

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА  
Педагогічний інститут

**І. С. Мельник**

**ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ:  
ДОШКІЛЬНИЙ ВІК**

Навчальний посібник  
для студентів вищих навчальних закладів

Київ – 2013

УДК 378.1(073)  
ББК 74.580

Рекомендовано Вченою радою  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(Протокол №\_\_ від\_\_\_\_\_)

***Рецензенти:***

***Ладивір Світлана Олексіївна***, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

***Лашук Вікторія Григорівна***, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та практичної психології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

**Мельник І. С.**

Педагогічна психологія: дошкільний вік. Навчальний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. – 128 с.

У посібнику у стислій формі викладено основний матеріал з курсу «Педагогічна психологія» для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Адаптовано зміст дисципліни до специфіки навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. Значну увагу приділено орієнтації на практичні можливості застосування психологічних знань у педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку.

Посібник може бути корисний студентам педагогічних вузів, вихователям та психологам дошкільних навчальних закладів, а також викладачам при підготовці до лекційних занять.

© Мельник І. С., 2013 р.

© КУ імені Бориса Грінченка, 2013 р.

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	4
<b>Модуль I. Психологія розвивальних, навчальних та виховних впливів на дітей у дошкільні роки</b>	8
Тема 1. Педагогічна психологія як наука.....	8
<i>Запитання для самоперевірки</i> .....	20
<i>Завдання для самостійного опрацювання</i> .....	21
<i>Використана література</i> .....	21
Тема 2. Загальні закономірності психічного розвитку та їх врахування у педагогічній роботі з дітьми.....	22
<i>Запитання для самоперевірки</i> .....	30
<i>Завдання для самостійного опрацювання</i> .....	31
<i>Використана література</i> .....	31
Тема 3. Психологічні особливості розвивальних та навчальних впливів педагога на дітей у дошкільні роки.....	32
<i>Запитання для самоперевірки</i> .....	48
<i>Завдання для самостійного опрацювання</i> .....	48
<i>Використана література</i> .....	48
Тема 4. Своєрідність психологічної підготовки дошкільника до майбутнього навчання в школі.....	49
<i>Запитання для самоперевірки</i> .....	61
<i>Завдання для самостійного опрацювання</i> .....	62
<i>Використана література</i> .....	62
Тема 5. Психологічні особливості виховного впливу дошкільного навчального закладу та сім'ї на розвиток особистості дитини.....	63
<i>Запитання для самоперевірки</i> .....	76
<i>Завдання для самостійного опрацювання</i> .....	76
<i>Використана література</i> .....	77
<b>Модуль II. Психологія педагога та педагогічного спілкування у дошкільному навчальному закладі</b>	78
Тема 6. Психологічна характеристика особистості вихователя дошкільного навчального закладу.....	78
<i>Запитання для самоперевірки</i> .....	87
<i>Завдання для самостійного опрацювання</i> .....	87
<i>Використана література</i> .....	87
Тема 7. Оптимізація особистісно-професійного зростання вихователя дошкільного навчального закладу.....	88
<i>Запитання для самоперевірки</i> .....	96

<i>Завдання для самостійного опрацювання</i> .....	97
<i>Використана література</i> .....	97
Тема 8. Психологічні особливості педагогічного спілкування та співробітництва в дошкільному навчальному закладі.....	98
<i>Запитання для самоперевірки</i> .....	104
<i>Завдання для самостійного опрацювання</i> .....	105
<i>Використана література</i> .....	105
Рекомендована література до курсу.....	106
Інтернет-джерела для користування.....	111
Словник термінів.....	112
Педагогічна психологія в схемах і таблицях.....	117

## ПЕРЕДМОВА

У зв'язку із соціальною значущістю та необхідністю для суспільства професії вихователя дошкільного навчального закладу постає проблема ефективної психологічної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Психічний і особистісний розвиток малюка у дошкільному віці відбувається особливо стрімко, тому кожен вихователь має бути не тільки професійним педагогом, а й проникливим психологом, який здатен помітити і попередити найтонші негативні зміни в розвитку кожної дитини-дошкільника.

Психологічна підготовка майбутніх вихователів зазвичай здійснюється шляхом введення в навчальний процес вищих навчальних закладів дисциплін психологічного циклу. Серед них однією з найбільш значущих є навчальна дисципліна «Педагогічна психологія», оскільки її специфікою є здатність акумулювати в собі найбільш доцільну інтеграцію як педагогічних, так і психологічних аспектів організації роботи фахівця з дітьми.

Наразі постає необхідність нового погляду на структуру і зміст викладання педагогічної психології, особливо при підготовці студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Є доцільною адаптація змісту дисципліни до специфіки навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі та переорієнтація його на практичні аспекти застосування психологічних знань у педагогічній роботі. Така необхідність підтверджена спостереженнями за студентами та опитуваннями, які дають змогу констатувати, що майбутні вихователі сьогодні цікавляться психологічними науками здебільшого з метою глибшого пізнання своєї особистості. В цілому студенти усвідомлюють необхідність застосування психологічних знань у майбутній професії, однак таке усвідомлення досить розмите та неструктуроване.

Наразі серед викладачів-психологів немає одностайної думки щодо викладання дисципліни «Педагогічна психологія». Така ситуація зумовлена насамперед тим, що історично педагогічна психологія як наука формувалася у тісному взаємозв'язку з так званою психологічною педагогікою (Й. Ф. Герbart). Практика засвідчує, що поєднання психологічних теорій з педагогічними можна здійснити різними шляхами. Зокрема, перший шлях можливий при наявності системи психологічних пошуків та можливості їх застосування у навчанні та вихованні. Ці роботи тяжіють більше до психології, а педагогічні роздуми є простими висновками з психологічних даних. Роботи, що належать до даної групи, можна назвати педагогічною психологією. При іншому варіанті співвіднесення психологічного і педагогічного знання центр

дослідницької уваги спрямований на педагогіку, а психологічні дані виступають у ролі неминучих передумов. У такому разі психологічні дані наводять порівняно коротко поряд із відносними роздумами про їх застосування у навчанні та вихованні. Такі роботи можна називати психологічною педагогікою.

Слід зазначити, що в сучасній літературі достатньо широко представлено дослідження, які умовно можна віднести до психологічної педагогіки. Багато підручників з педагогічної психології, на основі яких розробляються навчальні програми для навчання майбутніх фахівців у педагогічних вузах, побудовані за принципом надання більшої уваги науковим здобуткам педагогічної науки. Справді, дані роботи є цінними для психолого-педагогічної підготовки студентів, однак доволі часто при такому підході психологія «втрачається», на першому плані постають педагогічні знання і тоді, при ознайомленні студентів з даною наукою, ми отримуємо такі невтішні статистичні результати, про які написано вище.

У розумінні педагогічної психології як науки головну увагу слід звертати на ті психологічні передумови, що досліджуються як значущі фактори педагогічного процесу. Педагогічна психологія є перш за все наукою про психіку суб'єктів педагогічного процесу, тому в її розробці та описі на першому плані має бути логіка психологічного аналізу освітньої реальності. Запропонований посібник орієнтований саме на зазначені аспекти. Під час ознайомлення студентів з курсом «Педагогічна психологія» вважаємо за доцільне робити акцент на психології, а не педагогіці, дати повну систему психологічних пошуків і вказати можливість і спосіб їх застосування у педагогічному процесі. Тому під час розробки навчального посібника ми взяли за основу розуміння педагогічної психології як науки, що вивчає людську психіку і поведінку в процесі навчання й виховання та досліджує можливості застосування психологічного знання до проблем педагогічного процесу. Зважаючи на вищезазначені аспекти і тенденції, у книзі матеріал подано таким чином, щоб актуалізувати максимальне розуміння майбутніми вихователями того, де і як можна використати ті чи інші психологічні знання у роботі з дітьми дошкільного віку.

Зміст і структуру книги підпорядковано основній *меті вивчення курсу* «Педагогічна психологія» для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»: сформувати в майбутніх фахівців уявлення про використання психологічного та особистісного потенціалів суб'єктів педагогічної діяльності в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу.

Вивчення курсу «Педагогічна психологія» передбачає розв'язання багатьох **завдань фундаментальної професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації**, зокрема таких:

- ознайомити студентів із понятійним апаратом, теоретичними та методологічними основами педагогічної психології як науки на різних етапах її розвитку;
- збагатити уявлення студентів щодо психологічних основ організації життєдіяльності дітей у дошкільному навчальному закладі, що дають можливість максимізувати розвивальний навчально-виховний результат;
- навчити практично застосовувати знання психологічних закономірностей розвитку дітей в умовах навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу;
- сформувати відповідальне ставлення до ролі педагога, прагнення до особистісно-професійного зростання у напрямі вдосконалення педагогічної та психологічної культури.

У процесі вивчення курсу «Педагогічна психологія» студентам доцільно зосередити свою увагу на **засвоєнні знань** із таких питань: сучасні погляди на вікові та психологічні закономірності психічного розвитку дошкільників та їх врахування у педагогічній практиці; сутність та характерні особливості понять «навчання», «научіння», «учіння», «виховання», «розвиток»; психологічні закономірності та передумови до майбутнього навчання в школі дітей дошкільного віку; характеристика та розвиток структурних компонентів психологічної готовності дитини до школи; психологічні механізми та вікові аспекти виховання дошкільників у дитячому садку та сім'ї; способи формування психологічної культури вихователя дошкільного навчального закладу.

У результаті успішного вивчення курсу «Психологія педагогічна» передбачається набуття студентами таких **умінь та навичок**:

- адекватно поєднувати навчально-виховні та розвивальні впливи на дітей в умовах дошкільного навчального закладу для їхнього всебічного розвитку;
- застосовувати на практиці психологічно обґрунтовані методи та прийоми розвивального впливу на дітей з метою їх підготовки до школи;
- підбирати відповідні виховні прийоми та стратегії для успішного формування у дітей дошкільного віку соціально сприйнятних особистісних якостей, морально-етичних норм, принципів та життєвого світогляду;
- постійно вдосконалювати свою психологічну культуру.

Отже, вивчення дисципліни «Педагогічна психологія» дає змогу майбутнім педагогам відпрацювати вміння забезпечувати оптимальні умови

для засвоєння дітьми знань та життєвого досвіду з урахуванням вікових та психологічних закономірностей розвитку особистості.

Основною метою пропонованого навчального посібника є сприяння систематичному формуванню у студентів теоретичних основ курсу «Педагогічна психологія» з метою подальшого застосування їх на семінарських та практичних заняттях та у майбутній професійній діяльності.

Структура посібника визначається логікою побудови курсу «Педагогічна психологія» відповідно до робочої програми, що розроблена автором з урахуванням рекомендацій Міністерства освіти і науки України (лист № 1/9-736 від 06.12.2007 «Про Перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра». Подано теоретичні матеріали до тем курсу, основні поняття, використана література, запитання для самоперевірки та завдання для самостійного опрацювання до кожної теми, а також список загальної рекомендованої літератури до вивчення курсу, опорні поняття у вигляді схем і таблиць та словник основних термінів педагогічної психології.

Кількість тем у посібнику та їх зміст подано відповідно до тематичного плану курсу навчальної дисципліни «Педагогічна психологія», що містить 16 лекційних годин, які розбиті на два модулі. До першого модуля *«Психологія розвивальних, навчальних та виховних впливів на дітей у дошкільні роки»* увійшли такі теми:

- ✓ «Педагогічна психологія як наука» (2 год.);
- ✓ «Загальні закономірності психічного розвитку та їх врахування у педагогічній роботі з дітьми» (2 год.);
- ✓ «Психологічні особливості розвивальних та навчальних впливів педагога на дітей у дошкільні роки» (2 год.);
- ✓ «Своєрідність психологічної підготовки дошкільника до майбутнього навчання в школі» (2 год.);
- ✓ «Психологічні особливості виховного впливу дошкільного навчального закладу та сім'ї на розвиток особистості дитини» (2 год.).

До другого модуля курсу *«Психологія педагога та педагогічного спілкування у дошкільному навчальному закладі»* увійшли такі теми:

- ✓ «Психологічна характеристика особистості вихователя дошкільного закладу» (2 год.);
- ✓ «Оптимізація особистісно-професійного зростання вихователя дошкільного навчального закладу» (2 год.);
- ✓ «Психологічні особливості педагогічного спілкування та співробітництва у дошкільному навчальному закладі» (2 год.).



# МОДУЛЬ I. ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНИХ, НАВЧАЛЬНИХ ТА ВИХОВНИХ ВПЛИВІВ НА ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНІ РОКИ

## ТЕМА 1. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА

### *Короткий зміст:*

*Предмет, завдання та сучасний стан розвитку педагогічної психології. Основні проблеми, при вирішенні яких педагогу необхідні знання з психології. Структура педагогічної психології. Дошкільна педагогічна психологія як окрема галузь педагогічної психології. Основні проблеми педагогічної психології. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками. Єдність педагогічної та вікової психології. Основні історичні етапи становлення педагогічної психології як науки. Принципи і методи дослідження педагогічної психології.*

***Основні поняття: педагогічна психологія, дошкільна педагогічна психологія, дошкільна освіта, психічна діяльність, навчання, виховання, розвиток, психічний розвиток, методи педагогічної психології, принципи педагогічної психології.***

Сучасна педагогічна психологія є самостійною галуззю наукового пізнання, яка ґрунтується на знаннях загальної, соціальної, вікової психології, психології особистості та педагогічних дисциплін. Власна багаторічна історія її становлення розкриває сутність і специфіку предмета цієї науки, хоча щодо цього існують доволі різні підходи науковців. Наразі виникає необхідність розуміти педагогічну психологію як науку, що вивчає людську психіку та поведінку в процесі навчання та виховання та застосовує психологічні знання до проблем педагогічного процесу.

**Педагогічна психологія** – це самостійна галузь психологічної науки, що зосереджена на пізнанні і використанні психологічного і особистісного потенціалів суб'єктів педагогічної діяльності в процесі навчання, виховання та оволодіння соціокультурним досвідом.

Предметом педагогічної психології з точки зору різних науковців є:

- закономірності оволодіння знаннями, уміннями і навичками, індивідуальні відмінності в цих процесах... закономірності формування в учнів... творчого активного мислення... зміни у психіці (В. А. Крутецький);
- закономірності розвитку людини в умовах навчання і виховання (Л. І. Божович);
- факти, механізми, закономірності оволодіння людиною соціокультурним досвідом і спричинені цим процесом засвоєння зміни на рівні

інтелектуального і особистісного розвитку людини (дитини) як суб'єкта навчальної діяльності (І. О. Зимня).

Розуміючи педагогічну психологію як науку про людську психіку і поведінку в процесі навчання і виховання, можна конкретизувати і її **предмет дослідження**: закономірності психічної діяльності людини (дитини) в процесі розвитку, навчання і виховання.

Педагогічна психологія є наукою, яка інтегрує в собі психологічні і педагогічні знання. Педагогу, особливо вихователю, необхідно досконало знати психологічні особливості маленьких дітей. **Психологічні знання можуть знадобитися педагогові насамперед у таких ситуаціях:**

- налагодження контакту з дітьми при першому знайомстві з ними або подолання смислових бар'єрів у разі непорозумінь;
- створення і підтримка дисципліни в групі дітей;
- знаходження індивідуального підходу до дошкільників з порушеннями в поведінці (гіперактивні, тривожні, сором'язливі, агресивні діти);
- попередження і вирішення конфліктних ситуацій між учасниками педагогічного процесу;
- саморегуляція власних психічних станів (у початковий період педагогічної діяльності, при синдромі професійного вигорання тощо).

У **структурі педагогічної психології** виділяють теоретичну педагогічну психологію (вивчає предмет, об'єкт, принципи, методи, основні концепції навчання, виховання і розвитку); практичну педагогічну психологію (вивчає психологічні основи конкретних методів навчання, виховання і розвитку дітей, школярів та дорослих); дошкільну педагогічну психологію (вивчає психологічні основи освіти дітей до вступу до школи); педагогічну психологію середньої освіти (вивчає психологічні засади навчання, виховання і розвитку школярів та особливості педагогічної діяльності вчителя); педагогічну психологію вищої школи і безперервної освіти (вивчає психологічні основи організації освіти у вищій школі, перекваліфікацію фахівців, професійного вдосконалення та самовдосконалення тощо).

Крім того, у педагогічній психології традиційно виділяють три основні розділи: психологію навчання, психологію виховання і психологію педагога. У цьому ключі в дошкільній педагогічній психології можна умовно виокремити такі галузі:

- **Психологію навчальних і розвивальних впливів.** У дошкільному віці розвивальні і навчальні впливи на дітей виступають у нероздільній єдності і спрямовані на організацію активної життєдіяльності дітей, на їх пізнання навколишньої дійсності. Тому предметом даної галузі є пошук і створення оптимальних умов та найбільш доцільних

навчальних методів і прийомів, що сприяють керуванню пізнавальною активністю дітей та розвитком їхніх психічних процесів.

- **Психологію виховання дошкільників**, яка досліджує психологічні закономірності формування особистості дитини в умовах цілеспрямованої організації педагогічного процесу в дитячому садку, тобто вивчає процеси, що здійснюються при взаємодії вихователя і вихованця, а також взаємодію між вихованцями.
- **Психологію педагога (вихователя дошкільного навчального закладу)**, яка вивчає психологічні проблеми, що включають вихователя як спеціаліста з притаманними йому функціями, його психологічну культуру, професійні вміння, труднощі педагогічної діяльності тощо.

Розглянемо основні проблеми і завдання дошкільної педагогічної психології.

Основними **практичними проблемами дошкільної педагогічної психології** як науки є:

- забезпечення раціонального співвідношення стихійних та організованих педагогічних впливів на дітей у дошкільні роки;
- поєднання загальних вікових закономірностей і гендерних та індивідуальних відмінностей розвитку в навчанні та вихованні дошкільників;
- знаходження і максимально ефективного використання сенситивних періодів розвитку психіки дітей у дошкільному віці;
- психологічна підготовка дітей до навчання в школі та забезпечення наступності між дитячим садком і школою в цьому аспекті;
- діагностика та психологічна допомога педагогічно занедбаним дітям та дітям з порушеннями в поведінці;
- побудова і зміст навчально-виховного процесу в різновікових групах дітей дитячих садків;
- подолання впливу директивної педагогіки та забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і дітей у дошкільному закладі;
- нейтралізація негативного соціального впливу на дітей;
- удосконалення психологічної культури вихователя дошкільного закладу.

**На сучасному етапі особливо актуальними є:**

- **Проблеми інклюзивної освіти.** Наразі в Україні стрімко збільшується кількість дітей з особливими потребами, тому постало питання необхідності їх виховання у звичайних дитячих садках. Втім, нині не всі заклади готові забезпечити таким дітям належне виховання і супровід, що пов'язано і з відповідною підготовкою фахівців, і з матеріально-технічними труднощами, і багатьма іншими питаннями, на вирішення яких і спрямовані завдання

педагогічної психології.

- *Проблеми доцільності навчання дітей з шестирічного віку.* Питання про те, з якого віку найдоцільніше починати шкільне навчання, не нове, однак і досі немає однозначної відповіді на нього. Практика свідчить, що не кожна шестирічна дитина готова до учіння в школі, і тому виникла необхідність насамперед діагностувати рівень дошкільної психологічної зрілості як системи психологічних досягнень, яких набуває дитина на етапі дошкільного віку і які свідчать про її здатність до соціальної адаптації та адекватного входження в навчальну діяльність школяра. Це питання постійно піднімається і з'ясовуються нові підходи до його вирішення.

- *Проблеми впровадження ІКТ в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів.* В умовах розвитку високотехнологічного інформаційного суспільства постає необхідність впровадження комп'ютерних технологій і в освітній процес дошкільних навчальних закладів. З цим пов'язані певні труднощі для дошкільників, і в силу їхніх вікових особливостей існують специфічні правила роботи і обмеження при використанні комп'ютерів. У зв'язку з цим йде активний пошук найбільш ефективних шляхів вирішення цього питання.


- *Проблеми впровадження різнопланових інноваційних технологій у дошкільних навчальних закладах.* Наразі у галузі дошкільної освіти активно впроваджують новітні технології та навчальні програми. Однак бракує наукового обґрунтування варіативності дошкільних програм з чіткими критеріями вибору педагогом розумного і потрібного для дитини. Крім того, є необхідність організувати незалежну кваліфікаційну психологічну експертизу матеріалів, розрахованих на дитячу аудиторію, оскільки таких матеріалів для дітей багато і не всі вони відповідають сучасним вимогам.

- *Проблеми організації ефективної діяльності психологічної служби в дитячому садку.* Психолог у дитячому садку є необхідною ключовою фігурою для забезпечення психологічного здоров'я як дітей, так і вихователів. Наразі проблемою є усвідомлення і виокремлення основних завдань психологічної служби та ефективна взаємодія психолога з вихователями дошкільного навчального закладу та психологами шкіл.

- *Проблеми вдосконалення психологічної компетентності фахівців у галузі дошкільної освіти.* Практика свідчить про відсутність єдиного підходу щодо тлумачення понять, які характеризують процес особистісно-професійного зростання вихователів дошкільних навчальних закладів. Необхідним є уточнення таких понять, як психологічна культура, психологічна компетентність, педагогічна компетентність педагога, а також виокремлення ефективних шляхів їх вдосконалення.

Зазначені проблеми визначають і основні **практичні завдання дошкільної педагогічної психології**:

- вивчити динаміку сприйнятливості дошкільників до стихійних і організованих педагогічних впливів;
- створити такі психолого-педагогічні умови роботи з дітьми, які оптимально враховували б як загальні вікові закономірності психічного розвитку, так й індивідуальні особливості кожної дитини;
- виокремити основні завдання психологічної підготовки дітей у дитячому садку до майбутнього навчання в школі, які враховували б закономірності розвитку психіки дитини і, водночас, оптимально узгоджувалися зі шкільними вимогами;
- виокремити індивідуальні способи роботи з педагогічно занедбаними, обдарованими дітьми та дітьми з порушеннями в поведінці та загальні завдання організації життєдіяльності дитини в дитячому садку;
- розробити та окреслити оптимальні шляхи впровадження найбільш доцільних інноваційних технологій та програм, які забезпечували б суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів і дітей у дошкільному навчальному закладі;
- популяризувати знання з педагогічної психології та окреслити шляхи участі батьків у педагогічній роботі вихователів дитячого садка задля нейтралізації негативного соціального впливу на дітей;
- виокремити шляхи розвитку психологічної культури вихователя дошкільного навчального закладу.

 *Детальний розгляд основних завдань та проблем педагогічної психології на сучасному етапі ви можете знайти в поданих у списку використаної літератури до цієї теми підручниках з педагогічної психології О. І. Власової [3], М. В. Савчина [9], О. П. Сергєєнкової [10], В. М. Поліщук [8] та ін.*

Зазначені завдання і проблеми характерні для сучасної педагогічної психології, однак вони цікавили фахівців ще з давніх часів. В **історичному становленні педагогічної психології як науки** умовно можна виділити кілька етапів, починаючи з XVII століття, хоча саме поняття «педагогічна психологія» увійшло в науковий обіг з появою книги Петра Федоровича Каптерева «Педагогічна психологія» (1876).

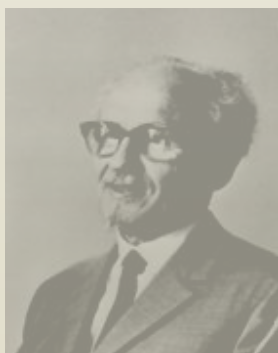
**Перший етап** (із середини XVII століття до кінця XIX століття) називають загальнодидактичним (або філософсько-педагогічним). У цей період основними були педагогічні ідеї класиків-дидактів у навчанні і вихованні, однак вже тоді поставало питання про необхідність всебічного вивчення психіки і особистості дитини для більш ефективного педагогічного впливу на неї. Цей період представлений іменами: Яна Амоса Коменського,

Генріха Песталоцці, Йоганна Фрідріха Гербарта (видатні педагоги, що заклали основні ідеї навчання і виховання дітей), Адольфа Дистервейга, Костянтина Дмитровича Ушинського (наголошували на необхідності вивчення психології дитини і педагога), Петра Федоровича Каптерєва (здійснив фундаментальний аналіз праць видатних дидактів, а також представників «експериментальної дидактики», розробив психологічний підхід до розгляду освітнього процесу як сукупності навчання і виховання), Станіслава Теофіловича Шацького (розробив цілісну концепцію гуманізації та демократизації виховання в процесі соціалізації людини).

*Другий етап* (з кінця XIX століття до початку 50-х років XX століття) є етапом оформлення педагогічної психології в самостійну галузь наукового знання. Саме в цей час психологія переживала глибоку методологічну кризу, пов'язану з труднощами пошуку об'єктивних методів дослідження психіки. У результаті дискусій учені не могли знайти спільне розуміння того, що повинна вивчати психологічна наука і за допомогою яких методів. Тому єдина психологія розділилася на кілька шкіл, які по-різному розглядали предмет психології і пропонували різні методи дослідження психіки, виникали численні теорії психічного розвитку дітей (див. тему 2). У цей період з'являються перші експериментальні роботи в галузі педагогічної психології, виник особливий психолого-педагогічний напрям — педологія, у якому комплексно на основі психофізіологічних, анатомічних, психологічних і соціологічних вимірів визначалися особливості поведінки дитини з метою діагностики її розвитку. Типовими представниками цього етапу розвитку педагогічної психології як науки є: Альфред Біне (експериментально досліджував етапи розвитку мислення у дітей), Ернст Мейман (у книзі «Лекції з експериментальної педагогіки» створив своєрідну енциклопедію педагогічної психології і запропонував нові підходи до розуміння пізнавального розвитку дітей), Генрі Еббінгауз (створив діагностичні методики для дослідження пам'яті та розумового розвитку дітей), Джон Уотсон (експериментально досліджував умови, що сприяють або заважають навчінню дітей), Олександр Петрович Нечаєв (досліджував психофізичну природу дитячого розвитку і особливості індивідуального розвитку в умовах навчання), Павло Петрович Блонський (запропонував генетичний метод навчання дітей), Борис Герасимович Ананьєв (засновник «онтопсихології», досліджував проблеми розвитку розумової діяльності, свідомості, самосвідомості, характеру, волі в умовах навчання) та ін.



Л.С.Виготський (1896-1934)



Г.С.Костюк (1899-1982)



О.В.Запорожець (1905-1981)



В.О.Сухомлинський (1918-1970)

У розвиток дошкільної педагогічної психології на цьому етапі особливий внесок зробили: Жан Піаже (вивчав розвиток інтелекту дитини, егоцентризм мислення дошкільників тощо), Анрі Валлон (зосереджувався на проблемах усвідомлення дітьми своїх дій та чинниках, які цьому сприяють, зокрема таких як наслідування, позитивні емоції тощо), Марія Монтесорі (розробила систему вправ, що сприяють інтелектуальному розвитку дітей дошкільного віку), Лев Семенович Виготський (у руслі культурно-історичної концепції вивчав психічний розвиток дітей), Григорій Силович Костюк (досліджував питання про взаємозв'язки навчання і розвитку, провідну роль навчання і виховання в розвитку дітей тощо), Сергій Леонідович Рубінштейн, Олексій Миколайович Леонт'єв, Дмитро Федотович Ніколенко, Людмила Микитівна Проколієнко (вчення про розвиток психіки дітей в діяльності, дослідження єдності свідомості і діяльності) та ін.

Окремо слід згадати про постаті видатних педагогів Антона Семеновича Макаренка та Василя Олександровича Сухомлинського, цінні ідеї яких збагатили психологію виховання і розвитку дітей дошкільного віку.

**Третій етап** (з 50-х років ХХ століття до сьогодні). Цей період характеризується діяльністю вчених, які заклали теоретичні основи психологічних теорій навчання: Беррес Скіннер (на основі ідей психологічної теорії біхевіоризму запропонував ідею програмованого навчання), Лев Наумович Ланда (сформулював теорію алгоритмізованого навчання), Мірза Ісмаїлович Махмутов (один із засновників цілісної системи проблемного навчання),

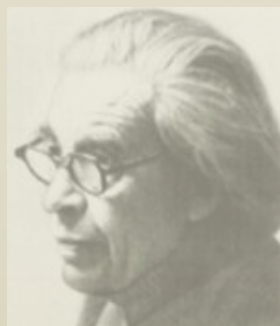


Л.І.Божович (1908-1981)



(1929-1983)

М.І.Лісіна



Д.Б.Ельконін (1904-1984)



Л.А.Венгер (1925-1992)

Петро Якович Гальперін, Ніна Федорівна Талізїна (розробляли основні положення теорії поетапного формування розумових дій), Данїїл Борисович Ельконін, Василь Васильович Давидов (розробляли теорію розвивального навчання), Наталія Олександрівна Менчинська, Дмитро Миколайович Богоявленський (розробляли концепцію екстеріоризації знань), Георгій Кіріллов Лозанов (розробив концепцію сугестопедії), Галина Олександрівна Китайгородська (запропонувала метод активізації резервних можливостей особистості), Шалва Олександрович Амонашвілі (автор гуманно-особистісного підходу до дітей в освітньому процесі) тощо. Аспекти психології навчання і виховання дітей різного віку досліджують сучасні українські науковці Сергій Дмитрович Максименко, Іван Дмитрович Бех, Олександр Васильович Киричук, Георгій Олексійович Балл, Валентин Олексійович Моляко, Тетяна Михайлівна Титаренко та ін.

Наразі також відчутною є підвищена увага до вивчення професійних психолого-педагогічних якостей педагогів, умов їхнього ефективного особистісно-професійного зростання. Такі питання розглядають Аелїта Капітонівна Маркова, Вадим Андрійович Крутецький, Віктор Абрамович Кан-Калік, Ніна Василівна Кузьміна, Сергій Іванович Болтівець, Людмила Миколаївна Карамушка та ін.

Крім того, цей етап є плідним для розвитку дошкільної педагогічної психології і тісно пов'язаний з діяльністю радянських вчених, учнів та послідовників Льва Семеновича Виготського, зокрема таких як Олександр Васильович Запорожець (досліджував довільні дії, розвиток сприймання і мислення, формування емоцій і почуттів у дошкільників),



Данііл Борисович Ельконін (вивчав розвиток дітей в ігровій діяльності), Лідія Іллінічна Божович (зосереджувалася на проблемах формування особистості дитини, її готовності до навчання в школі), Майя Іванівна Лісіна (вивчала проблеми спілкування дорослих з дитиною з перших років її життя), Леонід Абрамович Венгер (досліджував образне і логічне мислення дітей, розробив програми розвивального навчання для дошкільників), Микола Миколайович Поддяков (розробив власну оригінальну теорію пізнавального розвитку дитини дошкільного віку), Ганна Олександрівна Люблінська (зосереджувалася на психологічних аспектах виховання дошкільників) та ін.

Протягом кількох останніх десятиліть у Росії і в Україні сформувалися наукові школи послідовників вищезазначених вчених. Так, у нашій країні різні аспекти педагогічної психології досліджують науковці науково-дослідних інститутів (НДІ проблем виховання, НДІ проблем професійної освіти, НДІ дефектології тощо), які виникли поряд з найстарішим центром розвитку психолого-педагогічної науки – Інститутом психології імені Г. С. Костюка НАПН України (заснований у 1945 році). У цих інститутах активно розробляють нові ідеї у галузі дошкільної педагогічної психології, які спрямовані на вирішення актуальних проблем у дошкільній освіті (психологічні основи інклюзивної освіти, питання інновацій у навчально-виховному процесі освітніх закладів, психологічна підготовка дітей до школи тощо). Зокрема, в Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України психологічні проблеми дошкільної освіти вивчали Неоніла Костянтинівна Балацька, Віра Кіндратівна Котирло, Світлана Євгенівна Кулачківська, у яких і нині є відомі послідовники та однодумці (Тамара Олександрівна Піроженко, Світлана Олексіївна Ладивір, Світлана Павлівна Тищенко, Олена Леонтіївна Кононко, Юлія Олексіївна Приходько та ін.).



*Короткий біографічний нарис про відомих учених, що зробили значний внесок у розвиток педагогічної психології як науки, ви можете знайти в поданих у списку використаної літератури до цієї теми книгах з історії психології та історії дитячої психології Т. Д. Марцинковської [5] і М. Г. Ярошевського [13], а також у підручниках з педагогічної психології Б. П. Бархаєва [1], О. І. Власової [3], О. П. Сергєєнкової [10] та ін.*

Як галузь психологічної науки педагогічна психологія має тісні **міжпредметні зв'язки** з такими психологічними дисциплінами як:

- **загальна психологія** є базовою наукою для педагогічної психології, оскільки активно надає свої наукові факти щодо специфіки, структури й проявів окремих психічних функцій як об'єктів психолого-педагогічного дослідження;
- **соціальна психологія** надає педагогічній психології можливості

глибшого розуміння закономірностей педагогічної взаємодії як окремого випадку соціальної взаємодії, для якої є властивими всі основні соціально-психологічні особливості спілкування та взаємодії людей між собою й з групами;

- **вікова психологія** має з педагогічною психологією єдиний об'єкт дослідження (людина та її онтогенез у соціальних умовах), надає їй факти онтогенетичного розвитку дитини та можливості врахування їх у педагогічному процесі;
- **педагогіка** ознайомлює педагогічну психологію з новітніми досягненнями та особливостями педагогічної дійсності, загальної дидактики як відправного моменту досліджень із педагогічної психології;
- **патопсихологія, дефектологія** збагачують педагогічну психологію інформацією про психологічні особливості дітей з особливими потребами з метою їх оптимального навчання і виховання, застосування можливостей інклюзивної освіти.

Як і будь-яка наука, педагогічна психологія має свої принципи і методи дослідження. Педагогічна психологія насамперед ґрунтується на **загальнофілософських принципах** (усезагального зв'язку явищ об'єктивного і суб'єктивного світу; розвитку; єдності теорії і практики; конкретно-історичного підходу до аналізу явищ); **загальнопсихологічних принципах** (детермінізму; єдності психіки і діяльності; суб'єктності; особистісного підходу; саморозвитку) та спеціальних принципах.

Основними спеціальними принципами педагогічної психології є:

- **принцип соціальної доцільності** полягає у відповідності досягнень психолого-педагогічної науки запитам конкретного суспільства, створенні освітніх систем, які б надавали дитині такі знання і виховували такі її особистісні якості, які найбільше цінуються у даному суспільстві;
- **принцип обґрунтованого застосування навчально-виховних і розвивальних впливів на дітей**, що полягає у відповідності цих впливів їх природним особливостям, потребам, актуальному стану розвитку і т.д.;
- **принцип індивідуального прогнозування становлення особистості** в умовах організаційних і дезорганізаційних чинників соціального впливу, що полягає у передбаченні педагогом наслідків навчально-виховних впливів на кожну конкретну дитину з метою забезпечення збереження її психічного здоров'я;
- **принцип рівноправності та різнопланової взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу**, що передбачає різнобічне формування особистості дитини в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Педагогічна психологія, як і більшість інших психологічних наук, насамперед використовує у власних дослідженнях універсальні групи методів, виокремлені Б. Г. Ананьєвим у праці «Про методи сучасної психології»:

- **Організаційні** полягають у визначенні мети, структури й процедури дослідження, доборі його методичного складу та підготовці до нього (порівняльно-зрізовий, лонгітюдний та комплексний методи).
- **Емпіричні** полягають у здобутті знань про об'єкт вивчення дослідним шляхом (спостереження, експеримент, опитувальні, праксометричні методи тощо).
- **Методи обробки даних** — методи математично-статистичного та якісного аналізу емпіричних фактів (кількісний і якісний аналіз).
- **Інтерпретаційні** методи полягають в узагальненні досліджуваних явищ, з'ясуванні їх суті.

Найбільш поширеними в дошкільній педагогічній психології є **емпіричні методи**, насамперед такі:

**Спостереження** полягає у цілеспрямованому сприйнятті об'єкта спостереження з наступною систематизацією фактів і формулюванням висновків. У дошкільній педагогічній психології використовується здебільшого психолого-педагогічне спостереження, що є найбільш застосовуваним і доцільним при вивченні дошкільників. Спостереження вимагає певних знань і підготовки: треба точно знати, що і як спостерігати, вміти помічати всі зовнішні прояви (дії, рухи, мову, міміку), а головне – навчитися правильно тлумачити психологічне значення цих зовнішніх проявів. Вивчення психіки дитини не повинно зводитися до випадкових спостережень окремих дій, висловлювань. Тільки систематичне, ретельно продумане вивчення ряду вчинків і висловлювань може виявити особливості її психіки, встановити закономірності розвитку і зміни.

Спостереження проводять у природних умовах, без втручання в діяльність дитини. Вчинки і слова дітей детально записують у протоколах, а потім аналізують. Записи можуть бути суцільними і вибіркковими. Суцільні записи використовують, наприклад, при вивченні індивідуальних особливостей певної дитини, її поведінки протягом дня. Вибірковий запис використовують тоді, коли потрібно знати лише окремі прояви психічної діяльності. Педагогу для пізнання дітей необхідна спостережливість. Досвідчений педагог за незначними зовнішніми показниками може визначити психічний стан дитини. Завдяки спостереженням за зовнішніми проявами, вихователь певною мірою здатний передбачити поведінку дитини. Цінний матеріал дають щоденники батьків, що відображають розвиток дитини. Систематично заповнений щоденник дає змогу простежити відносно повну

історію розвитку дитини. Інші методи не можуть дати такої повної картини розвитку, в якій можна було б простежити формування психічних якостей, виникнення і розвиток окремих психічних процесів.

Одним із різновидів спостереження є *самоспостереження*. Це вивчення психіки на основі спостереження за власними психічними явищами. Самоспостереження слід систематично проводити педагогам для глибокого пізнання себе з метою професійного вдосконалення.

- **Вивчення продуктів діяльності дітей (праксометричний метод)** полягає в інтерпретації змісту і техніки виконання матеріальних і духовних предметів, що створені дітьми. Цей метод ґрунтується на принципі проєкції, тобто кристалізації у продуктах діяльності дитини її психічної активності та особистісних якостей, і дає змогу отримати цінні висновки про рівень сенсомоторного, інтелектуального та особистісного розвитку дитини, про її емоційний стан, інтереси, творчі здібності та схильності. Вихователям на практиці можна використовувати цей метод у формі аналізу дитячих малюнків, творчих розповідей, аплікацій, виробів з пластиліну, паперу тощо. Крім того, за результатами дослідження продуктів діяльності дітей можна зробити певні висновки і про самого вихователя: на скільки він може зацікавити дитину, які методичні прийоми він використовує під час здійснення навчально-виховних впливів на дітей.

- **Опитування** використовують в педагогічній психології у вигляді бесід, анкетувань та експертних оцінок. Бесіда є найдоцільнішим опитувальним засобом у роботі з дітьми дошкільного віку, дає змогу у вільній, невимушеній формі виявити когнітивні можливості, емоційний стан дитини, мотиви діяльності, вподобання, ціннісні орієнтації, стан взаємин у сім'ї з батьками. Анкетування у педагогічній психології використовують переважно для опитування батьків дітей та вихователів з метою визначення їх індивідуального стилю діяльності і сімейного виховання. Експертне оцінювання полягає у залученні до інформації про явище, що вивчається, думок компетентних осіб (психологів, педагогів), які підтверджують і доповнюють одна одну, що дає змогу дійти об'єктивного висновку про особливості предмета дослідження.

- **Експеримент** полягає у штучному створенні умов для дослідження психічних явищ. За формою проведення виділяють *природний і лабораторний експеримент*. Природний експеримент проводять в умовах звичної для випробуваного діяльності (на заняттях, у грі). Педагог може широко використовувати цей метод у своїй роботі. Зокрема, змінюючи форми і методи навчання, можна виявити, як вони впливають на засвоєння матеріалу, особливості його розуміння і запам'ятовування. Лабораторний експеримент

проводять в спеціально створених умовах. Зокрема, особливості пізнавальних процесів можна вивчати за допомогою спеціально створеної апаратури. У педагогічній психології такий вид експерименту практично не використовують, оскільки виникає проблема застосування отриманих в лабораторних умовах даних у педагогічній практиці.

За ступенем втручання в об'єкт дослідження психолого-педагогічні експерименти поділяють на *констатувальні та формувальні*. У констатувальному експерименті лише встановлюються певні факти, формувальний експеримент передбачає цілеспрямований вплив на досліджуваний об'єкт з метою його перетворення. Саме шляхом природного формувального експерименту в дошкільній педагогічній психології впроваджують нові навчально-виховні програми та інновації у дитячому садку: спочатку їх застосовують в окремих закладах, потім поширюють на цілі регіони і, тільки переконавшись у корисності програми, впроваджують її у всій системі освіти.

• **Тестування** полягає у наданні дитині організованої системи психодіагностичних стимулів, на які вона повинна певним чином відреагувати. У роботі з дошкільниками цей метод має свою специфіку: використовуються переважно короткі тести з наочними матеріалами. За допомогою тестів можна скласти уявлення про рівень розвитку певних психічних процесів дитини, її психологічної готовності до шкільного навчання, взаємин у колективі однолітків (переважно за допомогою адаптованих для дошкільників варіантів соціометричних методик) тощо.



Для ознайомлення з детальнішим переліком принципів та методів педагогічної психології зверніться до поданих у списку використаної літератури до цієї теми підручників з педагогічної психології О. І. Власової [3], Н. В. Ключової [7], О. П. Сергєєнкової [10], О. В. Скрипченко [2] та ін.

#### **Запитання для самоперевірки:**

1. У чому полягає особливість предмету вивчення педагогічної психології?
2. Чим відрізняється предмет вивчення педагогічної психології від предмету вивчення вікової психології?
3. Які проблеми педагогічної психології є недостатньо вирішені на сучасному етапі?
4. З якими дисциплінами і як саме пов'язана педагогічна психологія?
5. Чи можна назвати педагогічну психологію виключно теоретичною дисципліною?
6. На яких спеціальних принципах ґрунтується педагогічна психологія як наука?
7. Назвіть і дайте коротку характеристику методів організації дослідження педагогічної психології.

8. Де і як використовують на практиці знання з педагогічної психології?

***Завдання для самостійного опрацювання:***

1. Ознайомтеся з коротким біографічним нарисом життєвого і творчого шляху кількох відомих вчених (на вибір), що працювали в галузі педагогічної психології.
2. Перегляньте каталог робіт сучасних науковців, що досліджують проблеми дошкільної педагогічної психології, та виокреміть основні питання, що не мають нині однозначного вирішення.
3. Ознайомтеся з основними вимогами щодо організації та проведення цільового психолого-педагогічного спостереження за дошкільниками у дитячому садку з метою подальшого використання зазначеного методу під час проходження навчальної психолого-педагогічної практики.

***Використана література:***

1. Бархаев Б. П. Педагогическая психология / Бархаев Б. П. – СПб.: Питер, 2007. – 448с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Просвіта, 2008. – 400с.
3. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Власова О.І. – К: «Либідь», 2005. – 400 с.
4. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2005. – 416с.
5. Марцинковская Т. Д. История детской психологии: [учебник для студ. пед. вузов] / Марцинковская Т. Д. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272с.
6. Педагогічна психологія: навч. посібник для педінститутів / [за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенко]. - К. : Вища шк., 1991. - 184 с.
7. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб заведений / [наук. ред. Н. В. Клюева]. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с.
8. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: [навчальний посібник] / Поліщук В. М. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми: Університетська книга, 2010. – 352с.
9. Савчин М. В. Педагогічна психологія: [навчальний посібник] / Савчин М. В. – К: «Академвидав», 2007. – 424с.
10. Педагогічна психологія: навчальний посібник / [Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В.]. – К: Центр учбової літератури, 2012. – 168с.
11. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / [под ред. И.И.Ильцова, В.Я.Ляудис]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
12. Часопис «Дитячий садок»: Наука, спрямована на практику. - № 38 (662). – Жовтень, 2012.
13. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX века. [учеб. пособие] / Ярошевский М. Г. – М.: 1996. – 416с.

## ТЕМА 2. ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ЇХ ВРАХУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ

### *Короткий зміст:*

*Поняття «розвиток» у педагогічній психології. Психічний розвиток дитини в онтогенезі та його загальні закономірності. Необхідність знань вікових та психологічних особливостей дитини для педагога. Основні напрями та теорії психічного розвитку людини (ендогенні, екзогенні, психоаналітичні, когнітивні, екологічні). Практичне застосування теорій психічного розвитку в педагогічній роботі з дітьми. Культурно-історична концепція психічного розвитку Л. С. Виготського та її значення для педагогічної роботи.*

**Основні поняття:** *розвиток, ріст, дозрівання, психічний розвиток, психічні функції, закономірності психічного розвитку, адаптація, соціальна ситуація розвитку, новоутворення, стабільні періоди, критичні періоди, провідна діяльність, зона актуального розвитку, зона найближчого розвитку.*


«Хороший педагог рідко дивується тому, що роблять і як поведуться діти. Щоб гарно вчити, педагог має знати, чого чекати від дітей. Його не дивує розгубленість шестирічної дитини і агресивність підлітка. Коли ми говоримо, що дитина розвивається, ми маємо на увазі, що вона пізнає навколишній світ. І призначення школи, дитячого садка – допомогти їй зробити це найкраще. А для цього треба знати сили і фактори, що впливають на розвиток і вміти застосовувати на практиці ці знання» (Гі Лефрансуа).

**Розвиток** – це процес змін та адаптації (Ж. Піаже); це складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, під час якого відбуваються прогресивні і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині (Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв). Він містить в собі зростання (зміну фізичних параметрів в організмі – зросту і ваги, тобто кількісні зміни); дозрівання (якісні зміни в організмі, що пов'язані зі спадковістю і відносно незалежні від оточення); наслідання (відносно стабільні зміни в поведінці під впливом набутого досвіду).

Розвиток може бути преформованим та непреформованим (Л. С. Виготський). Преформований тип розвитку має чітко визначені, закріплені та зафіксовані стадії та кінцевий результат розвитку (наприклад, ембріональний розвиток). Непреформований тип розвитку не визначений наперед. Наприклад, діти різних епох розвиваються по-різному і досягають різних рівнів розвитку. Від моменту народження дитини не визначені чітко ані ті стадії, через які вона повинна пройти, ані кінцевий результат, якого вона може досягти.

Розвиток людини відбувається взаємопов'язано й охоплює такі напрями: фізичний (фізичні характеристики, такі як розміри тіла і органів, зміни структури мозку, стан здоров'я, сенсорні можливості та моторні навички — ходьба, повзання, навички письма), когнітивний (охоплює всі розумові здібності і пізнавальні процеси — сприймання, мислення, пам'ять, мовлення, уяву) і психосоціальний (охоплює властивості особистості, соціальні навички, притаманний стиль поведінки, емоційне реагування, тобто те, як людина сприймає соціальну дійсність і реагує на неї).

**Психічний розвиток** — це процес накопичення кількісних та якісних прогресивних змін психіки, що зумовлюють формування особистості. Психічний розвиток не можна розглядати як зменшення або збільшення певних показників, як просте повторення того, що було раніше. Психічний розвиток припускає появу нових якостей і функцій і водночас зміну вже наявних форм психіки. Безперервність розвитку психіки переривається, коли в ній з'являються якісно нові надбаня і вона робить різкий стрибок.

 Для розширення розуміння специфіки процесів розвитку людини зверніться до вивченого матеріалу з вікової психології та актуалізуйте в пам'яті основні знання з цієї теми.

Отже, розвиток психіки — не просте повторення пройденого, а дуже складний, часто зигзагоподібний процес поступального переходу від однієї сходинки до іншої, якісно відмінної та своєрідної. Психічний розвиток передбачає не тільки зростання, але і перетворення, під час яких кількісні ускладнення трансформуються в якісні. А нова якість створює основу для подальших кількісних змін.

Розвиток кожної психічної функції, кожної форми поведінки підкоряється своїм особливостям, але психічний розвиток в цілому має загальні закономірності, які виявляються у всіх сферах психіки і зберігаються протягом усього онтогенезу. Коли мова йде про закономірності психічного розвитку, мають на увазі опис і пояснення не випадкових фактів, а головних, істотних тенденцій, що визначають хід цього процесу. В основі психічного розвитку, як і будь-якого іншого, лежать суперечності, які бувають внутрішніми (між складовими психіки індивіда) та зовнішніми (між індивідом та соціумом). Між цими видами суперечностей існує стійкий взаємозв'язок. Зовнішні суперечності виникають внаслідок контактів індивіда з соціумом і в подальшому трансформуються у внутрішні суперечності, що активізують людину до дій та зумовлюючи прогрес психіки.

Хоча темп і результати онтогенетичного становлення особистості є різними, варіативними, сам процес психічного розвитку індивіда має чимало типових особливостей (закономірностей).



**Загальними закономірностями психічного розвитку є такі:**

- **Неперервність психічного розвитку.** Розпочавшись ще до народження дитини і бурхливо розгортаючись після її народження, психічний розвиток триває кожного дня без перерв, «відпусток» чи відпочинку. Навіть уночі мозок продовжує переробляти інформацію, що надійшла вдень. Виняток становить лише явище затримки психічного розвитку, спричинене важкими фізичними або психічними травмами мозку, але воно доволі рідкісне і є відхиленням.

- **Незворотність психічного розвитку.** Ті прогресивні зміни, що сформувалися внаслідок психічного розвитку, не зникають, а залишаються надбанням особистості та впливають на подальше психічне функціонування. Регресивні тенденції можна помітити лише як окремі форми захисної поведінки людини, які досліджував З.Фрейд.

- **Нерівномірність і гетерохронність (асинхронія) психічного розвитку.** Кожна психічна функція має особливий темп і ритм становлення. Окремі з них ніби «йдуть» попереду, торуючи шлях іншим. Потім ті функції, що «відставали», стають пріоритетними у розвитку і створюють основу для подальшого ускладнення психічної діяльності. Наприклад, у перші місяці дитинства найбільш інтенсивно розвиваються органи чуття, а пізніше на їхньому ґрунті формуються предметні дії. У ранньому дитинстві дії з предметами перетворюються в особливий вид діяльності — предметно-маніпулятивну, під час якої розвиваються активне мовлення та наочно-дійове мислення.

Періоди, найбільш сприятливі для становлення тієї чи іншої сторони психіки, коли загострюється її чутливість до певного роду впливів, називаються *сенситивними*. В ці періоди психічні функції розвиваються найбільш успішно та інтенсивно. Наприклад, таким для оволодіння рідною мовою є вік від двох до п'яти років, коли малюк активно розширює свій словниковий запас, засвоює закони граматики рідної мови, переходить до зв'язного мовлення.

- **Стадіальність психічного розвитку.** Психічний розвиток має стадіальний характер та складну організацію в часі. Кожна вікова стадія має свій темп і ритм, що не збігаються з темпом і ритмом в часі і змінюються в різні роки життя. Наприклад, рік життя в дитинстві за своїм об'єктивним значенням не дорівнює року життя в отроцтві. Найбільш швидко психічний розвиток відбувається в ранньому дитинстві — з народження до трьох років.

Стадії психічного розвитку певним чином наступують одна за одною та підкоряються своїй внутрішній логіці. Їхню послідовність не можна перебудувати або змінити за бажанням дорослого. Будь-яка вікова стадія робить свій неповторний внесок, а тому має власну цінність та значення для

психічного розвитку дитини. Важливо не прискорювати, а збагачувати психічний розвиток, розширювати, як підкреслював О. В. Запорожець, можливості дитини в притаманних певному віку видах життєдіяльності. Адже тільки реалізація всіх можливостей певного віку забезпечує перехід до нової стадії розвитку.

Характеристиками стадій психічного розвитку виступають соціальна ситуація розвитку, новоутворення та провідна діяльність, крім того, кожна стадія починається і закінчується критичним періодом (кризою) (*див. теорію психічного розвитку Л. С. Виготського*).

• **Диференціація та інтеграція процесів, властивостей і якостей під час психічного розвитку.** Диференціація полягає в тому, що психічні процеси, властивості та якості дитини постійно відокремлюються один від одного та перетворюються в самостійні форми або діяльності. Зокрема, пам'ять виділяється з сприйняття і стає самостійною мнемічною діяльністю. Інтеграція забезпечує встановлення взаємозв'язків між окремими сторонами психіки. Пізнавальні процеси, пройшовши період диференціації, встановлюють взаємозв'язки один з одним на більш високому, якісно новому рівні. Зокрема, взаємозв'язки пам'яті з мовленням і мисленням забезпечують інтелектуалізацію дитини. Ці дві протилежні тенденції взаємопов'язані і не існують порізно. З диференціацією та інтеграцією пов'язана кумуляція, що передбачає накопичення окремих показників, які зумовлюють якісні зміни в різних сферах психіки дитини. Кожна нова психічна структура виникає на основі попередньої (перша структура своєю основою має безумовно рефлекторну системну роботу мозку), вона не просто виявляється, а утворюється з того, що є вже в індивіда, і що він засвоює із суспільного середовища.

• **Зміна детермінант — причин, які визначають психічний розвиток.** З одного боку, змінюється взаємозв'язок біологічних і соціальних детермінант. З іншого, стає іншим і співвідношення різних соціальних детермінант. На кожному віковому етапі готуються умови для освоєння дитиною певних видів діяльності, складаються особливі взаємини з дорослими й однолітками. Зокрема, під час дорослішання контакти з товаришами все більше починають впливати на психічний розвиток дошкільника. У цьому ключі не можна не згадати і про контекст, у якому зростає дитина. Це і покоління, і культурні традиції, і соціальні норми.

• **Пластичність психічного розвитку.** Психіці властива пластичність, що дає їй можливість змінюватися під впливом певних умов, засвоювати різний досвід. Наприклад, новонароджена дитина може оволодіти будь-якою мовою, незалежно від своєї національності, але відповідно до того мовного

середовища, в якому вона буде виховуватися. Один з проявів пластичності полягає в компенсації психічних або фізичних функцій, в разі їх відсутності або недорозвинення, наприклад, при недоліках зору, слуху, рухових функцій. Інший прояв пластичності — наслідування. Останнім часом його розглядають як своєрідну форму орієнтування дитини в специфічно людських видах діяльності, способах спілкування та особистих якостях шляхом уподібнення, моделювання їх у власній діяльності.



*З основними закономірностями психічного розвитку людини в онтогенезі ви можете більш детально ознайомитись, переглянувши праці відомих класиків та сучасних науковців-психологів Л. С. Виготського, Гі Лефрансуа, Г. С. Костюка, В. С. Мухіної, Г. А. Урунтаєвої та ін.*

**Знання зазначених вище закономірностей для педагогів**, особливо тих, що працюють з дітьми дошкільного віку, є надважливим, оскільки неврахування їх у процесі здійснення навчально-виховних впливів на дітей може завдати значної шкоди. Маючи уявлення про стадіальність та кризовість психічного розвитку, педагогу легше побудувати стратегію навчально-виховного впливу на дитину: працювати над розвитком позитивних новоутворень, що розгортаються за кожною кризою, та знімати негативний симптомокомплекс, що властивий тій чи іншій кризі. Знаючи про пластичність психічного розвитку, педагог у своїй роботі розумітиме, що недоліки певних якостей дитини можна компенсувати, доклавши зусиль до розвитку інших. Врахування зміни соціальних і біологічних детермінант розвитку у різних вікових періодах для педагога є вкрай важливим, оскільки тоді він буде використовувати в найбільш доцільних ситуаціях природні можливості дитини або ж виховний вплив оточення. У цьому аспекті важливими є знання про провідну діяльність дітей у тому чи іншому віці, тому що вони допоможуть педагогу забезпечити дитині найбільш сприятливе соціальне середовище. А знання сенситивних періодів буде підґрунтям для розвитку в дітей саме тих психічних процесів, які доцільно розвивати в певний момент, і оберігатиме педагога від таких помилок, коли він розуміє, що можливості для розвитку в дитини певної необхідної якості вже назавжди втрачені.

Історично склалося кілька поглядів щодо рушійних сил психічного розвитку людини. **Основні теорії у трактуванні психічного розвитку можна класифікувати з позицій таких напрямів:**

- **Ендогенний напрям**, де основною рушійною силою психічного розвитку вважають самого суб'єкта (концепція рекапітуляції Стенлі Хола, теорія дозрівання А. Гезелла, нормативний підхід Н. Термена, теорія конвергенції двох факторів В. Штерна, періодизація психічного розвитку на основі дентиції П. П. Блонського).

- **Екзогенний напрям**, де основною рушійною силою психічного розвитку вважається оточення (біхевіористична теорія навчання Б. Скіннера, теорія соціальної взаємодії Р. Сірса).

- **Психоаналітичний напрям** визначає розвиток як адаптацію до середовища. Рушійні сили цього розвитку завжди неусвідомлювані і вроджені (дитячий психоаналіз З. Фрейда, епігенетична теорія життєвого шляху особистості Е. Еріксона).

- **Когнітивний напрям** ґрунтується на ідеї про те, що психічний розвиток особистості скеровується когнітивними процесами або особливостями розвитку емоційно-вольової сфери (когнітивна теорія Ж. Піаже, теорія морального розвитку Л. Колберга).

- **Культурно-історичний напрям** розглядає психічний розвиток людини в культурно-історичному контексті її життєдіяльності (періодизації психічного розвитку людини у концепціях Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна, Л. І. Божович, М. І. Лісіної).

- **Екологічний напрям** визначає розвиток людини як процес, що здійснюється не шляхом одностороннього впливу середовища на особистість чи навпаки, а в результаті їх постійної взаємодії, вростання взаємодіючої особистості в постійно мінливе навколишнє середовище (екологія людського розвитку У. Бронфенбреннера).

Основні положення та окремі ідеї кожної із зазначених теорій можна використовувати педагогу в практичній роботі з дітьми дошкільного віку. Якщо узагальнити погляди вчених кожного напрямку, то можна виокремити такі **основні рушійні сили (чинники) психічного розвитку**:

- 1) **Біологічні** – особливості будови нервової системи, фізичні властивості, що є спільними для всіх людей (прямоходіння, рука як орган пізнання тощо).

- 2) **Соціальні** – людське середовище, яке діє на дитину на трьох основних рівнях: макрорівень (вплив космосу, планети, світу, держави, системи освіти, національних традицій навчання і виховання); мезорівень (вторинні групи, наприклад шкільне середовище); мікрорівень (первинні групи, наприклад середовище близьких однолітків, друзів, сім'я).

- 3) **Власна активність особистості**, яка виступає суб'єктивною детермінантою розвитку в єдності біологічного та соціального чинників (поведінка, спілкування, пізнання, самопізнання, потреби, мотиви, самосвідомість, самооцінка, рефлексія тощо).

- 4) **Навчання і виховання** як специфічні вирішальні чинники психічного розвитку.

Цінною з погляду поєднання усіх цих чинників розвитку дитини та їх врахування у педагогічній роботі з дітьми є **культурно-історична концепція**

**Л. С. Виготського.** Розглянемо її детальніше.

Сучасне розуміння вислову «*культурно-історична*» асоціюється з етнографією і культурною антропологією в історичній перспективі. У період життя Л. С. Виготського слово «історична» несло ідею внесення в психологію *принципу розвитку*, а слово «культурна» мало на увазі *включення* дитини в соціальне середовище, яке є носієм культури як досвіду, напрацьованого людством. У перекладі сучасною мовою теорію Л. С. Виготського можна було б називати «*інтерактивно-генетичною*». «Інтерактивною» — тому що він розглядає реальну взаємодію дитини із соціальним оточенням, у якому розвиваються психіка і свідомість, а «генетичною» — тому що реалізується принцип розвитку.

Одна з фундаментальних ідей Л. С. Виготського — в розвитку поведінки дитини треба розрізнати дві сплетені лінії. Одна — природне «дозрівання». Інша — культурне вдосконалювання, оволодіння культурними способами поведінки та мислення.

Л. С. Виготському належать введення у психологічний обіг важливих понять:

**1. Соціальна ситуація розвитку** — своєрідне, специфічне для певного віку, виняткове, єдине і неповторне відношення між людиною і навколишньою дійсністю, насамперед, соціальною. Соціальна ситуація розвитку є початковим моментом для всіх змін, можливих у даний період, і визначає шлях, на якому людина здобуває якісні новоутворення розвитку.

**2. Стабільні періоди розвитку** — періоди, у які відбувається повільне і неухильне нагромадження дрібних кількісних змін розвитку (дитинство, раннє дитинство, дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік тощо).

**3. Критичні періоди розвитку** — періоди, у які відбуваються значні зміни в розвитку, що проявляються у вигляді стрибкоподібно виниклих *необернених* новоутворень (криза новонародженості, криза першого року життя, криза трьох років, криза семи років, пубертатна криза, криза сімнадцяти років тощо). До такого стрибка в розвитку призводять *фундаментальні протиріччя розвитку*, що складаються до кінця кожного відрізка життя і «штовхають» розвиток уперед (наприклад, між максимальною відкритістю до спілкування і відсутністю засобу спілкування (мови) в дитинстві; між наростанням предметних умінь і неможливістю реалізувати їх у «дорослій» діяльності в дошкільному віці і т.п.).

**4. Новоутворення** — якісно новий тип особистості і взаємодії людини з дійсністю, відсутній як ціле на попередніх етапах розвитку. На кожному рівні розвитку завжди є *центральне новоутворення*, яке веде процес розвитку і характеризує перебудову всієї особистості дитини на новій основі. Навколо

нього групуються *часткові новоутворення*, які стосуються окремих сторін особистості дитини, і *процеси розвитку (центральні і побічні лінії розвитку)*, пов'язані з новоутвореннями попередніх вікових періодів. Розуміючи розвиток як *безупинний процес саморуху, безперестанного виникнення й утворення нового*, Л. С. Виготський вважав, що новоутворення «критичних» періодів надалі не зберігаються в тому вигляді, у якому виникають у критичний період, і не входять як необхідний компонент в інтегральну структуру майбутньої особистості. Вони відмирають, поглинаючись новоутвореннями наступного (стабільного) віку, включаючись в їх склад, розчиняючись і трансформуючись в них.

**5. Провідна діяльність** — основний вид діяльності дитини на певному віковому етапі її розвитку, в якій виникають і диференціюються інші види діяльності, перебудовуються основні психічні процеси і відбуваються зміни психологічних особливостей особистості на тій чи іншій стадії її розвитку (емоційно-особистісне спілкування з матір'ю — у немовляти; предметно-маніпулятивна діяльність — у ранньому віці; ігрова діяльність — у дошкільному віці; навчальна — у шкільному і т.д.).

**6. Зона найближчого розвитку** — специфічне поняття, введене в науковий обіг Л.С.Виготським, яке відображає те, що саме сьогодні дитина вміє робити під час взаємодії з дорослим та під його керівництвом, а завтра вона здатна виконувати самостійно. Тобто недостатньо враховувати, що дитина може і вміє *сьогодні і зараз (зона актуального розвитку)*, важливо, що вона зможе і зуміє *завтра*, які процеси, нехай ще незавершені, уже «зріють». Це поняття вплітається у побудовану Л. С. Виготським *концепцію зв'язку навчання і розвитку*, в якій критикується позиція дослідників про необхідність досягнення дитиною певного рівня розвитку та її природного дозрівання перш ніж можна буде розпочинати навчання. Л. С. Виготський запропонував зовсім протилежну позицію: тільки те навчання є гарним, котре випереджає розвиток, створюючи зону найближчого розвитку. Навчання — це не розвиток, а внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку в дитини культурно-історичних особливостей. У навчанні формуються передумови майбутніх новоутворень. Тому для того, щоб створити зону найближчого розвитку, тобто зумовити певні процеси внутрішнього розвитку, потрібні правильно побудовані процеси навчання.

**Основні висновки, цінні для педагогічної практики дошкільної освіти, що витікають із теорії Л.С.Виготського, насамперед, такі:**

- Оскільки розвиток визначається дозріванням організму, активним досвідом і соціальною взаємодією, то вихователю слід подбати про фізичну і психічну активність дитини, тобто ставитися до дитини як до активного

рівноправного суб'єкта педагогічного процесу (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, конструктивізм у навчанні), а не як до пасивного об'єкта, якому знання даються у готовому вигляді.

- При здійсненні навчальних і виховних впливів на дитину необхідно враховувати переживання нею критичного періоду в даний момент і новоутворення, які виникають при цьому. У ці періоди слід бути особливо обережними, щоб не нашкодити дитині та допомогти пережити кризу з найменшими втратами.

- Необхідно організовувати навчально-виховні впливи на дитину так, щоб завдання, які вона має розв'язати, трохи перевищували рівень її актуального розвитку, тоді ефект буде максимальним. Вихователю необхідно виявити потенціал дитини, що лежить в зоні її найближчого розвитку, а для цього спробувати розв'язати складні завдання разом з нею, пропонуючи свою допомогу. І щоразу завдання треба підбирати так, щоб вони були доволі складними і спонукали дитину до інтелектуальних пошуків, але не надто перевищували рівень її актуального розвитку.

- На початкових етапах здійснення певного навчально-виховного впливу на дитину активність вихователя має бути високою, а далі поступово зменшуватися, переходячи у форму спрямування діяльності дитини у необхідному напрямі (різні види підтримки, натяжки, поради).

- Не слід захоплюватися надмірною інтелектуалізацією дитини, оскільки провідною діяльністю у дошкільному віці є ігрова, а не навчальна. Краще в ігровій формі, за допомогою наочності та ефективної мотивації забезпечити можливість для прояву творчого потенціалу кожної дитини.

### ***Запитання для самоперевірки:***

1. Назвіть приклади кількісних і якісних змін у розвитку людини.
2. Назвіть і охарактеризуйте загальні закономірності психічного розвитку людини в онтогенезі.
3. Як Ви розумієте такі поняття як «стадіальність» та «кризовість» психічного розвитку?
4. Для чого вихователю необхідні знання закономірностей психічного розвитку дітей?
5. Які основні напрями можна виокремити в трактуванні рушійних сил психічного розвитку людини?
6. У чому полягає сутність психічного розвитку людини згідно поглядів Л. С. Виготського?
7. Які дві сплетені лінії у психічному розвитку дитини пропонував розрізняти Л. С. Виготський?
8. Дайте характеристику основним поняттям, які ввів у психологію

Л. С. Виготський.

***Завдання для самостійного опрацювання:***

1. Ознайомтеся з теоріями психічного розвитку дитини Ж. Піаже та Е. Еріксона та виокремте ті основні положення, що мають значення для педагогічної практики.
2. Перегляньте праці відомих класиків та сучасних науковців-психологів Л. С. Виготського, Гі Лефрансуа, Г. С. Костюка, В. С. Мухіної, Г. А. Урунтаєвої з метою актуалізації необхідних педагогу знань щодо особливостей психічного розвитку дітей на кожному віковому етапі дошкільного дитинства.

***Використана література:***

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: [учеб. пособие для студ. вузов] / Абрамова Г. С. - 4-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
3. Вікова психологія: навч. посіб. / [О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасєка]. - К. : ЦУЛ, 2012.
4. Вікова психологія / [за ред. Г. С. Костюка]. – К.: Радянська школа, 1976. – 269с.
5. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2005. – 416с.
6. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология / Каптерев П. Ф. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 336 с.
7. Марцинковская Т. Д. История детской психологии: [учебник для студ. пед. вузов] / Марцинковская Т. Д. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272с.
8. Мухина В. С. Детская психология / Мухина В. С. - М.: Мысль, 1985. - 224 с.
9. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: [учебное пособие] / Обухова Л. Ф. – М.: Педагогическое общество России. – 1999. – 442с.
10. Психологія / [за ред. В. А. Крутецького]. – К: 1978. - 284с.
11. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: [навчальний посібник] / Поліщук В. М. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми: Університетська книга, 2010. – 352с.
12. Урунтаєва Г. А. Дошкольная психология: [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Урунтаєва Г. А. – 5-е изд., стереотип. - - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.



### ТЕМА 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИВАЛЬНИХ ТА НАВЧАЛЬНИХ ВПЛИВІВ ПЕДАГОГА НА ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНІ РОКИ

#### *Короткий зміст:*

*Єдність розвивальних та навчальних впливів на дітей дошкільного віку. Порівняльна характеристика понять «научіння», «учіння» та «навчання». Психологічна характеристика поняття «научіння». Види та рівні научіння. Психологічні механізми учіння та научіння. Чинники, що впливають на ефективність навчальних впливів на дошкільників. Залежність навчальних впливів від основних вікових та індивідуальних закономірностей розвитку психічних процесів дитини. Психологічні прийоми розвитку психічних процесів у дітей. Психологічна характеристика дитячої гри. Гра як психологічна основа формування змісту навчання в дошкільному віці.*

*Основні поняття: научіння, імпринтинг, умовно-рефлекторне, оперантне, вікарне, вербальне научіння, учіння, навчання, довільність, психічні процеси, увага, сенсорний розвиток, мислення, увага, пам'ять, провідна діяльність, гра.*

Є декілька понять, що стосуються набуття дитиною життєвого досвіду у вигляді знань, умінь та навичок. Це — научіння, учіння та навчання.

**Научіння** — стійка, доцільна зміна діяльності, що виникає завдяки попередній діяльності та не спричинена безпосередньо вродженими фізіологічними реакціями організму. Научіння залежне від дозрівання. Воно завжди опосередковане певним рівнем біологічної зрілості організму і без неї не може здійснюватися. Наприклад, не можна навчити дитину розмовляти доти, доки у неї не дозріють необхідні для цього голосовий апарат, відповідні ділянки головного мозку.

Між процесами научіння та дозрівання є і зворотна залежність. Зокрема, научіння певною мірою впливає на дозрівання організму. Проте научіння більше залежить від дозрівання, ніж дозрівання від научіння, бо можливості зовнішнього впливу на генетично зумовлені процеси і структури в організмі доволі обмежені.

Научіння поділяють на:

- *стихийне (випадкове)* – це діяльність, кінцевий результат якої у вигляді опанування суспільним досвідом не збігається з безпосередніми цілями активності індивіда. Наприклад, люди нерідко виявляють у себе звички, висловлювання, дії і рухи, властиві іншим людям, при цьому часто абсолютно несподівано для самих себе, оскільки, вони свідомо не ставили собі мету запам'ятати, вивчити і привласнити спостережувані форми поведінки.

- *довільне (організоване)* – учіння – спеціальна діяльність людини, що керується усвідомленими пізнавальними мотивами і цілями. Отже, учіння — це організоване свідоме навчіння.

**Учіння** — це один з основних видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток через опанування способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань. Учіння передбачає активну діяльність дитини (учня).

Процес організації учіння дитини педагогом називається навчанням.

**Навчання** — спільна діяльність учня і вчителя, що характеризує процес передачі знань, умінь і навичок, а якщо говорити ширше - життєвого досвіду від учителя до учня. Коли йдеться про навчання, то акцентують увагу насамперед на тому, що робить учитель, на його специфічних функціях.

*У дошкільному навчальному закладі навчання дітей полягає в організації їх активної життєдіяльності та пізнанні навколишньої дійсності.* Тому щодо дітей дошкільного віку доцільніше говорити про *навчальні впливи*, ніж про навчання як процес. Навчальні впливи спрямовані на розвиток пізнавальної активності дітей, набуття якомога ширшого практичного досвіду у пізнанні і взаємодії зі світом, а також на керівництво правильним розвитком психічних процесів, що проходить паралельно за законами природи. Діти дошкільного віку сприймають такі навчальні впливи *шляхом навчіння* (на відміну від більш старших дітей, у яких це відбувається ще й у процесі учіння), оскільки процес набуття знань, умінь і навичок у дошкільників відбувається переважно несвідомо, стихійно або ж під впливом організованих навчальних впливів педагога та батьків. До елементарних форм навчіння дитина є готовою з перших днів і місяців життя, тобто майже відразу після народження. Навченість як здатність до усвідомленого, цілеспрямованого придбання знань, умінь і навичок з'являється у неї приблизно до чотирьох-п'яти років, а повна готовність до самостійного учіння виникає тільки в перших класах школи, тобто у віці близько семи років.

Розглянемо більш детально особливості навчіння, його рівні та види.

Виділяють три основні **рівні навчіння**:

*Рефлекторний рівень:*

- сенсорне навчіння (формується здатність до розрізнення і розпізнавання образів сприймання, наприклад кольорів, звуків);
- моторне навчіння (вибір і об'єднання рухів у певні програми, а також їх диференціація, генералізація і систематизація, наприклад складних рухів з ракеткою у грі в теніс);
- сенсомоторне навчіння (синтез сенсорного і моторного рівнів, на якому під контролем образів сприймання формуються рухові програми).

*Когнітивний рівень:*

- практичне навчіння (здійснюється на основі чуттєвого досвіду формування уявлень і практичних вмінь);
- інтелектуальне навчіння (навчіння поняттям, мисленню, теоретичним умінням).

*Метакогнітивний рівень* (осягнення знань про свій інтелект та інтелектуальну діяльність, пам'ять, мислення).

Існують різні **види навчіння**, що здійснюються на різних рівнях та реалізуються через різні навчально-інтелектуальні та соціальні механізми:

**Імпринтинг** — швидке, автоматичне, майже миттєве пристосування організму до умов його життя з використанням готових від народження форм поведінки. Властиве воно всім істотам, що мають розвинену центральну нервову систему. Так достатньо каченяті, яке щойно вилупилося з яйця, побачити, як матір-качка рухається у певному напрямку, воно починає йти за нею. Це відбулося б і тоді, коли каченя побачило б інший предмет, який рухається. Або якщо торкнутися твердим предметом до внутрішньої поверхні долоні новонародженого, у нього автоматично стискаються пальчики руки.

**Умовно-рефлекторне навчіння** — виникнення нових форм поведінки як умовних реакцій на нейтральний стимул, який раніше специфічної реакції не викликав. Щоб спричинити умовно-рефлекторну реакцію організму, стимул повинен бути сприйнятий організмом, в якому запрограмовані основні елементи майбутньої реакції. Завдяки умовно-рефлекторному навчінню реакції поєднуються у нову систему, що забезпечує реалізацію складнішої форми поведінки, ніж елементарні вроджені реакції. Засвоюючись, вони стають основою для становлення нових форм поведінки.

**Метод спроб і помилок (оперантне навчіння)**. Ситуації, в яких опиняється людина, породжують у неї інстинктивні, безумовні, умовні реакції. Організм послідовно випробовує кожен з них й автоматично оцінює досягнутий результат. Реакція чи їх поєднання, що забезпечує найкращий результат (оптимальне пристосування організму до ситуації), виокремлюється серед інших і закріплюється у досвіді. Таким шляхом людина часто виробляє доволі складні вміння та навички.

Описані вище види учіння та навчіння є основними способами набуття життєвого досвіду живими істотами. Людині доступні й особливі, вищі способи навчіння. Такими є:

- по-перше, навчіння через пряме спостереження за поведінкою інших людей, в результаті якого людина відразу переймає і засвоює спостережувані форми поведінки. Цей тип навчіння називають **вікарним**. Він представлений у людини в найбільш розвиненій формі. За способом

функціонування і результатами він нагадує імпринтинг, але тільки в сфері набуття людиною соціальних умінь і навичок.

- по-друге, це **вербальне навчіння**, тобто набуття людиною нового досвіду через мову. Завдяки цьому людина має можливість передавати інформацію іншим людям і отримувати необхідні здібності, знання, уміння і навички, описуючи їх словесно доволі докладно і зрозуміло. Якщо говорити ширше, то в даному випадку мається на увазі навчіння, здійснюване в символічній формі через різноманітні знакові системи, серед яких мова виступає в якості однієї з таких систем. До них також можна віднести символіку, яка використовується в математиці, фізиці, у багатьох інших науках, а також графічну символіку, яка застосовується в техніці і мистецтві, в географії, геології та інших галузях знань.

Отже, навчіння притаманне як тваринному світу, так і людині. Відмінність між ними полягає у тому, що в людини це пізнавальний процес засвоєння соціального досвіду практичної і теоретичної діяльності, а у тварин — лише процес зміни видового досвіду з метою пристосування його до умов середовища.

Вікарне навчіння є для людини особливо значущим на ранніх стадіях онтогенезу, коли, не володіючи ще символічною функцією, дитина набуває багатий і різноманітний людський досвід, навчаючись на наочних прикладах шляхом спостереження і наслідування. Крім того, вікарне і оперантне навчіння притаманне людині у процесі її виховання. Символічне (вербальне) навчіння стає основним способом набуття досвіду, починаючи з моменту засвоєння мови і особливо під час навчання в школі.

***Процеси учіння та навчіння реалізуються через такі навчально-інтелектуальні механізми:***

- 1) Формування асоціацій — встановлення тимчасових зв'язків між окремими фрагментами знання чи досвіду.
- 2) Наслідування — відтворення рухів, вчинків інших людей.
- 3) Розрізнення і узагальнення — об'єднання предметів і явищ за їх спільними істотними ознаками, що пов'язані переважно з формуванням понять.
- 4) Здогад (інсайт) — безпосереднє сприймання нової інформації, чогось невідомого в уже відомому, знайомому з минулого досвіду. Він є раціональною основою для розвитку інтелекту дитини.
- 5) Творчість — створення нових знань, нових предметів, вироблення умінь і навичок, не представлених у готовому вигляді для засвоєння через наслідування.

Завдання вдосконалення навчіння зводиться до того, щоб задіяти в ньому всі описані механізми.

**Е. Торндайк**, відомий учений-біхевіорист, зробив спробу поглибити уявлення про зміст навчіння та його основні психологічні механізми. Досліджуючи поведінкові реакції тварин на стимули, він сформулював закони навчіння, поширивши їх на людину:

- Закон успіху — ефективність навчіння підвищується, якщо результатом реакції на певний стимул є задоволення. У роботі з дітьми дотримання цього закону полягає в тому, щоб постійно створювати ситуації успіху дітей у процесі навчальних і виховних впливів, тоді їх ефективність значно підвищиться.
- Закон вправ — ефект навчіння підвищується при збільшенні кількості відповідей на подразник. У роботі з дітьми для більшої ефективності навчальних і виховних впливів слід організувати їх активну практичну діяльність у різних ситуаціях.
- Закон готовності — відповідність навчіння актуальному стану індивіда, готовності функціонування нервових центрів, що регулюють певну реакцію. Під час здійснення навчальних та виховних впливів на дітей враховувати їхні природні можливості і рівень сформованості та готовності психічних процесів.
- Закон множинності зв'язків — індивід досягає мети не одразу, а через набір реакцій, з яких добираються найдоцільніші. Слід стимулювати дитину до здійснення багатьох різних дій у процесі навчіння.
- Закон настанови — ефективність навчіння залежить не лише від зовнішніх умов, а й від характеру спрямованості індивіда. Необхідно давати дитині найбільш доцільні установки на діяльність, всіляко мотивувати її.
- Закон вибору — наявність у суб'єкта навчіння здатності правильно добирати дії серед різних можливостей. Вчити дитину обирати найдоцільніші дії та способи для досягнення результату.
- Закон аналогії — внаслідок подібності двох ситуацій — знайомої і незнайомої — індивід набуває здатності орієнтуватися в останній. У процесі навчання і виховання дітей слід давати їм не тільки знайомі і звичні завдання і ситуації, а й нові, які були б певним чином схожі на знайомі (врахування «зони найближчого розвитку» (за Л. С. Виготським) та оптимального рівня складності завдань — включення у знайому інформацію елементів нової).

Узагальнивши розгляд психологічних механізмів та законів навчіння, можна виокремити **основні чинники, від яких залежить успіх навчіння**:

- Самої дитини (її фізичної та психологічної готовності до учіння – мотивованості, довірливості пізнавальних процесів сприймання, уваги, уваги, пам'яті, мислення і мовлення, особистісних і вольових якостей, навичок соціальної взаємодії).
- Зовнішніх навчальних впливів педагога (підтримка мотивації, задіявання психологічних механізмів наочності дитини, правильний підбір навчального матеріалу, продумана система заохочень і покарань тощо).

Навчальні впливи педагога на дітей дошкільного віку тісно пов'язані з психічним розвитком дитини. Адже основне завдання у дошкільному віці — це не тільки набуття певних знань, умінь і навичок, що є основою навчання у школі, а й підготовка до такого навчання, що містить в собі всебічне виховання і психічний розвиток дитини.

Взагалі, питання про *характер співвідношення навчання і розвитку* є суттєвим і досить суперечливим серед вчених-психологів. Існують різні погляди щодо розв'язання цього питання:

1) *навчання і є розвиток* (У. Джеймс, Е. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хоча природу навчання ці вчені розуміють по-різному.

2) *«навчання йде в хвості розвитку»* (В. Штерн), тільки зовнішні умови становлення особистості людини є навчанням.

3) *розвиток не залежить від навчання* (Ж. Піаже, який говорив про те, що мислення дитини проходить усі фази і стадії розвитку незалежно від того, навчається дитина чи ні).

4) *навчання йде попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи в ньому новоутворення* (Л. С. Виготський, Дж. Брунер), випереджаючи розвиток, навчання стимулює його, спираючись, незважаючи на це, на актуальний розвиток.

5) *навчання і розвиток розглядаються у діалектичному взаємозв'язку* (Г. С. Костюк), навчання не тільки використовує наявні у дітей можливості, а й розвиває їх.

**У дошкільному віці навчальні впливи вихователя мають обов'язково ґрунтуватися на вікових закономірностях розвитку психічних процесів дитини**, оскільки в цьому віці ці процеси ще не повністю сформовані, і спрямовуватися головним чином на подальше їх вдосконалення. Розвиток основних пізнавальних процесів дитини в дошкільному дитинстві може йти стихійно і керовано, організовано і неорганізовано, і рівень інтелекту, якого досягає дитина в шість-сім років, а також ступінь її готовності до навчання в школі, суттєво залежать від того, наскільки продуманими були навчальні впливи на дитину в сім'ї і в дошкільних навчальних установах протягом

перших трьох-чотирьох років. Тому **навчальні впливи вихователя не тільки визначаються досягненнями психічного розвитку дитини, а й впливають на них.** Ці роки роблять великий внесок у пізнавальний розвиток дітей.

➔ Знання загальних основ та психологічних і вікових особливостей розвитку того чи іншого психічного процесу в дошкільному віці ви можете актуалізувати, переглянувши подані у списку використаної літератури до цієї теми підручники з загальної, вікової та дитячої психології В.А.Крутецького [10], Г.С.Костюка [5], Р.С.Немова [7], Г.А.Урунтаєвої [11] та ін.

Розглянемо найбільш доцільні навчальні впливи та прийоми, які може використовувати педагог, враховуючи вікові особливості розвитку психічних процесів дітей та спрямовуючи їх розвиток у правильне русло.

### Керівництво сенсорним розвитком

Ранній вік	Дошкільний вік
<p><b>Психологічні особливості сенсорного розвитку:</b> сприйняття ознак предметів виникає у провідній предметно-маніпулятивній діяльності; складається новий тип зовнішніх орієнтувальних дій — примірювання, а пізніше зорове співвіднесення предметів за їх ознаками; виникають уявлення про властивості предметів; освоєння властивостей предметів визначається їх значущістю в практичній діяльності; розвивається слухове сприйняття (фонематичний слух), необхідне для спілкування з дорослим, що веде до сприйняття всіх звуків рідної мови.</p> <p><b>Враховуючи такі особливості, вихователю слід:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• спонукати малюків виконувати практичні дії з виділення сенсорних ознак предметів у процесі предметно-маніпулятивної діяльності (форми, величини, кольору);</li> <li>• навчати співвіднесенню предметів та їх деталей спочатку на основі зовнішніх орієнтувальних дій (примірювання предметів один</li> </ul>	<p><b>Психологічні особливості сенсорного розвитку:</b> сприйняття предметів підпорядковується ігровим цілям у провідній ігровій діяльності; відбувається перехід від ситуативного сприйняття до узагальненого; зорове сприйняття стає провідним при ознайомленні з навколишнім світом; освоюються сенсорні еталони; зростає цілеспрямованість, планомірність, керованість, усвідомленість сприйняття; з встановленням взаємозв'язків з мовленням і мисленням сприйняття інтелектуалізується.</p> <p><b>Враховуючи такі особливості, вихователю слід:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• формувати нові за структурою і характером дослідницькі дії, вчити спостерігати, розглядати об'єкти і предмети, організовувати і спрямовувати дітей на виділення різних сторін предмета, його призначення;</li> <li>• забезпечувати наступну послідовність обстеження предметів дітьми (за М. М. Подьяковим): сприйняття предмета в цілому, виокремлення його істотних частин і властивостей, виокремлення просторових відношень між частинами; виділення дрібних деталей і їх розташування відносно</li> </ul>

<p>до одного, вибір предметів за зразком), а потім приблизно на третьому році життя за допомогою способів зорового співвіднесення (на основі зору без практичних дій, керуючись не самим предметом, а уявленням про нього);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• вчити підбирати предмети, орієнтуючись на слова дорослого, котрий фіксує певну ознаку, і враховувати властивості предметів у практичній діяльності;</li> <li>• розвивати фонематичний слух, вчити виділяти і чітко вимовляти окремі звуки.</li> </ul>	<p>основних частин; повторне цілісне сприйняття предмета;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• стимулювати називання сприйнятої ознаки предмета в слові, що допомагає дитині абстрагувати її від предмета;</li> <li>• ознайомлювати дітей із сенсорними еталонами і способами їх використання;</li> <li>• розвивати сприйняття часу (як найскладнішого виду сприйняття для дітей), допомагаючи дитині виокремлювати часові відрізки, встановлювати їх зв'язок з діяльністю і позначати в слові, включаючи його в різні життєві ситуації.</li> </ul>
--	---

### **Керівництво розвитком уваги**

<i>Ранній вік</i>	<i>Дошкільний вік</i>
<p><b>Психологічні особливості уваги:</b> увага, як і у немовляти, характеризується мимовільністю, однак розширюється коло предметів, їх ознак, а також дій з ними, на яких зосереджується дитина; малюк зосереджений на виконанні нескладних інструкцій дорослого, на слуханні літературних творів, уважний до слова, мовлення; під впливом мовлення починають складатися передумови для розвитку довільної уваги; увага нестійка, є труднощі її переключення і розподілу, невеликий обсяг.</p> <p><b>Враховуючи такі особливості, вихователю слід:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• дотримуватися режиму дня, оскільки це створює опору для уваги дітей, слугує зовнішнім засобом її організації, полегшує переключення, розподіл, концентрацію уваги;</li> <li>• при зниженні уваги показувати</li> </ul>	<p><b>Психологічні особливості уваги:</b> значно зростає концентрація, обсяг і стійкість уваги; виникають елементи довільності в керуванні увагою на основі розвитку мовлення та пізнавальних інтересів; увага стає опосередкованою; з'являються елементи післядовільної уваги.</p> <p><b>Враховуючи такі особливості, вихователю слід:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• розвивати довільну увагу, дотримуючись специфічних вимог до організації діяльності дитини: підтримувати активність дитини в обстеженні предмета, вимагати довести розпочату справу до кінця, створювати в дітей установку на отримання якісного результату;</li> <li>• пам'ятаючи про труднощі переключення уваги, готувати малюка до зміни діяльності, заздалегідь попереджаючи його про це (наприклад, «Пограйтеся ще трохи. Скоро будемо мити руки і вечеряти»);</li> <li>• використовувати ігрові ситуації для</li> </ul>



<p>дитині нові способи дій з предметами (наприклад, дитина гралася з машинкою і готова була уже її залишити. Вихователь пропонує їй: «Побудуй для машинки гараж». Це додає діяльності іншого змісту, а увага знову стає стійкою);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримувати мимовільну увагу, створюючи зону позитивних переживань за допомогою емоційно насиченого матеріалу;</li> <li>• використовувати зміну подразників, ігри та вправи, що містять розумову і рухову активність, оскільки це вимагає від дитини переключення, розподілу і зосередженості уваги;</li> <li>• спрямовувати рухи та дії малюка за допомогою слів або вказівних жестів: «Подивися, послухай, доторкнись тощо».</li> </ul>	<p>встановлення зв'язків між різними видами діяльності, що полегшує перехід від однієї діяльності до іншої (наприклад, діти захоплено граються в моряків. Наближається час вечері. Вихователь бере на себе роль радиста і передає повідомлення: «Кораблю зайти в порт. Тут команду очікує смачна вечеря і відпочинок»).</p>
---	---

### **Керівництво розвитком пам'яті**

<i>Ранній вік</i>	<i>Дошкільний вік</i>
<p><b>Психологічні особливості пам'яті:</b> пам'ять, як і в немовлячому віці, характеризується мимовільністю, однак збагачується зміст уявлень; зростає обсяг і міцність збереження матеріалу; з'являється новий процес пам'яті - відтворення; бурхливий розвиток отримує словесна пам'ять.</p> <p><b>Враховуючи такі особливості, вихователю слід:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• розвивати мимовільне запам'ятовування у процесі спільної з дорослим діяльності через маніпулювання з предметами, дотримуючись вимог: діяти з іграшкою на очах дитини; висловлювати зацікавленість у спільній</li> </ul>	<p><b>Психологічні особливості пам'яті:</b> переважає мимовільна образна пам'ять; все більше об'єднуючись з мовленням і мисленням, пам'ять набуває інтелектуального характеру; словесно-смілова пам'ять забезпечує опосередковане пізнання і розширює сферу пізнавальної діяльності дитини; складаються елементи довільної пам'яті як здатності до регуляції даного процесу спочатку з боку дорослого, а потім і самої дитини; формуються передумови для перетворення процесу запам'ятовування в особливу розумову діяльність для оволодіння логічними прийомами запам'ятовування; в міру накопичення та узагальнення досвіду поведінки, досвіду спілкування дитини з дорослими і однолітками розвиток пам'яті включається в розвиток особистості.</p>

діяльності; радіти успіхам дитини і спілкуванню з нею, створюючи емоційно дієве підкріплення тому матеріалу, який повинен запам'ятати малюк; забезпечити багаторазове повторення дії задля її запам'ятовування; позначати словами предмети, ситуації, ознаки, рухи і дії, щоб фіксувати їх в пам'яті дитини, забезпечивши зв'язок образу предмета зі словом;

- проводити пальчикові ігри, які поєднують кілька компонентів: успішність мимовільного запам'ятовування, емоційно-дієвий контакт з дорослим, повторюваність ситуації та її словесне позначення;
- використовувати літературні твори у всіх ситуаціях спілкування з малюком, що сприяє розвитку не тільки словесної, але і образної, рухової та емоційної пам'яті;
- для кращого запам'ятовування вимагати розуміння дитиною літературного тексту, що досягається в тому випадку, якщо він відповідає діяльності, яку дитина виконує в певний момент.

**Враховуючи такі особливості, вихователю слід:**

- організовувати цілеспрямовані спостереження за об'єктами і предметами та їх обстеження, спрямовуючи увагу дитини на різні сторони об'єктів, що забезпечує формування повного і точного образу пам'яті;
- крім пасивного споглядання об'єкта забезпечувати його активний аналіз дитиною і називання в слові з метою встановлення співвідношень між виділеними частинами і кращого закріплення в пам'яті;
- вводити матеріал, який необхідно запам'ятати в цілеспрямовану ігрову і пізнавальну діяльність;
- викликати такі інтелектуальні почуття, як здивування, задоволення від зробленого відкриття, захоплення, сумнів, що сприяє виникненню і підтримці інтересу до об'єкта пізнання і діяльності, забезпечуючи запам'ятовування;
- не перенасичувати надмірно емоційним матеріалом, оскільки він залишає у пам'яті невиразні, розмиті спогади;
- для кращого запам'ятовування вимагати розуміння дитиною літературного тексту, що досягається завдяки опорі на уявлення-картинку, яка відображає основний зміст тексту;
- розвивати довільну пам'ять, спонукаючи дитину до свідомого відтворення свого досвіду в грі, продуктивній і мовленнєвій діяльності і закріплюючи вимогу запам'ятати потребами тієї діяльності, в яку включений дошкільник;
- навчати логічним прийомам запам'ятовування, що залежить від: ступеня розвитку відповідних розумових операцій у дитини, змісту і характеру матеріалу, характеру

	<p>організації навчальних впливів, наявності потреби в правильному і точному запам'ятовуванні і пригадуванні, прагнення перевірити його результати;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• спонукати дитину контролювати і оцінювати мнемічну діяльність, як свою, так і однолітків;</li> <li>• використовувати дидактичні ігри для розвитку довільної пам'яті.</li> </ul>
--	--

### **Керівництво розвитком уяви**

<i>Ранній вік</i>	<i>Дошкільний вік</i>
<p><b>Психологічні особливості уяви:</b> складаються її передумови, уявлення і відстрочене наслідування; уява з'являється в грі, коли виникає уявна ситуація та ігрове перейменування предметів; уява функціонує тільки з опорою на реальні предмети і зовнішні дії з ними.</p> <p><b>Враховуючи такі особливості, вихователю слід:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• залучати дитину в уявні ситуації, створити які дорослому допомагають ігри, забавки, твори літератури і фольклору, іграшки, які вони залучають до побутових процесів (наприклад, дорослий показує іграшку дитині і каже: «Лисичка помила лапки, а тепер ти помий ручки»);</li> <li>• вчити супроводжувати умовною дією вірші, казки, пісеньки (наприклад, дорослий співає колискову і пропонує малюкові: «Покажи, як ти спиш»);</li> <li>• вчити імітувати дії людей і тварин («Покажи, як ...»);</li> <li>• сприяти використанню дітьми предметів-замінників у іграх;</li> <li>• створювати проблемні ситуації, які спонукають дитину шукати та пропонувати, а потім і</li> </ul>	<p><b>Психологічні особливості уяви:</b> уява набуває довільного характеру, припускаючи створення задуму, його планування і реалізацію; уява стає особливою діяльністю, перетворюючись на фантазування; дитина освоює прийоми і засоби створення образів; уява переходить у внутрішній план, зникає необхідність в наочній опорі для створення образів.</p> <p><b>Враховуючи такі особливості, вихователю слід:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• сприяти розвитку сюжетно-рольових ігор дітей, оскільки виконання ролі, розвиток сюжету спонукає дитину перекомбінувати відомі події, створювати їх нові сполучення, доповнювати і перетворювати власні враження;</li> <li>• організовувати предметне середовище, яке містить у собі поряд зі знайомими предметами із закріпленими функціями предмети неспецифічні, напівфункціональні: непотрібний (коробки, катушки, шматки тканини, паперу) та природний матеріал (шишки, гілочки, жолуді), оскільки діючи з ними, наділяючи їх різними значенням в різних ситуаціях, використовуючи варіативно, дитина інтенсивно освоює заміщення;</li> <li>• активно розвивати мовлення, оскільки слово дає можливість дитині уявити і</li> </ul>

<p>використовувати предмети-замінники (наприклад, що робити, коли треба почастивати ляльку цукерками, а їх немає, або потрібно погодувати ведмедика, а немає тарілочки).</p>	<p>перетворити предмет, навіть якщо він відсутній;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• вчити дитину способам і засобам перетворення, розвивати її комбінаторні здібності, що відбувається при розриві реальних зв'язків, шляхом включення об'єктів в невласиві їм ситуації, наділення невласивими функціями і поєднання різнорідних об'єктів в новий образ;</li> <li>• вчити дитину формулювати різні за ступенем складності задуми і реалізовувати їх насамперед у продуктивних видах діяльності;</li> <li>• створювати проблемні ситуації, які не мають однозначного розв'язання і ситуації, коли засоби розв'язання не визначені;</li> <li>• змінювати позицію у спілкуванні з дитиною в цілях розвитку уяви: у молодшому дошкільному віці доцільно зайняти позицію незнання, невміння, щоб за допомогою реплік і запитань до дитини розхитати шаблони, показати, що одне і те ж завдання може вирішуватися по-різному; у чотири-п'ять років стимулом є змагання з однолітками, яким керує дорослий: «Хто придумає цікавіше?», «Хто придумає інакше, ніж у товариша?», а для старшого дошкільника слід створити такі умови, щоб він сам став у навчальну позицію, особливо щодо молодших дітей, розповідаючи їм казки, показуючи інсценівки, організовуючи ігри.</li> </ul>
--	---

### *Керівництво розвитком мислення*

<i>Ранній вік</i>	<i>Дошкільний вік</i>
<p><b>Психологічні особливості мислення:</b> виникає і функціонує в предметній діяльності; освоєння предметних дій підводить дитину до самостійного встановлення певних зв'язків між цілим і частиною або</p>	<p><b>Психологічні особливості мислення:</b> розумові завдання розв'язуються в уявленні — мислення стає позаситуативним; освоєння мовлення призводить до розвитку міркувань як способу вирішення розумових завдань, виникає розуміння причинності</p>

двома предметами; дитина розв'язує практичні завдання за допомогою наочно-дійового мислення; у процесі розв'язання розумової задачі включається мовлення, що організовує його, надаючи цілеспрямованості; в дитини з'являються перші розумові операції при маніпуляції з предметами: порівняння та узагальнення; уявлення про результат і умови дії свідчить про зародження наочно-образного мислення.

**Враховуючи такі особливості, вихователю слід:**

- розвивати і організовувати сприйняття дитини, що призводить до формування у неї перших розумових операцій — розрізнення і порівняння;
- надавати дитині самостійність, щоб вона могла активно діяти з об'єктами;
- вчити дитину бачити і формулювати у вимові проблему — ставити питання, а також відображати в ній результати пізнання, хоча малюк вирішує ще не власне інтелектуальні, а лише практичні завдання;
- вдосконалювати власне мовлення, оскільки саме мовлення дорослого керує мисленням дитини в ранньому дитинстві, надає йому узагальненості, цілеспрямованості, проблемності і критичності.

явищ; дитячі питання є показником розвитку допитливості і вказують на проблемність мислення дитини; з'являється інше співвідношення розумової і практичної діяльності, коли практичні дії виникають на основі попереднього міркування, зростає планомірність мислення; дитина переходить від використання готових зв'язків і відношень до «відкриття» більш складних; виникають спроби пояснити явища і процеси; виникає експериментування як спосіб, що допомагає зрозуміти приховані зв'язки та відношення, застосувати наявні знання, пробувати свої сили; виникають передумови розвитку таких розумових якостей як самостійність, гнучкість, допитливість.

**Враховуючи такі особливості, вихователю слід:**

- правильно ставитися до дитячих питань, відповідаючи на які необхідно надати дитині можливість за допомогою дорослого, однолітків або самостійно знайти потрібну відповідь, а не поспішати давати знання в готовому вигляді;
- забезпечувати достовірність, визначеність і небагатослівність відповідей, але водночас їх вичерпний характер, підтверджений прикладами і спостереженнями, що сприяє подальшому розвитку допитливості в дошкільників;
- спонукати дітей задавати питання;
- вчити дитину порівнювати, узагальнювати, аналізувати, організовуючи спостереження, експериментування, ознайомлення з художньою літературою;
- розвивати зв'язне мовлення дитини, що сприяє розвитку її мислення, надаючи йому узагальнений і усвідомлений характер.

### Керівництво розвитком мовлення

Ранній вік	Дошкільний вік
------------	----------------

**Психологічні особливості мовлення:** розвиток мовлення пов'язаний не тільки безпосередньо зі спілкуванням з дорослим (як це було у немовляти), але й включений у практичну предметну діяльність; формується активне мовлення, яке стає засобом спілкування з дорослими і однолітками; виникає не тільки комунікативна, але й узагальнююча функція мовлення; формується регулююча функція мовлення, коли дитина виконує інструкції дорослого, виконуючи його вимоги; з'являється ситуативне мовлення, зрозуміле з контексту ситуації, в яку включені співрозмовники; виникає описове мовлення; мовлення відображає досвід взаємодії дитини з оточенням, називаючи не тільки предмети і особи, але й дії, переживання, вимоги, пропозиції, бажання; формується слухання і розуміння літературних творів, оповідань дорослого, що збагачує досвід дитини і допомагає засвоїти соціальний досвід.

**Враховуючи такі особливості, вихователю слід:**

- організовувати спільну з дитиною предметну діяльність, чітко вимовляючи назви предметів, і стимулювати малюка повторювати їх, наслідуючи артикуляцію дорослого;
- слідкувати за різноманітністю і багатством предметного середовища, що оточує дитину;
- всіляко спонукати малюка до мовленнєвої активності;
- давати чіткі та короткі словесні інструкції до дій дитини;
- читати дитині для слухання невеликі (з трьох-чотирьох речень) розповіді;

**Психологічні особливості мовлення:**

мовлення втрачає ситуативність, перетворюючись на універсальний засіб спілкування; з'являються зв'язні форми мовлення, зростає його виразність; дитина вчиться висловлювати свої думки зв'язно, відповідно до норм рідної мови, логічно, міркування стають способом вирішення інтелектуальних завдань, а мовлення стає знаряддям мислення і засобом пізнання, інтелектуалізації пізнавальних процесів; виникає феномен дитячого словотворення; розвивається регулююча функція мовлення, яка виражається в розумінні літературних творів, підпорядкуванні інструкції дорослого; складається плануюча функція мовлення, вона починає випереджати рішення практичних та інтелектуальних завдань; виникає звукова функція мовлення, виділення слова як абстрактної одиниці, що створює можливість зробити слово об'єктом пізнання і освоїти письмове мовлення; складається розуміння мовних форм; мовлення стає особливим видом довільної діяльності, формується свідоме ставлення до нього (рефлексія); мовлення перетворюється в особливу діяльність, що має свої форми: слухання, бесіда, міркування й розповідь; завершується процес фонематичного розвитку: дитина правильно чує і вимовляє звуки; виникають передумови для освоєння грамоти.

**Враховуючи такі особливості, вихователю слід:**

- необхідно постійно слідкувати за підтримкою пізнавальної активності дітей, оскільки розвиток мовлення у дошкільників іде у єдності з розвитком мислення;
- збагачувати словник дитини, дбаючи про засвоєння нових понять, багатозначних відтінків слів;
- давати дитині зразки використання різної інтонації висловлювань;
- активувати і розвивати різні види мовлення: діалогічне, монологічне, репродуктивне, творче;

<ul style="list-style-type: none"> <li>• не залишати без уваги дитячі питання, найбільш повно відповідаючи на них;</li> <li>• при спілкуванні з дитиною, крім словесного мовлення, широко використовувати міміку і жестикуляцію.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проводити спеціальну роботу з розвитку дитячих описів, розповідей і міркувань;</li> <li>• стимулювати переказування дітьми розповідей вихователя та створення власних розповідей;</li> <li>• проводити інтелектуальні словесні ігри (наприклад, «Як називається...?», «Яке слово можна вжити замість...?», «Які ти знаєш слова, що означають...?» тощо);</li> <li>• читати розповіді, звертаючи увагу дитини на нові незвичні слова.</li> </ul>
---	--

У дошкільному віці під час здійснення навчальних впливів на дітей і розвитку їхніх психічних процесів слід активно **використовувати ігрову діяльність як провідну у цей період**. Для дошкільника гра є психологічною основою його розвитку та формування змісту навчальних впливів. У грі яскраво проявляються і розвиваються мислення та уява дитини, її емоційність, активність, потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує розумову активність дитини і може вирішити більш важке завдання, ніж на занятті. Однак, слід пам'ятати, що гра — це тільки один з методів навчального впливу, що дає хороші результати тільки в поєднанні з іншими: бесідами, практичною діяльністю, малюванням тощо. Ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини та сприяють формуванню доброзичливості, благородних прагнень, навичок колективного життя. Гра посідає важливе місце в системі фізичного, морального, трудового та естетичного виховання. Дитині потрібна активна діяльність, що сприяє підвищенню її життєвого тону, яка задовольняє її інтереси, соціальні потреби.

У дошкільному віці основними видами дитячих ігор є **сюжетно-рольові та дидактичні**. У сюжетно-рольовій грі дитина здійснює символізацію (заміщення) двох видів. По-перше, вона переносить дію з одного предмета на інший під час перейменування предмета, що виступає засобом моделювання людських дій. По-друге, вона бере на себе роль дорослого під час відтворення сенсу людської діяльності за допомогою узагальнених і скорочених дій, що виступає як засіб моделювання соціальних відносин. Дидактична гра є особливим видом ігрової діяльності. Вона створюється дорослим спеціально в навчальних цілях, коли навчання організовано на основі ігрової та дидактичної задачі. У дидактичній грі дитина не тільки отримує нові знання, але також узагальнює і закріплює їх. У дошкільнят розвиваються пізнавальні процеси і здібності, вони засвоюють різні засоби і способи розумової діяльності.

**Ігрова діяльність починає формуватися вже в ранньому віці.** У цей період провідною є предметна діяльність, формуються перші ігрові вміння, виникає здатність ставити та розв'язувати ігрові завдання, починає розвиватися взаємодія з однолітками у спільних іграх, формуються передумови сюжетно-рольової гри. У цьому віці діти граються переважно в *ігри-розваги* («Сорока-ворона», «Кую-кую ніжку» тощо). У таких іграх дитина отримує позитивні емоції від взаємодії з близьким дорослим. У молодшому дошкільному віці зароджуються *«відображувальні ігри»*, у процесі яких малюк навчається «приміряти» на себе образи навколишнього предметного світу. Поступово дитина вчиться зосереджуватися на предметних діях з іграшками. На цьому етапі іграшка виконує важливу роль — визначає сюжет і характер дій. ***Завдання вихователя на етапі зародження ігрової діяльності*** полягає в тому, щоб проявляти емоційну зацікавленість до спільних з дітьми ігор, використовувати сюжетні іграшки відповідно до віку дитини. Дорослий виступає як організатор та ініціатор гри, навчає дитину діяти з предметами в процесі спільної діяльності. Роль педагога полягає насамперед в організації предметно-ігрового середовища, у його зміні й відновленні, стимулюванні дітей до рольової поведінки.

**Діти четвертого року життя вже готові грати разом з однолітками.** ***Керування грою на цьому етапі*** здійснюється через доповнення сюжетних іграшок рольовою атрибутикою, що полегшує вибір і прийняття ролі в спільній грі, збагачує ігрові образи, які складають зміст ролі; внесення дорослими в одноманітно повторюваний сюжет гри «ключових» іграшок, які провокують самостійну зміну сюжетних ліній; допомога у вирішенні конфліктних ситуацій з приводу об'єднання індивідуальних ігрових задумів.

**Ігри старших дошкільників безпосередньо пов'язані з формуванням рольової поведінки та поступовим оволодінням ігровими правилами.** Діти навчаються діяти в рамках ролі, характер та логіка дій визначається життєвою послідовністю і спонукає дитину відтворювати ігрові дії за зразком, підпорядковувати свої бажання правилам. ***Дорослий або пояснює***, тобто робить роль невіддільною від тих правил, із якими вона пов'язана, ***або вводить рольові вимоги в образ відповідної ролі, а також контролює збереження зв'язків між ролями.*** У цей період доцільно якомога більше вводити в ігри дітей ті чи інші навчальні задачі.



*Корисними у плані розуміння психологічних основ організації вихователем ігор дошкільників є дослідження сучасних психологів-науковців К. В. Карасьової та Т. О. Піроженко, з якими доцільно ознайомитись під час вивчення даної теми.*

При керуванні розвитком дитячих ігор слід пам'ятати, що на кожному віковому етапі роль дорослого визначається потребами дитини, однак його



**допомога не може порушувати природності дитячої гри, має бути опосередкованою.**

**Запитання для самоперевірки:**

1. Яка основна відмінність між поняттями «научіння» та «учіння»?
2. Які види научіння є характерними тільки для людини?
3. Проаналізуйте основні закони научіння Е. Торндайка з погляду їх врахування у педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку.
4. Новоутворенням якого віку є довольність психічних процесів у дітей?
5. На що спрямовані навчальні впливи педагога в дошкільному віці?
6. Чи може розвиток психічних процесів у дошкільному дитинстві відбуватися стихійно, без керування з боку педагогів?
7. Які види ігор є основними у дошкільному віці?

**Завдання для самостійного опрацювання:**

1. Опрацюйте роботи Г. С. Костюка та проаналізуйте його погляди на співвідношення понять «навчання» і «розвиток» у дошкільному віці.
2. Опрацюйте роботу Д. Б. Ельконіна «Психологія гри», дайте порівняльну характеристику особливостей дитячих ігор на різних вікових етапах дошкільного дитинства.

**Використана література:**

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Власова О.І. – К: «Либідь», 2005. – 400 с.
3. Есина Е. В. Педагогическая психология. Конспект лекций / Есина Е. В. – М.: 2008. – 160с.
4. Карасьова К. В., Піроженко Т. О. Ігровий простір дитини / К. В. Карасьова, Т. О. Піроженко. – К.: Шк.світ, 2011. – 128с.
5. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк // Под ред. Л. Н. Проколиенко; Сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608с. – На укр. яз.
6. Мухина В. С. Детская психология / Мухина В. С. - М.: Мысль, 1985. - 224 с.
7. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Немов Р. С. – В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с.
8. Піроженко Т. О. Спілкування дитини з оточенням як презентація особистісних досягнень / Т. О. Піроженко // Актуальні проблеми психології. Т 4. Зб. наукових статей / Заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. – К., 2006. – С. 15-26.
9. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Поддьяков Н. Н. – М.: Педагогика, 1977. - 272с.
10. Психологія / [за ред. В. А. Крутецького]. – К: 1978. - 284с.
11. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Урунтаева Г. А. – 5-е изд., стереотип. - - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
12. Эльконин Д. Б. Психология игры / Эльконин Д. Б. – М.: Владос, 1999. – 360с.

## ТЕМА 4. СВОЄРІДНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИКА ДО МАЙБУТНЬОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

### **Короткий зміст:**

*Психологічні передумови формування у дітей уміння вчитися. Складники та критерії психологічної готовності дитини до школи. Криза шести-семи років: симптоматика, новоутворення, причини появи, особливості перебігу, будова. Роль вихователя у підготовці дошкільника до оволодіння навчальною діяльністю. Психологічні особливості та умови ефективної мотивації старших дошкільників до майбутнього навчання в школі. Проблеми адаптації дітей до школи. Варіанти розвитку шести- та семирічних дітей. Психологічні основи роботи зі старшими дошкільниками щодо запобігання адаптаційних проблем при переході до шкільного навчання.*

**Основні поняття:** *передумови до шкільного навчання, інтелектуальна готовність, особистісна готовність, мотивація, соціально-психологічна готовність, емоційно-вольова готовність, криза шести-семи років, новоутворення, інтелектуалізація афекту, внутрішня позиція школяра, психологічна готовність до школи, адаптація, проблеми адаптації до школи, шкільна неготовність.*

У старшому дошкільному віці виникають **передумови до майбутнього навчання в школі**, формується психологічна шкільна готовність, яка не тотожна фізіологічній, хоча, безумовно, пов'язана з нею. Остання містить процеси, пов'язані з дозріванням дитячого організму. Це — збільшення ваги (за місяць у середньому на 200 г) і зросту (на 0,5 см); зміна пропорцій тіла; формування моторно-рухової сфери і фізичної витривалості; збільшення працездатності тощо. За даними фізіологів, від 4% до 30% дітей за фізичними параметрами не досягають критеріїв фізіологічної «шкільної зрілості», а від 30% до 50% дітей приходять до першого класу не готовими психологічно. Тому проблема психологічної підготовки дитини до школи постає особливо гостро.

Психологічна готовність дитини до шкільного навчання полягає не в тому, щоб у дитини до моменту приходу до школи сформувалися психологічні риси школяра. Вони можуть сформуватися тільки під час шкільного навчання під впливом властивих йому умов життя і діяльності. У дошкільному віці виникають тільки **передумови «перетворення в учня»**, дитина психологічно дозріває до шкільного навчання, набуває уміння вчитися. Можна сказати, що в цей період у дитини виникає стан, який деякі психологи називають **навченістю**. Цей стан насамперед пов'язують із формуванням **довільності поведінки**.

Д. Б. Ельконін вважав, що довільна поведінка формується у провідній діяльності дітей дошкільного віку — в сюжетно-рольовій грі з однолітками. Саме в цей період формуються уміння, необхідні для подальшого успішного оволодіння навчальною діяльністю: уміння дітей свідомо підпорядкувати свої дії правилу, що узагальнено визначає спосіб дії; уміння орієнтуватися на задану систему вимог; уміння уважно слухати, про що йдеться і точно виконувати завдання, пропонувані в усній формі; уміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком. Фактично, ці параметри і є тим нижнім рівнем актуального розвитку довільності, на якому ґрунтується навчання в першому класі.

Однак, цей рівень довільної поведінки виявляється тільки в певних умовах, зокрема за відповідної мотивації — ігрової або навчальної, за певного рівня інтелектуального розвитку та особистісних якостей, що в сукупності визначають психологічну готовність дитини до школи.

### **Основними компонентами психологічної готовності до школи є:**

**1) Інтелектуальна готовність.** Інтелектуальна готовність дитини до школи вказує не стільки на кількість виявлених у дитини знань, умінь, навичок, словникового запасу, скільки на загальні характеристики її *мислення*, зокрема вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати, робити самостійні висновки та розвинені пізнавальні процеси. Для безболісного входження в навчальну діяльність до старшого дошкільного віку повинні бути сформовані *наочно-образне й окремі операції понятійного (абстрактно-логічного) мислення*. Діти з високим рівнем наочно-образного мислення успішно навчаються в школі, їх розумовий розвиток в умовах шкільного навчання прогресує. Для дітей з низьким рівнем наочно-образного мислення в подальшому навчанні властивим є формалізм у засвоєнні знань і способів дії, у них спостерігаються значні труднощі у формуванні логічного мислення.

Другий аспект інтелектуальної готовності пов'язаний з *формуванням знаково-символічної функції свідомості*. Дотепер питання про те, який саме рівень розвитку знакової діяльності необхідний і достатній для характеристики готовності дитини до навчання, залишається відкритим. Приблизно, це рівень, на якому дитина може самостійно створювати індивідуальні знаки та демонструє усвідомлене ставлення до символічного зображення як засобу психічної діяльності. Компонентом інтелектуальної готовності є також уміння *прийняти певне завдання як навчальне*, виділити його і перетворити в самостійну мету діяльності.



#### **Цікавий факт:**

\* У дослідженнях Л. С. Славіної в першому класі серед школярів, які не встигають, була виокремлена категорія «інтелектуально пасивних» дітей, яким

властивий нормальний інтелектуальний розвиток, що легко виявлявся в грі і практичній діяльності, однак в учінні вони справляли враження вкрай нездатних, іноді навіть розумово відсталих дітей, що не можуть впоратися з елементарними навчальними завданнями. Наприклад, один з її випробовуваних ніяк не міг відповісти на запитання, скільки буде, якщо до одного додати ще один до тих пір, поки задачу не було переведено в практичну площину. Вона запитала: «Скільки буде в тебе грошей, якщо тато дав тобі один карбованець і мама ще один», на що хлопчик без вагань відповів: «Звичайно, два!». Самостійна інтелектуальна задача, не пов'язана з грою або практичною ситуацією, не викликала в хлопчика інтелектуальної діяльності, тобто він не міг прийняти задачу як навчальну.

У старших дошкільників змінюються і якісні характеристики таких психічних процесів, як пам'ять, увага, уява. До шести років можливості *пам'яті* дітей помітно зростають. Збільшується обсяг пам'яті, тривалість збереження і точність відтворення. Пам'ять стає не механічною, а смисловою, що дає змогу запам'ятовувати більше. У шість років розвиток довільної *уваги* дитини досягає такого рівня, що вона може концентруватися на об'єктах, які відповідають потребам її діяльності. Мимовільна увага також розвивається, набуває більшої стійкості і обсягу. Центральним новоутворенням психічного розвитку дітей дошкільного віку є *уява*. Інтенсивне формування всіх видів уяви, зокрема довільної і творчої, починається у шестирічному віці. Уявні образи у дошкільників яскраві, емоційно насичені, але недостатньо керовані. Основна лінія розвитку уяви — поступове підкорення свідомим намірам, перетворення її у засіб відтворення певних задумів. Втім, основне, що відображає готовність дитини до шкільного навчання — поступове *набуття довільності психічних процесів*.

**2) Особистісна готовність.** Особистісна готовність — це, насамперед, готовність *мотиваційної сфери дитини*, що вказує, чи хоче вона йти до школи, вчитися, чи цікавиться шкільним життям і навчанням, що є провідним мотивом у цій готовності. Вона формується до шести років приблизно в 60% дітей і пов'язана з тим, що дитина починає усвідомлювати своє становище дошкільника як таке, що не відповідає її можливостям і бажанням.

Діти обґрунтовують суб'єктивне бажання йти до школи по-різному. Більшість посилається на інтерес до навчання, знань, на можливість залишити «дитячий світ» і залучитися до дорослого життя, на те, що після навчання можна одержати бажану професію тощо, водночас привабливими для них є і зовнішні атрибути шкільного життя (сидіння за партою, дзвоники і перерви), можливість спілкуватися з іншими дітьми і гратися з ними на перервах, а також можливість одержувати оцінки. У загальній структурі мотивації все це має позитивне значення і виражає загальне прагнення шестирічної дитини до зміни свого місця серед інших людей.

У складі особистісної готовності виокремлюють також **емоційно-вольову готовність**. Про емоційну готовність до школи свідчить насамперед те, що характерні для дошкільників прояви емоційної збудливості, нестриманості та нестійкості поступово слабшають. У шестирічних дітей знижується імпульсивність в емоційних реакціях. Поряд зі швидкою зміною переживань помітна відносна стійкість дитячих почуттів, дитина робить спроби регулювати прояви своїх емоцій, її почуття вже менш ситуативні, більш узагальнені.

До шести років оформлюються основні елементи *вольової дії*: дитина здатна поставити мету, прийняти рішення, скласти приблизний план дій, виконати його, виявити певне зусилля у разі подолання перешкоди, оцінити результат своїх дій. Але всі ці компоненти вольової дії ще недостатньо розвинені.

Специфіка школи пов'язана для дитини з необхідністю орієнтуватися на жорстко задані соціальні норми. У власне навчальній сфері це «нормативні» способи розв'язання поведінкових, інтелектуальних завдань. Поведінка дитини (особливо на уроці) повинна підкорятися строго фіксованим правилам: піднімати руку, тільки тоді, коли хочеш відповісти; не підказувати, якщо знаєш відповідь тощо. Стосунки з вчителем і однолітками теж набувають більш «нормативного» характеру, зокрема з'являється чітка структура групи. Це свідчить про те, що готовність до школи — це і готовність до оволодіння *високо опосередкованими «позаситуативними» формами регуляції діяльності*, що дає можливість будувати її відповідно до заданих норм. Пов'язаним з вольовою поведінкою є й освоєння дитиною функції *планування* власної діяльності.

Особливо потрібно згадати про такий елемент вольової готовності, як *супідрядність мотивів*. Ситуації, у яких протиставляються «хочу» і «треба», надзвичайно важкі для дитини, і далеко не завжди вистачає волі, щоб не піти за безпосереднім «хочу». Старші дошкільники здебільшого можуть підкоряти свою поведінку найбільш значущому (часто — соціально схвалюваному) мотиву. Але якщо діяльність складна і тривала, дитина пам'ятає про мету тільки в присутності дорослого.

**3) Соціально-психологічна готовність.** Величезне значення для психологічної готовності до школи має формування *сфери взаємин дитини з дорослими й однолітками, ставлення до самої себе*. Для старшого дошкільного віку характерне виникнення нової соціальної ситуації розвитку. У дитини з'являються елементарні обов'язки, змінюються спосіб її життя, зміст і форми спілкування з іншими людьми, що породжує нові потреби, інтереси й наміри. Спільна з дорослим діяльність змінюється самостійним

виконанням його вказівок. Зростає інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, взаємин, прагнення долучитися до цього. Виникають певні взаємини з однолітками: з'являється стійке бажання погратися разом, щось розповісти товаришу, виконати з ним трудове доручення, піклуватися про нього, допомогти. Накопичуючи соціальний досвід, дитина наприкінці дошкільного віку користується все більш узагальненими правилами і все ширше вдається до знайомих критеріїв оцінок, щоб виявити своє ставлення до різних людей. На цій основі ґрунтується моральне ставлення до тих, хто її оточує. Дитина починає не лише розуміти моральний зміст певних дій, а й ставитися до них емоційно, переживати їх. Під впливом виховання формуються почуття дружби, товариськості, взаємодопомоги, відповідальне ставлення до доручень. У цьому віці яскравіше проявляються зачатки почуття обов'язку: дитина починає усвідомлювати необхідність та загальнообов'язковість правил поведінки у суспільстві і більшою мірою підкоряє їм свої дії та вчинки.

Також зростає здатність дитини до адекватної самооцінки своїх дій та вчинків, їх рефлексія. Загалом, психологи стверджують, що у цьому віці самооцінка дитини поступово зазнає суттєвих змін, які виявляються у підвищенні питомої ваги її раціонального компоненту в процесі взаємин з оточенням. Під впливом цілеспрямованого розвитку конкретної самооцінки (оцінки своїх умінь у конкретній діяльності, що складається на основі результатів власної діяльності) загальна самооцінка (цілісне емоційне ставлення людини до себе, що є наслідком інтеграції уявлень про себе) набуває більшої адекватності. Дитина активно діє, засвоює нові форми спілкування, спрямовані на взаємодію з однолітками (розвиток вмінь пропонувати, пояснювати, вислуховувати, узгоджувати, переконувати), вчиться адекватно оцінювати свої успіхи і невдачі в конкретній діяльності, що, в свою чергу, впливає на розвиток у дитини більш адекватного ставлення до своєї особистості в цілому (загальна самооцінка).

У роботах О. Є. Кравцової було окреслено ті труднощі, з якими стикаються «неготові» до школи діти. Причини виникнення цих труднощів часто лежать у *сфері спілкування з дорослим* (нерозуміння умовності питань учителя, його позиції, специфічності навчальних ситуацій і навчального спілкування), у *сфері взаємодії з однолітками* (невміння слухати товариша і стежити за його роботою, координувати свої дії, змістовно спілкуватися з однолітками, погоджувати з ними свої інтереси і бажання тощо), у *сфері власної самосвідомості* (завищена оцінка своїх можливостей і здібностей, необ'єктивне, некритичне ставлення до результатів своєї діяльності, невірне сприймання оцінок вчителя тощо).

Ці три групи труднощів виділяють не випадково. Вони відображають основні сторони соціально-психологічної готовності дитини до школи і шкільного навчання. Соціально готовими до школи є ті діти, які під час спілкування та взаємодії з дорослим орієнтуються не тільки на безпосередні взаємини з ним, на наявну ситуацію, але і на певні, свідомо прийняті задачі, норми, правила (позаситуативне спілкування). Такі діти у взаєминах з однолітками проявляють *кооперативно-змагальний рівень спілкування*, вони стійко утримують загальну ігрову мету і ставлення до партнера як до супротивника по спільній грі; у сфері власної самосвідомості характеризуються адекватною самооцінкою, спокійним ставленням до успіхів і критичним ставленням до невдач. Соціально готові до школи діти мають *сформовані соціальні емоції, здатність до емоційної децентрації* — вміння стати на позицію іншого, відчувати його настрій, здатність відгукнутися на переживання співчуттям (здатність до емпатії як афективно-пізнавальне утворення).

Усі перераховані вище компоненти психологічної готовності виступають у системі і забезпечують безболісне входження дитини в режим школи, створюють передумови для оволодіння навчальною діяльністю. Це так звана *дошкільна зрілість* — цілісний психічний стан дитини-дошкільника з оптимальним рівнем розвитку якісних новоутворень, для яких дошкільний період є сенситивним. Саме тому так звана *«вхідна» шкільна діагностика* має виявляти, наскільки повноцінно дитина прожила попередній період розвитку (С. О. Ладивір).

У психолого-педагогічних і методичних посібниках по-різному визначають параметри дошкільної зрілості. Щоправда, більшість з них мають назву «параметри шкільної готовності». Саме тому основними їх показниками є ті новоутворення, які за логікою законів психічного розвитку з'являються лише у процесі самого учіння в школі, а не в дитячому садку. Дошкільна зрілість вказує на якісні новоутворення, притаманні саме дошкільному дитинству, які на етапі вступу до школи досягають оптимальної зрілості.

Формування психологічної готовності дітей до шкільного навчання тісно пов'язане з виокремленою Л. С. Виготським **кризою шести-семи років**.

*Причиною появи кризи шести-семи років* (за Л. І. Божович) є конфлікт, який виникає в результаті зіткнення сформованих передумов до шкільного навчання та нових потреб з незмінним способом життя дитини і ставленням до неї дорослих. Останнє перешкоджає задоволенню нових потреб у дитини і спричиняє явища *фрустрації, депривації потреб*, що породжуються виниклими до цього часу психічними новоутвореннями. У дитини виникає потреба в новій життєвій позиції й у діяльності, яка забезпечує цю позицію.

Початок навчання сприяє задоволенню цих прагнень. Однак внутрішня позиція входить у суперечність з наявною соціальною ситуацією розвитку дитини: в очах дорослих вона ще маленька і несамотійна, а у власних очах уже «доросла», здатна здійснювати соціально значущу й оцінювану діяльність.

**Отже, криза шести-семи років — це своєрідний підсумок і сигнал про завершення формування передумов до шкільного навчання.**

**Основними симптомами такої кризи є** втрата дитячої безпосередності, мимовільності поведінки та виникнення неприродних проявів у поведінці (манерність, примхливість, верткість, неумотивованість, негативізм).

**Новоутворення кризи шести-семи років:**

- *узагальнення переживань (інтелектуалізація афекту)*, тобто виникнення осмисленого орієнтування у власних переживаннях: дитина раптом сама відкриває факт наявності власних переживань, відкриває їх приналежність їй і тільки їй, і самі переживання набувають для неї смисл.
- *«внутрішня позиція школяра»*, яка виражає новий рівень самосвідомості і рефлексії дитини. До шести-семи років дитина майже не думає про своє місце в житті, призначення і не прагне змінити його; але в старшому дошкільному віці у зв'язку з загальним просуванням у психічному й інтелектуальному розвитку з'являється чітко виражене прагнення до того, щоб зайняти нове, «більш доросле» становище в житті і виконувати нову, важливу не тільки для неї самої, але і для оточення діяльність. В умовах виховання і навчання це реалізується здебільшого в прагненні до *соціального стану школяра і до учіння як соціально значущої і соціально оцінюваної діяльності*. Тобто, у дитини цього віку з'являється *усвідомлення свого соціального «Я»*, що проявляється в іграх «у школу» та в імітації «роботи» дорослих.

Особливістю кризи шести-семи років Л. С. Виготський вважав її **тричленну будову**: докритична, власне критична і посткритична фази. Однак перебіг кризи з погляду цих фаз не однаковий у дітей, які йдуть до школи в шість та в сім років. Розуміння цих особливостей вихователями особливо є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства, коли є суперечності серед науковців щодо того, аби дитина починала ходити у школу з шести років.

**Якщо переживання кризи припадає на той період, коли дитина перебуває у старшій групі дитячого садка, то особливості перебігу кризи переважно є такими:**

1) *Докритична фаза*. Дитина не задоволена «чистою» грою як основним типом діяльності, хоча і не усвідомлює причин цього. Об'єктивні передумови



переходу від ігрової діяльності до навчальної практично сформовані. Починається період модифікації гри, пристосування її до нових завдань: гра «поліпшується» в бік імітації не тільки діяльності, але і стосунків між людьми, а отже, починається активний пошук інформації для здійснення цих модифікацій. Паралельно у дитячому садку і сім'ї йде планомірний процес підготовки дитини до шкільного навчання. Поступово дитина виявляє інтерес до неігрових форм діяльності — спочатку до продуктивної (сюжетне малювання, ліплення, конструювання), а потім і до соціально значущої і оцінюваної дорослим діяльності (виконання доручень дорослих, пізнавальна діяльність тощо). У спілкуванні з дітьми-школярами, спостереженні за життям і роботою дорослих, у спрямованій підготовці до школи (у садку чи вдома) в дитини поступово формується обґрунтоване прагнення піти до школи, з'являється уявлення про навчання як діяльність. Формується внутрішня позиція школяра. Але сам перехід до школи ще тільки має бути в майбутньому, тому зі сформованими передумовами дитина потрапляє в латентний період, коли вона готова навчатися, але не може розпочати навчання. І що триваліші терміни готовності та можливості піти до школи, тим виразніше в поведінці виявляється негативна симптоматика, тобто виникає критична фаза.

2) *Критична фаза.* Настає повна «дискредитація» мотивів ігрової діяльності, з'являється суб'єктивна готовність до навчання (бажання піти до школи), що поєднується з наявною об'єктивною готовністю (сформованими передумовами), звідси — розуміння себе як «уже не маленького» і поступове усвідомлення невідповідності займаної позиції в системі суспільних відносин. Саме на цій фазі виникають емоційно-особистісний дискомфорт і поведінкова негативна симптоматика, на яку звертають увагу дорослі, бачачи в дитині раптову «важковиховуваність», «не керованість», прояви «важкого характеру». Ця симптоматика має і зовнішню функцію (привернути увагу дорослих до себе, до свого нового особистісного переживання), і внутрішні корені (якісно нові позитивні новоутворення, які підготували перехід дитини на новий віковий етап).

3) *Посткритична фаза* пов'язана з початком шкільного навчання і початковим освоєнням елементів навчальної діяльності, усвідомленням свого нового соціального становища (виражається в зміні ставлення до дитини з боку батьків: у неї є свій стіл, свої книжки, свої зошити і письмове приладдя, батьки враховують її «зайнятність» тощо), що відповідає модифікації поведінки і, як наслідок, зникає негативна кризова симптоматика.

Якщо ж дитина ще психологічно не дозріла до шкільного навчання, її з певних причин віддали у школу зарано, і *переживання кризи припадає на*

**той період, коли дитина переходить до шкільного навчання, то особливості перебігу кризи переважно такі:**

1) *Докритична фаза* характеризується тим, що передумови переходу від ігрової діяльності до навчальної ще недостатньо сформовані і дитина задоволена грою і позицією в системі суспільних відносин. Тобто, розвиток дитини ще може здійснюватися в рамках ігрової діяльності, яка не вичерпала для неї усіх своїх резервів. Але в процесі підготовки до школи в садку чи вдома під прямим впливом батьків може сформуватися суб'єктивне бажання йти до школи. Це готовність на формальній основі. У декого з дітей невиразне і саме бажання йти до школи («Чому ти хочеш піти до школи?» — «Мама сказала, що мені вже шість років і я піду до школи»), а може і зовсім бути відсутнім. До речі, навіть об'єктивно готові до школи діти можуть теж не виражати суб'єктивне бажання туди йти.

2) *Критична фаза* пов'язана з початком шкільного навчання. Суб'єктивно дитина може відчувати себе готовою до школи (і навіть за відсутності суб'єктивної готовності дитина може захоплюватися новизною процесу зміни соціального статусу — придбанням портфеля, шкільного приладдя тощо), але з початком навчання, якщо переживає перші неуспіхи, одержує дисциплінарні зауваження, втрачає інтерес до нових видів діяльності. Після перших тижнів, коли відчуття новизни згасає, дитина може почати проситися назад у дитячий садок і відмовлятися щодня ходити до школи. Виникає переживання невідповідності займаної позиції школяра реальним бажанням і можливостям. З кожним днем дитині стає важче, їй складно сидіти й уважно слухати, важко зосередитися на виконанні завдань учителя, вона не готова підкорятися новим правилам і розпорядку шкільного життя. Досить швидко втрачається інтерес як до навчальних предметів, так і до шкільного життя. Батьки, стурбовані цими проблемами, загострюють ситуацію тим, що прагнуть додатково займатися з дитиною, щоб «допомогти» їй перебороти навчальні труднощі. І це призводить до того, що з'являються переживання внутрішнього емоційного дискомфорту і зовнішня негативна симптоматика (вередливість, упертість, негативізм). Одночасно засобами ігрової діяльності, яка продовжується дитиною і засобами освоюваної навчальної діяльності відбувається доформування необхідних новоутворень — передумов переходу до навчальної діяльності.

3) *Посткритична фаза* настає при поступовому освоєнні елементів навчальної діяльності під впливом доформованих передумов. Відбувається поступове усвідомлення відповідності своїх можливостей шкільним вимогам, створюється повноцінна пізнавальна мотивація, перші успіхи стимулюють емоційний комфорт і негативні симптоми в поведінці зникають.

*Перебіг кризи завжди забарвлений індивідуальними особливостями дитини та своєрідними варіантами розвитку.* У деяких дітей він відбувається м'яко, майже непомітно, а в інших — гостро, демонстративно, травматично. Гнучке, уважне ставлення дорослого певним чином пом'якшує негативну симптоматику. Заборони, покарання з боку дорослого можуть призвести до закріплення негативних форм поведінки і збереження «кризових» елементів на стабільних вікових етапах як форм своєрідного психологічного захисту. Криза шести-семи років, як і будь-яка інша, вимагає особливої уваги з боку дорослих, допомоги дитині, зокрема під час взаємодії з примхливими, розбещеними, неврівноваженими дітьми.

Часто трапляється так, що до школи приходять діти, які не зовсім готові до шкільного навчання, на основі чого виникають **труднощі в навчально-виховному процесі**. Подекуди дитина, віддана до школи зарано, буває настільки далеко від необхідного рівня передумов переходу до навчальної діяльності, що їй не вдається «надолужити» у першому півріччі шкільного життя. У такому випадку накопичується відставання, що веде за собою не тільки соціальні та особистісні проблеми дитини, а й ризик захворювання неврозом. Тому, якщо вже в першому класі і є така дитина, то саме школа має адаптуватися до неї, а не навпаки.

Найбільш часто трапляється недостатня сформованість одного або кількох компонентів психологічної готовності.

*Діти з особистісною неготовністю до навчання* проявляють дитячу безпосередність, на уроці відповідають одночасно, не піднімаючи руки і перебиваючи одне одного, діляться з учителем своїми міркуваннями і почуттями. Зазвичай вони входять у роботу тільки при безпосередньому зверненні до них вчителя, відволікаються, порушують дисципліну. Такі діти мають завищену самооцінку, вони ображаються на зауваження дорослих, скаржаться на те, що уроки не цікаві, школа погана чи вчителька зла. Мотиваційна незрілість часто зумовлює низьку продуктивність навчальної діяльності.

*Інтелектуальна неготовність* до навчання безпосередньо призводить до неуспішності навчальних дій, неможливості зрозуміти й виконати вимоги вчителя і, отже, до низьких оцінок. При інтелектуальній неготовності може розвинутися так званий *вербалізм* — стан, при якому дітям властивий високий рівень мовного розвитку та пам'яті на фоні недостатнього розвитку сприйняття й мислення. У таких дітей мовлення розвивається рано та інтенсивно. Вони володіють складними граматичними конструкціями, мають багатий словниковий запас, однак недостатньо долучаються до практичної діяльності. Вербалізм призводить до однобічності в розвитку мислення,

невміння працювати за зразком, що не дає можливості успішно навчатися у школі. Тому у роботі з такими дітьми слід повертатися до видів діяльності, що притаманні дітям дошкільного віку — гри, конструювання, малювання, тобто до тих видів діяльності, що сприяють розвитку образного мислення.

Психологічна готовність до школи — системне утворення. Відставання розвитку одного компонента рано чи пізно призводить до відставання чи спотворення розвитку інших, що спричиняє проблеми адаптації дітей до школи. Найбільш **негативними варіантами розвитку шести-семирічних дітей у процесі адаптації до шкільного навчання** можуть бути такі (за О. Л. Венгером):

**1) Тривожність.** Вона буває як ситуативною, так і стійкою особистісною характеристикою. Висока тривожність набуває стійкості при постійному незадоволенні навчальною роботою дитини з боку вчителя і батьків — дитина просто боїться зробити щось погано, неправильно, або ж за надмірно завищених вимог дорослого — дитина боїться не відповісти їм. Така ситуація призводить до наростання неспокою, зниження самооцінки, навчальних досягнень, закріплюється ситуація неуспіху. Невпевненість у собі породжує у дитини бажання бездумно виконувати вказівки дорослого, діяти тільки за зразком, страх проявити ініціативу.

Дорослі, незадоволені низькою продуктивністю навчальної роботи дитини, дедалі частіше акцентують на цьому увагу, що посилює емоційний дискомфорт. Утворюється замкнене коло: несприятливі особистісні особливості дитини відображаються на якості її навчальної діяльності, низька результативність діяльності зумовлює відповідну реакцію оточення, а ця негативна реакція, у свою чергу, посилює сформовані в дитини особливості. Розірвати це порочне коло можна, змінивши установки оцінки батьків та педагога. Дорослі, концентруючи увагу на найменших досягненнях дитини, не вказуючи на її окремі недоліки, знижують рівень її тривожності і цим поступово сприяють успішному виконанню навчальних завдань.

**2) «Негативістська демонстративність»** полягає в тому, що дитина має підвищену потребу в успіху та увазі оточення і тому поводить себе манірно, демонструє негативізм, що поширюється як на прояв дисципліни, так і на навчальні вимоги вчителя. Дитина не приймає навчальні задачі, періодично «випадаючи» з процесу навчання, і тому не може успішно опанувати необхідними знаннями й способами дій. Вона постійно потребує необхідної їй уваги дорослих, нехай хоч і негативної, у формі зауважень. Причинами такої демонстративності можуть бути недоліки виховання у сім'ї, коли дитина почувається покинутою, недолюбленою, їй не приділяють достатньо уваги,

або гіпертрофована потреба в емоційних контактах з дорослим, коли дитині приділяється увага, але це її не задовольняє.

Таким дітям бажано знайти можливість самореалізації. Краще місце для прояву демонстративності — сцена. Крім участі у ранках, концертах, спектаклях дітям підходять також інші види художньої діяльності, зокрема і образотворча. Найголовніше — зняти чи послабити підкріплення неприйнятних форм поведінки. Завдання дорослих — використовувати якнайменше нотацій і повчань, не звертати увагу на легкі провини, якомога менш емоційно робити зауваження і карати.

3) *«Відхід від реальності»* — поєднання демонстративності та тривожності в поведінці дитини. Ці діти мають сильну потребу в увазі до себе, але реалізувати її в помітній формі неспроможні через свою тривожність. Вони мало помітні, побоюються несхваленень, прагнуть виконувати вимоги дорослих. Незадоволена потреба в увазі призводить до наростання неспокою та пасивності, непомітності, що ще більше ускладнює взаємодію з дорослими. Ці особливості, що згодом посилюються, зазвичай поєднуються з інфантильністю, відсутністю самоконтролю. Не досягаючи істотних успіхів у навчанні, такі діти, як і демонстративні, «випадають» із процесу навчання на уроці. Але виражається це інакше: не порушуючи дисципліни, не заважаючи працювати вчителю та однокласникам, вони «задумуються», фантазують та мріють. У таких мріях дитина одержує можливість домогтися відсутнього визнання, що нерідко виявляється у художній чи літературній творчості. Проте завжди в фантазуванні, у відстороненості від навчальної роботи відображається прагнення до успіху і потреба в увазі. У цьому й полягає відхід від реальності.

Таких дітей слід постійно заохочувати до активності, проявляти увагу до результатів їхньої навчальної діяльності і знаходити шляхи їхньої творчої самореалізації.

Вихователю необхідні знання щодо особливостей психологічної готовності старших дошкільників до майбутнього шкільного навчання, оскільки вони дають змогу виокремити **психологічні основи роботи зі дітьми щодо їх ефективної підготовки до школи та запобігання адаптаційних проблем при переході до шкільного навчання**. Вихователю недостатньо просто пасивно спостерігати і чекати, доки дитина сама психологічно дозріє до шкільного навчання. Вихователю систематично у роботі з дітьми старшого дошкільного віку слід спрямовувати свої навчально-виховні впливи на розвиток психологічної шкільної готовності у напрямі відповідно до тих компонентів, які її утворюють. Тут треба бути дуже обережним, щоб не захопитися надмірною інтелектуалізацією дитини, не «забрати у неї

дитинство». Головне — просто правильно і різноманітно організувати життєдіяльність дитини в групі дитячого садка, сприяти розвитку дитячої індивідуальності, дбати про повноцінний розвиток тих психічних новоутворень, які притаманні віку, а також налагодити тісну ефективну співпрацю з сім'єю кожної дитини для вирішення спільних завдань.

**Вихователю зовсім не потрібно:** змінювати до школи режим життя дитини — позбавляти денного сну, довгих прогулянок, ігор; оцінювати все, що робить дитина так, як буде оцінюватися її діяльність як школяра; проходити з дошкільником програму першого класу.

**Вихователю необхідно:**

- *Для розвитку інтелектуальної готовності дитини до школи:* прищеплювати інтерес до пізнання навколишнього світу; навчати спостерігати за явищами і предметами навколишнього світу, встановлювати взаємозв'язки; замислюватися над побаченим і почутим.
- *Для розвитку мотиваційної готовності:* формувати стійке позитивне ставлення до школи, практикувати бесіди і розповіді про школу, створюючи позитивну установку на школу.
- *Для розвитку емоційно-вольової готовності:* заохочувати ініціативу і самостійність; формувати навички довільної поведінки, навчаючи переборювати труднощі, планувати і об'єктивно оцінювати свої дії, цінувати час; вчити дітей підпорядковувати свої бажання вимогам дорослих; формувати в дошкільників організованість, зібраність, дисциплінованість.
- *Для розвитку соціально-психологічної шкільної готовності:* вчити дитину слухати і чути оточення; поважати чужі думки і бажання, розуміти, що власні бажання потрібно погоджувати з бажаннями інших людей і вимогами ситуації; розвивати навички спільної діяльності з однолітками (як у сюжетно-рольових іграх, так і у практичній діяльності); вчити адекватно ставитися до власних успіхів та невдач.

Під час підготовки дитини до школи, вихователю слід особливу увагу звертати на **ігрові дії дитини**. Психолого-педагогічна практика щораз стверджує, що у дитини, яка не «прожила» повноцінно всі етапи розвитку власної ігрової діяльності — від маніпулятивних ігрових дій до ігор за правилами, — значно затримується формування відповідної мотивації учіння. Такі діти, за словами Л. С. Виготського, не «піднялися» до кризи шести-семи років, коли гра вичерпує свої розвивальні можливості, істотно виділяється роль правила, а «зоною найближчого розвитку» стає учіння.

### ***Запитання для самоперевірки:***

1. Які протиріччя у соціальній ситуації розвитку свідчать про формування психологічної готовності дитини до шкільного навчання?
2. У якій діяльності виникають передумови психологічної готовності дитини до шкільного навчання?
3. Які чинники, на думку науковців, спричиняють кризу шести-семи років?
4. Назвіть основні компоненти психологічної готовності дитини до школи.
5. Якими особливостями характеризуються неготові до шкільного навчання діти?
6. Чи доцільно в старшому дошкільному віці починати вчити дитину писати і читати? Поясніть свою думку.
7. На що мають бути спрямовані впливи вихователя під час психологічної підготовки старших дошкільників до майбутнього навчання в школі?

### ***Завдання для самостійного опрацювання:***

1. Перегляньте основні психодіагностичні методики, які можуть допомогти вихователю визначити рівень сформованості психологічної готовності дітей до школи.
2. Ознайомтеся з психологічними основами взаємодії вихователів та батьків дошкільників у підготовці їх до шкільного навчання.

### ***Використана література:***

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 536с.
3. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: [кн. для учителя] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М.: «Просвещение», 1988. – 190с.
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Политиздат, 1983. – 204с.
5. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. М.С.Корольчука. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2007. – 400с.
6. Ладивір С.О. Дошкільник напередодні шкільного життя // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. - №7. – С. 4-13.
7. Ладивір С.О. Психолого-педагогічні умови розвитку інтелектуального потенціалу дитини // Актуальні проблеми психології. Т 4. 36. наукових статей / Заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. – К., 2006. – С. 50-63.
8. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Урунтаева Г. А. – 5-е изд., стереотип. - - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры / Эльконин Д. Б. – М.: Владос, 1999. – 360с.

## ТЕМА 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

### *Короткий зміст:*

*Психологічна характеристика процесу виховання. Виховання як процес формування мотивів і форм поведінки дитини. Спрямованість особистості та її види. Рівні морального розвитку. Моральне виховання у дошкільному віці. Методи, форми та психологічні умови виховання дітей дошкільного віку. Критерії та показники вихованості дітей. Необхідність врахування вікових особливостей та закономірностей особистісного розвитку при здійсненні виховних впливів на дошкільника. Основні завдання виховання у кожному віковому періоді дошкільного дитинства.*

*Основні поняття: виховання, цінності, переконання, соціальні установки, звички, моральне виховання, спрямованість особистості, наслідування, переконування, нав'ювання.*

**Головною метою психологічного супроводу виховання є створення соціально-педагогічних умов, в яких кожна дитина могла б стати суб'єктом свого життя: діяльності, спілкування та власного внутрішнього світу. Основний принцип психологічного супроводу — цінність особистісного вибору і самовизначення в значущих життєвих ситуаціях. Під час організації виховного процесу необхідно створити умови для: *особистісного розвитку* (реалізації індивідом своєї потенційної універсальності); *самовизначення* (набуття людиною цінностей і смислів життя та їх реалізація); *саморозвитку* (змістовного наповнення людиною свого життєвого поля, що містить в собі сукупність життєвих сенсів і простору реальної дії).**

**Виховання здійснюється в процесі інтеріоризації цінностей і смислів, тобто шляхом їх засвоєння в результаті усвідомлення і вибору (процес культурозасвоєння). Виховання також передбачає процес активного породження цінностей і смислів самою дитиною (процес культуротворчості). Допомога дитині в її становленні як суб'єкта саморозвитку і є **основною метою виховання.****

**Сутність виховання** полягає у формуванні, з одного боку, мотивів поведінки, а з другого — доступних для дитини певного віку способів і форм поведінки. На такій основі формуються особистісні якості людини і найбільш чутливим у цьому плані є саме дошкільний вік.

Головним психологічним об'єктом виховання є мотиваційна сфера особистості: особистісні смисли, смислові установки, цінності. Відповідно до цього, основними завданнями виховання у дошкільних закладах є **здійснення**



***виховних впливів на дітей у напрямі формування у них соціально прийнятних мотивів та способів поведінки.***

Серед мотивів поведінки суттєву роль відіграють **цінності**. Як відомо, цінності можуть бути *матеріальними* (ті матеріальні блага, які є значущими для людини) та *духовними* (активне життя, життєва мудрість, сім'я, любов, дружба, сміливість, праця, спорт, відповідальність, чуйність, чесність, вихованість, краса, милосердя, творчість, свобода, людина, справедливість, самовдосконалення, здоров'я, знання тощо). За змістом цінності поділяють на моральні, громадянські, естетичні, інтелектуальні, екологічні, світоглядні.

З формальної точки зору цінності поділяють на *позитивні* (пов'язані з прийнятими моральними нормами, духовністю) та *негативні* (орієнтація на які веде до порушення суспільних норм, до бездуховності). Позитивні цінності завжди пов'язані з моральністю, духовністю. Також розрізняють цінності *відносні* (залежать від конкретного суспільства, попиту) та *абсолютні* (загальнолюдські); *суб'єктивні* (значущі для конкретного суб'єкта) та *об'єктивні* (важливі для суспільства в цілому). Крім того, цінності класифікують на *термінальні* (переконання в тому, що остаточна мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути) та *інструментальні* (переконання в тому, що певний спосіб дій або якість особистості є пріоритетними у будь-якій ситуації). Термінальними цінностями (за М. Рокичем) є такі цінності як: активне діяльне життя, життєва мудрість, здоров'я, цікава робота, краса природи і мистецтва, любов, матеріально забезпечене життя, наявність хороших і вірних друзів, суспільне визнання, пізнання, продуктивне життя, розвиток, розваги, свобода, щасливе сімейне життя, щастя інших, творчість, упевненість у собі. Відповідно інструментальними цінностями є: охайність, вихованість, високі вимоги, життєрадісність, старанність, незалежність, нетерпимість до недоліків у собі та інших, освіченість, раціоналізм, самоконтроль, сміливість у відстоюванні своїх думок та поглядів, тверда воля, терпимість, широта поглядів, чесність, ефективність у справах, чуйність. Кожна людина надає перевагу тим чи іншим цінностям, на основі чого поступово формується її світогляд та спосіб життя. І цей процес починається вже в дошкільному дитинстві.

Те, які саме цінності матиме дитина, залежить від оточення, в якому вона зростає, від тих традицій та моральних норм, які сповідуються в сім'ї, дитячому садку і в суспільстві загалом. Не менш важливим є й те, щоб ці цінності стали **переконаннями** дитини, тобто спрямовували її діяльність і поведінку.

В міру дорослішання мотиви поведінки і діяльності дитини, засновані на цінностях і переконаннях, стають стійкими, виникають провідні мотиви і створюється певна ієрархічна структура мотиваційної сфери людини (супідрядність мотивів), яка визначає спрямованість її особистості. Виділяють **три основні види спрямованості особистості**:

- *спрямованість на себе* (престижна, егоїстична) створюється переважанням мотивів власного благополуччя, самоствердження, особистісного спокою;
- *спрямованість на інших* (громадянська або альтруїстична) має місце тоді, коли вчинки людини спрямовуються переважно інтересами і потребами суспільства, групи, близьких людей;
- *ділова спрямованість*, безкорисний інтерес до певної діяльності, коли переважають мотиви, що породжуються самою діяльністю, задоволенням від неї, прагненням оволодіти новими знаннями тощо.

Те, якою буде спрямованість особистості кожної людини, яке позитивне чи негативне забарвлення вона матиме, залежить насамперед від виховних впливів, які людина отримувала в дитинстві, а особливо в дошкільному віці, оскільки тут зароджується той фундамент, що стане основою подальшого розвитку особистості людини. Добре, якщо людина поєднує в собі всі три спрямованості, дотримуючись при цьому тих моральних норм і цінностей, які культивуються у суспільстві. Тому, *в дошкільному віці виховні впливи повинні мати комплексний характер*: це і трудове виховання, і розумове, і фізичне, і естетичне, і патріотичне, і моральне.

Особливо кропітким й водночас важливим завданням для вихователя є саме моральне виховання. Моральна свідомість людини формується не одразу, в дошкільному віці вона знаходиться на початковому етапі свого розвитку. Л. Колберг виділяв **три рівні морального розвитку людини**, на кожному з яких виділяються свої стадії:

**1) Передморальний рівень (до 10 років)**: поведінка дитини визначається зовнішніми обставинами, погляди інших людей не враховуються. Цей рівень містить дві стадії: *на першій стадії* дитина оцінює вчинок як поганий або хороший відповідно до правил, засвоєних від дорослих, вона схильна судити про вчинки, беручи за основу важливість їх наслідків, а не на наміри людини («гетерономна мораль»), судження формуються залежно від тієї винагороди або покарання, яке може зумовити цей вчинок («Я повинен зробити те, що обіцяв, інакше покарають»); *на другій стадії* судження про вчинок виносяться відповідно до тієї користі, яку з нього можна отримати, і дитина починає судити про вчинки, беручи за основу наміри людини і розуміючи, що вони

важливіші за результати здійсненого вчинку («автономна мораль») («Якщо ти мені зробив погано, то і я тобі зроблю погано»).

**2) Конвенційний рівень (з 10 до 13 років):** орієнтація на принципи інших людей і на закони. Тут також виокремлюють дві стадії: *на першій стадії* судження ґрунтуються на тому, чи отримає вчинок схвалення від інших людей («Я роблю те, що приємно і схвалюється оточенням»); *на другій стадії* судження формуються відповідно до встановленого порядку та офіційних законів суспільства («Я зобов'язаний дотримуватися закону»).

**3) Постконвенційний рівень (з 13 років):** судження про поведінку формуються на основі власних критеріїв. *На першій стадії* цього рівня виправдання вчинку ґрунтується на повазі прав людини або визнанні демократично прийнятого рішення («Я повинен виконувати ці закони, оскільки вони встановлені суспільством»); *на другій стадії* вчинок кваліфікується як правильний, якщо він продиктований сумлінням — незалежно від його законності або думки інших людей («Поводься з іншими так, як ти б хотів, щоб чинили з тобою»).

У межах цього підходу описано три типи переживань, які відчуває людина при порушенні моральних норм: *страх з приводу можливих наслідків та очікування покарання; бажання відшкодувати завдані збитки та відновити вихідне становище; засудження себе та переживання своєї провини.* На думку Л. Колберга, тільки переживання третього типу свідчать про власне моральний розвиток. Морально зріла людина ніколи не може відповісти однозначно на запитання дитини: «добре це чи погано?», тому що одна і та ж дія по-різному оцінюється залежно від її контексту, наслідків, мотивів тощо. З цим пов'язаний моральний вибір, оцінки, самооцінки. У разі відсутності розвиненої моральної рефлексії жорстка система моральних принципів легко переходить у примітивне моралізування, звернення з мораллю до інших, але не до себе. Л. Колберг зазначав, що багато людей так і не переходять до рівня справжньої моральної зрілості.

**Завдання вихователя у процесі здійснення морального виховання** дошкільників полягає у тому, щоб закласти основи для переходу дитини на вищі стадії морального розвитку. Спочатку дитина робить моральні вчинки заради схвалення дорослих, сама поведінка ще не зумовлює позитивні переживання. Але поступово моральний вчинок сам по собі починає тішити дитину. При цьому дорослі мають ставити чіткі вимоги перед дитиною («треба») і наполягати на тому, щоб вони виступали для дитини безпосереднім емоційним підґрунтям переживання почуття обов'язку. Далі вихователь має подбати, щоб почуття обов'язку стало для дитини звичкою і в дитини сформувалася потреба здійснювати моральні вчинки. До кінця

передморального рівня розвитку дитина має чинити відповідно до прийнятих норм не тільки в присутності інших людей, а й наодинці з самою собою. Дуже важливо вчити дітей розділяти радість інших, вчити їх співпереживати. У цьому віці дитина здатна оцінювати свою поведінку, беручи за основу моральні норми, які прийняті нею. Завдання вихователя — поступово привчати дітей до такого аналізу своїх вчинків.

Взагалі сам *процес формування моральних переконань та соціальних установок у дітей можна умовно розділити на кілька етапів:*

- привертання уваги дитини до того чи іншого питання;
- збудження та підтримка інтересу до нього;
- надання необхідної інформації з певного питання;
- певні дії для того, щоб переконати дитину з даного питання (на основі використання методів виховання, про які йтиметься нижче).

Слід пам'ятати, що моральні переконання та соціальні установки містять *раціональний та емоційний компоненти* і будь-який з них можна використовувати для спрямованого педагогічного впливу. *Виховання, засноване на раціональному компоненті*, зазвичай апелює до розуму вихованця. У цьому випадку вихователь намагається переконати його за допомогою логічних доказів. Однак не слід забувати, що навіть якщо такий вплив ґрунтується на підібраній сукупності фактів, спосіб їх представлення дитині може істотно вплинути на результат переконування. Факти далеко не завжди говорять самі за себе. Один і той же факт може бути представлений і сприйнятий дитиною по-різному. Багато чого в ефективності педагогічного впливу з використанням аргументованих переконань залежить від того, наскільки сильно вихователь бажає переконати, а також від того, яке особисте ставлення вихованця до вихователя. Якщо це ставлення позитивне, то прояв вихователем бажання переконати більшою мірою сприяє прийняттю дитиною пропонованої точки зору, ніж коли вихователь такого бажання не проявляє. І навпаки, демонстративне бажання переконати, проявлене вихователем, до якого є неприязнь, буде вести до опору з боку вихованця. Психологічні дослідження також свідчать про те, що одне і те ж твердження вихователя може по-різному сприйматися дітьми, і характер сприйняття багато в чому буде залежати від того, що і в якій ситуації відбувається під час акту сприйняття. Тут треба враховувати, наприклад, самопочуття, настрої дитини, наявність сторонніх осіб, психологічний клімат тощо.

*Емоційний вплив* базується на ефекті навіювання і зазвичай використовується у разі відсутності або слабкості логічних аргументів. Засоби суто емоційного впливу на дитину не слід повністю відкидати як нібито абсолютно неприпустимі. Хочемо ми того чи ні, але вони на практиці існують,

і треба навчитися керувати емоційними впливами. Під час використання емоційної форми впливу можна використовувати такі психолого-педагогічні прийоми: посилення на авторитет («тато вважає так»), звернення до зразка («так роблять усі хороші діти»). Іноді у виховних цілях використовується прийом збудження почуття страху, однак варто зауважити, що такий прийом не дуже ефективний. Дослідження підтвердили, що іноді залякування сприяє прийняттю дитиною певних поглядів, але часто і навпаки, перешкоджає цьому, породжуючи психологічний бар'єр між вихователем і вихованцем.

Окрім впливів на мотиваційну сферу особистості дитини, дорослий має формувати у неї доступні на тому чи іншому віковому етапі *способи і форми поведінки*, на основі яких у дітей розвиваються *звички*. Самі якості особистості дитини та риси її характеру розглядають як закріплені звичні форми поведінки. Цінність звички в тому, що у разі її наявності багато що виконується дитиною автоматично, не задумуючись, і відступити від такого стереотипу доволі складно. Тому дорослим слід прагнути, щоб звички в дитини сформувалися соціально сприйнятні та високоморальні.


Переконання та звички формуються у дітей за допомогою певних методів виховання — конкретних шляхів впливу на свідомість, почуття, поведінку вихованців. **Для практичної роботи педагога в дошкільному закладі найбільше підходить така класифікація методів виховання:**

- *методи переконання*, за допомогою яких формуються погляди, уявлення, поняття вихованців, відбувається взаємний обмін інформацією (навіювання, словесне переконання, розповідь, діалог, доказ, аргументація тощо);
- *методи вправлянь*, за допомогою яких організовується діяльність вихованців, стимулюються її позитивні мотиви (різні види завдань на індивідуальну та групову діяльність у вигляді доручень, вимог, змагань, показ зразків, створення ситуацій успіху);
- *методи оцінки і самооцінки*, за допомогою яких здійснюється оцінка вчинків, стимулювання діяльності вихованців, допомога в саморегулюванні поведінки (критика, похвала, зауваження, заохочення, покарання тощо).

Зупинимося детальніше на методах оцінки поведінки дитини, зокрема таких, як заохочення та покарання, оскільки вони є могутніми інструментами виховання у руках вихователя. Педагогічна оцінка прямо впливає на формування особистості дитини, її самооцінки, адже педагог в очах малюка є дуже авторитетною особою. Під час педагогічної оцінки спрацьовує безліч механізмів: сприймання словесних вказівок, копіювання зразків поведінки дорослого, порівняння їх з поведінкою інших людей. Поступово дитина

починає розпізнавати різні типи поведінки, навчається прогнозувати емоційну реакцію педагогів на свої вчинки. У неї формується уявлення про те, що і як треба робити, щоб її похвалили, а за що можуть покарати.

**Педагогові слід пам'ятати**, що схвалення належної поведінки дитини важливіше для її особистісного розвитку, ніж осуд. Втім практикою виховання доведено, що невміла похвала може завдати дитині значної шкоди, тим часом як уміле покарання може бути надзвичайно корисним. Найважливіше правило, яким мають керуватися дорослі, заохочуючи чи осуджуючи, полягає у тому, що *оцінювати треба тільки вчинки і справи дитини, а не її саму в цілому*. Будь-яке схвалення складається з двох компонентів — висловлювання дорослих і висновків дитини. Сказане має виражати чітку позитивну оцінку дитячих вчинків або намірів. Це судження має висловлюватися в такій формі, щоб дитина могла зробити безпомилковий реалістичний висновок про себе саму. Наприклад, почувши на свою адресу слова: «Дякую за те, що прибрав іграшки. Тепер у груповій кімнаті чисто», — вихованець може зробити висновок: «Я добре попрацював, і мою роботу оцінили». Ці моменти надзвичайно важливі у плані особистісного розвитку дитини. Адже те, що скажуть хлопчик чи дівчинка про самих себе у відповідь на слова вихователя, вони пізніше повторять подумки. Ці внутрішні позитивні оцінки великою мірою визначають гарну думку дитини про себе і про навколишній світ. Надалі це неодмінно сприятиме розвитку позитивного самоствалення, адекватної самооцінки, самоповаги. Або ж, наприклад, не варто хвалити того, кому щось дається легко, ставити його в приклад тим, кому це ж саме дається важко, всупереч зусиллям. Осуд одного й похвала іншого вихованця, нав'язування його вчинків як приклад першому, протиставляють дітей одне одному. Несправедлива оцінка зусиль травмує психіку дитини, відбиває бажання до діяльності. Педагог, використовуючи заохочення і покарання має бути дуже обережним і неухильно дотримуватися певних правил.

 З конкретними практичними рекомендаціями щодо продуктивного використання покарань і заохочень у роботі з дітьми дошкільного віку ви можете ознайомитися, переглянувши праці психотерапевта В. Леві.

У дошкільному віці ці методи можна використовувати в **індивідуальній, груповій або підгруповій формах**, залежно від конкретних цілей виховання. Слід пам'ятати, що в дошкільному віці основним **психологічним механізмом**, який визначає засвоєння дитиною виховних впливів є **наслідування**. Дитина, неначе губка, вбирає в себе все те, що бачить навколо себе, на підсвідомому рівні копіює поведінку, емоції оточення. Тому грамотним вихователем є той, який не тільки повчає дітей, а й підкріплює це своєю власною поведінкою, є взірцем для дитини.

Роль педагога у вихованні дитини є доволі важливою. Однак, за словами Л. С. Виготського, «з наукової точки зору не можна виховувати іншого... Дитина виховується сама». Це означає, що **рушійною силою розвитку психіки і розвитку особистості є власна діяльність індивіда**. Педагог при цьому є організатором і керівником соціального виховного оточення, а також його складовою, спрямовує і підпорядковує виховні впливи основній меті — орієнтації на ціннісні відносини і соціокультурні норми.

Використання методів виховання буде найбільш ефективним, якщо вихователь буде створювати сприятливі **психологічні умови формування особистості дитини**, що ґрунтуються на відповідних закономірностях та принципах виховних впливів. Такими умовами насамперед є такі:

- *Безумовне прийняття дитини такою, якою вона є.* Тільки в умовах любові та захищеності дитина правильно розвивається і виховується. Вихователь може посварити дитину, покарати за неправильний вчинок, але при цьому дитина має відчувати, що її все одно люблять і розуміють.
- *Врахування детермінант виховання:* спадковість, здоров'я дитини, стосунки в референтних групах (сім'я, однолітки), індивідуальні та вікові особливості, сенситивні та критичні періоди.
- *Вплив на емоційну сферу дитини, який має задіяти всю особистість дитини, її суб'єктивний світ.* Слід встановити зв'язок між тим, що необхідно сформувати у дитини, і тим, що є суб'єктивно значущими для неї. У цьому контексті важливим є *орієнтація на актуальні потреби дитини* в процесі її виховання, оскільки випереджаючи їх, педагог ризикує зустріти пасивність або опір дитини.
- *Забезпечення активності та самостійності вихованців.* Міра зусиль дитини має відповідати мірі її можливостей. Для кращого формування переконань дітей слід спонукати їх до самостійного аналізу виховних ситуацій, що виникають, до висловлювання власного ставлення до них і власної оцінки. Так забезпечується *принцип суб'єктності* у вихованні, коли дитина є не пасивним об'єктом виховних впливів, а активним їх учасником.
- *Організація діяльності дітей на основі підкріплень* (заохочень або покарань), що сприяє виникненню і підтримці необхідних мотивів їх поведінки. Добре, якщо діяльність дитини супроводжується і закінчується *ситуацією успіху* (позитивне підкріплення).
- *Дотримання пропорційного співвідношення зусиль дитини і зусиль педагога в спільній діяльності:* на початковому етапі частка активності педагога перевищує активність дитини, потім активність дитини зростає і на заключному етапі дитина все робить сама під контролем педагога.

Спільно розділена діяльність допомагає дитині відчувати себе суб'єктом діяльності, а це надзвичайно важливо для вільного творчого розвитку особистості. Хороший педагог відчуває межі власної участі в діяльності дітей, вміє відійти в сторону і визнати повне право дітей на творчість і вільний вибір.

- *Забезпечення прихованого характеру виховних впливів.* Діти не повинні відчувати себе об'єктом накладання педагогічних моралей, не повинні постійно усвідомлювати продуманий педагогічний вплив на них. Прихована позиція педагога забезпечується спільною діяльністю, інтересом педагога до внутрішнього світу дитини, наданням пріоритету особистісній свободі дитині, поважним і демократичним стилем спілкування.

У вихованні дитини дошкільного віку необхідним є дотримання універсального правила «ПЗ»:

✓ *Пізнати дитину* (розпізнати сильні та слабкі сторони кожного вихованця, базуючись на знаннях про його вікові та індивідуальні особливості; вчасно помітити та закріпити найменші, особисто значущі для нього, досягнення, порівнюючи їх лише з його вчорашніми успіхами).

✓ *Прийняти кожну дитину* (прийняти її такою, яка вона є і полюбити її, адже кожна дитина хороша по-своєму). Навіть якщо в дитини є певні відхилення у розвитку чи поведінці, при такому ставленні вмілий вихователь зможе все виправити. У цьому контексті В. О. Сухомлинський писав: «Немає людини, в якій внаслідок умілої виховної роботи не розкрився б самотній талант, немає сфери діяльності, в якій людська індивідуальність не досягла б розквіту...».

✓ *Підтримати кожного вихованця* в труднощах адаптації та розвитку (дати відчувати себе предметом зацікавленості та симпатії, надати можливість пізнати насолоду спільної радості і прикрошів).

Універсальними **критеріями вихованості людини** є такі:

1) Рівень сформованості моральних потреб, переконань, почуттів, звичок – зміст моральної сфери, тобто те, чим керується людина у своїй діяльності.

2) Рівень керованості та довільності поведінки — моральна стійкість людини, уміння керувати своїми бажаннями та поведінкою.


До завершення дошкільного віку в гарно вихованій дитині вже можна спостерігати елементарні прояви даних критеріїв. Така дитина керується у своїй діяльності доволі стійкими мотивами, знає і дотримується прийнятих моральних норм, уміє підпорядкувати свої бажання вимогам.

Важливим завданням вихователя у процесі здійснення виховних впливів на дітей дошкільного віку є тісна взаємодія з їх батьками. Необхідно, щоб



**виховні впливи в дитячому садку і вдома узгоджувалися**, оскільки сімейне виховання в цьому віці є основним і без допомоги батьків вихователю неможливо сформувавши в дитини соціально доцільні мотиви і способи поведінки.

Основою організації виховного процесу та його психологічного забезпечення є **уявлення про особливості конкретного віку і ті психологічні механізми, які лежать в основі формування особистості на різних вікових етапах.** «Яким би хорошим не був педагогічний досвід, яким би вдалим не був заснований на цьому досвіді виховний прийом, він тільки тоді зможе стати надбанням педагогічної науки і широкої педагогічної практики, коли буде вивчений і узагальнений з урахуванням закономірностей психічної діяльності дитини» (Л. І. Божович). Від цього залежать конкретні завдання виховання.


 Знання загальних основ та психологічних і вікових особливостей особистісного розвитку у дошкільному віці ви можете актуалізувати, переглянувши подані у списку використаної літератури до цієї теми підручники з загальної, вікової та дитячої психології Л. І. Божович [2], В. А. Крутецького [10], Р.С.Немова [6], Г.А.Урунтаєвої [13] та ін.

Розглянемо особливості виховання дітей у період від народження до кінця дошкільного віку.

### *Дитячий вік (до 1 року)*

<b>Основні закономірності особистісного розвитку</b>	<b>Особливості виховання дитини</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- складаються передумови для подальшого розвитку особистості («передособистісні утворення»);</li> <li>- формується базова довіра до світу, подолання почуття роз'єднаності і відчуження в безпосередньо-емоційному спілкуванні з матір'ю (провідний тип діяльності в цьому віці);</li> <li>- формується образ «тілесного Я» (вивчення власного тіла).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- особливу увагу слід звертати не тільки на особливості харчування та фізичний комфорт немовляти, а й на постійне емоційне спілкування з ним (прояви ніжності, любові), оскільки розлука матері і дитини в перший рік життя зумовлює серйозні порушення в особистісному розвитку дитини і накладає відбиток на все її життя (глибоке підсвідоме почуття недовіри до світу);</li> <li>- практикувати тілесні ігри з дитиною, потішки, пальчикові ігри («Сорока-білобока»);</li> <li>- влаштувати психологічно сприятливий домашній побут: будинок має уособлювати надійність, безпеку, передбачуваність для дитини;</li> <li>- виховувати потребу дитини в людині: говорити, посміхатися, розповідати казки,</li> </ul>

не переймаючись тим, що вона ще не все розуміє з того, що говорить їй дорослий.
---

 **Цікаві факти:**

\* Австро-американський психоаналітик Р. Спіте ввів в науковий обіг поняття «госпіталізм», чим описував численні симптоми порушення поведінки і затримку психічного і фізичного розвитку дітей, які виховуються в дитячих установах. Незважаючи на те, що догляд, харчування, гігієнічні умови в цих установах відповідали нормам, відсоток смертності був дуже великим. Відзначено, що здатність дитини любити оточення тісно пов'язана з тим, скільки любові вона отримала сама і в якій формі вона виражалася.

\* Професор О. Янов описував одну зі своїх пацієток, які виховувалися в сирітському притулку. Вона часто кричала, лежачи в ліжечку і намагаючись повернути до себе увагу, але ніхто не приходив до неї на допомогу. Потім її фізичні відчуття притупилися, і вона сама заколисувала себе. Незабаром це увійшло в звичку. Прокидаючись, вона відчувала дискомфорт, починала кричати, але швидко придушувала свої почуття і мовчки лежала в ліжечку, що стало типовою емоційною реакцією. Згодом жінка розповідала: «Я замикалася в собі, намагалася відмовитися від світу, відчуваючи дивне заціпеніння. Все в мені ніби завмерло, і я перебувала в якомусь напівсонному стані, навіть коли спала».

\* Раніше в слов'янській культурі було прийнято туго сповивати немовлят («щоб дитина покричала і легені були сильнішими»). Така дитина змушена була мати єдиний спосіб зв'язку зі світом — через погляд, оскільки всі рухи її були обмежені. Наслідком цього, як вважають деякі вчені, стала особлива виразність очей, що так характерна слов'янам.

### *Раннє дитинство (від 1 до 3 років)*

<b>Основні закономірності особистісного розвитку</b>	<b>Особливості виховання дитини</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- з'являється бажання діяти незалежно від дорослого;</li> <li>- відбувається пристосування до перших норм, обмежень і заборон;</li> <li>- з півтора року починає формуватися здатність до емпатії та співпраці;</li> <li>- з'являється усвідомлення приналежності до певної статі;</li> <li>- формується усвідомлення себе як незалежного суб'єкта (дитина все частіше використовує в мовленні</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвивати навички контролю над своїми емоціями;</li> <li>- формувати здатність до охайності та дисципліни, ставлячи перед дитиною узгоджені чіткі вимоги (чітко виокремити, що можна, а що ні);</li> <li>- підтримувати ініціативність та самостійність дитини, залучаючи її до участі в одяганні, умиванні, харчуванні, інакше до початку дошкільного віку замість бажаної незалежності у дитини сформується невпевненість в собі;</li> <li>- розвивати вміння знайти собі заняття і організувати свій час;</li> </ul>

займенники «я», «моє»).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- допомагати дитині зрозуміти вплив наслідків її поведінки на оточення (не забувати про зворотній зв'язок, що виражається в похвалі або в м'якому осуді), обговорюючи при цьому не особистість дитини, а її конкретні дії;</li> <li>- активізувати предметно-маніпулятивну діяльність дитини (провідну в цьому віці) з метою ознайомлення з правильними діями;</li> <li>- стимулювати прояви емпатії дитини, показуючи власний приклад (дитина має бачити прояви співчуття членів сім'ї одне до одного);</li> <li>- здійснювати гендерне виховання, пояснюючи дитині властиві для хлопчиків чи дівчаток форми поведінки;</li> <li>- підтримувати бажання дитини віднайти своє місце в навколишньому світі (звертатися до дитини «А хто це тут сидить?», «Хто до нас прийшов?» тощо).</li> </ul>
-------------------------	--



### Цікаві факти:

\* Дослідження Л. С. Виготського показали, що діти раннього віку часто відмовляються повторювати фрази, що повідомляють те, що суперечить безпосередньому їх сприйняттю. У експериментах ученого дівчинка раннього віку відмовилася повторювати слова «Таня йде» в той час, як Таня перед її очима сиділа на місці. Отже, впродовж раннього дитинства поведінка дитини характеризується ситуативністю, є «польовою» (визначається зовнішніми предметами і ситуаціями, які потрапляють в поле зору дитини), а не «вольовою» (О. М. Леонт'єв).

\* На консультацію до психолога прийшла мама з проханням пояснити, чому її син протягом тижня знову і знову просить прочитати казку про Машу і трьох ведмедів. Під час бесіди мама розповіла, що після народження молодшої сестри хлопчика переселили зі свого ліжечка в кімнату до бабусі. Хлопчик переживав почуття ревності, образи, пов'язане, в тому числі з втратою власного, вже обжитого місця. Сюжет казки, дії персонажів і те, чим вона закінчилася, мабуть, давали йому можливість зняти ту напругу, яку він відчував.

\* П. Ф. Каптерев описував розповідь виховательки двох дівчаток: «Мої учениці виховані інтелігентними батьками, які цілком присвятили себе вихованню дочок. З раннього віку вони розвивали в них всі людські здібності та чесноти, розвивали спокійно, систематично, з великим тактом, любов'ю і вмінням, і досягли того, що їхніх дітей можна вважати зразково вихованими. Будь-який вчитель був би вдячний батькам за таких учениць. Вони добре підготовлені, щоб сприйняти шкільну науку, а

про їхні моральні якості годі й говорити. За уроками сидять зразково, тямущі, старанні, уважні. Дівчата надзвичайно слухняні, чемні, лагідні, послужливі. Але у них є один жахливий недолік: повна відсутність своєї волі, повна нездатність до самостійності. Все їхнє життя з пелюшок було спрямовано на виховання слухняності та виконання своїх обов'язків. Їм ніколи в голову не прийде не вивчити уроку, зробити що-небудь по-своєму, висловити протиріччя. Я ніколи не помічала в них захоплення грою або чим іншим до самозабуття або до забуття чиїхось наказів, негайно вони залишають найцікавішу гру, якщо хтось покличе їх. Вони ніколи не сумніваються у справедливості думок свого тата чи мами, так само як не сумніваються в книжкових істинах, з якими ознайомлюються на уроках. У них немає нічого свого, особистого. Як будуть вони жити на цьому світі без відстоювання і боротьби, без самостійності та волі, без бажання постояти за себе? Щось дуже велике і дуже потрібне пропущено в їх вихованні».

### Дошкільний вік (від 3 до 7 років)

Основні закономірності особистісного розвитку	Особливості виховання дитини
<ul style="list-style-type: none"> <li>- формується спостережливість, естетичні смаки;</li> <li>- підвищується самостійність (криза трьох років «Я сам»), прагнення до самоствердження;</li> <li>- з'являються більш зрілі форми взаємин як з дорослими, так і з однолітками;</li> <li>- розвивається моральна свідомість: становлення моральних почуттів і моральних суджень;</li> <li>- розвивається ставлення до себе, своїх дій, самооцінка;</li> <li>- формуються основи довірливої поведінки, для якої характерні стійкість, неситуативність, відповідність зовнішніх вчинків внутрішній позиції.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- всіляко підтримувати дитину в її самоствердженні, інакше замість бажаної ініціативності в дитини сформується почуття провини й залежності;</li> <li>- показувати дитині соціально сприйнятливі зразки поведінки, пояснювати моральні норми, підкріплюючи власним прикладом, вчити враховувати погляди та стан інших людей («Не шуми, бабуся відпочиває»);</li> <li>- обговорювати і створювати різні моральні ситуації, використовуючи слова типу: «неправий», «хороший», «добрий», навчаючи ставити себе на місце іншого;</li> <li>- стимулювати сюжетно-рольові ігри дітей, оскільки вони розвивають ініціативу дитини, здатність підкорятися правилам, прагнення дотримуватися етичних норм і правил спілкування;</li> <li>- підкреслювати позитивні якості дитини, підтримувати її у починаннях, відзначати досягнення, а не фіксувати тільки невдачі, оскільки тільки таке ставлення дорослих стане основою позитивної самооцінки дитини.</li> </ul>



Цікаві факти:

\* Всі знають, як діти дошкільного віку люблять жалітися дорослим на те, як їхній товариш щось не так зробив або сказав. Психологи пов'язують це не з жорстокістю і намаганням нашкодити товаришу, а з прагненням переконатися в правильності засвоєння моральних норм. Дітям важливо знати, наскільки правильно вони засвоїли ті чи інші еталони поведінки.

\* Якщо Ви поспостерігаєте за дітьми, які граються на вулиці, то побачите, що три-чотирирічні малюки ще не здатні до спільних ігор, кожен з гравців прагне встановити свій ігровий простір. Старші ж діти домовляються про хід і зміст гри, введенням жеребкування підпорядковують індивідуальні бажання загальним правилам, що свідчить про підпорядкування моральним нормам та соціальним установкам.

\* Російський поет і прозаїк М. Ю. Лермонтов в романі «Герой нашого часу» описав ситуацію, яка яскраво свідчить про те, що зовнішня, соціальна оцінка поступово стає внутрішньою самооцінкою дитини: «Така була моя доля з самого дитинства. Всі бачили на моєму обличчі ознаки поганих якостей, яких не було, але їх приписували — і вони народилися. Я був скромний — мене звинувачували в лукавстві: я став потайливий. Я глибоко відчував добро і зло; ніхто мене не пестив, всі ображали: я став злопам'ятний; я був похмурий, інші діти — веселі й балакучі; я відчував себе вищим за них — мене ставили нижче. Я став заздрісний. Я був готовий любити весь світ — мене ніхто не зрозумів, я навчився ненавидіти. Я говорив правду — мені не вірили; я почав обманювати».

#### ***Запитання для самоперевірки:***

1. У чому полягає психологічна сутність процесу виховання?
2. Які виділяють основні види спрямованості особистості людини?
3. Чому в процесі виховання дітей обов'язково необхідно забезпечувати прояви їх власної активності?
4. Яке значення для формування особистості дитини має педагогічна оцінка?
5. Що є основним у вихованні дитини немовлячого віку?
6. Які психологічні новоутворення можна брати за основу процесу виховання дітей дошкільного віку?
7. Чому деякі діти поводять себе відповідно до моральних норм при спілкуванні з одними людьми (наприклад, з вихователями в садочку), а з іншими — ні (наприклад, з батьками вдома)?

#### ***Завдання для самостійного опрацювання:***

1. Опрацюйте психологічну літературу з проблем психології виховання дошкільників з порушеннями в поведінці (тривожні, гіперактивні, агресивні діти).
2. Ознайомтеся з психологічними вимогами до ефективного застосування методів заохочення і покарання дітей з метою подальшого їх використання

під час проходження психолого-педагогічної практики у дошкільному навчальному закладі.

3. Зверніться до психологічної літератури з метою узагальнення знань з проблем виховання дітей в умовах сучасних сімей.
4. Проаналізуйте твір В. О. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» з метою виокремлення психологічних основ виховних впливів на дітей дошкільного віку.

#### **Використана література:**

1. Бех І.Д. Моральна педагогіка: правила майстерності // Дошкільне виховання. – 2010. - №3. – С. 2-4.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
3. Боришевський М.Й. Духовність у становленні та розвитку особистісного потенціалу людини // Актуальні проблеми психології. Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. Збірник наукових статей / За заг. ред. проф. С.Д.Максименка та канд. психол. наук С.О.Ладивір. – К.: 2007. – Том IV. – С.4-15.
4. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Просвіта, 2008. – 400с.
5. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология / Каптерев П. Ф. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 336 с.
6. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Немов Р. С. – В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с.
7. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: [учеб. пособие для вузов] / Нестерова О. В. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112с.
8. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / [наук. ред. Н. В. Ключева]. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с.
9. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку: науково-методичний посібник / [Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, Л. І. Тишук та ін.] – Житомир: 2003. – Ч. 1, 2, 3.
10. Психологія / [за ред. В. А. Крутецького]. – К.: 1978. - 284с.
11. Педагогічна психологія: навчальний посібник / [Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.]. – К: Центр учбової літератури, 2012. – 168с.
12. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Столяренко Л. Д. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 2-е изд., перераб. и доп. – 544с. – (Серия «Учебники и учебные пособия»).
13. Сухомлинський В.О. Павлишська середня школа. – К.: Радянська школа, 1977. – 639с.
14. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Урунтаева Г. А. – 5-е изд., стереотип. - - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

## МОДУЛЬ II. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГА ТА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

### ТЕМА 6. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

#### *Короткий зміст:*

*Поняття психологічної культури педагога. Психологічна грамотність і психологічна компетентність. Психологічна структура особистості людини. Психологічні вимоги до особистісних і професійних якостей педагога. Спрямованість особистості педагога та мотивація до педагогічної діяльності. Придатність, готовність та включеність як складники відповідності педагога професійній діяльності. Індивідуальні стилі педагогічної діяльності.*

*Основні поняття: педагогічна культура, психологічна культура, психологічна грамотність, психологічна компетентність, придатність до педагогічної діяльності, готовність до педагогічної діяльності, включеність у педагогічну діяльність, психофізіологічні властивості, особистісні якості, стиль педагогічної діяльності.*

Діяльність вихователя дошкільного навчального закладу багато в чому залежить від того, які його уявлення про простір свого професійного буття, про механізми педагогічного спілкування, природу психологічних особливостей дітей тощо. Будь-яка педагогічна практика ґрунтується на тих чи інших психологічних поглядах різного ступеня оформленості та усвідомленості. Ці погляди можуть формуватися як стихійно — протягом усього життя людини, так і цілеспрямовано — в процесі знайомства педагога з теоретичними та практичними підходами, сформованими в психологічній науці, у процесі самоосвіти або в спеціально організованих для цього умовах, під час навчання з підвищення кваліфікації, спілкування з професійним психологом при вирішенні особистісних проблем тощо.

Кожному педагогу, зокрема тому, що працює з дітьми дошкільного віку, має бути властива так звана висока психологічна культура, яка разом з педагогічною складає його професійну культуру. Психологічна культура є відносно новим поняттям у психології, яке з'явилося у 70-х роках ХХ століття, хоча і має доволі тривалі історичні передумови виникнення і розвитку. Її потрібно відрізнити від педагогічної культури, у якій втілено духовні цінності навчання і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, педагогічні здібності, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах. Часто ці два поняття розглядають комплексно, вживаючи

терміни «психолого-педагогічна культура», «психолого-педагогічна компетентність» тощо. Однак доцільніше було б їх все-таки розділити, щоб зрозуміти сутність кожного з них глибше.

**Психологічна культура** — це якісно-професійна характеристика особистості людини, в основі якої — система усвідомлених спеціальних психологічних цінностей, що творчо використовуються та примножуються в процесі професійної діяльності.

У генезисі психологічної культури людини виділяють три основних рівня: *психологічну грамотність* (певний мінімум психологічних знань і умінь); *психологічну компетентність* (вміння застосувати психологічні знання на практиці); *зрілу психологічну культуру* (розвинений механізм особистісної саморегуляції). Крім того, у структурі психологічної культури людини виокремлюють різні **компоненти** (*когнітивний, рефлексивно-перцептивний, афективний, вольовий, комунікативний тощо*).

Психологічно культурною має бути людина будь-якої професії, але для педагога, від діяльності якого залежить виховання майбутнього покоління, це особливо важливо. ***Психологічна культура педагога відображає психологічну характеристику його особистості.***

Психологічні якості особистості, які необхідні педагогу, можна розуміти на основі виокремленої К. К. Платоновим структуру особистості людини. Відповідно до його схеми **структура особистості складається з чотирьох ієрархічно організованих підструктур:**

*Четверта, нижча*, в основному біологічно обумовлена підструктура містить темперамент, вікові, статеві властивості, на які неможливо вплинути соціальними засобами.

*Третя* підструктура складається з індивідуальних особливостей психічних процесів, сформованих шляхом вправлянь на основі біологічних задатків.

*Друга* підструктура — це досвід, що містить знання, навички, уміння і звички, набуті шляхом навчання.

*Перша, вища* підструктура виключно соціально обумовлена і містить спрямованість, мотиваційну сферу, моральні якості та інші особливості, що формуються шляхом виховання.

Таке уявлення особистісної структури свідчить про те, що від рівня до рівня зменшується роль біологічно обумовлених характеристик особистості та зростає роль характеристик соціальних. Кожен з цих рівнів, за К. К. Платоновим, робить свій внесок у формування здібностей взагалі та здібностей, які проявляються в конкретній діяльності, зокрема.

Виходячи з такого уявлення структури особистості в цілому і своєрідності зв'язку кожної підструктури з формуванням здібностей, **І. О. Зимня виділяє**



**три складники відповідності психологічних характеристик людини діяльності педагога:**

1) *Придатність* відображає те, чи може в індивіда в принципі бути сформована психологічна відповідність вимогам тієї чи іншої професійної діяльності. Вона визначається двома нижчими підструктурами особистості — третьою і четвертою, тобто біологічними, анатоμο-фізіологічними й когнітивними особливостями людини. Придатність до педагогічної діяльності передбачає норму інтелектуального розвитку людини, здатність до емпатії (емоційного співпереживання іншому), переважання стеничних емоцій (тобто емоцій, що спонукають до активної діяльності), нормальний рівень розвитку пізнавальної та комунікативної активності і, природно, відсутність протипоказань до професій типу «людина — людина».

2) *Готовність до педагогічної діяльності* є особистісною характеристикою і містить якості, що формуються з досвідом: професійну компетентність, світоглядну зрілість. Готовність припускає усвідомлену спрямованість особистості на діяльність типу «людина — людина», високий рівень потреби в спілкуванні, в тому числі з дітьми, потребу передавати їм свій досвід, знання та вміння (дидактичну потребу). Грунтуючись на нормальному функціонуванні четвертої і третьої підструктур особистості, готовність до педагогічної діяльності містить другу і першу підструктури.

3) *Включеність у взаємодію з іншими людьми*, в педагогічне спілкування виявляє третій аспект відповідності людини діяльності педагога. Вона припускає легкість встановлення контакту зі співрозмовником, адекватність реагування на його висловлювання і дії, вміння стежити за його реакцією, отримання задоволення від спілкування. З педагогом, який вміє сприймати і правильно інтерпретувати реакцію дітей, діти почуваються комфортніше і є більш мотивованими до тієї чи іншої діяльності, ніж під час спілкування з педагогом, що не володіє цими якостями.

Беручи за основу узагальнене розуміння цих компонентів і проаналізувавши їх детальніше, можна виокремити **основні складники психологічної культури вихователя дошкільного навчального закладу, що визначають психологічні вимоги до його особистісних і професійних якостей:**

1) *Психофізіологічні властивості педагога*, що виступають в якості задатків і є передумовами для його ефективної професійної діяльності. Цей компонент є недостатньо дослідженим, однак можна припустити, що в якості задатків до ефективного виконання педагогічної діяльності та комфортного самопочуття особистості як працівника-педагога виступають: *оптимальний (за віковими показниками) рівень інтелектуального розвитку; гнучкість та*

*конвергентність мислення; активність, високий темп реакції; емоційна стійкість; високий рівень саморегуляції; достатня гучність і тембр голосу* тощо. Такі якості є властивостями нервової системи і здебільшого притаманні людині від народження, не піддаються цілеспрямованій зміні. Вони насамперед впливають на стиль педагогічної діяльності та можуть виступати об'єктом діагностування для визначення професійної придатності людини до професії педагога.

**2) Спрямованість особистості вихователя** як один із найважливіших чинників досягнення вершини в професійно-педагогічній діяльності, що утворюється сукупністю стійких мотивів, що зорієнтовують цю діяльність. У педагогічній діяльності виділяють: *внутрішні мотиви* (пов'язані з процесом і змістом педагогічної діяльності, задоволення від діяльності і любов до дітей); *зовнішні мотиви*, які містять широкі соціальні мотиви (обов'язок і відповідальність перед суспільством, групою, окремими людьми, мотиви самовираження і самовдосконалення) та вузькоособистісні мотиви (прагнення кар'єрного росту, отримання високого соціального статусу, матеріальні мотиви). *Задоволеність професією* тим вища, чим оптимальніший у педагога мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низька — зовнішньої негативної.

Залежно від мотивації професійної діяльності в найбільш загальній класифікації виділяють *істинно педагогічну та помилково педагогічну спрямованість* особистості педагога (Н. В. Кузьміна). Тільки істинно педагогічна спрямованість сприяє досягненню високих результатів у педагогічній діяльності. Вона полягає в стійкій мотивації на формування особистості дитини всіма відомими педагогу засобами, бажанні працювати з дітьми і в отриманні задоволення від педагогічної діяльності в цілому та від власного професійного саморозвитку. Така спрямованість ґрунтується на особливо важливій для вихователя якості — *любові до дітей*. Зі спрямованістю особистості педагога пов'язана також *психологічна готовність до педагогічної праці*, яка передбачає усвідомлення її соціального значення, а також *моральні норми, установки та цінності*, які притаманні педагогу і які він буде передавати дітям. Саме тому вихователь має бути високоморальним, зразком соціально прийнятних моральних норм і носієм найвищих людських цінностей.

**3) Особистісні якості педагога** тісно пов'язані з особистісною спрямованістю. Це насамперед особливі характеристики емоційно-вольової сфери. Вихователь дошкільного навчального закладу має бути глибоко емоційним, чутливим до дітей, мати навички емпатії та співпереживання. Саме на цих якостях ґрунтуються такі педагогічні здібності, як *перцептивні*

(вміння проникати у внутрішній світ дитини, психологічна спостережливність, яка пов'язана з глибоким розумінням особистості дитини, її тимчасових психічних станів) та *комунікативні* (навички соціальної взаємодії, здібності до спілкування з дітьми, вміння знайти правильний індивідуальний підхід до них, встановлення з ними доцільних, з педагогічного погляду, взаємин, наявність педагогічного такту).

До вольових якостей особистості педагога належать самоконтроль, витримка, рішучість, вимогливість, наполегливість, здатність до довільної регуляції власної поведінки. Ці якості містять в собі такі педагогічні здібності: *організаторські* (вміння організовувати дитячий колектив, об'єднувати його, надихати на вирішення важливих задач, а також вміння організовувати власну роботу, правильно планувати і самостійно контролювати її (педагогічна рефлексія) та *сугестивні* (здібності безпосереднього емоційно-вольового впливу на дітей і вміння на цій основі завойовувати у них авторитет).

#### **4) Специфічні особливості психічних процесів.**

*Увага* педагога має характеризуватися великим обсягом, умінням зосереджуватися на одному предметі, не відволікаючись навколишніми враженнями, але водночас і умінням зосереджуватися одразу на кількох предметах чи стежити за всіма дітьми одразу, коли це необхідно в педагогічному процесі (*здібність до розподілу уваги*).

*Уява* педагога має бути насамперед творчою. Вихователь дошкільного навчального закладу для кращої організації пізнавального процесу дітей має вміти оригінально комбінувати предмети і явища, іноді перебільшувати чи применшувати окремі їх властивості, фантазувати. Окремо виділяють так звану педагогічну уяву (*прогностичні здібності*) — спеціальні здібності, які виражаються у передбачуваності своїх дій, у проектуванні особистості дітей під час їх виховання, пов'язаному з уявленнями про те, що з дитини вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих чи інших особистісних якостей вихованця.

*Мовлення* вихователя має бути просте та зрозуміле дітям. Важливо, щоб педагог умів не тільки ясно і чітко висловлювати свої думки і почуття за допомогою мовлення, а також підкріплювати їх відповідною мімікою і пантомімікою, оскільки діти більше сприймають саме кінестетичне мовлення, а не слова. Також мовлення вихователя завжди має бути спрямоване на дітей, характеризуватися внутрішньою силою, впевненістю, зацікавленістю в тому, що він говорить, оскільки так він може насправді зацікавити дітей і утримати їхню увагу. Всі ці характеристики відображають *мовленнєві здібності* педагога.

До мислення й пам'яті вихователя пред'являють такі ж вимоги, як і до багатьох інших професій. Мислення має характеризуватися високим рівнем розвитку його операцій — узагальнення, класифікації, аналізу, синтезу, порівняння. Повинна бути яскраво виражена здатність до абстрагування. Щодо пам'яті, то вона має бути довготривалою, особливо бажаною для педагога є висока зорова і слухова пам'ять (здатність запам'ятовувати обличчя, імена дітей, їхніх батьків, числа тощо).

5) **Наявність психологічних знань (психологічна грамотність)**, що разом із знаннями педагогіки, сучасної політичної, економічної, екологічної, соціокультурної ситуації становлять своєрідний психолого-педагогічний світогляд. Необхідним є також уміння використовувати ці знання на практиці у стосунках з дітьми, колегами по роботі, батьками (**психологічна компетентність**) та здійснювати з їх допомогою саморегуляцію власної поведінки і власних емоційних станів. Доречними в цьому контексті є також професійна самосвідомість, самопізнання, прагнення до саморозвитку, здатність протидіяти синдрому емоційного вигорання, психофізичному виснаженню тощо.

Важко знайти такого педагога, якому були б властиві всі описані якості. У когось є бажані психофізіологічні передумови до педагогічної діяльності, але він недостатньо працює над собою у напрямі вдосконалення інших необхідних здібностей, які не є вродженими, а у когось — навпаки. Хтось сконцентований на підвищенні своєї педагогічної культури, педагогічної майстерності, тоді як психологічна грамотність і психологічна компетентність залишається поза увагою. Хтось володіє і необхідними психофізіологічними якостями, і здібностями, і глибокими психологічними знаннями, але не має істинної спрямованості на педагогічну діяльність, бо вона не є для нього улюбленою і не приносить задоволення, хтось — навпаки. Скільки педагогів — стільки й індивідуальних варіантів їхнього особистісно-професійного розвитку.

Висока педагогічна культура має обов'язково доповнюватися психологічною культурою, саме тому кожен педагог має знати її компоненти і за необхідності розвиватися у тому напрямі, у якому це найбільше потрібно. Навіть недостатність бажаних психофізіологічних передумов для педагогічної діяльності можна компенсувати постійною, кропіткою роботою над професійним самовдосконаленням. Головне, що є спільним для педагогіки і психології — це **справжня любов до дітей і до самої педагогічної діяльності (покликання)**.

Залежно від того, як у педагога комбінуються ті чи інші психологічні або педагогічні особистісно-професійні якості, можна виокремити кілька типів

педагогів. Розглянемо найбільш поширені типи педагогів (як вчителів школи, так і вихователів дошкільних навчальних закладів) залежно від наявності в структурі їхньої особистості придатності, готовності та включеності у педагогічну діяльність:

*I тип.* У педагога поєднуються всі розглянуті характеристики. Це, як правило, досвідчений педагог, що свідомо обрав професію, відчуває до неї явну схильність, має глибокі знання, володіє різноманітними педагогічними методами та прийомами. Такому педагогу подобається процес спілкування з дітьми і передачі їм знань, він відчуває віддачу від дітей. Робота з дітьми для нього не несе особливої емоційної напруженості та не створює психологічних складнощів.

*II тип.* Відсутня повноцінна включеність у педагогічне спілкування за наявності придатності та готовності до педагогічної праці. Зазвичай таке становище характерне для педагога, який щойно розпочав свою професійну діяльність або студента-практиканта. Здебільшого, він добре теоретично підготовлений, володіє останніми, найсвіжішими знаннями, має уявлення про різні педагогічні методи і вміє їх застосовувати, тобто готовність до діяльності у нього наявна практично в повному обсязі. Недолік включеності проявляється в надмірному емоційному напруженні під час роботи з дітьми. Педагог більше зосереджений на самому собі, його непокоїть те, як його сприймають діти, як він зможе знайти до них підхід. Він не завжди може адекватно відреагувати на нестандартну педагогічну ситуацію, що несподівано виникла.

*III тип.* Відсутня повноцінна готовність до педагогічної діяльності за наявності придатності та включеності в неї. Такий варіант можливий, якщо суб'єкт вже здійснює педагогічну діяльність і відчуває від цього задоволення, але професійно до неї ще не повністю підготовлений і сам усвідомлює це. Наприклад, студенти педагогічних вузів після другого курсу іноді проходять літню практику як вожаті в дитячих оздоровчих таборах. Для повноцінного здійснення професійної педагогічної діяльності їм ще не вистачає накопичених до цього часу теоретичних знань і практичних педагогічних умінь, однак в ролі вожатих, вихователів студенти цілком розкривають свої педагогічні здібності, поринаючи у взаємодію з дітьми.

*IV тип.* З усіх аспектів відповідності до педагогічної діяльності в людини є тільки придатність, тобто, в принципі, вона може стати педагогом, і вона сама приймає для себе такий можливий варіант професійного майбутнього, але жодних практичних кроків на шляху до цього нею поки ще не зроблено. Це характерно для більшості абітурієнтів педагогічних вузів і для випускників шкіл, що розглядають серед наявних можливостей професійного вибору,

зокрема і отримання педагогічної освіти, а також подальшу роботу за цією спеціальністю.

*У тил.* Відсутня навіть придатність до педагогічної діяльності і, отже, ані готовність, ані включеність не можуть бути сформовані в принципі. Відсутність професійної придатності зазвичай свідчить про очевидні відхилення в розвитку, які перешкоджають здійсненню професійного навчання та повноцінної професійної діяльності.

Індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога та специфікою педагогічної діяльності обумовлюється стала система способів та прийомів, яка проявляється в різних умовах її здійснення. Ця система характеризує **індивідуальний стиль педагогічної діяльності**.

**Основними сферами прояву індивідуального стилю педагогічної діяльності є:** темперамент (тривалість і швидкість реакції, індивідуальний темп роботи, емоційність); характер реакції на ті чи інші педагогічні ситуації, а також на різні дії та вчинки дітей; вибір методів та засобів навчання і виховання; стиль педагогічного спілкування; застосування засобів психолого-педагогічного впливу на дітей, зокрема надання переваги тим чи іншим видам заохочень і покарань.

Формування в кожного педагога індивідуального стилю діяльності накладає природні обмеження на використання ним чужого педагогічного досвіду, навіть найбільш передового. Педагогові важливо пам'ятати, що передовий досвід практично завжди невіддільний від особистості його автора і є своєрідним поєднанням загальнозначущих педагогічних знахідок та індивідуальності педагога, тому спроби прямого копіювання чужого педагогічного досвіду переважно не приносять таких же результатів, як у його авторів. У педагога з іншим набором індивідуальних рис такі ж самі способи і прийоми здійснення діяльності матимуть інше втілення, і не завжди настільки ж вдале. Вони можуть просто не підходити йому як особистості та індивідуальності і вимагати від нього набагато більше зусиль для свого втілення, що знижуватиме їх ефективність. Передовий педагогічний досвід потрібно не просто копіювати, а свідомо і творчо переробляти: сприймаючи головне в ньому, педагог повинен прагнути до того, щоб завжди залишатися самим собою, тобто яскравою педагогічною індивідуальністю — лише за цієї умови можливе підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі запозичення передового педагогічного досвіду.



*Існує кілька класифікацій стилів педагогічної діяльності, з якими ви можете ознайомитись, переглянувши подані у списку використаної літератури до цієї теми праці А. К. Маркової [5], О. П. Сергеєнкової [8], Л. Д. Столяренко [9] та ін.*

На основі класифікації А. К. Маркової можна виокремити такі **індивідуальні стилі педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу:**

- **Авторитарний стиль.** Дитина розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер. Відсутня суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Вихователь встановлює жорстку дисципліну в групі дітей, контролює свої вимоги, сам приймає рішення, використовує свої права без врахування ситуації та думок дітей, не пояснює свої дії дітям, ставлячи їх перед фактом. Внаслідок цього діти стають безініціативними, бояться діяти самостійно, у них знижується пізнавальна активність, самооцінка і можуть виникати агресивні прояви (як прояв психологічного самозахисту). Головними методами виховного впливу такого вихователя є наказ та повчання, що ґрунтуються на прагненні виконувати чіткі методичні вказівки педагогічної діяльності. Такі вихователі серед колег зазвичай займають позицію лідера, однак істинної задоволеності від своєї професійної діяльності так і не отримують, оскільки немає емоційної віддачі від дітей.
- **Демократичний стиль.** Дитина розглядається як рівноправний партнер по спілкуванню, колега в спільному пошуку знань (суб'єкт-суб'єктна взаємодія). Всі рішення щодо організації життєдіяльності в групі вихователь приймає разом з дітьми, враховує їхню думку, підтримує самостійність суджень, підкреслює досягнення і особистісні якості кожної дитини. При цьому такий вихователь вміє підтримати необхідну дисципліну в групі, м'яко скерувати потрібні дії дітей. Внаслідок цього діти виховуються у стані спокою, задоволення діяльністю, у них формується висока самооцінка. Методами виховного впливу є спонування до дій, порада, прохання, навіювання. Такий вихователь більше уваги звертає на свої психологічні уміння, саморозвиток, для нього характерна велика професійна стійкість, задоволення своєю професією.
- **Ліберальний стиль.** Вихователь не може забезпечити необхідної організації та контролю діяльності дітей у групі, не підтримує дисципліну, піддається бажанням дітей, передає їм ініціативу. Має сумніви під час вирішення педагогічних ситуацій, проявляє нерішучість. Внаслідок цього діти стають неорганізованими, капризними, часто конфліктують між собою. Через це вихователь сам не отримує задоволення від своєї діяльності, постійно напружується, що відображається на психологічному кліматі та в роботі з дітьми.

У своїй педагогічній діяльності кожен вихователь має прагнути до здійснення демократичного стилю, оскільки саме він є найбільш доцільним, хоча і найбільш складним.

#### **Запитання для самоперевірки:**

1. В чому полягає основна відмінність психологічної культури людини від педагогічної?
2. Яка спрямованість особистості має бути притаманна вихователю дошкільного закладу?
3. Що відрізняє професію типу «людина — людина» від професій інших типів?
4. Якою буває мотивація до педагогічної діяльності?
5. Чи може педагог з меланхолічним типом темпераменту бути ефективним? Поясніть свою думку.
6. Який стиль педагогічної діяльності є найбільш ефективним у роботі з дітьми дошкільного віку? Чому?

#### **Завдання для самостійного опрацювання:**

1. Ознайомтеся та зробіть порівняльну характеристику класифікацій необхідних для педагога професійних здібностей за В. А. Крутецьким, Н. В. Кузьміною та М. О. Аміновим.

#### **Використана література:**

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Власова О.І. – К: «Либідь», 2005. – 400 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / Вилюнас В.К. - М., 1990.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Дружинин В. Н.. - СПб: Питер, 1999. – 368с.
4. Кузьмина Н. В. Одаренность педагогов как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Проблемы способностей в советской психологии. – М., 1984. – С.101-106.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя: [кн. для учителя] / Маркова А. К. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Немов Р. С. – В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с.
7. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / [наук. ред. Н. В. Ключева]. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с.
8. Педагогічна психологія: навчальний посібник / [Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В.]. – К: Центр учбової літератури, 2012. – 168с.
9. Столярченко Л. Д. Педагогическая психология / Столярченко Л. Д. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 2-е изд., перераб. и доп. – 544с. – (Серия «Учебники и учебные пособия»).
10. Ткачева М. С. Педагогическая психология / Ткачева М. С. – М.: Высшее образование, 2010. – 191с.



## ТЕМА 7. ОПТИМІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

### *Короткий зміст:*

*Шляхи вдосконалення психологічної культури вихователя дошкільного закладу. Організація психологічної самоосвіти педагога. Саморегуляція психічних процесів педагога. Аутотренінг у роботі педагога та його особливості. Розвиток професійної самосвідомості. Труднощі в роботі педагога. Кризи професійного розвитку, їх причини та прояви. Синдром професійного вигорання, його причини та способи подолання.*

*Основні поняття: психологічна самоосвіта, самоконтроль, саморегуляція, аутотренінг, професійна самосвідомість, самопізнання, саморозвиток, професійна криза, емоційне виснаження, синдром професійного вигорання.*

Особистісно-професійне зростання педагога - складний і довготривалий процес, який потребує значних зусиль з боку самого педагога та передбачає постійне вдосконалення педагогом як своєї педагогічної культури (підвищення педагогічної майстерності, набуття нових педагогічних знань, вмінь, розвиток педагогічних здібностей тощо), так і зростання у психологічному аспекті.

**Основним шляхом вдосконалення психологічної культури вихователя дошкільного навчального закладу є психологічна самоосвіта.** Вона містить:

- **Систематичне ознайомлення з новітніми досягненнями різних галузей психології.** Знання, що даються в педагогічних вищих навчальних закладах, під час отримання їх майбутнім педагогом можуть виявитися недостатніми, оскільки не містять усього того, що може знадобитися йому на практиці через обмежену кількість часу, відведеного навчальними планами на дисципліні психологічного циклу. З плином часу отримані колись знання стають застарілими і потребують оновлення принаймні раз на п'ять років за рахунок самоосвіти і підвищення кваліфікації. Саме тому кожному педагогу доцільно систематично читати психологічну літературу, представлену в різних науково-практичних виданнях, корисну для педагогічної діяльності, переглядати телепередачі та відеофільми, що висвітлюють різні психологічні аспекти виховання і навчання дітей.

- **Набуття практичного психологічного досвіду,** що передбачає періодичне відвідування науково-практичних конференцій та семінарів, на яких обговорюються складні педагогічні ситуації та практичні проблеми, що виникають у навчально-виховному процесі. Корисними є також участь у різноманітних психологічних тренінгах, консультації з психологами з окремих

питань організації роботи з дітьми.

- **Відтреновування способів індивідуальної психорегуляції особистості**, що полягає в управлінні власними пізнавальними процесами та емоційними станами і здійснюється лише при залученні волі та внутрішнього мовлення.

Якщо ж педагог систематично не підвищує свою психологічну культуру, то у нього можуть виникати труднощі в самоконтролі та самокорекції своєї праці, що виражаються в такому: недостатня повнота і системність психологічних знань, недостатня рефлексія і низька критичність у ставленні до себе, коли педагог не бачить у самому собі причин, що заважають йому зрозуміти дитину або впливати на неї, не вміє пов'язати прогалини в навчанні та вихованні дітей з вадами власної роботи тощо.

Такі труднощі можуть бути зумовлені як *об'єктивними, зовнішніми причинами* (реальна складність педагогічних ситуацій, що не залежить від педагога), так і *суб'єктивними, внутрішніми причинами* (відсутність педагогічного досвіду, відсутність готовності до раптових змін ситуацій, наявність особистісних негараздів, що спричиняють негативні емоційні стани). Доволі нелегко знайти такого педагога, у якого не було б труднощів у професійній діяльності. **Труднощі зазвичай виконують дві основні функції:**

- *позитивну*, що має два значення: а) індикаторне (залучення більшої уваги педагога до окремих аспектів діяльності); б) стимулююче, мобілізуюче (активізація діяльності педагога в процесі аналізу та подолання труднощів, набуття досвіду);

- *негативну*, що також має два значення: а) стримуюче (у разі відсутності умов для подолання труднощів або наявності незадоволеності собою та заниженої самооцінки); б) деструктивне, руйнівне (труднощі призводять до зупинки, розпаду діяльності, бажання змінити професію).

Для високого рівня професійної майстерності властива стимулююча роль труднощів, а її негативна роль характерна для найбільш ранніх і найбільш пізніх етапів професійної діяльності. Педагоги-початківці зазвичай відчувають набагато більше труднощів, ніж досвідчені. Основними *причинами цього явища є такі:*

- початківці намагаються наслідувати своїх колишніх учителів, у результаті чого вони не можуть виробити свій, персональний підхід до навчання і виховання дітей, заснований на особистих установах;

- початківці неохоче спілкуються з іншими колегами, що веде до відсутності необхідної моральної підтримки і порад більш досвідчених фахівців;

- початківцям складно трансформувати свої знання в конкретні освітні програми, в результаті чого вони забувають або свідомо не використовують те, чого навчилися у педагогічному вузі;

- більшість початківців довго не можуть підібрати правильну професійну технологію, як наслідок, в їхніх діях спостерігається набагато менше креативності та спонтанності.

У будь-якому разі, незважаючи на те, чи це педагог-початківець, чи досвідчений фахівець, необхідно вміти долати труднощі та допомагати собі, підвищуючи свою психологічну самоосвіту та користуючись прийомами саморегуляції.

*Необхідність використання психологічних прийомів саморегуляції виникає насамперед у таких ситуаціях:*

- педагог стикається зі складною, новою і незвичною для нього проблемою;

- проблема не має однозначного вирішення: його або немає зовсім, або є кілька альтернативних варіантів, з яких важко обрати найбільш оптимальний;

- педагог перебуває в стані підвищеного емоційного напруження, яке спонукає його до імпульсивних дій;

- розв'язання певної проблеми педагогові доводиться приймати не роздумуючи, в умовах жорсткого дефіциту часу;

- дії педагога оцінюються з боку, коли на нього звертають пильну увагу колеги або інші люди, і від цього залежить його авторитет і престиж.

З-поміж пізнавальних процесів найбільшою мірою піддаються саморегуляції сприйняття, увага, пам'ять і мислення.

**Саморегуляція сприйняття** передбачає чітку постановку завдання побудови образу, отримання для себе однозначних відповідей на питання про те, що, навіщо і як спостерігати. В умовах складної педагогічної ситуації такі відповіді не завжди очевидні, і педагогу доводиться докладати значні розумові та фізичні зусилля для того, щоб їх знайти. Свідома постановка подібних питань і знаходження відповідей на них вимагають здійснення вибору, що природним чином припускає саморегуляцію.

**Управління увагою** — процес складніший, оскільки мимовільна і довільна увага різною мірою піддаються саморегуляції. Управляти мимовільною увагою можна лише непрямо, через регуляцію психофізіологічних станів організму, від яких вона залежить. При стомленні, під час хвороби, у стані надмірного емоційного збудження, афекту або стресу мимовільна увага стає погано керованою. Найбільш дієвими засобами керування цим видом уваги є відпочинок, лікування, аутогенне тренування. Довільною увагою можна управляти за допомогою слів або стимулів, що

становлять інтерес. Словесна самоінструкція або вербальна саморегуляція уваги завжди прямо або опосередковано базуються на інтересі. Іноді буває достатньо примусити себе побачити в певному об'єкті, явищі чи події щось цікаве, щоб надовго звернути на нього увагу.

**Саморегуляція пам'яті** є ще більш складною. Пам'ять складається з процесів запам'ятовування, збереження, відтворення і забування. Запам'ятовування і відтворення інформації більш за все піддаються саморегуляції, оскільки контролюються свідомістю. Процесами збереження і забування управляти важче, оскільки вони відбуваються на підсвідомому рівні, однак ними також можна опосередковано керувати через організацію запам'ятовування. Саморегуляція процесів пам'яті ґрунтується на різних способи представлення, асоціювання, зв'язування в єдине ціле, розумової обробки матеріалу (прийоми запам'ятовування). Збереження стає більш міцним і тривалим, якщо матеріал, що запам'ятовується, вдається представити візуально, пов'язати з певними образами. Запам'ятовування можна прискорити, штучно викликаючи в пам'яті вже наявні в ній образи та уявлення, подумки пов'язуючи їх з новим матеріалом, який необхідно запам'ятати.

**Саморегуляція мислення** передбачає насамперед уважний аналіз умов розв'язання завдань чи проблем, співвіднесення необхідного результату із заданими умовами, таким чином встановлюючи, чого в цих умовах не вистачає для отримання потрібного результату. Мислення необхідно постійно тренувати, створюючи чітку його організацію, яка передбачає послідовний пошук і достатнє опрацювання різних альтернативних варіантів вирішення. Це допомагає уникнути формування ригідності (негнучкості, відсталості) мислення, «зациклювання» у мисленневих процесах. Ідеї, пов'язані з пошуком розв'язання завдання або проблеми, слід промовляти про себе або вголос, а ще краще записувати їх, як і вже виконані дії. Це допомагає усвідомити хід своїх мисленневих процесів і таким чином контролювати їх.

**Саморегуляція емоційних станів** базується на вмінні керувати станом м'язової системи організму, на активному вольовому залученні мисленневих процесів до аналізу емоціогенних ситуацій. У психології виділяють такі емоційні стани як радість, настрій, афект, страх, фрустрація тощо. Переживання негативних емоційних станів зазвичай негативно відображається на роботі з дітьми, однак іноді й занадто бурхливе переживання позитивного емоційного стану може мати такі ж наслідки. Тому педагогу необхідно вміти «тримати себе в руках», трансформувати свої емоційні стани в плідну роботу з дітьми. В. О. Сухомлинський, аналізуючи власний досвід, навів два основні засоби зняття емоційного збудження: *колективний та індивідуальний*.

Колективний, визначений як один з найрадикальніших, це — переключення енергії всього колективу, зокрема й педагога, на справу, яка вимагає духовної єдності, колективної творчості, трудової зосередженості всіх і кожного, взаємного обміну інтелектуальними цінностями. Другий — індивідуальний, яким може скористатись педагог — це гумор.

Одним з найбільш дієвих способів регуляції власних емоційних станів у процесі здійснення педагогічної діяльності є аутогенне тренування (аутотренінг), яке є системою вправ, спрямованих на саморегуляцію психічного і фізичного стану. Використання аутотренінгу дає змогу цілеспрямовано змінювати настрій та самопочуття, позитивно позначається на працездатності та стані здоров'я, дає можливість раціонально розподіляти та економно використовувати сили в повсякденному житті, а в емоційно напружені моменти гранично мобілізувати їх.

#### ***Основні ефекти емоційної саморегуляції:***

- 1) *ефект заспокоєння, релаксації* (зняття емоційної напруги);
- 2) *ефект відновлення* (ослаблення проявів втоми);
- 3) *ефект активізації, тонізації* (підвищення психофізіологічної реактивності).

Аутотренінг заснований на свідомому застосуванні різноманітних ***способів психологічного впливу на власний організм і нервову систему:***

✓ *Способи, пов'язані з керуванням диханням.* Управління ритмікою дихання досягається за рахунок вправ, що пришвидшують або уповільнюють вдихи і видихи, що зменшує або збільшує амплітуду дихання. Всі ці вправи виконують в трьох основних положеннях: лежачи, сидячи і стоячи. Повільне і глибоке дихання (при задіюванні м'язів живота) знижує збудливість нервових центрів, сприяє релаксації. І навпаки, швидке (грудне) дихання забезпечує високий рівень активності організму, підтримує нервово-психічну напруженість.

✓ *Способи, пов'язані з рухами та керуванням м'язами тіла.* Під впливом психічних навантажень часто виникає скутість м'язів, напруга. Необхідно вміти їх розслаблювати. Вправи, пов'язані з довільною регуляцією м'язового тону, виконують в певній послідовності — від простої до складної. Спочатку напружують і розслаблюють м'язи, що найлегше піддаються контролю (м'язи кінцівок), потім переходять до скелетних м'язів, якими керувати важче (м'язи шиї, голови, спини, живота), і потім вже переходять до регуляції тону гладких м'язів внутрішніх органів. Особливо складними і важливими є вправи, в результаті яких забезпечується відчуття тепла або прохолоди в м'язах. Ці відчуття пов'язані з розширенням і звуженням кровоносних судин тіла: розширення досягається з метою виникнення стану

релаксації і заспокоєння, звуження — для підвищення тону. У цих вправах використовуються образні уявлення тепла і холоду вольовим шляхом. Крім того, з ними зазвичай поєднують і дихальні вправи.

✓ *Способи, пов'язані з впливом слова (ефект словесного самонавіювання).* Формулювання самонавіювання будується у вигляді специфічних словесних формул — простих і коротких тверджень з позитивною спрямованістю (без частки «не»). До них належать: самонаказ («Розмовляти спокійно!», «Мовчати!»); самопрограмування («Сьогодні у мене все вийде»); самопідбадьорення («Молодець!», «Сьогодні я гарно впоралась із...»). Словесні формули зазвичай супроводжують і вправи для зняття м'язової напруги, релаксації, що описані вище. Ці формули вимовляють про себе, бажано в цей час перебувати у позі, що забезпечує максимально повне фізичне розслаблення (лежачи на спині або сидячи в «позі кучера»). Однак оскільки така можливість є не завжди, потрібно вчитися розслаблятися в будь-якій доступній позі, зокрема і стоячи. Через навіювання собі певного фізичного стану досягають і потрібного психічного стану. Формули самонавіювання використовують в певній послідовності: спочатку розслаблювальні, потім тонізувальні. У розслаблювальних формулах зазвичай міститься навіювання відчуття тепла і важкості в м'язах, причому ці відчуття мають поширюватися по тілу поступово, від голови до ніг. Якщо аутогенне тренування має на меті саме розслаблення, то після уявного промовляння всіх словесних формул і досягнення потрібного ефекту можливе настання сну. Якщо ж необхідна тонізація, то після розслаблювальних повинні використовуватись тонізувальні формули, в яких навіюють відчуття свіжості і прохолоди в м'язах, бадьорості, готовності діяти. М'язові відчуття в такому разі також поширюються поступово, від голови до ніг. Словесні самонавіювання в аутотренінгу поєднуються з певною ритмікою дихання.

✓ *Способи, пов'язані з використанням образів.* Вони базуються на активному впливі почуттів і уявлень людини на її центральну нервову систему. Більшість того позитиву, що нас оточує, ми запам'ятовуємо підсвідомо, але якщо відтворити у пам'яті ці образи і відчуття, то можна пережити їх знову або навіть посилити. Такі образи відкривають людині доступ до могутніх підсвідомих резервів психіки. Тому час від часу слід пригадувати позитивні ситуації, що відбувалися в минулому, і намагатися ніби «пережити» їх заново у своїй уяві.



*З конкретними вправами та прийомами аутогенного тренування ви можете ознайомитись, переглянувши додаткову літературу до вивчення курсу авторів Я. Н. Воробейчика [21], А. К. Осницького [55] та ін.*

Аутогенне тренування корисне педагогам, які мають велике

навантаження і стикаються з індивідуальними проблемами, які впливають на психофізіологічний стан, працездатність і здоров'я. Підвищуючи працездатність педагога, аутогенне тренування збільшує і його педагогічну віддачу. За бажання кожен педагог може опанувати способи аутотренінгу і навчитися користуватися ними самостійно.

***Професійний розвиток педагога тісно пов'язаний з розвитком професійної самосвідомості, самопізнанням та саморозвитком.*** Професійний розвиток педагога — це зростання, становлення, інтеграція та реалізація у педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань та умінь, але головним чином — активне якісне перетворення самим педагогом свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його будови та способу самореалізації у професії - творчої самореалізації. Фундаментальною основою професійного становлення є розвиток самосвідомості педагога, що забезпечує високий рівень усвідомлення себе у професії.

На цій основі М. Мітіна виділяє дві основні моделі праці педагога (*модель адаптивної поведінки та модель професійного розвитку*). Для першої моделі характерне формування ставлення лише до окремих фрагментів професійної діяльності, але не до діяльності в цілому, адаптивна поведінка, пасивність, конформність, стратегія «економії сил», що ґрунтується на використанні напрацьованих алгоритмів, що поступово перетворюються на штампи та стереотипи. Друга модель, як пише автор, характеризується здатністю вийти за межі неперервного потоку буденної педагогічної практики та побачити свою професійну працю в цілому. Це дає можливість педагогу самостійно та конструктивно вирішувати труднощі та суперечності, оптимально використовувати свої потенційні можливості, творчо осмислювати досвід минулого, шукати й віднаходити нові шляхи вдосконалення педагогічного процесу. Отже, відповідно до першої моделі, професійне становлення — це процес адаптації педагога до вимог діяльності та подальшого стабільного функціонування, а згідно з другою — це процес творчих перетворень професіонала та його діяльності: самовизначення й довизначення, самовираження та самореалізації особистості засобами педагогічної професії. Професійне становлення педагога може відбуватися в різних перехідних формах, а не лише у двох названих вище.

Точкою переходу між адаптивним та творчим способом життя у професії, неминучим моментом професійного становлення є *криза професійного розвитку*. У цей час загострюється суперечність між складовими образу Я, новими потребами особистості та вимогами й умовами педагогічної діяльності. Криза проявляється втратою інтересу до праці, незадоволенням

собою та результатами праці, виснаженістю, втрату орієнтирів у професії, апробуванням нових способів дій тощо. Сміслом професійної кризи є перебудова власної професійної позиції (професійних цінностей, смислів, образу Я).

Психологи відзначають педагогічну кризу, що виникає після десяти-п'ятнадцяти років роботи, і полягає у такому: по-перше, прагнення педагога не відставати від новітніх досягнень науки стикається із стислими термінами навчально-виховного процесу, рамками програми, відсутністю віддачі від дітей, невідповідністю очікуваного результату з фактичним, по-друге, спостерігається «приростання» педагога до улюблених прийомів педагогічної діяльності, що позбавляє його розкутості — виникає усвідомлення, що треба щось змінювати в роботі, але як змінювати — ще не зрозуміло, по-третє, можлива ізоляція педагога від педагогічного колективу, якщо його творчі пошуки не підтримуються колегами і адміністрацією, що спричиняє виникнення почуття самотності, напруженості, невіри в себе.

Для подолання такої кризи педагогу необхідно налагоджувати внутрішній психологічний зв'язок з дітьми, формувати в собі уміння оцінювати з боку (очима дітей) свої творчі пошуки і співвідносити їх з можливостями дітей, відмовитися від невиправдано завищених вимог до себе, намагатися поліпшити стосунки з колегами, використовувати описані вище способи і прийоми психорегуляції.

В окремі періоди професійного розвитку педагогів може спіткати так званий **«синдром професійного вигорання»** - складний психофізіологічний феномен, який визначається як емоційне, розумове та фізичне виснаження, пов'язане з тривалим емоційним навантаженням. За дослідженнями психологів, близько 80% педагогів рано чи пізно переживають цей стан. Синдром властивий представникам не тільки педагогічних професій, а й багатьох інших (лікарі, актори тощо), в яких від людей вимагається віддача тепла своєї душі, емоційне «викладання».

*Основні прояви «синдрому професійного вигорання» у педагогів:* психосоматичні порушення, депресивний стан, постійне почуття втоми і спустошеності, зникнення гостроти переживань і почуттів, нестача енергії та ентузіазму, часті роздратування, що можуть призводити до конфліктів з оточенням, зниження апетиту, або навпаки, переїдання, втрата здатності бачити позитивні результати своєї праці, негативна установка по відношенню до роботи і життя в цілому.

*Причини появи «синдрому професійного вигорання» у педагогів:*

✓ *Особистісні:* надмірна інтравертованість (спрямованість на себе), невитривалість, емоційна нестійкість, низька мотивація до педагогічної



діяльності, нерозв'язані особистісні конфлікти, переживання власної неповноцінності тощо.

✓ *Рольові*: рольові конфлікти та невизначеність (недостатність визнання і позитивних оцінок педагога як професіонала з боку керівництва, конфлікти між реальністю і ідеальною педагогічною моделлю поведінки, що склалася у педагога тощо).

✓ *Організаційні*: одноманітність і нетворчий характер праці, коли не створені умови для самовираження педагога, для експериментування і новацій, конфлікти в педагогічному оточенні, вкладання в роботу великих особистісних ресурсів, постійна напруга через дефіцит коштів для існування, робота без перспективи, неможливість вибудувати професійну кар'єру в тих умовах, в яких працює педагог тощо.

Якість опірності «синдрому професійного вигорання» залежить від індивідуальних психофізіологічних і психологічних особливостей: краще протидіють йому емоційно гнучкі педагоги, що люблять свою професію. Однак, якщо педагог помітив у себе прояви цього стану, необхідно зробити все для його подолання.

Одним з істотних чинників, що перешкоджають розвитку «синдрому професійного вигорання», є прийняття особистої відповідальності за те, що відбувається. Якщо педагог у всьому, що відбувається, звинувачує своє оточення, то почуття безсилля і безнадійності тільки зростає. «Вигоряючим» педагогам необхідно підтримувати віру в себе, організувати чіткий режим праці та відпочинку. Корисно час від часу робити щось приємне тільки для себе, чимось себе потішити. Можна творчо урізноманітнити своє життя (вводити творчі елементи в роботу, присвятити час улюбленій справі), оскільки творчість є могутнім засобом боротьби з емоційним вигоранням. Якщо при синдромі деформуються позитивні особистісні якості педагога, то доцільним буде використання прийомів спеціального психологічного захисту, відвідування психологічних тренінгів. Важливим є також постійне підвищення своєї психологічної культури за допомогою тих способів, які описані вище.

#### ***Запитання для самоперевірки:***

1. Проаналізуйте власні особистісні якості і порівняйте їх з вимогами суспільства до особистості педагога.
2. Які особливості особистісних якостей педагога насамперед визначають можливості удосконалення професійних якостей?
3. Які труднощі можуть виникнути в роботі вихователя дошкільного навчального закладу і як їх попередити?
4. Для чого у педагогічній діяльності необхідні елементи аутотренінгу?
5. У чому полягає розвиток професійної самосвідомості педагога?

6. Чи згодні ви з твердженням, що емоційну гнучкість можна вважати особистісною якістю, яка допомагає педагогу протидіяти синдрому професійного вигорання? Поясніть свою думку.
7. Чи згодні ви з твердженням, що конфлікти та напруженість у професійному оточенні можуть стати причинами синдрому професійного вигорання педагога? Поясніть свою думку.

### ***Завдання для самостійного опрацювання:***

1. Ознайомтеся з психологічною літературою щодо можливостей подолання професійних труднощів, які можуть виникнути у вихователів дошкільних навчальних закладів.
2. Підготуйте підбірку статей із сучасних психологічних журналів з проблем особистісно-професійного зростання вихователів дошкільних навчальних закладів.

### ***Використана література:***

1. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика: [монографія] / Болтівець С. І. — К.: 2000. — 302с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Власова О.І. — К: «Либідь», 2005. — 400 с.
3. Воробейчик Я. Н. Руководство по аутопсихотерапии (история, теория, практика) / Воробейчик Я. Н. — Одесса, 2004. — 360с.
4. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. — СПб: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2005. — 416с.
5. Дослідження «синдрому професійного вигорання» у вчителів / [Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. С. Ковальчук, Г. Л. Федосова, О. Ф. Філатова, О. А. Філь]. — К.: Міленіум. — 2004. — 24с.
6. Донцов И. А. Самовоспитание личности: Философско-эстетические проблемы / Донцов И. А. — М., 1984. — 285с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. - Ростов-на-Дону, 1997. — 480с.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя: [кн. для учителя] / Маркова А. К. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
9. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Немов Р. С. — В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. — 2-е изд. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с.
10. Савчин М. В. Педагогічна психологія: [навчальний посібник] / Савчин М. В. — К: «Академвидав», 2007. — 424с.
11. Педагогічна психологія: навчальний посібник / [Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.]. — К: Центр учбової літератури, 2012. — 168с.
12. Скорик Т.В. Профілактика «синдрому професійного вигорання» соціальних працівників як необхідна умова професійної готовності / Наукові записки НДУ імені М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. — 2011. - №3. — С. 98-100.
13. Тищук Л. Професійне вигорання: як йому запобігти? / Л. Тищук // Дошкільне виховання. — 2011. — № 10. — С. 10–14.
14. Щотка О. П., Бойправ М. Д., Пісоцький В. П., Пісоцький О. П. Педагогічна психологія: Практикум: Навчально-методичний посібник / За ред. О. П. Щотки. — Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2009. — 225с.


## ТЕМА 8. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА СПІВРОБІТНИЦТВА У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

### *Короткий зміст:*

*Психологічна характеристика педагогічного співробітництва та спілкування. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у дошкільному закладі. Основні стилі педагогічного спілкування. Встановлення психологічного контакту між учасниками педагогічного процесу. Ускладнення у педагогічному спілкуванні. Сміслові бар'єри у педагогічному спілкуванні та способи їх подолання. Особливості конфліктів між учасниками педагогічного процесу у дошкільному закладі. Роль зворотного зв'язку в спілкуванні. Шляхи оптимізації педагогічного спілкування та взаємодії.*

***Основні поняття: спілкування, педагогічне спілкування, взаємодія, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, психологічний контакт, емпатія, соціальна перцепція, смисловий бар'єр, стиль педагогічного спілкування.***

У психології спілкування розглядають як процес, що реалізує всю повноту стосунків людини, суспільних і міжособистісних. Водночас спілкування не слід ототожнювати з міжособистісними стосунками. Спілкування може реалізовуватися в зовсім різних ситуаціях міжособистісних стосунків. Соціальний смисл спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі форм культури і суспільного досвіду. Зважаючи на це, навчально-виховний процес немислимий без спілкування всіх його учасників.

 *Для кращого розуміння специфіки педагогічного спілкування та співробітництва зверніться до вивченого матеріалу з загальної та соціальної психології та актуалізуйте в пам'яті сутність та особливості базових понять «спілкування», «взаємодія», «механізми розуміння», «соціальна перцепція», «смисловий бар'єр» тощо.*

**Педагогічне спілкування** — це професійне спілкування педагога з дітьми у процесі їх навчання та виховання, яке має певні педагогічні функції та спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності та стосунків між педагогом та дітьми.

Як і будь-яке спілкування педагогічне спілкування містить в собі *комунікацію* (обмін інформацією між учасниками), *інтерацію* (організацію взаємодії) і *перцепцію* (сприйняття учасниками спілкування один одного і встановлення взаєморозуміння) і виконує певні функції.

***У дошкільному навчальному закладі педагогічне спілкування виконує такі основні функції: інформативну*** (пояснення дітям предметів і явищ навколишнього світу); ***емотивну*** (вираження емоційного ставлення до дітей); ***фасилітативну*** (сприяння самовиявленню дітей, розкриттю їхніх позитивних

можливостей); *регулятивну* (спонукання дітей до дій, контроль за їх діяльністю) тощо. Функції спілкування завжди визначаються метою педагогічної діяльності і рівнем, на якому здійснюється спілкування (рольове, ділове або особистісне).

*До структурних компонентів спілкування (за М. І. Лісіною) належать: предмет спілкування* (зміст спілкування); *потреба у спілкуванні* (полягає у прагненні людини до пізнання і оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою — до самопізнання і самооцінки); *комунікативні мотиви* (те, заради чого здійснюється спілкування); *комунікативна дія* (одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині та спрямований на неї як на об'єкт); *завдання спілкування* (мета, на досягнення якої в конкретних умовах спрямовані дії, що здійснюються в процесі спілкування); *продукти спілкування* (утворення матеріального і духовного характеру, що складаються у результаті спілкування).

*Педагогічне спілкування*, зокрема між вихователями і дітьми у дошкільному навчальному закладі, своїм *предметом* має будь-які явища і ситуації, що виникають у процесі пізнання дитиною навколишньої дійсності; *скеровується пізнавальними потребами дітей* (зокрема, характерними для дітей дошкільного віку потребами в нових враженнях, у визнанні та підтримці, в активній діяльності); крім комунікативного має й *педагогічне завдання*, пов'язане із засвоєнням дітьми того чи іншого соціокультурного досвіду, реалізується в певних педагогічних ситуаціях, і має на меті отримати як *продукт спілкування* нові знання, уміння і навички дітей, певні новоутворення у психічній діяльності та особистісній сфері, а також позитивні взаємини з партнерами по спілкуванню.

Педагогічне спілкування є справжньою майстерністю і в різних педагогів воно проявляється по-різному. На основі стилю роботи і ставлення педагога до колективу В. А. Кан-Калік виокремив такі **стилі педагогічного спілкування**:

- *стиль захопленості педагога спільною з дітьми творчою діяльністю*, що є вираженням позитивного ставлення до своєї справи, до педагогічної професії;
- *стиль спілкування на основі дружнього ставлення*, що є основою і передумовою успішної взаємодії педагога з дітьми, але несе в собі небезпеку втрати субординації, що може згубно позначитися на педагогічній діяльності в цілому;
- *стиль спілкування — дистанція*, що є проявом авторитарного стилю педагогічної діяльності, який, сприятливо позначаючись на зовнішніх показниках дисципліни, організованості дітей, може привести до їх

особистісних негативних змін — конформізму, фрустрації, неадекватності самооцінки тощо;

- *стилі спілкування залякування і загравання*, що свідчать про професійну невідповідність педагога.

У вихователя дошкільного навчального закладу також можуть проявлятися такі стилі спілкування, тому необхідно слідкувати за собою і намагатися дотримуватися найбільш ефективних стилів спілкування. Слід пам'ятати, що у дошкільному навчальному закладі педагогічне спілкування має ґрунтуватися на **принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії** — використанні опосередкованого впливу конкретного дорослого для забезпечення саморозвитку дітей. Взаємодія, побудована на таких принципах, є *партнерською* і передбачає ставлення педагога до дитини, як до партнера, особистості, суб'єкта діяльності. Таке поняття взаємодії дорослого з дитиною перекликається з введенням у навчально-виховний процес шкіл та дошкільних закладів особистісно-орієнтованого підходу до розвитку дитини.

Міцність такої взаємодії залежить від **встановлення психологічного контакту** між її учасниками. Психологічний контакт виникає в результаті досягнення спільності психічного стану людей завдяки їх взаєморозумінню, спільній зацікавленості і довірі одне до одного. В умовах психологічного контакту найбільш повно проявляються всі особистісні властивості суб'єктів взаємодії, а сам факт його встановлення приносить їм емоційне задоволення. **Зовнішніми проявами встановленого психологічного контакту** є особливості поведінки суб'єктів взаємодії: пози, жести, спрямування поглядів, мовлення, його інтонації, паузи тощо. **Внутрішніми механізмами контакту є емоційне та інтелектуальне співпереживання.** В основі емоційного співпереживання лежить психологічне явище «зараження», що полягає в несвідомій передачі психічного настрою від одного індивіда іншому. Емоційне співпереживання суб'єктів педагогічної взаємодії є одночасно і фоновим, і основним механізмом контакту. Воно зумовлюється насамперед особистісними особливостями взаємодіючих суб'єктів, значимістю мети взаємодії, ставленням сторін до необхідності взаємодії. В основі інтелектуального співпереживання лежить розумове сприяння, яке визначається залученістю суб'єктів взаємодії до спільної діяльності та спрямоване на виконання спільних розумових завдань. Механізм інтелектуального співпереживання та сприяння обумовлений спільністю інтелектуальної діяльності педагога і дітей.

**Внутрішніми умовами встановлення психологічного контакту між вихователем дошкільного навчального закладу і дітьми** є: безумовне сприйняття кожної дитини такою, якою вона є; щира повага до її особистості;

емпатійність (здатність до розуміння емоційного стану дитини); терпимість до думок дитини, їх врахування у спільній діяльності; використання технік підтримки (підкріплення, схвалення дій дитини, техніка «бути поруч з дитиною»); створення «ситуації успіху» тощо.

Л. В. Путляєва зазначає, що *стиль спілкування педагога повинен характеризуватися*: 1) пильною увагою до пізнавальних процесів дітей — найменший рух думки дітей вимагає негайної підтримки, схвалення, іноді просто знаку, що думка помічена; 2) наявністю емпатії — уміння поставити себе на місце дитини, зрозуміти цілі, мотиви її діяльності, а значить, і її саму; 3) доброзичливістю, позицією зацікавленості в успіху дитини; 4) рефлексією — безперервним строгим аналізом своєї діяльності як педагога, що керує пізнавальною діяльністю дітей. Внаслідок такого стилю спілкування з дітьми у них виникає довіра, свобода, розкутість, відсутність страху, радісне ставлення до педагога і пізнання в цілому, прагнення до доброзичливих взаємин в групі.

Нерідко між педагогом і дитиною не встановлюється психологічний контакт, виникають **сміслові бар'єри** — ситуації, в яких одне і те ж явище має різний смисл для педагога та дитини: те, що педагог вважає позитивним, дитина – негативним, і навпаки. Вони ніби розмовляють різними мовами.

Найчастіше трапляються такі *варіанти прояву смислових бар'єрів*:

✓ *Різне тлумачення педагогом та дитиною змісту вимоги.* Дорослий і дитина вкладають різний смисл в одну і ту саму вимогу, внаслідок чого вихованець не може зрозуміти вимог дорослого, інакше сприймає певні факти. Для подолання смислового бар'єру цього типу потрібно знати ставлення дитини до певного явища, намагатися перебудувати його.

✓ *Невмотивоване, нераціональне використання форми пред'явлення вимоги.* Проявами цього є: іронічна, груба, принизлива форма пред'явлення вимоги; надто часте пред'явлення вимоги дитині, внаслідок чого вона втрачає свою спонукальну силу; непосильність вимоги, відсутність у дитини необхідних умов чи можливостей для її виконання; ігнорування контролю за виконанням вимоги; ситуативне (наприклад, залежить від настрою педагога) пред'явлення вимоги. Для уникнення такого бар'єру потрібно перебудувати способи пред'явлення вимог, змінити їхню форму, виголошувати тільки суттєві, посильні вимоги, не повторювати їх безкінечно і перевіряти їхнє виконання.

✓ *Особливе сприйняття педагогом конкретної дитини.* Проявляється це в упередженому ставленні до дитини, в тому, що педагог може постійно негативно оцінювати її діяльність, засуджувати тільки її вчинок, а негативних вчинків інших дітей не помічати взагалі. На підставі цього і у дитини

складається певне уявлення про ставлення до неї вихователя, і вона починає упереджено реагувати на нього. Виникає підсвідоме взаємне неприйняття педагогом і дитиною одне одного. Такий бар'єр ґрунтується на **явищах соціальної перцепції**, серед яких виокремлюють перцептивні механізми та ефекти. Найбільш типовими ефектами соціальної перцепції, які зустрічаються при сприйнятті педагогом дитини є такі:

- *ефект первинності* — діє при знайомстві з дитиною і полягає в тому, що перша інформація про дитину найбільш суттєва і здатна перекреслити будь-яку іншу інформацію, що отримана потім, у наявності раніше заданих установок, стереотипів, оцінок дитини, які можуть бути присутні задовго до того, як почалося спілкування;


- *ефект новизни* — діє у процесі спілкування зі знайомою дитиною і полягає в тому, що остання найсвіжіша інформація про неї стає найбільш значущою;

- *ефект ореолу* — первинне ставлення до якоїсь однієї якості особистості дитини узагальнюється на всю її особистість, а потім загальне враження про дитину переноситься на оцінку її окремих якостей (якщо загальне враження негативне, то воно автоматично переноситься навіть на позитивні сторони характеру чи поведінки);

- *ефект проектування* — дитині підсвідомо приписують свої власні якості і емоційні стани;

- *ефект поблажливості* — тенденція до занадто високого оцінювання позитивних характеристик дитини і незначної уваги до її негативних характеристик.

Складним моментом у педагогічному спілкуванні є **педагогічний конфлікт** — зіткнення протилежно спрямованих, несумісних тенденцій (потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок) у свідомості суб'єктів освітнього процесу, що супроводжується негативними емоційними переживаннями.

 Для глибшого розуміння сутності, динаміки перебігу, видів та причин конфліктів між людьми зверніться до вивченого матеріалу з загальної та соціальної психології.

У дошкільному навчальному закладі конфлікти часто виникають між педагогами, між педагогами та адміністрацією дошкільного навчального закладу, а також між педагогами та батьками дітей. Окремо виділяється така категорія конфліктів як конфлікти між дітьми в групі. Кожна з цих категорій конфліктів має свої форми прояву, причини виникнення і способи запобігання та подолання.

Однак, іноді можуть виникати і конфліктні ситуації між вихователем і дітьми. Такі ситуації ґрунтуються на виникненні смислових бар'єрів, про які йшла мова вище, і набувають форми не стільки конфліктів у широкому розумінні цього слова, скільки форми ускладнень у педагогічному спілкуванні. Вони можуть бути простими, нетривалими (наприклад, хтось із дітей порушує дисципліну в групі, вихователь не знає, як вчинити і виникає напруження та роздратування, яке згодом зникає). Однак такі ускладнення можуть бути і складними, тривалими, повторюваними. Вони можуть бути зумовлені постійним порушенням дитиною поведінки, взаємною неприязню тощо.

Вихователю слід пам'ятати, що перед ним маленькі діти, дошкільнята, і намагатися запобігати виникненню таких конфліктних ситуацій. Продуктивному спілкуванню з дітьми необхідно постійно вчитися, набуваючи досвіду. А для цього необхідно розвивати в собі комунікативні та перцептивні здібності, дотримуватися діалогічного стилю спілкування, **використовувати психологічні техніки продуктивного спілкування з дітьми** тощо. Поширеними техніками продуктивного спілкування з дітьми, які доцільно використовувати вихователям у педагогічній роботі, є так зване «активне слухання» та використання «Я-висловлювань». Такі техніки насамперед допомагають встановити з дитиною психологічний контакт і налагодити взаєморозуміння. Розглянемо їх детальніше.

Доволі часто причини труднощів у спілкуванні з дитиною приховані у сфері її почуттів. Коли дитина переживає сильні почуття, їй боляче, страшно, соромно, вона гнівається – перше, що необхідно зробити, це дати зрозуміти, що педагог її «чує і бачить», що він відчуває її стан. У цій ситуації доцільно використовувати «активне слухання». Активно слухати – означає «повертати» дитині в розмові те, що вона сказала, при цьому відзначивши її почуття. Слід допомогти дитині поділитися почуттями, наважитися розповісти, що саме її хвилює. Наприклад, під час обіду дитина починає вередувати і відмовлятися від їжі, повторюючи при цьому, що вона не буде їсти цю кашу. В такій ситуації вихователю доцільно повторити почуте від дитини («Ти не хочеш їсти цю кашу, вона тобі не подобається»). Значно легше було б сказати: «Перестань вередувати, ця каша смачна!». Однак відповідь за способом активного слухання значно ефективніша, вона показує, що педагог розуміє внутрішню ситуацію дитини, готовий прийняти її.

*Особливості та правила активного слухання:*

- вислуховуючи дитину, обов'язково потрібно повернутися до неї обличчям, сісти поруч із нею;



- не ставити дитині запитань, краще, щоб відповіді педагога звучали в стверджувальній формі;
- доцільно «тримати паузу», дати можливість дитині розібратися у своїх переживаннях.

*Користь від «активного слухання»:*

- зникає негативне переживання дитини, що підтверджує закономірність: якщо радість кимось розділяється, то вона подвоюється, а смуток зменшується вдвічі;
- дитина, переконавшись, що педагог готовий слухати її, починає розповідати більше;
- активне слухання дає можливість вихователю встановити дружні стосунки з дитиною;
- дитина сама наближається до розв'язання своєї проблеми;
- дитина починає вірити у свої можливості, підвищується її самооцінка.

Часто буває так, що вихователю не подобається той чи інший вчинок вихованця, і в запалі емоцій він може не зовсім коректно відреагувати на цей вчинок. Наприклад, під час прогулянки один хлопчик штовхнув іншого і педагог відразу реагує: «Ану, припини так поводитись, вибачся!». Це так зване «Ти — висловлювання». Як альтернатива йому існує «Я — висловлювання». По-справжньому компетентні педагоги використовують саме їх, тому що вони роблять виховний процес більш ефективним. Повернемося до нашого прикладу. Реакція за допомогою «Я — висловлювання» буде звучати так: «Я дуже засмучена, що ти штовхнув товариша. Мені хотілося б, щоб ти вибачився перед ним».

*Основна схема «Я – висловлювання»:* «Я засмучена (мені прикро)...Я хотіла б (мені б хотілося)...»

### ***Запитання для самоперевірки:***

1. Які основні функції виконує педагогічне спілкування в дошкільному навчальному закладі?
2. Як впливає педагогічне спілкування на педагогічну діяльність?
3. Які характеристики містить в собі найбільш ефективний стиль педагогічного спілкування?
4. У чому полягає сутність суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вихователем і дитиною у дошкільному навчальному закладі?
5. Які структурні компоненти спілкування виокремила М. І. Лісіна?
6. Що є внутрішнім механізмом встановлення психологічного контакту між співрозмовниками?
7. Які труднощі можуть виникати при спілкуванні педагога з дітьми дошкільного віку?

***Завдання для самостійного опрацювання:***

1. Опрацюйте психологічну літературу з проблем соціальної перцепції з метою ознайомлення з основними її механізмами (емпатія, егоцентризм, ідентифікація, стереотипізація, рефлексія, каузальна атрибуція).
2. Перегляньте психологічну літературу щодо причин, особливостей перебігу, видів та способів запобігання і подолання конфліктів між учасниками педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі.

***Використана література:***

1. Бархаев Б. П. Педагогическая психология / Бархаев Б. П. – СПб.: Питер, 2007. – 448с.
2. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / Добрович А. Б. - М.: Просвещение, 1987. – 207с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. - Ростов-на-Дону, 1997. – 480с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: [книга для учителя] / Кан-Калик В. А. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Лисина М. И. – М: Педагогика, 1986. – 144с.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя: [кн. для учителя] / Маркова А. К. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
7. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Немов Р. С. – В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с.
8. Практическая психология образования / [под ред. И. В. Дубровиной]. - М., 1997.
9. Педагогічна психологія: навчальний посібник / [Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.]. – К: Центр учбової літератури, 2012. – 168с.
10. Ткачева М. С. Педагогическая психология / Ткачева М. С. – М.: Высшее образование, 2010. – 191с.
11. Щотка О. П., Бойправ М. Д., Пісоцький В. П., Пісоцький О. П. Педагогічна психологія: Практикум: Навчально-методичний посібник / За ред. О. П. Щотки. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2009. – 225с.

**РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА ДО КУРСУ****Основна:**

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Просвіта, 2008. – 400с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 536с.
4. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Власова О.І. – К: «Либідь», 2005. – 400 с.
5. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2005. – 416с.
6. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология / Каптерев П. Ф. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 336 с.
7. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк // Под ред. Л. Н. Проколенко; Сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608с. – На укр. яз.
8. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: [кн. для учителя] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М.: «Просвещение», 1988. – 190с.
9. Ладивір С. О. Дошкільник напередодні шкільного життя / С. О. Ладивір // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. - №7. – С. 4-13.
10. Маркова А. К. Психология труда учителя: [кн. для учителя] / Маркова А. К. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
11. Мухина В. С. Детская психология / Мухина В. С. - М.: Мысль, 1985. - 224 с.
12. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Немов Р. С. – В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с.
13. Педагогічна психологія: навч. посібник для педінститутів / [за ред. Л. М. Проколенко, Д. Ф. Ніколенко]. - К. : Вища шк., 1991. - 184 с.
14. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб заведений / [наук. ред. Н. В. Клюева]. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с.
15. Психологія / [за ред. В. А. Крутецького]. – К: 1978. - 284с.
16. Педагогічна психологія: навчальний посібник / [Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.]. – К: Центр учбової літератури, 2012. – 168с.
17. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Столяренко Л. Д. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 2-е изд., перераб. и доп. – 544с. – (Серия «Учебники и учебные пособия»).

18. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / Сухомлинський В. О. – К: Рад.школа, 1976-1977. – Т.1 – 654 с., Т.2 – 670 с., Т.3 – 670 с., Т.4 – 638 с., Т.5 – 639 с.
19. Урунтаева Г. А. Дошкільна психологія: [учеб. посібник для студ. серед. пед. учеб. заведень] / Урунтаева Г. А. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

*Додаткова:*

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: [учеб. пособие для студ. вузов] / Абрамова Г. С. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672с.
2. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / Аминов Н. А. – М., 1997. – 80с.
3. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Амонашвили Ш. А. – М., 1986. – 176с.
4. Артюхова Т. Ю. Психологическое здоровье участников образовательного процесса / Т. Ю.Артюхова // Инновации в образовании. – 2007. – № 7. – С. 121-125.
5. Бархаев Б. П. Педагогическая психология / Бархаев Б. П. – СПб.: Питер, 2007. – 448с.
6. Басов М. Я. Избранные труды по педагогической психологии. Кн.2: Воля как предмет функциональной психологии. Методика психологических наблюдений над детьми. / М. Я. Басов; отв. ред. Е. В. Левченко. – СПб: 2007. – 544 с.
7. Березовин Н. Я, Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив / Н. Я. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск, 1975. – 160с.
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Бернс Р. – М.: Прогресс, 1986. – 420с.
9. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання / Беленька Г. В. – К.: «Світоч», 2006. – 140с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Бех І. Д.– К: Либідь, 2003. – 280с.
11. Богущ А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / А. М. Богущ, Л. О. Варениця. – Луганськ: «Альма-матер», 2006. – 160с.
12. Боришевський М. Й. Духовність у становленні та розвитку особистісного потенціалу людини / М. Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології. Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. Збірник наукових статей / За заг. ред. проф. С. Д. Максименка та канд. психол. наук С. О. Ладивір. – К.: 2007. – Том IV. – С.4-15.
13. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика: [монографія] / Болтівець С. І. — К.: 2000. – 302с.

14. Венгер Л. А. Психология: [учеб. пособие для учащихся пед. Училищ] / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 336с.
15. Венгер Л. А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению (старший дошкольный возраст) / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 7. – С. 43-46.
16. Вікова психологія / [за ред. Г. С. Костюка]. – К.: Радянська школа, 1976. – 269с.
17. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Выготский Л. С. – СПб: 1997. – 220с.
18. Возрастная и педагогическая психология: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения»] / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256с.
19. Возрастная и педагогическая психология: [тексты] / Сост. и коммент. Шуаре Марта О. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 272с.
20. Вольцис К. Я. Игровые коллективы дошкольников / К. Я. Вольцис // Коллектив и личность. – М.: Наука, 1975. – С. 62-76.
21. Воробейчик Я. Н. Руководство по аутопсихотерапии (история, теория, практика) / Воробейчик Я. Н. – Одесса, 2004. – 360с.
22. Габай Т. В. Педагогическая психология / Габай Т. В. - М., 1995. – 160с.
23. Главник О. П., Подоляк Л. Г. Практикум з педагогічної психології / О. П. Главник, Л. Г. Подоляк. – К: Марич, 2009. – 80с.
24. Годовикова Д. Б. Общение и познавательная активность у дошкольников / Д. Б. Годовикова // Вопросы психологии. – 1984. - №1. – С. 34-40.
25. Гордеева Ж. В. Розвиток регулятивної функції самооцінки у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Гордеева Жанна Вікторівна. – К., 2007. – 220с.
26. Давыдов В. В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1977. - № 5. – С. 35-47.
27. Детская практическая психология: учебник / [под ред. Т. Д. Марцинковской]. – М., 2004. – 255с.
28. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / Добрович А. Б. - М.: Просвещение, 1987. – 207с.
29. Донцов И. А. Самовоспитание личности: Философско-эстетические проблемы / Донцов И. А. – М., 1984. – 285с.
30. Дослідження «синдрому професійного вигорання» у вчителів / [Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. С. Ковальчук, Г. Л. Федосова, О. Ф. Філатова, О. А. Філь]. – К.: Міленіум. – 2004. – 24с.
31. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Дружинин В. Н.. - СПб: Питер, 1999. – 368с.

32. Есина Е. В. Педагогическая психология. Конспект лекций / Есина Е. В. – М.: 2008. – 160с.
33. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х томах / Запорожец А. В. – М. Педагогика, 1986. – Т.1. – 320с.
34. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. - Ростов-на-Дону, 1997. – 480с.
35. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: [книга для учителя] / Кан-Калик В. А. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
36. Карасьова К. В., Піроженко Т. О. Ігровий простір дитини / К. В. Карасьова, Т. О. Піроженко. – К.: Шк.світ, 2011. – 128с.
37. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / Кононко О. Л. – К: Стилос, 2000. – 336с.
38. Котырло В. К. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В. К. Котырло // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 3-7.
39. Котырло В. К., Ладывир С. А. Детский сад и семья / В. К. Котырло, С. А. Ладывир. – К.: Рад. Школа, 1984. – 119с.
40. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Кравцова Е. Е. – М.: Политиздат, 1983. – 204с.
41. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник. (Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / Кулачківська С. Є. – К.: Нора-прінт, 1996. – 108с.
42. Кульчицкая Е. И. Воспитание чувств детей в семье / Кульчицкая Е. И. – К.: Рад. школа, 1983. – 120с.
43. Кузьмина Н. В. Одаренность педагогов как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Проблемы способностей в советской психологии. – М., 1984. – С.101-106.
44. Ладивір С. О. Психолого-педагогічні умови розвитку інтелектуального потенціалу дитини / С. О. Ладивір // Актуальні проблеми психології. Т 4. Зб. наукових статей / Заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. – К., 2006. – С. 50-63.
45. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Леонтьев А. А. - М.: Знание, 1979. – 45 с.
46. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах / Леонтьев А. Н. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 320с.
47. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Лисина М. И. – М: Педагогика, 1986. – 144с.
48. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / Макаренко А. С. – М: «Педагогика», 1972. – 336с.
49. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Максименко С. Д. – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240с.
50. Марцинковская Т. Д. История детской психологии: [учебник для студ. пед. вузов] / Марцинковская Т. Д. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. –

272с.

51. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Митина Л. М. - М., 1994. – 230с.
52. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Непомнящая Н. И. – М.: Педагогика, 1992. – 160с.
53. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: [учеб. пособие для вузов] / Нестерова О. В. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112с.
54. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: [учебное пособие] / Обухова Л. Ф. – М.: Педагогическое общество России. – 1999. – 442с.
55. Осницкий А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. - 2009. - № 1. - С. 3-12.
56. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / [под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера]. – М.: МГУ, 1988. – 181с.
57. Педагогическая психология: [хрестоматия] / Сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб: Питер, 2006. – 412с.
58. Піроженко Т. О. Спілкування дитини з оточенням як презентація особистісних досягнень / Т. О. Піроженко // Актуальні проблеми психології. Т. 4. Зб. наукових статей / Заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. – К., 2006. – С. 15-26.
59. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку: науково-методичний посібник / [Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, Л. І. Тищук та ін.] – Житомир: 2003. – Ч. 1, 2, 3. – 176с.
60. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды / Пиаже Ж. – М.: Педагогика, 1999. - 203 с.
61. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Поддьяков Н. Н. – М.: Педагогика, 1977. - 272с.
62. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: [навчальний посібник] / Поліщук В. М. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми: Університетська книга, 2010. – 352с.
63. Практическая психология образования / [под ред. И. В. Дубровиной]. - М., 1997.
64. Приходько Ю. О. Моральне виховання дітей-дошкільників засобами спільної діяльності / Приходько Ю. О. – К., 1982. – 15с.
65. Психологічний довідник учителя: в 4 книгах / [упоряд. В. Андрієвська]; наук. ред. С. Максименка. – К.: Главник, 2005. – 96 с.
66. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. В 2-х томах. М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 485с. Т.2. – 322с.
67. Савчин М. В. Педагогічна психологія: [навчальний посібник] / Савчин М. В. – К: «Академвидав», 2007. – 424с.

68. Сисоева С. О., Поясок Т. Б. Хрестоматія з психології та педагогіки: [навчальний посібник] / С. О. Сисоева, Т. Б. Поясок. – Кременчук, 2008. – 400с.
69. Смирнова Е. О. Детская психология / Смирнова Е. О. – М.: «Владос», 2006. – 366с.
70. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Талызина Н. Ф. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288с.
71. Тищук Л. Професійне вигоряння: як йому запобігти? / Л. Тищук // Дошкільне виховання. – 2011. – № 10. – С. 10–14.
72. Ткачева М. С. Педагогическая психология / Ткачева М. С. – М.: Высшее образование, 2010. – 191с.
73. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Фельдштейн Д. И. - М., 1995. – 368с.
74. Фопель К. Групповая сплоченность. Психологические игры и упражнения: пер. с нем. / Фопель К. - М. : Генезис, 2010. - 336 с.
75. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться / Цукерман Г. А. – М., 1992. – 364с.
76. Щотка О. П., Бойправ М. Д., Пісоцький В. П., Пісоцький О. П. Педагогічна психологія: Практикум: Навчально-методичний посібник / За ред. О. П. Щотки. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2009. – 225с.
77. Эльконин Д. Б. Психология игры / Эльконин Д. Б. – М.: Владос, 1999. – 360с.
78. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX века. [учеб. пособие] / Ярошевский М. Г. – М.: 1996. – 416с.



**ІНТЕРНЕТ-ДЖЕРЕЛА ДЛЯ КОРИСТУВАННЯ**

<b>Назва сайту</b>	<b>Адреса сайту</b>
Журнал «Психологическая наука и образование»	<a href="http://www.psyedu.ru">www.psyedu.ru</a>
Сайт практичної психології	<a href="http://www.flogiston.ru">www.flogiston.ru</a>
Психея. Література з психології	<a href="http://www.psycheya.ru">www.psycheya.ru</a>
Книги з психології	<a href="http://www.bookup.by.ru">www.bookup.by.ru</a>
Педагогічна бібліотека	<a href="http://www.pedlib.ru">www.pedlib.ru</a>
Історія психології	<a href="http://www.usite.ice.ru/psychology">www.usite.ice.ru/psychology</a>
Журнал практичної психології та психоаналізу. Архів номерів.	<a href="http://www.psychol.ras.ru/ippp_pfr/journal/">www.psychol.ras.ru/ippp_pfr/journal/</a>
Журнал «Мир Психологии»	<a href="http://www.psychology.net.ru/">www.psychology.net.ru/</a>
«Развивающие истории для детей»	<a href="http://www.child-stories.chat.ru/">www.child-stories.chat.ru/</a>
Психология	<a href="http://www.psy.net.ru">www.psy.net.ru</a>
Территория психологии	<a href="http://www.terpsy.ru">www.terpsy.ru</a>
Журнал «Вопросы психологии»	<a href="http://www.voppsy.ru">www.voppsy.ru</a>
Газета «1 сентября»	<a href="http://www.1september.ru">www.1september.ru</a>
Максимально о психологии	<a href="http://www.psymax.ru">www.psymax.ru</a>
Сайт для дитячих психологів	<a href="http://www.childpsy.ru">www.childpsy.ru</a>
Бібліотека по психологии	<a href="http://www.psychologylib.ru">www.psychologylib.ru</a>

## СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

**Активність** – прагнення дитини до підтримання життєво важливих зв'язків з навколишнім світом або до його перетворення.

**Вербальне навчіння** – здобування соціального досвіду через засвоєння вербальних моделей, тобто понять і способів оперування ними.

**Вербалізм** – стан, при якому дітям характерний високий рівень мовного розвитку та пам'яті на фоні недостатнього розвитку сприйняття й мислення.

**Виховання** – діяльність педагогів – вихователів, спрямована на зміну свідомості, світогляду, психіки, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяє її моральному, духовному зростанню і вдосконаленню.

**Виховна ситуація** – поєднання психологічних, педагогічних, соціальних, матеріальних та інших умов; система взаємопов'язаних об'єктивних і суб'єктивних обставин життєдіяльності вихованця і вихователя.

**Вікарне навчіння** – навчіння через пряме спостереження за поведінкою інших людей, в результаті якого людина відразу переймає і засвоює спостережувані форми поведінки.

**Внутрішня позиція школяра** – нова система мотивів і потреб, що виникає в кінці дошкільного віку і пов'язана з учінням як новою, серйозною, суспільно значимою діяльністю.

**Гра предметна** – дитяча гра з предметами людської матеріальної і духовної культури, в якій дитина використовує їх за прямим призначенням.

**Гра символічна** – вид гри, в якій реальність відтворюється у вигляді символів, знаків, а ігрові дії виконуються в абстрактній символічній формі.

**Гра сюжетно-рольова** – спільна групова дитяча гра, в якій її учасники розподіляють, беруть на себе і виконують різні соціальні ролі (матері, батька, вихователя, лікаря, дитини, учня і т.п.) і відтворюють сюжети з подій реального життя людей, оповідань, казок і т.п.

**Діяльність** – активна взаємодія суб'єкта з навколишньою дійсністю, в ході якої відбуваються зміни в психічній діяльності суб'єкта і в об'єкті, на який вона спрямована.

**Довільні дії** – дії, що здійснюється відповідно до заздалегідь поставленої мети.

**Довільність поведінки** – здатність відмовитися при необхідності від того, що безпосередньо приваблює, і діяти відповідно до заздалегідь поставленої мети.

**Дошкільна зрілість** – цілісний психічний стан дитини-дошкільника з оптимальним рівнем розвитку якісних новоутворень, для яких дошкільний період є сенситивним.

**Емпатія** – здатність зрозуміти емоційний стан іншої людини, проникнути в її переживання.

**Здібності** – індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності і є умовою її успішного виконання.

**Знання** – перевірений на практиці результат пізнання навколишньої дійсності, правильне її відображення в мисленні людини.

**Знаково-символічна функція свідомості** – можливість використовувати об'єкт у якості заміника іншого.

**Зона актуального розвитку** – те, що дитина може виконувати самостійно в даний момент.

**Зона найближчого розвитку** – те, що саме сьогодні дитина вміє робити в співробітництві і під керівництвом дорослого, а завтра вона стає здатною виконувати самостійно.

**Імпринтинг** – швидке, автоматичне, майже миттєве пристосування організму до умов його життя з використанням готових від народження форм поведінки.

**Інтелектуальна готовність до шкільного навчання** – один із компонентів готовності, що передбачає певний рівень розвитку пізнавальних процесів.

**Інтелектуальні почуття** – почуття, що виникають і розвиваються в процесі пізнавальної діяльності (здивування, сумнів, радість пізнання).

**Інтелектуалізація афекту** – здатність дитини осмислити наслідки своїх вчинків, передбачати результати своєї діяльності.

**Інтеріоризація** – процес переходу зовнішніх дій у внутрішні.

**Моральний розвиток** – процес, який передбачає засвоєння моральних норм, формування моральної свідомості і моральної поведінки.

**Моральні якості** – постійні властивості особистості, які проявляються у всіх ситуаціях, і пов'язані з прагненням дотримуватися моральних норм.

**Моральні почуття** – переживання, пов'язані із задоволенням або незадоволенням прагнень дитини дотримуватися вимог суспільного життя, дотримуватися моральних норм.

**Моральні норми** – суспільно вироблені правила поведінки, якими керуються люди у своєму житті і діяльності.

**Мотив** – спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людини.

**Мотивація** – система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість.

**Навичка** – стійка, удосконалена у результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ дія.

**Навченість** – відносно стійка властивість особистості, суттєвим компонентом якої є здатність до навчання.

**Наслідування** – універсальний спосіб засвоєння чужого досвіду, здатність мимовільно відтворювати рухи і дії, поведінку та діяльність інших.

**Научіння** – стійка, доцільна зміна діяльності, що виникає завдяки попередній діяльності і не викликана безпосередньо вродженими фізіологічними реакціями організму.

**Новоутворення** – якісно новий тип особистості і взаємодії людини з дійсністю, відсутній як ціле на попередніх етапах розвитку.

**Оперантне научіння** – научіння шляхом виконання дій, для вироблення яких організму треба активно експериментувати із середовищем і в такий спосіб встановлювати зв'язки між різними стимулами.

**Педагогічна психологія** – це самостійна галузь психологічної науки, що зосереджена на пізнанні і використанні психологічного і особистісного потенціалів суб'єктів педагогічної діяльності у процесі навчання, виховання та оволодіння соціокультурним досвідом.

**Педагогічна (професійна) спрямованість особистості педагога** – інтерес до педагогічної діяльності і здатність нею займатися та емоційне ставлення до діяльності (любов, задоволення, інші потреби).

**Педагогічне спілкування** – це професійне спілкування педагога з дітьми у процесі їх навчання та виховання, яке має певні педагогічні функції та спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності та стосунків між педагогом та дітьми.

**Пізнавальна активність** – специфічна властивість особистості дитини, спрямована на активне набуття нових знань.

**Пізнавальні інтереси** – група мотивів, пов'язана зі змістом і процесом учіння, спрямована на опанування способом певної діяльності.

**Потреба** – джерело активності суб'єкта, потреба в матеріальних або духовних об'єктах, необхідних для його існування і розвитку.

**Проблемна ситуація** – пізнавальна ситуація, за якої дитині недостатньо наявних знань для розв'язання, виконання теоретичного чи практичного завдання, що породжує суб'єктивну потребу в нових знаннях, стимулює пізнавальну активність.

**Провідна діяльність** – основний вид діяльності дитини на тому чи іншому віковому етапі її розвитку, в якій виникають і диференціюються інші види діяльності, перебудовуються основні психічні процеси і відбуваються зміни психологічних особливостей особистості на даній стадії її розвитку

**Психологічна готовність до шкільного навчання** – комплекс психологічних якостей, які забезпечують успішне навчання в школі. Містить такі компоненти, як інтелектуальна, особистісна та соціально-психологічна готовність.

**Психологічна культура педагога** - це якісно-професійна характеристика його особистості, в основі якої знаходиться система усвідомлених спеціальних психологічних цінностей, що творчо використовуються та примножуються в процесі професійної діяльності.

**Психологічна стійкість** – здатність зберегти і використати цінний педагогічний досвід як необхідну основу пропонуваніх інновацій, прагнення конструктивно розв'язувати проблемні педагогічні ситуації.

**Самовиховання** – управління суб'єктом своєю діяльністю, спілкуванням, поведінкою, переживаннями, спрямованими на зміну своєї особистості відповідно до усвідомлених цілей, ідеалів і переконань задля самовдосконалення.

**Сенсорні еталони** – історично сформовані уявлення про чуттєві властивості, якості і ознаки об'єктів.

**Синдром професійного вигорання** – складний психофізіологічний феномен, який визначається як емоційне, розумове та фізичне виснаження, пов'язане з тривалим емоційним навантаженням.

**Соціальна ситуація розвитку** – своєрідне, специфічне для даного віку, виняткове, єдине і неповторне відношення між людиною і навколишньою дійсністю, насамперед, соціальною.

**Соціальна перцепція** – сприйняття, розуміння і оцінка людиною інших людей.

**Спосіб дії** – сукупність операцій планування, організування умов, необхідних перетворень і контролю за виконанням дії, що забезпечує її результат.

**Супідрядність мотивів** – певне співвідношення мотивів, що встановлюється на основі виділення більш важливих мотивів, які підпорядковують собі інші.

**Стиль педагогічної діяльності** – сукупність загальних і спеціальних способів професійної діяльності, що проявляються в різних умовах її здійснення і забезпечують її найкраще виконання.

**Творчість** – діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей.

**Уміння** – здатність використовувати наявні знання, поняття, оперувати ними для виявлення суттєвих властивостей об'єктів і явищ, успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань.

**Умовно-рефлекторне навчіння** – виникнення нових форм поведінки як умовних реакцій на нейтральний стимул, який раніше специфічної реакції не викликав.

**Учіння** – це один з основних видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток через опанування способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань.

**Формування асоціацій** - встановлення тимчасових зв'язків між окремими фрагментами знання чи досвіду.

**Цілепокладання** – здатність до породження нових цілей в діяльності людини.

### Спеціальні принципи:

- соціальної доцільності;
- обґрунтованого застосування навчально-виховних і розвивальних впливів на дітей;
- індивідуального прогнозування становлення особистості;
- рівноправності та різнопланової взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

### Актуальні проблеми:

- проблеми інклюзивної освіти;
- проблеми доцільності навчання дітей з 6-річного віку;
- проблеми впровадження комп'ютерів у навчально-виховний процес дошкільних закладів;
- проблеми впровадження різнопланових інноваційних технологій у дитячих закладах;
- проблеми організації ефективної діяльності психологічної служби у дитячому садку;
- проблеми вдосконалення психологічної компетентності фахівців у галузі дошкільної освіти.

### Структура науки:

1. Психологія навчальних і розвивальних впливів на дітей дошкільного віку.
2. Психологія виховання дошкільників.
3. Психологія вихователя дошкільного закладу.



### Методи дослідження:

- спостереження;
- вивчення продуктів діяльності дітей;
- опитування;
- експеримент;
- тестування.

## Історія становлення педагогічної психології як науки

**I етап:**  
загально -  
дидактичний етап,  
формування  
передумов розвитку  
педагогічної  
психології  
(середина XVII ст.  
– кінець XIX ст.)

Діячі у галузі  
дошкільної  
педагогічної  
психології:

Я.А.Коменський,  
Й.Ф.Герbart,  
К.Д.Ушинський,  
П.Ф.Каптерев та  
ін.

**II етап:**  
етап активних  
експериментальних  
досліджень та  
оформлення  
педагогічної  
психології у  
самостійну науку  
(кінець XIX ст. –  
початок 50-х р.р. XX  
ст.)

Діячі у галузі дошкільної  
педагогічної психології:

А.С.Макаренко,  
В.О.Сухомлинський,  
Л.С.Виготський,  
Г.С.Костюк,  
С.Л.Рубінштейн,  
О.М.Леонтьєв,  
Д.Ф.Ніколенко,  
Ж.Піаже,  
А.Валлон,  
М.Монтесорі та ін.

**III етап:**  
етап активних  
досліджень у  
напрямку розробки  
психологічних  
теорій навчання,  
психолого-  
педагогічних  
інновацій у  
освітньому процесі  
(з 50-х р.р. XX ст.  
до сьогодення)

Діячі у галузі  
дошкільної  
педагогічної  
психології в  
радянській і  
пострадянській  
Україні:

О.В.Запорожець,  
Д.Б.Ельконін,  
Л.І.Божович,  
М.І.Лісіна,  
М.М.Поддяков,  
Г.О.Люблінська,  
В.К.Котирло,  
С.Є.Кулачківська,  
І.Д.Бех,  
Т.О.Піроженко,  
С.О.Ладивір,  
О.Л.Кононко та ін.



