змішаний профіль асиметрії (Т.А. Доброхотова, Н.М. Брагіна).

Негативне ставлення до ліворуких дітей, лівшів, яке виявлялося в переучуванні “з лівої руки на праву”, пригнічувало

Рівневий соціальний вплив:

- 1) макрорівень: вплив космосу, планети, світу, держави (система освіти, національні традиції навчання і виховання);
- 2) мезорівень: вторинні групи (шкільне середовище);
- 3) мікрорівень: первинні групи, наприклад, ровесники, сім’я.

3. *Активність особистості* (єдність біологічного та соціального чинників) – суб’єктивна детермінанта розвитку (поведінка, спілкування, пізнання, самопізнання, потреби, мотиви, рівень самооцінки, самосвідомості). Має полярні рівні: звичайна активність... – ...творча активність.

Основою активності є дія (спланована, спорадична; результативна, випадкова).

4. *Навчання і виховання* – вирішальні чинники психічного розвитку. Актуалізують призначення навчально-виховного процесу як життєвого пізнавального феномену. Позиція заперечення цих чинників призводить до формулювання очевидного абсурду: навіщо тоді навчати і виховувати особистість?

Причини нерівномірності психічного розвитку:

- 1) різнопланова взаємодія чинників розвитку;
- 2) сенсорні дефекти, хвороби;
- 3) педагогічна занедбаність;
- 4) сімейний мікроклімат, який зумовлюється типом сім’ї, стилем її внутрішніх і зовнішніх стосунків;
- 5) особливості спілкування дорослих на різних вікових етапах розвитку дитини;
- 6) перебіг кризових і сензитивних періодів тощо;
- 7) ставлення дорослих і дітей до навколишньої дійсності (споживацьке, споглядальне, творче тощо);
- 8) національні традиції навчання і виховання;
- 9) ставлення дорослих до дітей (авторитарне, партнерське тощо);
- 10) загальний рівень суспільної психологічної культури, який сьогодні залишається досить низьким.

Дитинство є періодом посиленого розвитку, змін, навчання, парадоксів і суперечностей (В. Штерн, Ж. Піаже, І. Соколянський та ін.). За Д.Б. Ельконіним, парадокси дитячої психології – це загадки розвитку, які ще треба розгадати. Свої лекції в Московському університеті він неодмінно починав з характеристики двох основних парадоксів, що показують необхідність історичного підходу до розуміння змісту феномена дитинства:

1. Людина, з’являючись на світ, має лише найбільш елементарні механізми для підтримання життя. За фізичною будовою, організацією нервової системи, типами діяльності та способами

її регуляції вона є найдосконалішою істотою в природі. Однак у момент народження ця досконалість відсутня.

2. Як правило, чим вищою є істота в розвитку стосовно інших істот, тим довше триває її дитинство, тим безпорадніша вона при народженні. За тисячоліття існування людини її досвід багатократно збільшився, а новонароджена дитина практично не змінилася. Спираючись на дані антропологів про анатомо-морфологічну схожість кроманьйонця і сучасного європейця, можна припустити, що немовля сучасної людини істотно не відрізняється від немовляти, яке проживало десятки тисяч років тому.

Дитинство виникає тоді, коли дитину неможливо включити в систему суспільного виробництва, оскільки вона ще нездатна оволодівати засобами праці через їх складність (Д.Б. Ельконін).

Важливою проблемою вікової психології є необхідність з'ясування вікових меж дитинства. Існує низка суперечностей, які потрібно розв'язати, наприклад, про співвідношення офіційного і неофіційного дитинства. Пізнавальні парадокси є в дошкільному віці, де виокремлюються раннє та пізнє дитинство, що начебто передбачає продовження переліку інших структурних назв феномену. Відповіді на ці та інші питання сприяють розв'язанню проблеми вікової періодизації, що дає можливість уникнути домінування різнопланових споглядальних схем у вивченні психологічної природи вікового розвитку. Вивчати дитячий розвиток – означає з'ясувати зміст переходів між віковими періодами в конкретних соціально-історичних умовах.

Принципи вікової періодизації:

- 1) історизм: вивчення феномену дитинства на основі знання життя минулих і нинішніх та прогнозування особливостей прийдешніх поколінь (Л.С. Виготський), що дозволяє спроектувати розвиток дитинства, створити систему вікової періодизації, а не вікової класифікації, яка б не змінювалася у будь-яких навчально-виховних умовах;
- 2) діяльнісний підхід: прояв потенціальних можливостей особистості є неможливим у розвитку без включення їх у процес діяльності (О.М. Леонт'єв); дозволяє визначити, наприклад, стратегію навчального процесу.

До критеріїв вікової періодизації відносять:

- 1) соціальну ситуацію розвитку як систему ставлення суб'єкта до дійсності, яка відображається в його переживаннях і реалізується в спільній діяльності (Л.С. Виготський);
- 2) провідну діяльність як феномен, що спричиняє виникнення, перебудову новоутворень і, як правило, займає найбільше часу

Ознаки творчої діяльності (О.І. Кульчицька):

- 1) оригінальність і новизна творіння;
- 2) значний обсяг створеного;
- 3) ретельність в оформленні створеного;
- 4) цілеспрямованість у прагненні зробити результат праці надбанням людей;
- 5) мотиваційне забезпечення творчого процесу, інтерес до певного виду діяльності і захопленість нею; бажання вчитися, оскільки навчання приносить задоволення.

Основні труднощі в обдарованих дітей:

- 1) учбові (учитися нецікаво, оскільки не задовольняються пізнавальні потреби);
- 2) соціальні (“білі ворони”, які не визнаються більшістю соціальної спільноти; “незручні”, “недисципліновані”, “дивні”, “щось із себе ставлять” тощо);
- 3) особистісні (нерозуміння дорослими дитячої індивідуальності, низька самооцінка, висока тривожність, низька стресостійкість, моторний дисбаланс);
- 4) групові (неможливість повністю інтегруватися в спільноту ровесників, особливо в період 12–17 років, унаслідок чого виникають внутрішні конфлікти: “Група не розуміє мене, я їй не потрібен”);
- 5) сімейні (конфлікти з батьками, які надають перевагу авторитарному спілкуванню).

Особливості роботи з “ліворукими” дітьми та “лівшами”.

На жаль, на буденному рівні спілкування вжити слово “ліворукий” або “лівша” часто означає назвати співбесідника “невмілим”, “неграмотним” тощо. Для цього існує низка причин:

- 1) біблейські: картина Страшного Суду в Євангелії від Матфея (гл. 25: 31, 34, 41) (М. Бакслі);
- 2) етнопсихологічні (М. Манасєїна, 1883);
- 3) лінгвістичні: тлумачення “лівий” (франц. *gauche* – невмілий, нечесний; італ. *mancino* – утомлений, зіпсований, дефектний, брехливий; нім. *linkish* – невмілий тощо);
- 4) наукові – науковці тривалий час доводили, що ліворукість є патологією: наслідок пологової травми (П. Бакан); вроджена енцефалопатія (А.П. Чуприков) тощо;
- 5) сімейні (бажання “бути як усі”).

Перші свідчення про частоту ліворукості зустрічаються в Книзі Судів: у 1406 до н. е. в армії чисельністю 26 700 осіб були відібрані 700 лівшів. Водночас вивчення історії письма показує, що раніше

- в) чутливість до різнопланових суспільних явищ, наприклад, людських стосунків; націленість на обраний напрям діяльності;
 - г) гіперінтелектуальна активність у визначенні життєвих проблем, здатність до їх розуміння та розв'язання;
 - д) висока працездатність, захопленість працею і прагнення працювати якнайбільше, незважаючи на втому;
 - е) високий рівень почуття відповідальності (охайне, вчасне та якісне виконання взятих зобов'язань);
 - ж) багатство емоційних станів, підвищена допитливість (задають багато різноманітних питань, які вимагають від учителя значних інтелектуальних зусиль);
 - з) потреба в самоповазі, некерованість, бунтарство, наполегливість у досягненні поставленої мети, часто всупереч волі вчителя, у зв'язку з чим мають репутацію “неслухняних”, “недисциплінованих”, “незручних”;
- 2) спеціальні:
- а) провідні ознаки обдарованості: почуття гумору, підвищений інтерес до гумористичних малюнків, сюжетів, стимулююча іронія;
 - б) різноплановість інтересів до розумової діяльності та постійна потреба в інформації;
 - в) пошук першопричин генези явищ; допитливість, прагнення до відкриттів;
 - г) компетентність, яка не властива віковим особливостям розвитку (виразність індивідуальності), тобто наявність обширних знань і захопленість ними;
 - д) високий рівень розвитку пам'яті, мислення, уяви;
 - е) пристрасть до ігор, які вимагають концентрації уваги та супроводжуються складними правилами;
 - ж) вміння самостійно гратися та працювати;
 - з) великий словниковий запас; вільне володіння мовою, уміння синхронно спілкуватися кількома мовами;
 - и) терплячість, готовність брати участь у додаткових навчальних заняттях;
 - к) читання книг, особливо наукової літератури; колекціонування, експериментування;
 - л) критична оцінка навколишньої дійсності (не задовольняються поверховими або загальними поясненнями сутності певних явищ);
 - м) здатність маніпулювати логічними операціями, систематизувати та класифікувати явища.

з-поміж інших видів діяльності та детермінує їх; показник психологічного віку дитини (О.М. Леонт'єв, 1944–1945).

Видами провідної діяльності є:

- 1) безпосереднє емоційне спілкування (період немовляти);
- 2) предметно-маніпулятивна діяльність (період 1–3 років);
- 3) сюжетно-рольова гра (період 3–6 років);
- 4) навчальна діяльність (молодший шкільний вік);
- 5) навчальна діяльність як різновид суспільно-корисної праці (середній шкільний вік);
- 6) динамічна взаємодія інтимно-особистісного спілкування та професійно-навчальної діяльності в інтервалі “середній шкільний вік – старшокласники”.

Гіпотеза про значення провідної діяльності розвивалася Д.Б. Ельконіним, В.В. Давидовим (1930–1998) і привела, як зазначалося, з одного боку, до її абсолютизації в становленні особистості, з іншого – до недооцінки самодіяльної індивідуальної гри.

Незважаючи на смислову несумісність, зазначені критерії залишаються основними в загальноприйнятих вікових періодизаціях, які демонструють ідеї стадійності, фазовості, циклічності в розвитку на основі з'ясування психологічного змісту стабільних і кризових періодів.

Стабільні періоди є показниками процесів рівноваги, формування започаткованих у кризових періодах новоутворень.

Кризові (перехідні) періоди відзначаються загостренням негативних особливостей як ознак сприятливого становлення особистості. Ще стародавні мислителі, зокрема Гіпократ, відзначали, що в житті людини є перехідні періоди, у яких відбуваються фізіологічні кризи, здатні викликати фізичні та психічні переломи. Будучи переконаними, що повне оновлення речовини тіла відбувається кожні 7 років, вони надавали цій цифрі та кратним їй числам магічного значення, позначаючи відповідні роки в розвитку як “критичні” або “клімактеричні”, яким притаманні небезпечні зміни у фізіології та психології людини.

Уперше поняття “кризового періоду” було вжите в ембріології (Стокард, 1907, 1921). Згодом, у 1920–1930-х роках, воно використовувалося для найменування криз психічного розвитку – вікових періодів, які мають негативні прояви, порушення поведінки, труднощі в спілкуванні дитини з дорослим.

Пріоритет у вивченні вікових криз належить радянській педології. Якщо абсолютна більшість зарубіжних дослідників розглядали їх як своєрідні аномалії, хвороби росту, невротичні відхилення і навіть назви давали швидше художньо-літературні,

аніж наукові: вік бурі і натиску (у традиціях Ж.-Ж. Руссо), вік упертості тощо, – то провідні радянські педологи поступово обґрунтовували протилежну позицію (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, А.Б. Залкінд, М.В. Соколов, Г.А. Фортунатов). Перехідні періоди ототожнюються з кризовими, означають перехід дитини на більш високий ступінь психічного розвитку, супроводжуються певними труднощами (кризовими явищами) і періодично повторюються. Така наукова позиція в тодішніх суспільно-політичних умовах становила особисту небезпеку, оскільки могла трактуватися опонентами як біологізаторський, а отже, реакційний підхід до вирішення наукових проблем (згодом, як показали події, так і сталося). Знання вікової специфіки психічного розвитку дітей в перехідні моменти між стабільними віковими періодами є необхідною умовою вирішення комплексу проблем в організації їх навчальної діяльності та спілкування. Розвиток дітей у період вікових криз вивчений недостатньо, стосовно них дотепер існує ситуація, на яку свого часу вказував Л.С. Виготський. Однак вивчення криз, зокрема нормативних, дозволяє створити цілісну теорію психічного розвитку і отримати нові дані для вироблення обґрунтованої стратегії виховання дітей, розуміння механізмів життєдіяльності дорослих. Існує необхідність створення психології вікових криз як окремої галузі психологічного знання.

Психологічний зміст вікових нормативних криз передбачає відповідну стратегію навчально-виховного впливу на особистість:

- 1) основним предметом уваги повинен бути не негативний симптомокомплекс криз, а позитивні новоутворення, які розгортаються за ним;
- 2) впливати на їх негативний симптомокомплекс означає розвивати сприятливі психологічні особливості, які є його тіннювою ознакою.

У вікових суб'єктивних (ненормативних) кризах стратегія навчально-виховного впливу має бути протилежною.

Отже, вікові кризи у дитинстві бувають:

- 1) критерії – місцезнаходження та джерело розвитку:
 - а) об'єктивні, нормативні (кризи дня народження, 1 року, 3 років, 7 років, 13 років, 17 років), тобто закономірні;
 - б) суб'єктивні, ненормативні (знаходяться в будь-якому місці вікового розвитку і не є обов'язковими), тобто випадкові;
 - в) подвійні (результат збігу об'єктивної та суб'єктивної криз);
- 2) критерій – спрямованість і перспективи розвитку:

- 3) змістова орієнтація в явищах, пошук міжпредметних зв'язків, узагальнення матеріалу;
- 4) самостійне планування розумової діяльності, засвоєння знань, які не входять у програму.

Перспективи індивідуального розвитку учнів:

- 1) інтелектуальні (мислення, інформація, досвід);
- 2) особистісні (самопізнання і самореалізація життєвих цінностей, спрямованості, досвіду, домагань – самокритичність і прагнення до успіху);
- 3) професійні (майбутні пізнання професійних цінностей та їх реалізація; усвідомлення значущості професії і професійна самореалізація – самокритичність і прагнення до успіху);
- 4) статусні (соціальні ролі).

Основні передумови перспектив індивідуального розвитку:

- 1) участь сім'ї в навчальному процесі (пояснення, допомога у виконанні домашніх завдань), ерудиція батьків, їхній досвід, загальний кругозір, особливості домашнього життєвого простору (наявність власної кімнати, домашньої бібліотеки, рівноправне спілкування тощо);
- 2) гнучкість розуму, уміння бачити проблему, незалежність суджень, позитивна самооцінка, захопленість справою, стійкість в умовах неуспіху і недостатніх зовнішніх винагород, творча уява.
- 3) заохочення дорослими до успіху;
- 4) постійна зайнятість інтелектуальною діяльністю, її чергування з іншими видами діяльності, передусім "фізичною";
- 5) самокритичність, сумніви в успіхах, формування уявлень про соціальне призначення можливих досягнень власної інтелектуальної діяльності.

Психологічні особливості обдарованих дітей:

- 1) загальні:
 - а) рефлексія на власний духовний образ, що забезпечує самоорганізацію особистості (моральне самовдосконалення, інтелектуальне зростання тощо); підпорядкованість духовній мотивації як провідна загальна ознака обдарованості;
 - б) прагнення до творчості (механізми самовдосконалення; створення варіантів оригінальних технологій, інноваційних методів та прийомів розв'язання глобальних проблем); стійкість, непоступливість у творчості;

Як наслідок, запорукою результативної навчальної діяльності (успіх, позитивні емоції, прагнення до самостійного навчання) є комплексне поєднання змістової, операційної і мотиваційної сторін.

Психологічні закономірності навчальної діяльності:

- 1) специфіка потреб, мотивів тощо;
- 2) фіксовані етапи розвитку протягом шкільного дитинства;
- 3) становлення індивідуальних форм з розгорнутої і колективної навчальної роботи.

Основні етапи формування наукових понять:

- 1) фаза А (передативна): аналіз уроку, оцінка попередніх знань учнів;
- 2) фаза Б (фаза взаємодії):
 - а) попереднє пояснення змісту нового навчання;
 - б) термін – поняття (виокремлення основних ознак);
 - в) ідентифікація (впізнання, розрізнення) як наслідок використання спрощених прикладів;
 - г) розрізнення істотних і неістотних ознак;
 - д) тематичні приклади;
 - е) приклади, які не використовувалися для засвоєння понять, що вивчалися;
 - ж) повторне розрізнення істотних та неістотних ознак (проведення зворотних зв'язків);
 - з) пояснення понять на основі власних прикладів (пояснення своїми словами).
- 3) фаза С (підказка).

Управління навчанням охоплює:

- 1) тип відтворення вчителем навчальної діяльності;
- 2) змістові характеристики основних і допоміжних навчальних впливів: навчальних завдань і запитань, указівок учителя, що задають певний тип активності;
- 3) співвідношення між прямими та непрямыми продуктами навчання.

Принципи конструювання навчального змісту (мета – формування теоретичного типу мислення, становлення структури навчальної діяльності, особистісних властивостей та якостей):

- 1) пошук вихідних понять до теми, визначення методів роботи, забезпечення орієнтування в попередніх поняттях;
- 2) формування теоретичних уявлень про поняття, розв'язання навчальних завдань, визначення істотного та неістотного (виокремлення відношень);

- а) кризи розвитку як умова успішного подальшого становлення особистості;
- б) кризи “не-розвитку” як чинник регресивних ознак у розвитку та його можливого подальшого ускладнення.

Вихідною позицією для з'ясування психологічної природи вікових криз є необхідність поділу онтогенезу на окремі етапи (ідея дискретності та циклічності розвитку) з наступним з'ясуванням їх особливостей на основі експериментального вивчення, а не декларативних міркувань і побудови споглядальних схем.

1. *Перехідні періоди є кризовими періодами.* Позиція протиставлення понять “кризовий” і “перехідний” є недоказовою, оскільки виходить із розуміння кризового періоду як сукупності винятково негативних явищ у розвитку: перехід існує, а кризи може і не бути. Однак наявність негативних явищ у симптомокомплексі перехідного періоду – це *вторинна* його ознака. *Головна* ознака полягає в тому, що негативна симптоматика, із зростанням якої відбувається зростання позитивної, є тінювою, зворотною стороною позитивних зрушень, що розгортаються в структурі особистості. Криза перехідного періоду полягає не в існуванні негативних явищ, а в небезпеці упущення в розвитку позитивних психологічних особливостей, які стоять за ними. “Згладжувати” негативні моменти в розвитку – означає розвивати ці психологічні особливості.
2. *Позиція безкризовості психічного розвитку також є декларативною.* На сьогодні відсутні експериментальні дослідження, які б її підтверджували. Прихильники “безкризовості” психічного розвитку традиційно апелюють до наукових робіт 60–70-х років ХХ ст., коли ця проблема тільки осмислювалася.
3. *Кризові явища характерні для всього процесу розвитку, що начебто суперечить тлумаченню про тотожність понять “кризовий” і “перехідний”.* Дійсно, негативні явища властиві будь-якому етапу психічного розвитку. Перехідний період є результатом внутрішньої логіки розвитку за певних умов (сприятливих або несприятливих): йдеться про *об'єктивну (нормативну) кризу*, яка як наслідок розгортання генної програми характеризується появою якісно нових утворень у психічному розвитку під впливом різних соціальних чинників і обов'язково сприяє проявам негативного і позитивного симптомокомплексів. *Суб'єктивна (ненормативна) криза* – це наслідок педагогічної занедбаності і стресової для дітей ситуації як результату некомпетентних впливів дорослих. У випадку збігу двох названих криз виникає *подвійна криза* як особливе загострення суперечностей

особистості в різних соціальних системах, акцентуація негативного симптомокомплексу. У руслі гіпотези А.Л. Венгера, Б.Д. Ельконіна, В.І. Слободчикова про кризовий стан історії сучасного дитинства (1992) потребує розв'язання завдання адекватності виховних впливів психологічним особливостям особистості в період подвійної кризи, оскільки її перебіг ризикує додатково загостритися. Така постановка проблеми є значущою, бо йдеться про моральне становлення особистості. Цей процес визначається рівнем її комфорту в кризових періодах, які загострюються через посилення дії в суспільстві несприятливих соціально-економічних чинників, що спричиняють прогресування дефіциту інтимно-особистісних взаємин навіть у родині, зменшення і збіднення процесу спілкування і, як наслідок, втрату емоційного благополуччя, “уміння співпереживати”, – якості, яка детермінує поведінку особистості (І.Д. Бех).

4. *Основними одиницями, які поєднують особливості середовища і особистості, є переживання та рівень осмисленого орієнтування у власних переживаннях (К. Гроос, 1916).* Ця думка виникла ще на початку ХХ ст., однак акцентовано привернула увагу лише Л.С. Виготського. Експериментальні дані свідчать, що переживання в кризових періодах найбільше проявляється в почуттях гордості за власні досягнення, обов'язку, у ставленні до власних успіхів (невдач) та співпереживанні.

5. *Показником становлення особистості в кризових періодах є поведінковий симптомокомплекс.* Моменти в розвитку, які відзначаються зростанням (інколи неочікуваним) кількісних величин складових симптомокомплексу, називаються *фазою вступу* в перехідний період. Моменти в розвитку, які відзначаються поступовою зупинкою в рості кількісних величин складових симптомокомплексу, супроводжуючись незначною амплітудою коливань, називаються *фазою стабілізації* перехідного періоду. Моменти в розвитку, які відзначаються відносною зупинкою в спаді кількісних величин складових симптомокомплексу (інколи неочікуваною), називаються *фазою спаду або виходу* з перехідного періоду.

Специфікою динаміки розвитку кожної складової симптомокомплексу в перехідних періодах є їх універсальність.

Урахування психологічних особливостей дітей в перехідні періоди означає побудову спілкування з ними на засадах гуманізму, коли враховуються позитивні емоції та негативні переживання. Це прояв оптимістичного погляду на природу психічного розвитку. Стратегія вікового та індивідуального підхо-

3) за зовнішніми (внутрішніми) впливами:

а) внутрішні мотиви, де основним є пізнавальний інтерес (відношення до навколишнього світу, яке реалізується в пізнавальній діяльності);

б) зовнішні мотиви: подобається процес навчання, учитель; бажання самоствердитись; оцінка; страх перед покаранням; прагнення не підвести клас; брат (сестра) добре навчаються; тут навчалися мої батьки тощо;

4) за рівнем полярності: позитивні, нейтральні, негативні;

5) за рівнем моральності: моральні, аморальні (асоціальні);

6) за доцільністю: виправдані, не виправдані.

Динамічні характеристики мотивів:

1) сила;

2) тривалість;

3) емоційність.

На формування мотивації впливає рівень успіхів в учінні, оскільки успіх є причиною позитивного ставлення до навчання. Існує взаємозалежність між рівнем мотивації та результативністю учіння (А.К. Маркова, М.І. Алексєєва). Центральними елементами мотиваційної сфери є інтерес та усвідомлена необхідність (“треба”).

Структура навчання:

1) мета – підготовка учнів до особистісної професійної, соціальної самореалізації;

2) навчальне завдання – система відомих інтелектуальних умов, які визначають достовірний напрям пошуку необхідної відповіді на поставлене запитання;

3) навчальні дії – пошукова система інтелектуальних, фізичних, вольових зусиль, спрямованих на розв'язання навчальних завдань (операційна система), яка складається з виконавчої (досягнення передбачуваного в навчальному завданні результату), орієнтувальної (створення плану розв'язання), контрольної частин (аналіз продуктів дій);

4) самоконтроль – самостійні вміння оцінити достовірність отриманого результату.

Лінії формування навчальної діяльності (умови її ефективної реалізації):

1) позитивна мотивація (задоволеність від майбутнього успіху);

2) системний поточний і підсумковий контроль;

3) зміст – вихідні тематичні положення як основні орієнтири для самостійної роботи та з допомогою дорослих;

4) учитель як джерело інформації.

- 7) негативно впливає на психіку підростаючої особистості, що виявляється в появі феномену “комп’ютероманії” як асоціального явища, сутність якого полягає в агресивному ставленні до навколишньої дійсності.

Ніяка найбільш досконала техніка, яка може бути “екстрадивом” сучасного науково-технічного прогресу, неспроможна замінити вчителя та самостійну роботу з книгою.

Методологічні принципи концепції ієрархічного проектування нових інформаційних технологій (Ю.І. Машбиць, М.Л. Смульсон):

- 1) проектування нової інформаційної технології навчання – це передусім проектування способу управління учбовою діяльністю, здійснюваного за допомогою засобів інформатики, що мають спиратися на психолого-педагогічні засади як навчальної, так і учбової діяльності;
- 2) основним критерієм ефективності комп’ютерної навчальної системи є показники досягнення навчальних цілей, причому не лише найбільшближчих, а й віддалених;
- 3) діалог між учнем і комп’ютером, його зображувальні та виражальні засоби мають забезпечити не зовнішню ефектність, а ефективне управління учбовою діяльністю;
- 4) проектування нових навчальних інформаційних технологій здійснюється на основі психолого-педагогічної теорії навчання з урахуванням наявних технічних і програмних засобів;
- 5) при проектуванні нових навчальних інформаційних технологій не слід копіювати дії вчителя (комп’ютерні засоби навчання дозволяють побудувати ефективне навчання, не дублюючи його діяльність);
- 6) спосіб проектування нової інформаційної технології залежить від типу комп’ютерної навчальної системи: проектування інтелектуальних гіпертекстових систем значно відрізняються від проектування навчальних систем першої генерації;
- 7) при проектуванні комп’ютерних навчальних систем слід урахувати особливості учбової діяльності: наскільки вона відповідає теоретичним положенням розробників системи про її функціонування і розвиток, які можливості щодо управління власною діяльністю учень при цьому одержує, наскільки дидактично виправдані певні обмеження в діяльності учня.

Мотиви навчання (сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають і спрямовують активність суб’єкта):

- 1) за рівнем усвідомлення: усвідомлені, неусвідомлені;
- 2) за результатами учіння (соціальні, корисливі, престижні);

дів у період вікових криз полягає в розвитку позитивних утворень, які розгортаються за негативними психологічними особливостями.

У сучасній науці поширення міждисциплінарного підходу до проблеми розвитку людини, який передбачає інтеграцію конкретних наукових знань із різних галузей знання (психології розвитку, вікової фізіології, генетики) призводить до перегляду уявлень про співвідношення біологічного і соціального в розвитку людини, унаслідок чого утверджується позиція соціальної детермінованості біології людини. Генетичне вже не протиставляється соціальному. Навпаки, висувається теза, що генотип утримується в розгорнутому вигляді, що необхідно для забезпечення реалізації видової генної програми, а також індивідуалізації розвитку. Такий підхід, визнаючи детермінованість психічного розвитку соціальними чинниками, не заперечує особливості його логіки, наявності в ньому саморуху і передбачає аналіз взаємодії біологічного і соціального як ланок системної детермінації єдиного процесу розвитку людини. З позицій системного підходу розвиток розуміється як різномірний процес, який має макро- і мікроскопічні зміни, диференціацію та інтеграцію системи. У Росії ця позиція активно доводиться психогенетиками (М. Єгорова, Т. Марютіна, 1992; О. Александров, 2006).

За І. Равич-Щербо, співвідношення між двома основними програмами успадкування – біологічною (генотипом) та соціальною (середовищем) – є складним і невизначеним.

Вивчати особистісний розвиток означає вивчати: 1) переходи між віковими стадіями, які відбуваються в конкретних соціально-історичних умовах; 2) зміни в структурі психіки, яких не було на попередніх стадіях психічного розвитку (виникають у вікових кризах, а формуються в стабільні періоди).

Основними розділами вікової психології, які деталізуються у вікових періодизаціях, є:

- 1) психологія дітей дошкільного віку;
- 2) психологія школярів;
- 3) психологія юності;
- 4) психологія зрілості;
- 5) психологія старості.

Деякі вікові періодизації психічного розвитку в XIX–XXI ст.:
1. За Л.С. Виготським:

- 1) криза новонародженості;
- 2) вік немовляти (2 міс. – 1 р.);
- 3) криза 1 року;

- 4) раннє дитинство (1–3 р.);
- 5) криза 3 років;
- 6) дошкільний вік (3–7 р.);
- 7) криза 7 років;
- 8) шкільний вік (8–12 р.);
- 9) криза 13 років;
- 10) пубертатний вік (14–18 р.);
- 11) криза 17 років.

2. За К. Гетчинсоном:

- 1) від дня народження до 5 р. (стадія копання в землі, піску);
- 2) стадія полювання (5–11 р.);
- 3) стадія догляду за тваринами (8–12 р.);
- 4) стадія землеробства (11–15 р.);
- 5) стадія промисловості і торгівлі (14–20 р.).

3. За Д.Б. Ельконіним:

- 1) перший етап: вік немовляти (до 1 р.); раннє дитинство (1–3 р.); молодший і середній дошкільний вік (3–(4–5) р.); старший дошкільний вік (4–(5–6)–7 р.);
- 2) другий етап: молодший шкільний вік (6–(7–10)–11 р.);
- 3) третій етап: підлітковий вік (10–(11–13)–14 р.); ранній юнацький вік (13–(14–16)–17 р.).

4. За Е. Еріксоном:

- 1) оральна стадія (вік немовляти);
- 2) анальна стадія (ранній вік);
- 3) фалічна стадія (вік гри);
- 4) перша латентна стадія (шкільний вік);
- 5) друга латентна стадія (підлітковий вік);
- 6) молодість;
- 7) зрілість;
- 8) старість

5. За Р. Кеганом:

- 1) інкорпоративна стадія, або неможливість відмежувати себе від інших (0–2 р.);
- 2) імпульсивна стадія, або імпульсивна поведінка, егоцентризм (2–7 р.);
- 3) імперська, прагнення до незалежності, майстерності (7–12 р.);
- 4) інтерперсональна, або перебудова структури статевого стосунків (13–19 р.);
- 5) інституціональна, або реінтеграція взаємопов'язаних компонентів Я (рання дорослість);
- 6) інтеріндивідуальна (дорослість).

- 5) використання провідної діяльності;
- 6) виявлення зони найближчого розвитку;
- 7) ампліфікація (розширення) дитячого розвитку як необхідна умова виховання дитини;
- 8) цінність усіх етапів дитячого розвитку;
- 9) єдність афекту та інтелекту як принцип активного діяча;
- 10) опосередкована роль знаково-символічних структур у створенні зв'язків між предметами і діями;
- 11) інтеріоризація та екстеріоризація як механізми розвитку і навчання;
- 12) нерівномірність (гетерохронність) розвитку і формування психічних дій;
- 13) неперервність освіти.

Переваги використання комп'ютера в навчальному процесі (Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенко):

- 1) новизна роботи викликає підвищений інтерес до роботи з комп'ютером і посилює мотивацію учіння;
- 2) колір, графіка, мультиплікація, музика, відеотехніка значно розширюють можливості подання інформації;
- 3) збільшується кількість типів навчальних завдань, які пропонуються учням;
- 4) додаткова можливість залучення учнів до пошукової діяльності;
- 5) звільнення учнів від рутинної роботи;
- 6) доступ до раніше недоступної інформації, користування можливостями системи Інтернет;
- 7) засіб диференціації навчання та ін.

Недоліки використання комп'ютера в навчальному процесі:

- 1) обмежує пізнавальні можливості учня за умови використання однотипних, особливо розважальних навчальних завдань;
- 2) примітивує інтелектуальний розвиток, позбавляючи особистість розвитку уяви, а отже, перешкоджає успішному розвитку пам'яті, мислення;
- 3) абсолютизація ролі комп'ютерного навчання в навчальному процесі для становлення особистості, яке витісняє інші способи навчання;
- 4) елемент навчання, а не надбудова до навчальної системи, як це часто вважається передусім у повсякденній практиці педагогічної діяльності;
- 5) швидше засіб здобуття інформації, а не розвитку словесно-логічного мислення;
- 6) знижує кількісне та якісне читання літератури, що негативно позначається на інтелектуальному розвитку особистості;

- 9) операційно-технічний (використання технічних засобів, зокрема комп'ютерних технологій);
- 10) кредитно-модульна система організації навчального процесу (домінування самостійної роботи в учнів, студентів).

2. Критерій – спрямованість навчання:

- 1) теоретичне навчання (засвоєння наукових понять, законів, закономірностей розвитку);
- 2) практичне навчання (формування вмінь, навичок, а головне – соціального прагматизму);
- 3) образне, емоційне, етичне та естетичне навчання (формування моральних норм, переживань на основі образного сприймання).

3. Критерій – форми навчання:

- 1) фронтально-класне;
- 2) групове;
- 3) індивідуальне.

Поєднання типів навчання залежно від навчальної мети є передумовою моделювання навчального процесу.

Моделі навчання розрізняють за кількома критеріями:

1. Критерій – особливості психічної діяльності:

- 1) пізнавальна (вихідна позиція – сенсорний розвиток);
- 2) комунікативна (вихідна позиція – спілкування);
- 3) когнітивна (вихідна позиція – мислення).

2. Критерій – особливості використання знань:

- 1) інформаційна (цілісність відтворення знань, їх використання за зразком у нестандартних ситуаціях);
- 2) операціональна (цілі, мотиви, предмет і засоби діяльності, її контроль і оцінка, які є загальними для будь-якого виду діяльності);
- 3) розвивальна (використання принципу індивідуалізації навчання).

У “чистому” вигляді названі моделі, як правило, не існують. Спосіб їх комбінування, що забезпечує створення “ідеальної навчальної моделі”, залежить, передусім, від мети навчання.

Принципи побудови змісту і проектування методів освіти (В.П. Зінченко, Є.Б. Моргунов, В.Т. Кудрявцев):

- 1) творчий характер розвитку;
- 2) провідна роль соціокультурного контексту розвитку;
- 3) провідна роль сензитивних періодів у розвитку;
- 4) спільна діяльність і спілкування як рушійна сила розвитку, засіб навчання і виховання;

7. За В.Ф. Моргуном, Н.Ю. Ткачовою:

- 1) фаза новонародженості (початкова ланка раннього дитинства);
- 2) стадія немовляти (до 1 року);
- 3) перехід до раннього дитинства (1–3 р.);
- 4) дошкільне дитинство;
- 5) молодше шкільне дитинство;
- 6) підлітковий вік (завершення дитинства, перехід до дорослості);
- 7) старший підлітковий вік (15–17 р.);
- 8) перехід до юності (17–18 р.);
- 9) юнацький вік (18–23 р.).

8. За З. Фрейдом:

- 1) оральна стадія (0–1 рік);
- 2) анальна стадія (1–3 р.);
- 3) фалічна стадія (3–5 р.);
- 4) латентна стадія (5–12 р.);
- 5) генітальна стадія (12–18 р.).

Аналіз різнопланових вікових періодизацій та експериментальні дослідження дозволили створити авторську періодизацію (від дня народження до 17 років):

- 1) пренатальний період (від моменту зачаття до дня народження);
- 2) криза новонародженості (велика криза);
- 3) вік немовляти (від дня народження до 1 року):
 - а) 1 фаза (від дня народження до “комплексу поживлення”);
 - б) 2 фаза (від “комплексу поживлення” до 1 року);
- 4) криза 1 року (мала криза);
- 5) ранній вік (1–3 р.);
- 6) криза 3 років (велика криза);
- 7) дошкільний вік (3 р. – вступ до школи);
- 8) криза 7 років (мала криза);
- 9) молодший шкільний вік (вступ до школи – 10(11) р.);
- 10) криза 13 років (велика криза);
- 11) підлітковий вік (10(11) – 16(17) р.);
- 12) криза 17 років (мала криза);
- 13) юнацький вік (17–23 р.);
- 14) криза 23 років (велика криза);
- 15) 23 роки – вступ у дорослість.

Раннє дитинство, або “перше дитинство”, у системі дитинства як наголошення на активній соціалізації особистості, охоплює 1–6 стадії; дошкільний вік, або друге дитинство, як вияв уже усвідомленої соціалізації, складається з молодшого дошкільного (4–5 р.) і старшого дошкільного вікових періодів (5–6(7) р.).

Від дня народження до кризи 13 років позначається неофіційне дитинство. Віковий інтервал “криза 13 років – 17 років” співвідноситься з офіційним дитинством. Система отроцтва, яка знаходиться в межах 6(7) – 17 років, поділена навпіл кризою 13 років, що наголошує на умовному позначенні вікових інтервалів молодшого шкільного віку та його назви.

Таким чином, найбільш відомі вікові періодизації умовно розділяються на три групи:

- 1) циклічні: перехідні періоди (кризові) – стабільні (літичні) – перехідні періоди (кризові) – стабільні (літичні)...;
- 2) умовно циклічні: перехідні періоди (кризові) – стабільні (літичні) – перехідні періоди (кризові) – стабільні (літичні) – стабільні (літичні)...;
- 3) “безкризові”: стабільні (літичні) – стабільні (літичні) – стабільні (літичні) – ...

Уникнути повного співвіднесення вікової періодизації з існуючою системою навчання і виховання неможливо, оскільки вікове становлення особистості відбувається в конкретному соціумі. Водночас прагнення такого уникнення призводить до виокремлення типових ознак у розвитку дітей як представників різних соціальних та історичних спільнот, унеможливує суб’єктивне тлумачення їхніх вікових особливостей.

Основними зразками *рушійних сил розвитку* є суперечності, які виникають і долаються в навчально-виховному процесі:

- 1) внутрішні: між власними потребами і системою світогляду тощо;
- 2) зовнішні: розбіжності між новими пізнавальними потребами і наявним рівнем психічного розвитку; між бажаним і можливим; між різноплановими вимогами до дитини і звичними нормами поведінки; між потребою в нових формах спілкування і старими способами їх задоволення тощо.

Взаємозв’язок психічного розвитку і навчання

1. За Ж. Піаже, розвиток – це 1) процес, що зумовлюється взаємодією певних чинників, наприклад, визріванням мозку, впливом навколишнього середовища, засвоєнням соціального досвіду, власною активністю; 2) моторні реакції, перцептивні дії, соціально-особистісне становлення, інтелектуально-елементарна поведінка.

Основні ідеї вченого:

- 1) незалежність процесів дитячого розвитку, зокрема мислення, від процесів навчання; обґрунтування психологічної природи егоцентризму (феномен “незбереження кількості”) – склад-

- 5) вивчення інтересів як важливої умови активізації навчального процесу;
- 6) з’ясування взаємин хлопчиків і дівчаток у навчально-виховному процесі;
- 7) залучення учнів до дослідницької діяльності на уроках;
- 8) з’ясування психологічних умов, які нейтралізують зниження інтересу до навчання;
- 9) вивчення причин неуспішності;
- 10) вивчення зв’язку між поведінкою та успішністю, поведінкою та моральними якостями, успішністю і моральними якостями;
- 11) з’ясування психологічних умов для формування вмінь самостійно навчатися, саморозвитку, самовдосконалення в процесі навчання.

Принципи навчання (за Л.В. Занковим):

- 1) провідна роль теоретичних знань у змісті навчання (поняття, відношення, залежності);
- 2) усвідомлення учнями всіх ланок процесу учіння та усвідомлення вчителем необхідності роботи над розвитком усіх учнів, у тому числі найслабших;
- 3) навчання на високому рівні складності (орієнтація на потенційні можливості учнів, формування високого рівня домагань);
- 4) швидкий темп заняття (орієнтація на потенційні інтелектуальні можливості учнів, розвиток інтелектуальної мобільності).

Типи навчання:

1. Критерій – стратегія навчання:

- 1) парипатетичний, або спосіб навчання за Аристотелем (за формою – прогулянковий);
- 2) ознайомлювальний (засвоєння вихідних теоретичних положень, не передбачаючи можливості їх практичної адаптації);
- 3) догматичний (використання Катехізису: провідна роль механічного запам’ятовування, лаконічність форми, але часто безглузда змісту, наприклад: “Що таке голова?” – “Верх тіла”; “Що таке волосся?” – “Одяг голови”);
- 4) інформативний (передача знань без постановки мети їх обов’язкового засвоєння);
- 5) пояснювальний (передача знань із постановкою мети їх обов’язкового засвоєння);
- 6) пояснювально-ілюстративний (К.Д. Ушинський: провідна роль наочності у сприйманні матеріалу);
- 7) програмований (алгоритмізація навчального процесу);
- 8) проблемний (використання пошукових ситуацій);

Теоретичні основи психології навчання:

- 1) дані психології про вікові можливості розвитку;
- 2) дані педагогіки про особливості навчального процесу (типи уроків, їх структура, методи навчання, форми контролю тощо);
- 3) урахування індивідуальних особливостей учнів, а не пристосування до них;
- 4) навчання не може бути зведене лише до передачі знань, а є процесом формування особистості;
- 5) розвивальна і виховна спрямованість навчання.

Деякі основні проблеми психології навчання:

- 1) обґрунтування самодостатності процесу навчання;
- 2) прогнозування перебігу процесу навчання та його результатів;
- 3) зв'язок навчання і психічного розвитку;
- 4) особливості навчання виняткових дітей (обдарованих, інвалідів, “ліворуких”, “лівшів” та ін.).

Деякі супутні проблеми психології навчання:

- 1) створення ефективних навчальних технологій;
- 2) реалізація ідей розвивального та виховуючого навчання;
- 3) диференційований підхід;
- 4) участь сім'ї у процесі навчання;
- 5) психологічні особливості формування наукових понять;
- 6) домагання обдарованих дітей.

Основні завдання психології навчання:

- 1) пошук і створення умов, які сприяють управлінню процесом навчання;
- 2) забезпечення якості знань, умінь, навичок;
- 3) з'ясування впливу різних теорій навчання на психічний розвиток особистості.
- 4) формування усвідомленого ставлення до навчання як до необхідності, яка є джерелом реалізації домагань, задоволення особистих і суспільних інтересів;
- 5) вивчення потенційних можливостей уроків як засобів психічного розвитку.

Супутні завдання психології навчання:

- 1) з'ясування психологічних основ формування наукових понять із різних навчальних дисциплін;
- 2) побудова навчального процесу з різновіковими групами дітей;
- 3) вивчення впливу мотиваційної сфери на процес навчання;
- 4) вивчення взаємодії офіційного і неофіційного педагогічного впливу та сімейного виховання;

ність у прийнятті позиції іншої людини, споглядання навколишньої дійсності “її очима”;

- 2) розвиток має пройти певні завершені цикли, тобто відбувається дозрівання функцій, перш ніж школа зможе розпочати навчання відповідних знань та навичок.
- 3) природа інтелекта є подвійною – логічна та біологічна.

Ж. Піаже виокремив логічні структури мислення – операції, генеза яких визначає зміст стадій інтелектуального розвитку дитячого інтелекту: 1) сенсомоторну (від дня народження до 18–24 міс.) – здатність до елементарних символічних дій, унаслідок яких виникають просторові відношення, розуміння предметів та поняття інваріантності, причинні зв'язки; 2) доопераційну (18–24 міс. – 7 р.) – початок використання символів, зокрема слів (початки мислення; процеси інтеріоризації); 3) конкретних операцій (7–12 рр.) – використання двох логічних правил (якщо $A = B$ і $B = C$, то $A = C$; $A + B = B + A$); ранжування об'єктів за критерієм їх упорядкування (серіація); 4) формальних операцій (після 12 р.) – здатність мислити з допомогою абстрактних понять: системний пошук розв'язання завдань (інваріантність).

Позитивний момент теорії **Ж. Піаже**: застереження щодо інтелектуальних переважань та можливих шкідливих наслідків для фізичного та психічного здоров'я дітей.

Недолік позиції **Ж. Піаже**: “Навчання плентається у хвості розвитку” (Л.С. Виготський).

2. Наукові уявлення **Е. Торндайка** (1904–1990) і **У. Джемса** (1842–1910):

- 1) при накладанні розвиток і навчання збігаються як дві рівні геометричні фігури (навчання – це розвиток);
- 2) розвиток і навчання є синхронними.

Позитивний момент теорії **Е. Торндайка** і **У. Джемса**: навчання має підлягати законам вікового розвитку (застереження проти свавілля, волюнтаризму, суб'єктивізму в навчальному процесі).

Недоліки позиції **Е. Торндайка** і **У. Джемса**:

- 1) можливості розвитку залежать від можливостей навчання;
- 2) підміна розвитку навчанням (і навпаки) прозводить до термінологічної та практичної невизначеності.

3. Позиція **К. Коффки** (1886–1941): суміщення розвитку і навчання (дуалістична теорія):

- 1) поєднання двох попередніх протилежних позицій;
- 2) ідея взаємозалежності феноменів: навчання стимулює розвиток;

- 3) ідея нерозривності навчально-виховного процесу;
- 4) розширення ролі навчання в дитячому розвитку: навчання є вужчим поняттям, ніж розвиток.

Позитивний момент теорії К. Коффки: причинами розвитку є різнопланові чинники впливу.

Недолік позиції К. Коффки: взаємна підміна сутності навчання і виховання на практиці унеможливорює планування навчально-виховного процесу, оскільки відсутня диференціація між комплексами уявлень про навчання та виховання (як близькі, але автономні феномени).

4. Позиція *Л.С. Виготського* (будь-яка психічна функція в розвитку дитини з'являється двічі – спочатку як діяльність колективна, або інтерпсихічна функція, потім – як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення, або функція інтрапсихічна):

- 1) те навчання є сприятливим, яке йде попереду розвитку;
- 2) між навчанням і розвитком існують динамічні зв'язки;
- 3) розвиток не можна зводити до навчання: навчання веде за собою розвиток, але розвиток ним не вичерпується;
- 4) розвиток відзначається розумовими перетвореннями, які відбуваються в учня;
- 5) зрушення в розвитку створюють нові резерви для навчання;
- 6) навчання має впливати на розвиток своєю організацією;
- 7) навчання сприяє і залежить від розвитку, завжди веде за собою розвиток, спираючись на його досягнення;
- 8) у розвитку існують дві зони: актуального (ЗАР) і найближчого розвитку (ЗНР).

Позитивні моменти теорії *Л.С. Виготського*: 1) ідея розвивального навчання та індивідуального підходу в навчальному процесі; 2) з'ясування значення навчання в розвитку; 3) віра в інтелектуальні можливості особистості.

Недолік теорії *Л.С. Виготського*: суб'єктивне тлумачення можливостей дитини в практиці педагогічної діяльності потенційно призводить до інтелектуального перевантаження, що є загрозою для її фізичного та психічного здоров'я.

Деякі інші наукові уявлення про природу психічного розвитку:

1. *А. Валлон (1879–1962)*. Засновник порівняльної генетичної психології; створення власної системи вікової періодизації (свої наукові уявлення розвивав під впливом марксистсько-ленінської філософії).
2. Концепція діалектичного розвитку *Г.С. Костюка*:

17. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – К., 1983.

18. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.

Модуль 2

Навчання і виховання як феномени педагогічної психології

Розділ 2. Психологія навчання як розділ педагогічної психології

Розділ 3. Психологія учіння

Розділ 4. Психологія виховання як розділ педагогічної психології

Лекція 1

Закономірності навчального процесу

Вчасно реалізувати можливості та орієнтуватися на завтрашній день розвитку.

Ш.О. Амонашвілі

1. Предмет психології навчання. Проблеми психології навчання. Психологія і педагогіка навчання. Типи навчання. Розвивальні можливості навчання. Конструювання навчального змісту. Мотиви навчання.
2. Моделі навчання (інформаційна, операціональна, розвивальна). Психологічні аспекти дидактичних принципів, змісту предмета і методів засвоєння знань, умінь, навичок. Теорії навчання (*Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Матюшкін, Л.М. Проколієнко та ін.*).
3. Концепції управління навчанням. Розвиток особистості в процесі навчання. Способи управління навчанням: програмоване навчання, алгоритмізація, проблемне навчання, комп'ютерне навчання, уроки-діалоги тощо. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (*КМСОНП*).
4. Перспективи індивідуального розвитку учнів. Психологічні механізми цілепокладання в навчанні.
5. Завдання психології навчання як розділу педагогічної психології.

Предмет психології навчання – закономірності навчального процесу. Психологія навчання вивчає закономірності всестороннього розвитку особистості, становлення вікових психологічних новоутворень учнів у процесі навчання.

- 2) основні праці вченого (окремо назвати ті, які є в бібліотеці університету);
- 3) наукові інтереси: моральне виховання особистості, становлення особистості в молодшому шкільному віці тощо;
- 4) значущість наукових здобутків ученого.

2. Список використаної літератури.

Основна література

1. Бочелюк В.Й., Зарицька В.В. Педагогічна психологія. – К., 2006.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 5–39.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 8–11.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1983. – С. 220–231.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 101–145.
6. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія. – К., 2002.
7. Педагогічна психологія / За ред. Л.М. Проколенко, Д.Ф. Ніколенка. – К., 1991. – С. 3–33.

Додаткова література

1. Власова О.І. Педагогічна психологія. – К., 2001.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М., 2001.
3. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д.Ф. Ніколенка. – К., 1987.
4. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. – К., 1999.
5. Люкин В.В. Педагогическая психология. – Глазов, 2000.
6. Максименко С.Д. Генетична психологія. – К., 1998.
7. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. – М., 1998.
8. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. – М., 2004.
9. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
10. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003.
11. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2005.
12. Потапчук Л.В. Педагогічна психологія. – Луцьк, 2004.
13. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К., 2006.
14. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
15. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 2003.
16. Терлецька Л.Г. Психологія дитинства: Практикум. – К., 2006.

- 1) закономірності всіх психічних явищ пізнаються в їх розвитку (у процесі виникнення, руху, змін і відмирання);
- 2) відбувається становлення як окремих сторін особистості, так і її психічного життя в цілому;
- 3) основні рушійні сили розвитку – внутрішні суперечності;
- 4) навчання і виховання сприяють не лише успішному подоланню суперечностей, але також їх виникненню.

Отже, існують два типи теорій періодизації психічного розвитку, які відрізняються предметами дослідження:

- 1) вивчаються стадії розвитку (стабільні періоди);
- 2) з'ясовується зміст стадій розвитку та механізму переходу між ними (стабільні і перехідні періоди).

Безпідставними є спроби пояснити особливості психічного розвитку лише на основі однієї теорії. Усі відомі наукові уявлення про психічний розвиток можна умовно розташувати між полярними позиціями Ж. Піаже та Л.С. Виготського. Поєднання їх методологій, а не протиставлення є передумовою диференційованого підходу до підростаючої особистості, оскільки враховуються не лише можливості навчання, яке справді має вести за собою розвиток, а також біологічного дозрівання організму, який здатний сприймати різнопланові навчально-виховні впливи. Інакше особистість або знесилиться, “надірветься”, що призведе до проявів агресії, апатії тощо, або, навпаки, у неї виникнуть стагнаційні процеси, які призведуть до аналогічних результатів.

Практичне заняття 1 Предмет і завдання вікової психології

Скажи що-небудь, щоб я тебе побачив.
Сократ

1. Структура предмета вікової психології.
2. Основні розділи вікової психології.
3. Теоретичні і практичні завдання вікової психології.
4. Зв'язок вікової психології із загальною та педагогічною, диференційною, соціальною психологією, психологією праці, віковою фізіологією, педагогікою тощо.

Основні вихідні поняття:

- 1) вікова психологія;
- 2) вік;
- 3) онтогенез.

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 5–30.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 6–8.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1986. – С. 3–21.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 3–21.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984. – С. 3–36.
7. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998. – С. 9–23.
8. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 7–38.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
4. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
6. Гуцало С.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
8. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1988.
9. Заброцкий М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
10. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К., 1984.
11. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М., 2004.
12. Мухина В.С. Детская психология. – М., 2000.
13. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
14. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
15. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
16. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
17. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
18. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.

3. Розвиток педагогічної психології в СРСР (Л.І. Божович, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.П. Зінченко, Б.С. Кобзар, В.О. Сухомлинський, О.М. Леонт'єв, Н.А. Менчинська, Д.Ф. Ніколенко, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця, П.Р. Чамата, В.І. Чепелев та ін.).
4. Розділи педагогічної психології: психологія навчання, психологія виховання; психологія вчителя і педагогічної діяльності. Проблеми педагогічної психології. Завдання педагогічної психології. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками (педагогіка, методики, загальна і вікова психологія, фізіологія тощо).
5. Принципи побудови досліджень з педагогічної психології. Методи педагогічної психології. Спостереження та його види. Експеримент та його види. Вивчення продуктів діяльності. Генетичний метод. Моделювання. Тести. Статистичні і математичні методи. Залежність змісту методу від предмета вивчення.

Основні вихідні поняття:

- 1) психологія навчання;
- 2) психологія виховання;
- 3) психологія педагогічної діяльності.

Цікавість є початок допитливості.

К.Д. Ушинський

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. О.В. Духнович, М.В. Ломоносов, М.І. Новиков, Ф. Прокопович, Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко, П.Ф. Каптерев, О.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаєв, І.О. Сікорський (тематичне дослідження про одного з учених: за завданням викладача).

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) реферат.

СРС.

Розробка проблем педагогічної психології в Україні (М.І. Алексєєва, Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Т.М. Лисянська, С.Д. Максименко, О.Я. Чебикін).

Результат:

1. Тези (приклад плану):

- 1) І.Д. Бех (доктор психологічних наук, Інститут проблем виховання АПН України, один з авторів теорії особистостісно зорієнтованого виховання);

Її основні принципи:

1. Природовідповідність (узгодження виховання із законами розвитку природи і людини).
2. Гуманізація (гуманітаризація змісту освіти та врахування дитячого досвіду);
3. Культуровідповідність (засвоєння життєвих цінностей конкретної національної та регіональної культури).
4. Системність (цілісність вікового особистісного розвитку в конкретному життєвому просторі).
5. Диференціація та інтеграція (максимальне врахування особливостей різних суб'єктів навчання і виховання та формування цілісних уявлень про навколишню дійсність).
6. Творча самодіяльність (успішність, самоорганізація, розвиток інтересів тощо).
7. Адаптивність (можливість самостійного розв'язання проблем з допомогою дорослих).

У ситуації інтелектуального, майнового, соціального розширення громадян виникає проблема підготовки кваліфікованих педагогів-виконавців названої парадигми. Отже, подолання наслідків суспільних трансформацій у навчально-виховному процесі, локалізація несприятливих чинників соціального впливу на становлення підростаючої особистості, подолання “соціального дебілізму” та інфантилізму (особливо в сільській місцевості, адже село, а не місто, завжди було оплотом громадянської свідомості, духовності) складають основний комплекс прикладних завдань педагогічної психології.

Практичне заняття

Педагогічна психологія в системі наукового знання

У самій природі людини треба знайти засоби виховної діяльності.

К.Д. Ушинський

1. Навчання і виховання як предмет педагогічної психології. Становлення педагогічної психології в Україні та Росії в XVII–XIX ст. (О.В. Духнович, М.В. Ломоносов, М.І. Новиков, Ф. Прокопович, Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко та ін.). Педагогічна антропологія К.Д. Ушинського.
2. Предмет і завдання педагогічної психології в Росії в кінці XIX – на початку XX ст. (П.Ф. Каптерев, О.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаєв, С.Ф. Русова, І.О. Сікорський та ін.).

19. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
20. Шаграева О.А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001.
21. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

Практичне заняття 2 Методи вікової психології

Не міркувань потрібно вчити,
а міркувати.

І. Кант (1724–1804)

1. Основні методологічні принципи психологічного дослідження.
2. Вимоги до методів дослідження.
3. Класифікаційні системи методів. Організаційні методи дослідження (лонгітюд, “поперечний зріз”, комплексний метод). Емпіричні методи. Спостереження та його види. Інтроекція. Особливості застосування експериментальних методів. Природний і лабораторний експерименти. Формувальний експеримент. Генетико-моделюючий експеримент.

Основні вихідні поняття:

- 1) валідність – адекватність і дієвість методів відповідно до конкретної ситуації застосування (як критерій найбільш характерний для тестів); типи валідності – змістова, емпірична, понятійна або конструктивна;
- 2) генеральна сукупність – максимальна вибірка, яка дає підстави для достовірних висновків на основі отриманого та опрацьованого в ній інформаційного масиву;
- 3) генетико-моделюючий експеримент – спосіб побудови та можливого розвитку психічних явищ на основі їх ролі та механізмів функціонування в попередніх вікових періодах;
- 4) залежні змінні – показники, які необхідно визначити в дослідженні; є метою експериментальної роботи; спрямовані на доведення або заперечення поставленої гіпотези;
- 5) незалежні змінні – показники, які попередньо задані в дослідженні; визначають стратегію наукового пізнання;
- 6) інтроекція (від лат. *intro* – всередину, *specto* – дивлюся, вглядаюся) – спостереження за власними психічними станами, процесами, властивостями;

- 7) комплексний метод;
- 8) лонгітюд;
- 9) мала вибірка – мінімальна кількість респондентів, інформація яких дозволяє зробити кількісні та якісні висновки про вікові тенденції, які спостерігаються в певній кількості людей;
- 10) метод – спосіб пізнання психічного розвитку;
- 11) методологія – система принципів, які визначають світоглядне розуміння змісту явищ психіки;
- 12) методика – сукупність методів, які зумовлюють процедуру проведення дослідження для отримання конкретного результату;
- 13) метод експертних оцінок – порівняльний аналіз інформації, отриманої від компетентних осіб про певні вікові явища з метою виокремлення типових і нетипових тенденцій в їх розвитку;
- 14) надійність – періодична повторюваність даних вимірювання в ідентичних умовах;
- 15) онтогенез;
- 16) “поперечний зріз”;
- 17) практика педагогічної діяльності – процес реалізації педагогічного задуму; історичний педагогічний досвід; динамічна взаємодія різних суб’єктів навчання і виховання;
- 18) репрезентативність – можливість зробити кількісні та якісні висновки на основі певної вибірки;
- 19) спостереження;
- 20) тест.

Ніщо не робиться саме собою,
без зусилля і волі, без жертв і праці.
О.І. Герцен

ІРС.

1. Робота з термінологією до практичних занять 1 і 2 (визначити поняття і проаналізувати основну та додаткову літературу на предмет використання названих термінів).

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) список використаної літератури.

СРС.

1. Щоденникові спостереження. 2. Близнюковий метод і його значення в експериментальному дослідженні психіки. 3. Діагностичні методи. Тести і умови їх застосування. Анкета. Бесіда. Клі-

О.Я. Чебикін (нар. 1949). Засновник наукової школи з проблем емоційної регуляції в розвитку особистості. Наукові досягнення відображені більш як у 300 публікаціях. Започаткував науково-практичний часопис “Наука і освіта” (1997), а для студентів-психологів і працівників психологічної служби створив міжвузівську лабораторію психодіагностики та психолого-педагогічної діагностики (1998).

У 1990-х роках у педагогічній психології актуалізуються такі проблеми:

- 1) дослідження наслідків упровадження в навчальний процес комп’ютеризованого навчання;
- 2) навчання дітей з 6-річного віку;
- 3) психологічна готовність учителя і дітей до спільної діяльності;
- 4) психологія сучасних учителів (передусім недавніх випускників педагогічних навчальних закладів 90-х років ХХ ст. – початку ХХІ століття);
- 5) можливості ефективної діяльності шкільної психологічної служби тощо.

Проблеми педагогічної психології сьогодні активно розробляються Інститутом психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Інститутом проблем виховання АПН України та іншими науковими закладами і кафедрами психології в системі Міністерства освіти і науки України, з ініціативи якого відбуваються наради з психолого-педагогічних проблем навчання і виховання. Інтерес становлять праці *І.Д. Бега, Г.О. Балла, І.С. Булах, З.В. Карпенко, О.Л. Кононко, О.І. Кульчицької, Т.М. Лисянської, В.О. Моляко, В.П. Москальця, Л.Е. Орбан-Лембрик, Ю.О. Приходько, М.В. Савчина, Т.М. Титаренко, В.М. Чернобровкіна* та ін.

Значний внесок у теорію та практику педагогічної психології здійснюється вченими районних державних педагогічних університетів, які знаходяться в райцентрах, а тому безпосередньо наближені до процесу навчання і виховання дітей.

В Україні різнопланові концепції навчання і виховання об’єднує особистісно-зорієнтована парадигма, яка передбачає:

- 1) поважне та вимогливе ставлення дорослих до дитини;
- 2) рівноправність у стосунках між усіма суб’єктами процесу навчання і виховання;
- 3) ставлення до дитини як до суб’єкта, а не об’єкта виховання;
- 4) впровадження діалогу, а не монологу у практику міжособистісного спілкування суб’єктів навчання і виховання;
- 5) подолання впливу директивної педагогіки.

діяльності. З'ясував індивідуальні відмінності в навчальній діяльності.

Л.В. Занков (1901–1977). Досліджував особливості пам'яті, мислення, мовлення, співвідношення навчання і розвитку. Ввів поняття “діти із затримкою розумового розвитку”. У 1950-х роках розробив систему навчання в початкових класах, яка вважалася в СРСР однією з найкращих із розвивальних навчальних систем, а зараз додатково актуалізується сучасними освітніми реаліями. Її деякі дидактичні ознаки: 1) максимальне засвоєння інформаційного масиву; 2) високий рівень складності матеріалу; 3) високий темп уроку тощо.

Л.М. Проколієнко (1927–1989). Вивчала психологічні аспекти програмування, алгоритмізації, комп'ютерного навчання, формування моральних якостей. Узгоджувала досягнення педагогічної психології з потребами школи. З'ясувала психологічні основи формування гармонійно розвиненої активної особистості.

Є.О. Мілерян (1913–1983). Досліджував проблеми уваги, способи її збудження та відвертання, вікові та індивідуальні особливості. Родоначальник професійної психологічної діагностики.

О.В. Киричук (нар. 1929). Проблеми психології виховання та управління в педагогічній діяльності. Вивчав психологію спілкування в різновікових групах, механізми формування активної життєвої позиції в учнів, їх громадського самовизначення. Написав понад 200 публікацій (монографії, навчальні посібники тощо), наприклад “Формування в учнів активної життєвої позиції (1983). Активно впроваджував методи дослідження в практику роботи вчителя, зокрема соціометричний метод.

І.Д. Бех (нар. 1940). Основні наукові інтереси – психологія виховання, зокрема морального виховання. Один із розробників концепції особистісно – зорієнтованого виховання. Організатор психолого-педагогічної науки. Відомий український вчений. Автор праць “Від волі до особистості” (1996), “Особистісно зорієнтоване виховання” (1998) тощо.

С.Д. Максименко (нар. 1941). Проблеми психології навчання і психології морального виховання. Прихильник упровадження методів психолого-педагогічного дослідження в практику роботи вчителя. Організатор психолого-педагогічної науки. Відомий український вчений. Автор праць “Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження (1990), “Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури” (1998), першого україномовного посібника “Генетична психологія” (1998), “Загальна психологія” (2000) тощо.

нічна бесіда. 4. Референтометрія. 5. Аналіз продуктів діяльності. 6. Метод експертних оцінок.

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 30–38.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 35–47.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1986. – С. 3–21.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 3–21.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984. – С. 3–36.
7. Максименко С.Д. Основы генетической психологии. – К., 1998. – С. 9–23.
8. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 7–38.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
4. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
6. Гуцало Є.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
8. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2001.
9. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1988.
10. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
11. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К., 1984.
12. Немов Р.С. Психология: – В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
13. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.

14. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
15. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
16. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
17. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
18. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
19. Шаграева О.А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001.
20. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

Практичне заняття 3 Історія виникнення і становлення вікової психології як науки

Ми надто мало користуємося мудрістю
старих людей.
Л. Вовенарг (1715–1771)

1. Психологічні погляди Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинського, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, А.С. Макаренка, Н.К. Крупської, Ж. Піаже, А. Валлона, Дж. Брунера та ін.
2. Характеристика педологічної концепції як науки про дитину.
3. Становлення вікової та педагогічної психології в Україні (М.І. Алексєєва, В.К. Котирло, Г.С. Костюк, Є.О. Мілерян, Д.Ф. Ніколенко, О.М. Раєвський, О.В. Скрипченко та ін.).
4. Основні напрямки в розвитку сучасної вікової та педагогічної психології.

Основні вихідні поняття:

- 1) біогенетична концепція – психічний розвиток визначається біологічними особливостями функціонування організму, зокрема його дозріванням;
- 2) діалектичний підхід – розгляд психічного розвитку як системного явища в сукупності його взаємозв'язків з навколишньою дійсністю, тобто розвиток психіки є не частковою галуззю дослідження, а загальним методом усіх проблем психології;
- 3) дитяча психологія;
- 4) конвергенція;
- 5) педологія;
- 6) рекапітуляція – онтогенез є коротким і швидким повторенням філогенезу;
- 7) соціогенетична концепція – психічний розвиток визначається впливами навколишнього середовища.

яка досягає певного рівня психічного розвитку (на основі культурно-історичної теорії Л.С. Виготського). Вивчала самосвідомість, самооцінку, емпатію, афект неадекватності, конформізм, колективізм як комплекс альтруїстичних почуттів, доброти, співпереживання, співчуття). Запропонувала термін “емпатія”. Вивчала особливості перебігу кризи 7 років, виникнення якої пов'язувала зі вступом до школи. У зв'язку з цим увела в науковий вжиток поняття “внутрішня позиція школяра” як особистісне новоутворення в молодшому шкільному віці. З'ясувала вікову динаміку поведінки дитини та особливості оволодіння нею поведінковими зразками (знайомство з моральними нормами на основі сформованих у дитини моральних почуттів і звичок). Прихильниця експериментального вивчення особистості. Автор праці “Особистість та її формування в дитячому віці. Психологічне дослідження” (1968).

П.Я. Гальперін (1902–1988). Розглядав два основних ракурси для розгортання психічних, “ідеальних” дій: внутрішнього і зовнішнього стану суб'єкта, тобто необхідно пізнавати зміст не лише зовнішніх, але і внутрішніх процесів. Будь-яка психічна діяльність орієнтувальна, оскільки головним життєвим завданням особистості є проблема адекватного орієнтування у своєму життєвому просторі у зв'язку з мінливими умовами життєдіяльності. Отже, необхідно з'ясувати особливості функціонування різнопланових орієнтовних систем дій, де важливе місце належить емоційно-вольовій сфері. Створив теорію поетапного формування розумових дій. Визначив параметри дії: рівень виконання, міра узагальнення, обсяг виконаних операцій, міра засвоєння (озвучення учнем дії свідчить про наявність її довільності). Автор праці “Вступ до психології” (1976).

Д.Ф. Ніколенко (1900–1993). Вивчав особливості розуміння дітьми молодшого шкільного віку наукових понять, психологію вольової діяльності, психологію комічного. Значний творчий доробок присвячений психології вчителя. В останні роки життя актуалізував педологічну проблематику (1993). Систематизатор інформації з педагогічної психології. Є автором першого в незалежній Україні україномовного посібника з педагогічної психології (разом з Л.М. Проколієнко) (1991).

В.Ф. Баєв (1923–1978). Досліджував проблеми внутрішнього мовлення, з'ясував його роль у навчальній діяльності; формування розумових дій, розвиток усного та писемного мовлення. Вивчаючи питання інтеріоризації мови, довів, що структурні особливості внутрішньої мови залежать від цілей, мотивів і характеру

прихильниками розвивального навчання (В.В. Давидов, Л.В. Занков, Т.В. Кудрявцева, О.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, В. Оконь, Д.Б. Ельконін), особистісно орієнтованої педагогіки (Ю.К. Бабанський, І.С. Якиманська), гуманістичної педагогіки (Ш.О. Амонашвілі, О. Захаренко, В.О. Сухомлинський). На жаль, подальша розробка цих ідей часто призупинялася у зв'язку зі смертю авторів, як це, наприклад, трапилося з ідеями Ю.К. Бабанського; розпадом СРСР, коли були зруйновані міжреспубліканські наукові зв'язки (Ш.О. Амонашвілі) тощо.

Окремої уваги потребує творчий доробок В.О. Сухомлинського (1918–1970), якого неодноразово звинувачували в пропагуванні “абстрактної педагогіки”, що безпосередньо спричинило передчасну смерть відомого вченого, педагога-практика. Один з тих великих українців, якого шанують не лише у Старому та Новому світі, а також в Азії, передусім – Китаї. Йому належить розробка ідей гуманізму в навчально-виховному процесі; без знання психології дітей не можна побудувати повноцінний навчально-виховний процес; актуалізував естетичне, трудове виховання. Наголошував на значенні сім'ї у вихованні.

Наукова спадщина ученого дотепер залишається несправедливо недооціненою і ґрунтовно непроаналізованою. Її ґрунтовне вивчення може розв'язати багато навчально-виховних проблем, над якими працюють сучасні дослідники, особливо з питань сімейного виховання. Автор праць “Виховання особистості в радянській школі” (1965), “Серце віддаю дітям” (1969), “Народження громадянина” (1970), “Про виховання” (1973) тощо.

Б.Г. Ананьєв (1907–1972). Психологія в “новому синтетичному людинознавстві”. Людина є суб'єктом діяльності. Педагогічна психологія – це педагогічно орієнтована психологія, суміжна дисципліна між педагогікою і різними антропологічними науками. Справа виховання – це питання життя. Визначення мети виховання – це пробний камінь філософських, педагогічних, психологічних теорій. Замість традиційних форм провідної діяльності необхідно розглядати проблему пізнання і спілкування. Засновник “онтопсихології”, яка об'єднує вікову та диференціальну психологію з метою цілісного вивчення життєвого шляху людини. Розробка проблем формування розумової діяльності, свідомості, самосвідомості, характеру, волі в умовах навчання. Вивчення якостей учителя. Автор праць “Людина як загальна проблема сучасної науки” (1957), “Про систему вікової періодизації” (1957).

Л.І. Божович (1908–1981). Засновниця концепції розвитку особистості як активної суспільної істоти: особистість – це людина,

І те, що приховане під землею, час покаже при світлі дня!
Горацій (65–8 до н.е.)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. К. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменський та інші (тематичне дослідження діяльності одного з учених: за завданням викладача). 3. Теорія трьох ступенів розвитку дитини (К. Бюлер). 4. Система діагностики психічного розвитку дитини (А. Гезелл). 5. Теорія ігрової діяльності (Д.Б. Ельконін).

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) реферат.

СРС.

Наукові здобутки К. Острозького, К. Саковича, І. Гізеля. Діалектичні ідеї Г. Гегеля. Вплив біології як науки на розвиток дитячої психології (Ч. Дарвін, І.П. Павлов та ін.). Проблеми дитячого розвитку в працях І.М. Сеченова.

Досягнення зарубіжних учених (Д. Болдуїн, Є. Клапаред, Ч. Ломброзо, В. Прейер, С. Холл, А. Чемберлен та ін.). Внесок А. Валлона, Ж. Піаже в розробку проблем психічного розвитку.

Становлення вікової психології в СРСР (Б.Г. Ананьєв, В.М. Бехтерев, П.П. Блонський, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Сучасний стан вікової психології (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Борішевський, І.С. Булах, Л.В. Долинська, З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, Н.А. Побірченко та ін.).

Результат:

1. Тези (приклад плану):

- 1) Л.С. Виготський (1896–1934): засновник культурно-історичної теорії вищих психічних функцій;
- 2) основні праці вченого (окремо назвати ті, які є в бібліотеці університету);
- 3) наукові інтереси: кризові періоди, психологія підлітка тощо;
- 4) значущість наукових здобутків ученого.

2. Список використаної літератури.

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 10–30.

3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 12–34.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1986. – С. 3–21.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 3–21.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984. – С. 3–36.
7. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998. – С. 9–23.
8. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 39–71.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
4. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре – М., 1992.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
6. Гуцало С.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
8. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1988.
9. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
10. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К., 1984.
11. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М., 2004.
12. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
13. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
14. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
15. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
16. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
17. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
18. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
19. Шаграева О.А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001.
20. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

- 4) дослідження мотиваційної сфери дітей;
- 5) концепція розвитку особистості (закон руху колективу, можливості самоуправління);
- 6) проблема формування нової людини;
- 7) особливості становлення особистості в системі групових стосунків.

Поставив завдання формування “нової людини”, яке має здійснюватися в колективі, з використанням, зокрема, методу природного експерименту О.Ф. Лазурського (“Вихователь повинен сприяти вихованця не як об’єкт вивчення, а як об’єкт виховання”).

Постать А.С. Макаренка є досить неоднозначною. Його наукові праці потребують переосмислення, багато ідей залишаються сумнівними, наприклад про роль таланту, який начебто не залежить від біології людини, а визначається впливом суспільства. Як наслідок, активно виступав проти педологічних ідей про біологічну причинність психічного розвитку, відіграв не останню роль у занепаді педологічної концепції. Його теорія ще в 1928 році критикувалася Українським науковим інститутом педагогіки, зокрема ідея про колективну відповідальність за вчинки окремої особистості. Як відомо, ця ідея в 1930–1950-х роках широко впроваджувалася в трудовій діяльності арештантів ГУЛАГу, ставши для багатьох із них фатальною. Також неоднозначно оцінювалася після виходу у світ “Педагогічна поема” (1935), яка не відразу привернула увагу педагогів.

Однак не можна заперечити багатогранність унікальної наукової спадщини А.С. Макаренка, її значення для роботи з дітьми, які схильні до проявів асоціальної поведінки. Майже ніхто з них після “школи Макаренка” не повернувся в кримінальне середовище. Однак трагедія долі багатьох важливих ідей вченого полягає в тому, що після нього, особливо починаючи з 1940-х років, методи навчання і виховання таких дітей часто механічно переносилися на всю дитячу спільноту, а, отже, уже потенційно були приреченими на невдачу та дискредитацію. Значна роль у популяризації прикладного аспекту теорії А.С. Макаренка належить І.П. Іванову (Методика комунарського виховання, 1958).

Друга половина ХХ ст. в розвитку педагогічної психології відзначалася посиленою увагою до проблем самостійності і активності особистості учня в навчально-виховному процесі. Досліджувалися і перевірялися на практиці шляхи і способи формування особистості як суб’єкта пізнавальної діяльності, праці та поведінки. Одними з центральних були питання з’ясування психологічного змісту програмування і алгоритмізації навчання, проблемного навчання тощо. Як наслідок, у 1970–1980-х роках виникає суб’єктний підхід до навчання і виховання, який застосовувався

та механізмів освітнього процесу. Наголошував на значенні різнопланової педагогічної діяльності вчителя, яка спрямована на саморозвиток дитячої особистості. Учитель повинен любити дітей, бути прикладом трудової дисципліни і наполегливості. Автор праць “Діти кінця XIX ст.” (1894), “Педагогічна психологія” (1914).

Початок XX ст. в імперській Росії відзначався активністю педагогічної громадськості, що пояснюється передусім загальною кризою науки, невизначеністю суспільних перспектив, соціально-політичною, соціально-економічною напруженістю. Необхідно було виробити стратегію розробки проблем психології навчання і виховання, у зв'язку з чим у 1906 р. відбувся *перший Всеросійський з'їзд з педагогічної психології*, а в 1909 р. – *другий*. Відбулися також три з'їзди з експериментальної педагогіки (1910, 1913, 1916). Було прийнято термін Е. Меймана “експериментальна педагогіка” (1907), який тривалий час вважався синонімом педагогічної психології.

З того часу таких подій в історії вітчизняної педагогічної психології, як з'їзди, вчених і практиків більше не було.

Лише у 1989 р. (Москва) відбувся з'їзд учителів, який обмежився проголошенням деклараційних положень про значення навчання і виховання. Можливо, він започаткував би нову стратегію розвитку освіти, однак у 1991 р. СРСР перестав існувати, у час якого *педагогічна психологія* в тлумаченні психолого-педагогічного змісту навчально-виховного процесу виходила з матеріалістичного розуміння особистості як сукупності суспільних відносин, що було покладено в основу досліджень єдності свідомості і діяльності (Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, Д.Ф. Ніколенко, Л.М. Проколієнко, С.Л. Рубінштейн та ін.), ролі праці в розвитку і формуванні особистості (П.П. Блонський), провідної ролі навчання і виховання в розвитку дитини (Л.С. Віготський, Г.С. Костюк, А.С. Макаренко, О.М. Леонт'єв та ін.).

Витоки наукового інтересу до педагогічної психології в СРСР пов'язуються з працею В.П. Кащенко (1870–1943) “Педагогічна корекція” (1922), в якій проводилася залежність між виховним процесом та суспільно-економічними і політичними процесами. Видаються педагогічні енциклопедії (А.Г. Калашников, М.С. Епштейн, 1930).

Особливе місце в педагогічній психології належить науковій спадщині А.С. Макаренка (1888–1939):

- 1) учення про формування особистості в колективі;
- 2) заперечення біогенетичних та соціогенетичних поглядів, які претендують на одноосібну значущість у становленні особистості;
- 3) виховання є вирішальним чинником розвитку та формування особистості;

Практичне заняття 4 Розвиток як процес оволодіння дитиною суспільно-історичним досвідом

Неможливо двічі увійти в одну річку.
Геракліт (544–483 до н. е.)

1. Теорії психічного розвитку і навчання (А. Валлон, Дж. Брунер, К. Коффка, Ж. Піаже, Е. Торндайк, З. Фрейд та ін.). Епігенетична концепція Е. Еріксона.
2. Взаємозв'язок навчання та розвитку. Провідна роль навчання в психічному розвитку дитини. Зона актуального і зона найближчого розвитку (Л.С. Віготський). Концепція діалектичного характеру розвитку Г.С. Костюка.
3. Проблема вікової періодизації. Принципи і критерії вікової періодизації.
4. Причини нерівномірності психічного розвитку. Акселерація і психічний розвиток. Сенситивні періоди.
5. Розвиток психіки в умовах сенсорних дефектів, відставання як результат педагогічної занедбаності. Затримки в психічному розвитку як результат розумової відсталості.

Основні вихідні поняття:

- 1) акселерація – прискорення фізичного і фізіологічного дозрівання дітей та підлітків, що проявляється в збільшенні їхньої ваги, розмірів тіла і в ранньому статевому дозріванні;
- 2) гетерохронність;
- 3) зона найближчого розвитку – відстань між рівнем актуального (самостійний успіх дитини) і потенційного розвитку (успіх дитини з допомогою дорослого);
- 4) зона актуального розвитку – рівень наявних можливостей дитини як передумова самостійного розв'язання проблем;
- 5) екстеріоризація (лат. *exterior* – зовнішній) – процес появи зовнішніх дій, висловлювань на основі внутрішніх структур, які є наслідком інтеріоризації; реалізація дій, висловлювань у матеріальних продуктах;
- 6) інтелектуалізація – захисний механізм, який проявляється в аналізі проблем особистості і відзначається перебільшенням ролі мисленнєвого;
- 7) інтеріоризація (франц. *interiorisation* – перехід із зовнішнього у внутрішнє; від лат. *interior* – внутрішній) – формування внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності (Е. Дюркгейм);
- 8) культурно-історична теорія;

- 9) непреформований розвиток – відсутність чіткої стадійності процесу, а отже, його слабка прогнозованість;
- 10) новоутворення;
- 11) ознаки психічного розвитку;
- 12) преформований розвиток – наявність певних стадій і кінцевих результатів розвитку;
- 13) провідна діяльність;
- 14) психічний розвиток;
- 15) рушійні сили;
- 16) сенситивний період;
- 17) соціальна ситуація розвитку;
- 18) чинники розвитку.

Душа Всесвіту – істина.
Авіценна (980–1037)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Зарубіжні концепції вікової періодизації (Е. Еріксон, Л. Кольберг, Г. Саллівен, Ж. Піаже, Е. Шпрангер та ін.). Тематичне дослідження діяльності одного з учених – за завданням викладача).

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) реферат.

СРС.

Навчання, виховання і рушійні сили розвитку особистості. Основні напрямки психічного розвитку дітей у навчально-виховному процесі (розвиток знань і способів діяльності в процесі навчання, розвиток психологічних механізмів їх застосування, розвиток загальних властивостей особистості). Єдність природного і суспільного в онтогенезі людини. Роль спадковості в індивідуальному розвитку людини. Задатки і психічні властивості. Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов психічного розвитку. Процеси інтеріоризації та екстеріоризації в процесі психічного розвитку особистості.

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

значущість педагогічної практики для системи психологічних знань.

Автор праці “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології” (1869).

П.Ф. Лесгафт (1837–1909). На основі принципу сенсомоторної єдності розробив теорію фізичного виховання, в якій головною метою визначалася “свідома фізична робота”:

- 1) фізичні вправи підлягають завданню загального психофізичного формування особистості;
- 2) управління тілом є категорією сенсорно-інтелектуальною, унаслідок чого м'язові рухи обумовлюють знайомство з просторово-часовими відношеннями;
- 3) свідоме управління поведінкою можливе на основі слова, а тому здатність переходити від чуттєво-образної регуляції до словесної є важливою умовою виховання самостійної поведінки;
- 4) реальні дії є засобом перевірки розумових дій;
- 5) виховання розуму та виховання тіла є двоєдиним процесом, тобто фізично розвинений і загартований організм – це сприятлива основа для духовної діяльності.

У цілому вважав, що суспільне виховання є вирішальним чинником у становленні дитини. Створював психологічні характеристики школярів різних вікових груп у тодішніх умовах життя родини. Автор праці “Сімейне виховання дитини та його значення” (1885–1890).

О.Ф. Лазурський (1874–1917). Організовував навчальну роботу з дітьми, де проводилися спостереження за проявами їхньої психічної діяльності. Створив власну психосоціальну класифікацію особистостей. Автор праць “Шкільні характеристики” (1908), “Про природний експеримент” (1911).

У наступні роки інтенсивна розробка цього методу здійснювалася *М.Я. Басовим, В.В. Артемовим*.

А.П. Нечаєв (1870–1948). Досліджував психофізичну природу дитячого розвитку; з'ясував вікові індивідуальні особливості учнів. Вивчав дитячі інтереси в інтервалі 13–14 років. Засновник перших педологічних курсів в імперській Росії (Санкт-Петербург, 1904), на яких досліджувалася психофізична природа дітей, аналізувалися матеріали про особливості індивідуального розвитку в умовах навчання, та педагогічної лабораторії з вивчення дитячого розвитку.

П.Ф. Каптерев (1849–1922). Один із засновників педагогічної психології, прихильник ідеї К.Д. Ушинського про народність виховання. Запропонував терміни “педагогічний процес” та “педагогічна психологія”, вважаючи завданням останньої з'ясування закономірностей

Т.Г. Шевченко (1814–1861). Важливими якостями для людини є волелюбність, християнська любов до ближнього, захист гідності й честі людини, особливо дитини, патріотизм. Конкретна людина – це самоцінність, а свобода – головна умова людського буття. Роглядав проблеми національного, патріотичного виховання. Автор відомої поетичної збірки “Кобзар”.

К.Д. Ушинський (1824–1871). Засновник української і російської педагогічної психології. Йому належать психолого-педагогічні висновки про нову концепцію розвитку людини, де переконливо показано значення психології в цілісному пізнанні людини, потрібному для обґрунтування справи навчання і виховання:

- 1) психологія – це головна наука серед наук, які забезпечують мистецтво виховання;
- 2) створення педагогічної антропології (нервова система, звички, пам’ять, увага, уява, мислення, почування, тобто почуття, воля);
- 3) психічні процеси – це закономірний результат життя і необхідний чинник розвитку;
- 4) людина – найвищий продукт еволюції на Землі;
- 5) наявність спільних рис у будові та функціях нервової системи тварини і людини;
- 6) ідея народності виховання;
- 7) виховання є вирішальним чинником психічного розвитку;
- 8) зв’язок мови і мислення;
- 9) центральне місце в освіті належить вивченню рідної мови;
- 10) ідея виховуючого навчання, виховання вільної самостійної і активної людини є необхідною умовою суспільного розвитку; справа виховання полягає в тому, щоб виховати таку людину, яка була б самостійною в стосунках з оточенням.

За К.Д. Ушинським, головною метою виховання є підготовка до праці. Щоб досягти мети, діти мають бути фізично здоровими і розумово зрілими. Вперше актуалізував проблему вживання дорослими певних частин мови з дітьми різного віку. Наприклад, підкреслював значущість дієслів для дошкільників, молодших школярів, які відзначаються значною руховою активністю. Цю ідею згодом активно впроваджував К. Чуковський, призначення дитячих творів якого навіть Л.С. Виготський не міг зрозуміти, називаючи їх “тарабарщиною”.

Постать К.Д. Ушинського є знаковою в психології, педагогіці. Якщо в працях І.М. Сеченова була запропонована інтерпретація значення фізіологічних основ і матеріальних установок в розробці психології, то в науковому доробку К.Д. Ушинського визначена

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 40–76.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 48–75.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1976. – С. 28–52.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984. – С. 37–62.
6. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 71–110.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
4. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
6. Гуцало Є.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
8. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1988.
9. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
10. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К., 1984.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989.
12. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972.
13. Крутецкий В.А. Психология. – М., 1986.
14. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.
15. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – М., 2005.
16. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
17. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
18. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
19. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.

20. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
21. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
22. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
23. Шаграева О.А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001.
24. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

Практичне заняття 5 Проблема вікової періодизації психічного розвитку

Проблема віку не лише центральна
для всієї дитячої психології,
а також ключ до всіх
питань практики.
Л.С. Виготський

1. Принципи і критерії вікової періодизації. Періодизація дитячого розвитку за Л.С. Виготським. Поняття про стабільні і перехідні періоди.
2. Календарний, біологічний, психологічний вік. Основні підходи до створення вікової періодизації дитячого розвитку (П.П. Блонський, Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо та ін.). Виокремлення епох, періодів, фаз у розвитку.
3. Кризи розвитку та “не-розвитку”. Об’єктивні та суб’єктивні кризи. Подвійні кризи. Стратегія формування позитивних і негативних симптомокомплексів у кризових періодах.

Основні вихідні поняття:

- 1) вікова періодизація;
- 2) дитинство – життєвий період в інтервалі від дня народження до 17 років, який передбачає з’ясування та формування можливостей, схильностей, інтересів особистості з метою їх системної реалізації в дорослому житті для власного самоствердження та суспільного розвитку;
- 3) епохи – відносно тривалі вікові інтервали життєвого шляху, у яких формується ставлення до навколишньої дійсності й до себе (дитинство, юність, зрілість, старість);
- 4) вікова об’єктивна криза (нормативна);
- 5) кризи “не-розвитку”;

схильності того, хто навчається, а в засвоєнні знань велика роль належить діяльності, розумінню знань, пізнанню власних нахилів і здібностей. Виховання є умовою людського буття, а тому життя людини має бути радісним, і зробити таким його може тільки вона сама. Щастя має бути досяжним для всіх, бо воно знаходиться у власних руках людини, а нещасні люди тому, що в гонитві за примарними цінностями нехтують справжніми. Важливою умовою для становлення дитини є активна позиція вихователя разом з обґрунтуванням вирішальної ролі його самопізнання, саморозвитку. Чуйність, гуманність і чесність можуть виховати ті педагоги, які володіють такими якостями. Тоді любов і повага вихователя до дитини матимуть зворотній відгук. Вихователь повинен управляти виховним процесом, а природні задатки дітей потрібно розвивати з допомогою вправ. Діти самостійно мають засвоювати матеріал. Життя не може бути визначеним наперед. Його потрібно філософськи творити. Життєвими ідеалами є Сократ і апостоли. Людина повинна долучатися до вищих істин буття для практичного їх втілення у власному житті.

Автор праць “Разговор, называемый Алфавит, или Букварь мира”, “Разговор пяти путников об истинном счастье в жизни” (1769–1774).

М.І. Новиков (1744–1818). Метою виховання є формування активної добродійної особистості. Розробляв методи виховання, зокрема особистий приклад, моральні вправи. Прихильник ідей народності виховання, рівноправних стосунків з дітьми. Основні положення:

- 1) виховання потрібне і важливе для дитячого віку;
- 2) сформувати гідного громадянина можна завдяки фізичному, моральному, розумовому вихованню;
- 3) існує тісний зв’язок між розвитком розуму, моралі й тіла;
- 4) виховувати слід за певною системою.

Засновник і редактор першого в імперській Росії дитячого журналу “Дитяче читання для серця і розуму”.

О.В. Духнович (1803–1865). Обґрунтовував принцип виховуючого навчання: “... Читання навчальних книг є не лише засобом мудрості, а також має... науку моральну подавати” (ідеї гуманістичного виховання). Шкільне навчання – це серйозна праця, яка вимагає від дитини значних зусиль. Вивчав значення почуттів у процесі навчання і виховання, зокрема актуалізував проблему виховання патріотичних почуттів. Автор праці “Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских” (1857).

- 1) ясність (заглиблення в стан спокою, тобто мобілізація уваги);
- 2) асоціація (заглиблення в стан руху, тобто проведення зв'язків між відомим і невідомим тощо);
- 3) система усвідомлення матеріалу в стані спокою (пошукова діяльність учнів під керівництвом учителя);
- 4) метод (усвідомлення в стані руху, або прикладне застосування набутих знань).

Автор праць “Підручник психології” (1816), “Листи про застосування психології до педагогіки” (1831).

У ХХ ст. у західноєвропейській психології виокремилися основні наукові уявлення про значення навчання і виховання в становленні особистості (за Н.В. Ключевою):

1. Психоаналіз: з'ясування природи несвідомої мотивації поведінки та спрямування її в русло альтруїстичного самовияву (*Г. Грін*); зниження втомлюваності, попередження процесів уповільненого психічного розвитку (*М. Клейн*).
2. Віхевіоризм: створення системи стимулів у процесі навчання і виховання (*Дж. Уотсон*), розробка ефективною полярної системи “заохочення – покарання” (*Б. Скіннер*); ставлення до дитини як до програмованого компоненту соціальної системи (найбільш характерна ознака сучасної американської педагогіки).
3. Екзистенційно-гуманістичний підхід: мета виховання полягає в тому, щоб навчити людину творити із себе особистість (*Ф. Калгрэн, 1992*).

Ф. Прокопович (1681–1736). Соціальний зміст має бути основою навчання (благо батьківщини, доля нащадків). Дослідження красномовства (мета оратора – це набуття вмінь мовленнєвого переконання). У становленні особистості важливе значення належить спілкуванню, емоціям і почуттям. Аналіз людських дій: внутрішніх, або матеріальних, формальних та зовнішніх, або спонукальних, цільових. Пріоритетами у вихованні є формування доброзичливості, співучасті в щасті й горі, справедливості, розсудливості, побожності, ласкавості, злагоди.

М.В. Ломоносов (1711–1765). Сформулював психологічні вимоги до правил, які пропонуються в підручниках для засвоєння (лаконічність, доступність, а отже, зрозумілість). Розробляв психологічні та адміністративні способи управління гімназіями та університетами, принципи і методи навчання в них. Автор “Риторики” (1748).

Г.С. Сковорода (1722–1794). Мав шанобливе прізвисько “український Сократ”. Навчання спирається на природні особливості і

- 6) кризи розвитку;
- 7) критерії вікової періодизації;
- 8) перехідні (кризові) періоди;
- 9) подвійна криза;
- 10) принципи вікової періодизації;
- 11) симптомокомплекс;
- 12) стабільні (літичні) періоди;
- 13) вікова суб'єктивна криза (ненормативна);
- 14) фази – відносно нетривалі умовні життєві періоди, у яких формуються певні окремі новоутворення (фаза новонародженого, “власне немовляти”).

Як приємно знати, що ти щось пізнав.
Ж.Б. Мольєр (1622–1673)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Проблема періодизації розвитку особистості в онтогенезі і практика педагогічної діяльності (тематичне завдання – анотація першоджерела).

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) анотація першоджерел.

СРС.

Проблема періодизації розвитку особистості в дитячому віці (*Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський та ін.*).

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 40–76.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 48–75.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1976. – С. 28–52.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984. – С. 37–62.
6. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 71–110.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
4. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
6. Гуцало С.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
8. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1988.
9. Заброцкий М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
10. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К., 1984.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989.
12. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972.
13. Крутецкий В.А. Психология. – М., 1986.
14. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.
15. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – М., 2005.
16. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
17. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
18. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
19. Поліщук В.М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи. – Глухів, 2004.
20. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
21. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
22. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
23. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
24. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
25. Шаграева О.А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001.
26. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

Праці вітчизняних і зарубіжних учених, які видавалися до 1917 р., відзначаються яскравістю та оригінальністю думок, однак їх цінність згодом на тривалий час була не виправдано поставлена під сумнів.

На відміну від вікової психології ідеї педагогічної психології розробляли не лише професійні педагоги та психологи, а також письменники, художники та інші, від чого палітра наукових думок про становлення особистості є надзвичайно різноплановою та важливою.

Й. Песталоцці (1746–1827). Відзначав важливість впливу родини на навчання і загальний розвиток дитячого організму. Наголошував на значущості природних схильностей дитини. Навчання має починатися в родині, де першою вчителькою є мати, а потім продовжуватися в школі. Для того щоб навчання було успішним, слід звернути увагу на гармонійний розвиток фізичних та інтелектуальних здібностей. Природна любов дитини до матері є позитивною силою. Як наслідок, вона згодом переноситься передусім на рідних, найближче оточення, потім – на суспільство. Крім писати, читати, рахувати, дитина повинна вивчати геометрію, малювання, співи. Розвивав ідею саморозвитку сил, які закладені в кожній людині. У системі виховних впливів провідним є моральне виховання. Прихильник теорії елементарної освіти (виховний процес має розпочинатися з найпростіших елементів і поступово ускладнюватися) і теорії розвивального шкільного навчання. Пропагував ідеї природовідповідності виховання (основний принцип виховання – злагода з природою). Автор праць “Лінгард і Гертруда” (1781–1787), “Лебедина пісня” (1826).

Й.Ф. Герbart (1776–1841). Природні нахили дітей від дня їх народження пов’язував зі “злою волею” і “дикими нахилами”. Метою виховання та освіти вбачав у спрямуванні та вихованні волі (навіть за допомогою фізичного впливу, якщо потрібно). Мистецтво виховувати набувається в повсякденній педагогічній діяльності. Метою виховання є також формування в дітей доброчинності. Запропонував термін “виховуюче навчання”. Розробив засоби морального виховання, наприклад: потрібно встановлювати чіткі правила поведінки, “хвилювати” душу дитини схваленням та зауваженням, підтримувати в ній “спокій і ясність” тощо. Вихідними основами навчання є інтереси.

Розробив теорію навчання, у якій навчальний процес передбачає заглиблення в матеріал (заглиблення) і заглиблення учня в себе (усвідомлення):

Д.Ф. Ніколенко, С.Л. Рубінштейн, В.О. Сухомлинський, І.О. Синиця, П.Р. Чамата, В.І. Чепелев та ін.). Розробка проблем педагогічної психології в Україні (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Борисевський, Ю.З. Гільбух, Т.М. Лисянська, С.Д. Максименко та ін.).

(Переломним моментом в дослідженні дитячого розвитку була праця В. Прейсера “Душа дитини” (1881), в якій вперше проаналізовано розвиток органів чуттів, моторики, волі, мовлення та запропоновані методику вивчення дитинства.

Як самостійна наука педагогічна психологія почала формуватися з середини ХІХ ст. Значний внесок у її становлення здійснили П.Д. Юркевич (1827–1874), який розвивав ідеї гуманізму, О.Ф. Лазурський (1874–1917) як засновник природного експерименту (комплексна взаємодія систематичного спостереження та лабораторного експерименту), автор понять “екзопсихіки” (стосунки особистості з навколишньою дійсністю), “ендопсихіки” (внутрішні механізми особистості, які поєднують характер, обдарованість, темперамент), та П.Ф. Кантерев (1849–1922) – автор терміна “педагогічна психологія”.

Педагогічна психологія вивчає особливості дитинства, зокрема допомагає з’ясувати психологію дорослої людини “...завдяки тим відкриттям, які дає нам історія перших років життя” (Г. Компейре, 1912).

Об’єктивні умови формування педагогічної психології (за Н.В. Ключовою):

1. Еволюційна теорія Ч. Дарвіна, згідно з якою розвиток відбувається за певними законами. Отже, педагогічна психологія повинна виявляти закони дитячого розвитку.
2. Розвиток експериментальної психології (В. Вундт, 1832–1920, В.М. Бехтерев, 1857–1927), розробка об’єктивних методів дослідження, зокрема пам’яті (Г. Еббінгауз, 1850–1909), індивідуальних відмінностей (Ф. Гальтон, 1822–1911), розумового розвитку (А. Біне, 1857–1911).

Як наслідок, наприкінці ХІХ ст. виокремилися основні тенденції в розвитку педагогічної психології:

- 1) комплексна розробка проблем психічного розвитку дітей, їх навчання та виховання, професійної діяльності вчителя (Н.Х. Вессель, 1837–1906; П.Ф. Кантерев, П.Д. Юркевич, П.Ф. Лесгафт та ін.);
- 2) самостійне формування окремих розділів педагогічної психології, зокрема психології навчання: “Психологія виховання” (1910) (Г. Лебон, 1841–1931); психології виховання: “Експериментальна дидактика” (1903) (В.-А. Лай, 1862–1926).

Модуль 2 Психічний розвиток у дошкільному віці

Розділ 5. Психічний розвиток немовляти

Розділ 6. Психічний розвиток у ранньому (першому) дитинстві

Розділ 7. Психічний розвиток у пізньому (другому) дитинстві

Лекція 1

Психічний розвиток від дня народження до трьох років

Ніколи людина не стоїть
так близько до смерті,
як у години свого народження.
П.П. Блонський

1. Психічний розвиток немовляти. Пренатальний розвиток. Криза “дня народження”. Анатомо-фізіологічні особливості та функціонування мозку дитини в період новонародженості.
2. Структура періоду немовляти. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність і новоутворення періоду немовляти.
3. Криза 1 року, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.
4. Психічний розвиток у ранньому дитинстві. Анатомо-фізіологічні особливості та їх вплив на психічний розвиток. Психологічні передумови переходу до раннього дитинства.
5. Соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність у період 1–3 років. Розвиток активності дитини, ускладнення її діяльності і стосунків з оточуючими людьми. Провідна діяльність і ступені оволодіння предметною дією. Предметна діяльність та її значення для психічного розвитку в ранньому дитинстві. Продуктивна і репродуктивна предметна діяльність.
6. Формування образу Я. Криза 3 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.

Анатомо-фізіологічні особливості немовляти. Маса тіла: 3–3,5 кг; ріст: 50–52 см; окружність голови: 32–34 см, грудей – 30–32 см.

Структура періоду немовляти:

- 1) фаза новонародженого: день народження – 1 (3) міс;
- 2) фаза “власне немовляти” (умовна межа між ними – “комплекс пожвавлення”).
Кістково-м’язова тканина нерозвинена (переважають хрящі; неоформлена черепна коробка; серцево-судинна діяльність недостатньо регулюється нервовою системою). Функціональна недосконалість мозку: провідна роль належить нижчим відділам

(підкіркові центри, які відповідають за основні життєві функції). Як наслідок, домінують безумовні рефлексії: захисні, орієнтувальні та пов'язані із задоволенням органічних потреб.

Соціальна ситуація розвитку новонародженого: ситуація “Ми” (Л.С. Виготський), яка позначає єдність дитини і матері.

Провідна діяльність: безпосереднє емоційне спілкування, вирази якого знаходяться в “комплексі поживлення”, та задоволення органічних потреб.

Вікові новоутворення:

1. Комплекс поживлення – перша форма людської поведінки, яка є ознакою оптимального фізичного та психічного розвитку; свідчення формування сприятливої соціальної ситуації розвитку.
2. Основні форми ставлення до навколишньої дійсності: крик – започаткування соціальної активності; плач – вияв незадоволення, страждання; усмішка – позитивні емоції як свідчення потенціальної динамічності розвитку, передумова активності, яка, у свою чергу, розвиває самостійність.
3. Зосередженість (зорова, слухова, нюхова, смакова).
4. Засвоєння перших елементів суспільного досвіду.
5. Фізіологічним критерієм завершення періоду новонародженого є поява зорового і слухового зосереджень, можливість формування умовних рефлексів на зорові і слухові подразники (М.В. Савчин).

Соціальна ситуація розвитку періоду немовляти (системи):

- 1) дитина – дорослий;
- 2) дитина – предмет – дорослий.

Їх основні закономірності: єдність із дорослими (матір'ю, батьком, іншими членами сім'ї), удосконалення ситуації Ми, прагнення до комфорту, активне функціонування зорового та слухового аналізаторів як передумов ефективного пізнання навколишньої дійсності.

Особливості взаємодії немовлят з предметами та оточенням (Ж. Піаже):

- 1) операційна консолідація (1–4 міс.): формування первинних намірів, зокрема прагнення вплинути на дорослого;
- 2) операційна координація (4–8 міс.): поява навмисних дій, які є спрямованими на інших сигналами, стимулами до бажаної поведінки;
- 3) біфокальна (8–12 міс.): довільне повторення одного руху з різними частинами об'єкта, унаслідок чого особливості взаємодії з неживими об'єктами координуються з особливостями взає-

- 3) організація системи спеціальних умов діяльності, яка відповідає гіпотетично спланованій системі компонентів об'єктивної діяльності;
- 4) активний вплив на явище, яке вивчається, з допомогою чинників, обраних за незалежною змінною;
- 5) вибір параметрів незалежної змінної;
- 6) реєстрація реакції піддослідних на вплив шляхом фіксації залежної змінної;
- 7) вибір способів обробки даних та їх інтерпретації.

Результати експерименту можна фіксувати на бланку, який пропонується у віковій психології.

Вимоги до бесіди (до питання як до основного елемента бесіди):

- 1) чіткість (конкретність);
- 2) не повинне містити в собі відповідь;
- 3) не повинне передбачати кілька відповідей;
- 4) наступність, логічність;
- 5) проблемність (заохочення до роздумів, розгорнутих відповідей);
- 6) стимулювання до творчості (прагнення до самореалізації);
- 7) можливість їх іронічного формулювання з метою створення для співрозмовника (респондента) ситуації абсурду (за Сократом);
- 8) допоміжні питання (за Сократом).

Лекція 2

Короткий історичний нарис виникнення і становлення педагогічної психології

Шукаю в забутті століть
я золото насіння.

А. Аррані (1428–1487)

1. Навчання і виховання як предмет педагогічної психології. Початковий етап розвитку педагогічної психології (кінець XIX – початок XX ст.): розвиток педагогічної психології в США та Європі (Англія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ін.). Становлення педагогічної психології в Україні та Росії в XVII–XIX ст. (О.В. Духнович, М.В. Ломоносов, М.І. Новиков, Ф. Прокопович, Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко та ін.). Педагогічна антропологія К.Д. Ушинського.
2. Предмет і завдання педагогічної психології в Росії в кінці XIX – на початку XX ст. (П.Ф. Каптерев, О.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаєв, С.Ф. Русова, І.О. Сікорський та ін.).
3. Розвиток педагогічної психології в СРСР (Л.І. Божович, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.П. Зінченко, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Н.А. Менчинська,

- 5) психолого-педагогічне обґрунтування системи навчально-виховного впливу;
- 6) обґрунтування дієвості навчально-виховного впливу.

Методи педагогічної психології за формою практично є ідентичними до методів вікової психології.

Вимоги до спостереження як цілеспрямованого і систематичного вивчення особистості в різних ситуаціях:

- 1) збереження природності психічних проявів;
- 2) цілеспрямованість (для чого і як спостерігати, побудова плану спостереження);
- 3) систематичність (плановість, керованість, постійний аналіз, висновки);
- 4) системна фіксація результатів.

Деякі негативні ознаки спостереження:

- дослідник знаходиться в пасивній ситуації;
- важко виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки в явищах, які вивчаються.

Основні умови адекватного застосування спостереження:

- 1) визначення мети і завдання;
- 2) вибір об'єкта спостереження, предмета і ситуації;
- 3) вибір таких часу і способів спостереження, коли зовнішні впливи на об'єкт є найменшими і можна безперешкодно збирати необхідну інформацію;
- 4) вибір способу фіксації даних;
- 5) вибір способу обробки та фіксації результатів.

Результати спостереження можна фіксувати на бланку, який пропонується у віковій психології.

Експеримент – метод збору фактів у спеціально створених умовах, які забезпечують активний прояв психічних явищ, що вивчаються. Також передбачає активне втручання дослідника в процес дослідження, що є основною перевагою над спостереженням.

Вимоги до експерименту:

- 1) цілеспрямованість;
- 2) планомірність;
- 3) фіксація результатів;
- 4) об'єктивність висновків.

Основні умови адекватного застосування експерименту:

- 1) визначення предмета дослідження та вибір чітко фіксованих проявів психічного явища;
- 2) побудова та формулювання однієї або кількох гіпотез дослідження;

модії з людьми (одночасне зосередження уваги на людині та іграшці);

- 4) удосконалена координація (8–12 міс.): імітація рухів і дій близького оточення; активний пошук цікавих об'єктів з метою демонстрування їх іншим людям.

Провідна діяльність: безпосереднє емоційне спілкування, яке базується на впізнаванні близьких, та задоволення органічних потреб.

Провідні новоутворення:

- 1) “орієнтовний рефлекс” (І.П. Павлов), на основі якого згодом розвивається ігрова діяльність і, як наслідок, розвиток елементарних форм орієнтувальних реакцій (зосередження, стеження, утримання послуг);
- 2) феномен “співпереживання”;
- 3) “комплекс пожвавлення”;
- 4) готовність до гри;
- 5) реакції стурбованості, діловитості тощо.
- 6) прості розумові дії (встановлення елементарних зв'язків і відношень між предметами та їхніми властивостями).

Часткові новоутворення (можливі часові варіації):

- 1) форми спілкування: у 1,5 міс. – диференціація голосових реакцій на голод, біль, сон, сповивання); у 4 міс. – свирель, альле-е, аги; у 5 міс. – співуче гуління; дитина бере брязкальця, які розташовані над нею; у 6 міс. – лепетання, бере брязкальця з різних позицій, відрізняє своїх від чужих;
- 2) розвиток моторики: в 1 міс. дитина піднімає підборіддя; у 2 міс. – груди; у 3 міс. тягнеться за предметом, але, як правило, не дістає його; у 4 міс. перевертається із спини на бік; у 5 міс. – зі спини на живіт; у 6 міс. – з живота на спину і може стояти з допомогою дорослого на випрямлених ногах; із 7 міс. повзає; з 9–10 міс., як правило, починає ходити (з опорою) тощо;
- 3) форми мовлення: у 8 міс. – “дай ручку”; у 9,5–10 міс. – слова “мама”, “тато”; у 10 міс. – загравання з найближчим оточенням типу “дожену-дожену” тощо.

Новоутворення-атавізми: прямоходіння, хапальний рефлекс.

Госпіталізм як перша соціальна передумова затримки психічного розвитку (Р. Спіц, 1940-ві роки): синдром важкої фізичної і психічної відсталості в перші роки життя як наслідок дефіциту спілкування з батьками. Виявляється в уповільненому розвитку рухів (особливо ходи), низьких антропометричних показниках, а

також в уповільненому і неповноцінному формуванні психічних функцій.

Основна суперечність: криза “новонародженого” – між утробним середовищем (стерильним, комфортним) та біологічно-соціальним, яке містить передусім біологічну небезпеку.

Основні досягнення періоду “від дня народження до 1 року”:

- 1) закінчується передісторія розвитку; сенсорний розвиток веде за собою руховий (у тварин – навпаки);
- 2) діалогічне мовлення;
- 3) первинні форми розпізнавання інформації на основі оперативних одиниць сприймання і сенсорних еталонів (емоційно-моторні реакції: крик, плач, усмішка, махання руками тощо);
- 4) невпевнена хода;
- 5) пасивний словниковий запас;
- 6) наслідуються дії дорослих;
- 7) розвивається довільна поведінка;
- 8) формується моральна сфера (дитина в 10 міс. спроможна реагувати на слово “молодець” і несхвалення).

Криза 1 року зумовлена суперечністю між інтенсивним фізичним і психічним розвитком та найбільше пов’язана з розвитком мови, яка має три періоди (безумовний, автономний, мовний):

- 1) становлення ходи, мови (латентний період – 3 міс.), афектів і волі (гіпобулічні реакції як перші акти протесту, опозиції, протиставлення, у яких відсутня диференціація за волею та афектами (хоча належать до проявів волі) (Е. Кречмер);
- 2) розвиток автономної мови (фонетична і смислова сторони, аграматичність):
 - а) артикуляційно та фонематично автономна мова не збігається з мовою дорослих;
 - б) значення слів (вигуків) також не збігається зі значенням слів дорослого;
 - в) відбувається паралельне розуміння мови дорослого;
- 3) оволодіння предметними діями.

Початок і закінчення автономної мови – це “альфа і омега” кризи 1 року (Л.С. Виготський):

- 1) автономна мова – це не виняток, а правило;
- 2) вона сприяє проявам аномалій у мовленні.

Соціальна ситуація розвитку в період 1–3 років:

- 1) “дитина – дорослий”, де дорослий є прикладом дій з предметами (дитина відкриває світ предметів);
- 2) “дитина – ровесник”, де набувається досвід спілкування та співжиття.

- 5) психогенетика темпераменту та процес навчання і виховання;
- 6) психогенетика інтелекту.

5. Педагогічна психологія і соціальна психологія:

- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, опитування; соціометричне дослідження, парний рейтинг);
- 2) міжособистісна взаємодія в учнівському та педагогічному середовищах (створення оптимального соціально-психологічного клімату в класі; психологія педагогічного впливу, педагогічного спілкування);
- 3) особливості навчання і виховання особистості в певній культурі;
- 4) психологічні способи управління педагогами;
- 5) особистий приклад учителя та соціальний мікроклімат в учнівській групі.

6. Педагогічна психологія і диференційна психологія:

- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, аналіз продуктів діяльності);
- 2) урахування педагогом індивідуально-типологічних особливостей учнів (темпераменту, характеру, здібностей);
- 3) перспективи індивідуального розвитку (особистісні, інтелектуальні, соціально-психологічні, професійні).

7. Педагогічна психологія і вікова фізіологія:

- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент);
- 2) вплив центральної нервової системи на ситуацію успіху (неуспіху);
- 3) анатомо-фізіологічні особливості (акселерація, ретарданція тощо) та процес навчання і виховання;
- 4) статеві особливості і навчально-виховний процес.

8. Педагогічна психологія і психологія праці:

- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, аналіз продуктів діяльності);
- 2) професійне самовизначення;
- 3) психологія успіху (невдачі);
- 4) ігрова та навчальна діяльність як різновиди трудової діяльності.

9. Педагогічна психологія і педагогіка:

- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, аналіз продуктів діяльності);
- 2) вікові, індивідуальні особливості та методи навчання і виховання;
- 3) життєвий шлях особистості;
- 4) проблема авторитету;

- 1) особливості повсякдення (кризові явища в психології вчителя і психології окремої дитини; домінування директивної педагогіки і демократизація школи; психологія професійного виживання в несприятливих соціально-економічних умовах; наукове знання та спрощений досвід громадян про навчально-виховний процес; психологія педагогічних стереотипів);
 - 2) пізнання навколишньої дійсності (директивна педагогіка і психологічні особливості діяльності вчителя-жінки, учителя-чоловіка; сенс життя і вміння самопізнання);
 - 3) доведення доцільності та правомірності використання навчально-виховних інноваційних технологій (філософія освіти і ефективність знання з педагогічної психології в практиці педагогічної діяльності; обґрунтування актуальності методів навчання і виховання; критичний аналіз досягнень вітчизняної педагогічної психології та врахування їх у педагогічній діяльності);
 - 4) розробка методів прогнозування розвитку особистості;
 - 5) філософсько-психологічні уявлення про сутність людини як основа для побудови навчально-виховного процесу.
2. Педагогічна психологія і загальна психологія:
- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, аналіз продуктів діяльності);
 - 2) природа психічного (можливості людської психіки як предмет навчально-виховного впливу, проблема обдарованості);
 - 3) процес спілкування та авторитет окремих учнів, учителя;
 - 4) проблема відповідального ставлення до навчальних обов'язків;
 - 5) уявне та реальне особистісне самовизначення.
3. Педагогічна психологія і генетична психологія, або психологія розвитку:
- 1) методи дослідження (спостереження, експериментально-генетичний метод);
 - 2) особливості вияву та формування задатків у процесі навчання;
 - 3) вплив середовища на становлення особистості.
4. Педагогічна психологія і психогенетика:
- 1) методи дослідження (спостереження, експеримент, близнюковий і генеалогічний методи);
 - 2) роль спадковості в навчанні і вихованні та виняткові діти (проблема обдарованості; "ліворукі" діти тощо);
 - 3) взаємодія спадкових і соціальних чинників впливу в навчанні та вихованні;
 - 4) психогенетика аномальної та девіантної поведінки;

Провідна діяльність:

- 1) задоволення органічних потреб;
- 2) предметно-маніпулятивна діяльність, основними показниками якої є усвідомлення фізичних (величина, форма, колір) та динамічних властивостей предметів, їхнього просторового розташування, функціонального призначення тощо; передумова розвитку сюжетно-рольової гри; формування початків свідомої діяльності.

Напрямки розвитку предметних дій:

- 1) динаміка зміни функції дорослого:
 - а) формування спільних із дорослим дій;
 - б) часткова допомога дорослого як пропозиція дитині в розподілі функцій;
 - в) формування самостійної функції;
- 2) динаміка формування дії:
 - а) кожна дія пов'язана з певним предметом;
 - б) узагальнення дії;
- 3) становлення віддалених дій, коли виокремлюються дві їх частини – виконавча та орієнтовна.

Як висновок, у процесі предметної діяльності акт реагування перетворюється в акт орієнтування в речах, тобто виокремлюються функції впізнавання та знання загальних властивостей предметів. Водночас розвиваються маніпуляції та інші дії, зокрема кидання, трясіння, стукання, хапання; їх об'єднує спрямованість на розвиток передусім сенсорної сфери, унаслідок чого накопичується чуттєвий досвід:

- 1) кидання – орієнтація в просторі, унаслідок чого розвивається усвідомлене сприймання навколишньої дійсності, локалізуються потенційні випадки дитячого травматизму;
- 2) трясіння – розвиток слухового аналізатору, дрібних м'язів рук, координації рухів, довільної уваги;
- 3) хапання – розвиток довільної уваги, її концентрації, великих і дрібних м'язів рук;
- 4) стукання – розвиток образних відчуттів і сприймань, довільної уваги, великих і дрібних м'язів рук.

У цілому фізичний розвиток відзначається витривалістю, активним способом життя.

Основні досягнення періоду 1–3 років (прямоходіння, предметна діяльність, мовлення):

1. Прямоходіння як умова пізнання навколишньої дійсності започатковує період "чомучок", унаслідок чого перед дитиною

відкривається безмежний і дивовижний світ. Водночас містить небезпеку для життя, оскільки призначення навколишніх речей дитині, як правило, невідоме.

2. Предметна діяльність, в основі якої знаходиться гра, стимулює становлення пізнавальних процесів (особливо відчуттів і сприймань):

- 1) сенсорний розвиток: диференціація окремих властивостей предметів;
- 2) розвиток перцептивних дій (наприклад, проектування моторики);
- 3) розвиток наочно-дієвого мислення, домінування конкретно-образного мислення;
- 4) розвиток образної пам'яті;
- 5) формування здатності до символічних дій (створення нових відношень між предметом та його використанням);
- 6) розвиток наслідування тих людей, присутність яких створює емоційний комфорт.

Як висновок, у період 1–3 років пізнавальні процеси та мовлення є передумовою наступного успішного психічного розвитку.

3. Мовлення є основою активної взаємодії з навколишньою дійсністю, умовою формування мисленнєвої діяльності, критерієм умовного поділу раннього дитинства на два етапи:

- 1) пасивна фаза: ситуативне мовлення, накопичення словникового запасу (1–1,5 р.);
- 2) активна фаза: поява двослівних речень та їх ускладнення (1,5–3 р.).

Основні функції мовлення:

- 1) повідомлення про власні переживання;
- 2) обговорення призначення предметів;
- 3) набуття вмінь контактувати з іншими людьми, розуміти їх.

Формування мови – це основа психічного розвитку в період 1–3 років (сензитивний період).

Основний елемент мови – слово, яке позначає елементи навколишньої дійсності та є умовою розвитку конкретно-образного мислення, а на його базі – абстрактного.

Функції слова:

- 1) позначає предмет, стан, дію, зв'язок, роль, робить їх “видимими”, тобто стає об'єктом пізнання;
- 2) оскільки будь-яке слово узагальнює, то діти переходять до категоріального сприймання, словесно позначаючи зв'язки (передусім часові та причинно-наслідкові);

5) удосконалення психолого-педагогічних засад індивідуального стилю педагогічної діяльності;

6) удосконалення психолого-педагогічних основ професійної майстерності;

7) установлення критеріїв розумового розвитку та визначення умов, які забезпечують успішний психічний розвиток;

8) вивчення питань, які пов'язані з індивідуальними особливостями дітей;

9) вивчення закономірностей виховного процесу, обґрунтування методів виховного впливу.

2. Супутні:

1) організація консультативної допомоги суб'єктам навчально-виховного процесу;

2) розробка способів прогнозування навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності в цілому;

3) реалізація методів управління навчально-виховним процесом;

4) нейтралізація в громадськості спрощених уявлень про педагогічну психологію;

5) вивчення особливостей навчання і виховання з винятковими дітьми (обдарованими, інвалідами, соціально знедоленими, “ліворукими”, “лівшами” тощо);

6) подолання педагогічного авторитаризму в навчально-виховному процесі, педагогічних стереотипів, міфів про абсолютні можливості навчально-виховного впливу;

7) оптимізація взаємодії суб'єктів навчання і виховання;

8) популяризація знань з педагогічної психології.

Центральною ланкою в системі проблематики та завдань педагогічної психології є реалізація диференційованого підходу в практиці педагогічної діяльності, витоки якого пов'язуються з науковою спадщиною чеського педагога Я.А. Коменського, який вважав, що навчально-виховний вплив на особистість має свої межі (діти з гострим розумом, байдужі тощо). Ця думка згодом активно пропагувалася радянськими педологами, зокрема Л.С. Виготським (ідея про зони найближчого і актуального розвитку), як методологічна основа для розробки та вдосконалення концепції розвивального навчання. Уміння індивідуальної роботи з дітьми є основною умовою комплексної реалізації знань з педагогічної психології в повсякденній практиці вчителя.

Деякі вихідні проблеми, які пов'язують педагогічну психологію з іншими науками та галузями психології (загальна характеристика):

1. Педагогічна психологія і філософія:

- 2) вивчення впливу на процес навчання і виховання культурно-історичних, етнічних, соціально-економічних, політичних умов (мова; досягнення науково-технічного прогресу, мистецтва; суспільні норми поведінки тощо);
- 3) вивчення рушійних сил індивідуального розвитку психіки;
- 4) удосконалення методологічних основ наукових досліджень, створення концепцій навчання і виховання тощо;
- 5) виховання особливостей становлення майбутнього вчителя (особистісна і професійна компетентність);
- 6) з'ясування психологічних основ самонавчання і самовиховання;
- 7) психолого-педагогічне обґрунтування ефективного навчально-виховного впливу на особистість тощо.

2. Супутні:

- 1) вивчення динаміки сприйнятливості суб'єктами навчання і виховання стихійних та організованих соціальних впливів;
- 2) з'ясування механізмів навчання і виховання та умов, необхідних для повноцінного психічного розвитку;
- 3) вивчення впливу індивідуально-типологічних, статевих відмінностей на можливості засвоєння знань тощо;
- 4) з'ясування впливу вікових особливостей спілкування на навчання і виховання;
- 5) вивчення особливостей навчання і виховання з винятковими дітьми (обдарованими, інвалідами, соціально знедоленими, "ліворукими", "лівшами" тощо);
- 6) подолання педагогічного авторитаризму в навчально-виховному процесі, педагогічних стереотипів, міфів про абсолютні можливості навчально-виховного впливу;
- 7) вивчення взаємин у дитячому і дорослому середовищах;
- 8) вивчення особливостей педагогічної діяльності, наприклад, індивідуальних професійних стилів педагогів, їх особистісної та професійної самоактуалізації; способів міжособистісної взаємодії з учнями тощо.

Стратегічні прикладні завдання педагогічної психології:

1. Основні:

- 1) дослідження умов, які забезпечують оптимізацію навчально-виховного процесу, наприклад: з'ясування особливостей комп'ютеризації в системі навчально-виховного впливу;
- 2) створення методичної бази для контролю за процесом психічного розвитку дитини в процесі навчання і виховання;
- 3) організація оптимальних умов для дитячої діяльності та спілкування;
- 4) розробка інноваційних навчально-виховних технологій та їх упровадження в практику педагогічної діяльності;

- 3) визначає мету дії (без розвитку мови неможливий розвиток волевої дії), зокрема в "потрібно" і "не можна" зафіксовані основні вимоги дорослих до поведінки дитини; унаслідок формування правил поведінки дитина самостійно застосовує їх у різних обставинах;
- 4) дорослий відображає власні переживання, які стають зрозумілими дитині; ставить завдання, яке спрямовує її розумову діяльність;
- 5) розвиває початки самосвідомості ("Я хороший");
- 6) нові види діяльності (малювання, конструювання, ліплення) як основні важливі стимулятори інтенсивного психічного та фізично розвитку;
- 7) погресуюча самостійність в освоєнні життєвого простору (активний розвиток прямоходіння розширює власну життєву територію за рахунок життєвої території дорослих) сприяє формуванню понять "Я" і "Ми".
- 8) формування образу "Я" як передумова вступу в кризовий період: формування початків самосвідомості, гендерної ідентичності, виокремлення себе зі світу речей.

Індикатори розвитку – питання "Що це? Де? Коли? Навіщо?".

Криза 3 років:

1. Позитивний симптомокомплекс: почуття гордості за власні досягнення як основа розвитку домагань дитини, системи цілепокладання; усвідомлення власного Я як основа розвитку самосвідомості; розвиток уяви як основа розвитку пам'яті і мислення, особистісного становлення ("очищення"), що особливо підкреслює чистоту дитячих взаємин, чутливе сприймання дитиною негативних проявів соціальної дійсності, передусім у сім'ї.

Феномен "Я сам" означає виокремлення себе з навколишнього світу: тоді світ дитячого життя з обмеженого предметами перетворюється на світ дорослих людей, унаслідок чого виникає криза соціальних стосунків (Д.Б. Ельконін).

Системний аналіз позитивних новоутворень був уперше здійснений Т.В. Гуськовою (1988).

2. Негативний симптомокомплекс (семизір'я): негативізм (заперечна реакція на особу, яка висловлює заборону); упертість (заперечна реакція на заборону); свавілля; протест-бунт; деспотизм; знецінення вимог дорослих; гонористість.

Названі симптоми вперше описані Е. Келер, а згодом інтерпретовані Л.С. Виготським у статті "Криза 3 років" (1933).

Лекція 2 Психічний розвиток у період 3–6 (7) років

Ласкою майже завжди
здобудеш більше, ніж силою.
Езоп (бл. 640 – бл. 560 до н. е.)

1. Анатомо-фізіологічні особливості та їх вплив на психічний розвиток дитини. Психологічні передумови переходу в друге дитинство. Соціальна ситуація розвитку.
2. Перехід від сюжетно-рольової до рольової гри. Рольова гра як провідна діяльність. Роль гри в психічному розвитку. Основні лінії гри. Розвиток сприймання. Удосконалення перцептивних дій та операцій. Перехід від зовнішніх, практичних перцептивних дій до внутрішніх, розумових. Сенсорні еталони. Основні етапи розвитку сприймання.
3. Перехід від ситуативного до контекстного мовлення. Виникнення монологу. Феномен егоцентризму. Егоцентричне мовлення і мислення. Структурно-семантичний, лексичний, граматичний розвиток мовлення. Формування передумов до появи письмового мовлення.
4. Психологія дітей шестирічного віку. Методи навчання шестирічних дітей.
5. Психологічна готовність до вступу в школу (інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна, вольова). Психодіагностика готовності до шкільного навчання.
6. Криза 7 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.

До кінця молодшого дошкільного віку (4–5 років) відбувається фізичне зміцнення організму. Кора великих півкуль остаточно спроможна контролювати дію підкіркових центрів. Важливою межею тут є п'ятирічний вік, коли завдяки морфологічній перебудові мозку дитина вже здатна до довільних дій. Після 6 років розпочинається мікрофаза статевого дозрівання, яка триває до 10 (11) років.

Соціальна ситуація розвитку – інтенсивний розвиток в індивідуальному та спільному з дорослими життєвому просторі.

Провідна діяльність – інтенсивний розвиток сюжетно-рольової гри на основі сюжетно-відображувальних дій з предметами (формування спрямованості особистості, первинного соціального досвіду як передумови соціальної компетентності).

Провідні новоутворення: створення елементарних цілісних уявлень про навколишню дійсність, відкриття власного внутрі-

- 6) соціальні стихійні та організовані впливи на процес навчання і виховання;
- 7) вплив на процес навчання і виховання вікових еволюційних, революційних та ситуаційних змін;
- 8) співвідношення інтелектуальних та особистісних змін у психічному розвитку в процесі навчання і виховання;
- 9) мотиви навчання;
- 10) психологічні основи розвивального навчання;
- 11) гуманізація навчально-виховного процесу;
- 12) психологія самоосвіти і самовиховання;
- 13) типи навчання і виховання в історії цивілізації.

Деякі прикладні проблеми педагогічної психології:

- 1) психологічна готовність учителів до педагогічної праці;
- 2) психолого-педагогічне обґрунтування методів виховного впливу;
- 3) побудова навчально-виховного процесу з різновіковими групами, наприклад з дітьми 6-річного віку;
- 4) побудова навчально-виховного процесу з винятковими дітьми (обдарованими, з фізичними вадами, “ліворукими”, “лівшами” тощо);
- 5) з’ясування впливу вікових криз на процес навчання і виховання;
- 6) способи участі батьків у навчанні та вихованні власних дітей як актуальне соціальне питання дня;
- 7) міжособистісна взаємодія суб’єктів початково-виховного процесу (учнів, батьків, учителів);
- 8) нейтралізація негативного соціального впливу на дітей;
- 9) упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес;
- 10) забезпечення конкурентоспроможності учнів в умовах вибору професії після закінчення школи та інших ситуаціях;
- 11) прогнозування навчально-виховного процесу;
- 12) психологічні особливості формування громадянської свідомості;
- 13) психологія взаємовідносин у родині;
- 14) психологічна допомога сім’ям.

Стратегічні теоретичні завдання педагогічної психології:

1. Основні:

- 1) порівняльний аналіз психолого-педагогічної думки, яка сформувалася на теренах колишнього СРСР та в умовах України як суверенної держави, з метою з’ясування перспектив розвитку педагогічної психології, її місця в системі світового наукового знання в нових соціально-економічних умовах, які склалися в країні з 1990-х років;

рівень свідомості якої виявляється в їх продуктах, наприклад: успішності, дотриманні моральних принципів, норм);

- 4) системності аналізу природи психічних явищ (комплексне вивчення становлення особистості в умовах різнопланових чинників соціального впливу; їх структурний аналіз, установлення динаміки, змісту ієрархічних зв'язків; відсутність еkleктизму, суб'єктивізму в дослідженнях, побудова довготривалих прогнозів);
- 5) суб'єктності (неповторність людини, урахування її індивідуальності, заперечення "безстатевої педагогіки", авторитаризму в навчанні і вихованні, директивної педагогіки).

3. Спеціальні принципи:

- 1) соціальної доцільності (створення освітніх систем, які сприяють вихованню самостійної, самодостатньої, творчої особистості);
- 2) індивідуального консультування та прогнозування становлення особистості в умовах організуючих та дезорганізуючих чинників соціального впливу (реалізація диференційованого підходу з метою забезпечення розвитку психічного здоров'я);
- 3) обґрунтованого застосування методів навчання і виховання;
- 4) рівноправності та різнопланової взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Деякі теоретичні проблеми педагогічної психології:

- 1) психологічний зміст навчально-виховного впливу, педагогічної діяльності (створення освітніх систем для забезпечення гармонійної соціалізації особистості як гарантії державної та національної безпеки, наприклад: психолого-педагогічне обґрунтування дидактично-методичних засад інтегрування навчальних предметів у початковій школі, теоретико-методологічних основ формування цілісності знань про навколишню дійсність в учнів різновікових груп);
- 2) загальні питання психології навчання і виховання в школі, управління навчально-виховним процесом як основна проблема, наприклад: психолого-педагогічне обґрунтування оптимальних форм навчальної взаємодії, методів навчання і виховання);
- 3) цілеспрямоване формування пізнавальної діяльності та суспільно значущих якостей особистості;
- 4) особливості навчання і виховання на різних вікових етапах;
- 5) зв'язок педагогічної психології з практикою педагогічної діяльності, суміжними галузями психолого-педагогічного знання (педагогіка, соціальна психологія тощо);

шнього світу, цілеспрямована поведінка, інтелектуальне та емоційне передбачення, засвоєння елементарних поведінкових норм, розвиток моральних почуттів, самодіяльності, найпростіших форм творчості (О.Л. Кононко, 2007).

Гра – форма дитячої діяльності як спосіб засвоєння та відтворення суспільного досвіду, унаслідок чого формується довільна поведінка, відбувається процес соціалізації особистості.

1. Природа гри:

- 1) відображення об'єктивної реальності (дитина відкриває світ дорослих);
- 2) виникає не з примусу і не з обов'язку, а з безпосередніх потреб: змусити дитину гратися неможливо.

На відміну від праці гра є непродуктивною діяльністю, її зміст історично змінюється.

2. Структура гри:

- 1) завжди мотивована;
- 2) дитина приймає роль дорослого;
- 3) уявна ситуація (перенесення функцій реальних предметів на предмети-замінники);
- 4) ігрові дії як умовне повторення реальності;
- 5) правила гри (дитина мимовільно відображає певні функції).

Немає нічого більш жорсткого, як правила дитячої гри (Л.С. Виготський).

3. Взаємостосунки в грі:

- 1) для дитини важливим є не предмет, а стосунки між людьми;
- 2) гра є сензитивною для розвитку: відтворює не те, що робить людина, а заради чого це робиться;
- 3) дитина стає особистістю (Л.С. Виготський).

Основні лінії гри:

- 1) сюжет, зміст (відображаються взаємостосунки між дорослими);
- 2) динаміка розвитку ігрових дій (розгорнуті – згорнуті), де головним є вміння відтворювати дії (гратися поруч, але не разом);
- 3) колективізм гри (взаємооцінка, колективна роль, поява нових ролей);
- 4) утворення зв'язку між правилом і роллю (спочатку правила є прихованими, а потім, до 6-річного віку вони домінують над роллю);
- 5) зміна стилю перенесення функції з реального предмета на предмет-замінник (операційна сторона дорослого відтворюється символічно);

- 6) взаємодія реальних та ігрових взаємин, які можуть вступати в суперечність.

Роль гри:

- 1) вчить свідомо визначати мету;
- 2) впливає на розумову діяльність;
- 3) розвивається рефлексія, мислення;
- 4) стимулює елементи змагання та взаємної підтримки, орієнтацію на досягнення ровесників, відкрите змагання за лідерство, домагання визнання;
- 5) завдяки дотриманню правил задовольняється потреба в спілкуванні, розвиваються співпереживання, співчуття, емпатія;
- 6) блокує виконання дій, які є небажаними;
- 7) співіснування реальних та ігрових відносин активізує інтерес до певних соціальних ролей, які є привабливими.

Причини ігрових конфліктів:

- 1) руйнація гри (основна мотивація: бажання підкорити собі інших учасників, нашкодити їм, самоствердитися за рахунок фізичної сили, навіювання страху);
- 2) розбіжності з приводу вибору спільної теми гри (основна мотивація: бажання нав'язати власні інтереси іншим; приємні спогади про участь у грі, тема якої пропонується);
- 3) склад учасників гри (основні чинники вибору: вік, стать, знайомі – незнайомі, симпатичні – антипатичні тощо);
- 4) індивідуальні ролі (основні чинники вибору: лідер, виконавець, “кумир”, “святий”, “мамине золото”, розумний – відсталий, охайний – неохайний, багатий – бідний тощо);
- 5) іграшки (основні чинники вибору: свої – чужі, старі – нові, цікаві – нецікаві, великі – малі, чисті – брудні тощо);
- 6) сюжет гри (основні чинники вибору: цікава – нецікава, стара – нова, тривала – нетривала тощо);
- 7) правильність і доцільність ігрових дій (основний чинник вибору: відповідність ігрових дій правилам).

Особливості використання гри:

- 1) підказка дорослого (пряма – непряма, навмисна – ненавмисна);
- 2) участь “дітей-уболілівальників”, які створюють змагальні стосунки;
- 3) участь дитячого “диригента”, який би керував грою і, як наслідок, учився враховувати позиції гравців;
- 4) одночасне виконання дитиною двох ролей тощо.

- 2) прогностичної – формування конструктивності навчання і виховання, способів управління процесом становлення особистості;
- 3) прикладної – вироблення практичних рекомендацій для реалізації педагогічного впливу на розвиток особистості;
- 4) контрольної – співвіднесення особистісно зорієнтованої парадигми з практикою педагогічної діяльності;
- 5) синтезуючої – систематизація знань інших наук про становлення особистості (філософія, педагогіка, соціологія) та галузей психології (соціальна психологія, експериментальна психологія, психологія індивідуальних відмінностей, історія психології тощо) з метою реалізації диференційованого підходу до суб'єктів навчання і виховання.

Педагогічна психологія передбачає розробку педагогічних основ подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до перебудови змісту освіти, апробації нових навчальних планів і програм, пошук оптимальних методів навчання і виховання, що забезпечують максимальне врахування індивідуально-типологічних особливостей підростаючої особистості.

Розрізняють три основні групи принципів педагогічної психології:

1. Загальнофілософські принципи:

- 1) загального зв'язку (розгляд явища як системи та складника інших систем);
- 2) розвитку (*penta rei* – все тече) – особливості перебігу явища (динаміка, мінливість, типове і нетипове);
- 3) єдності теорії та практики – відсутність теорії “заради теорії” (або “книжкової мудрості”), фундаментальність і прагматизм теоретичних наукових уявлень;
- 4) управління процесом розвитку – урахування внутрішніх і зовнішніх закономірностей, властивих певним явищам.

Призначення загальнофілософських принципів для педагогічної психології: вивчення системи навчання і виховання як складного динамічного явища, яке відображає конкретні соціально-політичні, економічні реалії і, у свою чергу, впливає на них.

2. Загальнопсихологічні принципи:

- 1) детермінізму (установлення причинно-наслідкових зв'язків у навчально-виховному процесі, унаслідок чого з'ясовуються особливості його перебігу, рівень результативності, можливості та способи вдосконалення);
- 2) розвитку в діяльності (з'ясування особливостей становлення особистості в ігровій, навчальній та інших видах діяльності);
- 3) єдності свідомості та діяльності (поза ігровою, навчальною та іншими видами діяльності неможливий розвиток особистості,

настати тривожні часи. Як виявилось, для Європи це був початок масованих кривавих соціально-політичних катаклізмів.

Педагогічна психологія – галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності становлення особистості в умовах різнопланового соціального впливу:

- 1) методологічна основа (теоретична, прогностична, прикладна) для теорії та практики навчання і виховання, яка сприяє оптимізації навчально-виховного процесу;
- 2) засіб самопізнання особистості;
- 3) прикладні знання для практики педагогічної діяльності.

Об'єкт педагогічної психології: людина та її життєвий шлях.

Предмет педагогічної психології: особливості становлення особистості в онтогенезі:

- 1) організуючі та дезорганізуючі соціальні тенденції в навчальному процесі, провідних видах діяльності тощо;
- 2) психолого-педагогічне обґрунтування методів навчання і виховання;
- 3) індивідуально-типологічні особливості особистості та їх вияв у міжособистісній взаємодії;
- 4) рушійні сили індивідуального розвитку психіки;
- 5) вплив навчання і виховання на розвиток психіки (мислення, уяви, волі, емоцій і почуттів, характеру, темпераменту, здібностей тощо).

Основні розділи педагогічної психології:

- 1) психологія навчання;
- 2) психологія виховання;
- 3) психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя.

Педагогічна психологія, як і вікова, також пов'язана з іншими психологічними галузями (медичною, спеціальною, спортивною, психогігієною, історією психології тощо).

Недостатні знання про особливості навчально-виховного впливу, педагогічну діяльність дезорганізують роботу вчителя, нейтралізують перспективи професійного вдосконалення. Як наслідок, у педагогічному повсякденні педагогічна психологія часто ототожнюється з педагогікою, що є ознакою недостатнього рівня професійної майстерності.

Отже, місце педагогічної психології в системі наук визначається комплексом таких *функцій*:

- 1) теоретико-пізнавальної – з'ясування методологічних засад (закономірностей, чинників, умов) навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності;

Найвищим рівнем ігрової діяльності є рольова гра: “Цей вид гри відрізняється особливою чутливістю до сфери людської діяльності та відносин між людьми” (Д.Б. Ельконін). Як наслідок, рольова гра є стимулом до самовиховання.

Егоцентричне мовлення і мислення. *Егоцентризм* (від лат. *ego* – Я та *centrum* – центр, середина) – неспроможність індивіда, який зосереджується на власних інтересах, змінити вихідну пізнавальну позицію стосовно певної думки чи уявлення (децентруватися), що суперечить його досвіду. Егоцентризм дитячого мислення є центральною ланкою, яка концентрує інші особливості мислення дитини (Ж. Піаже), і проміжним етапом між аутичним (первинна форма мислення) та логічним мисленням. Коефіцієнт егоцентризму мислення значно перевищує коефіцієнт егоцентризму мовлення (Л.С. Виготський).

Ж. Піаже: 1) на період вступу до школи егоцентризм мислення зникає; 2) егоцентризм мислення є асоціальним явищем; 3) мислення дитини значно більш егоцентричне, ніж мислення дорослого.

Л.С. Виготський: 1) егоцентризм мовлення розвивається і перетворюється на внутрішню мову; 2) егоцентрична мова може виконувати функцію реалістичного мислення, тобто є соціалізованою; 3) мислення дитини не більш егоцентричне, ніж мислення дорослого: відмінність полягає в тому, що егоцентричне мислення дорослого не проявляється мовленнєво.

За Ж. Піаже, егоцентричне мовлення (*Р ег*) у 6–7 років становить близько 50% вільного мовлення (*Р вл*), виявляючись у повторенні (ехолалія), монолозі (супровід дій голосними висловлюваннями), “монолозі удвох” (колективний монолог), тоді як соціалізоване мовлення – це передача інформації, критика, накази, прохання, докори, відповіді, питання. Як наслідок, вільне мовлення – це сукупність усіх виявів егоцентричного мовлення та соціального мовлення (крім тих, які вважаються відповідями на питання) як передумова вимірювання егоцентричного мовлення (*Р ег/ Р вл*).

На схилі життя, переглядаючи власні наукові погляди, учений вважав, що вихідними позиціями в розвитку дитячої психіки є реальні дії дитини (сенсомоторний інтелект, тобто елементи мислення, які започатковані в рухах, регулюються зовнішніми враженнями).

У цілому егоцентризм – це природне явище, зміст якого є показником потенційних можливостей дитини до переходу від конкретно-образного до словесно-логічного мислення.

До кінця дошкільного віку в соціальній ситуації розвитку виокремлюються такі системи, які відзначаються активном входженням у життєвий простір дорослих, формуванням власної “дитячої культури і субкультури”, стабілізацією елементарних обов’язків, первинним розумінням власного призначення у світі і, зрештою, накопиченням гармонічних та дисгармонічних взаємин з навколишнім соціальним оточенням:

- 1) “дитина – сім’я”;
- 2) “дитина – ровесник”;
- 3) “дитина – вихователь”.

Провідна діяльність відзначається домінуванням рольової гри, коли відтворюються особливості життєвого простору дорослих як умова формування особистісних якостей дитини. Гра детермінує інші види діяльності, зокрема малювання, конструювання, ліплення, основне призначення яких полягає в розвитку координації рухів, дрібних і великих м’язів, сенсорної сфери.

Новоутворення ускладнюють зв’язки з навколишнім світом, стимулюють до участі в житті дорослих, посилюють мовну активність (період “чомучок” в інтервалі 3–5 років).

Основна суперечність: невідповідність між можливостями і бажаннями, прояви яких залежать від формування образу Я та рівня критичного осмислення навколишнього середовища, особливо сімейного (взаємостосунки, соціальний статус, матеріальний стан).

Основні новоутворення до 6 років:

- 1) знижений слух як результат надмірної зорової та дотикової концентрації на предметах, явищах навколишнього середовища;
- 2) слабка координація дрібних рухів, дрібної мускулатури рук;
- 3) висока рухливість і, як наслідок, накопичення значного чуттєвого досвіду про предмети, явища навколишнього середовища;
- 4) розуміння змісту елементарних понять (рослина, тварина), фактологічних даних загального плану (про працю людей, країну, свята);
- 5) уявлення про простір (далечінь, напрямок, форма, величина предметів, їх положення в просторі), час та одиниці його вимірювання (година, хвилина, тиждень, місяць, рік);
- 6) елементарні уявлення про кількість, числовий ряд, множину, рівність, нерівність, навички поведінки, зокрема: гігієнічні (правила самообслуговування), культурні (елементарні етичні норми: вітання дорослих, прояв поваги до старших тощо), трудові (користування ножицями, олівцем);

Змістові модулі

Модуль 1

Педагогічна психологія як наука і навчальний предмет

Розділ 1. Предмет, методи, завдання педагогічної психології

Лекція 1

Місце педагогічної психології в системі наукового знання

Педагогічна література є не тільки найважливішим органом виявлення суспільно-політичної думки, а й обов’язковою умовою її формування.
К.Д. Ушинський

1. Вступ.
2. Педагогічна психологія як галузь психологічної науки.
3. Принципи педагогічної психології.
4. Проблеми і завдання педагогічної психології.
5. Зв’язок педагогічної психології з іншими науками (філософія, педагогіка, загальна і вікова психологія, фізіологія тощо).
6. Методи педагогічної психології.

Педагогічна психологія є результатом успішного розвитку двох наук – психології та педагогіки. У XIX ст. розширення їхніх наукових інтересів призвело до необхідності створити нову психологічну галузь.

Провідною причиною виникнення педагогічної психології була потреба осмислення впливу соціально-політичних та економічних реалій, які склалися на зламі XIX–XX ст., на становлення підростаючої особистості. Тимчасове політичне затишся в кінці XIX ст. свідчило, що в недалекому майбутньому можуть

1	2	3
3) основні праці вченого (окремо назвати ті, які є в бібліотеці університету); 4) наукові інтереси: вивчення психології дітей дошкільного віку, з'ясування психологічної природи криз 3 років та 7 років та ін.; 5) значущість наукових здобутків вченого 2. Список використаної літератури <i>Практичне заняття 2.</i> Проблема учіння та научіння в педагогічній психології Основні вихідні поняття: 1) компоненти учіння; 2) мотиви учіння; 3) научіння; 4) навчання; 5) пізнавальний інтерес; 6) пізнавальна діяльність; 7) розумова самостійність; 8) самоосвіта; 9) учіння; 10) навчальні дії <i>IPC.</i> 1. Робота з термінологією. 2. Тематичні завдання на вимогу викладача: 2.1. Пізнавальний інтерес. 2.2. Психологічний аналіз уроку. 2.3. Конструювання навчального змісту. Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) визначення структури проблеми відповідно до тематичних завдань (план) <i>СРС.</i> 1. Психологічні умови формування вмінь самостійно навчатися. Подолання неспішності в учінні. 2. Теорії соціального научіння (Н.Міллер, Дж. Доллард) Результат: 1) тези; 2) список використаної літератури <i>Практичне заняття 3.</i> Особливості виховного впливу Основні вихідні поняття: 1) акцентуація; 2) виховання; 3) методи виховного впливу; 4) моральний світогляд; 5) моральна поведінка; 6) моральний вчинок; 7) саморегуляція; 8) самопізнання; 9) самоактуалізація; 10) соціальний вплив <i>IPC.</i> 1. Робота з термінологією. 2. Тематичні завдання на вимогу викладача: 2.1. Вчинок як одиниця моральної поведінки. 2.2. Психологічний аналіз вчинку учня. 2.3. Проблеми сім'ї у вихованні дітей. Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) реферат <i>СРС.</i> 1. Історія психології виховання як розділу педагогічної психології. Проблема виховання в працях зарубіжних і вітчизняних психологів. 2. Теорії виховання (персоналістична, академічна, спиритуалістична, соціокогнітивна, психокогнітивна, технологічна, народна педагогіка). Результат: 1) тези; 2) список використаної літератури Змістовий модуль 3. Суб'єкт педагогічної діяльності як феномен педагогічної психології <i>Практичне заняття.</i> Особливості педагогічної діяльності Основні вихідні поняття: 1) авторитет учителя; 2) педагогічна діяльність; 3) педагогічна взаємодія; 4) педагогічні ситуації; 5) педагогічна майстерність; 6) педагогічний стереотип; 7) педагогічне спілкування; 8) педагогічний такт; 10) професійна діяльність; 11) стиль педагогічної діяльності; 12) стиль спілкування; 13) структура здібностей. <i>IPC.</i> 1. Робота з термінологією. 2. Індивідуальні реферативні завдання на вимогу викладача. Наприклад: взаємостосунки вчителів як необхідна умова створення сприятливого психологічного клімату в школі; дитячі психологічні профілі та взаємооцінка суб'єктів навчання і виховання <i>Примітка:</i> тематичними орієнтирами для студентів при виконанні рефератів може бути проблематика контрольних робіт Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) реферат <i>СРС.</i> 1. Історія психології вчителя як розділу педагогічної психології. 2. Предмет психології вчителя (Ф.М. Гоноболін, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, М.Д. Левітов, О.М. Леонтьєв, Д.Ф. Ніколенко, С.Л.Рубінштейн, Б.М. Теплов та ін.) Результат: 1) тези; 2) список використаної літератури	4	4
	5	5
	7	7
	7	7
Всього IPC і СРС (годин)	27	27

*Навчальне навантаження IPC і СРС рекомендується встановити пропорційним.

- 7) уміння слухати, бачити, зосереджуватися на роботі, пояснювати, робити висновки;
- 8) володіння зв'язним, граматично і фонетично правильним мовленням; уміння не тільки розуміти власну мову, а також самостійно будувати речення, звернені до іншого;
- 9) уміння розрізняти з допомогою слухових аналізаторів схожі словосполучення; добирати і вимовляти подібні за вимовою слова;
- 10) у пізнавальних процесах синтез внутрішніх і зовнішніх дій, об'єднаних у єдину інтелектуальну діяльність: у сприйманні – перцептивні дії, в увазі – уміння керувати і контролювати зовнішній і внутрішній плани дій, у пам'яті – об'єднання зовнішнього і внутрішнього структурування матеріалу під час його запам'ятовування і відтворення; у мисленні – у цілісний процес наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань (М.В. Савчин);
- 11) сформованість бажання вчитися, інтересу до знань;
- 12) наявність позитивних емоцій від пізнання нового.

Анатомо-фізіологічні особливості дітей 6-річного віку:

- 1) період відносно спокійного і рівномірного фізичного розвитку (мікрофаза статевого дозрівання);
- 2) кісткова система перебуває в стадії формування, переважають хрящові тканини, окостеніння зап'ястя руки відстає від загального процесу зміцнення кісткової системи (домінування хрящових тканин є основою високого потенціалу для подальшого успішного фізичного розвитку, зокрема гнучкості тіла);
- 3) змінюється співвідношення між збудженням і гальмуванням на користь останнього, хоча збудження продовжує переважати (діти є імпульсивними, відзначаються високим рівнем рухового неспокою).

Соціальна ситуація розвитку дітей 6-річного віку:

- 1) поява нових обов'язків і прав (дитина стає школярем);
- 2) зміна відносин у системі "дитина – ровесник".

Основні закономірності соціальної ситуації розвитку:

- 1) статус дитини визначається успіхами в навчанні (формується через педагогічну оцінку, унаслідок якої взаємовідносини диференціюються);
- 2) оцінка іншими дітьми і становлення самооцінки (у навчальній діяльності).

Ще Платон, вивчивши особливості афінської і спартанської навчально-виховних систем (V–IV ст. до н.е.), наголошував, що навчання в школі необхідно здійснювати з 6-річного віку. Минуло

вже 2,5 тис. років, а дискусії з приводу початку організованого шкільного навчально-виховного процесу в цьому віковому інтервалі продовжуються. Очевидно, що справа тут не в тому, з якого віку такий процес слід починати здійснювати, а в тому – як це робити, наприклад:

- 1) потрібно створити відповідні матеріальні умови для навчання і виховання;
- 2) на основі емпіричних досліджень конкретизувати знання про психологічні особливості дітей 6-річного віку в нових соціально-економічних реаліях, а отже, сприяти підвищенню рівня психологічної підготовки вчителя в системі його професійної підготовки тощо.

Увага:

- 1) зосередженість свідомості на об'єкті за умови домінування яскравих подразників;
- 2) мимовільна увага переважає над довільною, що має для дитини позитивне значення; її результативність є вищою за довільну, що наголошує на важливості мимовільних подразників (емоційних, динамічних, цікавих);
- 3) для її виховання необхідно постійно нагадувати про необхідність виконання певних фіксованих дій (розпочав роботу – заверши її; узяв якусь річ, використав – поклади потім на місце тощо).

Сенсорний розвиток (відчуття, сприймання):

- 1) розрізнення кольорів, форми, величини предметів, їх положення в просторі;
- 2) здатність відобразити найпростіші форми і розмалювати їх у потрібний колір, співвіднести певні якості із сенсорними еталономі;
- 3) елементи аналізу в сприйманні;
- 4) труднощі в сприйманні і диференціації часових показників та інтервалів.

Мова:

- 1) словниковий запас до 3–7 тис. слів;
- 2) розуміння літературної і ненормативної лексики;
- 3) легко підбираються слова-асоціації, рими;
- 4) елементи експресії, рівень якої залежить від впливу навколишнього середовища;
- 5) здатність до простого звукового аналізу мови, виокремлення окремих звуків у словах;
- 6) ситуативне мовлення переважає над контекстним, діалогічне – над монологічним.

Зміст індивідуальної роботи (ІРС) та самостійної роботи (СРС)*

Змістові модулі (теми практичних занять, основні вихідні поняття, завдання для ІРС, СРС)	ІРС	СРС
1	2	3
Змістовий модуль 1. Педагогічна психологія як наука і навчальний предмет	7	7
<i>Практичне заняття.</i> Педагогічна психологія в системі наукового знання Основні вихідні поняття: 1) психологія навчання; 2) психологія виховання; 3) психологія педагогічної діяльності <i>ІРС.</i> 1. Робота з термінологією. 2. О.В. Духнович, М.В. Ломоносов, М.І. Новиков, Ф. Прокопович, Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко, П.Ф. Каптерев, О.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаєв, І.О. Сікорський (тематичне дослідження про одного з учених: за завданням викладача) Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) реферат <i>СРС.</i> Розробка проблем педагогічної психології в Україні (М.І. Алексєєва, Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.О. Боришевський, І.С. Булах, Т.М. Лисянська, С.Д. Максименко, О.Я. Чебикін) Результат: 1. Тези (приклад плану): 1) І.Д. Бех (доктор психологічних наук, Інститут проблем виховання АПН України, один з авторів теорії особистісно зорієнтованого виховання); 2) основні праці вченого (окремо назвати ті, які є в бібліотеці університету); 3) наукові інтереси: моральне виховання особистості, становлення особистості в молодшому шкільному віці тощо; 4) значущість наукових здобутків вченого 2. Список використаної літератури.	7	7
Змістовий модуль 2. Навчання і виховання як феномен педагогічної психології	13	13
<i>Практичне заняття 1.</i> Закономірності навчання Основні вихідні поняття: 1) алгоритм; 2) емпіричні знання; 3) моделі навчання; 4) мотивація; 5) навчальна програма; 6) навчання; 7) орієнтовна основа діяльності; 8) пізнавальна активність; 9) проблемна ситуація; 10) програмування; 11) тип навчання; 12) уроки-діалоги; 13) цілепокладання <i>ІРС.</i> 1. Робота з термінологією. 2. Завдання для самоконтролю: варіант 2 (7–10); варіант 3 (6–10); варіант 4 (8–10) Результат: 1) зведений термінологічний словник; 2) виконані завдання для самоконтролю <i>СРС.</i> 1. Історія психології навчання як розділу педагогічної психології (Арістотель, Д. Гартлі, Е. Торндайк та ін.). 2. Історія психології учіння (В.А. Дістервег, Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський та ін.). 3. Теорії навчання (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Матюшкін, Л.М. Проколієнко та ін.) Результат: 1. Тези (приклад плану): 1) Д.Б. Ельконін (1904–1984); 2) автор теорії психології гри;	4	4

1	2
<p>Практичне заняття 2. Проблема учіння та навчіння в педагогічній психології</p> <p>1. Учіння як одна із сторін педагогічного процесу. Теоретичні і практичні проблеми психології учіння</p> <p>2. Основні компоненти учіння (змістові, цільові, мотиваційні, операційні, емоційно-вольові, комунікативні, результативні, контрольні-оцінні)</p> <p>3. Вікова динаміка процесу учіння. Психологічні умови формування вмінь самостійно навчатися. Подолання неуспішності в учінні. Рівні сформованості навчальної діяльності. Вміння вчитись самостійно як інтегральна якість особистості. Здатність до учіння. Психодіагностика розумової самостійності індивіда</p> <p>4. Мотивація учіння. Процес засвоєння як зміст навчальної діяльності учнів</p> <p>5. Проблема навчіння</p> <p>Практичне заняття 3. Особливості виховного впливу.</p> <p>1. Виховання як суспільне явище та соціальна функція. Предмет психології виховання. Проблеми психології виховання. Виховання як процес формування цілісної особистості. Закономірності виховного впливу</p> <p>2. Історичні моделі виховання. Виховання та індивідуальний розвиток учнів. Процес виховання та чинники неорганізованого соціального впливу. Об'єктивні і суб'єктивні кризові явища в дитинстві</p> <p>3. Психологічні механізми виховання. Методи і прийоми виховного впливу. Самопізнання та самооцінка як передумови самоактуалізації у вихованні.</p> <p>4. Критерії та показники вихованості. Вікові аспекти виховання і життєвий шлях особистості. Психологічні особливості дітей з асоціальною поведінкою. Психологія індивідуального підходу в процесі виховання особистості</p> <p>5. Завдання психології виховання</p> <p>Змістовий модуль 3. Суб'єкт педагогічної діяльності як феномен педагогічної психології</p> <p>Практичне заняття. Особливості педагогічної діяльності</p> <p>1. Особливості педагогічної діяльності. Педагогічні здібності та їх структура. Формування педагогічних здібностей. Педагогічні вміння та навички</p> <p>2. Структура педагогічної діяльності вчителя (конструктивна, організаційна, комунікативна). Професійна спрямованість особистості вчителя. Види стилів та індивідуальний стиль діяльності вчителя. Психологічні основи педагогічної оцінки, педагогічного такту, педагогічної етики. Взаємини вчителя з учнями</p> <p>3. Психологічна готовність учителя до педагогічної праці. Психологія педагогічних стереотипів. Психологія педагогічного авторитету, авторитаризму. Псевдовладність і дитячий прагматизм</p> <p>4. Психологія повсякдення і криза педагогічної свідомості. Директивна педагогіка і психологічні особливості діяльності вчителя-жінки</p>	4
	4
	4
Усього практичних занять (годин)	22

*Кількість практичних занять можна варіювати (збільшувати або зменшувати) в комплексі з лекційними заняттями.

Пам'ять:

- 1) провідний пізнавальний процес, оскільки передбачає активну фіксацію інформації про навколишню дійсність;
- 2) високий ступінь механічного запам'ятовування, пов'язаного з буквальним відтворенням на основі неодноразового повторення;
- 3) свідоме використання прийомів запам'ятовування;
- 4) швидко і міцно запам'ятовуються емоційні враження;
- 5) образна пам'ять домінує над словесно-логічною.

Мислення:

- 1) домінує наочно-образне мислення;
- 2) недостатньо сформовані мисленнєві операції (аналіз, синтез тощо), уміння доводити, аргументувати;
- 3) неспроможність утримувати у свідомості всі ознаки, які потрібні для розв'язання розумових завдань;
- 4) егоцентризм.

Уява:

- 1) за розвитком уяви діти поділяються на реалістів (превалює зображення реальних явищ природи, подій життя) та фантазерів (зображення власних бажань і мрій);
- 2) предметом спеціального інтересу є фантастичний світ казок;
- 3) уява безпосередньо пов'язана з розвитком мовлення (спосіб вийти за межі вузького життєвого досвіду);
- 4) є передумовою розвитку пам'яті і мислення.

Загальні висновки:

- 1) шестирічна дитина – це особистість, яка багато знає про найближче оточення, орієнтується в сімейно-родинних стосунках; розуміє, що оцінка її вчинків визначається не стільки власним ставленням до себе (“Я хороший”), а тим, як ці вчинки тлумачать оточуючі;
- 2) набуття індивідуального досвіду розвитку: може пояснити зміст знайомої гри, побудувати розповідь за ілюстрацією, виразно прочитати вірш, розуміє абстрактні судження;
- 3) мотив “Я повинен” домінує над мотивом “Я хочу”;
- 4) психічні процеси переважно мимовільні;
- 5) самопізнання здійснюється одночасно з пізнанням навколишньої дійсності;
- 6) формується вміння захищати власну позицію.

Основне новоутворення 6-річного віку: підпорядкування мотивів, тобто формування їх стабільної ієрархії, яка в шкільному дитинстві визначає ставлення дітей до навколишнього середовища

і до себе та водночас є критерієм для дорослих у розробці диференційованого підходу.

Психологічні проблеми, пов'язані з навчанням дітей 6-річного віку:

- 1) особистісна готовність: привабливими є зовнішні атрибути шкільного навчання (одяг, шкільне приладдя, портфель, шкільне приміщення тощо), які зменшують усвідомлення того, що навчання є важкою і необхідною працею;
- 2) пізнавальна готовність: несформованість пізнавальних процесів, що актуалізує проблему диференційованого підходу;
- 3) динаміка провідної діяльності (гра – навчання) та набуття нового соціального статусу (учня), за яким, як виявляється, постають не лише приємні права, а також обов'язки, які вимагають значних фізичних та інтелектуальних затрат;
- 4) необхідність дотримуватися шкільного режиму, потреба в адаптації до нього);
- 5) егоцентризм мислення і мовлення;
- 6) розвиток мислення (ускладнений перехід від зовнішнього плану дій на внутрішній);
- 7) організація навчальної діяльності на засадах урахування психології дітей 6-річного, а не молодшого шкільного віку;
- 8) створення навчально-матеріальної бази, яка забезпечує позитивне ставлення до навчання, ровесників (умови для сну, харчування, ігрової та навчальної діяльності);
- 9) використання дидактичних ігор, які побудовані на доступному та пошуковому ілюстраційному матеріалі;
- 10) стимулювання дитячої особистості до різноманітних практичних дій, які розвивають уміння самостійно працювати, пізнавальні інтереси;
- 11) індивідуальний підхід до дітей, віковий розвиток яких зіставляється з перехідним періодом від дошкільного до молодшого шкільного віку.

Психологічна готовність до школи передбачає.

- 1) *інтелектуальну готовність* (обсяг і зміст інформації про навколишній світ, рівень словесно-логічного мислення). Основні проблеми: неувважність, “блукаюча” увага, обмежений загальний кругозір, недостатній мовленнєвий розвиток, низькі пізнавальні інтереси;
- 2) особистісну готовність (рівень розвитку спрямованості особистості, де центральним компонентом є потребнісно-мотиваційна сфера, а також прояв соціальної ситуації розвитку – рівень усвідомлення соціального статусу школяра, що має важливий обсяг обов'язків і прав, якість виконання яких свідчить про

Зміст практичних занять*

Змістові модулі (теми практичних занять)	Кількість годин
1	2
Змістовий модуль 1. Педагогічна психологія як наука і навчальний предмет <i>Практичне заняття.</i> Педагогічна психологія в системі наукового знання	6
1. Навчання і виховання як предмет педагогічної психології. Становлення педагогічної психології в Україні та Росії в XVII–XIX ст. (О.В. Духнович, М.В. Ломоносов, М.І. Новиков, Ф. Прокопович, Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко та ін.). Педагогічна антропологія К.Д. Ушинського	6
2. Предмет і завдання педагогічної психології в Росії в кінці XIX – на початку XX ст. (С.А. Ананьїн, П.Ф. Каптерев, О.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаєв, С.Ф. Русова, І.О. Сікорський та ін.).	
3. Розвиток педагогічної психології в СРСР (Л.І. Божович, П.П. Блонський, Л.С. Віготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.П. Зінченко, В.О. Сухомлинський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Н.А. Менчинська, Д.Ф. Ніко-ленко, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця, П.Р. Чамата, В.І. Чепелев та ін.)	
4. Розділи педагогічної психології: психологія навчання, психологія виховання; психологія вчителя і педагогічної діяльності. Проблеми педагогічної психології. Завдання педагогічної психології. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками (педагогіка, методика, загальна і вікова психологія, фізіологія тощо)	
5. Принципи побудови досліджень з педагогічної психології. Методи педагогічної психології. Спостереження та його види. Експеримент та його види. Вивчення продуктів діяльності. Генетичний метод. Моделювання. Тести. Статистичні і математичні методи. Залежність змісту методу від предмета вивчення	
Змістовий модуль 2. Навчання і виховання як феномен педагогічної психології <i>Практичне заняття 1.</i> Закономірності навчання	12
1. Предмет психології навчання. Проблеми психології навчання. Психологія і педагогіка навчання. Типи навчання. Розвивальні можливості навчання. Мотиви навчання	4
2. Моделі навчання (інформаційна, операціональна, розвивальна). Психологічні аспекти дидактичних принципів, змісту предмета і методів засвоєння знань, умінь, навичок	
3. Концепції управління навчанням. Розвиток особистості в процесі навчання. Способи управління навчанням: програмоване навчання, алгоритмізація, проблемне навчання, комп'ютерне навчання, уроки-діалоги тощо. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП)	
4. Перспективи індивідуального розвитку учнів. Психологічні механізми цілепокладання в навчанні	
5. Завдання психології навчання як розділу педагогічної психології	

1	2
<p>4. Поняття про моральність. Критерії та показники вихованості. Вікові аспекти виховання і життєвий шлях особистості. Психологічні особливості дітей з асоціальною поведінкою. Психологія індивідуального підходу в процесі виховання особистості</p> <p>5. Завдання психології виховання</p> <p><i>Анотація.</i> Психологія виховання як життєвий і науковий феномен залежить від комплексу умов навколишнього середовища. Аналізуються основні історичні моделі, механізми виховного процесу. Наголошується на необхідності диференційованого підходу у виховному процесі, активізації ролі сім'ї в становленні підростаючої особистості.</p> <p>Змістовий модуль 3. Суб'єкт педагогічної діяльності як феномен педагогічної психології</p> <p><i>Розділ 5.</i> Психологія особистості вчителя і педагогічної діяльності як розділ педагогічної психології</p> <p><i>Лекція.</i> Психологія особистості вчителя і закономірності педагогічної діяльності</p> <p>1. Особливості педагогічної діяльності. Педагогічні здібності та їх структура. Формування педагогічних здібностей. Педагогічні вміння та навички. Структура педагогічної діяльності вчителя (конструктивна, організаційна, комунікативна). Професійна спрямованість особистості вчителя</p> <p>2. Види стилів та індивідуальний стиль діяльності вчителя. Психологічні основи педагогічної оцінки, педагогічного такту, педагогічної етики. Взаємини вчителя з учнями</p> <p>3. Психологічна готовність вчителя до педагогічної праці. Психологія педагогічних стереотипів. Психологія педагогічного авторитету, авторитаризму</p> <p>4. Психологія повсякдення і криза педагогічної свідомості</p> <p>5. Взаємостосунки вчителів як необхідна умова створення сприятливого психологічного клімату в школі</p> <p><i>Анотація.</i> Вивчаються стилі педагогічної взаємодії в умовах сучасного педагогічного повсякдення. Без допомоги сім'ї педагогу неможливо успішно подолати зовнішні негативні соціальні чинники, які впливають на дитячу особистість. Перспективною є система особистісно зорієнтованої взаємодії, до якої суспільство сьогодні ще не готове</p>	6 6
Усього лекцій (годин)	26

*Кількість лекційних занять можна варіювати (збільшувати або зменшувати) у комплексі з практичними заняттями.

міру відповідальності). Основні проблеми: зниження інтересу до шкільного навчання ще до вступу в школу, навіювання дорослими низького рівня престижності навчального процесу, педагогічної діяльності;

- 3) *соціально-психологічну готовність* (уміння взаємодіяти з групою ровесників та дорослими – особливості спільної діяльності та спілкування: співпраця, партнерство, компроміс, наслідування, конформізм, переконання, лідерство, партнерство). Основні проблеми: “право сильного”, байдужість, конфліктості, навіювання страху;
- 4) *вольову готовність* (наявність вольового зусилля і вольових якостей – активність, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка, відповідальність, рішучість, стриманість, старанність, самостійність, незалежність, дисциплінованість, сміливість, організованість) (С.А. Поліщук), а також умінь і прагнення долати труднощі. Основні проблеми: непослідовність, домінування тимчасових інтересів, низький рівень працездатності, невміння відповідати за результативність власних учинків.

Як наслідок, дошкільний вік перед вступом у наступний віковий період має такі основні новоутворення: зачатки світогляду, ієрархія та зіставлення мотивів (“хочу, тому що...”; “потрібно, тому що...”; “потрібно – хочу”); почуття власної гідності, усвідомлення понять “добро” і “зло”, поведінкових норм, побутових життєвих цінностей.

Досить часто для діагностики психологічної готовності до школи використовується тест Керна – Грасека (1986). Однак його результати часто абсолютизувалися, також він має проводитися в комплексі з іншими методиками, оскільки не відповідає можливостям сучасних дітей і новій соціально-економічній ситуації. Крім того, з початку 1990-х років стабілізувалася тенденція інтелектуального розшарування дитячої спільноти. Як наслідок, одноосібне використання названого тесту (як будь-якого методу) є небажаним, оскільки він потенційно спотворює отримувану інформацію, що позначається на достовірності результатів. Більш продуктивними є інші діагностичні матеріали, наприклад, Ю.З. Гільбуха.

Психологічна готовність до вступу в школу додатково актуалізується зниженням суспільних прагнень до інтелектуального самовдосконалення, домінуванням накопичувальних, споживачьких інтересів, культивуванням індивідуалізму, самоізоляції, деформуванням моральних чеснот. Навчально-виховна ситуація ускладнюється девальвацією педагогічних домагань, співробітництва школи і сім'ї, зневажливим ставленням до книги, яку ніколи повноцінно не замінить найновіший комп'ютер.

- У кризі 7 років як віковій нормативній кризі розрізняють:
1. Позитивний симптомокомплекс: домагання ролі дорослого, усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, переживання власних успіхів або невдач, співпереживання, часткова втрата дитячої безпосередності.
 2. Негативний симптомокомплекс:
 - 1) блок “пасивного самоствердження” в системі соціальних відносин: відзначається прямою протидією впливу оточення шляхом вибору обмеженої кількості позицій опору (упертість, негативізм);
 - 2) блок “активного самоствердження” в системі соціальних відносин, який відзначається прагненням до вибору необмеженої кількості позицій опору, які принесли б максимальний результат для задоволення власних потреб (дратівливість, хвалькуватість, хитрощі);
 - 3) нейтральний блок, який полягає в невмінні або небажаних зосередитися на процесі здійснення діяльності, предметах і явищах навколишньої дійсності (лінощі, недбалість).

За цим симптомокомплексом розгортаються позитивні зрушення в особистості, чого не відбувається в стабільних вікових періодах. Така позиція є вихідною для побудови тактики виховного впливу в кризових періодах, що усуває можливість прояву авторитаризму з боку особи, яка диктує свою волю. Криза 7 років є проявом внутрішньої логіки розвитку (генної програми організму), тобто це закономірне явище в психічному розвитку.

Перебіг кризи 7 років не залежить від якоїсь однієї соціальної детермінанти, зокрема від вступу до школи. Безперечно, що такий зв'язок існує, однак сумнівно розглядати його як основну причину, яка формує її зміст.

Практичне заняття 1

Психічний розвиток від дня народження до трьох років

У ранньому віці виникає смислова і системна побудова свідомості... відбувається виникнення історичної свідомості людини...
Л.С. Виготський

1. Значення фізичної та соціальної безпомічності дитини. Основні відмінності немовлят людини від малят тварини.
2. Критерії переходу від періоду новонародженого до періоду немовляти (фізіологічні і психологічні). Розвиток форм спілкування. Особли-

1	2
Змістовий модуль 2. Навчання і виховання як феномен педагогічної психології	14
<i>Розділ 2. Психологія навчання як розділ педагогічної психології</i>	
<i>Розділ 3. Психологія учіння</i>	
<i>Розділ 4. Психологія виховання як розділ педагогічної психології</i>	6
<i>Лекція 1. Закономірності навчального процесу</i>	
1. Предмет психології навчання. Проблеми психології навчання. Психологія і педагогіка навчання. Типи навчання. Розвивальні можливості навчання. Конструювання навчального змісту. Мотиви навчання	
2. Моделі навчання (інформаційна, операціональна, розвивальна). Психологічні аспекти дидактичних принципів, змісту, предмета і методів засвоєння знань, умінь, навичок. Теорії навчання (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Матюшкін, Л.М. Проколенко та ін.)	
3. Концепції управління навчанням. Розвиток особистості в процесі навчання. Способи управління навчанням: програмоване навчання, алгоритмізація, проблемне навчання, комп'ютерне навчання, уроки-діалоги тощо. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП)	
4. Перспективи індивідуального розвитку учнів. Психологічні механізми цілепокладання в навчанні	
5. Завдання психології навчання як розділу педагогічної психології.	
<i>Анотація.</i> Аналізуються феномени навчання і виховання як нерозривні складові навчально-виховного процесу, системи їх співвідношень з поняттям психічного розвитку. Наголошується на необхідності критичного осмислення теоретико-практичної спадщини з психології навчання і виховання, створенні ефективних технологій навчання і виховання, які б не шкодили фізичному і психічному здоров'ю підростаючої особистості	4
<i>Лекція 2. Психологія учіння</i>	
1. Учіння як одна із сторін педагогічного процесу. Теоретичні і практичні проблеми психології учіння	
2. Основні компоненти учіння (змістові, цільові, мотиваційні, операційні, емоційно-вольові, комунікативні, результативні, контрольні-оцінні)	
3. Вікова динаміка процесу учіння. Рівні сформованості навчальної діяльності. Уміння навчатися самостійно як інтегральна якість особистості. Здатність до учіння. Психодіагностика розумової самостійності індивіда	
4. Мотивація учіння. Процес засвоєння як зміст навчальної діяльності учнів. Проблема наочності	
<i>Анотація.</i> З'ясовується співвідношення феноменів «навчання» і «учіння», їх прикладні аспекти в практиці педагогічної діяльності. Наголошується на необхідності системного навчання, вироблення в учнів самостійного уміння навчатися.	4
<i>Лекція 3. Закономірності виховного впливу</i>	
1. Виховання як суспільне явище і соціальна функція. Предмет психології виховання. Проблеми психології виховання. Виховання як процес формування цілісної особистості. Закономірності виховного впливу	
2. Історичні моделі виховання. Виховання та індивідуальний розвиток учнів. Процес виховання та чинники неорганізованого соціального впливу	
3. Психологічні механізми виховання. Методи і прийоми виховного впливу. Самопізнання і самооцінка як передумови самоактуалізації у вихованні	

Плани навчального курсу

(у всіх планах слід указувати список використаної літератури. Оскільки в цьому посібнику література наводиться в розділі 2, то автор її свідомо випускає)

Зміст лекційних занять*

Змістові модулі (теми лекцій, їх анотації)	Кількість годин
1	2
Змістовий модуль 1. Педагогічна психологія як наука і навчальний предмет	6
<i>Розділ 1.</i> Предмет, методи і завдання педагогічної психології <i>Лекція 1.</i> Місце педагогічної психології в системі наукового знання 1. Вступ 2. Педагогічна психологія як галузь психологічної науки. 3. Принципи педагогічної психології. 4. Проблеми і завдання педагогічної психології. 5. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками (філософія, педагогіка, загальна і вікова психологія, фізіологія тощо). 6. Методи педагогічної психології. <i>Анотація.</i> Аналізуються методологічні основи педагогічної психології. З'ясовуються її принципи, проблеми, завдання, прикладне значення. Виокремлюються перспективи впровадження результатів психолого-педагогічних досліджень у практику повсякденної педагогічної діяльності	3
<i>Лекція 2.</i> Короткий історичний нарис виникнення і становлення педагогічної психології 1. Навчання і виховання як предмет педагогічної психології. Початковий етап розвитку педагогічної психології (кінець XIX – початок XX ст.): розвиток педагогічної психології в США та Європі (Англія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ін.). Становлення педагогічної психології в Україні та Росії в XVII–XIX ст. (О.В. Духнович, М.В. Ломоносов, М.І.Новиков, Ф.Прокопович, Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко та ін.). Педагогічна антропологія К.Д. Ушинського 2. Предмет і завдання педагогічної психології в Росії в кінці XIX – на початку XX ст. (П.Ф. Каптерев, О.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт, А.П.Нечаєв, С.Ф. Русова, І.О. Сікорський та ін.) 3. Розвиток педагогічної психології в СРСР (Л.І. Божович, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.П. Зінченко, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, Н.А. Менчинська, Д.Ф. Ніколенко, С.Л. Рубінштейн, В.О. Сухомлинський, І.О. Синиця, П.Р. Чамата, В.І. Челєв та ін.). Розробка проблем педагогічної психології в Україні (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.И. Боришевський, Ю.З. Гльбух, Т.М. Лисянська, С.Д. Максименко та ін.) <i>Анотація.</i> Аналізуються витoki педагогічної психології, основні етапи її становлення як самостійної галузі психологічного знання. Виокремлюються основні авторські підходи у вивченні проблематики педагогічної психології. Наголошується на необхідності вивчення наступності ідей педагогічної психології, їх практичній реалізації	3

вості становлення рухів, маніпулятивних дій, ходіння. Розвиток довільних рухів. Виникнення предметних дій.

3. Початкові етапи розвитку мовлення та її семантики. Зв'язок слова з дією. Становлення мислення. Зв'язок предмета з дією.
4. Основні етапи мовленнєвого розвитку в ранньому дитинстві. Засвоєння дітьми фонетики і граматики. Розвиток синтаксичної структури мовлення. Основні способи засвоєння мови. Сензитивний період у розвитку мовлення.
5. Розвиток сенсорних і перцептивних процесів і дій. Розвиток пам'яті і мислення. Психологічна структура сенсомоторного інтелекту і перехід до його символічних форм (Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, М.І. Лісіна, Ж. Піаже та ін.).

Основні вихідні поняття:

- 1) ехолоалія – висловлювання, які приносять дитині задоволення або розвагу, – повторювання слів заради них самих, не звертаючись до навколишнього оточення;
- 2) колективний монолог – поєднання задоволення від висловлювань із задоволенням привертати до себе увагу (до вчинку або способу мислення);
- 3) “комплекс пожвавлення” – спрямована реакція на дорослого (здебільшого як усмішка) з одночасними моторними проявами;
- 4) криза “дня народження” (велика криза);
- 5) криза 1 року (мала криза);
- 6) криза 3 років (велика криза);
- 7) орієнтовно-дослідницька діяльність – спосіб пізнання навколишньої дійсності, типовий для дітей дошкільного віку, особливо в період від дня народження до 3 років; супроводжується концентрацією відчуттів і сприймань, прагненням самостійного досягнення мети на основі проб і помилок, унаслідок чого формується стратегія власного пошуку, яка визначає стиль життєвих домагань на наступні періоди життя;
- 8) предметні дії – маніпуляції, спрямовані на з'ясування функціонального призначення ролі предмета;
- 9) продуктивна діяльність – спосіб пізнання навколишньої дійсності, спрямований на отримання певного нового результату;
- 10) раннє дитинство;
- 11) репродуктивна діяльність – спосіб пізнання навколишньої дійсності, спрямований на отримання, як правило, попереднього результату, необов'язково заздалегідь спланованого;
- 12) симптомокомплекс кризи 1 року;
- 13) симптомокомплекс кризи 3 років.

Година дитини довша,
ніж день старої людини.
А. Шопенгауер (1788–1860)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Тематичні завдання на вимогу викладача: 2.1. Умови становлення сюжетно-рольової гри в період 1–3 років. 2.2. Прагнення до самостійності. 2.3. Введення орієнтовно-дослідницьких дій у предметну діяльність. 2.4. Наслідування дорослих як перехід до імітаційних ігор. 2.5. Індивідуальні предметні ігри.

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) план доповіді.

СРС.

Сприймання і пам'ять у немовлят. Здатність дитини до розрізнення елементарних і складних сенсорних впливів. “Комплекс пожвавлення”. Орієнтовно-дослідницька діяльність. Перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення. Виникнення здатності розв'язувати завдання методом здогадування. Початковий етап поєднання мислення з мовленням. Виокремлення операцій аналізу і синтезу.

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 77–92.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 76–92.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1976. – С. 28–52.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 14–20.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984. – С. 63–73.
7. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 111–140.

Таблиця 2.3. Тижневий розподіл навчального навантаження*

№ пор.	Місяці	Навчальне навантаження	Тижні	Лекції	Практичні заняття	ІРС	СРС	Поточний контроль
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Лютий	38	1					
			2					
			3	4				
			4	2	2			
2	Березень	22	1		2	2	2	
			2	2	2	2	2	
			3			3	3	
			4					2
3	Квітень	30	1	4				
			2	4	4			
			3	2	4	2	2	
			4		4	2	2	
4	Травень	26	1			4	4	
			2			5	5	
			3	2				2
			4	4				
5	Червень	22	1	2	2	2	2	
			2		2	2	2	
			3			3	3	
			4					2
Усього		108	**	26	22	27	27	6

* Тижневий розподіл є орієнтовним і враховує тривалість навчальних семестрів.

** Навчальні тижні можна позначати конкретними календарними датами.

Навчально-тематичний план (структура залікових кредитів)*

№ пор.	Змістові модулі / Розділи	Усього занять	Аудиторні заняття	Лекції	Практичні заняття	Поточний контроль	ІРС	СРС
1.	М. 1. Педагогічна психологія як наука і навчальний предмет / Р. 1. Предмет, методи, завдання педагогічної психології	28	14	6	6	2	7	7
2.	М. 2. Навчання і виховання як феномени педагогічної психології Р. 2. Психологія навчання як розділ педагогічної психології Р. 3. Психологія учіння Р. 4. Психологія виховання як розділ педагогічної психології	54	28	14	12	2	13	13
3.	М. 3. Суб'єкт педагогічної діяльності як феномен педагогічної психології Р. 5. Психологія особистості вчителя і педагогічної діяльності як розділ педагогічної психології	26	12	6	4	2	7	7
Усього		108	54	26	22	6	27	27

*Кількість навчальних занять можна варіювати, виходячи із загальної кількості кредитів. Бажано не порушувати пропорційне співвідношення аудиторних занять (лекцій, практичних, лабораторних занять, поточного контролю) та сумарну кількість ІРС та СРС, які між собою також є пропорційними. Допустиме зменшення аудиторних занять за рахунок збільшення, як правило, СРС.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
4. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
6. Гуцало Є.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
8. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2001.
9. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1988.
10. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
11. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К., 1984.
12. Крутецкий В.А. Психология. – М., 1986.
13. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.
14. Мухина В.С. Детская психология. – М., 2000.
15. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
16. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
17. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
18. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2005.
19. Поліщук В.М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми. – Суми, 2007.
20. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
21. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
22. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
23. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М., 1994.
24. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
25. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М., 2003.
26. Шаграева О.А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001.
27. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

Практичне заняття 2
Психічний розвиток у період 3–6 (7) років

Подаруй світло, і п'ятьма зникне
сама собою.
Е. Роттердамський

1. Анатомо-фізіологічні особливості та їх вплив на психічний розвиток. Психологічні передумови переходу в друге дитинство. Соціальна ситуація розвитку.
2. Рольова гра як провідна діяльність. Роль гри в психічному розвитку. Основні лінії гри. Розвиток сприймання. Удосконалення перцептивних дій та операцій. Перехід від зовнішніх, практичних перцептивних дій до внутрішніх, розумових. Сенсорні еталони. Основні етапи розвитку сприймання.
3. Перехід від ситуативного до контекстного мовлення. Виникнення монологу. Егоцентричне мовлення. Структурно-семантичний, лексичний, граматичний розвиток мовлення. Формування передумов появи письмового мовлення.
4. Психологія дітей шестирічного віку. Методи навчання шестирічних дітей.
5. Психологічна готовність до вступу в школу (інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна, вольова). Психодіагностика готовності до шкільного навчання.
6. Криза 7 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.

Основні вихідні поняття:

- 1) гра;
- 2) егоцентризм;
- 3) криза 7 років;
- 4) пізнє дитинство – умовна назва періоду 3–5(6) років, який актуалізує важливість підготовки до вступу в школу; указує на залежність вікової періодизації від навчально-виховної системи;
- 5) психологічна готовність до вступу в школу (інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна, вольова);
- 6) симптомокомплекс кризи 7 років.

Людина виховується для свободи.
Г. Гегель

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Тематичні завдання на вимогу викладача: 2.1. Елементи навчання і праці в ігровій діяльності.

Таблиця 2.2. Шкала оцінювання знань, умінь, навичок

№ пор.	Оцінка ECTS	Бали	П'ятибальна система
1	A	90–100	відмінно
2	BC	75–89	добре
3	DE	60–74	задовільно
4	FX	35–59	незадовільно з можливістю повторного складання
5	F	1–34	незадовільно з перескладанням комісії

Опис дисципліни*

Перша сторінка опису

Характеристика дисципліни	Напрямок підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Академічний календар, види занять
Кількість кредитів ECTS – 3 Модулів – 3 Змістових модулів – 3 (1–30 балів; 2–45 балів; 3–25 балів) Загальний обсяг навчального навантаження – 108 год.	Напрямок підготовки: 0103 Соціально-політичні науки ОКР "Бакалавр" Спеціальність: 6.030103 Практична психологія	Статус дисципліни – нормативна Курс – 2 Семестр: 4 Розподіл навчального навантаження: лекції – 26 год; практичні заняття – 22 год; лабораторні заняття – відсутні; поточний контроль – 6 год; СРСР – 27 год; ІРС – 27 год Підсумковий контроль – екзамен (4 семестр)

*Під таблицею можна розмістити анотацію, яка з'ясує місце навчальної дисципліни в структурно-логічній схемі підготовки фахівців.

**Указуються інші спеціальності, якщо в навчальних планах передбачене їх поєднання з "Практичною психологією".

8. Критерії оцінювання матеріалу (основні орієнтири) оцінювання (аналогічні наведеному у пояснювальній записці з вікової психології).

9. Структура змістових модулів і система їх контролю (лекцій – 26 год; практичних занять – 22 год; ІРС – 27 год; СРС – 27 год; поточний контроль – 6 год).

Змістовий модуль 1. Педагогічна психологія як наука і навчальний предмет (лекцій – 6 год; практичних занять – 6 год; ІРС – 7 год.; СРС – 7 год; поточний контроль – 2 год).

Розділ 1. Предмет, методи, завдання педагогічної психології.

Розділ 2. Короткий історичний нарис виникнення і становлення педагогічної психології.

Максимальна кількість балів – 30 (практичних занять – 15; ІРС – 5; поточний контроль – 5, заохочувальних балів за обсяг інформаційного масиву та оригінальність мислення – 5).

Змістовий модуль 2. Навчання і виховання як феномени педагогічної психології (лекції – 14 год; практичні заняття – 12 год; ІРС – 13 год; СРС – 13 год; поточний контроль – 2 год).

Розділ 3. Психологія навчання як розділ педагогічної психології.

Розділ 4. Психологія учіння.

Розділ 5. Психологія виховання як розділ педагогічної психології.

Максимальна кількість балів – 45 (практичних занять – 30; ІРС – 5; поточний контроль – 5, заохочувальних балів за обсяг інформаційного масиву та оригінальність мислення – 5).

Змістовий модуль 3. Суб'єкт педагогічної діяльності як феномен педагогічної психології (лекції – 6 год; практичні заняття – 4 год; ІРС – 7 год; СРС – 7 год; поточний контроль – 2 год).

Розділ 6. Психологія особистості вчителя і педагогічної діяльності як розділ педагогічної психології.

Максимальна кількість балів – 25 (практичних занять – 10; ІРС – 5; поточний контроль – 5, заохочувальних балів за обсяг інформаційного масиву, оригінальність мислення – 5).

Таблиця 2.1. Розподіл балів у модулях і змістових модулях*

Модуль 1			Модуль 2			Модуль 3		
Аудиторна робота			Індивідуальна робота (ІРС)			Самостійна робота (СРС)		
Зм. мод. 1	Зм. мод. 2	Зм. мод. 3	Зм. мод. 1	Зм. мод. 2	Зм. мод. 3	Зм. мод. 1	Зм. мод. 2	Зм. мод. 3
20	35	15	5	5	5	5	5	5
70			15			15		
Максимальна кількість балів – 100								

*Є аналогічним як з вікової психології.

2.2. Продуктивні форми діяльності: конструювальна, образотворча та ін. 2.3. Розвиток символічних ігрових дій.

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) анотації першоджерел.

СРС.

Розвиток процесів пам'яті (зовнішнього запам'ятовування, відтворення). Зв'язок пам'яті і мислення. Розвиток мови і мовлення. Основні лінії розвитку мислення. Особливості репродуктивної та продуктивної уяви. Розвиток особистості в дошкільному віці. Становлення емоційно-вольової сфери. Домінуючі мотиви діяльності та поведінки. Формування загальних і спеціальних здібностей.

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 92–101.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 93–101.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1976. – С. 28–52.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 14–20.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984. – С. 63–73.
7. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 141–164.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
4. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.

5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
6. Гуцало С.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
8. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2001.
9. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1988.
10. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
11. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К., 1984.
12. Крутецкий В.А. Психология. – М., 1986.
13. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.
14. Мухина В.С. Детская психология. – М., 2000.
15. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
16. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
17. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
18. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
19. Поліщук В.М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи. – Глухів, 2004.
20. Поліщук В.М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми. – Суми, 2005.
21. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
22. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
23. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
24. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М., 1994.
25. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
26. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М., 2003.
27. Шаграева О.А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001.
28. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

Модуль 3 Психологія дітей шкільного віку

Розділ 8. Психологія дітей молодшого шкільного віку

Розділ 9. Психологія дітей підліткового віку

студенти на початку засвоєння навчального курсу з педагогічної психології:

- 1) знання основ філософії, загальної психології, загальної педагогіки;
- 2) знання інформаційного забезпечення, яке пропонується до цих навчальних дисциплін.

Наявність списку першоджерел з педагогічної психології, який складається з підручників, навчально-методичних посібників, монографій, статей і використовується з метою навчити студентів самостійно працювати з інформаційним масивом на основі напрямків, визначених викладачем на лекційних заняттях.

Мета курсу: усвідомлення значущості знань про становлення підростаючої особистості в умовах організованих і неорганізованих чинників соціального впливу.

Завдання курсу:

- 1) засвоєння структури предмета педагогічної психології;
- 2) засвоєння закономірностей навчально-виховного впливу на підростаючу особистість;
- 3) усвідомлення місця педагогічної психології в системі психологічної науки;
- 4) формування в студентів прикладних умінь щодо застосування знань з педагогічної психології в практиці педагогічної діяльності.

Прогнозовані результати:

- 1) стратегія – формування психологічної готовності до праці (на основі знання вікових та індивідуальних особливостей особистості) як складової професійної підготовки майбутніх фахівців;
- 2) основні очікування – знання психологічних основ навчання, виховання, педагогічного впливу та вміння співвідносити їх із практикою педагогічної діяльності на засадах особистісно зорієнтованого підходу.

3. *Обов'язкові та вибіркові розділи програми.* Усі розділи програми є обов'язковими.

4. *Викладацький склад (аналогічний наведеному в пояснювальній записці з вікової психології).*

5. *Тривалість вивчення індивідуального розділу.* Вивчення навчального курсу здійснюється протягом одного семестру: з 1 лютого до 1 липня поточного року.

6. *Форми і методи навчання (аналогічні наведеним у пояснювальній записці з вікової психології).*

7. *Шкала оцінювання (аналогічна наведеній у пояснювальній записці з вікової психології).*

Пояснювальна записка

Робоча навчальна програма є нормативним документом вищого закладу освіти, призначена для спеціальності 6. 030103 “Практична психологія” і складена відповідно до вимог, які ставляться до змісту вікової психології як науки і навчальної дисципліни. Розділи програми відображають узагальнену інформацію з педагогічної психології найбільш відомих першоджерел кінця XIX – XX ст. (передусім радянської психології) та останні досягнення вітчизняних науковців кінця XX – початку XXI ст.

Ураховано деякі теоретичні ідеї щодо кредитно-модульної системи організації навчального процесу науковців Хмельницького національного університету, Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, а також наукові здобутки кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка.

У програмі відображено також авторську позицію щодо застосування кредитно-модульного навчання у вищих навчальних закладах. Як результат її апробації у 2002–2009 рр. у поєднанні з традиційними формами навчальної роботи.

Зміст педагогічної психології передбачає з’ясування сутності основних закономірностей навчально-виховного впливу та системи неорганізованих соціальних чинників, які визначають особливості життєвого простору особистості. Наголошується, що вчитель повинен уміти створювати навчально-виховні ситуації на засадах рівноправності, ділового партнерства, конструювання навчальних програм.

До робочої програми входять навчально-тематичний план, тижневий розподіл навчального навантаження, пакет методичних матеріалів для проведення поточного і підсумкового контролю, перелік навчально-методичної літератури тощо.

1. Зміст програми. У межах 3 кредитів інформація дозується для проведення спланованих форм навчальної роботи: лекційних, практичних занять, самостійної роботи студентів (СРС), індивідуальної роботи студентів під керівництвом викладача (ІРС), поточного контролю. Як правило, кілька розділів програми складають один змістовий модуль, який має власну систему основних вихідних понять. Обсяг навчальних завдань визначається кількістю навчальних годин для їх розв’язання і є посилюючим для студентів.

2. Рівень проблемності тематичних напрямків програми. Попередні умови – попередні компетенції, якими мають володіти

Лекція 1

Становлення особистості в молодшому шкільному віці

Глупіші за глупців, сліпіші за сліпців
ті, хто не виховав дітей.
С. Брант (1458–1521)

1. Анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Психологічна перебудова, пов’язана зі вступом до школи. Навчання і психічний розвиток.
2. Соціальна ситуація розвитку. Нормування ставлення до школи, учителів і учнівських обов’язків. Засвоєння правил поведінки. Розвиток взаємин з однолітками. Зміна ігрових стосунків. Проблема інтересів. Динаміка навчання як провідної діяльності.
3. Особливості розвитку психічних процесів (відчуттів, сприймання, уваги, пам’яті, мислення, уяви, емоцій, почуттів, індивідуально-типологічних особливостей).
4. Основні особистісні новоутворення (довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія).
5. Криза 13 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.

Динаміка анатомо-фізіологічної перебудови організму. Зріст: 122–138 см; вага: 21–32 кг; окружність грудної клітки: 58–65 см (відмінності між статями неістотні). З 6 років починається період рівномірного росту, який триває до 9 років у дівчаток і до 11 – у хлопчиків). Збільшується вага всіх м’язів. Дрібні м’язи розвиваються повільніше, ніж великі. Кісткові тканини гнучкі завдяки великій кількості хрящів. Вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. Збільшується рухливість нервових процесів. Добре розвинені органи чуттів. Посилюється становлення рухового апарату, що пов’язується не з фізичним, а з інтелектуальним розвитком.

Соціальна ситуація розвитку – асоціюється з виникненням новоутворення “усвідомлення ролі школяра” та необхідністю долати комплекс труднощів, які перешкоджають успішній адаптації до навчального процесу:

- 1) вимоги шкільного режиму, значення якого усвідомлюється через 1,5–2 роки навчання;
- 2) нерозуміння специфічної ролі вчителя (порівняно з вихователем дошкільного закладу), призначення якого полягає у виробленні вмінь самонавчання і самовиховання;

- 3) недостатній досвід спілкування з ровесниками, різновіковими групами дітей і дорослими, особливо в ситуації незадоволення сімейним рівноправним спілкуванням;
- 4) перенасичення першими враженнями від шкільного життя, які неминуче призводять до втоми;
- 5) зміна захопливих шкільних ситуацій важкими і часто одноманітними навчальними буднями.

Основні системи соціальної ситуації розвитку:

- 1) “дитина – ровесник”;
- 2) “дитина – учитель”;
- 3) “дитина – сім’я”;
- 4) “дитина – інші дорослі”.

Динамічність цих систем відзначається первинним домінуванням системи “дитина – учитель”, яка, однак, наприкінці навчання в початковій школі стає аутсайдером, тоді як домагання на лідерство інших систем залежать від комплексу різнопланових соціальних чинників, передусім значущості сімейного впливу на дитину.

Пік інтересу до шкільного навчання припадає на 5–6-й роки життя, після чого настає тривалий спад, який потенційно може тривати впродовж усього періоду навчання в 1–4 класах.

Індивідуальні особливості учнів:

- 1) з оптимальним розумовим розвитком (висока розумова активність – постановка запитань “Для чого?” і “Чому?”, які адресовані дорослим);
- 2) з випереджаючим розумовим розвитком – вундеркінди (раннє подолання егоцентризму, високий ступінь здатності до саморегуляції);
- 3) із затримкою розумового розвитку (не можуть зосередитися на процесі пізнання); основні причини: високий егоцентризм мислення, перенесені хвороби, сенсорні дефекти; педагогічна занедбаність (недостатній словниковий запас, невміння спілкуватися, низькі або деформовані пізнавальні інтереси) як наслідки збідненого спілкування або його дефіциту, несприятливого сімейного мікроклімату.

Психічні стани:

- 1) оптимальний (бадьорий настрій; прагнення пустувати; активність);
- 2) невротизм (емоційна нестійкість; тривожність);
- 3) невроз як наслідок неспроможності психіки впоратися з навколишніми подразниками (страхи; нав’язливі стани – шмор-

торитету, авторитаризму, псевдоавторитету. Псевдовладність і дитячий прагматизм.

Взаєвідносини вчителів як необхідна умова створення сприятливого психологічного клімату в школі. Особливості навчально-виховного впливу в період вікових криз. Директивна педагогіка і психологічні особливості діяльності вчителя-жінки.

Основні вихідні поняття: авторитет учителя, виховні ситуації, педагогічна діяльність, педагогічна взаємодія, педагогічні ситуації, педагогічна майстерність, педагогічний стереотип, педагогічне спілкування, педагогічний такт, професійна діяльність, стиль педагогічної діяльності, стиль спілкування, структура здібностей.

4.2. Робоча навчальна програма

Орієнтовний зразок титульної сторінки

Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
ім. Олександра Довженка

Затверджую

Проректор з науково-педагогічної роботи

“ _____ ” _____

Напрямок: 0301 Соціально-політичні науки

Робоча навчальна програма

з педагогічної психології

для спеціальності 6.030103 Практична психологія

Код навчальної дисципліни _____*

Статус навчальної дисципліни: нормативна

Факультет (до якого належить кафедра): психології та педагогіки
Кафедра психології

На зворотній сторінці вказується таке:

Програму склав В.М. Поліщук _____ (підпис)

Схвалено на засіданні кафедри психології,
протокол № _____ від “ _____ ” _____ 201__ р.

Завідувач кафедри _____ (підпис)

Робоча навчальна програма розглянута і схвалена методичною радою факультету психології та педагогіки, протокол № _____ від “ _____ ” _____ 201__ р.

Голова методичної ради _____ (підпис)

Декан факультету _____ (підпис)

Основні вихідні поняття: учіння, мотиви учіння, навчання, научіння, пізнавальний інтерес, пізнавальна діяльність, розумова самостійність, самоосвіта, навчальні дії.

5. Психологія виховання як розділ педагогічної психології. Історія психології виховання як розділу педагогічної психології. Проблема виховання в працях зарубіжних і вітчизняних психологів. Виховання як суспільне явище та соціальна функція. Предмет психології виховання. Проблеми психології виховання. Виховання як процес формування цілісної особистості. Теорії виховання (персоналістична, академічна, спіритуалістична, соціокогнітивна, психологічна, технологічна, народна педагогіка). Закономірності виховного впливу.

Історичні моделі виховання. Виховання та індивідуальний розвиток учнів. Процес виховання та чинники неорганізованого соціального впливу. Об'єктивні і суб'єктивні кризові явища в дитинстві.

Психологічні механізми виховання. Методи і прийоми виховного впливу. Самопізнання і самооцінка як передумови самоактуалізації у вихованні. Поняття про моральність. Вчинок як одиниця моральної поведінки. Критерії та показники вихованості. Вікові аспекти виховання і життєвий шлях особистості. Психологічні особливості дітей з асоціальною поведінкою. Проблеми сім'ї у вихованні дітей. Психологія індивідуального підходу в процесі виховання особистості. Завдання психології виховання.

Психологічний аналіз вчинку учня.

Основні вихідні поняття: акцентуація, виховання, ефект орелу самовиховання, методи виховного впливу, моральний світогляд, моральна поведінка, моральний вчинок, саморегуляція, самопізнання, самоактуалізація, соціальний вплив.

6. Психологія особистості вчителя і педагогічної діяльності як розділ педагогічної психології. Історія психології вчителя як розділу педагогічної психології. Предмет психології вчителя (Ф.М. Гоболін, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, М.Д. Левітов, О.М. Леонтьєв, Д.Ф. Ніколенко, С.Л. Рубінштейн, В.А. Сластьонін, Б.М. Теплов, О.І. Шербаков та ін.). Особливості педагогічної діяльності. Педагогічні здібності та їх структура. Формування педагогічних здібностей. Педагогічні вміння та навички. Структура педагогічної діяльності вчителя (конструктивна, організаційна, комунікативна). Професійна спрямованість особистості вчителя. Види стилів та індивідуальний стиль діяльності вчителя. Психологічні основи педагогічної оцінки, педагогічного такту, педагогічної етики. Взаємини вчителя з учнями. Дитячі психологічні профілі та взаємооцінка суб'єктів навчання і виховання.

Психологічна готовність вчителя до педагогічної праці. Психологія педагогічних стереотипів. Психологія педагогічного ав-

гання носом, некоординована жестикуляція, кусання нігтів тощо).

Динаміка провідної діяльності: від рольової гри з елементами навчання – до навчальної діяльності з елементами ігрової. Спосіб регуляції навчальної діяльності: пізнавальна потреба. Якщо навчальна діяльність не буде провідною, то вона не виконає свого соціального призначення.

Лнії навчальної діяльності:

- 1) діяльність учителя (спрямовуюча, виховна, контролююча, формуюча, партнерська);
- 2) діяльність учня (пізнавально-пошукова, під керівництвом учителя та самостійна, необхідна, партнерська).

Учитель для учнів молодшого шкільного віку – це авторитетна особа, зразок для наслідування ще до вступу в школу.

Оволодіти навчальною діяльністю означає самостійно працювати, тобто навчитися вчитися, самовдосконалюватися.

Особливості навчальної діяльності:

- 1) для учня об'єктивно нетривала в часі, а суб'єктивно – навпаки;
- 2) різноманітна, оскільки поєднує різнопланові елементи ігрової діяльності;
- 3) заохочувальна (основа для наступного саморозвитку);
- 4) спрямована на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій;
- 5) процес викладання матеріалу вчителем є розгорнутим.

Основні чинники розвитку уваги:

- 1) оптимальний темп уроку (виклад матеріалу має бути схожим із ритмом секундної стрілки);
- 2) чіткість; доступність; лаконічність пояснень (стисле уповільнене мовлення вчителя, яке поєднується з ілюстративним матеріалом);
- 3) відсутність прямих голосних зауважень, які є дієвими для конкретного учня, але дезорганізують інших дітей, оскільки спонукають їх до жвавого обговорення випадку;
- 4) різноманітність форм навчальної діяльності (пояснення, самостійна робота, контрольна робота, дидактичні ігри тощо);
- 5) участь у навчальній діяльності всіх учнів;
- 6) наявність конкретних динамічних емоційних подразників тощо.

Психологічна сутність уваги в навчальному процесі для вчителя: вміння організувати діяльність учнів, урахувати їхні

інтереси, забезпечити розумову і рухову активність, розвивати творчу діяльність.

Динаміка уваги: 1 клас – переважає мимовільна увага (основу складає орієнтовний рефлекс); 2–4 клас – поступове переважання довільної уваги (пов'язане з розвитком мислення). Слабкість довільної і домінування мимовільної уваги може призвести до лінощів, безвілля. Водночас мимовільна увага на початку молодшого шкільного віку є найбільш ефективною. Розвиток довільної уваги пов'язаний із цілями, які ставить перед собою учень.

Типи уваги:

- 1) уважність: ефективна зосередженість свідомості на головних, або домінантних, та супутних, або субдомінантних, подразниках (предметах, явищах тощо);
- 2) неуважність: невміння зосередитися на будь-якому подразнику (“блукаюча увага”);
- 3) розсіяність:
 - а) зосередженість свідомості на головному (домінантному) і слабка фіксація супутніх (субдомінантних) подразників;
 - б) зосередженість свідомості на супутніх (субдомінантних) подразниках і водночас невміння виокремити для себе головний (домінантний) подразник.

Умовно всі стани можна зобразити на відрізку, де полярні позиції належать уважності та неуважності, а в центрі знаходиться розсіяність.

Отже, коливаючись як маятник між двома основними станами уваги, розсіяність має позитивне і негативне значення (є їх джерелом).

Причини розсіяності уваги:

- 1) легка і швидка поява втоми;
- 2) перенасичення враженнями;
- 3) порушення режиму дня;
- 4) наявність аденоїдів;
- 5) відсутність необхідної гнучкості або здатності переключатися (здебільшого це спостерігається в “начитаних” дітей);
- 6) особистість учителя (монотонність співпраці; малоцікавий як взірець для наслідування; поспішний; сам розсіяний; на роботу йде, як на страту; у взаєминах з учнями переважають прямі звертання, наприклад, у випадках порушення ними дисципліни тощо).

Стани уваги:

- 1) справжня уважність: готовність працювати протягом уроку, наявність відповідної робочої пози, міміки тощо;

ної психології в Україні (М.І. Алексеева, Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Ю.З. Гільбух, Т.М. Лисянська, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик, О.Я. Чебикін та ін.).

Основні вихідні поняття: психологія навчання, психологія виховання, психологія педагогічної діяльності.

3. Психологія навчання як розділ педагогічної психології.

Історія психології навчання як розділу педагогічної психології (Арістотель, Д. Гартлі, Е. Торндайк та ін.). Предмет психології навчання. Проблеми психології навчання. Психологія і педагогіка навчання. Типи навчання. Розвивальні можливості навчання. Конструювання навчального змісту. Мотиви навчання.

Моделі навчання (інформаційна, операціональна, розвивальна). Психологічні аспекти дидактичних принципів, змісту, предмета і методів засвоєння знань, умінь, навичок. Теорії навчання (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Матюшкін, Л.М. Проколієнко та ін.). Концепції управління навчанням. Розвиток особистості в процесі навчання. Способи управління навчанням: програмоване навчання, алгоритмізація, проблемне навчання, комп'ютерне навчання, уроки-діалоги тощо. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП). Перспективи індивідуального розвитку учнів. Психологічні механізми цілепокладання в навчанні.

Завдання психології навчання як розділу педагогічної психології. Пізнавальний інтерес. Психологічний аналіз уроку.

Основні вихідні поняття: алгоритм, емпіричні знання, моделі навчання, мотивація, навчальна програма, навчання, орієнтовна основа діяльності, пізнавальна активність, проблемна ситуація, програмування, тип навчання, уроки-діалоги, цілепокладання.

4. Психологія учіння. Історія психології учіння (В.А. Дістервег, Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський та ін.). Учіння як одна зі сторін педагогічного процесу. Теоретичні і практичні проблеми психології учіння.

Види і структура навчальної діяльності. Основні компоненти учіння (змістові, цільові, мотиваційні, операційні, емоційно-вольові, комунікативні, результативні, контрольні-оцінювальні). Вікова динаміка процесу учіння. Психологічні умови формування вміння самостійно вчитись. Подолання неуспішності в учінні. Рівні сформованості навчальної діяльності. Уміння вчитись самостійно як інтегральна якість особистості. Здібності до учіння. Психодіагностика розумової самостійності індивіда. Мотивація учіння. Процес засвоєння як зміст навчальної діяльності учнів. Проблема навчання. Теорії соціального навчання (Н. Міллер, Дж. Доллард).

Програмні матеріали

4.1. Навчальна програма з педагогічної психології

1. Предмет, методи і завдання педагогічної психології. Навчання і виховання як предмет педагогічної психології. Розділи педагогічної психології: психологія навчання, психологія виховання; психологія вчителя і педагогічної діяльності. Проблеми педагогічної психології. Завдання педагогічної психології. Місце педагогічної психології в системі наукового знання (педагогіка, методика, загальна психологія, вікова психологія, фізіологія тощо).

Принципи побудови досліджень з педагогічної психології. Методи педагогічної психології. Спостереження та його види. Експеримент та його види. Вивчення продуктів діяльності. Генетичний метод. Моделювання. Тести. Статистичні і математичні методи. Залежність змісту методу від предмета вивчення.

2. Короткий історичний нарис виникнення і становлення педагогічної психології. Початковий етап розвитку педагогічної психології (кінець XIX – початок XX ст.): розвиток педагогічної психології в США та Європі (Англія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ін.). Становлення педагогічної психології в Україні та Росії в XVII–XIX ст. (М.В. Ломоносов, М.І. Новиков, Ф. Прокопович, Г.С. Сковорода, В.М. Татищев, Т.Г. Шевченко та ін.). Педагогічна антропологія К.Д. Ушинського.

Предмет і завдання педагогічної психології в Росії у кінці XIX – на початку XX ст. (С.А. Ананьїн, П.Ф. Каптерев, О.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев, С.Ф. Русова, О.І. Сікорський та ін.).

Розвиток педагогічної психології в СРСР (Л.І. Божович, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.П. Зінченко, В.О. Сухомлинський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Н.А. Менчинська, Д.Ф. Ніколенко, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця, П.Р. Чамата, В.І. Чепелев та ін.). Розробка проблем педагогіч-

- 2) хибна неухважність: зовнішні ознаки до праці виявлені слабо, що стосується більше меланхоліків, флегматиків; у сангвініків, холериків спостерігається вищий рівень активності;
- 3) дійсна неухважність: відсутність належної готовності до уроку, постійне відволікання від навчального процесу;
- 4) хибна уважність: невідповідність зовнішньої форми уваги робочому стану (ліньки думати, відсутність усвідомленого розуміння значущості навчального процесу тощо).

Основні якості уваги:

- 1) обсяг: потрібно використовувати прийоми порівняння, щоб особливості кожного предмета, знака були чітко визначені;
- 2) концентрація: у 1 класі це, як правило, непоширене явище, оскільки рівень зосередженості ще нестійкий;
- 3) стійкість: нетривалий часовий інтервал збереження певної домінанти.

Особливості відчуттів:

- 1) посилення абсолютної та розрізняльної чутливості;
- 2) наявність складних міжаналізаторних зв'язків;
- 3) формування сенсомоторних асоціацій, які забезпечують точність рухів і зоровий контроль за ними;
- 4) забезпечення досконалої орієнтації в навколишньому середовищі;
- 5) між розрізненням якостей, їх найменуванням і використаням ще відсутня повна відповідність.

Умови розвитку сприймання:

- 1) рух предмета на фоні інших нерухомих речей;
- 2) рух руки дитини по предмету, обмацування, маніпулятивні дії;
- 3) називання предмета;
- 4) вироблення диференційованого рефлексу на величину, розташування в просторі;
- 5) використання слова як позначення предмета;
- 6) формулювання проблемних запитань;
- 7) виховання спостережливості (мета, розповідь про значущість певного явища, підготовка плану спостереження, постановка додаткових запитань, узагальнення роботи).

Особливості сприймання кольору:

- 1) набуває значення сигналу;
- 2) відомими є характерні ознаки предмета;
- 3) позначається словом;
- 4) конкурує з незнайомою дітям або абстрактною формою.

Особливості сприймання часу:

- 1) час плинний: жодну одиницю не можна сприймати одночасно, а лише послідовно;
- 2) відсутність спеціальних аналізаторів, тому час сприймається безпосередньо, що деформує уявлення про нього;
- 3) спотворюється суб'єктивними чинниками (захопленість, очікування і т.д.);
- 4) мінливість часових відношень (те, що було “сьогодні”, стає “позавчора” тощо).

Адекватне сприйняття часу для більшості дітей 1–2 класів становить значну проблему. Як наслідок, вони зменшують реальну можливість хвилини (відсутність рефлексу часу), а отже, не варто категорично вимагати від них своєчасності виконання доручень, хоча на цьому потрібно акцентувати увагу. Трапляються випадки, коли тривалість 1 хвилини для першокласника знаходиться в межах 31 хвилини (якщо перед ним ставиться завдання зафіксувати тривалість хвилини). Школярі адекватно сприймають час тоді, коли спроможні безпомилково назвати число, місяць, рік свого народження.

Сприймання і відтворення тексту: дітям доступні лише середній темп читання і проста побудова тексту, тому вчитель повинен стежити за темпом власного мовлення, письма на дошці, мовою учнів під час їхніх відповідей.

Сприймання форми:

- 1) зростає точність розрізнення і правильність відтворення назв геометричних фігур (квадрат, круг, трикутник);
- 2) труднощі з назвами об'ємних фігур (часто не відрізняють їх від плоских фігур, наприклад, кулю від круга);
- 3) не сприймають пряму лінію як пряму, коли вона поставлена з нахилом;
- 4) не сприймають перспективу;
- 5) охоплюють лише загальний вигляд знаку, тоді як окремі елементи часто упускаються.

Особливості сприймання сюжетних ілюстрацій (за А. Біне):

- 1) стадія перерахування (2–5 р.);
- 2) стадія інтерпретації (6–10 р.);
- 3) стадія пояснення (10–...).

Дослідження показують, що названі стадії залежать не стільки від вікових особливостей, скільки від змісту ілюстрацій, власного досвіду та способу формулювання поставлених запитань (“Що зображено на малюнку?”, “Які ти бачиш тут події?” тощо).

Пам'ять:

- 1) механічне запам'ятовування менш ефективне, ніж осмислене; запам'ятати алогічний матеріал важче, ніж дорослим, через відсутність, перш за все, необхідних вольових зусиль;
- 2) осмислене запам'ятовування потребує більше часу;
- 3) ілюзія домінування механічного запам'ятовування: діти часто схильні фіксувати і відтворювати матеріал дослівно, оскільки ще не вміють користуватися прийомами запам'ятовування, тому вважають, що вивчити урок – означає розповісти його вчителю так, як викладено в підручнику;
- 4) розвиток логічного і осмисленого запам'ятовування:
 - а) недостатньо сформований самоконтроль;
 - б) діти, як правило, перевіряють себе за кількісними критеріями (повторюють матеріал стільки разів, скільки сказав учитель, як правило, не задумуючись про якість його відтворення);
- 5) типові показники довільності пам'яті: прийоми запам'ятовування, наприклад, багаторазове читання всього матеріалу, чергування прочитаного з його відтворенням тощо.

Ступені запам'ятовування тексту:

- 1) просте багаторазове читання;
- 2) різноманітність, яка виявляється дійсно об'єктивно (учень не ставить завдань перед читанням);
- 3) перед кожним читанням учень самостійно ставить особливі завдання: повернення до прочитаного з метою усвідомлення його змісту; згадування прочитаного, коли читання ще не закінчене, та ін.;
- 4) поділ тексту на смислові частини, коли виокремлюються його опорні пункти;
- 5) заучування напам'ять.

Деякі особливості процесів пам'яті:

- 1) краще фіксується наочний матеріал (предмети, люди, які їх оточують), ніж словесний;
- 2) краще запам'ятовуються конкретні назви, ніж абстракції;
- 3) опора на наочність;
- 4) в абстрактному матеріалі ефективніше фіксується матеріал, який узагальнює низку фактів (взаємозв'язок між певними явищами), ніж абстракції, які не з'ясовуються на конкретному матеріалі;
- 5) відтворення: “Діти не люблять згадувати те, що забули, вони охочіше передають те, що свіжим зберігається в їхній пам'яті” (К.Д. Ушинський);

- 6) забування: залежить від прийомів запам'ятовування, цікавості інформації.

Почуття:

- 1) у формуванні особистості є провідними, оскільки потреба в позитивних ситуаціях спричиняє виникнення складних почуттів (моральних, інтелектуальних, естетичних);
- 2) співчуття, співпереживання як ідентифікація себе з іншими;
- 3) основні негативні прояви:
 - а) ревності: домагання любові рідних або значущих людей;
 - б) заздрість: з'являється в суперництві під час домагання визнання, особливо в розподілі ролей;
 - в) "гра на публіку".

Особливості волі:

- 1) розвиток вольових зусиль і якостей;
- 2) установа відповідності між метою і мотивами;
- 3) посилення розумової ролі мовлення (регулювання поведінки і діяльності);
- 4) наявність суперечностей між "хочу" і "потрібно";
- 5) розвиток хибної мотивації, яка нав'язується дорослими ("у міліцію заберуть");
- 6) імпульсивність поведінки.

У цілому динаміка розвитку волі відзначається формуванням вольових якостей і вольового зусилля, що характерно для таких випадків:

- 1) утома;
- 2) у ситуаціях подолання фізіологічно зумовлених труднощів;
- 3) у розумовій діяльності за наявності перешкод.

Вольове зусилля як структурний компонент вольової дії притаманне більше ніж половині складу кожної вікової групи (6, 7, 8...11 років) і має чітку тенденцію до збільшення в наступних вікових періодах. Значне місце займає ситуативний прояв вольового зусилля, який насамперед ґрунтується на особистісно значущих мотивах діяльності. Відсотковий склад учнівських груп, яким притаманна незначна здатність до вольового зусилля, нечисленний, проте не можна залишати поза увагою тенденцію до його збільшення в 3–4 класах до рівня 1 класу, що свідчить про відсутність остаточної сталості цієї складової вольової дії в молодших школярів, а тому потрібне її тренування в навчальній та інших видах діяльності (С.А. Поліщук).

35. Переживання як основна структурна одиниця емоційно-чуттєвої сфери.
36. Особливості мислення в учнів молодшого шкільного віку.
37. Типові прояви почуття дорослості в підлітків.
38. Типові зовнішні прояви самооцінки в підлітків.
39. Проблема "важкого підлітка": за і проти.
40. Невротичні стани дітей молодшого шкільного віку.
41. Феномен егоцентризму в молодшому шкільному віці.
42. Конфліктні ситуації у взаєминах дітей молодшого шкільного віку.
43. Темперамент і пізнавальні здібності школярів.
44. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 10–11 років (хлопчики).
45. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 10–11 років (дівчатка).
46. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 11–12 років (хлопчики).
47. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 11–12 років (дівчатка).
48. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 12–13 років (хлопчики).
49. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 12–13 років (дівчатка).
50. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 13–14 років (хлопчики).
51. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 13–14 років (дівчатка).
52. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 14–15 років (хлопчики).
53. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 14–15 років (дівчатка).
54. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 15–16 (17) років (хлопчики).
55. Типовий поведінковий симптомокомплекс учнів 15–16 (17) років (дівчатка).
56. Формування відповідальності у дівчаток (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
57. Формування відповідальності у хлопчиків (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
58. Питання вікової психології в науковій спадщині _____ (вибір ученого за вказівкою викладача) і практика педагогічної діяльності.

7. Психологічні умови формування потребово-мотиваційної сфери в дітей молодшого шкільного віку.
8. Становлення дитячої особистості дітей у віці 7–8 років (хлопчики).
9. Типовий поведінковий симптомокомплекс дітей 8–9 років (дівчатка).
10. Довільне та мимовільне запам'ятовування в молодших школярів.
11. Особливості розвитку моральних почуттів у молодших школярів.
12. Види уваги та їх динаміка в молодших школярів.
13. Індивідуальні особливості пам'яті та специфіка їх прояву в молодшому шкільному віці.
14. Роль уяви в навчальній діяльності молодших школярів.
15. Розвиток волі в молодшому шкільному віці (дівчатка).
16. Розвиток волі в молодшому шкільному віці (хлопчики).
17. Сприймання молодшого школяра.
18. Особливості розвитку пам'яті в дітей молодшого шкільного віку.
19. Темперамент і особливості його прояву в молодшому шкільному віці.
20. Основні властивості уваги та їх прояв у дітей молодшого шкільного віку.
21. Психологічна характеристика розвитку моральних якостей учнів ... класу (вибір класу за вказівкою викладача).
22. Роль фантазії в навчальній діяльності молодших школярів.
23. Особливості емоційних станів молодших школярів.
24. Розвиток мови і мовлення в дітей молодшого шкільного віку.
25. Психологічні умови розвитку творчих здібностей у молодших школярів.
26. Особливості поведінки хлопчиків молодшого шкільного віку.
27. Особливості поведінки дівчаток молодшого шкільного віку.
28. Соціальна ситуація розвитку в дітей молодшого шкільного віку.
29. Інтелектуальна готовність дитини до навчання в школі.
30. Особистісна готовність дитини до навчання в школі.
31. Соціально-психологічна готовність дитини до навчання в школі.
32. Вольова готовність дитини до навчання в школі.
33. Проблема врахування сенситивних періодів у навчальному процесі учнів молодшого шкільного віку.
34. Особливості розвитку сенсорної сфери в учнів молодшого шкільного віку.

Основні лінії розвитку волі (С.А. Поліщук):

Дівчатка:

- 1) дисциплінованість (1 кл.) – цілеспрямованість (2 кл.) – незалежність (3–4 кл.);
- 2) витримка (1 кл.) – наполегливість (2 кл.) – витримка (3–4 кл.);
- 3) активність (1 кл.) – стриманість (2 кл.) – наполегливість (3–4 кл.).

Хлопчики:

- 1) самостійність (1 кл.) – наполегливість (2 кл.) – організованість (3–4 кл.);
- 2) стриманість (1 кл.) – рішучість (2 кл.) – рішучість (3–4 кл.);
- 3) витримка (1 кл.) – активність (2 кл.) – сміливість (3–4 кл.).

Мовлення:

- 1) адекватне розрізнення звуків у словах (у їх частинах-фонемах);
- 2) співвіднесення почутого звуку з певним знаком, надрукованим у книзі, або самостійне зображення його на папері;
- 3) сприймання кожної літери і за створеною асоціацією відтворення для неї “чистого звуку” (для цього треба побачити поєднання літер і, як наслідок, змінити вимову потрібного звуку (п-пі, па-па тощо);
- 4) усі літери в слові вимовляються разом, як звуковий комплекс;
- 5) слово має бути зрозумілим, тобто створена комбінація звуків має бути доступною для позначення якогось знайомого дитині предмета, дії, ознаки.

Генезис мовлення:

- 1) аукання – 4–6 міс.;
- 2) белькотіння – 6–10 міс.;
- 3) перші слова як сигнали 1-ї сигнальної системи (у межах 10 міс.);
- 4) слово як сигнал, що узагальнює істотні ознаки, побудову граматичних форм (у межах 1,5 року);
- 5) ситуативне мовлення (2–3 роки);
- 6) зв'язне і виразне мовлення (4–6 років);
- 7) внутрішнє мовлення (з 4–5 років);
- 8) засвоєння писемного мовлення (з 5–6 років).

Функції мовлення:

- 1) комунікативна (взаємна передача інформації);
- 2) сигніфікативна (форма свідомості).

Особливості читання:

- 1) розгорнутий шепіт (чітко, тихе повторення всіх слів);
- 2) редукований шепіт (чітко тихе повторення окремих слів у загальному ряду);
- 3) “читання губами”;
- 4) тремтіння губ (на початку і в кінці читання);
- 5) “читання очима”.

Одним із механізмів розвитку мовлення є проблемна текстова ситуація (ПТС), яка характеризується такими рисами:

- 1) основний елемент ПТС – приховане запитання;
- 2) основне джерело ПТС – новизна інформації;
- 3) текстові ситуації прихованого запитання, як правило, окремо не формулюються, а визначаються в його кінці;
- 4) текст може створити умови для запитання, дати готову відповідь на невизначене запитання, актуалізувати матеріал, який потрібний для його самостійного пошуку;
- 5) відповідь готується з допомогою тексту та пригадування.

Особливості мислення:

- 1) з початком навчання в структурі мислення зростає значущість абстрактних компонентів порівняно з конкретно-образними проявами;
- 2) особливості засвоєння понять:
 - а) предметні поняття: знання істотних ознак (визначення функціональних ознак; визначення істотних ознак; узагальнення);
 - б) поняття відношень: наприклад, “більше-менше” (практичний пошук відношення, як правило, з допомогою наочності; узагальнення; застосування результатів узагальнення для різних випадків у практиці);
- 3) операції мислення: аналіз, синтез, конкретизація, систематизація тощо (аналіз і синтез поєднуються з допомогою порівняння; діти легше знаходять відмінності між невідомими предметами, між відомими – навпаки, спільне; часто замінюють сутність понять звичайним переліком ряду фактів).

Основні новоутворення в молодшому шкільному віці:

- 1) довільність процесів психіки, що означає наявність самоконтролю як здатності до саморегуляції (уміння свідомо визначати цілі, знаходити засоби їх досягнення, долати перешкоди);
- 2) внутрішній план дій (можливість перспективного планування власного буття, “дії в собі”);

25. Особливості розвитку пам’яті дітей дошкільного віку (показати динаміку, звернути увагу на різновиди пам’яті).
26. Увага як форма свідомості в дітей дошкільного віку.
27. Проблема формування самосвідомості в дітей дошкільного віку (показати динаміку).
28. Проблема віку як одна з центральних проблем вікової психології.
29. Психологічні особливості емоційно-почуттєвої сфери дошкільників і практика педагогічної діяльності.
30. Проблема адаптації дітей до умов роботи дошкільного закладу.
31. Проблеми формування особистісної та соціально-психологічної готовності до вступу в школу.
32. Особливості формування образу “Я” в дітей дошкільного віку (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
33. Невротичні стани дітей дошкільного віку.
34. Феномен егоцентризму в дітей 5–6-річного віку.
35. Конфліктні ситуації у взаєминах дітей 3–5-річного віку.
36. Конфліктні ситуації у взаєминах дітей 5–6-річного віку.
37. Формування відповідальності в дітей дошкільного віку (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
38. Наукові погляди Л.С. Виготського і сучасна практика педагогічної діяльності.
39. Сучасна вікова психологія і практика педагогічної діяльності.
40. Проблематика вікової психології: перспективи теоретичних розробок і практичної реалізації.

Психологія школяра

Примітка. 1. Якщо тему курсової роботи необхідно спрямувати на вивчення підлітків, тоді поняття “молодший шкільний вік” слід замінити наступним віковим інтервалом, і навпаки (така заміна здійснюється за вказівкою викладача).

2. Окремі тематичні напрямки передбачають уточнення вікового діапазону (за вказівкою викладача).

1. Становлення дитячої особистості у 8–9 років (хлопчики).
2. Психологічні умови становлення адекватної самооцінки.
3. Типовий поведінковий симптомокомплекс дітей 7–8 років.
4. Становлення дитячої особистості у 8–9 років (дівчатка).
5. Особливості розвитку пам’яті в дітей молодшого шкільного віку.
6. Становлення дитячої особистості 9–10 років (дівчатка).

4. Зв'язок вікової психології з дошкільною педагогікою.
5. Принципи вікової психології і стратегія професійної діяльності вихователя.
6. Проблема врахування вікових та індивідуальних особливостей в практиці педагогічної діяльності.
7. Проблема формування пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку.
8. Психологічні особливості ігрової діяльності в дітей дошкільного віку.
9. Динаміка ігрової та навчальної діяльності в дошкільному віці (вибір вікового періоду за вказівкою викладача).
10. Проблема диференційованого підходу до дітей дошкільного віку.
11. Соціальна ситуація розвитку дітей 1–3 років та перспективи їх особистісного становлення.
12. Соціальна ситуація розвитку дітей 3–6 (7) років та перспективи їх особистісного становлення.
13. Динаміка спілкування в дошкільному віці та перспективи особистісного становлення дітей.
14. Психологічні особливості сприймання дітей 1–3 років і практика педагогічної діяльності.
15. Психологічні особливості сприймання дітей 3–7 років і практика педагогічної діяльності.
16. Динаміка провідної діяльності в дошкільному віці та практика педагогічної діяльності.
17. Проблема рушійних сил психічного розвитку в дошкільному віці (порівняти будь-який віковий період з іншими віковими періодами; вибір за вказівкою викладача).
18. Урахування сенситивних періодів у психічному розвитку дошкільників.
19. Психологічні особливості дітей (дівчаток) дошкільного віку (показати динаміку).
20. Психологічні особливості дітей (хлопчиків) дошкільного віку (показати динаміку).
21. Проблеми інтелектуальної готовності до школи в дітей дошкільного віку.
22. Порівняльна характеристика новоутворень криз 3 років і 7 років.
23. Особливості вольового розвитку дітей дошкільного віку і практика педагогічної діяльності.
24. Особливості розумового і мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (показати динаміку).

- 3) рефлексія – усвідомлення дитиною того, як її сприймають інші (якою дитина є насправді, якою дитина бачить себе, якою вона здається іншому), тобто вміння “збоку” розглядати й оцінювати власні думки та дії є основою відображення (або рефлексії) рівня адекватності власної спрямованості, схильності до самоаналізу. Якщо дитина набуває рефлексії, то стає підлітком (В.В. Давидов). У молодшому шкільному віці значущою є рефлексія розумової сфери, у старшому шкільному – моральної сфери.

Своєрідність вікового інтервалу 10–14 (15) років характеризується умовним розподілом на дві частини: до і після 13 років. Це означає порушення співвідношення вікової періодизації з віковою класифікацією (навчальною виховною системою) показником чого є криза 13 років, тобто вікова класифікація, відображаючи початок підліткового віку, практично підміняє його закінченням молодшого шкільного віку.

Структура кризи 13 років (дівчатка):

1. Позитивний симптомокомплекс:

- 1) типові симптоми: усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, вміння співпереживати;
- 2) супутні симптоми: старанність, вміння співпрацювати, переживання власних успіхів або невдач, оптимізм, гордість за власні досягнення, відповідальність, організованість.

2. Негативний симптомокомплекс:

- 1) типові симптоми: блок “АС” (дратівливість, хитрощі, зухвалість, лихослів'я, корисливість); блок “ПС” (упертість як неслухняність, зарозумілість, пізнавальна обмеженість); блок “НС” (небалість, байдужість, лінощі);
- 2) супутні симптоми: індивідуалізм, хвастощі, негативізм, притосовництво, жорстокість.

Структура кризи 13 років (хлопчики):

1. Позитивний симптомокомплекс:

- 1) типові симптоми: вміння самооцінювати, оптимізм, домагання ролі дорослого, вміння співпереживати;
- 2) супутні симптоми: гордість за власні досягнення, вміння співпрацювати, переживання власних успіхів (невдач), усвідомлення ролі школяра, прагнення самостійності, старанність, вміння самоконтролю.

2. Негативний симптомокомплекс:

- 1) типові симптоми: блок “АС” (дратівливість, хитрощі, хвастощі, лихослів'я); блок “ПС” (упертість як неслухняність, негативізм); блок “НС” (небалість, байдужість, лінощі);

- 2) супутні симптоми: індивідуалізм, корисливість, зухвалість, пристосовництво, жорстокість, пізнавальна обмеженість.

Отже, криза 13 років є умовною назвою перехідного періоду від молодшого шкільного до підліткового віку (або від неофіційного до офіційного дитинства).

На відміну від кризи 7 років у симптоматиці кризи 13 років відбувається статеві диференціація. Типова симптоматика є провідною, визначаючи особливості психічного розвитку в наступному віковому періоді – підлітковому. Супутна – посилює типову, детермінує її.

Отже, молодший шкільний вік продовжується за межами навчально-виховної системи, входячи у 5–6 класи.

Лекція 2

Особливості психічного розвитку учнів середнього шкільного віку

Дайте дитині дозріти в дитинстві.
Ж.Ж. Руссо

1. Анатомо-фізіологічна перебудова організму та психічний розвиток. Акселерація та її причини (П.В. Василик, Т.В. Карсаєвська, І.С. Кон, А.Є. Личко та ін.).
2. Соціальна ситуація розвитку в підлітковий період. Передумови переходу в підлітковий вік: самосвідомість, Я-концепція, самооцінка, рефлексія, моральні засади поведінки. Розвиток Я і набуття ідентичності. Почуття дорослості. Самооцінка і рівень домагань. Провідна діяльність.
3. Поведінкові прояви (реакція емансипації, хоббі-реакція, реакція групування).
4. Емоційно-вольовий розвиток. Прагнення до самовиховання. Формування систем потреб, інтересів і мотивів, їх зміст і структура. Особливості соціальної поведінки в середньому шкільному віці. Прояви батьківської влади в спілкуванні (М. Кле). Морально-етичні погляди підлітків.
5. Розвиток сенсорних процесів. Формування спостережливості. Розвиток уваги і пам'яті, логічного мислення, мови і мовлення.
6. Характер підлітків та психологічні причини їхньої інфантильності. “Важкий підліток” як дискусійна проблема вікової психології. Розвиток здібностей і творчої активності підлітків.

Анатомо-фізіологічні особливості. Інтенсивне збільшення довжини і маси тіла (після 12 років у дівчат знижуються темпи росту, а з 14 років – темпи збільшення маси тіла). Ріст дівчат і хлопців відбувається в основному внаслідок подовження кінцівок. Ріст гру-

2. Симптомокомплекс кризи 1 років.
3. Прийоми розвитку моральних почуттів (вибір віку за вказівкою викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 7

1. Проблема віку у віковій психології.
2. Симптомокомплекс кризи 3 років.
3. Прийоми розвитку мовлення (вибір віку за вказівкою викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 8

1. Структура психологічної готовності до вступу в школу.
2. Симптомокомплекс кризи 7 років.
3. Прийоми розвитку естетичних почуттів (вибір віку за вказівкою викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 9

1. Проблема дитинства у віковій психології.
2. Симптомокомплекс кризи 13 років (у дівчаток або хлопчиків).
3. Способи розвитку волі (вибір віку за вказівкою викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 10

1. Значущість гри в системі навчальної діяльності.
2. Симптомокомплекс кризи 17 років.
3. Умови розвитку здібностей (вибір віку за вказівкою викладача; 10–15 пропозицій).

3.4. Орієнтовні тематичні напрямки курсових робіт

Психологія дітей дошкільного віку

Примітка. Кожний напрямок може передбачати кілька тем, коли уточнюється проблематика та віковий діапазон (за вказівкою викладача).

1. Місце вікової психології в системі наукового знання.
2. Проблема використання досягнень вікової психології в практиці педагогічної діяльності (на прикладі праць одного з учених, їх вибір здійснюється за вказівкою викладача).
3. Внесок українських учених у розробку наукової проблематики вікової психології (на прикладі праць учених, їх вибір здійснюється за вказівкою викладача).

87. “Важкий підліток” як дискусійна проблема вікової психології.
88. Соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність старшокласників.
89. Особистісний розвиток старшокласників (порівняльна характеристика дівчаток і хлопчиків).
90. Криза 17 років. Особливості динаміки симптомокомплексу юнаків і дівчат.

3.3. Варіанти контрольних робіт

Варіант 1

1. Завдання вікової психології.
2. Особливості сприймання дітей молодшого шкільного віку.
3. Прийоми розвитку мислення в учнів (вибір віку на вимогу викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 2

1. Проблематика вікової психології.
2. Особливості пам’яті в дітей молодшого шкільного віку.
3. Прийоми розвитку сприймання в учнів (вибір віку на вимогу викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 3

1. Принципи вікової психології як науки.
2. Роль соціального середовища в розвитку дитини.
3. Прийоми розвитку пам’яті в учнів (вибір віку на вимогу викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 4

1. Структура предмета вікової психології.
2. Основні новоутворення періоду немовляти.
3. Прийоми розвитку уваги (вибір віку за вказівкою викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 5

1. Ознаки психічного розвитку.
2. Основні новоутворення в ранньому віці.
3. Прийоми розвитку уваги (вибір віку за вказівкою викладача; 10–15 пропозицій).

Варіант 6

1. Порівняльна характеристика спостереження та експерименту.

дної клітки відстає від збільшення маси тіла. Водночас індивідуальні відмінності є досить значними: підлітки часто виглядають незграбно; як правило, соромляться власної зовнішності. Продовжується окостеніння скелета. Невідповідність, нерівномірність розвитку серцево-судинної системи. Посилена діяльність органів внутрішньої секреції призводить до деяких розладів кровообігу: підвищення кров’яного тиску, напруженості серцевої діяльності і, як наслідок, до головних болей, слабкості, швидкої втомлюваності, тимчасових порушень у роботі центральної нервової системи.

Традиційним предметом уваги щодо підлітків була акселерація (Е. Кох, 1935) як прискорений ріст та фізичний розвиток дітей порівняно з попередніми поколіннями. Ця проблема виокремилася в XIX ст. (Робертс, 1876) і для багатьох учених здавалася вихідною позицією в поясненні психології зростаючої особистості. Порівняльні антропометричні дослідження, проведені в 30-х роках XIX та на початку XX ст., довели, що процес акселерації охопив населення всіх економічно розвинених країн. Однак, як показали наступні події, вивчення цього явища мало сприяло виокремленню пріоритетних завдань, розв’язання яких допомогло б зрозуміти закономірності вікового розвитку підлітків. Крім прискорених процесів дозрівання, знижуються процеси старіння, особливо у сфері інтелектуальної діяльності, унаслідок чого розширюється віковий діапазон зрілості, потенціал працездатності. З 80-х років XX ст. відзначається уповільнення акселераційних явищ, що свідчить про відносну стабілізацію темпів розвитку дітей, які народжуються в кінці XIX – на початку XX ст.

Підлітковий вік – це:

- 1) перехідний період від дитинства до дорослості, сутність якого полягає у втраті дитячого статусу та прагненні досягти статусу дорослої людини;
- 2) інтенсивний час статевого розвитку, який детермінує особливості особистісного зростання;
- 3) період формування моральних понять, принципів, уявлень, переконань, якими особистість починає користуватися у власному житті.

Центральне біологічне новоутворення – статеве дозрівання:

- 1) негативна фаза:
 - а) витягування тіла і можлива диспропорційність в розмірах його частин;
 - б) порушення координації рухів;
 - в) загальмовується мова та реакції на подразники;
 - г) високий рівень втомлюваності та низький рівень працездатності;

- д) підвищена збудливість нервової системи (руховий неспокій);
- е) соматичні зміни (наприклад, ортостатичні запаморочення);
- ж) анемізація як знекровлення мозку;
- з) висока можливість викривлення хребта (сколіоз) тощо;

2) позитивна фаза:

- а) встановлюється баланс між нервовими центрами і статевими залозами;
- б) розвиваються вторинні статеві ознаки;
- в) формується статевий потяг і оцінка власної зовнішності;
- г) дівчата випереджають у розвитку хлопців на 2–4 роки;
- д) відзначаються неадекватні реакції на критичні зауваження (наприклад, анорексія (від грец. *an* – заперечення і *orexix* – апетит) як відмова від їжі, передусім, у дівчаток, тощо).

Особливості прояву статевого дозрівання:

- 1) акселерати (ранньозрілі);
- 2) діти з оптимальним розвитком (відповідають середнім показникам вікового фізичного зростання);
- 3) ретарданти (пізньозрілі), які, як правило, через 2–3 роки після кризи 13 років наздоганяють ровесників.

Статеве дозрівання розпочинається і закінчується раніше, ніж завершується загальноорганічний розвиток підлітка, і раніше, ніж завершується власне соціально-культурне становлення. Невідповідність психічного і біологічного розвитку, підвищена збудливість центральної нервової системи можуть викликати афективні стани, хворобливі реакції на зауваження, хизування недоліками, збільшення немотивованих вчинків, можливість проявів асоціальної поведінки, потяг і здатність до героїчних учинків, тобто статеве дозрівання спричиняє низку виховних проблем.

Акселерати здаються оточенню більш зрілими, їм не доводиться виборювати бажаний статус у групі. Вони користуються повагою ровесників і довір'ям дорослих, які надають їм свободу дій, тобто мають можливість швидше і ефективніше розв'язувати власні проблеми. Водночас вони конформніші за ретардантів, які сприймаються як “менші” (фізично і психічно) і тому виявляють значну соціальну активність, щоб привернути до себе увагу.

Основні погляди на сутність статевого дозрівання:

- 1) концепція біологічного змісту: упоратися з особливостями статевого дозрівання практично неможливо;
- 2) концепція соціального змісту: труднощі, пов'язані зі статевим дозріванням, також пояснюються взаєминами дітей з дорослими (дослідження індіанських племен М. Мід (1901–1978); Р. Бенедикт (1887–1948)).

- 62. Криза 7 років. Особливості динаміки симптомокомплексу.
- 63. Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці. Індивідуальні особливості учнів.
- 64. Динаміка навчання як провідної діяльності в молодшому шкільному віці.
- 65. Основні особистісні новоутворення в молодшому шкільному віці (довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія).
- 66. Особливості розвитку сенсорної сфери в молодшому шкільному віці.
- 67. Формування характеру та соціальної поведінки в молодшому шкільному віці.
- 68. Типи і стани уваги в молодшому шкільному віці.
- 69. Особливості пам'яті в молодшому шкільному віці.
- 70. Особливості мислення в молодшому шкільному віці.
- 71. Усне та письмове мовлення в молодшому шкільному віці.
- 72. Види уяви. Прийоми розвитку уяви в молодшому шкільному віці.
- 73. Емоційно-почуттєва сфера в молодшому шкільному віці.
- 74. Особливості розвитку волі в молодшому шкільному віці. Основні лінії розвитку волі в хлопчиків.
- 75. Особливості розвитку волі в молодшому шкільному віці. Основні лінії розвитку волі в дівчаток.
- 76. Криза 13 років. Особливості динаміки симптомокомплексу дівчаток.
- 77. Криза 13 років. Особливості динаміки симптомокомплексу хлопчиків.
- 78. Проблема акселерації. Центральне біологічне новоутворення в підлітковому віці.
- 79. Соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність у підлітковому періоді.
- 80. Аналіз теорій підліткового віку (Ш. Бюлер, Л.С. Виготський, Н.І. Крилов, В. Штерн, К. Юнг та ін.).
- 81. Почуття дорослості як основне особистісне новоутворення підліткового віку. Психологія особистісного зростання (І.С. Булах).
- 82. Передумови переходу в підлітковий вік: самосвідомість, Я-концепція, самооцінка, рефлексія, моральні засади поведінки. Розвиток Я і набуття ідентичності.
- 83. Поведінкові прояви в підлітковому віці (реакція емансипації, хоббі-реакція, реакція групування).
- 84. Чинники ризику у віковому розвитку підлітків.
- 85. Акцентуація характеру в підлітковому віці. Прагнення підлітків до самовиховання.
- 86. Основні особливості спілкування підлітків з дорослими і однолітками (тенденції до перебудови взаємин з дорослими і однолітками). Вияви батьківської влади в спілкуванні (М. Кле).

41. Здатність немовляти до розрізнення елементарних і складних сенсорних впливів. Комплекс поживлення. Орієнтовно-дослідницька діяльність.
42. Розвиток форм спілкування. Становлення рухів, маніпулятивних дій, ходи. Напрямок розвитку предметних дій.
43. Зв'язок слова з дією. Становлення мислення. Зв'язок предмета з дією.
44. Криза 1 року, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.
45. Соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність у ранньому віці.
46. Основні етапи мовленнєвого розвитку в ранньому віці.
47. Розвиток сенсорних і перцептивних процесів і дій, пам'яті і мислення в ранньому віці. Психологічна структура сенсомоторного інтелекту та перехід до його символічних форм (Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, М.І. Лісіна, Ж. Піаже та ін.).
48. Умови становлення сюжетно-рольової гри. Наслідування дорослих як перехід до імітаційних ігор. Індивідуальні предметні ігри в ранньому віці.
49. Перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення в ранньому віці. Початковий етап поєднання мислення з мовленням. Виокремлення операцій аналізу і синтезу.
50. Криза 3 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.
51. Соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність у другому дитинстві.
52. Теорії "первісної" асоціальності, егоцентричності дитини.
53. Структура гри. Основні лінії гри. Розвиток символічних ігрових дій.
54. Розвиток сприймання в другому дитинстві. Удосконалення перцептивних дій та операцій. Сенсорні еталони.
55. Розвиток процесів пам'яті в другому дитинстві (запам'ятовування, відтворення). Зв'язок пам'яті і мислення.
56. Розвиток мови і мовлення в другому дитинстві. Основні лінії розвитку мислення.
57. Особливості репродуктивної та продуктивної уяви в другому дитинстві.
58. Розвиток особистості в другому дитинстві. Становлення емоційно-вольової сфери. Домінуючі мотиви діяльності та поведінки.
59. Психологія дітей шестирічного віку.
60. Психологічна готовність до вступу в школу (інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна, вольова). Психодіагностика готовності до шкільного навчання.
61. Криза 7 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.

Соціальна ситуація розвитку. Є бажання встановити з ровесниками оптимальні стосунки, які є динамічним цілеутворюючим чинником для особистісного становлення (особливо на переході від молодшого шкільного до підліткового віку). Здебільшого вони мають пошуковий меркантильний характер, оскільки учні 11–15 років прагнуть самореалізуватися без особливих фізичних і моральних зусиль, тобто шукають найлегші шляхи для задоволення власних потреб.

Основні системи соціальної ситуації розвитку:

- 1) "підліток – дорослий": формування соціальної зрілості, визначення особливостей перехідного етапу від дитинства до дорослості;
- 2) "підліток – ровесник": визначення змін у соціальних стосунках із ровесниками; спроби досягти нового статусу, самоствердження; накопичення досвіду міжособистісної взаємодії; зростання ролі неформальних груп.

Спільна ознака для систем: соціальна зрілість відстає від фізіологічної, сила впливу якої в інтервалі 10 (11) – 16 (17) років є різною, зокрема, вона збільшується в період кризи 13 років.

Системи можуть вступати в протиріччя, наприклад:

- 1) спілкування з дорослими приносить більше задоволення, ніж спілкування з ровесниками, і навпаки;
- 2) моральні норми і цінності системи "підліток – дорослий" суперечать нормам і цінностям системи "підліток – ровесник".

Провідна діяльність:

- 1) навчання як вид суспільно-корисної діяльності;
- 2) інтимно-особистісне спілкування (особливо – неформальне).

Різнопланованість провідної діяльності свідчить про суперечливу психологічну природу підліткового віку. З одного боку, це перехід від дитинства до дорослості; з іншого – його значний віковий діапазон передбачає різноманітні, часто непередбачувані, діяльнісні прояви, які дають неправомірну підставу називати підлітковий період "важким".

Основні домінанти навчальної діяльності як основного засобу пізнання та самопізнання:

- 1) розширення зв'язків з навколишнім світом;
- 2) спілкування з ровесниками;
- 3) формування позитивного ставлення до учіння;
- 4) вибіркового характеру навчання;
- 5) вплив об'єктивних і суб'єктивних чинників, які можуть спотворити цінність навчального процесу;

- 6) проблемність і емоціональність викладу матеріалу вчителем;
- 7) можливість наукового пошуку, коли успіх сприяє формуванню позитивних емоцій.

Провідні новоутворення

1. *Почуття дорослості* як суб'єктивне переживання підлітком готовності бути повноправним і рівноправним учасником групи (колективу) та об'єктивна передумова усвідомлення власної індивідуальності:

- 1) переорієнтація з одних моральних норм на інші, заперечення своєї належності до дітей;
- 2) відсутність відчуття повноцінної дорослості, хоча є потреба у визнанні себе оточенням як дорослого; наслідування зовнішніх привабливих і зручних ознак дорослості;
- 3) прояв соціальної активності (бажання допомагати, домагатися справедливості);
- 4) потяг до самостійності, незалежності, який супроводжується критиканством оточення, особливо батьків;
- 5) вибіркова критичність свідомості (підліток бачить недоліки в поведінці та діяльності оточення, однак не поспішає узгоджувати власні вимоги до них з вимогами до себе);
- 6) чутливість до критичної оцінки дорослих, що може супроводжуватися агресивними проявами, або навпаки – апатичними, високий рівень переживань, неадекватна поведінка як результат переоцінки власних можливостей;
- 7) високий інтерес до протилежної статі (випадки сексуальної розпущеності, як правило, є наслідками деформацій виховання, що з 90-х років ХХ ст. стало типовим явищем).

Основна детермінанта почуття дорослості: бажання самоствердження, яке має соціальні (спорт, шкільне навчання, суспільно корисна праця тощо) та асоціальні прояви (бійки, бойкот, лихослів'я, елітаризм тощо).

Основні лінії розвитку вступу в дорослість:

- 1) *конфліктна* – підліток залишається на рівні статусу молодшого школяра, унаслідок чого домагається розширення передусім прав, а не обов'язків;
- 2) *поривняно безконфліктна* (прихована) – розширення дорослими прав і обов'язків підлітка, повага до його самостійності, зміна методів категоричних переконань, наказів на поради і прохання (часто перетворюється на взаємну гру, коли обидва суб'єкти знають взаємну тактику і приховано або відверто на сміхаються один з одного);
- 3) *безконфліктна* – пригнічення дорослими дитини або, навпаки, безконтрольність.

23. Культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій (Л.С. Виготський).
24. Основні етапи розвитку вітчизняної вікової психології (оглядова характеристика).
25. Становлення вікової психології в СРСР (Б.Г. Ананьєв, В.М. Бехтерев, П.П. Блонський, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн та ін.).
26. Розвиток вікової психології в Україні (М.І. Алексєєва, В.К. Котирло, Г.С. Костюк, Є.О. Мілерян, Д.Ф. Ніколенко, О.М. Раєвський, О.В. Скрипченко та ін.).
27. Сучасна вікова психологія (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Л.В. Долинська, С.Д. Максименко, Н.А. Побірченко, М.В. Савчин, В.В. Рибалка, З.С. Карпенко та ін.).
28. Генотипна та середовищна зумовленість розвитку. Преформований та неформований розвиток.
29. Ознаки психічного розвитку. Чинники психічного розвитку.
30. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, новоутворення як показники вікового розвитку.
31. Провідна роль навчання в психічному розвитку дитини. Зона актуального і зона найближчого розвитку (Л.С. Виготський). Концепція діалектичного характеру розвитку Г.С. Костюка.
32. Русійні сили і умови психічного розвитку (розвиток знань і способів діяльності в процесі навчання, розвиток психологічних механізмів їх застосування, розвиток загальних властивостей особистості).
33. Епігенетична концепція Е. Еріксона.
34. Процеси інтеріоризації та екстеріоризації. Причини нерівномірності психічного розвитку. Сенситивні періоди.
35. Поняття віку як центральна категорія вікової психології. Принципи та критерії вікової періодизації.
36. Проблема періодизації розвитку особистості в дитинстві (Б.Г. Ананьєв, П.П. Блонський, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, Я.-А. Коменський, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський, Ж.-Ж. Руссо та ін.).
37. Зарубіжні концепції вікової періодизації (К. Гетчінсон, Е. Еріксон, Л. Кольберг, Ж. Піаже, Г. Саллівен, Е. Шпрангер та ін.).
38. Вікові кризові періоди. Особливості формування позитивних і негативних симптомокомплексів у кризових періодах.
39. Пренатальний розвиток. Криза дня народження. Значення фізичної та соціальної безпомічності дитини.
40. Структура періоду немовляти. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та новоутворення періоду немовляти.

3.2. Завдання до екзамену*

1. Вікова психологія як галузь психологічної науки. Предмет вікової психології.
2. Проблеми вікової психології.
3. Проблема дитинства як глобальна проблема вікової психології. Онтогенез та життєвий шлях людини.
4. Завдання вікової психології.
5. Принципи вікової психології.
6. Місце вікової психології в системі наукового знання. Її зв'язок із загальною та педагогічною, диференційною, соціальною психологією, психологією праці, віковою фізіологією, педагогікою тощо.
7. Вікова психологія і суспільна практика, практика педагогічної діяльності.
8. Основні методологічні принципи психологічного дослідження. Вимоги до методів дослідження.
9. Організаційні методи дослідження (лонгітюд, “поперечний зріз”, комплексний метод).
10. Емпіричні методи (спостереження, експеримент, “близнюковий метод”).
11. Діагностичні та інтерпретаційні методи (кількісні, якісні; структурні, генетичні; тести; опитувальники; аналіз продуктів діяльності; метод експертних оцінок).
12. Генетичні ідеї в античній психології.
13. Генетичні ідеї в Середньовіччі.
14. Генетичні ідеї у XVII–XVIII ст. (Я.-А. Коменський; Ж.-Ж. Руссо як родоначальник дитячої психології).
15. Експериментальні дослідження дитячої психіки, перші узагальнення її проблематики (К. Бюлер, В.В. Зеньковський, М.М. Ланге, М. Мейман, В. Штерн та ін.).
16. К.Д. Ушинський як родоначальник вікової та педагогічної психології.
17. Біогенетичний напрямок у психології.
18. Соціогенетичний напрямок у психології.
19. Теорія двох факторів та їх конвергенції (К. Коффка).
20. Когнітивно-генетична теорія Ж. Піаже. Нормативний підхід (А. Гезелл, Л. Термен).
21. Педологічна концепція: витоки, теоретичні основи, основні наукові уявлення.
22. Педологічна концепція у 1920–30-х роках у СРСР (М.Я. Басов, П.П. Блонський, А.Б. Залкінд, М.В. Соколов, Г.А. Фортунатов та ін.).

* У відповідях на питання 66–75 порівнювати молодший шкільний вік з підлітковим.

Друга лінія може мати позитивні (накопичення досвіду між-особистісної взаємодії, уміння знаходити компроміс) і негативні особливості (двозначність, нещирість).

2. *Самосвідомість* – усвідомлення власних потреб, здібностей, потягів, мотивів, переживань. Основа самосвідомості: здатність відокремлювати себе від системи власної життєдіяльності (усвідомлення себе як особистості). Важливе значення для особистісного становлення має формування власного фізичного образу Я, який домінує в середньому підлітковому віці.

Основна детермінанта самосвідомості – прагнення до самопізнання, зміст якого виявляється в індивідуалізації, групуванні, наслідуванні тощо.

Образ духовного Я є найбільш вагомим у старшому підлітковому віці, тобто у 14 (15) – 16 (17) років. Такі тенденції формування самосвідомості пояснюють динаміку інтересу до навчального процесу, який у 4–5 класах нижчий від того, який був у молодшому шкільному віці.

Необхідно відійти від стереотипних узагальнень начебто негативних поведінкових проявів підлітків, наприклад, прагнення до самоізоляції, самотності, що є природним бажанням самостійно осмислити власне буття як важливий чинник формування самосвідомості.

3. *Самооцінка* – компонент самосвідомості, що включає разом із знаннями про себе оцінку власних здібностей, моральних якостей і вчинків.

Види самооцінки:

- 1) адекватна (дозволяє правильно розрахувати власні можливості в ситуаціях, різних за рівнем труднощів завдань і певних вимог оточення);
- 2) неадекватна (занижена, завищена).

Критерії самооцінки – оцінні судження та вчинки. Із самооцінкою пов'язані *домагання*, які спрямовані на реалізацію життєвих перспектив. За Ф. Хоппе (1899–1976), рівень домагань зумовлюється полярними тенденціями: 1) підтриманням власного Я, самооцінки на максимально високому рівні, прагненням досягти успіху; 2) зниженням своїх домагань, бажанням уникнути невдачі, щоб не зашкодити самооцінці.

Домагання залежать також від умінь реально оцінити власні можливості, схвального (несхвального) ставлення оточення.

Особливості самооцінки – егоцентризм, потяг до спілкування, впевненість у собі, образ фізичного Я (уявлення про себе з позиції наявних еталонів про чоловіка або жінку).

Різновиди егоцентризму: “вербальний” – пізнання себе та оточення (Ж. Піаже); підлітковий – неадекватна сильна сконцентрованість на власній особистості, що означає переоцінку своїх можливостей, надмірне честолюбство, самовпевненість.

“Афект неадекватності” як характеристика самооцінки – це стійкий негативний емоційний стан, який є наслідком невдач у діяльності і відзначається або їх ігноруванням, або небажанням визнати себе винним. Довготривале перебування в цьому стані потенційно призводить до формування образливості, недовір’я, підозрілості, агресивності тощо.

Особливе місце належить комплексу неповноцінності як суб’єктивному гіперболізованому переживанню власної слабкості і недосконалості (А. Адлер):

- 1) основна причина виникнення – тілесні дефекти та порівняння себе з дорослими;
- 2) не є патологією, навпаки – це причина всіх покращень у людині;
- 3) види: демонстрування переваги як засіб компенсування своїх недоліків (чванство, гонор, самозадоволення) та перебільшення акцентування немічності (“втеча у хворобу”);
- 4) основний результат – невроз.

Типові особистісні утворення підлітків (І.С. Булах):

- 1) егоцентризм;
- 2) прагнення до самотності;
- 3) потреба в самоствердженні;
- 4) самоаналіз;
- 5) почуття невпевненості в собі;
- 6) ідентичність;
- 7) почуття винятковості;
- 8) емансипація;
- 9) прагнення до створення ідеалів;
- 10) вразливість, мрійливість, комфортність та ін.

Підлітковий вік – це період проектування зрілої людини в суперечливому світі дорослих. Обмін негативним досвідом (у дитячому середовищі, між дорослими, між дорослими та дітьми), який завжди мав несприятливий вагомий вплив на процес особистісного становлення, спричиняється впливом об’єктивних негативних соціально-економічних реалій (безробіття; несвоєчасності виплати заробітних плат, їх мізерності тощо), тобто загострюється *суб’єктивна (ненормативна) криза* процесу становлення особистості як стан конфлікту із собою, з соціальним оточенням. Як результат, формуються комплекси неповноцінності, меншвартості особливо

- 3) самосвідомість;
- 4) рефлексія.

10. Що характерно для хлопчиків в період кризи 13 років:

- 1) дратівливість, хитрощі, хвастощі, лихослів’я;
- 2) упертість, неслухняність, хвастощі, лихослів’я;
- 3) негативізм, хитрощі, хвастощі, лихослів’я;
- 4) дратівливість, хитрощі, лінощі, лихослів’я?

11. Вікові особливості читання (чітке, тихе повторення всіх слів):

- 1) редукований шепіт;
- 2) розгорнутий шепіт;
- 3) тремтіння губ протягом процесу читання;
- 4) тремтіння губ (тремтіння на початку і в кінці читання);

12. Феномен, який становить механізм соціального впливу, детермінує новоутворення особистості:

- 1) провідна діяльність;
- 2) навіювання;
- 3) внутрішня позиція;
- 4) ідентифікація.

13. Система соціальних установок, яка пов’язана з актуальними потребами людини і визначає її діяльність:

- 1) провідна діяльність;
- 2) навіювання;
- 3) внутрішня позиція;
- 4) ідентифікація.

14. Автономне мовлення – це новоутворення:

- 1) раннього дитинства;
- 2) молодшого шкільного віку;
- 3) немовляти;
- 4) середнього шкільного віку.

15. Довільність дій – це новоутворення:

- 1) дошкільного віку;
- 2) середнього шкільного віку;
- 3) молодшого шкільного віку;
- 4) юнацького віку.

Додаткові питання:

1. Назвіть основні новоутворення підліткового віку й охарактеризуйте їх.
2. Назвіть симптомокомплекси кризи 1 років і 7 років.

2. Соціальна ситуація розвитку – це:
 - 1) принцип вікової періодизації;
 - 2) критерій вікової періодизації;
 - 3) вербальне навчіння;
 - 4) діяльність.
3. Реальні можливості дитини, які можуть бути використані для її розвитку за умови мінімальної допомоги з боку дорослих:
 - 1) сенситивний період;
 - 2) зона найближчого розвитку;
 - 3) зона актуального розвитку;
 - 4) об'єктивна криза.
4. Семизір'я (за Л.С. Виготським) – це:
 - 1) криза 1 року;
 - 2) криза 7 років;
 - 3) криза 3 років;
 - 4) криза 13 років.
5. Ідея вивчення психології “виняткових” дітей належить:
 - 1) педагогіці;
 - 2) фізіології;
 - 3) психології;
 - 4) педології.
6. Рефлексія – це новоутворення:
 - 1) молодшого шкільного віку;
 - 2) дошкільного віку;
 - 3) підліткового віку;
 - 4) юнацького віку.
7. Лонгтюд – це:
 - 1) організаційний метод;
 - 2) комплексний метод;
 - 3) математичний метод;
 - 4) структурний метод.
8. Лінія розвитку волі у хлопчиків молодшого шкільного віку:
 - 1) дисциплінованість – цілеспрямованість – незалежність;
 - 2) самостійність – наполегливість – організованість;
 - 3) витримка – наполегливість – витримка;
 - 4) активність – стриманість – наполегливість.
9. Суб'єктивне переживання підлітком готовності бути повноправним учасником групи (колективу):
 - 1) почуття дорослості;
 - 2) самооцінка;

в умовах порівняння себе з ровесниками з інших, більш успішних, передусім матеріально, суспільних спільнот. І без того складна навчально-виховна ситуація ускладнюється вже звичними з 1940–1950-х років соціальними ризиками: дефіцитом сімейного інтимно-особистісного спілкування, масовою субкультурою, знеціненням типових чоловічих та жіночих поведінкових і діяльнісних проявів. Напруженості додають нові соціальні ризики, зокрема безконтрольний випуск навчальної літератури сумнівного змісту, коли дійовими особами можуть бути ганстери, злодії, авантюристи тощо.

Для прикладу проілюструємо таку “математичну задачу”: через вікно в будинок вдерлися бандити і спрямували на бабуся, яка дивилася телевизор, по два кольти. Однак, бабуся не розгубилася і вихопила з-під дивана чотири кольти. Скільки всього кольтів у бабусі і бандитів?

Або: полісмен переслідує ганстера зі швидкістю 4 км/год. Коли він його наздожене, якщо ганстер втікає зі швидкістю 12 км/год? Коли він його наздожене, якщо обидва біжать у різні боки?

Для формування соціальних ризиків у підлітковому періоді вже існує відповідна база, яка склалася в дошкільному віці (Г.С. Абрамова):

- 1) психомоторна загальмованість, труднощі у виробленні гальмівних реакцій та заборон в організації поведінки навіть в ігрових ситуаціях;
- 2) схильність до косметичної брехні, примітивних вигадок як способів виходу з конфліктних ситуацій; імітація відхилень у поведінці ровесників і дорослих;
- 3) імпульсивність поведінки, запальність, які зумовлюють безпідставні суперечки та бійки;
- 4) реакції відвертого злісного непослуху та агресивності у відповідь на зауваження, заборони тощо.

Як наслідок, у молодшому шкільному віці формуються подібні явища, які поступово переходять у підлітковий та юнацький вікові періоди, закріплюючись у них у вигляді двох типових груп.

І. Основна група:

1. “Мультикове світосприймання”: культивується не тільки мультфільмами, а будь-яким фільмом – художнім, документальним, що проповідує культ фізичної зверхності і формує “екранне” бачення реальності, коли можливість осуду чи співпереживання блокується невідповідними реакціями екранних “героїв”, унаслідок чого нівелюються моральні цінності. Такі події сприймаються за межею реального буття, оскільки не становлять загрози для особистості і формують образ пасивного

- глядача, який проймається байдужістю та загостреним почуттям власної недоторканності.
2. *Лайливість, брутальність*: на оточуючий дітей соціальний фон, рівень культури якого завжди визначався дорослим населенням, яке, на жаль, не цурається активного вжитку ненормативної лексики, поступово нашаровується своєрідний соціальний пласт кінця ХХ – початку ХХІ ст. У середніх і старших класах відзначаються два піки цього феномену: у 6–7 класах та 10–11 кл. Небезпека полягає в тому, що лайливі та брутальні слова активно вживають дівчата, що призводить до втрати жіночих проявів поведінки, культивування алкоголізму, наркоманії, куріння тощо. Ненормативна лексика є невід’ємним супутником названих явищ і сприятливими умовами для їх активного впровадження.
 3. *“Комплекс Шарикова”* (А.В. Мудрик, 1992) як вияв примітивізму мислення та поведінки: обмеженість світогляду, егоїзм, духовна пустка, ігнорування оточення заради власних меркантильних інтересів у зв’язку з власною соціальною обмеженістю.
 4. *“Дофенізм”* (А.В. Мудрик, 1992) як крайній вияв байдужості, соціального інфантилізму: вибірковий інтерес до оточення залежно від можливості максимального зиску та “безпроблемного” співжиття.
 5. *Тотальний зиск*: розгляд моральних стосунків як товару. Має безпосередній зв’язок з “дофенізмом” і передбачає формування новітніх гобсеків. Його основи закладаються ще в дошкільному віці: феномен “шоколадки”: будеш дружити зі мною, то отримаєш її. Духовно спустошує обох контактерів – новітнього гобсека та його партнера.
 6. *“Доларизація” свідомості* (культ іноземної валюти): поклоніння іноземній валюті, що видно насамперед у формах зберігання (аби не була потертою, без плям, не зігнутою навпіл тощо).
 7. *“Матеріалізація” свідомості*: оцінка оточення через матеріальні цінності. Супроводжується зневагою інтелектуальних можливостей людини.
 8. *Образ “крутого хлопця”*: культивування спрямованості “під себе”, не вникаючи в сутність переживань оточення. Вживання мовних штампів, слів, як правило, іншомовного походження та спотворених способів вимови (“окей”, “ковтання” закінчень слів, гугнявіння на зразок перекладачів у “піратській” кінопродукції, демонстративна розв’язність тощо). Характерно, що поняття “крутий” вживається дітьми з дошкільного

10. Лінія розвитку волі у дівчаток молодшого шкільного віку:
 - 1) дисциплінованість – цілеспрямованість – незалежність;
 - 2) самостійність – наполегливість – організованість;
 - 3) стриманість – рішучість – рішучість;
 - 4) витримка – активність – сміливість.
11. “Психічний розвиток веде за собою навчання” – стверджує:
 - 1) П.Ф. Каптерев;
 - 2) Л.С. Виготський;
 - 3) Ж. Піаже;
 - 4) Дж. Локк.
12. Блок “НН” у кризі 13 років (хлопчики):
 - 1) упертість як неслухняність, негативізм;
 - 2) дратівливість, хитрощі, хвастощі, лихослів’я;
 - 3) недбалість, байдужість, лінощі.
13. Негативізм – це типова характеристика (за Л.С. Виготським):
 - 1) кризи 1 років;
 - 2) кризи 3 років;
 - 3) кризи 7 років;
 - 4) кризи 13 років.
14. Різновиди егоцентризму:
 - 1) колективний монолог;
 - 2) ехолалія;
 - 3) критика;
 - 4) передача інформації.
15. Поступове перетворення певного процесу або явища із внутрішнього плану на зовнішній:
 - 1) інтеріоризація;
 - 2) інтелектуалізація;
 - 3) екстеріоризація;
 - 4) сенситивний період.

Додаткові питання:

1. Назвіть основні новоутворення молодшого шкільного віку й охарактеризуйте їх.
2. Назвіть симптомокомплекс кризи 3 років.

Варіант 4

1. Автор теорії інтелекту в дітей:
 - 1) Л.С. Виготський;
 - 2) П.П. Блонський;
 - 3) Ж. Піаже;
 - 4) А. Валлон.

- 3) інтеріоризація;
 - 4) принцип вікової періодизації.
3. Поступове перетворення певного процесу або явища із зовнішнього для організму на внутрішній план – це:
- 1) інтеріоризація;
 - 2) інтелектуалізація;
 - 3) екстеріоризація;
 - 4) сенситивний період.
4. Лінощі – це новоутворення:
- 1) кризи 3 років;
 - 2) кризи 13 років;
 - 3) кризи 7 років;
 - 4) кризи 17 років.
5. Ідея перервності в психічному розвитку – це:
- 1) акселерація;
 - 2) активність;
 - 3) дискретність;
 - 4) макрофаза.
6. Основне соціальне новоутворення в підлітків – це:
- 1) самооцінка;
 - 2) хоббі-реакція;
 - 3) самосвідомість;
 - 4) почуття дорослості.
7. Гра, у якій дитина відтворює події дорослого життя людини, події казок тощо:
- 1) рольова;
 - 2) символічна;
 - 3) сюжетна;
 - 4) предметна.
8. Експеримент – це:
- 1) організаційний метод;
 - 2) математичний метод;
 - 3) емпіричний метод;
 - 4) символ.
9. Характеристика логічного мислення, що виявляється в проведеному операцій класифікації предметів і явищ, – це:
- 1) серіація;
 - 2) повтор;
 - 3) синкретизм;
 - 4) інсайт.

віку без розуміння змісту, але дитина відчуває, що це “щось таке”, що робить її неповторно-зверхньою.

Названі чинники ризику необхідно розглядати в комплексі. Їх перелік на цьому не вичерпується: з одного боку, це організовані чинники (телебачення, преса тощо), з іншого – повсякденні настрої населення.

II. *Додаткова група* (Г.С. Абрамова):

1. Поєднання низької пізнавальної активності та особистісної незрілості.
2. Сенсорна “спрага” у вигляді прагнень до гострих відчуттів і бездумних вражень.
3. Інфантильність суджень, крайня залежність від ситуації поряд із невмінням впливати на неї; неконтрольованість поведінки, обумовлена поєднанням інфантильності та агресивності.
4. Підвищений інтерес до сексуальних проблем, алкоголізація, агресія, бродяжництво; низький рівень працездатності, меркантильність інтересів.
5. Негативне ставлення до навчання, епізодичні прогули “нецікавих” уроків, які згодом переростають у системні, що супроводжується бравадою.
6. Відсутність професійної спрямованості з пошуком найлегшого, часто аморального способу добування грошей.
7. Немотивовані коливання настрою, конфліктності, дратівливості.
8. Втечі з дому через загрозу покарання (прояв самозахисту).
9. Акцентуація компонентів потягів: інтерес до ситуацій, які складаються з елементів агресивності, жорстокості.
10. Низький рівень власних вольових установок, слабкість функцій самоконтролю та саморегуляції як прояв несформованості основних передумов пубертатного віку та ін.

Ця група завжди була характерною для дітей насамперед підліткового віку. Акумулюючи прояви основної групи та посилюючи впливом негативних соціально-економічних реалій, вона стає відверто агресивною.

Названі вікові чинники психічного розвитку є наслідками несприятливої соціалізації, яка закладає моделі безвідповідальної, егоїстичної, меркантильної особистості, тому виховання відповідальності та інших характерологічних альтернатив має здійснюватися через конкретизацію кожного негативного прояву в людини. Необхідно з’ясувати психологічну природу цих вікових чинників і побудувати аргументовану початково-виховну стратегію й тактику, раціонально їх сприймати; розглядати їх як тенденційне

закономірне явище сьогоденної соціально-психологічної реальності, що дозволить об'єктивно проаналізувати причини їх виникнення та умови, завдяки яким вони функціонують. З'ясувати психологічний зміст кожного чинника означає насамперед простежити його генезу та вивчити конкретну ситуацію прояву. Ця проблема актуалізує необхідність практичної реалізації вікового індивідуально-психологічного консультування, зокрема батьків, наприклад: їх орієнтацію в природі різноманітних соціальних чинників (реклама, література тощо), оскільки йдеться про моральне становлення особистості.

Вивчення психологічного змісту негативних чинників соціалізації дозволяє розв'язати низку суперечностей у становленні особистості, зокрема:

- 1) між слабкою орієнтацією дорослих у сучасній віковій соціальній ситуації розвитку підлітків (з урахуванням статевих особливостей) та побудовою навчально-виховного процесу з ними на застарілих уявленнях про їх віковий розвиток;
- 2) між констатацією в практиці педагогічної діяльності негативних чинників соціалізації і водночас відсутністю стратегії і тактики підходу до них з метою нейтралізації їх впливу;
- 3) між масовим зображенням чинників ризику в засобах масової комунікації як привабливих та низьким рівнем соціального імунітету до них;
- 4) між негативними чинниками ризику та низьким рівнем психологічної культури населення.

Важливою умовою становлення особистості підлітка, формування його власної та національної гідності є нейтралізація соціальних чинників ризику в практиці педагогічної діяльності на макро- (держава) і мікрорівнях (сім'я).

Типовою для підліткового віку є прояви *полісемантичної (різнопланової) насильницької поведінки*, зумовленої такими основними причинами (за І.А. Хозраткуловою):

1. Фрустрація потреби в залежності (підліток не отримує задоволення від сімейного спілкування, його потреба в залежності від близьких людей є заблокованою), унаслідок чого формується підозрілість, фасадна самостійність, недовіра до найближчого оточення.

Основні ознаки: дистанційні стосунки з батьками; демонстративна самостійність; недисциплінованість; грубість; емоційна холодність; схильність випробовувати терпіння дорослих; сприйняття насилля як природного елемента міжособистісного спілкування.

11. Основні лінії розвитку волі у хлопчиків молодшого шкільного віку:

- 1) самостійність (1 кл.) – наполегливість (2 кл.) – організованість (3 кл.);
- 2) стриманість (1 кл.) – активність (2 кл.) – рішучість (3 кл.);
- 3) активність (1 кл.) – активність (2 кл.) – сміливість (3 кл.).

12. Перша соціальна передумова затримки психічного розвитку:

- 1) госпіталізм;
- 2) суб'єктивна криза;
- 3) новоутворення-атавізми;
- 4) “комплекс поживлення”.

13. Блок “АС” у кризі 13 років (хлопчики):

- 1) упертість як неслухняність, негативізм;
- 2) дратівливість, хитрощі, хвастощі, лихослів'я;
- 3) недбалість, байдужість, лінощі.

14. Основний елемент ПТС (проблемна текстова ситуація):

- 1) новизна інформації;
- 2) “читання очима”;
- 3) приховане питання;
- 4) комунікація;

15. Можливість перспективного планування власного буття:

- 1) рефлексія;
- 2) внутрішній план дій;
- 3) довільність процесів психіки;
- 4) активність.

Додаткові питання:

1. Назвіть основні новоутворення дошкільного віку й охарактеризуйте їх.
2. Назвіть симптомокомплекс кризи 13 років (дівчатка і хлопчики).

Варіант 3

1. Автор теорії рекапітуляції:

- 1) Дж. Локк;
- 2) А.С. Макаренко;
- 3) П.П. Блонський;
- 4) Г.-С. Холл.

2. Провідна діяльність – це:

- 1) критерій вікової періодизації;
- 2) вербальне навчання;

4. Упертість – це новоутворення (за Л.С. Виготським):
 - 1) кризи 3 років;
 - 2) кризи 13 років;
 - 3) кризи 7 років;
 - 4) кризи 17 років.
5. Особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, які є типовими для кожного вікового етапу, – це:
 - 1) активність особистості;
 - 2) ознака психічного розвитку;
 - 3) соціальна ситуація розвитку;
 - 4) сенситивний період.
6. Внутрішній план дій – це новоутворення:
 - 1) дошкільного віку;
 - 2) середнього шкільного віку;
 - 3) молодшого шкільного віку;
 - 4) юнацького віку.
7. Набуття або початок функціонування певної форми поведінки без спеціального навчання з моменту народження – це:
 - 1) інсайт;
 - 2) імпринтинг;
 - 3) навічання;
 - 4) інстинкт.
8. Спостереження – це:
 - 1) емпіричний метод;
 - 2) комплексний метод;
 - 3) генетичний метод;
 - 4) психодіагностичний метод.
9. Система соціальних установок, яка пов'язана з актуальними потребами людини і визначає її діяльність:
 - 1) провідна діяльність;
 - 2) навіювання;
 - 3) внутрішня позиція;
 - 4) ідентифікація.
10. Безпосереднє емоційне спілкування – це провідна діяльність періоду:
 - 1) раннього дитинства;
 - 2) молодшого шкільного віку;
 - 3) немовляти;
 - 4) середнього шкільного віку.

2. Засвоєння сімейних агресивних і насильницьких моделей поведінки.

Основні ознаки: фізичне покарання в сім'ї як типове явище; батькам властиві інертно-імпульсивні характерологічні риси (агресивність, злісність, підозрілість, схильність командувати, керувати тощо); панування сімейного авторитету сили; насильницька поведінка асоціюється з нормативною формою поведінки.

3. Реакція імітації.

Основні ознаки: підвищена конформність; демонстративний вияв насилля; оцінювання насильницької поведінки як привабливої; ригідна поведінка.

4. Фрустрація реакції емансипації.

Основні ознаки: часті сварки з приводу захисту власної позиції; втечі з дому.

5. Когнітивні неадаптивні схеми (афірмації).

Основні ознаки: підозрілість; тривожна недовірливість; прагнення переваги.

6. Спотворення ідеалу маскуліності.

Основні ознаки: розцінювання агресивної поведінки як учинків “справжніх чоловіків”; її ідентифікація з мужністю; відверта зневага всього “жіночого” (емоційного, сентиментального тощо).

7. “Шкільний невроз”.

Основні ознаки: підвищена стомлюваність; запальність; дратівливість, порушення або зниження апетиту.

8. Маніпулятивна поведінка.

Основні ознаки: зиск від реалізованих насильницьких дій; епізодичне застосування фізичної сили та хизування нею.

Розрізняють 3 основні типи поведінкових проявів:

1. *Реакція емансипації:* прагнення звільнитися від опіки дорослих, ігнорування або неприйняття суспільних цінностей (деклараційна критика, яка не передбачає конкретних пропозицій для їх удосконалення); критика “старомодності” батьків спрямована на вигідне, меркантильне протиставлення молодших і старших поколінь.
2. *Реакція групування:* бажання зайняти потрібне місце в групі, яке приносило б задоволення від взаємин з ровесниками; створення референтних груп, у яких посилюється власна значущість, самоствердження.

3. *Хоббі-реакція* – сильна захопленість певним видом занять, яка може супроводжуватися ігноруванням шкільних, домашніх обов'язків:

- 1) лідерська – бажання посісти провідне місце в групі ровесників;
- 2) егоцентрична – бажання бути в центрі подій, де провідним мотивом є привернення до себе уваги як до виняткової особистості;
- 3) азартна – спрямованість на матеріальний виграш, яка найчастіше супроводжується асоціальними проявами;
- 4) інформативна – безцільне, з позиції дорослих, проведення часу (ходили, розмовляли, дивилися), що, однак, є важливим засобом набуття індивідуального та суспільного досвіду міжособистісного спілкування.

Традиційно азартно-небезпечними вважаються картярські ігри, однак такими може бути будь-яка гра (доміно, шахи тощо). Очевидно, що азартність залежить від тривалості гри: чим коротша гра, тим більша сила азарту. Тривалі ігри, наприклад шахи, вимагають передусім надмірної концентрації вольового зусилля, інтелектуальної та фізичної зосередженості.

Психолого-педагогічні причини некерованості підлітків:

- 1) шкільний інформаційний бум, коли відбувається перехід від одного вчителя до декількох, вплив ЗМІ тощо, що припадає на період біологічної перебудови (статеве дозрівання);
- 2) масштабний інформаційний бум (нинішнім поколінням необхідно набагато менше часу, ніж попереднім, для осмислення сучасної інформації);
- 3) неврахування дорослими специфічного масштабу часу та життєвого простору дітей, наприклад: ігнорування мінливих соціально-психологічних умов, у яких розгортається дитинство; ситуативне або навмисне невизнання сучасної соціальної ситуації дитячого розвитку;
- 4) накопичення “дефектів” виховання з дошкільного віку, що призводить до поверховості почуттів, їх швидкого згасання;
- 5) одностороння спрямованість на навколишній світ, що зумовлюється максимальним зиском, безвідповідальністю, підвищеною тривожністю, недостатньою сформованістю почуття належності до суспільства;
- 6) інтенсивний фізичний розвиток, який впливає на зниження уваги, самоконтролю, можливість адекватного реагування на педагогічні впливи;
- 7) перебудова моторики, яка порушує гармонію рухів;

13. Спрямована реакція на дорослого з одночасними моторними проявами:

- 1) “комплекс пожвавлення”;
- 2) спосіб пізнання навколишньої дійсності;
- 3) егоцентризм;
- 4) агресія.

14. Будь-яка психічна функція в розвитку дитини з'являється двічі (автор цього твердження):

- 1) П.Ф. Каптерев;
- 2) Л.С. Виготський;
- 3) Ж. Піаже;
- 4) Дж. Локк.

15. Блок “ПС” у кризі 13 років (хлопчики):

- 1) упертість як неслухняність, негативізм;
- 2) дратівливість, хитрощі, хвастощі, лихослів'я;
- 3) недбалість, байдужість, лінощі.

Додаткові питання:

1. Назвіть основні новоутворення періоду немовляти та раннього віку й охарактеризуйте їх.
2. Назвіть симптомокомплекс кризи 17 років (юнаки і дівчата).

Варіант 2

1. Родоначальник дитячої психології:

- 1) Ж.-Ж. Руссо;
- 2) І.М. Сеченов;
- 3) Дж. Локк;
- 4) П.П. Блонський.

2. Існують оригінальні фази розвитку дитини на шляху до гармонії (автор цієї ідеї):

- 1) Ж.-Ж. Руссо;
- 2) Я.-А. Коменський;
- 3) Й. Песталоцці;
- 4) Й. Герберт.

3. Період, який є наслідком внутрішньої логіки психічного розвитку:

- 1) суб'єктивна криза;
- 2) екстеріоризація;
- 3) об'єктивна криза;
- 4) сенситивний період.

- 3) чинник психічного розвитку;
 - 4) принцип психології.
6. Словесно-логічне мислення – це утворення:
- 1) дошкільного віку;
 - 2) підліткового віку;
 - 3) молодшого шкільного віку;
 - 4) юнацького віку.
7. Основна категорія вікової психології:
- 1) учіння;
 - 2) научіння;
 - 3) вік;
 - 4) онтогенез.
8. “Поперечний зріз”:
- 1) лонгітюд;
 - 2) генетичний метод;
 - 3) комплексний метод;
 - 4) порівняльний метод.
9. Потреба людини у встановленні та зберіганні стійких емоційних позитивних стосунків – це:
- 1) афіліація;
 - 2) імпринтинг;
 - 3) асоціація;
 - 4) акомодация.
10. Креативність – це:
- 1) теоретичне мислення;
 - 2) конкретно-образне мислення;
 - 3) наочно-дієве мислення;
 - 4) практичне мислення.
11. Неспроможність індивіда, який зосереджується на власних інтересах, змінити вихідну пізнавальну позицію стосовно певної думки чи уявлення, що суперечить його досвіду:
- 1) теоретичне мислення;
 - 2) егоцентризм;
 - 3) ехололія;
 - 4) практичне мислення.
12. Основні лінії розвитку волі у дівчаток молодшого шкільного віку:
- 1) дисциплінованість (1 кл.) – активність (2 кл.) – незалежність (3 кл.);
 - 2) витримка (1 кл.) – наполегливість (2 кл.) – витримка (3 кл.);
 - 3) активність (1 кл.) – рішучість (2 кл.) – наполегливість (3 кл.).

- 8) посилений інтерес до сексуальних тем, який більше демонструє рівень вихованості найближчого оточення (старші ровесники, дорослі), ніж власного;
- 9) прагнення швидше досягти статусу дорослого, оскільки припинюється власний статус;
- 10) оволодіння забороненими прийомами захисту і нападу, наслідування асоціальних проявів, спрямованих на досягнення оперативного результату;
- 11) акцентуація характеру (К. Леонгард): збудливість, тривожність, демонстративність як наслідок наявності комплексів неповноцінності, спричинених передусім сімейним спілкуванням;
- 12) недостатній розвиток загальних здібностей, коли постійний неуспіх загострює стосунки з оточенням;
- 13) індиферентна позиція батьків: порушення психологічного контакту з ними, унаслідок чого становлення особистості збігається в часі з необхідністю вирішення морально-психологічних конфліктів;
- 14) гіперопіка (штучне продовження дитинства), безконтрольність, педагогічна некомпетентність батьків, що давно вже є типовим суспільним явищем, коли дитина, наприклад, стає жертвою профорієнтації;
- 15) сімейний алкоголізм, побутовий примітивізм, культ речей, а отже, відсутність спілкування передусім із книгою, соціальний інфантилізм;
- 16) відсутність ранньої діагностики і профілактики відхилень у свідомості та поведінці, що є типовим явищем у практиці педагогічної діяльності.

Становлення характеру в підлітковому віці є домінантою у формуванні світоглядного ставлення до навколишньої дійсності (В.І. Абраменко).

Класифікація “важких” підлітків:

- 1) неорганізовані (імпульсивні та імпульсивно-боязкі);
- 2) “передпорушники” (“відсталі”, емоційно замкнені, “бродяги”, “насуплені”);
- 3) психічно неповноцінні та істеричні (надмірно збудливі, психопати, гіперсексуальні).

Поняття “важкий” не має наукового статусу, тому воно є умовною категорією для позначення проблемних підлітків. Вочевидь, так звана “важкість” підлітків зумовлена “важкістю” найближчого дорослого оточення. На демонстративні негативні поведінкові та діяльнісні прояви суспільство вперше цілеспрямовано звертає увагу тому, що діти цього віку також уперше цілеспрямовано не

бажають погоджуватися зі ставленням до себе на рівні молодшого шкільного віку. Особливу групу складають депривовані підлітки (Я.О. Гошовський).

Батьківська влада в спілкуванні (М. Кле):

- 1) авторитарна: неспроможність підлітка висловити власну позицію;
- 2) авторитарна: підліток бере участь в обговореннях проблем, але батьки залишають право останнього рішення за собою без урахування позиції підлітка;
- 3) демократична: участь підлітка в обговоренні проблем, самостійне прийняття рішень, однак підліток завжди повідомляє батьків, від яких залежить остаточне рішення;
- 4) егалітарна: ролі практично недиференційовані, батьки і діти на "рівних" у прийнятті рішень;
- 5) дозвольна: підліток має впливовішу позицію у формуванні та прийнятті рішень;
- 6) попускна: підліток самостійно вирішує питання про інформування батьків стосовно своїх рішень;
- 7) ігноруюча: батьки не знають про рішення підлітка, який не вважає за необхідне інформувати їх.

Оглядова психологічна характеристика деяких типів акцентуації характеру (за К. Леонгардом):

1. Гіпертимний – постійно піднесений настрій, який періодично змінюється агресивними станами. Конфліктогенні ситуації: необхідність аналізу, виважених оцінок, неспіху, відповідальності, монотонності, вимушеної самотності. Сприятливі ситуації: робота, яка пов'язана з спілкуванням, численними та поверховими контактами, оперативними рішеннями.
2. Дистимний – домінування негативного настрою, схильність до депресії, зосередженість на несприятливих життєвих явищах. Конфліктогенні ситуації: вимога швидкої орієнтації та зміни способів діяльності, негайного прийняття рішень, нового оточення. Сприятливі ситуації: технічна діяльність, пов'язана з технікою, кресленнями тощо, але не з людьми; робота з тваринами і рослинами, а також праця, яка не потребує спілкування та негайного реагування.
3. Тривожний (боязкий) – постійне відчуття страху. Схильність до власної недооцінки та переоцінки оточення. Конфліктогенні ситуації: висока відповідальність, нові ситуації спілкування з незнайомими людьми, несправедливі звинувачення, розрив стосунків. Сприятливі ситуації: регламентація прав і

Завдання з вікової психології

3.1. Завдання для самоконтролю*

Варіант 1

1. Автор культурно-історичної теорії вищих психічних функцій:
 - 1) Л.С. Виготський;
 - 2) П.Ф. Каптерев;
 - 3) Дж. Локк;
 - 4) Ж.Піаже.
2. Принцип вікової періодизації:
 - 1) вербальне навчання;
 - 2) історизм;
 - 3) навчальна діяльність;
 - 4) екстеріоризація.
3. Період, який є найбільш сприятливим для розвитку певних психічних структур:
 - 1) кризовий період;
 - 2) інтеріоризація;
 - 3) сенситивний період;
 - 4) екстеріоризація.
4. Немотивована поведінка – це типова характеристика (за Л.С. Виготським):
 - 1) кризи 3 років;
 - 2) кризи 13 років;
 - 3) кризи 7 років;
 - 4) кризи 17 років.
5. Активність особистості – це:
 - 1) лінія психічного розвитку;
 - 2) біологічне утворення;

* Кількість правильних відповідей у варіантах не є фіксованою.

4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
5. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
6. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
7. Гуцало Є.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
8. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
9. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
10. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
11. Крутецкий В.А. Психология. – М., 1986.
12. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.
13. Маркова О.Ю. Психология пола и возраста. – СПб., 2000.
14. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
15. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
17. Поліванова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
18. Поліщук В.М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи. – Глухів, 2004.
19. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
20. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
21. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
22. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
23. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М., 2003.
24. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

обов'язків; праця, яка не вимагає самостійного прийняття рішень і спілкування з новими людьми, власного лідерства.

4. Екзальтований – жвавий, нестримний. Конфліктогенні ситуації: блокування власних почуттів та емоцій. Сприятливі ситуації: радість, невимушеність.

Відома інша, *клінічна класифікація* (А.Є. Лічко, 1926–1996): гіпертимний, гіпертимно-нестійкий, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, психастенічний, шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний, конформний, надпунктуальний, застряглий.

Їх окремі характеристики:

1. Застряглий – тривалий час пам'ятає образи. Живе минулим, має бійцівські якості, честолюбний. Конфліктогенні ситуації: несправедлива образа, ревність, підозрілість, надмірна вимогливість до оточення. Сприятливі ситуації: заохочення, визнання високої оцінки, персональних заслуг.
 2. Надпунктуальний – гіпертрофоване ставлення до порядку, пунктуальності. Охайний, совісний. Конфліктогенні ситуації: вимога нестандартного підходу, швидкого реагування, оперативного прийняття рішень. Сприятливі ситуації: можливість скласти особистий план роботи; стабільні обставини, звичні та жорсткі вимоги, звичне оточення.
 3. Лабільний – мінливість настрою, що визначається особливостями конкретної ситуації. Конфліктогенні ситуації: позитивний настрій (як гіпертимний), негативний настрій (як дистимний). Сприятливі ситуації: можливість створення індивідуального стилю діяльності і динамічного режиму праці.
- “Чисті” типи, як правило, не зустрічаються. Здебільшого це змішані форми: а) проміжні як результат одночасного розвитку кількох рис; б) амальгамні – нашарування нових характерологічних рис на вже сформовану структуру характеру.

Чинники акцентуацій характеру (М.В. Савчин):

- 1) особливості сімейного виховання;
- 2) перешкоди в діяльності;
- 3) когнітивна криза як наслідок суперечності між розширенням сфер діяльності, взаєминами підлітка з оточенням та рівнем власної психологічної компетентності;
- 4) дисгармонійність образу Я: виникнення комплексу неповноцінності;
- 5) несформованість стійких інтересів, соціальних потреб, норм, невміння адекватно задовольнити актуальні потреби;
- 6) спадкові ознаки (тип нервової системи, захворювання нервової системи, фізичні вади, хвороби).

Ознаки творчого мислення (М.В. Савчин):

- 1) оригінальність думки, здатність давати відповіді, які суттєво відрізняються від звичних;
- 2) велика кількість думок, ідей, які виникають за одиницю часу;
- 3) сприйнятливості до проблем, чутливість до суттєвого;
- 4) доцільне, а не випадкове, здійснення розумових дій;
- 5) здатність виявляти нові, незвичні функції об'єкта чи його частини;
- 6) гнучкість міркувань, коли можна легко відхилитися від звичного способу розв'язування завдання, долаючи "бар'єр минулого досвіду";
- 7) здатність самостійно відкривати нові думки.

Бар'єри для творчого мислення (Г. Ліндсей):

- 1) схильність до конформізму, прагнення у творчості бути схожим на інших людей і не виділятися між ними;
- 2) боязнь бути "білою вороною", здаватися нерозумним, смішним;
- 3) боязнь бути екстравагантним, агресивним, розкритикованим;
- 4) боязнь помсти від того, кого критикують;
- 5) завищена оцінка значущості власних ідей;
- 6) висока тривожність як причина невпевненості у власних силах;
- 7) конкуренція критичного (виявлення недоліків в інших) і творчого мислення.

Лекція 3
Психологія старшокласників

Що посієш в юності, те пожнеш у зрілості.

Г. Ібсен (1828–1906)

1. Анатомо-фізіологічні особливості та психічний розвиток старшокласників. Чинники вікового розвитку. Соціальна ситуація розвитку.
2. Провідна діяльність. Навчальна діяльність як передумова формування інтересу до професійної діяльності. Розвиток професійного мислення і професійних здібностей у період навчання в старших класах.
3. Розвиток пізнавальних процесів і здібностей у старшокласників. Особливості самосвідомості особистості, виникнення потреби в самовизначенні.

Старші звикли думати, що вони завжди розумніші, ніж покоління, яке приходить їх змінювати.
М. Наваррська (1492–1549)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Анотація першоджерел про віковий розвиток старшокласників.

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) анотація (не менше трьох першоджерел).

СРС.

Розвиток професійного мислення і професійних здібностей у період навчання в старших класах. Навчання і професійне самовизначення старшокласників. Психологічні проблеми трудової діяльності.

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 235–259.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 173–213.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1976. – С. 222–264.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 146–169.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984. – С. 232–244.
7. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 234–263.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. – К., 2004.
3. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.

Практичне заняття 4 Особливості психічного розвитку старшокласників

Не потрібно іншого зразка,
якщо в очах зразок батька.
О.С.Грибоєдов (1795–1829)

1. Анатомо-фізіологічні особливості та психічний розвиток старшокласників. Чинники вікового розвитку. Соціальна ситуація розвитку.
2. Провідна діяльність. Навчальна діяльність як передумова формування інтересу до професійної діяльності.
3. Розвиток пізнавальних процесів і здібностей у старшокласників. Особливості самосвідомості особистості, виникнення потреби в самовизначенні. Система психологічних показників особистісної зрілості та умови її досягнення в старших класах. Мотиви учіння. Спрямованість у майбутнє. Проблема сенсу життя.
4. Ціннісні орієнтації, морально-етичні установки та ідеали. Свідомість і світогляд як моральні категорії. Соціальне і моральне самовизначення та готовність учнів старших класів до професійного самовизначення. Розвиток самосвідомості та відкриття Я. Спільність однолітків, дружба та юнацька субкультура.
5. Почуття обов'язку і соціальної відповідальності. Розвиток емоційно-вольової сфери і характеру.
6. Психологічні проблеми та умови розвитку творчої особистості старшокласника. Формування життєвих цілей. Самовиховання.
7. Криза 17 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.

Основні вихідні поняття:

- 1) образ Я – процес і результат усвідомлення своїх фізичних і духовних особливостей;
- 2) криза 17 років (мала криза);
- 3) особистісне самовизначення – самореалізація власної спрямованості;
- 4) субкультура – система модних суспільних явищ, які впливають передусім на емоційну, а не раціональну сферу людини; можуть мати різнопланове значення – від позитивного до негативного; як правило, з часом зникають, поступаючись іншим модним суспільним тенденціям, поява яких зумовлена макросоціально-економічними чинниками та особливостями повсякдення.

4. Ціннісні орієнтації, морально-етичні установки та ідеали. Свідомість і світогляд як моральні категорії. Соціальне і моральне самовизначення та готовність учнів старших класів до професійного самовизначення. Розвиток самосвідомості та відкриття Я.
5. Почуття обов'язку і соціальної відповідальності. Розвиток емоційно-вольової сфери і характеру. Егоцентризм старшокласників.
6. Криза 17 років, її симптомокомплекс, місце в системі вікової періодизації.

У цьому віковому періоді особистість постає як об'єкт активного впливу різнопланових соціальних чинників, відзначається "творчою самодіяльністю" (С.Л. Рубінштейн), прагненням до відповідальності (М.В. Савчин).

Активними є фізіологічні потреби, серед яких виокремлюються потяги до фізичної та сексуальної активності. Висока оцінка власного фізичного розвитку. Відзначається гіперувага до власної зовнішності, передусім у дівчат. Хлопці здебільшого не хвилюються з приводу збільшення ваги, однак прискіпливо оцінюють власні фізичні дані, водночас здебільшого не виявляючи активного прагнення до фізичного самовдосконалення. Дівчата, навпаки, вважають, що мають зайву вагу, а тому прагнуть схуднути. До 15 років в основному завершується дозрівання кори великих півкуль і формування нейронного апарату всіх ділянок головного мозку.

Вік старшокласників, як правило, асоціюється з ранньою юністю, що, однак, є дискусійним твердженням.

Соціальна ситуація розвитку:

- 1) переосмислення власної значущості в системі соціальних відношень;
- 2) пошук сенсу життя є заключною фазою становлення особистості як підлітка, коли виокремлюється проблема набуття ідентичності та перспектив подальшого розвитку власного "Я";
- 3) зорієнтованість на здобуття статусу самостійної дорослої людини;
- 4) потреба в особистісному та професійному самовизначенні.

Проблема сенсу життя:

- 1) пошук власного місця в системі соціальних стосунків;
- 2) критичне сприймання спільного з дорослими життєвого простору;
- 3) прагнення до самовизначення (професійного, особистісного, індивідуального) та самореалізації;
- 4) потреба в самоповазі;

- 5) бажання подобатися;
- 6) патріотизм;
- 7) юнацький максималізм як насторожене, або заперечне, скептичне ставлення до різнопланових компромісів (не знаю як, але знаю, що не так).

Провідна діяльність – навчання як вид професійної діяльності. У професійному самовизначенні виокремлюється кілька етапів, серед яких попередній вибір професії і практичне прийняття рішення (визначення рівня кваліфікації майбутньої професії, обсягу та часу підготовки до неї, вибір конкретної спеціальності) охоплюють весь підлітковий період. Вибір професії відображає рівень особистісних домагань, який є проявом передусім власних об'єктивних можливостей, тобто професійне самовизначення безпосередньо стимулює особистісну самореалізацію.

Суперечності в навчальній діяльності:

- 1) багатогранність викладання, зміна обсягу і змісту навчального матеріалу, поява нових понять, форм навчальної роботи, зміна мотивації навчання – і часто неможливість якісного і вчасного подолання пов'язаних із цим труднощів;
- 2) розуміння значущості навчання – і часто практична бездіяльність як результат дії несприятливих чинників соціального впливу.

Важливе значення для становлення особистості має децентрація (Ж. Піаже) як механізм подолання егоцентризму (трансформація змісту власних образів, понять, уявлень на основі розуміння життєвої позиції іншої людини) і умова успішного розвитку пізнавальної сфери. Джерело децентрації: інтеріоризоване (безпосередне) спілкування з оточенням, яке спонукає до зміни вже своєї життєвої позиції.

Розвиток сприймання:

- 1) стає інтелектуалізованим процесом;
- 2) активізується осмислене узагальнення дійсності;
- 3) удосконалюється самоспостереження.

Розвиток мовлення:

- 1) уміння адекватно висловлювати думки абстрактного змісту;
- 2) прагнення до самовдосконалення мовлення;
- 3) оволодіння складними конструкціями; зміни в динаміці та структурі внутрішнього мовлення (скорочене внутрішнє мовлення стає основою мисленневих дій).

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 175–232.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 131–172.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1976. – С. 179–221.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1983. – С. 220–231.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 101–145.
7. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 191–233.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. – К., 2004.
3. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
5. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
6. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
7. Гуцало Є.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
8. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
9. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
10. Крутецкий В.А. Психология. – М., 1986.
11. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.
12. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
13. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
14. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
15. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
16. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
17. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
18. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
19. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М., 2003.
20. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

- 7) почуття дорослості;
- 8) пубертатний період;
- 9) самосвідомість;
- 10) самоствердження;
- 11) самооцінка;
- 12) соціальне, моральне і професійне самовизначення;
- 13) статева ідентифікація – ототожнення себе з певною статтю: спочатку як хлопчика (дівчинки), потім як носія певної соціальної ролі (брата, сестри, доньки, сина, чоловіка, дружини тощо);
- 14) статева диференціація;
- 15) Я-концепція;
- 16) депривація – психічний стан, який є наслідком незадоволення життєвою ситуацією, де суб'єкт тривалий час не може самореалізуватися.

Дитина – це прийдешнє.
В. Гюго (1802–1885)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Тематичні завдання на вимогу викладача. 2.1. Емоційно-вольовий розвиток у підлітковому віці. 2.2. Прагнення до самовиховання в підлітковому віці. 2.3. Формування систем потреб, інтересів і мотивів, їх зміст і структура в підлітковому віці. 2.4. Суспільно корисна діяльність та її роль у становленні особистості старшокласника. 2.5. Перебудова навчальної діяльності в старших класах загальноосвітньої школи та її психологічні наслідки.

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) реферат.

СРС.

Аналіз теорій підліткового віку (Ш. Бюлер, Л.С. Виготський, О.В. Толстих, В. Штерн, К. Юнг та ін.). Трудова діяльність та її значення для формування особистості підлітка. Психологічні особливості організації суспільно корисної діяльності. Підлітковий вік як сензитивний для розвитку волі (І.Ю. Кулагіна, В.С. Мухіна, Р.С. Немов).

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Розвиток мислення:

- 1) домінування словесно-логічного типу, його варіативність;
- 2) наявність інтуїції;
- 3) усвідомлення найбільш прийнятних для себе розумових операцій.

Розвиток пам'яті:

- 1) домінування словесно-логічної, довготривалої пам'яті;
- 2) вибірковість пам'яті;
- 3) оперування найбільш прийнятними для себе способами запам'ятовування.

Розвиток уяви:

- 1) удосконалення репродуктивної і творчої уяви;
- 2) спостерігається більш критичне ставлення до витворів власної уяви, посилюється самоконтроль за її роботою; співвіднесення образів уяви, особливо своїх мрій, з реальністю та власними можливостями.

Розвиток емоцій залежить від розвитку самосвідомості, наприклад, для хлопців головним є не предмет захоплення, а його психологічні функції, значущість. Як і розумні процеси, емоції не можна зрозуміти без урахування самосвідомості особистості.

Самосвідомість є центральним віковим новоутворенням, яке формує ідентичність, унаслідок чого усвідомлюється власна індивідуальність (образ Я), розвивається самооцінка, вольові зусилля, формуються ціннісні орієнтації.

Несприятливі показники виміру образу Я: його нестійкість, соромливість, низька загальна самоповага.

У підлітковому віці в процесі формування цінностей, ідеалів, цілей, професійних і особистісних планів особливого значення в становленні Я має організована система поглядів, установок і мотивів, які зумовлюють самототожність особистості, тобто *ідентичність* як умову психічного здоров'я.

Найбільш типові питання: “Хто я?”, “До чого прагну?”. Відкриття певних життєвих цінностей є основою набуття ідентичності як однієї з найважливіших проблем гуманістичної психології (разом із проблемами з'ясування змісту криз цінностей, самотності, авторитету, сенсу життя).

Типові варіанти ідентичності (Дж. Марша):

- 1) передвизначеність – прийняття обов'язків без проходження крізь кризу ідентичності (оцінка статусу ідентичності тих

людей, яким через певні життєві обставини довелося передчасно дорослішати);

- 2) дифузія ідентичності – відмова від прийняття рішень, пошуку власної ідентичності (своєрідне продовження дитинства);
- 3) мораторій – період побудови власної ідентичності, стан пошуку відповідей на питання типу “Хто я?”, “Який я?”;
- 4) реалізована ідентичність – сприятливе завершення кризи ідентичності (виникнення нової самототожності) (К.М. Поліванова).

Згідно з Е. Еріксоном існують два взаємопов’язаних поняття – групова ідентичність (орієнтація на входження в певну соціальну групу) та его-ідентичність (формування цілісності особистості). Перехід від однієї форми его-ідентичності до іншої спричиняє в підлітковому віці кризу ідентичності: “фізіологічна революція” (бурхливий фізичний ріст і статеве дозрівання); стурбованість тим, “як я виглядаю” і “що собою являю”; потреба знайти власне професійне покликання. Результатом цього етапу розвитку є або набуття “дорослої ідентичності”, або затримка в розвитку – “дифузна ідентичність”.

Типологічні особливості старшокласника (за І.С. Булах):

- 1) сензитивність до оцінювальних взаємин з оточенням;
- 2) вибірковість в оцінці якостей іншої людини;
- 3) перехід від прямолінійних суджень до опосередкованих;
- 4) диференціація оцінювальних ставлень і поява рефлексивних очікувань;
- 5) мотивація досягнення;
- 6) потреба в інтимно-особистісному спілкуванні, прагнення до автономності та самостійності, до нової соціальної позиції, здатність до саморозвитку;
- 7) усвідомлення власної наступності.

Типові закономірності особистісного розвитку (за Л. Кольбергом):

- 1) прагнення до засвоєння та перетворення нового для себе соціального простору;
- 2) прагнення до особистісної рефлексії на власний внутрішній, інтимний світ (дружні, любовні переживання) із збереженням своєї автономії;
- 3) усвідомлення сутності проблеми моральності.

Формування несприятливої Я-концепції (системи уявлень про себе):

- 1) зниження рівня самоповаги (наслідок: соціальна дезінтеграція, агресивність, злочинність);

Практичне заняття 3

Особливості психічного розвитку в інтервалі 10 (11)–13 (14) років

За провини предків платять потомки.

Курцій (I ст.)

1. Анатомо-фізіологічна перебудова організму та психічний розвиток. Акселерація та її причини (П.В. Василик, Т.В. Карсаєвська, І.С. Кон, А.Є. Лічко та ін.). Особливості анатомо-фізіологічного розвитку і статевої самосвідомості підлітків.
2. Усвідомлення власної позиції в суспільстві і своїх можливостей. Передумови переходу в підлітковий вік: самосвідомість, Я-концепція, самооцінка, рефлексія, моральні засади поведінки. Розвиток Я і набуття ідентичності. Почуття дорослості. Самооцінка і рівень домагань. Провідна діяльність. Поведінкові прояви (реакція емансипації, хоббі-реакція, реакція групування).
3. Особливості соціальної поведінки підлітків. Виникнення нового типу спілкування і міжособистісних стосунків. Прояви батьківської влади в спілкуванні (М. Кле). Морально-етичні погляди підлітків.
4. Розвиток сенсорних процесів. Формування спостережливості. Розвиток уваги і пам’яті, логічного мислення, мови і мовлення. Розвиток пізнавальних інтересів. Самостійність у навчанні як умова переходу до самоосвіти.
5. Характер підлітків і психологічні причини їхньої інфантильності. “Важкий підліток” як дискусійна проблема вікової психології. Розвиток здібностей і творчої активності підлітків.

Основні вихідні поняття:

- 1) акцентуація характеру – надмірна виявленість окремих рис характеру та їх поєднань, що є крайнім варіантом психічної норми, яка межує з психопатією;
- 2) девіантна поведінка (лат. *deviatio* – відхилення) – система дій і вчинків людей, соціальних груп, що суперечать соціальним нормам або визнаним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки;
- 3) децентрація – механізм розвитку пізнавальних процесів особистості, формування її моральної зрілості і вдосконалення навичок спілкування; функціонує на основі здатності до сприймання життєвої позиції іншої людини;
- 4) дружба – характеристика стійких довірливих взаємин, які базуються на інтимно-особистісному спілкуванні;
- 5) індивідуалізація;
- 6) образ “фізичного Я” – усвідомлення власних тілесних особливостей, які складають власну фізичну індивідуальність;

4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1976. – С. 28–52.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 21–36.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1983. – С. 84–219.
7. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 165–190.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
4. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
6. Гуцало С.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
8. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
9. Крутецкий В.А. Психология. – М., 1986.
10. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.
11. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
12. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
13. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2007.
14. Поліщук С.А. Вольвий розвиток дітей молодшого шкільного віку. – Суми, 2005.
15. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
16. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
17. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
18. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
19. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М., 2003.
20. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

- 2) стимуляція конформістських реакцій у складних випадках; (наслідок: прояви асоціальних учинків);
- 3) глибока зміна сприймання (наслідок: упевненість у нездатності до певного виду діяльності і навпаки).

Егоцентризм (лат. *ego* – я і *centrum* – центр), як уже зазначалося, – це зосередженість на власних переживаннях, інтересах, мотивах тощо, а також нездатність сприймати і враховувати інформацію, яка суперечить власному досвіду (С.С. Степанов). Підлітковий егоцентризм – це природне явище, яке за умови задоволення самостійності переходить в 11–13-річному віці в пасивний (вичікувальний) стан. Якщо умови актуалізації підліткового егоцентризму відсутні, то в 15–17 років воно втрачає важливість у міжособистісних взаєминах. Механізм подолання егоцентризму – формування в підлітка здатності адекватно оцінювати ситуацію, терпляче ставитися до полярних життєвих позицій.

Підлітковий егоцентризм у 10–11 класах виявляється в поверненні до себе увагу з метою визнання в дорослих рівноправності власної соціальної ролі (сина, дочки, учня), тобто продовжується посилюватися попередня тенденція егоцентричних проявів, які виокремилися в середньому шкільному віці. Старшокласники вдруге переживають пік почуття дорослості, задоволення якого є важливою умовою наявності інтимно-особистісного спілкування. Критицизм дорослих тут досягає апогею, унаслідок чого різко збільшується частота конфліктних ситуацій.

Характеристика психології дівчат (порівняльно з хлопцями того самого віку):

- 1) обсяг загальних інтересів вузький; у навчальних інтересах переважають гуманітарні предмети (література, історія), серед “нецікавих” – фізика, математика, біологія (у хлопців – трудно навчання, фізвиховання);
- 2) на екзаменах більше користуються завченими фразами, надають перевагу деталям (хлопці більше схильні до власних формулювань, короткого переказу змісту з дотриманням основи розповіді);
- 3) краще сприймається те, що є конкретним і близьким;
- 4) вищий рівень просторової орієнтації;
- 5) поводяться менш сміливо, але важче піддаються перевихованню;
- 6) терплячіші, більш посидючі, витриваліші;
- 7) краще виконують словесні завдання, пов’язані із запам’ятовуванням;

- 8) відзначаються швидким темпом мовлення, механічною пам'яттю;
- 9) краще виконують завдання, які потребують охайності та уваги;
- 10) у конфліктах частіше апелюють до старших;
- 11) у вільний час діяльність більш різноманітна;
- 12) більше стурбовані думкою оточення про себе, особливо ровесників; раніше виникають складні форми взаємин з іншими людьми; сильніша потреба у взаєморозумінні, психологічній сумісності;
- 13) частіше сумніваються; на уроках здебільшого піднімають руку лише тоді, коли справді впевнені в правильній відповіді;
- 14) важче орієнтуються в незнайомій обстановці;
- 15) мають ширший діапазон переживань; у художній літературі більше цікавляться "ліричними відступами", описами життя героїв, їхніми успіхами і невдачами, тоді як хлопці надають перевагу цікавим динамічним епізодам: "Світ для дівчинки є палітрою переживань" (В.О. Сухомлинський); гостріше відчувають самотність;
- 16) вимогливі до батьків;
- 17) високий ступінь довірливості;
- 18) більше схильні до активних асоціальних проявів;
- 19) в асоціальних групах є генераторами негативних вчинків;
- 20) важче піддаються цілеспрямованому виховному впливу;
- 21) у сімейному спілкуванні надають перевагу батькові, а не матері;
- 22) чутливіші до гамірливої і неспокійної обстановки;
- 23) активність спрямована, як правило, не на освоєння нових стосунків, досягнень, а збереження та зміцнення тих, які влаштовують, є звичними, комфортними;
- 24) більше орієнтуються на зразки, шаблони (поведінкові, діяльнісні).

Структура кризи 17 років (дівчата):

1. Позитивний симптомокомплекс:
 - 1) типові симптоми: прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, гордість за власні досягнення, уміння співпереживати, відвертість;
 - 2) супутні симптоми: організованість, відповідальність, уміння самоконтролю, вимогливість.
2. Негативний симптомокомплекс:
 - 1) типові симптоми: блок "АС" (дратівливість, хитрощі, індивідуалізм, пристосовництво); блок "ПС" (негативізм, зарозумілість); блок "НС" (лінощі);

- 3) види почуттів;
- 4) види уваги;
- 5) вольове зусилля – фізична та інтелектуальна зосередженість, спрямована на подолання перешкод для досягнення поставленої мети;
- 6) вольові якості;
- 7) письмове мовлення – виклад думок у певних знакових системах;
- 8) соціальна поведінка – прояви ставлення до навколишньої дійсності, які відповідають суспільним уявленням про поведінковий стиль певних вікових груп;
- 9) стани уваги;
- 10) типи уваги;
- 11) усне мовлення;
- 12) характер (від грец. *charakter* – риса, ознака, прикмета, особливість) – індивідуальне поєднання стійких психічних особливостей людини, які зумовлюють її типовий спосіб поведінки, діяльності в певних життєвих ситуаціях.

Кожна людина завжди чиясь дитина.
П. Бомарше (1732–1799)

ПРС.

1. Робота з термінологією. 2. Прийоми розвитку уваги, сприймання, уваги, пам'яті, мислення, волі, емоційно-чуттєвої сфери (визначається викладачем для кожного студента).

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) методичні рекомендації (10–15 пропозицій).

СРС.

Роль спілкування, гри, навчання, трудової діяльності, міжособистісних стосунків у розвитку особистості.

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 114–174.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 113–123.

13. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 2.
14. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
15. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
16. Поліщук В.М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи. – Глухів, 2004.
17. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія. – Суми, 2005.
18. Поліщук В.М. Криза 13 років: феноменологія, проблеми. – Суми, 2007.
19. Поліщук С.А. Вольвий розвиток дітей молодшого шкільного віку. – Суми, 2005.
20. Психологічна енциклопедія: А–Я / О.М. Степанов. – К., 2006.
21. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реан. – М., 2003.
22. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
23. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
24. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М., 2003.
25. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Возрастная психология. – Донецк, 2005.

Практичне заняття 2

Особливості розвитку психічних функцій у молодшому шкільному віці

Характер дитини – це зліпок з характеру батьків, він розвивається у відповідь на їхній характер.
Е. Фромм (1900–1980)

1. Типи і стани уваги. Види пам'яті, мислення. Системний підхід у вивченні розумових операцій (Т.М. Лисянська). Усне та письмове мовлення.
2. Зміни у вольовій регуляції поведінки і діяльності. Розвиток емоційної сфери. Формування характеру та соціальної поведінки.
3. Особливості розвитку волі. Вольове зусилля та вольові якості (цілепрямованість, активність, старанність, стриманість, рішучість та ін.). Структура вольової дії. Індивідуально-типологічні особливості.

Основні вихідні поняття:

- 1) види мислення;
- 2) види пам'яті;

- 2) супутні симптоми: зухвалість, корисливість, жорстокість, лихослів'я;

Структура кризи 17 років (юнаки):

1. Позитивний симптомокомплекс:

- 1) типові симптоми: прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, домагання ролі дорослого, упертість як наполегливість, уміння співпрацювати;
- 2) супутні симптоми: відвертість, уміння самоконтролю.

2. Негативний симптомокомплекс:

- 1) типові симптоми: блок "АС" (лихослів'я, індивідуалізм, дратівливість); блок "ПС" (упертість як неслухняність, негативізм); блок "НС" (лінощі);
- 2) супутні симптоми: недбалість, жорстокість, хитрощі, зухвалість, корисливість.

Криза 17 років як об'єктивна криза психічного розвитку часто ускладнюється батьківським ставленням до дитини (суб'єктивні кризові прояви):

- 1) домінантне ставлення: постійний контроль як прояв догматичної поведінки;
- 2) відчужене ставлення (індиферентність або негнучке ставлення);
- 3) симбіотичне ставлення: прагнення встановити з дитиною емоційний зв'язок, брати участь навіть у незначних подіях її життя (тоді дитина часто перетворюється на засіб задоволення егоцентричних батьківських потреб).

Варіанти розвитку суперечностей у кризі 17 років:

1. Поглиблення, унаслідок чого виникає конфлікт. Дорослі на прагнення підлітків до самостійності відповідають негативно і отримують адекватний результат. Результат: акцентуація несприятливих особистісних утворень: упертості, негативізму, агресивності, деспотизму тощо.
2. Епізодичний прояв як наслідок непослідовності дорослих, які дозволяють підліткам те, що попередньо забороняли. Результат: кількість конфліктів меншає, але ймовірність їх прояву залишається високою.

Якщо в молодших школярів тривожність виникає в контактах із малознайомими людьми, то в підлітків, особливо у 15–16 років, – у відносинах з ровесниками і батьками. Криза 17 років, яка завершує дитинство, є перехідним періодом від підліткового до юнацького віку.

Практичне заняття 1
Особливості становлення особистості в молодшому шкільному віці

Хто не може взяти ласкою,
той не візьме і суворістю.
А.П. Чехов (1860–1904)

1. Анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Психологічна перебудова, пов'язана зі вступом до школи.
2. Соціальна ситуація розвитку. Нормування ставлення до школи, учителів і учнівських обов'язків. Засвоєння правил поведінки. Динаміка навчання як провідної діяльності.
3. Основні особистісні новоутворення (довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія).

Основні вихідні поняття:

- 1) внутрішній план дій;
- 2) довільність дій;
- 3) криза 13 років (велика криза);
- 4) навчальна діяльність;
- 5) рефлексія;
- 6) симптомокомплекс кризи 13 років.

Кожному віку притаманні
свої особливості.
Цицерон (106–43 до н. е.)

ІРС.

1. Робота з термінологією. 2. Завдання для самоконтролю: варіант 1; варіант 2 (1–6); варіант 3 (1–5); варіант 4 (1–7).

Результат:

- 1) зведений термінологічний словник;
- 2) виконані завдання для самоконтролю.

СРС.

Проблема вікових особливостей і вікових можливостей у засвоєнні знань. Засвоєння норм і правил поведінки. Формування взаємовідносин і самосвідомості учнів молодших класів.

Результат:

- 1) тези;
- 2) список використаної літератури.

Основна література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2001.
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2001. – С. 114–174.
3. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К., 2007. – С. 102–130.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1976. – С. 28–52.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 21–36.
6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1983. – С. 84–219.
7. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К., 2005. – С. 165–190.

Додаткова література

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995.
2. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003.
4. Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. М. Шуаре. – М., 1992.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1998.
6. Гуцало Є.А. Вікова психологія. – Кіровоград, 2004.
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
8. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1988.
9. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К., 1998.
10. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К., 1984.
11. Крутецкий В.А. Психология. – М., 1986.
12. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.