

**Є. В. Карпенко**

**ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА  
ПСИХОЛОГІЯ**

**Актуальні студії сучасних українських учених**

**Навчальний посібник**

**Львів – 2014**

УДК 159.922.7 + 37.015.3  
ББК 88.8я73  
К 20

*Рекомендовано до друку вченою радою Львівського державного  
університету внутрішніх справ  
(протокол № 7 від 05.03.2014 р.)*

**Рецензенти:**

**Ковальчук З. Я.** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри  
практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ;

**Посацький О. В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри  
практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені  
Івана Франка.

**Карпенко Є.** Вікова та педагогічна психологія : Актуальні  
К 20 студії сучасних українських учених : навч. посібник. – Дрогобич :  
Посвіт, 2014. – 152 с.

ISBN

У навчальному посібнику представлено новітні дослідження сучасних українських науковців у галузі вікової та педагогічної психології. Посібник орієнтований на допомогу студентам вузів у поглибленому самостійному вивченні навчальних дисциплін «Вікова психологія» і «Педагогічна психологія», сприяє оволодінню ними матеріалу з теми, а також орієнтує молодих науковців у актуальних тенденціях дослідження особливостей становлення особистості, її навчання і виховання. У ньому вміщено фрагменти досліджень вітчизняних учених, перелік запитань для обговорення і самоконтролю, самопідготовки, глосарій, список літератури та іменний покажчик.

Для студентів вищих навчальних закладів IV рівня акредитації, які навчаються за напрямами підготовки 6.030102 – «Психологія» і 6.030103 – «Практична психологія» та ОКР «Магістр» за спеціальностями – 8.03010201 «Психологія» і 8.03010301 – «Практична психологія», а також аспірантів і викладачів.

ISBN

© Карпенко Є. В., 2014

## ЗМІСТ

Передмова.....

**Розділ 1. ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ.....**

*Психологія дошкілля.....*

Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.....

Психологічні основи особистісного становлення дошкільника.....

Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років.....

Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини.....

Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку.....

*Психологія молодшого шкільного віку.....*

Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання.....

Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці.....

*Психологія підліткового віку.....*

Психологічні основи особистісного зростання підлітків.....

Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків...

*Психологія юнацтва.....*

Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці...

Психологія читання літературних творів старшокласниками.....

Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників.....

Психологія розвитку інтелекту в ранній юності.....

Психологія становлення громадянськості особистості.....

### ***Психологія дорослості***.....

Психологія особистісної свободи в дорослому віці.....

Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці.....

Питання для самопідготовки з навчальної дисципліни

«Вікова психологія».....

## **Розділ 2. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ**.....

### ***Психологія навчання і розвитку***.....

Психологічні основи аксіогенезу особистості.....

Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді.....

Психологія професійного розвитку особистості.....

### ***Психологія виховання***.....

Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей...

Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції.....

Психологічні основи розвитку емпатії людини.....

Психологія комунікативної культури особистості школяра.....

Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості...

<b><i>Психологія педагогічної діяльності</i></b> .....	
Теоретико-методичні засади педагогічної психогігієни.....	
Психологічні основи педагогічної взаємодії.....	
Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності.....	
Психологія навчального спілкування.....	

<b><i>Професіоналізація майбутніх психологів</i></b> .....	
Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів.....	
Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти.....	

Питання для самопідготовки з навчальної дисципліни «Педагогічна психологія».....	
---	--

<b>Глосарій</b> .....	
-----------------------	--

<b>Список літератури</b> .....	
--------------------------------	--

<b>Іменний покажчик</b> .....	
-------------------------------	--

## ПЕРЕДМОВА

Пропонований навчальний посібник покликаний ввести студентів, котрі вивчають нормативні курси з вікової та педагогічної психології, в коло актуальних проблем сучасної української психолого-педагогічної науки.

Як засвідчує досвід, студенти наших вишів недостатньо обізнані зі здобутками вітчизняної психології: як тими, що суголосні світовим тенденціям розвитку психології, так і тими, що творять її культурно самобутній концептуально-методологічний ландшафт. З метою заповнення цієї прогалини в професійній підготовці майбутніх психологів, педагогів та осіб, які цікавляться питаннями розвитку, освіти, виховання, професіоналізації особистості, і було підготовлено цей посібник.

Матеріалом для книжки слугували висновки з докторських дисертацій з педагогічної та вікової психології, які було захищено в Україні на рубежі ХХ і ХХІ століть, аж до наших днів (приблизно 15 років). Їх розміщено згідно зі змістовими модулями й основними темами з вікової та педагогічної психології. Після структурованого викладу основних тез дисертаційних досліджень пропонуються питання для обговорення і самоконтролю, а також для самопідготовки. До складу посібника ввійшов і короткий словник базових понять із вікової та педагогічної психології, а в тексті є необхідні посилання. Наявні також список літератури та іменний покажчик. Крім того, деякі терміни, що належать до загальнонаукової лексики або вживаються у специфічному значенні, обумовленому контекстом, автор посібника пояснює після потенційно незрозумілого слова в дужках.

Висловлюємо сподівання, що цей навчальний посібник прислужиться як для поглиблення нормативних знань із предмету, так і для орієнтації в напрямках самостійної науково-дослідницької роботи студентів і аспірантів у царині вікової та педагогічної психології.

*Євген Володимирович Карпенко –*

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології*

*Львівського державного університету внутрішніх справ*

# ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

## *Психологія дошкілля*

### **Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку**

Дошкільний вік триває приблизно від трьох до шести-семи років. Він починається після подолання кризи трьох років, а закінчується зі вступом дитини до школи, коли змінюється соціальна ситуація розвитку, з'являється новий провідний вид діяльності (навчання) тощо.

Цей час є надзвичайно сензитивним для розвитку мовлення, яке має переважно спонтанний, мимовільний, неусвідомлюваний характер, може розвиватися на основі спонтанної рефлексії над ним, природних металінгвістичних здібностей (тобто, всіх, що сприяють розвитку мовлення – *Є. К.*) за наявності мовленнєвого середовища, без організованих впливів. Тим часом мовленнєву діяльність треба спеціально формувати, оскільки її перебіг потребує не тільки розвинених мотивів, інтенцій, внутрішнього програмування, умінь отримувати результати, досягати мети, а й таких мовленнєвих дій, які ґрунтуються на усвідомленні кожної складової висловлювання (інтонаційних, лексичних, граматичних засобів та ін.). Все це вимагає, крім довільності і навмисності, ще й володіння основами метамовних і метамовленнєвих знань (префікс *мета* означає *поза, понад* щось. – *Є. К.*). Особливо сприятливим періодом для початкового цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності є старший дошкільний вік. Адже саме на цьому віковому етапі психічного розвитку відбуваються первинні якісні зрушення в мотивувальній сфері психіки і внутрішньому мовленні дитини, що забезпечує програмування мовлення і формування

сміслових та семантичних структур; здійснюється становлення основ довірливості, навмисності й елементарного усвідомлення мови і мовлення.

Л. Калмикова вважає, що мовленнєва діяльність є засобом формування особистості, здатної граматично правильно і доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися, а відтак, готовності до умов життєдіяльності в соціумі. Розвинена у дітей мовленнєва діяльність виступає як загальне явище, пов'язане зі спільною властивістю людей, безвідносно до конкретної мови. Водночас це одиничне, індивідуальне, особливе, унікальне надбання, притаманне конкретній дитині, вироблене і привласнене нею з урахуванням конвенціональних (тобто, вироблених в результаті домовленості і згоди людей – *Є. К.*) вимог до комунікативної доцільності й психологічної комфортності мовленнєвого спілкування.

У мовленнєвій діяльності втілюється ставлення дитини як суб'єкта публічного дискурсу (ситуації мовлення – *Є. К.*) до мовленнєво-комунікативної дійсності. Об'єктивація цієї ідеальної реальності є тією рушійною силою, що запускає механізм мовленнєво-діяльнісного розвитку суб'єкта висловлювання, а також механізми соціалізації, мовленнєвого самовираження, самоактуалізації й самоздійснення. У результаті валентності особистісних, мовленнєво-діяльнісних і мовних характеристик суб'єкта усного мовлення виникає якісно нове складне явище – мовленнєва діяльність дошкільника, яка розвивається під впливом навчання і функціонує у процесі соціально орієнтованої взаємодії.

Дослідження Л. Калмикової дало змогу встановити механізми розвитку і функціонування, а також динаміку і вектори онтогенезу мовленнєвої діяльності у дітей, котрі вступають до першого класу, з'ясувати її вікові особливості й індивідуальні відмінності, виявити нерівномірність у розвитку мовленнєвих операцій та неодноразовість у термінах початку функціонування одиниць мовленнєвої діяльності і, зрештою, визначити індивідуальні рівні її сформованості: високий – висхідний, що є перспективним для подальшого розвитку мовлення і який можна



вдосконалювати до досягнення виняткового, найвищого рівня; достатній – типовий, нормальний, ресурсів якого вистачає для реалізації мовленнєвих дій; середній – досяжний, можливий за певних дидактичних умов для реалізації мовленнєвих дій; низький – недостатній для реалізації мовленнєвих дій: він є спорадичним (епізодичним – *Є. К.*), акцидентним (тимчасовим, минулим) рівнем і водночас евентуальним, тобто можливий як типовий або достатній за певних психодидактичних умов, виступає як стадія початкового мовленнєво-діяльнісного розвитку. Кожній групі дітей, виокремленій за рівнями розвитку мовлення, відповідають особливі психологічні, психолінгвістичні й особистісні характеристики.

Загалом в онтогенезі граматичне структурування випереджає й обумовлює розвиток внутрішнього програмування, завдяки якому – вже на стадії формування – уперше починають реалізовуватися у мовленні дітей попередні етапи мотивування та думки й одночасно створюється програма висловлювань. Відтак, граматичне структурування у дошкільників змінює свій статус: стає залежним від реалізації програми, створеної у процесі внутрішнього програмування. Це вже не первинна автономна зовнішньомовленнєва операція, що не була підпорядкована іншим структурам в ієрархії породження мовлення на ранніх етапах мовленнєвого онтогенезу. Граматичне структурування у дітей старшого дошкільного віку стає не тільки операцією з реалізації внутрішньої програми, а й сприяє виробленню у них програми подальшого розгортання висловлювання за правилами поверхневого синтаксису.

Як показало дослідження Л. Калмикової, первинний розвиток у дітей мовленнєвої діяльності обумовлений опануванням ними рефлексії над мовленням – спочатку спонтанної, а згодом і усвідомлюваної. Від початку свого виникнення спонтанна рефлексія у дітей має невимушений характер, виявляється як мимовільний двосторонній процес говоріння і слухання. Пізніше рефлексивність набуває рис довільності, навмисності і стає осмисленим процесом самопізнання, самоаналізу, самоконтролю і

самокорекції власного мовлення, в якому якісно змінюється і розширюється орієнтувальна ланка. Значне місце в системі належить усвідомленому вибору мовних засобів, що відтепер досягається завдяки послуговуванню не тільки імпліцитними (тут – власними неусвідомленими – *Є. К.*), а й набутими під час навчання, усвідомленими, експлікованими правилами поверхневої граматики, їх реалізації в мовленнєвій діяльності.

Згідно з системним підходом розвиток мовленнєвої діяльності здійснюється за її структурними компонентами і одиницями з увагою до розвитку дошкільника як мовленнєвої особистості, через удосконалення його мотивів, пов'язаних зі смислоформуванням і смислоформуванням. З'ясовано, що її формування потребує: а) одночасного впливу на мовлення і тісно пов'язані з ним когнітивні, психодинамічні (мотиваційні, емоційні, афективні) процеси, властивості і стани особистості; б) проходження первинно операційного, дієвого, діяльнісного і вторинно операційного етапів; в) збалансованості мовного і метамовного матеріалу; г) впливу і на підсвідомі і на свідомі сфери психіки, вироблення зовнішніх і внутрішніх, домовних і мовних операцій мовлення. Розроблені в дослідженні теоретичні й методичні засади вивчення розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників дали змогу забезпечити цілісне розуміння її специфіки, визначити напрямки оптимізації і гармонізації дитячого мовлення, запропонувати психодидактичну систему формування мовленнєвої діяльності її суб'єкта – мовленнєвої особистості як носія публічного висловлювання, створити і впровадити в педагогічну практику технології розвитку у дітей внутрішньо- і зовнішньомовленнєвих операцій та дій з урахуванням специфіки становлення їх істотних ознак.

Виявлені Л. Калмиковою у старших дошкільників особливості розвитку мовленнєвої діяльності стали підґрунтям для виокремлення закономірностей її становлення, згідно з якими онтогенез мовленнєвої діяльності залежить від сформованості всієї сукупності операцій, які забезпечують мовленнєво-діяльнісну функцію; і, зокрема, мотивації, що

породжує мовленнєву інтенцію, а відтак, утворюється образ результату висловлювання; внутрішнього мовлення, яке бере участь у розгортанні думки в зовнішнє мовлення; операцій програмування, реалізації програми і їх порівняння; здатності фіксувати внутрішньою програмою зміст усього висловлювання і його компонентів; володіння правилами смислового, семантичного і зовнішнього синтаксису та інших закономірностей розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. З яких вікових періодів складається дошкільний вік?
2. У чому різниця між мовленням і мовленнєвою діяльністю, за Л. О. Калмиковою?
3. Чому старший дошкільний вік вважається оптимальним для «початкового цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності»?
4. Опишіть рівні індивідуальної сформованості мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, за Л. О. Калмиковою.
5. Як перехід від спонтанної до усвідомлюваної рефлексії сприяє розвитку мовленнєвої діяльності дошкільника?

### **Психологічні основи особистісного становлення дошкільника**

На особистісне становлення дошкільника впливають безліч як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, серед яких відзначають вплив референтних осіб, основні види діяльності, які виконує дитина, розвиток мовлення та пізнавальної сфери. Важливе значення також мають розвиток самосвідомості й самооцінки, мотиваційної та афективної сфер.

Особистісне становлення дошкільника є цілісним за змістом і характером, перспективно спрямованим процесом змінюваності в ході його розвитку соціальної та індивідуальної зрілості, життєвої компетентності, позиції у світі. Воно фіксує неперервний перехід якості буття дошкільника як

особистості з нижчого на вищий рівень. Останній об'єктивується посиленням тенденцій до елементарних форм самовизначення, самоствердження, самоповаги; прирощенням свідомості, зростанням осмисленості життєдіяльності; вивершенням прагнення дитини дошкільного віку реалізувати свою потребу у повноті життєпроявів, розкритті себе для інших та самої себе, розвитку самостійності як контитууючої (тут – визначальної. – Є. К.) риси особистості.

Комплексною характеристикою дошкільника як суб'єкта<sup>1</sup> життя є життєдіяльність. Вона відображає процес концептуалізації<sup>2</sup> (тут – осмислення. – Є. К.) дитиною навколишнього світу та себе в ньому, акумулює різноманітні прояви суб'єктної активності особистості, розкриває діяльнісну та діалогічну сутність дошкільника. Здатність дитини зазначеного віку не лише залежати від умов своєї життєдіяльності, а й певним чином впливати на них, відбивається в її позиції щодо оточення та самої себе.

За О. Кононко, підґрунтям для розвитку особистості, інтегрованою моделлю розгортання нею свого буття виступає позиція «Я-у-Світі». Вона акумулює життєвий досвід, характеризує ступінь компетентності дошкільника в різних царинах життя, синтезує ціннісні ставлення до предметного та людського світів, власного Я. Життєві ставлення як ключова для пояснення феномена особистісного становлення категорія об'єктивує значення та особистісні смисли, відображає систему преференцій (тут – вподобань. – Є. К.) дошкільника.

На думку О. Кононко, позиція «Я-у-Світі» як особистісний інтеграл характеризується тривимірною структурою, до складу якої входять часткові позиції «Я-в-предметному світі», «Я-серед людей» та «Я-сам». Перша засвідчує входження дошкільника у світ відносин з речами і предметами, об'єктивує рівень розвитку дитини як суб'єкта предметно-практичної

---

<sup>1</sup> **Суб'єкт** (від лат. *subjectum* – підкладене) – конкретний індивід або соціальна спільнота, що володіє свідомістю, волею і здатна цілеспрямовано перетворювати дійсність і себе. Перетворення індивіда на суб'єкта відбувається через його взаємодію з іншими людьми, в спільній діяльності.

<sup>2</sup> **Концептуалізація** – у широкому контексті, процес формулювання дослідницької концепції.

діяльності, фіксує міру розвитку працелюбності як базової особистісної цінності. Друга відображає процес опанування дошкільником соціальних норм, рівень саморегуляції ним моральної<sup>3</sup> активності, розвиток людинолюбності як базової особистісної характеристики. Третя фіксує процес усвідомлення дошкільником власного Я, здатність цінувати свої чесноти, сформованість самолюбності як базової цінності особистості. Єдність працелюбності, людинолюбності та самолюбності виступає мінімальним комплексом, який гармонізує особистісне становлення дошкільника.

Ступінь розвитку кожної часткової позиції, врівноваженість представленості базових особистісних цінностей в інтегралі «Я-у-Світі» визначають тип життєвої позиції – творчої, конфліктної, споглядальної чи конформної, а відповідно – і рівень розвитку особистісного буття дошкільника в цілому. Критеріями розподілу дошкільників на типи позиції «Я-у-Світі» є характер поведінки, рівень освоєння різних видів діяльності, спрямованість активності, продуктивність життєдіяльності в цілому, свідоме ставлення до життя та його емоційне забарвлення. Позиція «Я-у-Світі» не лише вказує на цілісність Я і Світу, в якому воно розгортається, а й на те, що векторною величиною в ній є морально-ціннісна площа життя.

Корінним феноменом особистісного становлення є «особистісне буття», яке кваліфікується як об'єктивована в активних за формою й моральних за змістом життєвियाвах дошкільника повнота його життя, реалізація останньої на рівні своєї індивідуально-вікової «вершини». Феномен вказує на важливу роль в особистісному становленні таких аспектів проблеми, як елементарні форми самопідтримки та самовпливу дитини на свою життєдіяльність, зв'язок активності як діяльності з активністю як інтенцією (внутрішнім спонуканням – *Є. К.*). Саме остання засвідчує

---

<sup>3</sup> **Мораль** – 1) доктрина чи набір принципів поведінки, моральний кодекс; 2) така якість вчинку, завдяки якому цей вчинок, відповідно до конкретного морального кодексу, вважається правильним і адекватним або ні.

здатність дошкільника виділяти певні сторони діяльності, усвідомлювати цінність власного Я.

Особистісне становлення дошкільника як психологічна реальність, на думку О. Кононко, об'єктивує факт, що будь-яка практична, комунікативна чи пізнавальна дія виступає одночасно в двох іпостасях: з одного боку, вона є технічною операцією, пов'язана з об'єктивною стороною активності, фіксує функціональні здобутки особистості; з другого – виражає суб'єктивне ставлення суб'єкта, визначає смисл для нього та інших вчинків і дій, є його особистісним надбанням. Удосконалення функціональної (об'єктивної) та особистісної (суб'єктивної) результативності життєдіяльності позитивно впливає на змістовно-динамічні характеристики буття дошкільника.

Рефлексивні складники самосвідомості дошкільника (особистісна рефлексія<sup>4</sup>, зміст уявлень про Я, механізми диференціації та ідентифікації) слугують підґрунтям для розвитку адекватної ідентичності (самототожності – *С. К.*), виступають важливим чинником формування індивідуальної системи ціннісних орієнтацій. О. Кононко доводить, що важливими умовами гармонійного особистісного становлення дошкільника є розвиток у нього статевої самосвідомості та ціннісних орієнтацій статеворольової позиції. Дошкільний вік є сензитивним для розвитку адекватної статевої ідентичності, вирізнення біологічних та соціокультурних ознак статі, усвідомлення незмінності своєї статевої належності.

Важливою структурною одиницею життєвого шляху дошкільника є його інтерес до власного життя як цінності, наявність елементарної в цьому віці життєвої перспективи як динамічного психічного утворення, як образу бажаного майбутнього, досягнення якого висуває вимоги до цілепокладання, вироблення елементарних життєвих планів, сформованості доступних віковій ціннісних орієнтацій. Завдяки здатності впорядковувати події власного життя, адекватно відображати у своїй свідомості його динаміку, виділяти

---

<sup>4</sup> **Рефлексія** (від лат. *reflexio* – відображення) – розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості.

атрибуції (тут – прикметні ознаки. – Є. К.) дитинства, дорослості й старості як відмінних етапів життя, дошкільник набуває відчуття самототожності, елементарної життєвої перспективи, більш-менш чіткого уявлення про Я в єдності його минулого-теперішнього-майбутнього.

Створення психологічних умов розширення, поглиблення та систематизації самоусвідомлення дошкільника в ході розв'язання ним предметно-практичних, комунікативних та пізнавальних задач сприяє розвитку в нього установки на «вектор віддачі», виробленню більш-менш реалістичного й водночас позитивного образу-Я, оволодінню найпростішими формами рефлексії, прагненню виявити морально-духовну активність, схильність до емпатії<sup>5</sup>, звички орієнтуватися на совість як внутрішній чинник поведінки. Результати досліджень у галузі вікової психології доводять, що підвищення функціональної та особистісної результативності практичної діяльності, спілкування та самопізнання призводить до зростання здатності дошкільників до конструктивної активності; поліпшення, хоча й не істотного, проявів суб'єктивної активності представників інших трьох типів позиції. В цілому інтенсифікується буття всіх дошкільників, зміцнюється його морально-духовна площа.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. У чому проявляється особистісне становлення дошкільника?
2. Що є провідним видом діяльності в дошкільному віці?
3. У чому полягає «діяльнісна і діалогічна сутність дошкільника»?
4. Що означає позиція «Я-у-Світі», за О. Л. Кононко, і з яких компонентів вона складається?
5. Яке значення має позиція «Я-у-Світі» для гармонізації процесу особистісного становлення дошкільника?
6. Обгрунтуйте вплив суб'єктивних та об'єктивних чинників

---

<sup>5</sup> **Емпатія** (від грец. *empathia* – *співпереживання*) – 1) емоційна чутливість, здатність людини до емоційного відгуку, співчуття, співпереживання, співрадість, до розуміння внутрішніх станів інших людей; 2) пізнання людиною внутрішнього світу інших людей (вчування), що здійснюється без раціонального компоненту.

життєдіяльності дошкільника на його особистісне зростання?

7. Що, на Ваш погляд, означає відчуття самототожності, яке виникає в дошкільному віці?
8. Що є результатом розвитку самосвідомості дошкільника?

## **Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років**

Особистість людини неповторна у своїй індивідуальності. Проте індивідуальність є лише однією з її характеристик. З висловом Б. Ананьєва, особистість є «вершиною» структури психічних властивостей, і індивідуальність – «глибиною» особистості. Передумовою формування людської індивідуальності є анатомо-фізіологічні задатки, які в процесі навчання і виховання формують різноманітні риси і якості людини.

Інтегрований підхід до розуміння сутності індивідуальності<sup>6</sup> дозволяє наблизитись до встановлення глибинних механізмів процесу розвитку індивідуальності у сукупному баченні її структурно-змістової основи. В. Кузьменко трактує індивідуальність як унікальну динамічну систему, структурна основа якої утворюється шляхом поєднання комплексу відмінностей індивідуального<sup>7</sup> та особистісного спрямування, а змістова – супроводжується формуванням певних властивостей. Функціональним призначенням їх є постановка та досягнення важливих, індивідуально та соціально значущих життєвих цілей, здійснення смислоутворювальних, адекватних ціннісним установкам виборів та пошук або знаходження найбільш ефективних способів їх досягнення. Сукупним результатом функціонування індивідуальності стає створення, виокремлення та

---

<sup>6</sup> **Індивідуальність** – індивід як суб'єкт свого життєвого шляху, унікальна, самобутня особистість, яка реалізує себе в життєтворчості.

<sup>7</sup> **Індивід** (від лат. *individuum* – *неподільне*) – одиничний представник людського роду, носій сукупності морфологічних, фізіологічних і психічних ознак, що відрізняють його від представників інших видів живих істот.



розширення власного способу життя, поглядів, переконань, характерного стилю діяльності та «почерку» життя, який визначає своєрідність побудови життєвого шляху кожної людини.

У процесі розвитку індивідуальності та особистості є ряд спільних та відмінних характеристик. Єдність, паралельність цих процесів зумовлює необхідність проведення таких психолого-педагогічних заходів, які мають бути спрямовані на підтримку особистості як індивідуальності. Водночас існує і певна своєрідність у сутності індивідуальності, її функціональному призначенні, механізмах виникнення, провідних процесах, що передбачає здійснення низки спеціальних заходів, створення специфічних умов та пошуку своєрідних засобів психолого-педагогічної діяльності.

Центральним у розвитку індивідуальності є процес індивідуалізації особистості. Початком індивідуалізації особистості є виокремлення власного досвіду у суспільному, виділення свого унікального «Я» серед інших унікальних «Я». Продовженням цього процесу стає побудова власної моделі життя, створення індивідуально-значущого досвіду, який базується на інтеграції суспільного досвіду, його творчій переробці та розширенні власними знахідками і відкриттями, переходу від усвідомлення цінності власного «Я» до розуміння значущості і важливості «Ми». Подальшим етапом індивідуалізації особистості виступає вироблення такого індивідуального досвіду, який стає значущим для інших людей та прийнятним ними, тобто на цьому етапі «Я» впливає на «Ми», його розвиток та удосконалення.

Визначальними для розвитку індивідуальності є властивості, сформованість яких детермінує (визначає – *Є. К.*) процес становлення суб'єктності<sup>8</sup>, довільності та творчості, що сукупно забезпечує творення та досягнення індивідуально- та суспільно-значущих орієнтирів, вибір, засвоєння та втілення суспільного досвіду та передбачає внесення нового, власного, самостійно створеного продукту в життя, поведінку та діяльність.

---

<sup>8</sup> Суб'єктність – інтегральна здатність суб'єкта ініціювати свою поведінку та діяльність.

Властивостями, які активізують та супроводжують процес становлення суб'єктності, творчості та довільності, виконують змістоутворювальну функцію при побудові власного життєвого шляху, забезпечують унікальність стилю діяльності, поведінки та життя, є цілепокладання, вибірковість та винахідливість.

Процес розвитку індивідуальності в онтогенезі, за В. Кузьменко, є результатом дії двох чинників – еволюції вроджених процесів розвитку та засвоєння суспільного досвіду, які приводять до вироблення власного досвіду, його виокремлення із суспільного, реалізації через діяльність свого стилю життя, впровадження людиною у соціальне оточення вироблених поглядів, переконань, цінностей. Просування на шляху розвитку індивідуальності може бути гармонійним або дисгармонійним.

Розвиток індивідуальності відбувається гармонійно тоді, коли забезпечується оптимальне співвідношення між процесами індивідуалізації та соціалізації, емоційно-почуттєвого та когнітивного, мотиваційно-потребового та соціально-етичного розвитку дитини. За такого варіанту розвитку виокремлення суспільного досвіду відбувається з урахуванням не тільки власних інтересів та бажань, своїх фізичних або інтелектуальних потреб і можливостей, але й з урахуванням аналогічних запитів соціального оточення. Дисгармонійним шляхом розвитку індивідуальності, на думку В. Кузьменко, є такий, коли увага акцентована лише на одному або декількох аспектах розвитку, що може призвести до поступового гальмування розвитку в іншому напрямку (асинхронія). Дисгармонією є також повільне та поступове вивільнення і все більш широке використання в житті невідповідних можливостям людини форм поведінки, реагування.

Гармонійність розвитку індивідуальності дитини 3-7 років суттєво залежить від того, чи підтримуються в її соціальному оточенні принципи оптимального співвідношення індивідуального та диференційованого підходу; гуманістичної спрямованості, поваги до унікальної своєрідності кожної дитини; цілісності, інтегрованості дитячої індивідуальності;

цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; варіативності навчально-виховного змісту та відповідності розвивального середовища не лише віковим, а й індивідуальним можливостям дитини.

Проведене В. Кузьменко дослідження соціокультурної ситуації розвитку дошкільника дозволило їй зробити висновок про те, що існуючі традиційні виховні тенденції спрямовували дитину на поцінування намагання «бути таким, як усі», здійснення стабільно-уніфікованого стилю поведінки, зміцнювали виконавські, репродуктивні нахили, гальмували процес стабілізації індивідуальних відмінностей та формування системоутворювальних властивостей індивідуальності, у ряді випадків – підсилювали негативістські устремління, провокували бажання діяти всупереч дорослим, протидіяти їх впливам, відстоюючи право «бути таким, яким я є».

Стан системоутворювальних властивостей індивідуальності на етапі дошкільного дитинства значною мірою залежить від умов, створених педагогом, зокрема, його участі у процесі постановки та досягнення мети, спрямованості на побудову індивідуально-окресленої взаємодії з дитиною, проявів поваги до дитячих виборів, рішень, планів, винаходів. Значно впливає на характер дитячої діяльності міра допомоги, що надається вихователем, ступінь новизни та практичної значущості виконуваних завдань, відповідність складності ситуації можливостям дитини, наявність варіативного ігрового матеріалу.

Індивідуальні відмінності дітей дошкільного віку характеризуються суттєвими розбіжностями як у віковому, так і в індивідуально-окресленому вимірі, що є важливим свідченням їх мінливості, нестійкості, поступового вікового дозрівання та стабілізації. У процесі нормального розвитку дитини 3-7 років відбувається упорядкування, вирівнювання, поступова стабілізація індивідуальних відмінностей обох базових конструктів, їх перетворення у стійкі цілісні, інтегровані, але не гомогенні структури.

Інтегрований аналіз стану системоутворювальних властивостей індивідуальності та індивідуальних відмінностей заклав підвалини для створення на цій основі типології ознак гармонійно розвинутої індивідуальності, здійснення заключного оцінювання та виділення існуючих типів розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Найпоширенішими виявились – стабільно-гармонійний, нестабільно-гармонійний, асинхронний і дисгармонійний типи розвитку. Аналіз даних свідчить, що серед дошкільників переважає підгрупа тих дітей, розвиток індивідуальності яких можна охарактеризувати як асинхронний, нестабільно-гармонійний або дисгармонійний.

Ефективними для розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, яка виховується та навчається у дошкільному навчальному закладі, є умови опосередкованого впливу (підвищення психологічної компетентності педагогів, оволодіння ними методами вивчення індивідуальних відмінностей, принципами розробки та запровадження варіативних індивідуалізованих освітніх програм) та засоби безпосереднього впливу (поширення індивідуального дитячого досвіду участі у виховних психологічних ситуаціях відповідного змісту). При наявності сприятливих умов та застосуванні відповідних засобів первинний цикл розвитку індивідуальності може відбуватися більш успішно.

Отже, у дитини 3-7 років спостерігається удосконалення образу самої себе, вироблення своєрідного стилю поведінки та діяльності, формування спроможності визначати та реалізовувати індивідуально- та соціально-значущі цілі, обираючи серед відомих зразків найбільш ефективні або створюючи новий, оригінальний досвід, поступово усвідомлюючи самоцінність своєї унікальної, відмінної від інших, індивідуальності.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке індивідуальність і в чому вона проявляється? Як її трактує В. Кузьменко?

2. Розмежуйте поняття «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність», «суб'єкт».
3. Якою є соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці і як вона пов'язана з формуванням індивідуальності?
4. Поясніть відмінності між гармонійним і дисгармонійним шляхами розвитку індивідуальності?
5. Якими є традиційні українські виховні стратегії і як потрібно діяти сучасним педагогам у напрямі розвитку індивідуальності дошкільнят?
6. Чому, на Ваш погляд, у сучасних дошкільників переважає асинхронний, нестабільно-гармонійний або дисгармонійний типи розвитку індивідуальності?

## **Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини**

У дошкільному віці значно розширюється словниковий запас дітей, який до 6-ти років може сягати 14 тис. слів. Завдяки мові вони пізнають навколишній світ, вчаться взаємодіяти ним, мислити. Мова має першочергове значення у засвоєнні дітьми соціальних понять, пов'язаних зі статусом і роллю.

Онтогенез комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку є багаторівневою системою ознак психічного зростання дитини як суб'єкта спілкування і виявляється на поведінковому (конативному), когнітивно-лінгвістичному, особистісному рівнях. Ступінь сформованості рівнів розвитку цієї сфери психіки відбиває динаміку рівнів розвитку взаємин дитини із соціальним середовищем, що опосередковує її активність як партнера по спілкуванню. Оскільки системоутворювальним чинником у комунікативно-мовленнєвому розвитку виступає широта і дієвість особистісних, ділових і пізнавальних мотивів спілкування, тобто

самоактуалізація<sup>9</sup> і самореалізація дитини, то онтогенез комунікативно-мовленнєвої сфери характеризує водночас саморозвиток психічної активності дошкільника, демонструючи розвиток особистості.

Дизонтогенез зазначеної сфери (затримка, несвоєчасний розвиток) не тільки зумовлює зниження інтерпсихічної взаємодії, що відбувається на поведінковому рівні у спілкуванні, сюжетно-рольових іграх, пізнавальній діяльності, а й призводить до руйнування внутрішнього психічного життя дитини, що проявляється у деформації якостей когнітивно-лінгвістичного й особистісного рівнів. Зазначений взаємозв'язок дає змогу конструктивно й своєчасно надавати психолого-педагогічну допомогу й здійснювати корекцію в ситуаціях дезадаптивних порушень конативного, когнітивного, лінгвістичного та особистісного плану, сприяючи розвитку соціальної та інтелектуальної активності дитини.

Взаємозалежні прояви мовленнєвих досягнень і характеристика їх особливостей у дошкільника дозволили Т. Піроженко визначити їх якісну своєрідність і відмінність у різні періоди дитинства (молодший, середній, старший дошкільний вік). Центральним досягненням комунікативно-мовленнєвого розвитку молодшого дошкільника є сформованість інтересу до людини і форм взаємодії з нею, а також засвоєння експресивно-мімічних засобів контакту. Розмаїтість, широта, дієвість емоційних проявів через невербальні способи комунікації свідчать про оволодіння дитиною емоційно-особистісною формою спілкування, центральним об'єктом якого є людина з усім багатством емоцій та почуттів. Емоційні прояви забезпечують комунікативну спрямованість на навколишній світ, відкритість досвіду дорослих та однолітків. Тому середній дошкільний вік – це період зростання когнітивної складності мовленнєвої поведінки. Мовлення стає об'єктом маніпуляції, усвідомлення, мовотворчості. Творчість у спілкуванні – це обов'язкова норма психічного розвитку дитини середнього дошкільного віку.

---

<sup>9</sup> **Самоактуалізація** – найбільш повна і вільна реалізація особистістю своїх можливостей, власного конгруентного Я потенціалу до розвитку.

Сформованість різних форм мовленнєвих висловлювань забезпечує дитині реалізацію потреб спілкування, подальший розвиток та ускладнення ділових і пізнавальних форм взаємодії, способів та процесів мислення. Комунікативні та когнітивно-лінгвістичні досягнення попередніх років дитинства дають старшому дошкільникові можливість вибирати адекватні засоби спілкування із широким колом партнерів (близькі, незнайомі дорослі, однолітки, малюки). Розвиненість якостей особистісного рівня мовленнєвого онтогенезу (ставлення до людей і самого себе, широта і дієвість мотивів спілкування, риси характеру, що мають прояв у спілкуванні) дозволяють дитині свідомо й довільно користуватися невербальними й мовленнєвими способами для успішної взаємодії. Необхідність повного і якісного розв'язання задач комунікації висуває вимоги зв'язності та логічності мовленнєвих висловлювань, що підвищує рівень довільної регуляції спілкування.

Узагальнені Т. Піроженко теоретичні та емпіричні дані про вікові психологічні особливості мовленнєвого онтогенезу дитини (молодший, середній, старший дошкільний вік) через прояви закономірностей становлення дитини як суб'єкта спілкування та діагностика цього психологічного явища можуть стати основою для пошуків гармонізувальних впливів на психічний розвиток дитини, прогнозування та корекції труднощів взаємодії малюка з оточенням.

Запропонована Т. Піроженко психолого-педагогічна модель взаємодії педагога з дітьми, спрямована на формування мовного спілкування дитини з дорослими та однолітками складається з: психолого-педагогічної діагностики; постановки педагогічних завдань; організації діяльності вихованців; аналізу динаміки та рівнів їх активності, а також корекції розвитку; прогнозування виховних ситуацій міжсуб'єктної взаємодії на індивідуальному та груповому рівнях. Система навчання спілкування відображає логіку розгортання спільного задуму (проекту), коли дитина вчиться сприймати ззовні та визначати мету діяльності, знаходити адекватні засоби її реалізації, проявляти вольове зусилля в досягненні мети й

наполегливе прагнення бути творцем своєї життєдіяльності. Тому в основі організації взаємодії дорослого з дітьми Т. Піроженко пропонує використовувати такі методи: створення мотивації діяльності; організації пізнавальної діяльності дітей, спрямованої на здобуття нової інформації, необхідної для реалізації задуму; репродукції знань та формування вмій і навичок; систематизації й узагальнення здобутих знань; організації творчої діяльності.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що розуміється під онтогенезом комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника?
2. Яким чином комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільнят пов'язаний з їх когнітивним розвитком та поведінкою?
3. Охарактеризуйте комунікативно-мовленнєвий розвиток у різні періоди дошкільного дитинства.
4. Чи правильним є твердження про те, що дошкільний вік є найсензитивнішим для розвитку мовлення? Чому?
5. У чому полягає психолого-педагогічна модель взаємодії педагога з дітьми запропонована Т. Піроженко?

### **Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку**

Розвиток особистості передбачає процес входження індивіда в нове соціальне середовище, адаптацію до його вимог та інтеріоризацію цінностей соціуму. Цими питаннями займалися багато зарубіжних та українських учених, серед яких і Ю. Приходько, котра розглядала особистісний розвиток дошкільника крізь призму генези його провідних ставлень.

Здійснений вченою теоретичний аналіз проблеми психологічних ставлень особистості засвідчив, що при всій багатогранності підходів до



вивчення проблеми, її дослідники сходяться на тому, що категорія ставлення є фундаментальною у психологічній науці, на основі якої може бути розроблена психологічна теорія особистості. Усталеність ставлень є суттєвою характеристикою людини як суб'єкта діяльності. Психологічні ставлення спрямовують поведінку та діяльність людини, залучаючи у цей процес такі важливі утворення особистості як потреби, почуття, інтереси, мотиви, знання. Ставлення виступають цілісною формою їх синтезу, тобто системним утворенням особистості, основи якого закладаються на ранніх етапах онтогенезу.

Дослідженням Ю. Приходько експериментально підтверджена гіпотеза, згідно з якою ставлення дитини до трудової діяльності опосередковуються її ставленням до інших людей, зокрема, ровесника – її співучасника, характер її ставлення до спільної трудової діяльності обумовлюється мірою прихильності, яку вона виявляє до її співучасника. Таким чином, результати дослідження вченої експериментально підтвердили, що вже на етапі дошкільного дитинства має місце феномен соціальної фасилітації (тобто, підсилення ефекту індивідуальних зусиль внаслідок взаємодії з іншими. – *Є. К.*), він виразно проявляється уже в дітей п'ятого року життя.

Ю. Приходько встановила вікові відмінності ставлення дітей до різних видів трудової діяльності, яка, згідно з програмою виховання, має місце в дошкільному закладі. Так діти середнього дошкільного віку надають перевагу праці, результат якої можуть заздалегідь передбачити, а також тій, котра пов'язана з їхніми ігровими потребами. Такою для дітей 5-ого року життя є праця в ігровому куточку. Старших дошкільників більше приваблюють ті види праці, котрі можуть задовольнити їх потребу в нових знаннях, наприклад, праця в куточку живої природи. Це є свідченням того, що у ставленні дітей цього віку чітко простежується їх поступальний особистісний розвиток.

Ю. Приходько встановлено, що усвідомлення соціальної значущості праці дітьми середнього дошкільного віку відбувається лише стосовно

окремих її видів і, головним чином, тих, значення яких для інших людей є максимально зрозумілим для них. Саме ця праця, судячи з характеру мотивації її вибору, приваблює дітей не стільки своєю процесуальною стороною, скільки розумінням значущості для інших людей – ровесників та дорослих. Тобто, вона набуває для дітей особистісного смислу, що робить її важливим засобом формування у них соціальних мотивів поведінки. Старші дошкільники уже усвідомлюють значущість для інших людей всіх видів своєї праці.

Також спостерігаються статеві відмінності у ставленні дітей до різної за змістом трудової діяльності. Як молодші, так і старші дівчатка виявляють більшу прихильність до тих видів праці, котрі традиційно ідентифікуються у нашій культурі з жінкою. У хлопчиків середнього дошкільного віку орієнтація на певні види праці менш виражена, ніж у хлопчиків старшого віку. Отже, дослідження Ю. Приходько експериментально підтвердило, що статево-рольова ідентифікація у дівчаток здійснюється значно раніше, ніж у хлопчиків. Вона проявляється не лише у характері провідної діяльності – гри, але і в інших її видах. А це свідчить про те, що організація трудової діяльності уже на цьому віковому етапі вимагає диференційованого підходу стосовно дітей обох статей.

Діти середнього дошкільного віку схильні до вибору індивідуальної форми праці, що свідчить про зростання їх самостійності. Старші – навпаки, надають перевагу груповій праці, що є переконливим свідченням їх соціального розвитку, зокрема, формування у них соціально-психологічної готовності до праці, провідним компонентом якої виступає позитивне ставлення до різних форм співробітництва з іншими людьми. Крім того, діти середнього дошкільного віку, які надають перевагу сумісній діяльності, хочуть бачити у якості її співучасника переважно дорослу людину, тоді як старші – ровесника. Це дає підставу стверджувати, що взаємодія в системі «дитина-дитина» у старшому дошкільному віці стає провідною і визначальною в особистісному розвитку дитини.

Розвиток ставлень дитини тісно пов'язаний з розвитком її мотиваційної сфери. Мотив, як заданий стимул до діяльності, набуваючи суб'єктивної значущості, виконує функцію орієнтації дитини на певні соціальні норми та цінності. Підвищенню значущості соціальних мотивів у структурі мотивації дитини сприяє емоційне передбачення нею значення своєї діяльності для інших людей. Тобто, емоційне передбачення виступає механізмом регуляції поведінки дитини, а дієвість засвоєння нею норм та правил взаємовідносин залежить від їх емоційної насиченості.

Одержані Ю. Приходько результати вивчення вибіркового взаємин спростовують суперечність існуючих у психології поглядів щодо їх існування уже на етапі молодшого дошкільного віку. Дослідження показало, що вибірково взаємини характерні для більшості цих дітей. В окремих з них вони яскраво виражені і досить усталені. Зароджуючись у різних видах діяльності, вибіркоче ставлення до ровесника більш яскраво проявляється у вільному від регламентації дорослих спілкуванні дітей.

Вибіркове ставлення виразніше проявляється у дівчаток як молодшого, так і старшого дошкільного віку, які задовольняють потребу в ньому переважно в діадах, тоді як хлопчики – у більш широкому колі ровесників. Вибіркові взаємини дівчаток емоційно насиченіші та стійкіші, ніж взаємини хлопчиків. Вибірковість ставлення у дівчаток обох вікових груп переважно проявляється стосовно ровесників своєї статі. Для хлопчиків молодшого дошкільного віку така диференціація у виборі ровесника ще не є характерною, вона з'являється лише у старшому дошкільному віці. Це свідчить, що процес статевої диференціації у дівчаток відбувається значно раніше, ніж у хлопчиків.

У дітей-дошкільників ще відсутній чіткий взаємозв'язок між когнітивним і емоційним компонентом ставлення, а тому розуміння ними неблагополуччя іншого не завжди активізує емоційний відгук та готовність сприяння йому. Активізації емпатійних проявів дитини у ставленні до ровесника сприяє підсилення ролі емоційного компоненту. Тобто, дієвість

засвоєних правил моральної поведінки зумовлюється ступенем їх емоційного опосередкування.

Вибіркові взаємини можуть певною мірою коригуватися, проте цей процес складніший, ніж коригування інших видів взаємин (ділових, рольових). Стрижнем такої роботи є емоційна насиченість оцінних ставлень у різних системах: «дорослий – дитина», «група дітей – дитина», «дитина – група дітей». Вона сприяє формуванню взаємної позитивної спрямованості дітей одне на одного, а згодом і оцінно-вибіркового їх ставлення до окремих ровесників.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що означає феномен соціальної фасилітації трудової діяльності дошкільника?
2. У чому полягає відмінність між мотивацією трудової діяльності дітей середнього та старшого дошкільного віку?
3. Назвіть статеві відмінності у ставленні дітей до різної за змістом трудової діяльності?
4. Як пов'язаний розвиток ставлень дошкільника з його мотиваційною сферою?
5. Які особливості розвитку вибіркового ставлень у хлопчиків та дівчат дошкільного віку?
6. Наведіть приклад формування взаємозв'язку між когнітивним та емоційним компонентами ставлень дошкільника?

## *Психологія молодшого шкільного віку*

### **Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання**

Провідним видом діяльності у молодшому шкільному віці є навчання, яке передбачає довільну регуляцію дитиною власних психічних процесів. У цьому аспекті значну роль відіграє виховання, яке за визначенням М. Іванчук являє собою багатофакторний процес свідомого, цілеспрямованого й систематичного формування особистості, який залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників і досягає своєї мети за умови максимальної активізації її особистісної діяльності. До об'єктивних чинників належать соціально-історичні особливості, культурні традиції, в яких розкривається система соціальних впливів. До суб'єктивних – цілісна змістовно-оформлена продуктивна навчально-пізнавальна діяльність, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу, рівень професійної майстерності вчителя. Тож виховання повинно активізувати процес включення дитини у виховну діяльність, точніше самодіяльність, яка розгортається під дією тих чи інших впливів.

У молодшому шкільному віці, як найбільш сензитивному для навчання, виховання і розвитку особистості, моральні якості починають складатись у стійку та складну систему, яка визначає формування активної життєвої позиції школяра і починає виконувати в структурі особистості досить важливі функції. Однак для їх формування недостатньо використовується особистісно-розвивальний потенціал процесу навчання сучасної початкової школи. Реалізація виховної функції навчання не виступає як самостійна мета, виховні завдання формулюються в загальному вигляді та недостатньо конкретизуються у відповідності з можливостями навчального матеріалу і особливостями розвитку школярів. За цих умов проблема перетворення вихованця в активний суб'єкт

діяльності не знаходить свого вирішення у традиційній системі навчання, що і зумовлює пошук нових форм, методів і підходів до виховання школяра.

Традиційне розуміння виховуючого навчання в основному зводилось до культивування соціально-авансованої мотивації та однопланового використання виховних можливостей навчального змісту і ролі вчителя як особистості. Такий підхід є значною мірою обмеженим. Повноцінне виховуюче навчання – це процес, який ґрунтується на системі реально діючих мотивів, що породжуються всіма міжкомпонентними зв'язками навчально-пізнавальної діяльності.

Сучасний етап розвитку освіти характеризують полярні тенденції – диференціація й інтеграція різних сторін освітньої системи. Ці два, на перший погляд, протилежних процеси на практиці є діалектичною єдністю, що взаємно доповнюють і супроводжують один одного. При цьому інтеграція є процесом такого усвідомлення суб'єктом будь-яких предметів чи явищ, за якого він не лише констатує на емпіричному рівні їх певні властивості, але й встановлює, з одного боку, породжувальну ієрархію між ними, з іншого – типи взаємозв'язків, які при цьому виникають, дозволяють йому універсально предметно-перетворювально діяти на основі такого мислеосягнення.

Актуальність інтеграційних процесів у шкільній освіті для початкової ланки навчання пов'язана з віковими особливостями молодших школярів і специфікою їхнього навчання. Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання запропонованого М. Іванчук базується на таких принципах: особистісно-розвивального потенціалу навчання; орієнтації на школяра як суб'єкта навчально-виховного процесу; творчого підходу при конструюванні технології інтегрованого навчання та доборі завдань; цілісності змісту навчально-виховного матеріалу, ігрових форм, позитивних емоційних ситуацій; трансформації морального мотиву у моральні якості; формування вільної, самостійно діючої особистості як громадянина, здатного робити обґрунтований вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях.

Авторська модель виховання молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання за М. Іванчук передбачає реалізацію полімотивації

особистісно-розвивального навчання шляхом спеціального інтегрування навчального змісту предметів базового і шкільного компонентів початкової освіти; включення у навчальний процес особистісно-значущих виховних завдань, які породжують і стимулюють орієнтацію на моральні цінності, сприяють реалізації виховної мети; застосування комплексу методичних засобів (методів, прийомів, форм роботи), що активізують структурні компоненти виховного аспекту навчання; врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, їхньої пізнавальної сфери – конкретність дитячого мислення, недостатнє володіння поняттями і розумовими способами дій, перевага наочно-образної форми мислення, значний вплив практичних дій; організацію ситуацій взаємодій і співпраці у різних видах інтегрованої діяльності, у яких дитина є активним суб'єктом діяльності і самодіяльності.

Спілкування, яке виступає системоутворювальним видом життєдіяльності молодших школярів у навчально-виховному процесі, побудованому на основі інтегрованого підходу, забезпечує ефективне формування моральних якостей під час розв'язування виховуючих ситуацій за умови, що в його основу покладено виховуючий діалог, який володіє максимально розвивальним та творчим потенціалом. Основною внутрішньою особливістю діалогічного типу спілкування є особистісні взаємини між вихователем і вихованцем.

Інтегрований підхід до навчання М. Іванчук значно підвищує успішність реалізації виховної функції, актуалізує особистісні якості учнів, забезпечує їх активну діяльність у цілісному пізнанні, оскільки гуманізація школи потребує глибоких перетворень процесу навчання, а саме: удосконалення змісту освіти, створення інтегрованих курсів тощо. У процесі вивчення інтегрованих курсів кожен учень засвоює способи спільної діяльності (що дуже важливо), цінує себе за свої навчальні досягнення, може самостійно визначати цілі свого вдосконалення в навчальних уміннях. Формування особистісних якостей супроводжується появою нової позитивної мотивації, інтересу до діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до старших і ровесників, до довкілля.

В умовах інтегрованого підходу до навчання молодший школяр реалізовує

себе на рівні «Я» діяльного і виступає суб'єктом міжособистісних взаємодій, здатний здійснювати внески в інших людей, прагне до самореалізації і самоактуалізації.

На думку М. Іванчук для ефективної дії інтегрованого навчання у початковій школі як особистісно-розвивального засобу необхідне дотримання певних психолого-педагогічних умов, а саме:

- врахування розвитку соціально-пізнавального досвіду дітей даного віку, їх прагнення до ігрової діяльності, особливостей мислення (сформованість наочно-образного і знаходження абстрактно-логічного мислення в зоні найближчого розвитку);

- дотримання наступності у формах, методах і прийомах роботи дошкільного закладу й школи та того факту, що особистісно-розвивальний вплив має не будь-яка діяльність, а цілеспрямовано інтегрована з урахуванням індивідуальних показників особистісного розвитку дитини;

- використання різних форм організації навчання (уроку, навчального дня, тижня) в умовах інтегрованого підходу, який передбачає цілісну навчально-пізнавальну діяльність;

- цілеспрямованого використання педагогом можливостей навчально-пізнавальної діяльності для реалізації виховної функції навчання.

У цілому ефективність виховання особистості школяра залежить від організації інтегрованого процесу навчання, характеризується морально-духовним змістом, розвиненою системою моральних взаємин, емоційною насиченістю, що і перетворює процес навчання в активну форму життєдіяльності. На засадах такої життєдіяльності школяр задовольняє свої потреби в самопізнанні, самореалізації, самовизначенні. Внаслідок цього відбувається зростання його особистісних потреб, збагачення моральних мотивів і способів власної самореалізації й самоактуалізації.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке виховання? Що належить до об'єктивних та суб'єктивних



чинників виховання?

2. Охарактеризуйте провідну діяльність у молодшому шкільному віці.
3. Якими є загальні особливості когнітивної сфери молодшого школяра?
4. У чому полягає інтегрований підхід до навчання, за М. Г. Іванчук?
5. Які умови організації системи інтегрованого навчання у початковій школі?
6. Яке значення гри в організації навчальної діяльності молодших школярів?

## **Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці**

У молодшому шкільному віці починає формуватися Я-образ дитини. Вона ідентифікує себе як хорошого чи поганого учня, товариша тощо. Також відбувається кристалізація її самооцінки, яка детермінує ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Особливістю самосвідомості стає її невіддільність від соціально схвалюваних позитивних рис.

Загалом виокремлення проблеми розвитку моральної свідомості та самосвідомості як дуже важливої для міждисциплінарного наукового пізнання та для соціальної практики створює сприятливі умови для заглиблення у центральні структури індивідуальної свідомості, розкриття механізмів присвоєння дитиною особливої категорії соціальних приписів – моральних норм і законів.

Здебільшого основна увага дослідників зосереджується на результатах функціонування моральної свідомості – ступені нормовідповідності поведінки, залишаючи без належного аналізу його передумови. Останнім часом спостерігається активізація комплексного вивчення проблеми як у вітчизняній, так і у зарубіжній науці. Виконані наукові дослідження спрямовуються на вивчення механізмів присвоєння норм, простеження

вікових закономірностей процесу, встановлення дієвості зв'язку моральної свідомості та моральної поведінки.

Цінність розробки проблеми у віковому аспекті зумовлена двома основними підставами:

- простеження закономірностей генезису центральних конструктів психіки, якими є моральна свідомість та самосвідомість, що дозволяє вибудовувати і спрямовувати виховні стратегії у соціально бажане русло, запобігати виникненню відхилень у цьому процесі, коригувати небажані тенденції на ранніх стадіях їх виникнення;

- вивчення закономірностей функціонування моральної свідомості та самосвідомості на початкових стадіях забезпечує фундамент для проникнення у складні когнітивно-ціннісні утворення зрілої психіки, розпізнавання мотиваційних, когнітивних та емоційних передумов соціальної поведінки дорослої людини.

До основних особливостей функціонування моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці Р. Павелків зараховує:

- високий рівень готовності дітей до декодування реальних та вербально поданих ситуацій у логіці міжособистісного процесу з виокремленням мотиваційних підстав поведінки учасників та їх врахуванням при оцінці нормовідповідності вчинку, його цінності чи доречності; переорієнтування уваги при оцінюванні сутності ситуації зі сфери наслідку на мотиви поведінки;

- наявність зв'язку між моральними конструктами індивідуальної свідомості, що виявляється у мимовільних переключеннях дітей при виконанні завдань зі сфери аналізу поведінки інших людей на аналіз особистісних проявів, декларуванні власних позицій, намірів; пошуку паралелей з життєвими ситуаціями, учасниками яких вони виступали. Р. Павелків прогнозує, що наслідками такого зв'язку є прискорення темпів переходу моральних знань у систему мотиваційних спонук, що простежується у цей віковий період;

- одним із новоутворень молодшого школяра у сфері моральної свідомості та самосвідомості є виникнення перших особистісних моральних позицій, які виявляються у прагненні активно відстоювати моральні принципи при відсутності особистісної зацікавленості; висловленні критичних суджень на адресу дорослих при недотриманні ними моральних приписів; виникненні елементів критичного ставлення до їх поведінки;

- моральна свідомість та моральна самосвідомість у цьому віковому періоді розпочинають функціонування як цілісний конструкт, у якому когнітивно-ціннісні структури доповнюються емоційними елементами, що виявляється у здатності дітей проникати в емоційні стани учасників морального конфлікту, простежувати динаміку змін у настроях людей, прогнозувати її вплив на систему стосунків, передавати емоційні аспекти ситуації не лише у формі вербальних інтерпретацій, але й кольорових асоціацій; включати чуттєві підстави в оцінку подій, позначати свої реальні чи можливі переживання, спричинені певними подіями;

- розвиток когнітивних механізмів у цьому віковому періоді забезпечує перехід від суто емоційно-інтуїтивних способів реагування на рівень усвідомлення морального змісту ситуацій. Він передбачає, зокрема, розуміння та прийняття основних моральних норм. При цьому поняттєве розкриття етичного змісту продовжує викликати утруднення;

- молодші школярі переходять від первинних уявлень про екзистенційні<sup>10</sup> категорії до усвідомлення людського життя як найвищої цінності. Чистота і щирість дитячих помислів актуалізують необхідність на державному рівні призупиняти програми насилля, що пропагуються у засобах масової інформації;

- поєднання правильних і неправильних уявлень, узгоджених і неузгоджених когнітивно-ціннісних, емоційних та поведінкових елементів у структурі моральної свідомості молодших школярів спричиняє виникнення

---

<sup>10</sup> **Екзистенція** – одне з основних понять екзистенціалізму, що означає спосіб буття людської особистості, що являє собою відкрити можливість становлення і реалізації власного потенціалу.

помилку у виборі релевантних (значущих, доцільних – Є. К.) шляхів вирішення моральних проблеми. Принцип «моральна мета не може реалізуватися неморальними способами» для дітей ще не набрав характеру аксіоми. Діти визнають цінність асертивної форми поведінки (цінність впевненості – Є. К.), але при виборі власної стратегії часто декларують схильність до силових, агресивних впливів;

- рівень усвідомлення моральних приписів дозволяє дітям використовувати їх при оцінюванні не лише поведінки однолітків та власних самовиявів, але й стосовно поведінки дорослих людей, що свідчить про засвоєння універсальності та відносності моральних норм; розпізнавати відсутність моральних аспектів поведінки у просоціальних діях презентаційного характеру;

- перегляд функцій зовнішнього контролю у напрямку зняття його домінуючих позицій та заміну внутрішніми моральними інстанціями;

- збереження тенденції нелінійного зв'язку розвитку свідомості та моральної поведінки, існування розбіжності в інтелектуальному та прагматичному рівнях функціонування моральної свідомості та моральної самосвідомості;

- втрата значущості позиції гедоністичного типу та послаблення егоцентричних устремлінь; засвоєння принципів, що відповідають конвенційному рівню функціонування моральної свідомості;

- моральна свідомість та моральна самосвідомість дітей характеризуються високою податливістю до виховних і коригувальних впливів, що є одним із вагомих аргументів сензитивності періоду.

Згідно з дослідженнями Р. Павелківа, розвиток моральних конструктів індивідуальної свідомості у період молодшого шкільного віку характеризується:

- плавною віковою динамікою когнітивно-ціннісних та емоційних структур моральної свідомості та моральної самосвідомості;

– прискоренням темпів змін у моральних конструктах психіки на кінець вікового періоду;

– послабленням зв'язку когнітивно-оцінних структур моральної свідомості з показниками інтелекту, яке є свідченням того, що досягнутий рівень розумового розвитку забезпечує дітям можливість розпізнавати моральні аспекти ситуацій, виокремлювати сутність моральних проблем, поданих у різних вербальних контекстах.

Загалом Р. Павелків вважає, що розвивально-коригувальні впливи, спрямовані на структури моральної свідомості і моральної самосвідомості, здатні викликати прямі і непрямі наслідки.

Отже, молодший шкільний вік належить до сензитивних періодів розвитку моральної свідомості та моральної самосвідомості, свідченням чого є високі темпи вікової динаміки їх когнітивно-ціннісних та емоційних структур, збереження висхідної тенденції розвитку протягом усього вікового періоду, легка податливість до розвивально-корекційних впливів.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Охарактеризуйте основні особливості функціонування моральної свідомості та самосвідомості дітей молодшого шкільного віку.
2. Дитина молодшого шкільного віку починає керуватися внутрішніми моральними інстанціями. Водночас її Я-образ є невіддільним від соціально схвалюваних позитивних рис. Про що це свідчить?
3. Як відбувається розвиток моральних конструктів індивідуальної свідомості в молодшому шкільному віці?
4. Як пов'язане формування самооцінки у молодших школярів із навчальною діяльністю?

## *Психологія підліткового віку*

### **Психологічні основи особистісного зростання підлітків**

Під час підліткового періоду відбувається інтенсивний стрибкоподібний фізіологічний та психічний розвиток дитини. Останній тісно пов'язаний із соціальними умовами існування підлітка: наявністю або відсутністю хороших довірливих стосунків із дорослими і однолітками, сприятливого впливу середовища на розгортання особистісних здібностей тощо.

Вирішення проблеми розвитку особистості в сучасній психології відображає три основні тенденції. З позиції першої тенденції генезис особистості зумовлюється переважно соціальною ситуацією розвитку, з позиції другої – акцентується увага на соціальній активності особистості та її свідомості, з позиції третьої – актуалізується суб'єктність людини, точніше особистість як суб'єкт власної психічної активності, що первісно наділений свободою і відповідальністю.

На думку І. Булах, взаємозв'язок понять «розвиток особистості» та «особистісне зростання» є досить тісним, але смислові акценти в них різні. Розвиток особистості – це постійні зміни, переходи, перетворення родових, соціально-типологічних властивостей в індивідуальні, особистісно-смислові її якості, що виникають у ході онтогенезу. Базисним модусом існування особистості є розвиток, який сприяє набуттю нею все більшої якісної визначеності.

Особистісне зростання корелює з розвитком у напрямі самореалізації та самоактуалізації людини. Передумовою особистісного зростання є первісно існуюча, спадково детермінована внутрішня природа і «серцевина»

особистості – самість<sup>11</sup>, яка являє собою нерозвинену форму «Я». Саме вона «диктує» пошук шляхів особистісного зростання як активного процесу становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях.

Проаналізувавши наукові праці щодо розвитку і зростання підростаючої особистості І. Булах виявила, що більшість учених утверджує тезу про тісне співвідношення особистісного і морального зростання дитини. Останнє поняття розуміється як процес набуття відповідального ставлення до свого життя. При цьому актуалізується положення, що особистісною передумовою морального зростання виступає процес становлення самосвідомості, зокрема її епіцентру – «Я».

Із позицій особистісно орієнтованого підходу до виховання особистісне зростання розуміється як процес поєднання в свідомості людини загальноприйнятої системи моральних цінностей з системою особистісних цінностей. Звідси І. Булах робить висновок, що психологічною основою особистісного зростання підлітка є процес становлення його моральної самосвідомості.

Становлення моральної самосвідомості підлітка визначають значущі в особистісному становленні компоненти цього утворення: реальне «Я», ідеальне «Я» та нормативне «Я». Змістовну наповненість поняття нормативне «Я» становлять уявлення підлітків про те, якими їм належить бути в тому чи іншому оточенні, а також те, чого від них очікують значущі інші. Отже, у структурі моральної самосвідомості підлітка на передній план виступає й утверджується нова модальність «Я», що заповнена нормативно-ціннісним людським досвідом.

Зростання особистості сучасного підлітка супроводжується цілим рядом типових та специфічних властивостей: появою нової мотивації – глобального інтересу до власної особистості, особистісної рефлексії як

---

<sup>11</sup> **Самість** – поняття, введене К. Юнгом для опису найвищої точки особистісного росту, яка втілює тотальність, цілісність людської істоти. Якщо Его – центр свідомості, то Самість – центр всієї психіки, в ній зосереджена ідентичність людини, з'єднані всі протилежності.

здатності до самоаналізу власних якостей, емоційно-ціннісного самоствавлення як осмислення цілого світу нових власних емоцій та почуттів; виникненням особистісної саморегуляції як здатності довільно приймати і реалізовувати рішення; рольовим самовизначенням індивіда як представника референтної групи через прийняття певної рольової і моральної позиції; прагненням відійти від об'єктивної моралі і створити суб'єктивну (автономну) мораль; інтересом до моральних якостей власної особистості; вимогливістю до однолітків і до себе у дотримуванні слова, обіцянок та виконанні обов'язків; усвідомленням власної наступності як здатності схоплювати реальне (взаємини, поведінку) та потенційне (ідеальне, належне).

Сутність поняття «особистісне зростання підлітка» І. Булах трактує як процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного «Я», що актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних, відповідальних вчинків.

Особистісне зростання підлітка визначають нові якісні зміни, переструктурування змісту, смислу і форм моральної самосвідомості. Якщо у змісті моральної самосвідомості домінуючим є нормативне «Я», то її структура набуває специфічних характеристик: у когнітивній складовій превалює моральна саморефлексія, емоційній – нормативно-ціннісне самоствавлення, поведінковій – моральна саморегуляція. Особлива роль в особистісному зростанні підлітка належить генезису різних форм його моральної самосвідомості. Такі її форми як почуття сорому, вини, совісті, честі, гідності та відповідальності, з одного боку, є глибинними, суб'єктивними утвореннями підлітка, з іншого боку – ці форми виступають засобами об'єктивації нормативного «Я» підлітка, через які відбиваються в його взаємодіях ціннісні ставлення до оточуючого світу і «світу» в самому собі.

Психологічними механізмами процесу становлення особистості підлітка виступають моральна саморефлексія і моральна саморегуляція. Ці



механізми являють собою глибинні психологічні утворення, котрі можна уявити як закріплені у структурі особистості способи її перетворень.

Основним критерієм особистісного зростання є вільний, відповідальний вчинок. І. Булах систематизує рівні особистісного зростання відповідно до зовнішніх проявів (моральні поняття і судження; моральна саморегуляція), та внутрішніх (переживання моральних почуттів). Узагальненими ознаками диференціації вченою рівнів (високого, середнього, низького) особистісного зростання підлітків виступають: ціннісне ставлення до інших і до себе та прояви моральної саморефлексії, нормативно-ціннісного самоствавлення, моральної саморегуляції як специфічних конструктів моральної самосвідомості підлітка.

Проведене І. Булах дослідження психологічних основ особистісного зростання підлітків дозволило їй виокремити такі тенденції ставлення сучасних підлітків до соціального довкілля, життя, планів на майбутнє і проблем сьогодення: особистісна спрямованість підлітків у соціальному просторі пов'язана з їх здатністю спрогнозувати особистісні орієнтації самостввердження і самовизначення. Ці орієнтації в основному мають позитивну спрямованість – пізнавальну, моральну, праксичну, патріотичну, оптимістичну. При цьому дані дослідження вченої стверджують, що четверта частина підлітків не може визначитись. Це вказує на те, що значна частина підлітків не відокремлює себе від загального соціального простору, об'єднуючи, узгоджуючи і персоніфікуючи себе з образами соціальних вимог і приписів оточуючої дійсності.

В особистісному просторі моральна спрямованість сучасних підлітків визначається становленням їх індивідуальної моральної свідомості. Джерелом її становлення є природне прагнення до самоактуалізації, пов'язане з можливістю надати значущості окремим моральним звершенням власного теперішнього, вмінню у розмаїтті соціальних впливів віднайти і трансформувати до особистісного простору «домінанти» – цінності, а також інші мотиваційні установки: інтереси, захоплення, ролі, переконання та ін.

Прийняття довільних рішень і здійснення особистісних (моральних) виборів виступає найсуттєвішим показником морального зростання підлітків. Сучасні підлітки володіють здатністю до особистісного вибору з тенденцією до збільшення позитивних показників ціннісного ставлення до самоаналізу, рефлексивних оцінок з боку оточуючих, самоприйняття власних позитивних і негативних якостей.

Психологічним механізмом становлення моральної самосвідомості підлітка є моральна саморефлексія (когнітивна складова). Активного характеру розвитку вона набуває, починаючи з середнього і особливо старшого підліткового віку. Рефлексуючи власний досвід, підліток здійснює відкриття морально-духовних потенціалів свого «Я»: ціннісне ставлення до інших і самої себе, права і обов'язки, власні цінності та переконання, особливості своєї поведінки.

Дослідження І. Булах підтверджує, що нормативно-ціннісне самоставлення (емоційна складова) має високі показники розвитку, що притаманні таким самопочуттям, як самоінтерес, самоприйняття та аутосимпатія. Ці позитивні почуття самоставлення підлітка супроводжують осмислені переживання: впевненість у собі, особистісна гідність, самоповага і самодостатність. Наявність таких почуттів сприяє у процесі особистісного зростання підлітка реалізації власних здібностей, умінню бачити свої позитивні та негативні звершення та усвідомлювати їх вплив на взаємодії з іншими людьми, активізації прагнення досягати успіху чи гідно приймати невдачі. Однак позитивні самопочуття з окресленим масштабом взаємозв'язків (відповідно до вивчення їх генезису) майже не простежуються у молодшому, з'являються у середньому і виразно помітні у старшому підлітковому віці.

Особливості прояву моральної саморегуляції (поведінкова складова) пов'язані з активною «Я-позицією» майже половини досліджуваних І. Булах підлітків, їх участю у подіях (проблемних ситуаціях і колізіях). Моральна саморегуляція виступає психологічним механізмом побудови

міжособистісних взаємин цих підлітків з оточуючими на позиціях рівності. У складних життєвих обставинах вони прагнуть самостійно приймати довільні рішення, здійснювати особистісний вибір, контролювати власні дії і вчинки. Найчастіше вчинки підлітків з активною «Я-позицією» пов'язані з почуттями сумління та відповідальності. У випадку порушення соціальних норм вони не ухиляються від розв'язання проблем і не вигороджують себе, визнають свою вину, але при цьому не втрачають самоповаги і почуття власної гідності. Пасивне ставлення до вирішення моральних колізій у дослідженні І. Булах характерне для третьої частини підлітків, а одна десята частина не здатна презентувати особистісну позицію щодо неузгоджених взаємин у власному життєвому просторі.

В особистісному зростанні підлітка, зокрема в генезисі структурних компонентів його моральної самосвідомості провідна роль належить нормативному «Я». Особистісні профілі (реконструйовані на основі самоцінностей) підлітка об'єктивують трансформацію співвідношення нормативного «Я» з реальним «Я» та ідеальним «Я»: для молодших підлітків характерним є зближення нормативних вимог з реальними досягненнями у їх поведінці; у середньому віці реальні досягнення вже не відповідають моральним вимогам оточуючих, але останні узгоджуються з ідеальними зразками самих підлітків; у старших підлітків нормативні, ідеальні та реальні уявлення про себе синхронізуються і зближуються між собою у структурі самосвідомості. Це є показником того, що особистість підлітка реалістичніше ставиться до самої себе, осмислюючи власні особистісні позиції, соціальні ролі, які їй належить виконувати у соціальному довкіллі.

Найсуттєвішим моральним мотивом вчинків виступає інтегративна якість – відповідальність. Специфіка становлення цього особистісного утворення полягає в тому, що в підлітків молодшого віку якісно змістовнішою виявляється дисциплінарна відповідальність, середнього віку – відповідальність за себе, старшого – відповідальність за інших.

І. Булах доводить, що найвищі якісні й кількісні показники дисциплінарної відповідальності простежуються у молодших підлітків на помірному рівні її розвитку порівняно з підлітками середнього та старшого віку. В значущих для себе ситуаціях, особливо у підлітковій спільноті, ці підлітки виявляють сумління та почуття обов'язку. Виконання суспільних справ, які оцінюються ними як малозначущі, здійснюється лише завдяки зовнішньому контролю. Особистісні інтереси спрямовані на взаємостосунки з однолітками. Позиція співтворчості, співробітництва демонструється у тих справах чи подіях, що мають особистісний сенс. У міжособистісних взаєминах молодших підлітків може проявлятися як самостійність, обов'язковість, чесність, так і протилежні їм особистісні риси.

Якісні потенціали відповідальності за себе у підлітків середнього віку зростають на помірному рівні розвитку на відміну від підлітків молодшого і старшого віку. В особливо значущих для себе ситуаціях ці підлітки підвищують вимоги до себе, прагнуть дотримуватися слова, а висунуті пропозиції чи звернені до них прохання однолітків прагнуть доводити до кінця. Постійно дбають про свою честь з-поміж рівних собі. Позитивне ставлення до значущих інших базується у них на довірі, рівності позицій, співпереживанні. У ситуаціях, які, за їх уявленнями, не є значущими, демонструють амбівалентні почуття, здійснюють алогічні висновки, приймають суперечливі рішення.

Відповідальність за інших на помірному рівні розвитку найхарактерніша для підлітків старшого віку порівняно з підлітками молодшого та середнього підліткового віку. Змістовна наповненість відповідальності за інших у цих підлітків пов'язана з неоднозначними якісними проявами у поведінці. Ціннісне ставлення до інших (турботливість, взаємодопомога, небайдужість та ін.) вони виявляють лише у колі значущих інших (дорослих і однолітків). Моральний статус, особистісна гідність, взаємопідтримка – це ті особливості моральних взаємодій, які простежуються у взаєминах з референтними дорослими. Проте у ставленні до однолітків

визначено як прояви співпереживання, чесності, альтруїзму, так і відсутність цих якостей.

Відповідальність як найсуттєвіше інтегративне утворення моральної самосвідомості підлітка перебуває в інтенсивному внутрішньому переструктуруванні, оскільки особистість цього віку апробує і перевіряє на надійність у власному життєвому просторі імперативи відповідального.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що спільного та відмінного в поняттях «розвиток особистості» та «особистісне зростання», за І. С. Булах?
2. Які особливості розвитку самосвідомості особистості у підлітковому віці?
3. Як взаємодіє реальне, ідеальне та нормативне «Я» у підлітковому віці?
4. Що таке «особистісне зростання підлітка», за І. С. Булах? У чому і як воно проявляється?
5. Що є джерелом морального зростання і в чому воно проявляється?
6. Чи правильним є твердження, що моральна самосвідомість підлітка функціонує за допомогою моральної рефлексії, нормативно-ціннісного самоствавлення та моральної саморегуляції? Чому?
7. Яким є генезис відповідальності у підлітків молодшого, середнього та старшого підліткового віку?

### **Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків**

У підлітковому віці батьки та вчителі зустрічаються з новими труднощами у вихованні дітей, пов'язаними з їх бурхливим фізичним та психічним розвитком. Соціальне середовище починає відгравати для дитини настільки значну роль, що часто задля здобуття авторитету серед однолітків вона готова поступитися власними поглядами та переконаннями,

здійснювати вчинки всупереч своїм моральним настановам. Укупі з депривацією основних потреб підлітка (у автономності, самоствердженні, визнанні, підтримці і безумовній любові з боку дорослих тощо) це може призводити до формування і закріплення асоціальних форм поведінки.

Серед вітчизняних науковців значний внесок у дослідження проблеми ресоціалізації депривованих підлітків зробив Ярослав Гошовський. Депривація як усвідомлене чи неусвідомлене незадоволення особистості рівнем забезпечення базових екзистенційних потреб є потужним гальмівним чинником, що ускладнює, сповільнює і/або спотворює її онто- й соціогенез. Режим психічних обмежень (відсутність сімейної опіки, брак любові, соціального контакту, комунікативно-тактильної стимуляції, родинного виховання тощо) призводить до серйозних психосоціальних порушень у розвитку депривованих дітей.

Дослідження феномена депривації дають змогу констатувати, що особливо негативну роль відіграють госпіталізм як результат закладового (несімейного) виховання, який проявляється у несформованості в дітей почуттів афіляції (прихильності – *С. К.*), неможливості засвоєння правильних сімейно-статевих і статусно-рольових ідентифікаційних моделей та нестача перцептивної стимуляції як комунікативне блокування процесу отримання різноманітних даних у вигляді патернів значущої сенсорної та соціальної інформації. Депривація посилює різнобічне пригнічення суб'єктності, внутрішньої активності, гальмує особистісну автономність підлітків. Залежність від нормативного устрою закритого закладу, чітка регламентація основних соціальних і психофізичних потреб, заборона вільного самовиявлення бажань та емоцій суттєво збіднюють структуру життєдіяльності депривованої дитини, призводячи до становлення пригніченого образу «інтернатівця», що постійно зазнає впливу «синдрому інституціоналізму».

Депривація спричиняє неадекватний модус свідомості, негативно позначається на самосвідомості, породжує відхилення у формуванні

самооцінки, шкодить психічному здоров'ю, служить причиною розладів і дисгармоній у процесі особистісного становлення підлітків. Нагромадження різноманітних видів депривації (соціальна, сімейна, сенсорна, материнська, комунікативна, афективна, матеріальна та ін.) призводить до нівелювання індивідуальної психоструктури особистості підлітка.

Несформованість ключових життєвих орієнтирів, аксіологічна (ціннісно-орієнтаційна – *Є. К.*) дихотомія, страждання через утрату (ненабуття) сенсу життя, почуття знехтуваності, самотності і занедбаності породжують своєрідний екзистенційний вакуум<sup>12</sup>, який обмежує особистісний потенціал депривованого підлітка.

Депривація призводить до амбівалентності й розщеплення, тому одним із домінантних станів підлітка, що ресоціалізується, можна назвати маргінальність як межове перебування в когнітивному дисонансі (суперечливості – *Є. К.*) на зламі двох або кількох культурних (субкультурних) систем. Це породжує кризу ідентичності й ускладнює набуття статевих, соціально-статусних ролей і пояснюється хронічною фрустрованістю (блокуванням – *Є. К.*) різного виду потреб, браком саморефлексії, тривалою залежністю від інших, несформованістю власних засобів досягнення депривованими дітьми бажаного, тобто пригніченням «екзистенційного самоствердження» як наслідку «навченої безпорадності».

Ресоціалізацію в контексті розвитку Я. Гошовський трактує як системну науково організовану психолого-педагогічну діяльність, спрямовану на депривованого підлітка з метою аналітичного проникнення в особливості його свідомості та сформування конструктів самоусвідомлення, зорієнтованих на нейтралізацію негативних наслідків різнобічних обмежень.

Ресоціалізація відбувається за умови діалогу в найширшому діапазоні психологічного змісту цього поняття: від інтроспективного самодіалогу депривованого підлітка з власним Я до його полілогу з ресоціалізаційним доквіллям. Завдяки кваліфікованій професійній допомозі та внутрішньому

---

<sup>12</sup> Екзистенційний вакуум – суб'єктивне переживання втрати ціннісних орієнтирів життєдіяльності.

«генезисному саморухові» долаються численні проблеми особистісного й соціального характеру і відбувається повернення депривованого підлітка до нормативного устрою суспільства.

Унаслідок порівняльного аналізу результатів крос-культурного дослідження Я. Гошовському вдалося встановити, що найважливішим чинником особистісного розвитку підлітків – вихованців інтернатних закладів з української, польської та німецької вибірок є різновидова депривація, яка істотно ускладнює їхню життєдіяльність. Усі депривовані підлітки з різноетнічних вибірок на фоні підвищеного рівня тривожності гостро переживають суб'єктивне почуття самотності, занедбаності і знехтуваності, їм притаманні майже однаковий високий рівень невротизації, дуже подібний середній рівень мотивації схвалення і брехливості, в них низький страх ситуації перевірки знань і водночас дуже слабка фізіологічна опірність стресові (понад 80 % усіх досліджуваних).

Українські і польські досліджувані за багатьма показниками демонструють подібні результати, зокрема їм притаманний майже однаковий дуже високий рівень тривожності, схильність до неврозу, високий рівень відчуття самотності й загальний високий рівень потреби в спілкуванні. Підлітки з німецьких інтернатних закладів порівняно з українськими й польськими однолітками мають значно нижчий дуже високий рівень тривожності (відповідним чином серед німецьких дітей майже втричі більше представників з низьким рівнем тривожності), суттєво нижчий рівень схильності до неврозу, нижчий рівень відчуття самотності, майже вдвічі нижча потреба у спілкуванні, а також найнижчий прояв показників мотивації схвалення (і брехливості). Для німецьких і польських підлітків важливе значення мають прийняття зовнішності й загальна самоакцептація (а звідси й самооцінна тривожність), які в українських підлітків майже не проявилися.

Для успішної ресоціалізації підлітків важливу роль відіграє врахування структурно-функціональних відмінностей інтернатних закладів України, Польщі й Німеччини, насамперед таких чинників, як: матеріально-технічне й



побутове забезпечення (німецькі діти здебільшого мають комфортніші побутові умови, якісніший та різноманітніший харчовий раціон, краще забезпечення технікою, одягом тощо), кількісні параметри вихованців закладу (у німецьких інтернатах значно менша кількість дітей), комунікативні психотехнології (пріоритети взаємовідповідальної партнерської співпраці на рівні суб'єкт-суб'єктного спілкування у німецьких і польських інтернатах та здебільшого авторитарно-ієрархійні й дистантні взаємини в українських закладах).

В аксіологічно-прикладному аспекті Я. Гошовський формулює ресоціалізацію є моделюванням депривованим підлітком нових вітагенних (життєво важливих – *Є. К.*) цінностей у видозміненому соціальному середовищі та їхньою поступовою реалізацією в повсякденній життєдіяльності. Вона відбувається як на діяльнісно-комунікативному, так і на рівні самоусвідомлення у вигляді своєрідного «перекодування» в нові соціально-психологічні реалії, умови й норми.

Реструктуризація свідомості постає якісно новою вітагенною реакцією підлітка на синдром деприваційного виснаження, тому ресоціалізація супроводжується доланням негативних стереотипів та упереджень, демістифікацією уявлень про його соціальне аутсайдерство, зняттям фрустраційних<sup>13</sup> станів, соціального аутизму, самотності, замкнутості й інших дискомфортних почуттів.

Особистісне самовизначення є своєрідним системостворювальним чинником, що забезпечує депривованому підліткові перехід від статусно-рольової позиції суб'єкта, якого піддають соціо-психореабілітаційним впливам, до усвідомлення власної екзистенційної цінності та спроможності до самокерованої діяльності з метою набуття нових соціально цінних властивостей. Функціонально-семантичними характеристиками позитивного самовизначення депривованого підлітка є суб'єктність як свідомо активність

---

<sup>13</sup> **Фрустрація** (від лат. *frustration* – марні сподівання, обман) – психічний стан зростаючого емоційно-вольового напруження людини, зумовлений об'єктивно нездоланими (чи суб'єктивно уявлюваними) бар'єрами на шляху до поставленої мети або задоволення важливих потреб і бажань.

і цілеспрямованість у конструктивній діяльності щодо зміни несприятливих соціально-психологічних станів, статусів і ролей (суб'єктне подолання наслідків режиму депривації) та креативність як здатність до творчого мислення і приймання нових творчих рішень упродовж ресоціалізаційного процесу (просоціально-адаптаційна лабільність щодо нових нормативних умов недеприваційної спільноти).

Ресоціалізація як соціально-психологічна адаптація, на думку Я. Гошовського, є активізацією всіх особистісних потенціалів і можливостей підлітка-реадаптанта, насамперед стимуляцією спонукально-мотиваційних компонентів і регулятивно-вольових зусиль, унаслідок яких формується психологічна готовність жити в умовах нового соціального середовища.

Важливу роль відіграє врахування соціально-психологічної та індивідуально-особистісної специфіки абсорбції як складової інтеграції депривованих підлітків у нове соціокультурне середовище. Ресоціалізація є максимально інтеграційним процесом, тому принцип цілісності, який передбачає системний, комплексний, узгоджений характер професійної діяльності щодо депривованого підлітка, є синтетичним поєднанням різнотипних (реактиваційних, реабілітаційних, рекреаційних, реєдукаційних та ін.) професійних функцій і компонентів фахової діяльності вчителів, вихователів, практикуючих психологів і соціальних педагогів.

Усталення в депривованих підлітків розгалуженої системи модальностей позитивної самооцентації (самосприйняття – *Є. К.*) покращує їхні мотиваційні настановлення на просоціальність і збагачує розвиток усієї самосвідомості.

На думку Я. Гошовського, утвердження в поведінці депривованих підлітків самоактуалізаційних тенденцій має позитивний ресоціалізаційний ефект. Завдяки ресоціалізації у сфері спілкування відбувається розширення системи взаємин, насичення і збагачення новим змістом комунікативно-перцептивних знань про інших людей та постійне вироблення навичок

активної взаємодії, що дає змогу самореалізуватися на рівні повноправного учасника суб'єкт-суб'єктної міжособистісної парадигми взаємин.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. У чому суть феномену депривації і що спричиняє його виникнення у підлітків?
2. Що спричиняє педагогічну занедбаність підлітка? Яку роль відіграє у ній феномен депривації?
3. Що є наслідком депривації потреб особистості у підлітковому віці?
4. Що таке ресоціалізація і за яких умов вона відбувається, за Я. О. Гошовським?
5. Що спільного та відмінного між українськими та європейськими депривованими підлітками?
6. З яких компонентів складається ресоціалізація підлітка?

## *Психологія юнацтва*

### **Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці**

За узагальненими даними юнацький вік триває від 16-17 до 21 року в юнаків і 16 – 20 років у дівчат. Він поділяється на ранній та зрілий юнацький вік. Протягом ранньої юності уповільнюються темпи росту і розвитку організму людини, закінчується первинна соціалізація. А під час зрілої юності завершуються процеси біологічного дозрівання, особливої ваги набуває інтелектуальний розвиток, посилюється емоційна стабільність, інтенсифікуються контакти з представниками протилежної статі, тривають саморозвиток і самовдосконалення.

У сучасній психологічній науці більшість науковців розглядають людину як суб'єкта власної активності і власного перетворення, а процес розвитку переважно вважають саморозвитком. Усвідомлений і керований саморозвиток як функція самосвідомості особистості відбувається зазвичай у контексті значущої діяльності (передусім професійної) завдяки гармонійній взаємодії складових самосвідомості. Основними детермінантами саморозвитку як суб'єктної діяльності С. Кузікова визначає зміну змістової структури самосвідомості та трансформацію смислових утворень. Юнацький вік є сензитивним для становлення особистості як суб'єкта саморозвитку.

Змістовий аналіз феномену саморозвитку підтверджує уявлення про нього як про неоднозначний, багатоплановий процес особистісних змін, який виявляється в різних формах, вимірах, аспектах, має свою динаміку, мотиви, способи, суб'єктивні й об'єктивні результати, а також індивідуальні особливості та рівні організації. За визначенням С. Кузікової, особистісний саморозвиток – це свідомо, цілеспрямована і самокерована активність особистості, мета якої полягає в самозміні у позитивному напрямі, що і

забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення. Саморозвиток як суб'єктна діяльність передбачає наявність чітко усвідомлених цілей власного перетворення, цілісної Я-концепції і концепції свого життя (образ світу та індивідуальні способи взаємодії з ним), а також особистісних настанов – готовності до саморозвитку: усвідомлення вектору змін, динаміки образу Я, свободи вибору і відповідальності за нього.

Суттєвими характеристиками саморозвитку як суб'єктної діяльності є особливості життєдіяльності, самоактивності, розвиненість самосвідомості. У теоретичній моделі саморозвитку особистості запропонованій С. Кузіковою виділяються такі структурні складові: потенціал саморозвитку особистості (психологічний зміст актуального і найближчого розвитку), психологічні ресурси саморозвитку (потреба, умови і механізми його здійснення), мотиваційно-вольові регулятори саморозвитку, які забезпечують переростання особистості в суб'єкта власних змін (мотиви, цілі, засоби і готовність до саморозвитку). Становлення суб'єкта саморозвитку має свої закономірності, утворені стійкими причинно-наслідковими зв'язками між зовнішніми та внутрішніми умовами. Їх урахування в навчально-виховному процесі сприяє активізації становлення особистості як суб'єкта саморозвитку.

Критеріями саморозвитку як суб'єктної діяльності є: актуалізованість психологічних ресурсів саморозвитку, ціннісна орієнтація на саморозвиток, сформованість рефлексивної саморегуляції. Дослідження С. Кузікової засвідчило недостатній рівень актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку в осіб юнацького віку, слабку диференційованість уявлення та низький рівень усвідомленості та самокерованості процесу власних особистісних змін.

За авторською концепцією С. Кузікової формування суб'єкта саморозвитку, напрями корекційно-розвивальної роботи передбачають актуалізацію психологічних ресурсів саморозвитку, активізацію його механізмів та урахування соціально-психологічних чинників і закономірностей становлення суб'єкта саморозвитку.

Психолого-педагогічними умовами організації фахової підготовки майбутніх психологів-практиків з метою активізації і оптимізації становлення суб'єкта особистісного і професійного саморозвитку є: перевага активних форм навчальної діяльності, їх проблемно-пошукова спрямованість, зорієнтованість на отримання студентами особистісно значущих результатів, активізацію у них рефлексивно-діалогової форми розумової діяльності. Принципами організації фахової підготовки як дослідницько-тренінгового навчання виступають принцип активності учасників, усвідомленого включення, дослідницької позиції, об'єктивізації поведінки та розглядуваних проблем, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Також С. Кузікова називає параметри моделі фахівця-професіонала (ключові характеристики суб'єкта саморозвитку), до яких належать здатність до усвідомленого і керованого саморозвитку, що передбачає актуалізованість його психологічних ресурсів; осмисленість власного життя і професійної діяльності; сформованість професійно значущих характеристик, властивих суб'єкту саморозвитку, перш за все таких, як самоактивність та відповідальність.

Дотримання цих умов, принципів і впровадження відповідних технологій організації фахової підготовки у формі дослідницько-тренінгового навчання, на думку С. Кузікової, забезпечує перехід студентів-психологів від об'єктної до суб'єктної поведінки, тобто активізує їх становлення як суб'єктів особистісного та професійного саморозвитку. Останнє сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності майбутніх психологів-практиків і, як результат, становленню особистості їх майбутніх клієнтів на різних вікових етапах розвитку як суб'єктів власної життєдіяльності.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Як, на Ваш погляд, пов'язаний інтенсивний розвиток самосвідомості в юнацькому віці, зокрема світогляду, зі становлення особистості як суб'єкта саморозвитку?

2. Які чинники впливають на особистісний саморозвиток?
3. Опишіть структурні складові моделі саморозвитку особистості, за С. Б. Кузіковою.
4. Якими є умови, принципи та параметри фахової підготовки майбутніх психологів-практиків у період юнацтва?

## **Психологія читання літературних творів старшокласниками**

Загальновідомим фактом є те, що читання літературних творів сприяє розвитку особистості загалом. Воно стимулює бажання юнака самовдосконалюватися, позитивно позначається на його пізнавальній активності, збагаченню ціннісно-сміслової сфери, підвищенню загального рівня ерудованості тощо. Тому на фоні інтенсивного розвитку інтернету особливої актуальності набуває необхідність підтримання інтересу дітей до читацької діяльності і стимулювання таким чином їхнього розвитку.

Читацька діяльність містить пізнавальні та комунікативні компоненти. Вивченням педагогічно регульованої читацької діяльності в Україні займається Наталія Михальчук. Вчена розглядає її як таку, що здатна створити найбільш позитивні умови для розвитку аксіопсихіки (ціннісно-сміслової сфери – *Є. К.*) особистості старшокласника. Ця діяльність сприяє становленню індивідуального образу світу старшокласників, досягненню ними такого рівня особистісного розвитку, на якому вони здатні до саморозвитку свого пізнання на основі сформованої системи цінностей та смислів. Завдяки цьому читацька діяльність (чи то педагогічно регульована, чи організована самостійно) сприятиме становленню старшокласника активним суб'єктом аксіогенезу (розвитку ціннісно-сміслової сфери – *Є. К.*).

Розуміння особистістю літературного твору описується Н. Михальчук через емпатію – мисленнєве входження в ту чи іншу ситуацію твору – та мовленнєву інтерпретацію контексту. В останньому аспекті розуміння виступає у вигляді діалогу з твором, квазіспілкування з автором та героями

твору, відображення тексту за допомогою мовленнєвого висловлювання (у зовнішній чи внутрішній його формах), переоцінки твору в новому, самостійно побудованому контексті. Останнє визначається через механізми розпізнання та реконструкції твору та знаходження учнями особистісних смислів компонентів тексту. Розуміння твору також передбачає усвідомлення того смислу, що був закладений автором твору, можливостей інтерпретації тексту із співвіднесенням з репрезентованою у творі культурою, зокрема з тою історичною епохою, коли був написаний твір, а також процесів перенесення системи знань людини, читацького та особистісного досвіду на певний конкретний літературний твір.

У своєму дослідженні Н. Михальчук визначила:

1. компоненти читацької діяльності стосовно художньої літератури, а саме: когнітивний, комунікативний і суб'єктно-орієнтований;
2. види діалогізму, які зумовлюють розуміння старшокласниками літературних творів: субординативний, координативний і особистісно-рефлексивний;
3. п'ять аспектів розуміння літературного твору: репродуктивний, раціонально-логічний, емоційно-оцінний, експресивний та соціо-культурний.

Також вченою створено систему психолого-педагогічних впливів вчителя на старшокласників з метою фасилітації розуміння школярами творів художньої літератури. Цю систему утворюють два комплекси формувальних заходів змістового та рефлексивного характеру. До комплексу впливу змістового характеру належать основні та допоміжні методи. Основним засобом змістового впливу Н. Михальчук розглядала розроблений нею метод рефлексивно-поетичного тренінгу. Серед формувальних впливів допоміжного характеру особливе значення відводилося відвідуванню драматичного театру та ін. Як зазначається, така система психолого-педагогічних впливів спрямована на розумове, моральне та естетичне виховання особистості школяра.



Н. Михальчук визначила, що психолого-педагогічними детермінантами розуміння старшокласниками творів художньої літератури у межах педагогічно регульованої читацької діяльності є: а) підготовленість школярів до сприймання та розуміння літературних творів, позитивна мотивація їхньої навчальної діяльності; б) підготовленість вчителів та старшокласників до спільної творчої діяльності; в) застосування вчителем методів активного навчання школярів та створення умов для виникнення когнітивного диссонансу (тут – зіткнення думок. – *Є. К.*); г) орієнтація старшокласників на суб'єкт-суб'єктну взаємодію; д) фасилітація з боку вчителя розуміння старшокласниками творів художньої літератури; е) стимулювання вчителем розвитку когнітивної складності особистості старшокласників; ж) оволодіння учнями прийомами ефективної комунікації тощо.

Психологічними умовами фасилітації (тут – посилене зовнішнє стимулювання. – *Є. К.*) розуміння старшокласниками творів художньої літератури постають: активізація, завдяки стимулювальним діям вчителя, мислення школярів; удосконалення їхніх мисленневих операцій; формування критичного ставлення до своєї точки зору та думок інших суб'єктів навчальної взаємодії; розвиток здатностей розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів по спілкуванню, обґрунтовувати власні судження, ставити запитання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні, унікальні думки, проявляти толерантність як до партнерів по комунікації, так і до представників інших культур (автора твору, героїв тощо), неупереджено ставитися до будь-якої інформації, використовуючи те, що є в ній прийнятним.

Розвиток особистості старшокласників, становлення їх ціннісно-сислової сфери забезпечуватимуться за умов розуміння школярами літературних творів та знаходження ними особистісних смислів, які несуть для учнів компоненти тексту. Відповідно, найбільш ефективно вирішення проблеми розуміння старшокласниками літературних творів може бути забезпечене через застосування вчителем психолого-педагогічних впливів,

спрямованих на фасилітацію розуміння учнями творів художньої літератури. При цьому, ці впливи мають бути спрямовані на діалогічне наповнення компонентів читацької діяльності старшокласників. Цілісного ж розуміння учнями літературних творів можна досягти за умов позитивної динаміки результатів за репродуктивним, раціонально-логічним, емоційно-оцінним, експресивним, соціо-культурним аспектами розуміння.

На основі отриманих Н. Михальчук емпіричних даних визначено, що від характерологічних особливостей особистості, зокрема розвитку психічної ригідності-флексibilityності (твердості-гнучкості – *Є. К.*), залежать способи збагачення ціннісно-сислової сфери особистості. Ригідні<sup>14</sup> старшокласники, читаючи літературні твори, більшою мірою звертатимуться до власного особистісного досвіду з метою розуміння текстової інформації, а флексibilityні<sup>15</sup> опиратимуться на розвинену здатність до антиципації, високий рівень саморегуляції, уміння приймати обдумані рішення, креативність, адекватну мотивацію досягнень, а також на власну соціальну спрямованість, зрілість і духовність. Тому врахування вчителем характерологічних якостей старшокласників, зокрема рівня сформованості їх ригідності-флексibilityності, сприяє продуктивності читацької діяльності школярів та набуттю нею ціннісної значущості.

Н. Михальчук доводить, що читацька діяльність, яка забезпечує активний розвиток старшокласників, формування ціннісно-сислової сфери їх особистості, сприяє становленню школяра активним суб'єктом аксіогенезу, який завдяки квазіспілкуванню з автором та героями літературного твору включається в духовний світ Іншого як повноправного партнера, носія істини та можливого взірця саморозвитку.

На основі результатів власного експериментального дослідження Н. Михальчук сформулювала чинники аксіопсихологічного розвитку

---

<sup>14</sup> **Ригідність** – риса характеру, якій притаманна когнітивна, перцептивна і/ або соціальна негнучкість.

<sup>15</sup> **Флексibilityність** – варіативність, гнучкість.

особистості старшокласників у читацькій діяльності, як педагогічно регульованій, так і тій, що здійснюється самостійно:

- здійснення вчителем індивідуального підходу до школярів з метою врахування їх характерологічних особливостей, зокрема психічної ригідності-флексibilityності, що впливає на продуктивність читацької діяльності школярів та набуттю нею ціннісної значущості;
- стимуляція вчителем загальної, творчої та інтелектуальної активності старшокласників з метою розвитку їх структури психічних інтенціональностей та проявів інтерсуб'єктних взаємодій, які наближують учня до рівня трансцендентального духовного суб'єкта (тобто, духовного ідеалу – *Є. К.*);
- врахування вчителем особливостей організації читацької діяльності старшокласників, що сприяє не лише розумінню учнями явного та прихованого змісту творів, а й знаходженню школярами особистісних смислів, який несуть для них компоненти тексту, сприйняттю ними читацької діяльності як такої, що становить особистісну цінність.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Як педагогічно регульована читацька діяльність сприяє особистісному становленню юнака?
2. Назвіть і поясніть п'ять аспектів розуміння старшокласниками літературних творів.
3. Охарактеризуйте систему психолого-педагогічних впливів вчителя на старшокласників, за Н. О. Михальчук?
4. Що виступає в ролі психолого-педагогічних детермінантів розуміння старшокласниками творів художньої літератури у межах педагогічно регульованої читацької діяльності?
5. В яких психологічних умовах відбувається фасилітація розуміння старшокласниками художніх творів?
6. Як, на Вашу думку, пов'язаний розвиток ціннісно-сміслової сфери

школярів з вивченням літературних творів?

7. Чим відрізняються способи збагачення ціннісно-сміслової сфери ригідних та флексибільних старшокласників у процесі читання літературних творів?
8. Обґрунтуйте вплив чинників аксіопсихологічного розвитку особистості старшокласників у читацькій діяльності.

## **Психологія розвитку інтелекту в ранній юності**

Інтелект – це система пізнавальних здібностей індивіда, яка виявляється в здатності швидко й легко набувати нові знання і вміння, долати несподівані перешкоди, знаходити вихід із нестандартних ситуацій, глибоко розуміти те, що відбувається навколо, в умінні адаптуватися до складного і мінливого середовища.

Проведений М. Смульсон теоретико-методологічний аналіз сутності, структури та функцій інтелекту засвідчив, що продуктивним підходом до інтелекту є його тлумачення як цілісного інтегрованого психічного утворення, яке забезпечує породження, конструювання і перебудову особистісних ментальних моделей світу. Таке розуміння дає можливість не зводити інтелект до природженої властивості, побачити теоретичні перспективи для тлумачення інтелекту як психічного утворення, яке є відкритим для розвитку і саморозвитку, і, відповідно, розробити і експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічних впливів на ці процеси. Інтелект має переважно когнітивну структуру, однак принципово не зводиться ані до конкретних психічних функцій, ані до їх конгломерату. Міжфункціональна природа інтелекту забезпечується метакогнітивними його інтеграторами, серед яких метапізнання, метакогнітивний моніторинг, рефлексія, мова мислення, інтелектуальні

стратегії та уміння, епістемічні схеми, інтелектуальні аттитюди<sup>16</sup>, інтуїція<sup>17</sup> і психологічні захисти<sup>18</sup>. Ці різнопланові психічні утворення взаємодіють та інтегруються, створюють коаліції в інтелектуальній діяльності, забезпечуючи відповідну ампліфікацію (розширення – *Є. К.*) та перетворення ментальних моделей світу, тобто інтелектуальний розвиток.

М. Смульсон зазначає, що інтелект виконує три основні функції:

- 1) відображувальну, яка забезпечує конструювання ментальних моделей та ментальних репрезентацій;
- 2) ціннісно-орієнтувальну або, інакше, смислову, яка забезпечує особистісну своєрідність інтелекту, ціннісне структурування дійсності;
- 3) прогностично-перетворювальну, яка відповідає за прогнозування і перетворення, створює підґрунтя для творчості як особистісного деривату (продукту – *Є. К.*) інтелекту.

У дослідженні М. Смульсон теоретично і експериментально підтверджено, що стихійно досягнутий рівень розвитку інтелекту юнаків не завжди забезпечує розв'язання складних психосоціальних завдань ранньої юності. Вченою спроектована нормативна модель інтелекту та інтелектуальної діяльності в ранній юності, відповідно до якої їх розвиток є можливим в напрямку формування таких модельних (проектних) характеристик – інтегрованість, структурно-функціональна повнота, вторинна децентрованість, передпрофесійна семантизація, стратегічність, креативність, інтелектуальна активність, операціональність та узагальненість, єдність афекту та інтелекту. Ця модель відповідає зрілому, високому рівню розвитку інтелекту, враховує потенції ранньої юності як віку, сензитивного саме до розвитку загального і професійного інтелекту, і визначає вагомість

---

<sup>16</sup> **Атитюд** – соціальна установка.

<sup>17</sup> **Інтуїція** (від *лат. intueri – тильно, уважно дивитися*) – спосіб розуміння чи знання, що характеризується як прямий, безпосередній, а також такий, що виникає без свідомих роздумів чи суджень.

<sup>18</sup> **Психологічний захист** – система регуляторних механізмів, які направлені на усунення чи зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, що пов'язані з внутрішніми чи зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту.

внеску цього вікового етапу до прижиттєвого інтелектуального розвитку особистості.

Слід розрізняти психологічні передумови становлення в ранній юності загального і професійного інтелекту. Залежно від того, які саме види інтелекту є метою формувальних впливів, по-різному проектується і будується інтелектуально-насичене навчальне середовище. Розвиток професійного або передпрофесійного інтелекту потребує більш тісної взаємодії з предметним середовищем відповідної професії, утримання актуальних характеристик середовища на цьому змістовному рівні. Розвиток професійного інтелекту залежить також від вихідного рівня професійно спрямованого інтелектуального потенціалу, тобто від рівня інтелектуальної готовності до відповідної професійної діяльності.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке інтелект, за М. Л. Смульсон, і які його функції?
2. Які характеристики притаманні нормативно зрілому інтелекту?
3. Подумайте, які передумови потрібні для розвитку загального, а які для розвитку професійного інтелекту?

### **Психологія становлення громадянськості особистості**

У юнацькому віці людина починає все більше цікавитися та брати участь у суспільному житті країни, що свідчить про становлення її громадянської позиції. Питаннями становлення громадянськості особистості у сучасній вітчизняній психології займається доктор психологічних наук Людмила Снігур. На думку вченої, психологічну основу розвитку громадянськості становить система ставлень. Ставлення особистості в період юності до прав і обов'язків громадянина набувають якісно нового за самостійністю характеру осмислення. В характеристиці громадянськості особливого значення набуває ставлення до свого народу. Осмисленість

перетворює це ставлення в складне ціннісно-сміслові утворення, що виступає засобом вибору власного способу участі у громадянському житті в країні. Зміна ставлення до країни пов'язана зі зміною ставлення до себе. Опанування цілісністю власної особистості у її зв'язках з історією власного роду та народу, встановлених на моральній основі, обумовлює сходження особистості по щаблях вдосконалення до сумлінно-громадянського ставлення до життя. Громадянськість відповідає такому рівню особистісного саморегулювання, коли метою довільної поведінки людини є не так зовнішній успіх, як перетворення її потенційних сутнісних сил в актуальні співвідносно зі ствердженням добра для країни. При такому саморегулюванні особистість здобуває можливість не обмежуватися діяльністю за певними стандартами в повторенні засвоєного алгоритму дій у стереотипних умовах, а свідомо актуалізувати свій потенціал заради країни.

Громадянська ідентифікація пов'язана з духовною за природою символічною функцією свідомості. Результатом смислового вибору суб'єкта відповідно до засвоєних символів є породження у нього вибірковості запозичення громадянських взірців поведінки, запропонованих соціумом. Таким чином продукується внутрішня мотивація як результат власного морального вибору людини. Врахування психолого-педагогічних механізмів становлення громадянськості особистості (таких як ідентифікація, персоніфікація, персоналізація, менталізація та ін.) є продуктивною основою для розробок нових психологічних технологій сприяння вказаному становленню. Історія роду та народу, переглянуті через загальнолюдські моральні принципи існування, виступають засобами, що актуалізують спрямування особистості на розвиток себе як громадянина.

Становлення особистості громадянина включає розвиток здатності людини створювати і послідовно втілювати в життя власну програму вдосконалення. Становлення громадянськості передбачає при цьому здійснення себе узгоджено з інтересами країни, що конкретизується у орієнтації на інших громадян країни. Громадянськість молодого спеціаліста –

випускника ВНЗ проявляється у його готовності до громадянської самореалізації. Громадянськість особистості характеризується співвідношенням власної життєдіяльності з громадянськими цінностями буття у різних варіантах прояву.

Становлення громадянськості проявляється у самовдосконаленні особистості, що співвідноситься з рівнями громадянськості. Найвищий рівень, коли особистість є активною з власної ініціативи і діє за велінням совісті. На цьому рівні людина характеризується сумлінно-громадянським дієвим ставленням до життя. Генеза громадянськості у період юності визначається орієнтацією на моральний ідеал та професійний еталон, що зумовлюють розвиток молоді у соціальній ситуації її розвитку в умовах ВНЗ. Основною передумовою ефективності запозичення курсантами та студентами гідних взірців поведінки із соціуму є відповідність декларованих цінностей власному способу життя при узгодженні їх з історичними цінностями народу.

Дослідження Л. Снігур дало їй змогу визначити наступні критерії громадянськості особистості: співвідношення власної життєдіяльності з громадянськими цінностями буття, яке проявляється у їх ствердженні словом і справами у власному способі життя; дієве ставлення до громадянських цінностей при впровадженні їх у життя в умовах труднощів, при можливості способу дій і при необхідності орієнтуватись на інших членів колективу; ставлення до вивчення історії країни, її традицій та державної мови; ступінь інтересу до суспільно-політичного, економічного та культурного життя країни; наявність бажання працювати заради країни і у її межах; ступінь співвідношення особистісно-значущих цілей з громадянськими; ступінь громадянської відповідальності; ступінь ідентифікації себе з іншими громадянами країни; характеристики дієвого ставлення до своїх прав як громадянина країни і прав своєї громади; характеристики зв'язку між уявленнями про себе і уявленнями про свою країну.



### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Які ключові ставлення лежать в основі формування громадянськості особистості?
2. Як пов'язана громадянськість особистості з її самореалізацією?
3. Завдяки чому відбувається становлення громадянськості особистості?
4. Охарактеризуйте критерії громадянськості особистості, за Л. А. Снігур?

### **Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників**

На думку В. Рибалка, особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників доцільно розглядати як один з важливих принципів психології та педагогіки, який забезпечує розуміння, пізнання та розвиток особистості в її цілісності та гармонійності. Він складається відповідно з концептуального, методико-психодіагностичного та психолого-технологічного компонентів. Особистісний підхід виконує інтегративну роль по відношенню до існуючих психолого-педагогічних підходів: індивідуально-психологічного, соціально-психологічного, діяльнісного, вікового та кореспондує з системно-психологічним підходом.

Особистості учнів шкіл нового типу, де здійснюється профільне навчання, притаманні суперечливі ознаки з погляду її цілісності та гармонійності. Так, у школярів часто спостерігається різнохарактерний ряд стійких поєднань якостей особистості. Частина з них сприяє вступові до спеціалізованих шкіл й подальшому профільному навчанню. Інші ж поєднання (синдроми) створюють внутрішні передумови, які, навпаки, утруднюють, деформують або унеможлиблюють процес професійного самовизначення, призводять до появи складних особистісних проблем, дисгармоній, патогенних тенденцій у розвитку старшокласників.

Важливою особистісною передумовою комплектування профільних класів і здійснення профільного навчання В. Рибалка вважає психолого-

типологічну конгруентність<sup>19</sup> (тут – узгодженість якостей. – *Є. К.*) особистості. На цьому фоні в багатьох учнів спостерігається неконгруентність ряду якостей особистості (що презентують підструктури спрямованості, характеру, досвіду, інтелекту) відносно типу темпераменту як показника психофізіологічної підструктури особистості.

За допомогою комплексного психодіагностичного обстеження старшокласників в умовах профільного навчання у школах нового типу В. Рибалка виявив, що кожен учень належить до одного або кількох видів особистісної винятковості в її умовно позитивному або негативному прояві. Він визначив такі види особистісної винятковості, як комунікаційна, мотиваційна, характерологічна, рефлексивна, за успішністю навчання, інтелектуальна, психофізіологічно зумовлена.

Ці факти свідчать про наявність значної особистісної диференціації учнів за показниками цілісності та гармонійності, що потрібно враховувати у практичному й теоретичному планах при організації профільного навчання.

У практичному плані для оптимізації професійного самовизначення старшокласників варто використовувати внутрішні особистісні передумови. Таку роботу доцільно проводити передусім у вигляді відповідних психодіагностичних, психоконсультативних, психокорекційних заходів психологічної служби школи нового типу.

У теоретичному плані необхідно вдосконалювати профільне навчання на основі більш ґрунтовного запровадження особистісної диференціації учнів у школах нового типу – у додаток до переважаючої в системі освіти суто предметної диференціації профільного навчання.

Особистісну переорієнтацію профільного навчання доцільно здійснювати шляхом поетапного переходу від суто предметно-профільного типу диференціації навчально-виховного процесу до особистісно-профільного типу його диференціації та інтеграції. За характером

---

<sup>19</sup> **Конгруентність** – взаємна узгодженість думок, переживань і вчинків; щирість і чесність щодо себе та інших.

співвідношення між вказаними типами В. Рибалка передбачив п'ять етапів або видів такого переходу: предметно-профільний, паралельний – предметний і особистісний – типи, предметно-особистісний, особистісно-предметний та особистісно-профільний етапи. Перші два етапи практично здійснюються зараз в умовах реформування системи освіти, а інші три утворюють його теоретичну перспективу.

Важливим засобом особистісної переорієнтації профільного навчання слід вважати психологізацію навчально-виховного процесу. У загальному плані психологізація здійснюється у формі залучення здобутків теоретичної та практичної психології у зміст, форми та методи педагогічної й навчальної діяльності. Цей процес здавна здійснюється у системі освіти, а в останні роки набуває інтенсивного характеру, зокрема – завдяки розгортанню шкільної психологічної служби і поступовому запровадженню психології як навчальної дисципліни у школу.

У конкретному плані розробки та запровадження особистісного підходу як принципу організації профільного навчання старшокласників доцільна певна трансформація змісту, форм і методів, усієї спрямованості викладання психології. Це передбачає передусім створення профілізованих спецкурсів психології, зорієнтованих не тільки на засвоєння психологічних знань, але й на розвиток у школярів якостей особистості певного профілю. При цьому головним є всебічний, гармонійний розвиток засобами психології якостей особистості старшокласника як суб'єкта власної навчальної, пізнавальної, творчої та самоперетворюючої діяльності. Це передбачає формування здатності учнів до програмування своєї діяльності, її організації, самореалізації в ній сформованого особистісного потенціалу, самовираження у прийнятних для школи формах, самостійного досягнення особистісно та суспільно значущого творчого результату.

У контексті розробки психолого-технологічного компонента особистісного підходу В. Рибалком запропоновано й апробовано два профілізовані спецкурси психології для учнів старших класів гуманітарного і

природничо-наукового профілів. Цілісна технологія викладання особистісно орієнтованих спецкурсів психології передбачає реалізацію двох поступових стадій розвитку та самовираження особистості учнів. На першій стадії доцільно здійснювати попередній всебічний розвиток усіх базових якостей особистості. Це має сприяти підвищенню психологічної готовності школярів до творчої діяльності в її суб'єктивній та об'єктивній формах. Важливим при здійсненні цієї стадії є виявлення психологічних проблем учнів, розв'язання яких може стати вихідним пунктом процесу самоперетворення, самоудосконалення особистості підлітка чи юнака. Психологічно підготовлені учні на другій стадії залучаються до самостійного виконання масштабної, особистісно та соціально значущої, справжньої продуктивної діяльності у вигляді розробки творчих особистісних проєктів.

Реальне запровадження особистісного підходу у профільне навчання учнів загальноосвітньої школи можливе за умов суттєвої особистісно спрямованої трансформації існуючих форм і методів навчально-виховної роботи у системі освіти, проведення цілеспрямованої організаційної, науково-методичної роботи педагогічних колективів, працівників психологічної служби школи та подальшого поглибленого вивчення проблем, що постають на цьому шляху.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що передбачає особистісний підхід і з чого він складається, за В. В. Рибалком?
2. Що означає вимога психолого-типологічної конгруентності при комплектуванні профільних класів та здійсненні профільного навчання старшокласників?
3. Як ви розумієте необхідність переходу від предметно-профільного до особистісно-профільного типу диференціації навчально-виховного процесу?
4. Для чого в навчально-виховний процес загальноосвітніх та професійно-

технічних закладів потрібно вводити уроки психології?

5. У чому полягає цілісна технологія викладання особистісно орієнтованих спецкурсів психології?

# *Психологія дорослості*

## **Психологія особистісної свободи в дорослому віці**

Хронологічні межі дорослого віку становлять від 20 до 60 років. Таким чином цей віковий період є найтривалішим у житті людини і в середньому закінчується з виходом її на пенсію. Він складається з двох стадій: ранньої дорослості (20 – 40 років) та зрілої дорослості (40 – 60 років). У цьому віці людина досягає розквіту своїх фізичних можливостей, максимального розвитку всіх психічних процесів (пізнавальних і емоційно-вольових) та добивається успіхів у всіх сферах життя. Також перед нею неминуче постає питання балансу свободи та відповідальності в житті, яке є ключовим для логотерапії В. Франкла.

Серед вітчизняних вчених вивченням питання свободи займається Віра Чернобровкіна. Дослідивши сучасні психологічні підходи вона стверджує, що найбільш поширеним є функціональне розуміння свободи, в якому вона розглядається як загальний принцип організації й функціонування самодетермінованої психічної активності суб'єкта, що полягає у свідомому, рефлексивному визначенні й регулюванні суб'єктом напряму, змісту, процесу й меж власної активності (поведінки, діяльності, життєдіяльності) на основі внутрішніх мотиваційних, цільових та ціннісно-сміслових чинників при опосередкованому впливові зовнішніх стимулів, унаслідок чого його активність є відносно незалежною від них.

З позицій феноменологічного підходу особистісна свобода становить смислове переживання, що акумулює в собі ключові семантичні акценти досвіду відношень особистості зі світом, стосунків з іншими людьми та ставлення до себе в контексті смислових дихотомій «довіра-недовіра до себе і світу», «відокремленість Я й не-Я – дифузія Я й не-Я», «самодетермінація – детермінованість», «духовне існування – речовинність».

Особистісна свобода постає як смислове переживання людиною своїх відношень зі світом, ставлення до інших людей і до себе, що має діалогічну й водночас когнітивно-смислову природу. У цьому аспекті розгляду внутрішня свобода є також структурою особистісного досвіду людини, що втілена в ментальній моделі світу особистості. Складовими (а також емпіричними маркерами, індикаторами) особистісної свободи є когнітивно-смислові утворення – смислові одиниці (переконання, уявлення, судження), що існують та функціонують на різних рівнях свідомості.

Зміст особистісного досвіду відношень зі світом, стосунків з іншими людьми і ставлення до себе, що лежить в основі внутрішньої свободи особистості, містить чотири смислові підструктури (складники):

- позитивну життєву позицію, яка відбиває емоційний аспект раннього досвіду особистості, заснований на переживанні довіри, безпеки, надійності, визнанні власної цінності й значущості, а також цінності інших людей, що забезпечує спонтанне, ненапружене і зацікавлене перебування особистості в контакті із зовнішнім світом;

- стійку психологічну межу, засновану на досвіді диференціації особистістю Я і не-Я, що забезпечує здатність не вступати у симбіотичні, залежні стосунки, відділяти свої переживання й потреби від почуттів та очікувань інших людей, усвідомлювати сферу власного самовизначення й відповідальності;

- розвинену систему смислових одиниць досвіду, що забезпечують усвідомлення особистістю діалектики впливу зовнішньої детермінації і самодетермінації на життя людини; ця структура досвіду забезпечує життєстійкість особистості, її здатність протистояти зовнішнім впливам і обставинам, долати життєві труднощі, вистоявати у стресі та вирішувати складні завдання життєдіяльності, підтримуючи цілісність своєї особистості та зберігаючи дієздатність, активність і здатність до вибору;

- погляди й переживання, що відповідають екзистенціальному світогляду і забезпечують здатність особистості утримувати рефлексивну

позицію стосовно світу, себе і свого місця в ньому, зберігати погляд на своє життя як ціле на основі буттєвих цінностей.

Семантична будова досвіду несвободи й залежності містить смислові одиниці, що лежать в основі негативної життєвої позиції особистості (знецінювального ставлення до себе і/або інших); дифузної, нестійкої й проникної межі Я, що проявляється в схильності будувати і підтримувати залежні, симбіотичні міжособистісні стосунки та слабо диференціювати сферу власної відповідальності; переконань про неспроможність протистояти зовнішнім умовам і обставинам, вистояти у стресі й розв'язувати складні життєві ситуації (установок на неможливість самодетермінації); обмеженості екзистенціального світогляду.

Внутрішня свобода / несвобода як смислове переживання, втілене в структурі особистісного досвіду людини, має онтогенетичні, вікові аспекти свого розвитку і становлення.

На ранніх етапах онтогенезу відбувається розвиток смислової підструктури позитивної (негативної) життєвої позиції й досвіду встановлення межі «Я – не-Я». Формування психологічної межі Я відбувається впродовж усього дитинства й ґрунтується на безпосередній доступності свідомості станів-переживань, пов'язаних з локусом каузальності (причинності – *Є. К.*). Механізмами формування первинної робочої моделі як першої структури досвіду особистості є функціонування системи пам'яті (глибинної, семантичної, епізодичної), а також оформлення ранніх рішень.

Дорослий вік постає як період життя, у якому смислова структура внутрішньої свободи досягає свого розвиненого стану, який характеризується сформованістю й функціонуванням усіх підструктур особистісного досвіду, що утворюють цей феномен. Найбільш сильним випробуванням підлягає структура досвіду самодетермінації й життєстійкості; в цьому віці вона проходить процес свого доформування.



Екзистенціальна система сенсів в дорослому віці отримує можливість свого повноцінного розвитку й становлення.

Попри можливість зростання цілісності, зрілості, життєстійкості й відповідальності в дорослому віці, цей період людського онтогенезу містить також можливості формування, закріплення та усталення різних форм психологічної залежності людини.

Смислова структура внутрішньої свободи як смислового переживання особистістю своїх відношень зі світом, ставлення до інших людей і себе в різні періоди дорослості має свої особливості, співвідношувані з чинниками статі та віку.

Досліджуючи вплив гендерного чинника на смислову будову феномена особистісної свободи, В. Чернобровкіна доходить висновку, що він проявляється в тому, що в чоловіків, порівняно з жінками, яскравіше виражені переконання щодо спроможності людини впливати на свою долю й протистояти зовнішнім обставинам (установки на самодетермінацію). Найменш виразними у загальній структурі досвіду внутрішньої свободи в чоловіків є екзистенціальні погляди. У жінок екзистенціальні сенси виявляються більш виразно, при цьому їм менше, ніж чоловікам, властиві переконання про здатність людини впливати на події свого життя та протистояти зовнішнім обставинам. У смисловій системі жінок мають найменшу репрезентацію сенси, що лежать в основі функціонування диференційованої і стійкої межі «Я – не-Я». Смислові складові позитивної / негативної життєвої позиції виявляються в обох гендерних групах приблизно однаково, але з деяким переважанням показників у серед жінок.

Вікові особливості переживання особистісної свободи в дорослих досліджуваних виявляються в найвиразнішому прояві її смислових складників у представників вікової групи від 31 до 40 років. На цей вік припадають «точки максимуму» в установленні позитивних стосунків з іншими людьми, упевненості в майбутньому, прагненні до досягнень, умінні протистояти тиску обставин та будувати життя за власним задумом. В

останньому десятилітті зрілості (51 – 60 років) спостерігається найменш виразний прояв сенсів, що відповідають переживанню внутрішньої свободи.

У структурі особистісного досвіду досліджуваних, позбавлених волі за скоєння злочину, домінують сенси, що відповідають переживанню несвободи й залежності. Найбільш типовим варіантом життєвої позиції ув'язнених є поєднання негативного ставлення до світу та інших людей з лояльним ставленням до себе. Функціонування межі «Я – не-Я» в них регулюється сенсами, на основі яких вони слабо диференціюють сферу власної відповідальності та відповідальності інших людей. У смисловій структурі досвіду самодетермінації й життєстійкості в ув'язнених переважають уявлення, протилежні самодетермінації й свободі, в основі яких лежить переконаність у відсутності в них вибору, здатності управляти власним життям. У системі екзистенціальних сенсів в ув'язнених виявлено знижену усвідомленість та ціннісну орієнтованість життя.

Також, на думку В. Чернобровкіної, існують зв'язки між феноменом внутрішньої свободи / несвободи та іншими особистісними властивостями дорослих – самосвідомістю, системою психологічних захистів, низкою інтегративних особистісних характеристик – життєстійкістю, суверенністю, автономією, системою властивостей самоактуалізованої особистості, когнітивно-смисловими особливостями ставлення до життя та ін.

Смислові переживання, що утворюють феномен внутрішньої свободи, взаємопов'язані з самосвідомістю особистості, її найважливішими змістовими характеристиками. За даними досліджень В. Чернобровкіної вони частіше виявляються в тих людей, які вважають себе активнішими й енергійнішими, здатними спиратися на себе, такими, що оптимістично дивляться в майбутнє, спроможними витримувати стреси й долати труднощі, управляти своїм життям. Вони виявляють більш високий рівень самооцінки й задоволеності собою, а також рідше проявляють негативне ставлення до будь-кого й будь-чого в навколишньому світі.

Існує зворотний зв'язок між вираженістю смислових складників особистісної свободи та напруженістю системи его-захисту, що дозволяє розглядати внутрішню свободу як стан відкритості особистості зовнішньому світу, іншим людям, здатність сприймати реальність і взаємодіяти з нею без застосування механізмів її смислового спотворення, переживаючи автентичні емоції, не захищаючись від них і не уникаючи надмірної емоційної напруги.

Внутрішня свобода пов'язана з життєстійкістю особистості, її здатністю проявляти силу, стійкість, ефективно долати складні й несприятливі життєві ситуації.

Дорослі респонденти у дослідженні В. Чернобровкіної, які мають внутрішню свободу й особистісний досвід, що лежить в основі її складників, виявляють здатність більш глибоко усвідомлювати, адекватно інтерпретувати і формулювати проблеми, що існують в актуальних життєвих обставинах, оцінювати значущість власних досягнень і наповнювати життєву перспективу усвідомленими цілями й прагненнями.

Також вчена констатує зв'язок раннього досвіду особистості, отриманого у батьківській родині, зі смисловою будовою феномена свободи-несвободи в дорослому віці. Так, люди схильні до переживання несприятливості й залежності, частіше мають несприятливий досвід стосунків у батьківській родині (негативний стиль виховання, негативна сімейна ситуація тощо); їм притаманні також несприятливі прояви внутрішнього й зовнішнього психологічного статусу – нестача сили Я, порушення в стосунках з людьми й труднощі соціальної адаптації, нейротизм, низька активність у соціальних контактах, схильність до психосоматичних порушень.

Проте існує можливість актуалізації особистісної свободи в дорослих, яка досягається через реінтерпретацію особистістю свого досвіду, який лежить в основі патернів несприятливості й залежності. Цьому сприяє особливим чином організований діалогічний простір психотерапевтичної взаємодії (групової або індивідуальної) з дорослими досліджуваними.

Організаційно-інтеракційні особливості процесу психотерапевтичної та психолого-консультативної взаємодії, що становлять психологічні умови актуалізації внутрішньої свободи особистості, полягають у побудові терапевтичних стосунків, заснованих на розділеній відповідальності (укладання організаційного і терапевтичного контракту), запобіганні психологічним іграм та маніпуляціям, орієнтації на установку «тут і зараз», недирективності (відсутності тиску або примусу). *Змістові* особливості цього процесу визначаються відповідністю психотерапевтичних «подій» дефіцитарним смисловим складникам феномена внутрішньої свободи, а також переживанням, розумінням та реконструкцією особистістю моментів власного досвіду свободи / несвободи (залежності). Переглядаючи сенси, зафіксовані у власному особистісному досвіді, доросла людина здатна формувати новий погляд на себе, свої стосунки з людьми, спосіб жити у світі, пов'язаний з більшою чутливістю і довірою до себе й інших, самоповагою і спонтанністю, здатністю утримувати свою психологічну межу, розв'язувати й долати складні життєві ситуації і брати на себе відповідальність за власні вибори.

Психотерапевтична взаємодія, заснована на принципі реорієнтації, «повернення» особистості до сформованих в минулому смислових репрезентацій досвіду несвободи й залежності та їх перегляду й реінтерпретації, спричиняє суттєві зміни у смисловій структурі трьох складників феномена особистісної свободи – позитивної / негативної життєвої позиції, психологічної межі Я та самодетермінації й життєстійкості.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке свобода?
2. З яких смислових блоків формується внутрішня свобода особистості?
3. Які особливості онтогенезу внутрішньої свободи / несвободи та її функціонування в дорослому віці?
4. У чому полягають гендерні відмінності смислової будови феномена

особистісної свободи?

5. Якими є вікові особливості переживання особистісної свободи?
6. У чому полягають особливості переживання ув'язненими почуття внутрішньої свободи / несвободи?
7. Які пов'язані між собою феномен внутрішньої свободи / несвободи та самосвідомість, система психологічних захистів, а також життєстійкість особистості?
8. У чому полягають особливості психотерапевтичної роботи з темою свободи / несвободи?

## **Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці**

Під час періоду дорослості людина досягає найвищого рівня розвитку Я-концепції, внутрішньої та зовнішньої гармонії. Вона реалізує себе як професіонал та сім'янин, піклується про своїх дітей та батьків. Неминучими стають для неї й різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу. І тільки за умови їх вдалого проходження доросла людина стає активним відповідальним творцем свого життя.

Поняття життєтворчості є самостійною психологічною категорією, має окреслене методологічне й теоретичне підґрунтя, феноменологію<sup>20</sup>, психологічні закономірності й особливості. Побудова психологічного конструкту на підставі системного підходу дозволяє розглядати життєтворчість особистості як цілісність вияву її адаптивної, творчої та суб'єктної активності, що регламентується мотивацією надлишку й

---

<sup>20</sup> **Феноменологія** (від грец. *phainomenon* – той, що з'явився) – суб'єктивно-ідеалістична течія, творцем якої був німецький філософ Едмунд Гуссерль, і яка зводить все суще до феноменів (явищ свідомості, даних з очевидністю) і описує їх за допомогою інтуїції.

спрямована на реалізацію цільових та смислових аспектів власного життя. Феноменологія (психологічні прояви – *Є. К.*) життєтворчості охоплює широкий проблемний простір, представлений трьома вимірами: потенційним (кризи особистості), актуальним (життєтворчість), граничним (метадіяльнісний рівень активності, інобуття).

Розуміння сутності життєтворчості як специфічного виду активності дало підстави В. Ямницькому для визначення окремої категорії – життєтворчої активності особистості як активності найвищого, суб'єктного рівня. Під життєтворчою активністю вчений розглядає особливий, інтегральний вид активності особистості, що становить симультанну (одночасну – *Є. К.*) єдність її адаптивного, продуктивного, пізнавального та суб'єктного типів, і характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному й духовному рівнях прояву.

Провідними внутрішніми психологічними чинниками життєтворчої активності особистості є адаптація, рефлексія, творчість і пізнання. Зовнішні психологічні чинники її розвитку відображаються в організаційних умовах і побудові середовища спрямованого психологічного впливу.

Об'єктивні передумови для виявлення життєтворчості притаманні періоду середньої дорослості. Аналіз вікових і психологічних особливостей життєвого шляху дорослої людини дозволив В. Ямницькому стверджувати послідовну регламентацію процесу життєтворчості особистості переживаннями кризових ситуацій, які виступають передумовою, початковим етапом самопізнання і саморозвитку в процесі власної життєтворчості. Сензитивним з позицій цілеспрямованого розвитку життєтворчої активності може вважатися період початку середньої дорослості (38 – 45 р.).

З позицій інтегративного підходу екзистенційно-гуманістичного змісту життєтворчість – це процес і результат виходу особистості за межі обумовленості Его-ідентифікацій, що супроводжується інтеграцією її внутрішніх структур. Психологічні механізми процесу розвитку

життєтворчої активності в межах цього підходу описуються інтегративними процесами персоніфікації особистості, істинного самоототожнення на підставі змін її Я-концепції, самосвідомості.

В. Ямницький розробив динамічну мета-модель розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці. Згідно з моделлю психологічні закономірності розвитку виявляються в такій послідовності рівнів розгортання: 1) адаптаційний; 2) рефлексивний; 3) життєтворчий; 4) трансцендентальний, впродовж яких відбувається зміна домінуючого типу активності. Перехід від одного рівня до іншого носить кризовий характер.

У структурі особистості життєтворчого рівня вчений виокремлює як загальні, характерні особливості, що сприяють успішній реалізації життєтворчої активності, так і специфічні властивості, що забезпечують її психологічне забарвлення. Перші з них здебільшого характеризують спрямованість, знання, уміння й навички, вони є параметрами індивідуального досвіду особистості, натомість останні характеризують її індивідуально-типологічні особливості.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке життєтворчість у тлумаченні В. М. Ямницького?
2. У чому полягає криза середини життя і як вона пов'язана з життєтворчістю особистості?
3. Які життєві завдання вирішуються на різних рівнях життєтворчої активності в дорослому віці?

## Питання для самопідготовки з навчальної дисципліни

### «Вікова психологія»

1. Охарактеризуйте предмет вікової психології.
2. Які методи дослідження використовуються при вивченні вікового розвитку?
3. Чи можна за допомогою тестів досліджувати психологічні закономірності вікового розвитку?
4. Охарактеризуйте основні ознаки наукового психологічного дослідження у віковій психології.
5. Які методологічні проблеми доводиться розв'язувати дослідникам у сфері вікової психології?
6. Чи може сучасна вікова психологія дати всебічну і глибоку відповідь на запити педагогічної практики?
7. Охарактеризуйте основні класичні теорії психічного розвитку.
8. Охарактеризуйте уявлення про психіку людини, які існували у давньому світі.
9. Чи можна стверджувати, що на сучасному етапі сформована загальна психологічна теорія вікового розвитку дитини?
10. Які основні умови психічного розвитку?
11. У чому полягають суперечності розвитку особистості?
12. Охарактеризуйте детермінанти психічного розвитку.
13. Проаналізуйте основні закономірності розвитку дитини.
14. Охарактеризуйте основні показники і порушення психічного і особистісного розвитку.
15. На основі яких критеріїв визначають межі вікових періодів?
16. Охарактеризуйте фази пренатального розвитку.
17. Які загальні тенденції характерні для пренатального розвитку?
18. Що є свідченням початку психічного життя дитини у пренатальному періоді?



19. Як впливає емоційний стан вагітної жінки на розвиток дитини?
20. Як повинна готуватись сім'я до народження дитини?
21. У чому полягає суть філософії вагітності?
22. У чому полягають особливості розвитку новонародженого?
23. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку немовляти.
24. У чому виявляється суть пізнавального розвитку немовляти?
25. Охарактеризуйте основні психічні новоутворення раннього дитячого віку.
26. З'ясуйте роль гри у психічному розвитку дошкільника.
27. Охарактеризуйте розвиток мовлення дошкільників.
28. Проаналізуйте особливості розвитку пізнавальної сфери дошкільника.
29. Які кризи переживає дитина до 7 років? Чим вони спричинені?
30. Охарактеризуйте показники готовності дошкільника до навчання у школі.
31. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку та провідну діяльність у молодшому шкільному віці.
32. Які основні новоутворення виникають у молодшому шкільному віці?
33. Охарактеризуйте особливості розвитку самосвідомості дітей молодшого шкільного віку.
34. У чому полягає суть розвитку спонукальної сфери в учнів початкових класів?
35. Охарактеризуйте розвиток пізнавальної сфери молодшого школяра.
36. Які досягнення у розвитку пам'яті характерні для учнів початкових класів?
37. У чому полягає розвиток мислення і мовлення молодших школярів?
38. Охарактеризуйте розвиток інтелекту в молодшому шкільному віці.
39. Охарактеризуйте основні теорії психічного розвитку підлітка.
40. Проаналізуйте особливості соціальної ситуації розвитку дитини в підлітковому віці.
41. У чому полягає суть кризи підліткового віку?

42. Охарактеризуйте провідну діяльність підлітка.
43. Які основні новоутворення підліткового віку?
44. Які особливості розвитку самосвідомості особистості у підлітковому віці?
45. Що свідчить про становлення спонукальної сфери підлітків?
46. Охарактеризуйте специфіку потреб та інтересів сучасних підлітків.
47. Які досягнення у розвитку мислення і мовлення характерні для учнів підліткового віку?
48. Які чинники спричиняють педагогічну занедбаність підлітків?
49. Охарактеризуйте основні типи акцентуацій характеру підлітків.
50. На яких підставах ранню юність називають перехідним віком?
51. Охарактеризуйте основне новоутворення ранньої юності.
52. Проаналізуйте основні напрями розвитку самосвідомості старшокласників.
53. Які чинники зумовлюють розвиток спонукальної сфери період ранньої юності?
54. У чому полягають особливості спілкування у ранній юності?
55. Охарактеризуйте досягнення в пізнавальному розвитку на етапі ранньої юності.
56. Які показники свідчать про готовність випускника школи до самостійного життя?
57. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку в період зрілої юності.
58. Від чого залежить прийняття у період зрілої юності рішень про кар'єру?
59. Охарактеризуйте розвиток самосвідомості в зрілому юнацькому віці.
60. У чому виявляються особливості юнацької дружби?
61. Дайте загальну характеристику віку дорослості.
62. Чому періодизація дорослого віку є умовною?
63. У чому полягає різниця між психологічним, соціальним і біологічним віком людини?

64. Які проблеми розвитку характерні для дорослого віку?
65. Охарактеризуйте стадії періоду дорослості.
66. У чому полягають загальні особливості раннього дорослого віку?
67. Проаналізуйте сутність Я-концепції людини раннього дорослого віку?
68. Які зміни відбуваються в спонукальній сфері особистості в ранньому дорослому віці? Чим вони зумовлені?
69. Які мотиви спонукають до одруження чи неодруженості в ранньому дорослому віці?
70. Чим обумовлений вибір професії в ранньому дорослому віці?
71. Охарактеризуйте систему цінностей на межі 30-річчя. Як впливає криза тридцяти років на її зміну?
72. У чому виявляється своєрідність розвитку психофізіологічних функцій у період ранньої дорослості?
73. Охарактеризуйте основні складові ментального досвіду особистості.
74. Які фактори впливають на розвиток інтелекту людини?
75. Які зміни відбуваються у розвитку пам'яті людей раннього дорослого віку?
76. Охарактеризуйте розвиток мислення людей 20 – 40 років.
77. Чим обумовлена складність визначення меж зрілого дорослого віку?
78. У чому полягає суть кризи середини життя?
79. Які проблеми постають перед людиною у зрілому дорослому віці?
80. Які особливості характеризують життєдіяльність дорослої людини?
81. Охарактеризуйте Я-концепцію людини зрілого дорослого віку.
82. У чому полягають особливості розвитку спонукальної сфери у зрілому дорослому віці?
83. Що може спричинити мотиваційну кризу в зрілому дорослому віці?
84. Розкрийте особливості емоційної сфери дорослої людини зрілого віку.
85. Від чого залежать зміни у пізнавальній діяльності людини зрілого дорослого віку?
86. Охарактеризуйте основні періоди геронтогенезу.

87. Від яких чинників залежить динаміка інтелектуальної активності у старому віці?
88. Які фізіологічні обмеження супроводжують старість?
89. Охарактеризуйте емоційну сферу людини старого віку.
90. Які особливості поведінки притаманні літній людині?
91. Які зовнішні та внутрішні чинники впливають на задоволеність старістю?
92. Охарактеризуйте стосунки з рідними людей пенсійного віку.
93. У чому полягають особливості подружніх стосунків старих людей?
94. Охарактеризуйте стадії пристосування людини до смерті.
95. Які етичні проблеми пов'язані з вмиранням і смертю?

# ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

## *Психологія навчання і розвитку*

### **Психологічні основи аксіогенезу особистості**

Історія розвитку гуманітарної парадигми в психології свідчить про трансформацію її вихідного предмета – духу і духовності – в концепти певного наукового напрямку чи школи. Під духом розуміється іманентна (внутрішньо притаманна – *Є. К.*) здатність людини до вільного діяння, вчинку, а духовність трактується як системне психічне утворення і вище породження особистості, репрезентоване її ціннісно-смісловою свідомістю.

Цінність є неодмінним корелятом психічного, що дозволяє вести мову про аксіопсихіку – ціннісно-сміслову сферу особистості, що репрезентує цілісний зовнішньо-внутрішній, суб'єкт-об'єктний доцільний зв'язок явищ (принцип телеологізму).

Аксіологічна проблематика у вітчизняній психології особистості представлена здебільшого поглядом на неї як на суб'єкт діяльності, «вмістилище» різноманітних мотиваційних відношень, сумарний результат предметних атрибуцій (тут – відображених свідомістю матеріальних втілень людських спонукань. – *Є. К.*). Меншою мірою представлений погляд на особистість як духовно-творчий суб'єкт (В. В. Давидов, В. Ф. Моргун) і ще рідше зустрічаються спроби системологічного моделювання об'єктивно зумовлених, діяльнісних детермінацій в поєднанні з суб'єктивним інтенціюванням, наміром особистості. Основний недолік недостатньої віддачі кожного з концептуальних підходів – відрив теорії від активної й систематичної, а не епізодичної експериментальної, психологічної практики.

Філософські студії проблеми приводять до висновку про особистість як трансцендентальний духовний суб'єкт аксіогенезу, здатний до

самоактуалізації і ціннісного утвердження своєї родової й індивідуальної суті у світі феноменів, через які вона пробивається у спосіб послідовних, висхідних мотиваційних репрезентацій.

У вітчизняній (радянській) психології вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості базувалося в основному на культурно-історичному підході, який реалізував методологічну настанову марксизму, згідно з якою особистість є продуктом суспільних відносин. Основний шлях формування ціннісно-сміслової свідомості – це засвоєння представлених у соціальному макросередовищі ціннісних ідеалів, які заломлюються через відповідні уявлення референтної для індивіда малої групи, в яку той включений як учасник сумісної діяльності зі спільним для її учасників ціннісно-мотиваційним ядром.

Зарубіжній психології традиційно характерний психодинамічний підхід до вивчення аксіопсихіки, нині переважаючий гуманістичний варіант якого представляє потреби як суб'єктивні маніфестації життєвих необхідностей чи індивідуальних цінностей, які є рушійною силою саморозвитку особи. Теоретичною протиположністю соціалізації й інтеріоризації, які досліджуються культурно-історичним підходом, тут є індивідуалізація й екстеріоризація в розумінні саморозгортання первісно соціальних і позитивних духовних інтенцій, опредметнення ціннісних цілей і потреб особистості в унікальному творчому продукті.

Феноменологічно-рефлексивний пласт аксіопсихіки являє собою середовище взаємного проникнення її суб'єктивного й об'єктивного, статичного й динамічного аспектів і пов'язується з дослідженнями свідомості. Перший напрям її вивчення започаткував Р. Декарт, згідно з яким поняття «свідомість» вживалося в широкому сенсі як синонім психічного взагалі. Під свідомістю розуміли безпосереднє переживання індивідом деякого суб'єктивного досвіду. Закладена Декартом традиція ототожнення психіки і свідомості виявляється в п'яти планах: свідомість як усвідомлення (пізнання), переживання-споглядання (почуття), рефлексія (схоплення

актуальної плинності суб'єкта в актах воління), переживання-діяльність (смыслепопородження), переживання як бездіяльність (трансцендентальна свідомість).

Другий напрям дослідження свідомості започаткував Г. Лейбніц, згідно з яким свідомість – вищий прояв психічного. Пізніші дослідження звели свідомість до системи мовленнєвих значень, зігнурувавши її передісторію – синкретичне емоційне образно-символічне пізнання, на якому згодом проступають значеннєві контури свідомості.

Конструктивне розв'язання проблеми природи свідомості полягає у визнанні цілісної континуальної ціннісно-сислової сфери, що включає в себе і свідомість аналогічної якості як взаємодоповнювальну, синергетичну єдність емоційно-образного і поняттєво-логічного аспектів.

Ціннісні виміри індивідуальної свідомості задає системологічне моделювання, яке опирається на представлення особистості змістовно-структурною і функціонально-генетичною єдністю, що здійснює певне духовне устремління.

Зіновія Карпенко визначає 5 рівнів індивідуальної свідомості: 1) сутнісний (предиспозиційний) рівень індивідуальної свідомості представлений інтенцією «передчуваю», зорієнтованою на вітальність (тілесні прояви – *Є. К.*) як цінність інстинктивної активності людського індивіда (організму); 2) інтраіндивідний рівень свідомості представлений диспозицією «треба», налаштованою на цінності істини, справедливості і користі, які досягаються в пізнавальній, комунікативній і практично-перетворювальній діяльності; 3) інтеріндивідний рівень свідомості репрезентує диспозиція «мушу», яка забезпечує функціонування індивіда в групі і орієнтована на добро як основу моральної за змістом і сумісної за формою діяльності; 4) метаіндивідний рівень свідомості представлений диспозицією «буду», що стверджує суспільну вартість індивідуальної творчої діяльності з її орієнтацією на прекрасне; 5) супердиспозиційний (універсумальний) рівень функціонування ціннісної свідомості

забезпечується утворенням «приймаю», що вказує на верховне устремління людської екзистенції – загальне благо – і досягається у відданості справі життя, служінні.

Кожна з ціннісних диспозицій має відповідні суб'єктні складові: афективний («хочу»), когнітивний («можу») і конативний («маю», «є») компоненти, що забезпечують функції смислопородження, прямування і функцію реалізації актуалізованого смислу.

Універсальним психологічним механізмом аксіогенезу особистості, на думку З. Карпенко, є діалог – форма потенційної бісуб'єктності людини, апріорна інтенція «Ти» як вроджена налаштованість психіки на сприймання Іншого рівноцінним мені, що виступає джерелом породження і чинником збагачення ціннісної свідомості індивіда. Рефлексія з боку всякого «Ти» є тим духовним знаряддям, що розширює семантичний простір особистості. Психологічний зміст діалогічної інтенції (внутрішнього спонукання – *Є. К.*) становить здатність до особистісної антиципації – передбачення духовної перспективи іншої людини, віра у можливість її досягнення, що можливе при «обіймаючому», неупередженому, любовному ставленні до Іншого. Інтеріоризація ціннісних позицій інших «Ти» – шлях до формування знаково-символічної, діалогічної за суттю, свідомості особистості.

Релевантним засобом виявлення аксіологічних проєкцій духовного буття особистості виступає висунутий З. Карпенко принцип інтегральної суб'єктності, який репрезентує розгорнутий у три ланки (інтенція – абсолютна свобода, потенція – опосередкована можливостями свобода, посіденція<sup>21</sup> – втілена, відносна свобода) процес мотивації і ціннісного самовизначення індивіда.

Також вчена визначає п'ять іпостасей людини як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності, що співвідносяться з раніше встановленими особистісними цінностями: 1) відносний суб'єкт (індивід чи організм); 2) моносуб'єкт (суб'єкт як діяч, ініціатор діяльності);

---

<sup>21</sup> **Посіденція** – будь-яка поведінкова реакція.



3) полісуб'єкт (особистість, суб'єкт моральної поведінки); 4) метасуб'єкт (індивідуальність, суб'єкт творчої діяльності); 5) абсолютний суб'єкт (універсальність, ідеал самовдосконалення). Дані рівні розвитку аксіопсихіки по всьому спектру інтегральної суб'єктності свідчать про об'єктивні тенденції аксіогенезу особистості.

З. Карпенко вважає, що загальним методом вивчення аксіогенезу особистості може бути аксіопсихологічна герменевтика<sup>22</sup> (метод розуміння і тлумачення життєвих текстів у широкому сенсі – *Є. К.*), що забезпечує розуміння її смислових утворень за допомогою інтуїтивно-емпатійних здібностей дослідника, а відтак – тлумаченням за допомогою феноменологічної рефлексії суб'єктивної реальності досліджуваного. Отже, повна картина структури, функцій і генезу ціннісно-смислової свідомості особистості може бути змальована у вигляді перехресту обох гносеологічних позицій: послідовної суб'єктивної, телеологічної і відносно об'єктивної, причинно зумовленої, каузальної при підпорядкуванні другій, аналітичній позиції першій, холістичній (цілісній – *Є. К.*). Дана теза виражає встановлену попереднім ходом міркувань загальну закономірність аксіогенезу особистості.

Аксіопсихологічна герменевтика реалізується вченою за допомогою технології феноменологічного відцентрування, що полягає в принциповій здатності трансцедентального суб'єкта (особистості) до розотожнення з будь-якою зі смислових диспозицій, що належать до спектру свідомості Я, або до суміщення з нею з метою знаходження власної, адекватної умовам і автентичної ціннісної позиції. Найбільш показовим прикладом операціоналізації технології феноменологічного відцентрування і оптимізації аксіогенезу особистості є транзактний аналіз і терапевтична метафора, які можна застосовувати з раннього віку.

---

<sup>22</sup> **Герменевтика** (від грец. *hermeneutikos* – той, що роз'ясняє, витлумачує) – інтерпретативні процедури або наука про них. Застосовується для тлумачення психологічних текстів, невербальних проявів тощо.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Розкрийте суть понять «аксіопсихіка» і «аксіогенез»?
2. Які ракурси вивчення ціннісно-сислової сфери існували в радянській та зарубіжній психології?
3. У чому полягають відмінності у вивченні свідомості, започатковані Р. Декартом та Г. Лейбніцем?
4. Назвіть і дайте характеристику п'яти рівнів індивідуальної свідомості, за З. С. Карпенко.
5. Як рівні інтегральної суб'єктності співвідносяться зі змістовими характеристиками індивідуальної свідомості?
6. Що і яким чином вивчає аксіопсихологічна герменевтика?

### **Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді**

Питання духовного розвитку підростаючого покоління завжди були актуальними і належали до юрисдикції релігії, педагогіки та філософії. Проте вже в другій половині ХХ ст. ними все більше починає займатися й психологія, яка розглядає людину не тільки як біологічно детерміновану істоту, але й як зумовленого вищими духовними спонуками суб'єкта життєдіяльності. В Україні тему духовного розвитку дітей та молоді активно розвиває Едуард Помиткін.

У процесі історичного становлення психологічних поглядів духовність розглядалася як філософська категорія, пов'язана з ідеалами Краси, Добра та Істини, а дослідження особистісного розвитку не враховували належним чином мотивів, закономірностей і механізмів процесу духовного розвитку. Духовно-особистісний підхід, що розглядається Е. Помиткіним покликаний інтегрувати філософські погляди на духовність з психологічними уявленнями про особистість, її структуру та внутрішні процеси.

Вчений визначає духовний розвиток як процес свідомого

самовдосконалення особистості, що спрямовує людину на підпорядкування свого природного та соціального «Я» вищим ідеалам, цінностям і смислам у руслі Краси, Добра та Істини, гармонізацію поведінки та способу життя, збагачення духовних надбань людства результатами власної діяльності. На відміну від психологічного, духовний розвиток, зумовлений не тільки соціалізацією людини, але й активізацією духовного «Я», яке може вступати у протиріччя з «Я» соціальним і «Я» природним (біологічним).

В основі мотивації високодуховної особистості є вчений вбачає мотиви самовдосконалення (відтворення прекрасного та досконалого у собі), допомоги потребуючим (примноження добра, покращення світу), мудрості (пошук і примноження істини), праведності (дотримання духовних принципів, відтворення гармонії у власному житті) та святості (прийняття та виконання духовної місії, духовне подвижництво та наставництво).

Кризові стани у процесі духовного розвитку особистості, на думку Е. Помиткіна, зумовлені неузгодженістю ідеалів, смислів та цінностей і призводять до духовного дисонансу – негативного спонукального стану, що зумовлений дією декількох суперечливих ціннісно-сміслових установок, які формувалися одночасно або на різних вікових етапах життя.

Психологічні закономірності духовного розвитку дітей і молоді утворюють об'єктивно існуючі стійкі причинно-наслідкові зв'язки психічних явищ, які повторюються в процесі духовного розвитку особистості. Е. Помиткіним виявлено та експериментально підтверджено такі психологічні закономірності:

- духовні ідеали, смисли та цінності, засвоєні у ранньому дитинстві, справляють значний вплив на духовне зростання особистості;

- характерною ознакою подальшої духовної спрямованості особистості є роздуми в роки дитинства над глобальними світовими проблемами, такими суперечностями світу, як життя і смерть, знедолені та скривджені діти;

– активізація прагнень до духовного розвитку в молоді роки нерідко відбувається завдяки зустрічі з особистістю – носієм високого духовного потенціалу. Така зустріч відіграє роль доленосної. У більш зрілому віці духовне пробудження настає внаслідок інформаційного поштовху – читання певних книг або важливих життєвих подій, втрат, що змушують замислитися над сенсом життя;

– на початку духовного сходження людина захоплюється одним певним ученням, але надалі буде власний світогляд на синтезі духовних знань, віддаючи перевагу ідеям краси, добра, істини, милосердя, любові до ближніх;

– перші етапи духовного розвитку особистості нерідко супроводжуються емоційним злетом, прагненням залучити до свого світогляду інших. Надалі, в процесі самовдосконалення особистості, духовність знаходить прояв у рисах характеру та елементах поведінки. Ставлення до поглядів інших стає більш толерантним;

– духовні вчинки та поведінка не підпорядковуються правилам формальної логіки, виходячи за її межі. Особистість не орієнтується на соціальне схвалення, а більшою мірою керується вищими цінностями та сумлінням;

– у процесі духовного зростання людина прагне насамперед до удосконалення характеру, поведінки, нерідко залишаючи осторонь удосконалення власного тіла;

– зростання рівня духовного розвитку супроводжується підвищенням емпатійності та розширенням меж відповідальності (за себе, за ближніх, за людство, за світ у цілому);

– духовний розвиток особистості нерідко супроводжується вищими переживаннями, розкриттям незвичайних здібностей, які є не метою, а дороговказами на духовному шляху;

– життя високодуховної особистості є актом служіння, здійснення місії, своєрідним витвором мистецтва.

Сучасні соціокультурні умови духовного розвитку особистості характеризуються такими ознаками, як збільшення обсягу інформації, інтеграція духовних знань, зближення світоглядних позицій тощо. Серед факторів, що ускладнюють процес духовного розвитку дітей і молоді, – нестача уваги батьків; переважно несприятливий вплив засобів телекомунікації; відсутність навичок духовної самореалізації.

Психологічні механізми духовного розвитку дітей і молоді утворюють низку психічних функцій, які актуалізуються у віковому вимірі особистості та забезпечують духовне зростання. До їх складу Е. Помиткін відносить ідентифікацію, децентрацію, рефлексію, трансценденцію та усвідомлення буттєвої єдності. Духовна ідентифікація зумовлює інтерес до духовних подвижників, їх життєвих доль та вчень, пов'язана з уявленнями особистості про свій ідеальний образ, духовне «Я». Психологічний механізм децентрації допомагає звільнитися від егоцентризму, зважати на потреби та інтереси інших. Саморефлексія сприяє зростанню здатності особистості досягнути власне буття, віднайти смисли, сформувати цінності. Психологічний механізм трансценденції зумовлює прагнення особистості покращити світ, допомогти потребуючим. Усвідомлення буттєвої єдності забезпечує розуміння та переживання спорідненості людини з іншими, з природою, компенсує втрачену від народження біологічну єдність з організмом матері на буттєвому рівні.

Специфіка актуалізації психологічних механізмів духовного розвитку на ранніх етапах онтогенезу полягає в тому, що найбільшій активності набуває психологічний механізм ідентифікації, що допомагає дитині наслідувати образ дорослого, зумовлює спочатку неусвідомлене, а потім свідоме прагнення до самовдосконалення. У процесі соціалізації зростає вагомість психологічного механізму децентрації, який зумовлює здатність зважати на інтереси та потреби інших, забезпечує гармонійні стосунки в сім'ї, колективі. У підлітковому віці набуває актуалізації психологічний механізм рефлексії, що дозволяє аналізувати та контролювати власні стани,

поведінку. Розвиток психологічних механізмів трансценденції та усвідомлення буттєвої єдності в юнацькому віці зумовлений внутрішніми потребами духовного «Я» людини та вимагає сприятливих психолого-педагогічних умов.

Запропонована Е. Помиткіним психологічна модель процесу духовного розвитку дітей і молоді з урахуванням принципів духовно-особистісного підходу (принципу духовно-особистісної інтеграції, ієрархічності та ціннісно-сислової детермінації) дозволила йому здійснити інтеграцію філософсько-психологічних уявлень про процес духовного розвитку з психологічними уявленнями про особистість дитини, учня, студента. У відповідності до моделі в результаті актуалізації психологічних механізмів духовного розвитку відбувається активне формування ціннісно-сислової сфери, упорядкування ідеалів, смислів і цінностей, гармонізація духовних дисонансів особистості. Зростання активності духовного «Я» спонукає особистість до духовно спрямованої поведінки, вищим проявом якої є вчинок служіння, і через серію таких вчинків, об'єднаних духовними мотивами, метою та результатами, трансформується в духовно спрямовану діяльність, яка виступає умовою духовної самореалізації.

Психологічні закономірності духовного розвитку дітей і молоді утворюють постійні причинно-наслідкові зв'язки, які об'єднують особистісні новоутворення в часовому вимірі, детермінуючи послідовність їх прояву в поведінці та духовно спрямованій діяльності. Відповідно до розробленої Е. Помиткіним моделі основним критерієм духовного розвитку дітей і молоді є актуалізованість психологічних механізмів цього процесу в структурі особистості, а показником – духовний потенціал, який визначено як ступінь духовного розвитку особистості, що зумовлює естетичну, гуманістичну та пізнавальну спрямованість, знаходить прояв у її поведінково-діяльнісній активності.

Високий духовний потенціал притаманний незначній кількості сучасної молоді. При цьому актуалізація психологічних механізмів

духовного розвитку носить нерівномірний характер. Найбільшої актуалізації набувають психологічні механізми ідентифікації та децентрації, а психологічні механізми рефлексії, трансценденції та усвідомлення буттєвої єдності є найменш розвиненими, що пов'язано з недостатнім усвідомленням власної життєвої мети, смислів і цінностей, низькою здатністю молоді до самоконтролю. Недостатній рівень духовного потенціалу зумовлює потребу в розробці психолого-педагогічного супроводу духовного розвитку дітей і молоді.

На думку Е. Помиткіна, психолого-педагогічний супровід духовного розвитку дітей і молоді повинен базуватися на закономірностях і механізмах духовного розвитку особистості, поєднувати сучасні засоби активізації та підтримки духовного потенціалу особистості (методичні поради, спецкурси, психодіагностичні та розвивальні методики, творчі проекти), спрямовані на активізацію духовного потенціалу учнів і студентів. Його характеристиками є духовна та соціальна спрямованість, неперервність, наступність, врахування вікових потреб розвитку дітей і молоді.

Впровадження психолого-педагогічного супроводу забезпечує актуалізацію психологічних механізмів ідентифікації, децентрації, рефлексії, трансценденції, усвідомлення буттєвої єдності та зростання духовного потенціалу дітей і молоді.

Реалізація духовно-особистісного підходу у консультативній діяльності зумовлює приділення першочергової уваги пошуку шляхів і можливостей духовного розвитку особистості, визначенню ідеалів, ціннісних орієнтацій та життєвих смислів. При наявності духовного дисонансу психолог повинен допомогти клієнту усвідомити причини цього явища та впорядкувати компоненти ціннісно-сислової сфери особистості.

Необхідність оволодіння навичками психологічного консультування в парадигмі духовно-особистісного підходу висуває особливі вимоги до професійної підготовки психологів, що ґрунтуються, передусім, на знаннях про психологічні закономірності та механізми процесу духовного розвитку

дітей і молоді, вікову специфіку духовного розвитку особистості. У процесі практичної підготовки слід створювати ситуації спілкування та взаємодії між майбутніми психологами та особистостями, які є прикладами духовної самореалізації, що допоможе психологам надалі краще орієнтуватися у проблемах духовного розвитку людини.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Прокоментуйте визначення духовного розвитку, за Е. О. Помиткіним, та мотиви цього розвитку?
2. Як проявляються психологічні закономірності духовного розвитку дітей і молоді?
3. Які психічні функції, за Е. Помиткіним, забезпечують духовне зростання дітей і молоді? В чому вони полягають?
4. Охарактеризуйте психологічну модель духовного розвитку дітей і молоді.
5. Які особливості притаманні духовному потенціалу та психологічним механізмам духовного розвитку сучасної молоді? Чим вони зумовлені?
6. Як співвідносяться між собою психологічні механізми та духовний потенціал розвитку особистості?
7. Для чого потрібен психологічний супровід духовного розвитку молодих людей?

### **Психологія професійного розвитку особистості**

Професійний розвиток – це послідовний процес зародження, формування, удосконалення та спаду професійних уподобань, навичок, вмінь та мотивації до професійного удосконалення, що відбувається протягом онтогенетичного розвитку людини. Як сутнісний аспект загального розвитку особистості він триває протягом активної життєдіяльності людини.



Казимежем Чарнецкі виявлено специфічні особливості процесу професійного розвитку особистості на різних етапах життя людини – від раннього дитинства й до пізньої старості. Виходячи зі змістових і процесуальних характеристик загального розвитку особистості, ним обґрунтовано періодизацію її професійного розвитку: 1) період професійної передорієнтації дітей; 2) період професійної орієнтації підлітків; 3) період професійного навчання молоді; 4) професійної праці дорослих; 5) постпрофесійної ремінісценції<sup>23</sup> (тут – рефлексії професійного досвіду. – Є. К.) пенсіонерів. Кожен з даних періодів визначено за інтегральним критерієм діяльності людини, яка спрямована на формування адекватного ставлення особистості до професійної праці, на її підготовку до професійного самовизначення, на вибір професії, оволодіння нею, реалізацію особистості в професійній діяльності, на професійну ідентифікацію особистості і, зокрема, професійну рефлексію.

Визначені періоди системно пов'язані між собою. Кожен із наступних періодів за своїм психологічним змістом і результатами професійного розвитку особистості визначається передусім змістом і результатами професійного розвитку особистості у попередньому періоді. З іншого боку, кожен попередній період за своїм психологічним змістом і результатами розвитку особистості є органічно зорієнтованим на модель результатів розвитку у наступному періоді. Розуміння таких зв'язків надає можливості визначення мети і адекватних засобів формування професійної особистості у кожному з цих періодів.

У комплексі діагностичних методик, які спрямовані на виявлення і оцінку показників процесу і змісту професійного розвитку особистості, центральне місце посідає професіографічний<sup>24</sup> метод. Його аналоги належать

---

<sup>23</sup> **Ремінісценція** (від лат. *reminiscor* – *пригадую*) – відтерміноване відтворення того, що спочатку (при безпосередньому відтворенні) було тимчасово забуто (не відтворювалось).

<sup>24</sup> **Професіографія** – технологія вивчення вимог, що пред'являються професією до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізіологічних можливостей людини. Використовується з метою розробки інформаційних, діагностичних, корекційних і формуючих методичних посібників і практичних рекомендацій по забезпеченню взаємовідповідності людини і професії.

до соціологічних методик збирання біографічних матеріалів з метою виходу до певних соціологічних узагальнень і до виявлення тенденцій соціального розвитку.

К. Чарнецкі вважає, що професійно значущі новоутворення у психологічній сфері особистості в різних періодах її розвитку повинні досліджуватися за допомогою професіографічного методу. Вихідними позиціями для його розробки стали, по-перше, врахування вимог професійної праці до психологічної сфери людини (професійна професіографія); по-друге, врахування індивідуальних особливостей психологічної сфери людини в різних періодах життєдіяльності; по-третє, виявлення й оцінка актуалізованих потреб, інтересів, ставлень, домагань, самооцінки особистості, що формуються й розвиваються у процесі її діяльності (в ланцюгу послідовних періодів професійного розвитку особистості). Складовими структури професіографічного методу виступають вербальні й невербальні діагностичні методики, які об'єднані спрямуванням на дослідження професійно значущих аспектів особистісного розвитку людини.

До групи суб'єктивних чинників професійного розвитку К. Чарнецкі відносить біологічно і соціально зумовлені психологічні чинники, а до об'єктивних – соціальні, соціально-економічні, культурні умови суспільства, в яких існує, діє і розвивається особистість. Подальша деталізація об'єктивних чинників призводить до виділення групи політичних, економічних, технічних, суспільно-світоглядних чинників. Психологічна зумовленість професійного розвитку особистості пов'язана з діапазоном її когнітивного поля, біологічно і соціально детермінованими здатностями (потребами, інтересами, ставленнями, мотивами, здібностями тощо). Педагогічні чинники професійного розвитку особистості визначаються, насамперед, такими загальними умовами, як право на освіту, доступ до освіти, здійснення освітнього процесу тощо з подальшою конкретизацією і процесуальною деталізацією цих умов (методи навчально-виховної роботи, особистісне спрямування роботи і т. д.).

Психологічний зміст і процес особистісного професійного розвитку в кожному з визначених періодів характеризується набуттям нових особистісних властивостей. У передорієнтаційний період (діти дошкільного і молодшого шкільного віку) формується здатність до цілеспрямованого спостереження праці, набуваються знання (на рівні наочних проявів) про професійну працю, розвиваються мрії професійного спрямування і реалізуються в ігровій діяльності та ін. Період професійної орієнтації (учні середнього і старшого віку) характеризується формуванням і розвитком здатності особистості до проєкції професії на себе (оволодіння психограмою професії<sup>25</sup>), розвитком і корекцією ставлень до різних видів професійної діяльності, формуванням мотивації вибору професії, психологічної готовності до професійного самовизначення. Період професійного навчання є періодом початкової особистісної професійної ідентифікації, навчально-професійної адаптації, засвоєння професійних знань, формування основних виробничих вмінь і навичок, а також планування свого соціально-професійного і кваліфікаційного розвитку. Період професійної праці характеризується інтенсивною професійною адаптацією, ідентифікацією і стабілізацією, реалізацією особистісного потенціалу і наступним регресом професійної активності, що поступово посилюється. У період постпрофесійної ремінісценції відбувається пристосування до радикальної зміни ситуації (соціальної, професійної), має місце домінування оцінних соціально-професійних рефлексій.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Охарактеризуйте періодизацію професійного розвитку особистості, за К. Чарнецькі, і чинники, якими вона зумовлена?
2. Які особистісні новоутворення виникають на кожному з етапів професійного розвитку?
3. У чому суть професіографічного методу і чим викликана необхідність

---

<sup>25</sup> **Психограма** – профіль індивіда по ряду стандартних тестів.

його застосування?

## *Психологія виховання*

### **Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей**

На думку Олени Власової, соціальні здібності є прижиттєво сформованим системним утворенням психіки людини, яке поруч з інтелектом забезпечує цілісне продуктивне функціонування особистості в якості суб'єкта життєдіяльності у сферах суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії з оточенням. Це обумовлює психологічний статус соціальних здібностей як здібностей загальних. Базовими складовими соціальних здібностей людини є низка психологічних механізмів її суб'єкт-суб'єктної взаємодії: емоційні, когнітивні, мовні, конативні і творчі потенціали, а також регулятивні механізми самоусвідомлення себе як соціально активної особистості, відповідального суб'єкта суспільної життєдіяльності (світоглядні почуття, особистісні еталони, життєві й соціальні стратегії). Цей ансамбль механізмів дозволяє соціально здібній людині ефективно гармонізувати як внутрішній, так і зовнішній плани власної особистості.

Соціальні здібності є гетерономним утворенням, до структури якого входять такі психологічні компоненти, як креативність у соціальній сфері, соціально-аналітичні властивості, соціальна чутливість (емоційний інтелект), здатність до домінування у спільноті або впливу на інших (проекція розвинутих соціально-адаптивних та соціально-креативних властивостей), а також психологічна зрілість як свідчення наявності розвинутих просоціальних інтенцій і внутрішніх регулятивних властивостей особистості. В онтогенезі окремі структурні компоненти соціальних здібностей формуються нерівномірно, в різному діапазоні вираженості, що визначає рівневий характер їх проявів. Соціальна некомпетентність, соціальна компетентність та соціальна

обдарованість як рівневі характеристики прояву соціальних здібностей особистості підтверджують вирішальну роль позитивної динаміки цих здібностей у загальному становленні людини як соціально продуктивної істоти. Ядром розвинених форм соціальних здібностей виступає креативна здатність соціально обдарованої особистості, яка для свого зрілого функціонування потребує належного рівня розвитку інших підсистем здібностей.

Запропонована О. Власовою типологія проявів соціальної обдарованості, яка визначається особистісною спрямованістю носіїв на основні сфери соціальної самореалізації людини включає в себе: 1) спілкування з іншими людьми; 2) пізнання; 3) продуктивну діяльність. За умов переважання установки на інших соціально-креативна людина сконцентрована на здійсненні активного впливу на оточення та орієнтована на залучення інших до широкого співробітництва (умовний тип управлінця). У випадку домінування інтенції на продуктивну діяльність така особистість найбільше довіряє власним емоціям і добре регулює прояви свого емоційного життя, що є основою її творчої продуктивності (умовний тип представника художньої інтелігенції). У випадку преферентивності пізнання соціально обдарована людина тяжіє до когнітивного й емоційного самопізнання, рефлексивна, емпатійна та стримана у своїх емоційних проявах (умовний тип науковця-гуманітарія).

Становлення соціальних здібностей як системного утворення особистості має гетерохронний характер. Загальну картину розвитку такої системи описує виявлена О. Власовою тенденція послідовного домінуючого розгортання з віком її окремих потенціалів: емоційного (дитинство), конативного (молодший шкільний та молодший підлітковий вік), аналітичного (підлітковий і молодший юнацький вік), креативного (юнацький вік, дорослість). На кожному онтогенетичному етапі на основі провідного становлення вказаних потенціалів відбувається розвиток інших складових соціальних здібностей з подальшою інтеграцією всіх потенціалів у

єдину систему, до складу якої входять і особистісно-регуляційні механізми соціальної активності людини: її провідні установки, особистісні еталони та стратегії соціальної поведінки.

Загальна лінія розвитку емоційного потенціалу соціальних здібностей особистості, орієнтованого спочатку назовні, а потім оберненого на себе, має таку послідовність становлення: виражена емоційна реактивність → розвиток емпатійних властивостей та засвоєння емоційних еталонів (дошкільне дитинство) → диференціація емоційної міміки людського обличчя (початково шкільне дитинство) → системна діагностика емоцій на основі засвоєних відповідних еталонів (підлітковий вік) → диференціація власних емоцій при їх високій вираженості, зниження несвідомих емпатійних реакцій (юнацький вік) → розвиток управління своїми емоціями та відповідальності за їхню якість, загальне зниження вираженості емоцій як наслідок розвитку таких процесів (дорослий вік).

Загальна лінія розвитку конативного потенціалу соціальних здібностей особистості формується на двох рівнях. Спочатку на рівні становлення здібностей особистості до соціально-адаптивного реагування, а потім через розвиток індивідуальних чинників забезпечення її впливу на інших на рівні групової взаємодії. Лінія розвитку соціально-адаптивного потенціалу соціально-конативних здібностей людини представлена О. Власовою як її поступовий перехід у онтогенезі від переважно зовнішньо орієнтованих та самозахисних реакцій з фіксацією на перешкоді (дитинство) → через реакції, орієнтовані на задоволення потреби та прийняття відповідальності за хід подій (підлітковий та юнацький вік), → до переважання імпульсивних<sup>26</sup> реакцій (взяття відповідальності на себе – *Є. К.*), які засвідчують готовність особистості розглядати комунікативне утруднення як проблемну ситуацію, розв'язання якої можливе з урахуванням потреб усіх зацікавлених сторін (дорослий вік). На такому тлі вплив особистості на групу на різних вікових

---

<sup>26</sup> **Імпульсивність** – характеризує тенденцію реагувати на фруструючу ситуацію, оцінюючи події, що призвели до неї, без обов'язкової спрямованості гніву чи провини всередину.

етапах забезпечується різними психологічними механізмами: у дітей – їх високою соціальною експансивністю, порівняно вищим розвитком мовного і соціально-креативного потенціалів; у підлітків – високою та більш гнучкою комунікативною активністю, порівняно високим інтелектом; в юнацькому віці установка на творче самовираження особистості відіграє провідну роль у здійсненні реального впливу особи студента на інших; вплив дорослої людини забезпечується її відкритістю до пізнання нового, високим розвитком каузально-атрибутивних (пов'язаних з приписуванням причин поведінки – *Є. К.*) і соціально-креативних здібностей.

О. Власова вважає, що загальна лінія становлення аналітичного потенціалу соціальних здібностей людини розвивається за такою логікою пріоритетного формування когнітивних механізмів: невербальна чутливість як розуміння сенсу емоцій інших (дитинство) → передбачення наслідків соціальних подій (молодший підлітковий вік) → мовна чутливість (старший підлітковий вік) → каузально-атрибутивні властивості (ранній юнацький вік) → інтеграція соціально-аналітичних здібностей (пізній юнацький вік) → інтеграція соціально – аналітичних здібностей з іншими соціальними потенціалами та підструктурами особистості (дорослий вік).

Загальна ж онтогенетична лінія розвитку креативного потенціалу соціальних здібностей людини, на думку вченої, розгортається як поступовий рух особистості на континуумах «стереотипність – оригінальність» та «дискретність – цілісність» в напрямку створення оригінальних діалектичних за змістом результатів загальносоціального значення. Схематично тут вибудовується така картина: афективні, доволі стереотипні рішення (діти) → раціональна, але монологічна стратегія розв'язання (підлітки) → інтегративна та діалектична стратегія рішення соціальних проблем (юнацький, дорослий вік).

Проведене О. Власовою емпіричне дослідження розвитку соціальних здібностей в онтогенезі дозволило виявити зони сензитивності цього процесу. Дошкільне дитинство виявилось найбільш сприятливим для



становлення просоціальних комунікативних установок дитини та розвитку її соціально-емоційних еталонів, які становлять прототипне ядро продуктивного комунікативного стилю особистості. Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра робить його особливо чутливим до оптимального соціально-адаптивного стилю міжособистісної взаємодії через спілкування з однолітками в організованому дорослими педагогічному середовищі. Потенціал соціальних здібностей молодшого підлітка проявляється у процесах групоутворення референтної для нього спільноти однолітків, росту соціально статусу, який зумовлюється зростанням його соціально-когнітивних, соціально-емоційних та соціально-конативних властивостей. В ранньому юнацькому віці зоною сензитивності стає розвиток соціальних емоційно-когнітивних здібностей особистості, які активно утворюють підсистему механізмів емоційного інтелекту людини, становлення якого є важливим етапом соціалізації людської психіки в аспекті набуття нею здатності до соціальної саморегуляції. Студентський вік є сензитивним періодом для інтеграції окремих потенціалів соціальних здібностей у єдину структуру соціальної обдарованості людини. У ранньому дорослому віці, коли подальше становлення особистості відбувається переважно у сфері трудової діяльності, динаміка соціальних здібностей суттєво залежить від паралельного включення особистості в освітній процес: в межах здобуття вищої освіти у цьому віці спостерігається істотне зростання та системна інтеграція всіх складових соціального потенціалу людини, що забезпечує їй продуктивний вплив на інших людей; за умов відсутності вищої освіти розвиток здібностей відбувається лише по лінії удосконалення механізмів саморегуляції суб'єктної активності особистості шляхом подальшого становлення її соціально-конативного та емоційно-регуляційного потенціалів.

Провідні умови формування психологічних механізмів соціальних здібностей на різних вікових етапах мають гетерогенну природу. В дошкільному дитинстві провідною умовою виступає фасилітативний

характер комунікативних установок батьків дитини. Насичене спілкування з ними є для дитини у цьому віці основним пріоритетом та відіграє вирішальну роль у забезпеченні оптимального становлення емоційних і конативних механізмів її соціальних здібностей. Важливими чинниками розвитку соціальних здібностей дитини молодшого шкільного віку виступають наявність ампліфікативних установок сімейного оточення, активне використання дорослими стимулюючого мовлення як основного засобу активізації психічного розвитку дитини, допуск контрольованих позасімейних впливів на її розвиток, і в той же час відсутність з боку батьків інтенцій, що не виправдано форсують такий розвиток. Починаючи з підліткового віку розвиток соціальних здібностей особистості обумовлюється в першу чергу зростанням показників її суб'єктності та пов'язаних із цим інтенцій до самостійного освоєння індивідуального (внутрішньоособистісної прив'язки) й соціального простору як шкільної (на рівні класу й позакласних стосунків), так і позашкільної локалізації. Гуманітарна домінанта в організації освітнього процесу та соціальні умови великого міста створюють особливо сприятливі умови для становлення соціально-конативних та соціально-когнітивних здібностей школярів-тінейджерів. В межах вищої школи, особливо з переходом на старші курси навчання розвиток соціальних та інтелектуальних здібностей обдарованих студентів відбувається більш ефективно за умов поєднання професійної освіти з відповідною діяльністю за спеціальністю. Отримані О. Власовою дані також підтверджують важливу роль спеціальної вищої гуманітарної освіти у соціально-аналітичному та соціально-креативному розвитку дорослої людини.

Суттєвим чинником, що визначає особливості розвитку соціальних здібностей особистості на всіх етапах первинної соціалізації є такі умови сімейного виховання, як кількість дітей у батьківській сім'ї та черга народження. Так, старші або єдині діти найчастіше демонструють порівняно вищі соціально-когнітивні властивості, молодші сиблінги мають вищі

показники емоційного впливу, вони також краще усвідомлюють зміст вербальної експресії, розрізняють власні емоції.

В аспекті впливу чинника гендерної належності О. Власовою доведений випереджаючий розвиток мовного, соціально-конативного та емоційного потенціалу жінок порівняно з чоловіками в періоди молодшого шкільного та підліткового віків. Як статеві особливості подальшого розвитку зафіксоване переважання використання гендерними групами різних складових комунікативного потенціалу людини: чоловіки надають перевагу раціональним механізмам орієнтації в соціальній ситуації, а жінки емоційним. На рівні поведінкових проявів перші зазвичай приймають відповідальність за розгортання ситуації, другі віддають перевагу конструктивному діалогу з партнером.

#### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Який зміст автор вкладає в поняття «соціальні здібності»?
2. Які психологічні компоненти формують структуру соціальних здібностей?
3. У яких сферах самореалізації людини проявляється її соціальна обдарованість? Як саме?
4. У чому полягає зв'язок онтогенетичної логіки розвитку певних потенціалів соціальних здібностей з відповідними віковими періодами становлення особистості?
5. Опишіть загальну лінію розвитку емоційного потенціалу соціальних здібностей особистості? конативного? аналітичного? креативного?
6. Охарактеризуйте вікові зони сензитивності в розвитку соціальних здібностей особистості, виявлені О. І. Власовою.
7. Розкрийте суть провідних умов формування психологічних механізмів соціальних здібностей на різних вікових етапах.
8. Які є гендерні відмінності в розвитку соціальних здібностей особистості?

## Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції

Вивченням впливу соціалізації на розвиток Я-концепції займається вітчизняний науковець Тамара Говорун. Вона говорить про те, що гендерна ідентичність як онтогенетичне утворення формується в процесі взаємодії з соціумом. Гендерна соціалізація особистості як багатоаспектне явище є процесом, який реалізується в свідомості та образі Я на основі інтеріоризації статевоповідних приписів. Розвиток Я-концепції відбиває характер освоєння особистістю певного діапазону гендерних ролей та набуття відповідних смисложиттєвих цінностей, характерних для етнокультурної звичаєвості народу.

Т. Говорун стверджує, що провідними чинниками гендерної соціалізації дітей та юнацтва виступають сім'я, школа та засоби масової інформації, які сповідують переважно гіпергендерну ідеологію, орієнтуючи підростаюче покоління на засвоєння стевотипізованих моделей поведінки, сімейних та соціальних ролей, диференціюючи психологію статей та розвиток Я-концепцій. До цього часу сексистські настановлення та гендерні стереотипи залишаються поширеними в змісті навчального матеріалу, педагогічних вимогах, в організації виховного процесу.

Соціальні конструкти гендеру, а саме – превалююча орієнтація на традиційний розподіл стевих ролей в сім'ї та суспільстві та відповідні їм особистісні властивості, з одного боку, та тенденція до андрогінності, з іншого, знаходять своє відображення в ціннісних диспозиціях юнацтва – учнівської та студентської молоді стосовно власного Я. Змістовні компоненти образу Я-ідеального мають суперечливий характер і тісно пов'язані як з андроцентричними гендерними експектаціями, представленими в стереотипах масової свідомості, так і з егалітарними, що базуються на ідеї рівності та взаємозамінності соціальних ролей чоловіків та жінок.

Сексуальність у розвитку образу Я дитини на будь-якому віковому етапі онтогенезу є важливим засобом пізнання і самоусвідомлення себе. Психосексуальний розвиток відбувається в системі дитина – соціум, покликаний олюднити людське. Брак статевого виховання та примітивізація «основного інстинкту» не сприяють оволодінню дитиною сексуальністю як власною суб'єктністю, самоцінністю, а навпаки – породжують та поглиблюють дихотомію тілесного і духовного.

Виходячи з того, що найбільшій стійкості той чи інший норматив поведінки набуває тоді, коли оволодіння ним входить в систему цінностей суб'єкта діяльності, опосередковується найвищими мотивами, необхідно опиратися на базисні складові образу Я дитини на тому чи іншому віковому щаблі її розвитку. Статеве виховання, зорієнтоване на біологію та фізіологію статевого розвитку, гігієну та профілактику і тому подібні питання, дає формальний ефект на рівні розширення знань та поінформованості, закріплення вмій та навичок. На думку Т. Говорун, засвоєння сексолого-психологічних знань у контексті вікових новоутворень та активізації потреб дитини в самовизначенні у значущих для її віку питаннях та проблемах є більш продуктивними чинником формування у вихованців індивідуальної системи цінностей, в тому числі сексуального і репродуктивного здоров'я. По мірі дорослішання учнів подальша виховна робота з ними пов'язується вченою з розвитком здатності рефлексувати цінності та вимоги, повагою до індивідуального вибору.

Змістовні характеристики самостворень транссексуальних особистостей засвідчують вплив гендерних нормативів соціуму на диференціацію розвитку психічної статі (хлопчиків та дівчаток, чоловіків та жінок), підкреслюють значущість в становленні особистості переживання тотожності своїй біологічній статі. Прояви розладів статевої ідентичності в дитячі, підліткові та юнацькі роки переконливо демонструють, що розвиток Я-образу відбувається в доволі розлогому соціальному контексті, який

зумовлює його ціннісно-сміслове наповнення – від оцінки свого фізичного Я до виконання сімейних та соціальних ролей.

Нетрадиційні сексуальні орієнтації мають значний вплив на позитивний чи негативний розвиток Я-концепції залежно від ступеня інтеграції в її структурі нової складової образу Я. Ступінь самоідентифікації спрямованості сексуальних інтересів на тотожну стать значною мірою визначає стабільність гендерної поведінки та розвитку емоційно-референтних стосунків. Цілісність та позитивність Я-концепції на етапі «виходу із сутінок» та подальшої життєдіяльності виступає запорукою успішної соціальної адаптації та самореалізації у виконанні гендерних ролей. Зміна статево-рольової поведінки відбувається, як правило, під впливом зниження самоцінності Я та посилення внутрішнього конфлікту.

Т. Говорун вказує на те, що агресивні тенденції в сексуальній поведінці, яка завжди має індивідуальні, глибинні причини, значною мірою культивуються та поширюються самим середовищем дітей. Сексуально образлива поведінка більш поширена в тих дитячих спільнотах, де є нижчим рівень освіти та виховання. Психокорекція поведінки традиційно фокусується на жертві та винуватцеві сексуальної віктимізації, в той час як культура міжстатевого спілкування дітей залишається без змін. Тому за переконанням вченої головні зусилля мають покладатися як на те, щоб навчити дітей знаходити необразливі форми для вияву своїх емоцій, так і на розвиток здатності кожного вихованця мінімізувати ризик сексуального насилля, вміти його розпізнавати у зловживаннях з боку однолітків і дорослих та запобігати їм.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Як можна визначити феномен гендерної соціалізації з урахуванням його чинників?
2. Якими є соціальні конструкти гендеру?
3. Що Ви розумієте під сексолого-психологічними знаннями і чи

доцільно, на Ваш погляд, вводити їх у процес виховання дитини?  
Чому?

4. Як усвідомлення нетрадиційної сексуальної орієнтації впливає на Я-концепцію?
5. Для чого, на Вашу думку, потрібні зміни в підході до психорекційної роботи з сексуально віктимними особами?

## **Психологічні основи розвитку емпатії людини**

Емпатія є системним багатовимірним утворенням, що належить до метасистеми «людина – світ». Вона має структурні (рівні відображення емпатогенної ситуації і відповідні їм види емпатії), динамічні (механізми розвитку емпатії), функціональні (емпатійні ставлення й їх типи) і хронологічні (вікові) характеристики.

На думку вітчизняної дослідниці емпатії Лариси Журавльової, вона є особливою формою психічного відображення суб'єктом об'єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом Іншого. Родова суть емпатії полягає у відображенні світу переживань іншої людини і трансформації цих переживань у власні. Тому категорія переживання виступає одиницею наукового аналізу феномена.

Інтегральна взаємодія психічного (мікрогенез), психологічного (мезагенез) та соціального (макрогенез) вимірів емпатії репрезентує її біопсихосоціодуховну природу. Л. Журавльова доводить, що відображення переживань та їх трансформація відбувається на різних рівнях: неусвідомленому (психофізіологічному), неусвідомленому чи частково усвідомленому (психічному), усвідомленому (соціопсихологічному) і надсвідомому (трансцендентному).

Психофізіологічний рівень представляє філогенетичні передумови становлення емпатійних явищ та найбільш ранню стадію їх розвитку в

онтогенезі людини (симбіотична емпатія немовляти). Механізми емпатії на цьому рівні мають інстинктивний та рефлекторний характер.

На психічному рівні функціонує елементарна емпатія, механізми якої мають рефлекторний характер і в яких домінують емоційні компоненти. Формами елементарної емпатії є індіферентність (споглядання, сприймання емпатогенної ситуації), співпереживання, реальна поведінка.

Соціопсихологічний рівень представляє особистісно-сміслову емпатію. Вона має соціогенний характер, соціально-сміслову, культурне опосередкування і розвивається в процесі соціалізації. Її функціонування зумовлюють особистісні механізми, в яких домінуюче становище займають культурно опосередковані когнітивні процеси. В системі психологічних механізмів, що забезпечують розгортання особистісно-сміслову емпатії, відображена специфіка взаємодії емоційних, когнітивних та конативних процесів. На цьому рівні функціонують вищі форми емпатії: переживання з приводу почуттів, переживань Іншого (співчуття, співрадість, заздрість чи злорадство); побудова моделі поведінки сприяння чи протидії; реальна поведінка.

Трансцендентний (духовний) рівень представлений трансфінітною (кінцевою – Є. К.) емпатією, функціонування якої забезпечують трансцендентні механізми. В її основі лежать екзистенційні чинники. На духовному рівні досягаються смислові, екзистенційні утворення об'єкта емпатії і відчуваються його вершинні, містичні переживання. Формами трансфінітної емпатії є надвчування, трансперсональне спілкування, альтруїзм, садизм (за патології).

На думку Л. Журавльової, емпатія в соціальному вимірі є структурним елементом більш складних метасистем «суб'єкт – суб'єкт», «суб'єкт – об'єкт», «суб'єкт – природа». Емпатійність у таких системах проявляється у вигляді ставлень.

У філогенезі емпатія виникла як засіб оптимізації сукупної пристосованості особини, від якої залежить виживання не лише її нащадків, а



й близьких родичів. Вважається, що філогенетичним механізмом зародження емпатії була поява у тварин емпатійної установки. Механізмом формування установки на емоційне сприймання співродичів і, зокрема, їх внутрішнього стану, є емоційне перемикання з безумовних закарбовуваних при імпринтуванні (несвідомому наслідуванні – Є. К.) подразників внаслідок генералізації<sup>27</sup> стимулу на умовні стимули, що пред'являються разом із ними і які характеризують внутрішній стан особини.

Розвиток натуральної емпатії в онтогенезі високоорганізованих тварин має ряд закономірностей: ускладнення структури та якості емпатійного відображення, незмінність модальності переживань суб'єкта й об'єкта емпатії, зростання опосередковуючої ролі розсудливої діяльності в розвитку емпатійної інтеракції.

Л. Журавльова говорить про те, що в онтогенезі людини розвиток емпатії має наступні особливості:

1) репрезентується її біопсихосоціодуховна природа та відбувається ускладнення феноменологічних, структурних та функціональних характеристик. Вона розвивається від елементарних форм до складноструктурованого системно-цілісного утворення. Основними онтогенетичними видами емпатії є симбіотична, елементарна, особистісно-сміслова та трансфінітна, які появляються у відповідних ставленнях. Її функції: пізнавальна, комунікативна, спонукальна, адаптивна, аксіологічна, регулятивна, смислоутворювальна; 2) розвиток емпатії в онтогенезі людини є нерівномірним і з віком її інтегральний показник знижується. Найрізкіші достовірні зміни в динаміці емпатії відбуваються в періоди вікових криз; 3) форми і види емпатії мають специфічні вікові особливості, в яких проявляється нерівномірність її розвитку: а) збільшення показників антиемпатії упродовж онтогенезу і деяке її зменшення всередині періоду дорослості; б) збільшення індіферентності протягом усього досліджуваного

---

<sup>27</sup> **Генералізація** (від лат. *generalis* – загальний, головний) – 1) розповсюдження реакції з одного специфічного подразника на інші схожі; 2) узагальнення, логічний перехід від часткового до загального, підпорядкування окремих явищ загальній ознаці.

онтогенезу; в) найбільш нерівномірний і неперервно-дискретний розвиток співпереживання; г) динамічне збільшення показників співчуття до 12 – 13 років, різке зменшення його в 15 – 17 років і поступове зниження в наступні вікові періоди; д) рівномірне збільшення показників моделюючої поведінки до зрілої юності і подальший нерівномірний їх онтогенетичний розвиток; ж) нерівномірний розвиток реального сприяння з тенденцією до підвищення його показників і частоти відповідних поведінкових реакцій з віком; з) стійке зменшення показників і частоти проявів альтруїстичної поведінки упродовж онтогенезу і достовірне їх збільшення в пізній дорослості; 4) на різних етапах онтогенезу проявляється сензитивність до виникнення й розвитку певних емпатійних психологічних новоутворень; 5) повторюваність схожих тенденцій в онтогенетичних змінах і проявах емпатії на різних вікових періодах; 6) кумулятивність розвитку емпатії: нижчі форми емпатії зберігаються на пізніх етапах онтогенезу та при ускладненні емпатійних реакцій упродовж корекційно-розвивальних впливів і поряд з вищими лежать в основі розвитку останніх; 7) розвиток емпатії має інтегрований характер. У випадку її цілеспрямованого формування відбувається інтеграція емоційних, когнітивних та конативних механізмів, які забезпечують розгортання завершеного емпатійного процесу; 8) на межі переходу від психічного до соціопсихологічного рівня відображення емпатогенної ситуації проявляється біфуркаційність у розвитку емпатії: за певних позитивних соціальних умов співпереживання зумовлює консонансні (такі, що збігаються, подібні – *Є. К.*) переживання суб'єкта й об'єкта емпатії, а за несприятливих – дисонансні; 9) гендерні відмінності в розвитку емпатії: дівчата і жінки є більш емпатійними порівняно з хлопцями та чоловіками. У перших більшою мірою проявляються форми емпатії, в яких домінують емоційні та когнітивні механізми, в останніх – когнітивні та дієві; 10) серед детермінуючих факторів онтогенетичного розвитку емпатії зростає опосередковуюча роль соціо- та культурогенних чинників.

Систему детермінуючих факторів генезису емпатії, на думку,

Л. Журавльової, становлять психофізіологічні (чутливість, емоційна лабільність нервової системи, розвиток першої сигнальної системи, невротизація); індивідуально-психологічні (чутливість, депресивність, реактивна агресивність, сором'язливість, відвертість, самотність, ставлення до себе, самооцінка, Я-концепція, потреби, цінності); типологічні (соціальний тип, акцентуації характеру – емотивність, педантичність, тривожність, циклотимність, демонстративність, екзальтованість, спрямованість особистості); соціокультурні (умови соціалізації, тип батьківського виховання) чинники.

Існують статеві відмінності у взаємозв'язках емпатії з системою детермінуючих факторів розвитку особистості: чим менш розвинена емпатія в особистості, тим більшою мірою створюються умови для розвитку в неї маскулінних якостей; емпатія більшою мірою впливає на розвиток глобального позитивного ставлення до себе, самоповаги, критичної самооцінки негативних якостей у дівчат порівняно з хлопцями та детермінує розвиток ціннісно-потребової сфери у хлопців порівняно з дівчатами.

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для усвідомленого розвитку вищих дієвих форм емпатії (становлення особистості дитини як суб'єкта емпатійного ставлення) на основі розвитку відповідних психологічних механізмів: емоційної і когнітивної децентрації, установки щодо поведінки сприяння, антиципації.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке емпатія?
2. Охарактеризуйте рівні емпатії, за Л. П. Журавльовою.
3. Як формувалася емпатія в процесі філогенезу?
4. Якими є онтогенетичні особливості розвитку емпатії?
5. Назвіть фактори, які детермінують розвиток емпатії, та поясніть їх.

## **Психологія комунікативної культури особистості школяра**

За визначенням О. Корніяки, комунікативна культура – це результат соціально-комунікативного розвитку суспільства і водночас витвір конкретної людини, який забезпечує її зв'язок із соціумом. Це продукт комунікативної діяльності, що виникає у процесі інтеракції, живе і розвивається в міжособистісній взаємодії і є актом творчості людини. Набуття школярем комунікативної культури здійснюється шляхом інтеріоризації і закріплення в когнітивних структурах психіки особистісно цінних соціально-комунікативних явищ у формі знань та навичок, на підставі яких виробляється вміння ними оперувати в реальному процесі спілкування.

Спілкування як психічний процес постає для індивіда культурно зумовленим процесом: він піддається варіюванню в заданих культурою умовах діяльності. Вияв комунікативної культури у процесі спілкування є по суті комунікативною діяльністю її суб'єкта. Комунікативна культура виконує дві основні функції – це чинник дозволу певної поведінки та форм діяльності і водночас обмежувальний чинник.

Культура спілкування є формою існування ставлення суб'єкта до комунікативної дійсності. Це ставлення є тією рушійною силою, що приводить у дію механізм комунікативного розвитку суб'єкта спілкування, загалом весь механізм його соціалізації. В результаті синтезу особистісних і комунікативних характеристик суб'єкта спілкування створюється новий, інтегративний ефект – становлення комунікативної культури, яка виникає, функціонує і розвивається у процесі міжособистісної взаємодії.

Комунікативна культура є психологічним інструментом суб'єкта в діяльності спілкування, засобом освоєння ним комунікативного досвіду суспільства. Набута людиною у процесі спілкування комунікативна культура, що забезпечує нормальну комунікативну діяльність і повноцінну її життєдіяльність у соціумі, являє собою загальне явище, пов'язане зі спільною властивістю людей, і одиничне, унікальне, особливе, притаманне конкретному індивіду і вироблене ним з урахуванням вимог суспільства до психологічно

комфортного і комунікативно ефективного спілкування.

О. Корніякою з'ясовано, що комунікативна культура (в її суб'єктивному значенні) – це структурно-функціональна єдність комунікативних знань, якостей і вмінь суб'єкта спілкування, що мають для нього особистісний смисл і дають змогу досягти соціально-комунікативних цілей.

Особистісна мотиваційна сфера визначає характер діяльності суб'єкта спілкування, детермінує її культуру і результат. Високий рівень розвитку мотиваційного компонента забезпечує саморегульованість, стабільність розвитку і повноцінне функціонування комунікативної культури як системи. Це зумовлює потребу у своєчасному і цілеспрямованому опануванні школярем ключових характеристик культури спілкування, оскільки процес їх формування є природним саме у шкільному віці. Йдеться про потребу становлення і розвитку у процесі соціалізації та виховання передусім особистісних передумов комунікативної культури школяра.

Дослідження О. Корніяки дало змогу встановити типи розвитку комунікативної культури особистості школярів різного віку. До них належать:

- молодші школярі мають здебільшого детермінований цілями провідної, навчальної діяльності операційний (комунікативно-мовленнєвий) тип комунікативної культури. Цей тип характеризується посиленням розвитком вербальних і невербальних вмінь. Вчена зафіксувала також «Моральнісний» і «Комунікабельний» її типи та комунікативні зразки, що дістали своє найменування на підставі домінуючого розвитку в їхньому складі певної комунікативної здатності чи мотиваційного утворення.

- культура спілкування підлітків має переважно інструментально-операційний (когнітивно-комунікативний) характер (тип), що передбачає усвідомлюване послуговування знаннями як інструментом вироблення вмінь. У підлітків розвиток пізнавального компонента комунікативної культури випереджає розвиток її поведінкового (операційного) компонента, у

молодших школярів – навпаки. Разом із тим підлітки виявляють у процесі навчально-пізнавальної діяльності й інші її типи (та комунікативні зразки), які О. Корніяка назвала: «Моральнісним», «Особистісно-мотиваційним», «Перцептивним» та ін. Комунікативна культура школяра-підлітка більшою мірою особистісно «забарвлена», адже її сформованість, функціонування і розвиток мають особистісно-змістову значущість для суб'єкта пізнавально-комунікативної діяльності. Це вимагає – для комунікативно ефективного і психологічно комфортного перебігу міжособистісної взаємодії – першочергового розвитку граматично унормованих мовно-комунікативних засобів, що раніше засвоювалися на рівні інтуїції, і особистісних якостей, що мають моральний смисл. Спільно ці засоби і якості детермінують вдосконалення операційних вмінь. У підлітковому віці комунікативна культура не є вузькоспрямованою, тобто такою, що обслуговує здебільшого навчальне спілкування в системі «вчитель – учні». Це вже якісно нова культура, пов'язана з міжособистісним спілкуванням у середовищі однолітків, яка потребує розвитку в суб'єкта спілкування морально зорієнтованих якостей і більш досконалих вмінь.

Також О. Корніякою теоретично обґрунтовано й експериментально підтверджено необхідність інтегративного підходу до виховання дитини як суб'єкта спілкування і розвитку її комунікативної культури. Відповідно до інтегративного підходу розвиток комунікативної культури здійснюється за її основними структурно-змістовими компонентами, причому акцент робиться на розвитку школяра як особистості, зокрема на становленні його мотиваційної сфери, яка є підґрунтя формування соціально-комунікативних якостей і вмінь. З'ясовано, що навчання спілкування потребує: а) збалансованості у розвитку когнітивного, поведінкового та емоційного компонентів як умови його ефективності; б) проходження трьох основних етапів (репродуктивного, евристичного і креативного) комунікативно-розвивальної діяльності з освоєнням школярем як суб'єктом спілкування упродовж цих етапів відповідно трьох нових психологічних позицій –

веденого, рівного та ведучого і в) використання таких розвивальних засобів, які є перехідною формою між навчальною та реальною практикою спілкування.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке комунікативна культура і яким чином вона формується?
2. Як пов'язані між собою мотиваційна сфера та комунікативна культура особистості?
3. Охарактеризуйте типи розвитку комунікативної культури особистості школяра, виділені О. М. Корніякою.
4. Створення яких умов необхідне для повноцінного навчання спілкування?

### **Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості**

Відповідальністю називається внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних вчинків і їх наслідків та в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі й власному житті. Відповідальність як особистісна основа відповідальної поведінки у своїй головній сутності розглядається М. Савчином як смислове утворення особистості, як загальний принцип співвіднесення (саморегулювання) мотивів, цілей та засобів життєдіяльності індивіда.

Головна сутність психологічного механізму, що забезпечує відповідальну поведінку індивіда, полягає в саморегулюванні мотивації як процесу подолання полівалентності внутрішніх спонукань шляхом динамічної інтеграції потенційних і актуальних мотивів та смислів,

необхідного й бажаного, як «пошук» спонук з більшою імперативною силою і виникнення на цій основі особистісного смислу предмета відповідальності.

Мотивація відповідальної поведінки за М. Савчином включає в себе етапи ініціювання, вибору вчинку і формування наміру чинити відповідально, його здійснення (реалізації) та післявчинкового осмислення.

Вирішальне значення у становленні мотиваційних основ відповідальної поведінки учня має механізм післявчинкового переосмислення як когнітивно-емоційна оцінка вчинку чи прийнятого, хоч і не реалізованого наміру, завдяки чому в нього закріплюються актуальні та виникають нові потенційні мотиви цієї поведінки.

М. Савчином виявлено типи відповідальності: 1) інтегральна відповідальність-потреба; 2) виокремлена (вибіркова) відповідальність; 3) прагматична відповідальність і статусна відповідальність як її підтип; 4) невротична відповідальність; 5) псевдовідповідальність; 6) безвідповідальність; 7) психопатична безвідповідальність.

Онтогенез відповідальної поведінки особистості згідно з М. Савчином відбувається в таких напрямках: а) її розвиток як суб'єкта відповідальної поведінки (когнітивні, мотиваційно-смислові та поведінкові можливості, прояви різнопланової суб'єктності при її реалізації); б) розширення змісту та обсягу предмета; в) зміна локалізації інстанції відповідальності з переважно зовнішньої на внутрішню (власне сумління).

Низький рівень ефективності виховання відповідальної поведінки учнів в умовах школи зумовлений тим, що існуюча практика виховання не забезпечує необхідних і достатніх умов, які релевантні реальній психологічній сутності відповідальної поведінки особистості для цілеспрямованого розвитку школяра як повноцінного суб'єкта відповідальності. Тому важливими напрямками та видами керування розвитком відповідальності є: а) актуальне стимулювання відповідальної поведінки; б) самооцінювання власних вчинків; в) підкріплення відповідальної поведінки у післявчинковому періоді; г) антиципація



негативного впливу чинників, що зумовлюють безвідповідальність;  
д) актуалізація впливу чинників, що детермінують відповідальність.

Виявлені М. Савчином психолого-педагогічні умови ефективного розвитку відповідальності дитини свідчать про необхідність суттєвої перебудови виховного процесу в плані створення умов для прояву суб'єктності особистості при реалізації предмета відповідальності із «зони її найближчого розвитку», застосування опосередкованого керування процесом становлення підростаючої особистості як суб'єкта відповідальної поведінки, врахування індивідуальних внутрішніх можливостей учня і конкретної ситуацій.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Обґрунтуйте сутність психологічного механізму, що забезпечує відповідальну поведінку індивіда.
2. За якими напрямками відбувається формування відповідальної поведінки особистості?
3. Назвіть та охарактеризуйте основні аспекти керування розвитком відповідальності, за М. В. Савчином.

# *Психологія педагогічної діяльності*

## **Теоретико-методичні засади педагогічної психогієни**

На всіх етапах розвитку людської цивілізації проблема психічного самозбереження особистості, суспільства як її базальних складових виступала об'єктом осмислення в галузі створюваних систем гуманітарного освоєння світу. Особливе місце в цьому осмисленні належало сфері виховання й навчання як засобу передавання культури психічного самозбереження з покоління в покоління. Усвідомлення потреби у формуванні психолого-педагогічних механізмів індивідуальної та соціальної психогієни<sup>28</sup> кожного нового покоління дітей та учнів набуває дедалі більшої вираженості, що пов'язано із закономірним процесом ускладнення суспільної самоорганізації та відповідно психічної самоорганізації особистості.

Проблема збереження здоров'я, включаючи психічні його виміри, в своєму історичному розвитку одержала значну кількість визначень, одним з яких є термін психогієна, який активно використовувався протягом ХХ століття.

Концептуальне положення педагогічної психогієни С. Болтівця полягає у встановленій філо- і онтогенетичній ускладнюваності суспільної самоорганізації та людської особистості в ній, що детермінує напруження психологічних механізмів самозбереження кожного нового покоління дітей та учнів як передумови їх адаптивного входження до динамічно оновлюваних і ускладнюваних систем соціального співжиття. Таким чином, концептуальною основою психогієни навчально-виховного процесу стає розвиток креативного потенціалу особистості, який ґрунтується на вираженій індивідуалізації, активності та здатності до саморегуляції дітей та учнів.

---

<sup>28</sup> **Психогієна** – мистецтво розвитку і підтримання психічного здоров'я людини.

Психогігієнічна спрямованість навчально-виховного процесу, на думку С. Болтівця, виявляючи свою адекватність закономірностям ускладнення психосоціальної організації життєдіяльності, полягає не в зменшенні інтенсивності психогенних чинників, домінуючій релаксації і тотальному захисті особистості від психотравматичних впливів, а у враховуванні й використанні локальної цінності зазначених підходів при цілеспрямованій підготовці дітей і підлітків до зростаючих напружень, вихованні в них культури самооцінки й самоконтролю, взаємоузгодженості сенсоутворення й самоздійснення, особистісної самодостатності.

Метою і головним завданням педагогічної психогігієни, на думку С. Болтівця, є виховання психічної культури учнів, формування навичок саморегуляції та самовідновлення особистісної цілісності.

Система виховання, що має психогігієнічну спрямованість, забезпечується відповідною кваліфікаційною підготовленістю вчителів, вихователів, соціальних педагогів, практичних психологів, керівників освітніх закладів. Процес формування психогігієнічної позиції педагога включає загальнопедагогічну підготовку, зміст якої визначають моральні основи педагогічної професії та універсальна людинознавча база, і набуття системи педагогічно-психогігієнічних знань і вмінь. Психогігієнічна позиція педагога формується як системою вищої педагогічної освіти, так і системою фахового вдосконалення, безпосередньою роботою учителя, вихователя, психолога над власним удосконаленням, яке потребує самопожертви й професійної відданості обраній справі, дітям та учням, які неусвідомлено або свідомо використовують у своєму подальшому житті засвоєні від учителів і вихователів способи психічної самоорганізації власної життєдіяльності.

Педагогічна психогігієна як галузь теоретично обґрунтованої та методично забезпеченої педагогічної діяльності створює умови для збереження рівноваги та взаємоузгодженості середовищних впливів суспільно-родинного гомеостазу як генези загальносуспільного й особистісного спрямування індивідуального розвитку дітей і підлітків.

Психічна норма відображає узагальнений зміст мети виховання та освіти і визначені цією метою виховні й освітні ідеали. Отже, зміст навчання й виховання – нормоутворювальний чинник, який забезпечує продуктивність процесу сенсоутворення (вибору сенсу, його набуття) особистості. Гармонійна пізнавальна процесуальність зумовлюється, з одного боку, продуктивністю сенсоутворювальної функції виховання та освіти, а з іншого – педагогічною ефективністю функціонування загальносуспільного заохочувально-спонукального механізму освітньої процесуальності. Цілісність, безупинність і взаємовідповідність структури освітньої процесуальності особистості – важливий педагогічний показник якості її психічного здоров'я.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке психогігієна і яке її значення в процесі навчання і виховання?
2. У чому суть психогігієнічної спрямованості навчально-виховного процесу, за С. І. Болтівцем?
3. У чому полягає процес формування психогігієнічної позиції педагога?
4. Яке ваше ставлення до запропонованого автором розуміння психічної норми?

### **Психологічні основи педагогічної взаємодії**

Ефективна педагогічна взаємодія відіграє значну роль у вихованні повноцінної здорової особистості. Теоретичні підходи до вивчення педагогічної взаємодії базуються на ідеях співпраці, міжособистісної взаємодії, міжособистісного взаємовпливу. Педагогічна взаємодія, на думку Л. Велитченка, є особливою функціональною системою, яка забезпечує вчителю та учням спільний інтерактивний простір відповідно до умов педагогічного процесу. Як багатofакторна система, педагогічна взаємодія має ознаки складових елементів педагогічного процесу соціального,

соціально-психологічного, міжособистісного порядку, які відтворюються у категоріях особистості і діяльності як її головних функціональних складових, що суб'єктивно відбиваються в явищах свідомості її учасників.

Педагогічна взаємодія визначається як головний механізм педагогічного процесу. Сутнісні ознаки педагогічної взаємодії проявляються в узгодженні способів дій вчителя та учнів відповідно до вимог сумісної діяльності.

Педагогічна взаємодія трактується Л. Велитченком як системне явище і має ознаки соціальної взаємодії, на яку впливає соціальний контекст навчання та учіння, детермінований соціальними інститутами через систему нормативних, рольових, статусних приписів. Вона має також ознаки соціально-психологічної взаємодії, в якій загальні аспекти педагогічної діяльності конкретизуються у спілкуванні та безпосередніх міжособистісних стосунках. Процесуально педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією, в якій зміст навчання та виховання конкретизується відповідними методичними засобами у системі «учитель – учень».

Педагогічна взаємодія засновується на: а) статусно-рольових, статусно-особистісних, міжособистісних зв'язках вчителя та учнів; б) відображенні, усвідомленні, регуляції спілкування та діяльності вчителем та учнем; в) взаємозалежності регулятивних та виконавчих елементів у діяльності вчителя та учня.

Міжособистісна модель педагогічної взаємодії ґрунтується на ознаках узгодження психологічних (ставлення) і поведінкових детермінант (дії) інтерактивних відносин учителя і учня.

Основною моделлю педагогічної взаємодії, на думку Л. Велитченка, є інтерактивна особистісно-діяльнісна модель, яка базується на положенні про неподільність особистісного і діяльнісного як провідного принципу особистісно-діяльнісного підходу.

Відображення системи педагогічної взаємодії є відображенням усталених зв'язків її внутрішніх та зовнішніх складових і, отже, її

закономірностей. Згідно із зазначеним, загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у функціональному поєднанні вчителя та учнів та їх перетворенні на колективний суб'єкт «взаємодіяльності», що засновується на системній взаємозалежності процесів соціальної, соціально-психологічної і міжособистісної взаємодії.

Психологічними механізмами педагогічної взаємодії є усвідомлення її провідних ознак та узгодження власних дій з вимогами соціуму (соціалізація), групи (інтеграція), іншого (ідентифікація). До інтернальних механізмів належать взаємовідображення, афіліація<sup>29</sup>, емпатія, ідентифікація, інтеріоризація результативних дій. Екстернальними механізмами педагогічної взаємодії є обмін діями відповідно до змісту ситуації, особистості та цілей іншого, екстеріоризація результативних дій. Соціально-психологічні механізми визначаються позитивним ставленням, конструктивним спілкуванням, інтеграцією та колективістською ідентифікацією.

Провідним механізмом у системі «вчитель – учень» Л. Велитченко вважає ідентифікацію, яка системно залежить від загальних механізмів соціалізації та інтеграції. Це означає, що прояв ідентифікації у міжособистісній взаємодії базується на переносі надбань соціалізації (соціальний досвід, норми і цінності) й інтеграції (інтерналізація групових норм і цінностей на основі ототожнення себе з групою та самовизначення в ній) на конкретні умови педагогічної взаємодії.

Педагогічна взаємодія ініціально визначається проявами смислового аспекту установок учителя й учнів як визначального чинника у розгортанні подальших елементів спільної діяльності. Останні вказують на типові («відкриті») дії вчителя і, отже, з найбільшою ймовірністю узагальнюються і утворюють зміст інтерактивного досвіду. Змістовно установки визначені параметрами, що відтворюють суб'єкт-суб'єктні взаємозв'язки (вчитель як

---

<sup>29</sup> **Афіліація** (від англ. *to affiliate* – *приєднувати, приєднуватися*) – прагнення бути в оточенні інших людей.

особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення, гуманність, товариськість, колегіальність) та суб'єкт-об'єктні зв'язки (інформативність занять, міжпредметні зв'язки, системність, практична придатність занять, наочність, логічність викладу, стимуляція до самостійної роботи).

Вчителі схильні віддавати перевагу суб'єкт-об'єктним параметрам як засобу діяльнісного самовираження та самоствердження, а учні – суб'єкт-суб'єктним параметрам, в яких відображається комунікативний бік педагогічних інтеракцій.

Основним засобом педагогічної взаємодії є мовленнєва діяльність вчителя та учнів. Феноменологія педагогічної взаємодії полягає у створенні вчителем та учнями педагогічного дискурсу, який: відображає інтерактивну специфіку педагогічного мовлення, призначений для структурування (квантування) змісту, має предметно-знакову або особистісно-сміслову зорієнтованість, виявляє індивідуальні вподобання у використанні засобів мовлення.

На думку Л. Велитченка, психологічною особливістю мовленнєвої діяльності вчителя та учнів у контексті суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних зв'язків педагогічної взаємодії є те, що у кожному класі є учні, які не завжди розуміють мовлення вчителя через наявність незрозумілих слів, відсутність чіткої логічної послідовності змістових елементів, використання вчителем зворотного зв'язку. Наявною є також певна дистанція між мовленням учителів і мовленням учнів. Мовленню старшокласників властива певна оцінювальність, тенденція до збільшення вживання жаргонної лексики, що вказує на певні недоліки у процесі їхньої соціалізації. Означене ускладнює взаєморозуміння з учителями і психологічно не заперечує дисгармонійні взаємостосунки з ними.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке педагогічна взаємодія? У чому полягають її соціальна,

- соціально-психологічна та міжособистісна складові?
2. Охарактеризуйте психологічні механізми педагогічної взаємодії.
  3. Чому, на Ваш погляд, провідним механізмом у системі «вчитель – учень» є ідентифікація?
  4. Порівняйте психологічні особливості мовленнєвої діяльності вчителя та учнів, виділені Л. К. Велитченком?

## **Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності**

Володимир Чернобровкін зазначає, що процес прийняття рішень у педагогічній діяльності підлягає дії різнорівневих детермінаційних чинників, які визначають його змістові та процесуально-функціональні особливості. На активність вчителя у проблемних педагогічних ситуаціях чинять вплив фактори причинної, цільової й ціннісної детермінації.

На рівні причинної детермінації активність учителя постає як поведінка. Поведінкова активність педагога в проблемних ситуаціях проявляється в сукупності його реакцій на стимульні ситуаційні чинники. Прийняття рішення здійснюється у вигляді поведінкового акту, в якому зв'язок між зовнішніми впливами й відповіддю на них забезпечується слабо рефлексованими процесами.

Детермінантами прийняття рішення на поведінковому рівні активності вчителя є зовнішньо-ситуаційні та внутрішньо-психодинамічні чинники. До перших належать впливи й стимули, що сприймаються вчителем як загрозові й фрустраційні та на усунення або трансформацію яких він спрямовує свої дії. Внутрішніми чинниками є сформовані в учителя афективно-поведінкові патерни, які разом з процесами еґо-захисту спрямовані на підтримку цілісності його Я як компетентного й успішного педагога.

На діяльнісному рівні активність учителя забезпечується дією чинників цільової детермінації. В основі прийняття рішень на цьому рівні лежить



фактор усвідомлення й постановки педагогічної мети, зміст якої спрямовує та регулює цей процес, а сам учитель постає як суб'єкт педагогічної діяльності, що ставить мету, обирає засоби її досягнення, реалізує дії, смисл і процес здійснення яких усвідомлює й рефлексує.

На ціннісному рівні детермінації діяльність вчителя набуває ознак ціннісно-сміслової активності. Керуючись цінностями й смислами, вчитель виходить за межі професійних інтересів у простір визначальних основ своєї життєдіяльності й виявляє себе як людина, що осмислює й будує своє буття на певних світоглядних засадах, які не обмежуються особистими або професійно-педагогічними інтересами, а ієрархічно надбудовані над ними й виконують роль регуляторів, що опосередковують активність нижчих рівнів.

Загалом, процес прийняття рішення вчителем завжди відбувається в умовах проблемної педагогічної ситуації. В її основі лежить протиріччя між уявленнями педагога про мету, результати й оптимальний перебіг його діяльності та реальними умовами його взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу, які ускладнюють їх реалізацію. Прийняття рішення вчителем є цілісним процесом його взаємодії з проблемною педагогічною ситуацією, який розпочинається з моменту сприймання вихідних умов й змістовно формується на всіх етапах її вирішення.

Характеристика педагогічної ситуації як напруженої або фрустраційної релевантна аналізу прийняття рішення як поведінкового акту. На діяльнісному рівні активності прийняття рішення постає як процес розв'язання вчителем проблемної педагогічної ситуації.

Внаслідок сприймання й осмислення педагогом умов ситуації та визначення ознак бажаного результату (мети), проблемна педагогічна ситуація трансформується в задачу.

Мета педагогічної діяльності, відповідно до якої стає можливим визначення критеріїв ефективності педагогічних рішень, полягає у сприянні вчителем творчому розвитку особистості учнів. Особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання базується на визнанні вчителем цінності

кожного учня, на ставленні до нього як до суб'єкта, на розумінні його внутрішніх потенціалів, що становлять основу духовного зростання особистості.

Аналіз співвідношення понять «особистість вчителя» й «учитель як суб'єкт педагогічної діяльності» проведений В. Чернобровкіним свідчить, що вони відповідають різним аспектам психології педагога. Поняття «особистість вчителя» визначається через його професійно значущі властивості відповідно до системи педагогічних стосунків, поняття «суб'єкт педагогічної діяльності» – вказує на його діяльнісну модальність. Дослідження процесів проблематизації, вибору й прийняття рішення в проблемних ситуаціях, саморегуляції, саморефлексії й цілепокладання стає можливим на рівні аналізу вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. Вчений вважає, що прийняття педагогічного рішення є процесом самоорганізації й саморегуляції діяльності суб'єктом у проблемних педагогічних ситуаціях. Основним механізмом прийняття рішення вчителем як поведінкового акту він називає актуалізацію процесів внутрішньої та зовнішньої активності, спрямованої на самозахист і підтримку цілісності його Я в ситуаціях, що сприймаються як загрозливі та напружені.

У процесі прийняття рішень на поведінковому рівні активності вчителя В. Чернобровкін виділяє такі закономірності: самозахисну спрямованість дій учителя та їх зв'язок з функціонуванням різних механізмів психологічного захисту; заміщення об'єкта агресії й розрядка емоційної напруги; дезорганізацію діяльності в ситуаціях високого рівня напруженості та в ситуаціях «звинувачення». Прояви поведінкової активності вчителя в проблемних ситуаціях у змістовно-смысловому відношенні не узгоджуються з цілями педагогічної діяльності, оскільки пов'язані з агресивними та захисними діями або з виникненням деструктивних емоційних станів, що перешкоджають процесу вирішення проблемних ситуацій.

На діяльнісному рівні активності вчителя процес прийняття рішення набуває операційно розгорнутого вигляду, завдяки чому зв'язок впливів «на виході» з діями «на виході» втрачає свою інваріантність та нав'язливість.

Згідно з В. Чернобровкіним діяльнісна будова процесу прийняття педагогічного рішення на всіх етапах містить змістовно-сміслову та функціонально-операційну складові. Змістовно-сміслову сторону процесу прийняття рішення утворює динаміка сенсів, які актуалізуються в процесі сприймання ситуації, обмірковування й зважування рішення впродовж усього процесу. Сміслові коло проблем, на основі яких учителі сприймають й осмислюють педагогічні ситуації, окреслюється егоцентричною, діловою, особистісною й ціннісною смисловими домінантами. Кожна з них становить змістову основу рішення, оскільки іманентно містить уявлення педагога про кінцевий результат.

Егоцентрична смислова домінанта проявляється у визначальному впливі на зміст рішення мотивів, пов'язаних з підтримкою позитивного образу Я вчителя. Смислова репрезентація умов ситуації як егоцентричної виступає корелятом поведінкового рівня активності педагога. Скорочення частоти її прояву пов'язане з актуалізацією мисленнєвих дій учителя в умовах його покрокової концентрації на функціональних ланках процесу прийняття рішення.

Ділова домінанта виявляється в спрямованості педагогічного рішення на дотримання організаційно-нормативних вимог діяльності. Особистісна смислова домінанта визначає зміст рішень, спрямованих на отримання результатів, корисних з погляду сприятливого розвитку особистості учнів. Домінування ділового й особистісного сенсів у змісті педагогічних рішень відповідає діяльнісному рівню активності вчителя й забезпечується механізмами цільової детермінації. Це супроводжується децентрацією його свідомості від проблем підтримки свого іміджу та захисту ураженого Я.

Ціннісна домінанта є індикатором актуалізації механізму ціннісної регуляції, функціонування якого у процесі розв'язання проблемної

педагогічної ситуації полягає в опосередкувальному впливі життєвих світоглядних позицій вчителя на зміст рішення.

Функціонально-операційну сторону процесу прийняття вчителем рішення утворюють функціональні ланки, операції та механізми, що визначають якість змістовно-сислового аспекту рішення. Структура функціонально повноцінного процесу прийняття педагогічного рішення містить операції «привласнення» проблемної ситуації, смислової репрезентації її умов, виділення протиріччя й визначення мети, пошуку варіантів рішення, побудови «сценаріїв» педагогічного впливу, формування поля вибору, зіставлення альтернатив на основі їх аргументованої критичної оцінки й порівняння, здійснення вибору певного варіанту рішення, його ймовірнісної прогностичної оцінки. Механізмами прийняття рішення як суб'єктно-діяльнісного процесу є проблематизація, цілепокладання, продукування гіпотез, аргументація, вибір та антиципація. Ефективність функціонування зазначених механізмів пов'язана з розвиненістю в учителя критичного мислення й педагогічної рефлексії.

Процес прийняття рішення на ціннісно-сисловому рівні активності педагога визначається його особистісними цінностями, життєвими принципами й моральними переконаннями. Загалом, розвинену здатність до осмислення процесу рішення з позицій ціннісних та смислових орієнтирів частіше виявляють учителі, які мають найменш напружену систему его-захисту. Дії педагога тут не спонукаються й не «підштовхуються» егоцентричними мотивами ураженого Я, а «тягнуться» до цінностей.

В. Чернобровкін у своєму дослідженні доводить, що при включенні в процес прийняття рішення регуляторів ціннісного рівня активність учителя зберігає свої суб'єктно-діяльнісні характеристики, при цьому в змістовому відношенні наповнюється не тільки професійними смислами, а й буттєвими, гуманістичними цінностями, у світлі яких педагогічні ідеали постають як окремий прояв загальнолюдських устремлінь. Процеси вибору, рефлексії й осмислення при прийнятті рішень стають за таких умов більш глибокими і

свідомими. При цьому ставлення до учня характеризує не просто професійну, педагогічну позицію вчителя, а базується на принципах, за якими він свідомо будує свої взаємини з людьми. Дитина сприймається не тільки як учень, з проблемами розвитку якого пов'язані професійні функції педагога, а як людина, особистість, що розглядається з позицій і перспектив її майбутніх життєвих задач, стосунків зі світом і людьми.

На думку В. Чернобровкіна, ефективність рішень, що приймаються вчителями в проблемних педагогічних ситуаціях, визначається такими критеріями:

- критерій мети характеризує відповідність прийнятого рішення меті педагогічної діяльності, його спрямованості на особистісний або інтелектуальний розвиток учня;

- критерій засобів відображає педагогічно-дійову сторону рішення, або ступінь відповідності дій учителя поставленій ним педагогічній меті та визначається наданням переваги демократичним, а не авторитарним або примусовим засобам впливу на учнів;

- функціональний критерій характеризує операційну будову процесу прийняття рішення. Здатність учителя до операційного розгортання функціональних ланок процесу прийняття рішення на основі його суб'єктно-діяльнісних механізмів підвищує якісні особливості змістовно-сислової сторони рішення і забезпечує більш високий рівень його ефективності. Цей критерій в широкому плані характеризує ступінь суб'єктної включеності вчителя в процес побудови власної активності в проблемних ситуаціях.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Розкрийте зміст факторів, які чинять вплив на активність учителя в проблемних педагогічних ситуаціях.
2. Як відбувається процес прийняття рішень вчителем в умовах педагогічної взаємодії?
3. У чому полягає мета педагогічної діяльності?

4. Як співвідносяться між собою поняття «особистість вчителя» й «учитель як суб'єкт педагогічної діяльності»?
5. Якими є закономірності та механізм прийняття рішення вчителем на поведінковому рівні активності?
6. У чому проявляється діяльнісна складова процесу прийняття рішення?
7. Охарактеризуйте процес прийняття рішення на ціннісно-смысловому рівні активності педагога.
8. Які критерії ефективності прийняття педагогічних рішень у проблемних ситуаціях?

### **Психологія навчального спілкування**

За визначенням Т. Щербан, навчальне спілкування – це особливий вид взаємин між людьми (у якому здійснюється не лише передача знань, а й розвиваються прагнення і вміння самостійно набувати нових знань, досвіду) як процесу спільної роботи вчителя і учня, у якій ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, що організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу. Функціональну структуру навчального спілкування складають процеси відображення, розуміння, доведення. Вчена доводить, що оптимальний обмін інформацією між учнем і вчителем здійснюється за умови утворення системи суб'єкт – предмет – суб'єкт.

Продуктивність навчального спілкування визначається рівнем компетентності вчителя, мірою опанування ним комплексом навчальних здатностей. До цього комплексу Т. Щербан відносить такі складові: спостережливість (дослідницькі здатності); педагогічний такт (гуманістичні); любов до дітей, емпатія (почуттєві); здатність до навіювання, вплив на учнів (сугестивні); здатність проектувати активність учнів (конструктивні); вміння словом виражати свої думки (мовленнєві здатності); здатність використовувати інноваційні методи навчання (дидактичні); вміння підсилювати думки мімікою і пантомімікою (експресивні); вміння організовувати процес навчання і

виховання (організаторські); здатність проникати у внутрішній світ учня (перцептивні); знання психології учнів (гностичні); уміння налагоджувати взаємини з людьми (комунікативні); науково-дослідницькі; здатність об'єднувати разом різні, несхожі елементи (синкретичні); здатність допомагати народженню думки, почуттів та образу (майєвтичні).

Результати дослідження Т. Щербан свідчать про те, що запровадження у зміст навчання психологічних прийомів майєвтики<sup>30</sup> сприяють встановленню творчої взаємодії вчителя з учнем під час їх навчального спілкування. Завдяки оволодінню прийомами майєвтичного діалогу учень навчається успішно розрізняти: відоме від невідомого, хибне, оманливе і дійсне; розвиває здатності до адекватного відображення, розуміння, доведення.

Вчена переконана, що значний дидактичний потенціал міститься в такій організації спільної діяльності учнів, яка передбачає: а) оцінку результатів діяльності кожного (вона залежить від успіху всієї групи); б) взаємодопомогу членів групи (кожен впевнений, що в разі труднощів він одержить підтримку); в) стимулювання активності й уважного ставлення кожного члена групи до своїх думок; г) приблизно однаково успішний соціометричний статус членів групи.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке навчальне спілкування, за Т. Д. Щербан?
2. Як Ви розумієте інтерпретаційну модель «суб'єкт – предмет – суб'єкт»?
3. Які здатності визначають «профіль навчальних здатностей»?
4. Які основні умови оптимізації навчального спілкування, на думку Т. Д. Щербан? А на вашу?

---

<sup>30</sup> **Майєвтика** – метод ведення діалогу з метою знаходження істини шляхом поступового додання суперечностей в аргументах.

# *Професіоналізація майбутніх психологів*

## **Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів**

Багато уваги серед сучасних науковців приділяється вивченню різних аспектів професіоналізації майбутніх психологів. Значною мірою це зумовлено прагненням не тільки вивчити особливості формування спеціаліста-психолога, але й відшукати шляхи оптимізації цього процесу.

Вивченням саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів займалася Надія Пов'якель. Вона стверджувала, що у студентському віці відбувається суттєва зміна й становлення професійно-важливих складників мисленневих характеристик та професійних новоутворень (професійне самовизначення, професійна самосвідомість, професійна Я-концепція, професійна рефлексія та ін.). Розвиток мислення відбувається у тісному зв'язку з формуванням особистісних якостей майбутнього фахівця. При цьому саморегуляція мислення означає психологічний феномен, що перебуває у нерозривній єдності зі становленням особистості й виступає як інтегративний механізм продуктивності та феномен регулятивної культури мислення.

Професійне мислення має специфічні відмінності, які пов'язані зі специфікою діяльності, а крім того, означає досягнення більш високого рівня розвитку мислення – підвищення його професіоналізму. Професійне мислення практичного психолога характеризується особливим поєднанням теоретичного, практичного і творчого мислення, зумовлене специфічними особливостями професійної діяльності психолога, відмінностями змісту та характеристик професійно-психологічних завдань практики.



Саморегуляція як інтегральний феномен культури мислення містить мотиваційно-ціннісну і цільову, емоційно-вольову, особистісну, когнітивну, операціонально-технологічну складові.

Професійний розвиток та продуктивність саморегуляції мислення, на думку Н. Пов'якель, зумовлюються сформованістю провідних психологічних механізмів саморегуляції мислення – послідовності та повноти функціонування інтегральних або регулятивних механізмів (цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, самоконтроль, самокорекція), продуктивності стильових механізмів (стиль саморегуляції, когнітивний стиль) та метамеханізмів саморегуляції (рефлексія). Продуктивність саморегуляції мислення практичних психологів визначається рівнем сформованості знань та умінь єдиної технології саморегуляції професійного мислення у процесі вирішення професійно-психологічних завдань, рівнем досвіду й кваліфікації, рівнем складності завдань, рівнем сформованості та дієвості індивідуальної системи саморегуляції особистості.

Існуюча система підготовки практичних психологів недостатньо формує базисну нормативну послідовність саморегуляції вирішення мисленневих завдань, зокрема недостатньо сформованими є процеси планування та програмування рішень, постановки цілей та їх деталізації, функціонування довільного самоконтролю та самокорекції у процесі вирішення завдань. Часто студентам пританні підвищена імпульсивність та неупорядкованість пошуку й прийняття рішень при розв'язанні типових завдань психологічної практики.

Дослідження Н. Пов'якель продемонструвало, що продуктивні стилі саморегуляції мислення в більшості випадків мають гармонійний профіль саморегуляції та характеризуються високим рівнем розвитку стильової сфери саморегуляції в цілому. Вченою визначено тенденцію майбутніх практичних психологів до застосування як продуктивних, так і (значно більшою мірою) непродуктивних стилів саморегуляції мислення. При цьому вона доводить, що продуктивний стиль саморегуляції мислення зумовлюється

особистісними характеристиками студента (автономність рівня саморегуляції, екстравертивність рівня емоційної стабільності, високий рівень адаптивності та нервово-психічної усталеності тощо).

На думку Н. Пов'якель, рефлексія виступає професійно-важливим метамеханізмом саморегуляції мислення практичного психолога, а схильність до рефлексивності – однією з провідних специфічних відмінностей когнітивного стилю практичного психолога. Студентів-психологів характеризує, з одного боку, стійка тенденція до рефлексивності, схильність до неї (у порівнянні зі студентами інших спеціальностей), а з другого – непродуктивність рефлексії як механізму саморегуляції.

Найбільш сприятливим для професійного розвитку регулятивної культури мислення є синергійний (взаємно підсилювальний – *Є. К.*) вплив певних психологічних чинників (позитивність Я-концепції, тип пізнавальної цінності, інтегральність показників креативності, середній рівень складності завдання).

Процес підготовки практичних психологів вимагає вдосконалення в напрямі внесення змін у навчальні плани, зокрема шляхом впровадження спеціальних дисциплін із психологічних основ саморегуляції, психології здоров'я, психології самовдосконалення та саморозвитку, які активізують процеси розвитку професійного мислення та стимулюють розвиток продуктивної та дієвої системи саморегуляції майбутнього практичного психолога. На особливу увагу заслуговує процес планування й організації самостійної роботи студентів з урахуванням сформованих умінь оцінювання і вдосконалення ними власної системи саморегуляції та її модифікування при впровадженні у професійну діяльність і вирішенні практичних завдань.

Застосування концептуально-обґрунтованого комплексу психолого-педагогічних умов і розвивальних психотехнологій, їх впровадження у навчальний процес сприяє активізації професійного розвитку і створює сприятливі умови для управління процесом цілеспрямованого формування регулятивної культури мислення майбутніх психологів. Ефективною є також

запропонована Н. Пов'якель програма рефлексивно-творчого тренінг-практикуму, який дозволяє активізувати процес розвитку професійного мислення, що здійснюється шляхом формування у майбутніх практичних психологів рефлексивних і творчих умінь вирішення фахових завдань.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Що таке саморегуляція?
2. Назвіть та охарактеризуйте професійні новоутворення, що виникають у студентському віці?
3. Якими є провідні психологічні механізми саморегуляції мислення, за Н. І. Пов'якель?
4. Як, на Вашу думку, проявляється суперечливість між тенденцією до рефлексивності студентів-психологів із непродуктивністю їхньої рефлексії як механізму саморегуляції?
5. Які є шляхи вдосконалення процесу підготовки практичних психологів?

### **Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти**

Як відомо, свідомість – це риса, яка властива тільки людям і характеризується активністю, спрямованістю на певний об'єкт, здатністю до самоспостереження і рефлексії, різним ступенем ясності тощо. Одним з її видів є професійна свідомість, яка є об'єктом дослідження Н. Шевченко. Професійна свідомість, як невід'ємна складова професіогенезу (професійного розвитку – *Є. К.*) особистості, формується й розвивається протягом усіх етапів професійного життя особистості і великою мірою забезпечує ефективність виконання професійних функцій. Формування професійної свідомості постає провідним завданням підготовки сучасного фахівця, здатного до самостійної постановки та розв'язання професійних задач.

Існуюча система професійної підготовки, де переважно реалізується традиційна «інформаційно-знаннєва» парадигма у формах предметно-дисциплінарної побудови навчального процесу, не відповідає сучасній орієнтації навчання на підготовку практичних психологів до якісної професійної діяльності. На думку Н. Шевченко, ядром психолого-педагогічної концепції підготовки практичних психологів має виступати концепт «професійна свідомість», який поєднує психологічні виміри свідомості особистості та професійні виміри майбутньої фахової діяльності. Професійна свідомість є формою свідомості особистості, що наповнена професійними значеннями, смислами та чуттєвим змістом. Вона передбачає наявність професійної освіченості, сформованої культури професійної діяльності, а також набутої здатності до методологічної рефлексії усєї сфери професійної діяльності. Розвиток професійної свідомості є безперервним процесом у професійному становленні особистості.

Професійно-психологічна свідомість повинна будуватися в логіці психологічного бачення дійсності, розуміння причинності психологічного факту та прийняття постулату розвитку особистості. Н. Шевченко запропонована трикомпонентна структура професійної свідомості практичного психолога, що відображує специфіку професії наступним чином:

- значеннями, які виражаються психологічними поняттями й категоріями. Професійні значення в галузі практичної психології інтегрують систему психологічних теорій і моделей особистості у певні програми професійних дій, спрямованих на допомогу та розвиток особистості у складних життєвих умовах;

- смислами, які знаходять своє вираження у інтересах, мотивах та цілях діяльності практичного психолога. Професійні смисли втілюються через особистісне прийняття професійних цінностей та принципів професійної діяльності;

- чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття

реальності, що виникає у просторі професійної взаємодії «клієнт – психолог». Чуттєва тканина професійної свідомості знаходить втілення у вибірковості та ступені диференційованості сприйняття зовнішнього світу як світу психологічних реалій особистості.

Функціонування професійної свідомості практичного психолога відбувається через реалізацію трьох провідних процесів: розуміння, інтерпретації, об'єктивації. Ці процеси мають рівневу структуру, де реалізація кожного наступного рівня неможлива без здійснення відповідних дій на попередньому рівні. Рушійною силою функціонування професійної свідомості є смислоутворення. Механізмом здійснення функцій на трьох рівнях виступає: поточне професійне усвідомлювання ситуації, рефлексивне осмислення та надрефлексивна схематизація проблемної ситуації.

Мовлення є одним із головних інструментів діяльності практичного психолога та формою репрезентації професійної свідомості, а мовленнєва компетентність є професійно важливою якістю практичного психолога. Як складова професійної компетентності вона характеризується комплексом знань, вмінь та навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти й створювати тексти, які містять виражену специфічними засобами мови інформацію, що стосується об'єкта, його професії, а також зберігати таку інформацію у пам'яті та обробляти її у ході мисленнєвих операцій. Володіння мовленням, як найбільш активним засобом психологічного впливу, є важливим регулюючим механізмом професійної взаємодії практичного психолога з клієнтом. Мовленнєвий вплив психолога на клієнта зумовлюється рівнем розвитку лінгвістичної структури висловлювань, їх психологічною насиченістю та вербальною креативністю психолога. Вербальна креативність характеризується успішністю при виконанні мовленнєво-мисленнєвої діяльності та є інструментом необхідного для практичного психолога образно-метафоричного розуміння.

Динаміка становлення професійної свідомості майбутніх психологів відображується у специфіці процесу набуття професійних значень і смислів

(індивідуального професійного досвіду) упродовж п'яти років підготовки. Так дослідження Н. Шевченко виявило, що на першому році підготовки майбутніх психологів становлення професійної свідомості характеризується «конфліктом неузгодженості», що стимулює пізнавальну активність студентів, створюючи підґрунтя для породження нових професійних смислів. На III курсі виникає криза професійної підготовки, яка виявляється у «конфлікті десемантизації», при якому система значень, що сформована, є недостатньою для виконання квазіпрофесійної діяльності. На IV курсі у студентів виникає переживання «внутрішнього смислового конфлікту», який полягає у зіткненні наукових смислів, що сформовані на попередніх етапах навчання, та практичних смислів, набутих впродовж виробничої практики. У цьому конфлікті виявляється протиріччя між роздрібненістю знань за багатьма навчальними дисциплінами й можливістю системного використання цих знань у майбутній трудовій діяльності. При традиційній системі підготовки на V курсі це протиріччя зберігається за основними показниками, що свідчить про значне послаблення формуючого впливу навчання на становлення професійної свідомості випускників.

Професійна картина світу майбутнього практичного психолога, що спеціалізується як «медичний психолог», вимагає включення у процес підготовки знання внутрішнього світу людини, що страждає від фізичного й душевного болю, а також володіння специфічними психологічними технологіями надання їй необхідної допомоги. Процес надання психологічної допомоги людям із тяжкими соматичними хворобами передбачає здатність фахівця до розуміння та інтерпретації знаково-символічної структури хворобливих відчуттів, емоційного забарвлення болю, складного комплексу уявлень та переживань внутрішньої картини хвороби, а також психологічних особливостей особистості хворого. Практична робота психолога має бути спрямована на зняття гострого емоційного стресу, допомогу в процесі пристосування до факту хвороби, формування активного ставлення до

боротьби із захворюванням, підвищення суб'єктивної якості життя хворих. Це допоможе тяжко хворій людині здобути новий життєвий смисл.

Урахування особливостей розвитку професійної свідомості як системи значень і смислів є необхідною умовою для побудови сучасної системи підготовки практичних психологів у вищому навчальному закладі. Гуманістично орієнтована концепція підготовки практичних психологів передбачає, що формування професійної свідомості майбутніх фахівців має здійснюватися в умовах спеціально побудованого навчального середовища, яке має інтегративну і діалогічну складові та рефлексивне наповнення, а також включає мовленнєву підготовку. Основною формою навчання повинна стати навчально-професійна взаємодія в системах «викладач – студентська група» та «студент – студент» при опануванні матеріалом учбово-професійних ситуацій, яка спрямована на створення імітаційної моделі професійної діяльності. Така модель виступає інтегратором знань і вмінь із різних психологічних сфер і стає основою діалогічності навчального процесу. Вбудований у структуру навчального процесу діалогічний підхід виступає засобом освоєння імітаційних моделей і сприяє розвитку діалогічності як інтегральної характеристики особистості й діяльності практичного психолога. Рефлексивне середовище утворює єдність навчального змісту, розвивальної ситуації, процесу взаємодії, способу організації цієї взаємодії та способу внутрішнього особистісного перетворення її змісту. Воно є багатоплановим, багатofакторним засобом формування професійної свідомості й дозволяє поєднати у собі професійно значимий зміст та динаміку особистісних смислів.

Застосування концептуально обґрунтованого комплексу психолого-педагогічних засобів навчання і розвивальних технологій в умовах спеціально побудованого навчального середовища створює сприятливі умови для цілеспрямованого формування структурно-функціональних компонентів професійної свідомості майбутніх практичних психологів. При підготовці практичних психологів у галузі охорони здоров'я ефективною є програма

поєднання практикумів з основ мовленнєвої компетентності практичного психолога та психологічної допомоги соматичним хворим.

### **Запитання для обговорення та самоконтролю**

1. Розкрийте зміст поняття «професійна свідомість» та актуальність її розвитку в умовах сучасного освітнього простору України.
2. Яка структура професійної свідомості практичного психолога, за Н. Ф. Шевченко?
3. Які процеси забезпечують функціонування професійної свідомості практичного психолога?
4. У чому полягає роль мовлення в діяльності практичного психолога?
5. Розкрийте динаміку становлення професійної свідомості студентів-психологів.
6. Які вимоги до навчання студента-психолога висуває його майбутня практична діяльність?
7. Обґрунтуйте засоби оптимізації професійного навчання майбутніх психологів.



**Питання для самопідготовки з навчальної дисципліни**  
**«Педагогічна психологія»**

1. Сутнісні характеристики педагогічної психології.
2. Об'єкт педагогічної психології.
3. Предмет педагогічної психології.
4. Методологічні засади проведення досліджень у педагогічній психології.
5. Діалектичний зв'язок розвитку та навчання і виховання. Аналіз поняття «зона найближчого розвитку дитини» для практики навчання і виховання.
6. Специфіка навчальної діяльності школяра.
7. Структура навчальної діяльності.
8. Засвоєння як механізм навчальної діяльності.
9. Концепції навчальної діяльності школяра.
10. Характеристика «вміння вчитися».
11. Підходи до визначення сутності навчання.
12. Змістовий та операційний бік навчання.
13. Механізми навчання.
14. Психологічний аналіз методів навчання.
15. Порівняльна характеристика видів навчання.
16. Психологічні основи засвоєння понять, формування вмінь та навичок.
17. Сутнісні характеристики розвивального навчання.
18. Психологічна характеристика технологій навчання. Загальні тенденції розвитку технологій навчання.
19. Чинники ефективної організації навчання.
20. Психологічний аналіз уроку.
21. Причини виникнення і попередження неуспішності у навчанні.
22. Психологічні основи індивідуалізації та диференціації навчання.
23. Поняття про виховання.
24. Мета виховання.
25. Основні завдання виховання.

- 26.Механізми та закономірності виховного процесу.
- 27.Види виховного впливу, їхня характеристика.
- 28.Стратегії виховного впливу.
- 29.Напрями аналізу вчинків дітей, що потребують корекції.
- 30.Дитячий колектив як об'єкт виховання.
- 31.Керівництво вихованням школярів різного віку.
- 32.Поняття про виховуваність особистості.
- 33.Етапи морального розвитку особистості.
- 34.Сензитивні періоди у вихованні.
- 35.Критерії вихованості.
- 36.Поняття про самовиховання.
- 37.Умови виникнення потреби у самовихованні.
- 38.Види самовиховання.
- 39.Потреба у розробці технологій виховання.
- 40.Основні положення гуманізації виховної взаємодії.
- 41.Особливості індивідуального підходу у процесі виховання.
- 42.Психологічний аналіз типових помилок у вихованні.
- 43.Смислові бар'єри між учителем і школярами.
- 44.Психологічні основи керування педагогом самовихованням школярів.
- 45.Психологічний аналіз сутності педагогічної діяльності вчителя.
- 46.Структура педагогічних здібностей, їхня характеристика.
- 47.Стили педагогічного спілкування, педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії. Характеристика оптимального стилю педагогічної діяльності.
- 48.Негативні стереотипи педагогічного спілкування та їхні наслідки для розвитку особистості.
- 49.Сучасні проблеми роботи вчителя.
- 50.Зміст психологічної підготовки вчителя.
- 51.Програма професійного самовиховання вчителя.
- 52.Соціально-психологічна характеристика педагогічного колективу.
- 53.Напрями та зміст діяльності психологічної служби у системі освіти.

54.Вікові аспекти виховання.

55.Віковий аспект організації навчання.

56.Психологічні основи роботи з обдарованими дітьми.

## Список літератури

### Основна

1. Болтівець С.І. Теоретико-методичні засади педагогічної психогігієни : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Сергій Іванович Болтівець. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 40 с.
2. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Ірина Сергіївна Булах. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 42 с.
3. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Леонід Кирилович Велитченко. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 41 с.
4. Власова О.І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Олена Іванівна Власова. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 44 с.
5. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Тамара Василівна Говорун. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 35 с.
6. Гошовський Я.О. Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Ярослав Олександрович

Гошовський. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 36 с.

7. Журавльова Л.П. Психологічні основи розвитку емпатії людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Лариса Петрівна Журавльова. – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 48 с.

8. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Марія Георгіївна Іванчук. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 41 с.

9. Калмикова Л.О. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Лариса Олександрівна Калмикова. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2011. – 43 с.

10. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Зіновія Степанівна Карпенко. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 37 с.

11. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Олена Леонтіївна Кононко. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 37 с.

12. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури особистості школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Ольга Миколаївна Корніяка. – Інститут

психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 41 с.

13. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Світлана Борисівна Кузікова. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2012. – 44 с.

14. Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років : автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Віра Ульянівна Кузьменко. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 41 с.

15. Михальчук Н.О. Психологія читання літературних творів старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Наталія Олександрівна Михальчук. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2013. – 46 с.

16. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Роман Володимирович Павелків. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 40 с.

17. Піроженко Т.О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Тамара Олександрівна Піроженко. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 40 с.

18. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Надія Іванівна Пов'якель. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 40 с.

19. Помиткін Е.О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Едуард Олександрович Помиткін. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 42 с.

20. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Юлія Олександрівна Приходько. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 43 с.

21. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Валентин Васильович Рибалка. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2008. – 40 с.

22. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Мирослав Васильович Савчин. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 50 с.

23. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Марина Лазарівна Смульсон. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 36 с.

24. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Людмила Анатоліївна Снігур. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 36 с.

25. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07

«Педагогічна та вікова психологія» /Казимеж Чарнецкі. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 48 с.

26.Чернобровкін В.М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Володимир Миколайович Чернобровкін. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 42 с.

27.Чернобровкіна В.А. Психологія особистісної свободи в дорослому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Віра Андріївна Чернобровкіна. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 40 с.

28.Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Федорівна Шевченко. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 32 с.

29.Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Тетяна Дмитрівна Щербан. – Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 32 с.

30.Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Вадим Маркович Ямницький. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 40 с.

### **Додаткова**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студ. вузов /Г.С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр



«Академия», 1999. – 672 с.

2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. /О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

3. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посіб. /О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

4. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учеб. пособие / М.В. Гамезо, Г.Г. Герасимова, Л.М. Орлова – М. : Пед. общ-во России; Издат. дом «Ноосфера», 1999. – 272 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология /И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

6. Психология человека от рождения до смерти. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).

7. Савчин М.В. Педагогічна психологія : навч. посіб. /М.В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 422 с.

8. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. /М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

9. Самошкіна Л.М. Вікова психологія : навч. наоч. посіб. з мультимедійним курсом /за ред. Е. Л. Носенко. – Дніпропетровськ : вид-во ДНЕУ, 2006. – 248 с.

10. Сергєєнкова О.П. Педагогічна психологія : навч. посіб. /О.П. Сергєєнкова. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

11. Реан А.А., Социальная педагогическая психология /А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер»», 1999. – 416 с.

12. Крайг Г. Психология развития. /Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

## Глосарій

**Адаптація** (від лат. *adapto* – пристосовую) – пристосування живого організму до динамічних умов зовнішнього і внутрішнього середовища. Спрямована на збереження і підтримання гомеостазу (в тому числі психологічної рівноваги).

**Аксіогенез особистості** – цілісний процес розвитку ціннісно-сміслової сфери людини, наділеної відповідними біологічними, психічними, соціокультурними і духовно-трансцендентними можливостями.

**Виховання** – діяльність, яка реалізується в особистісній взаємодії вихователя та вихованця, а також самих вихованців між собою; змістом виховання є передача новим поколінням суспільно-історичного досвіду. Виховання передбачає цілеспрямований та планомірний вплив на індивіда з метою формування у нього певних світоглядних орієнтацій, соціальних установок, життєвих принципів, норм поведінки тощо. Головними інститутами виховання протягом періоду дитинства є батьківська сім'я і школа.

**Відчуття** – 1) відповідно до теорії відображення, дійсно безпосередній зв'язок свідомості із зовнішнім світом, перетворення енергії зовнішніх подразнень у факти свідомості – в інформацію; 2) відображення у свідомості особистості окремих властивостей та якостей предметів або явищ. Відчуття забезпечують безпосередній зв'язок свідомості з зовнішнім середовищем, відбивають властивості предметів об'єктивного світу.

**Вік** – якісно специфічний ступінь онтогенетичного розвитку. Відносно замкнутий цикл розвитку, що має свою структуру і динаміку. У житті людини прийнято виділяти такі віки: немовлячий період (від народження до 1 року), раннє дитинство (1 – 3), дошкільний вік (від 3 до 6 – 7), молодший шкільний вік (від 6–7 до 11–12), отрочество (від 11 – 12 до 15 – 17), юність (від 15 – 17 до 19 – 21), молодість (від 19 – 21 до 25 – 30), зрілість (від 25 – 30 до 55 – 60), старість (від 55 – 60 і старше). Кожний вік в людському житті

визначається нормативами, за допомогою яких можна оцінити адекватність розвитку індивіда і які стосуються психофізичного, інтелектуального, емоційного і особистісного розвитку. Перехід до наступного етапу відбувається у формі криз вікового розвитку.

**Вік дошкільний** – етап психічного розвитку дитини, що триває приблизно від 3 до 6 – 7 років, тобто до початку навчання в школі. Дошкільний вік поділяють на такі періоди:

- 1) *молодший дошкільний вік* (від 3 до 4 років);
- 2) *середній дошкільний вік* (від 4 до 5 років);
- 3) *старший дошкільний вік* (від 5 до 6 – 7 років).

Провідною діяльністю дитини в цьому віці є гра, у рамках якої відбувається засвоєння основних прийомів предметної діяльності і норм соціальної поведінки, відбувається розвиток грубої моторики (здатність здійснювати рухи великої амплітуди, стрибки, біг тощо). Поряд з ігровою діяльністю розвивається також конструювання і малювання. Мотиви і бажання дитини починають узгоджуватися між собою, виділяються більш і менш значимі, за рахунок чого відбувається перехід від імпульсивної, ситуативної поведінки до опосередкованої певним правилом чи зразком.

За Д. Ельконіним основними психологічними новоутвореннями цього віку є:

- виникнення першого схематичного обрисів цільного дитячого світогляду;
- виникнення первинних етичних інстанцій на кшталт «що таке добре і що таке погано». Ці етичні інстанції формуються поруч із естетичними («красиве не може поганим»);
- виникнення супідрядності мотивів, переваги обміркованих дій над імпульсивними. Завдяки цьому формуються такі якості особистості як наполегливість і вміння переборювати труднощі; виникає також почуття обов'язку по відношенню до інших людей;
- виникнення довільної поведінки;

- усвідомлення свого обмеженого місця в системі відносин з дорослими, прагнення до здійснення суспільно значимої і суспільно оцінюваної діяльності.

**Вік молодший шкільний** – період життя дитини, який триває приблизно від 6 – 7 до 11 – 12 років і співпадає з її навчанням у молодших класах школи.

Провідним видом діяльності стає навчання, завдяки якому відбувається засвоєння представленого у формі наукових знань людського досвіду; у його рамках виникають два основні психологічні новоутворення цього віку – можливість довільної регуляції психічних процесів і побудова внутрішнього плану дій.

**Вік психологічний** (за Виготським) – одиниця аналізу психічного розвитку, «новий тип будови особистості і її діяльностей, ті психічні і соціальні зміни, що вперше виникають на даній віковій сходинці і які в найголовнішому й основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя, весь перебіг її розвитку в даний період».

**Вік ранній** – стадія психічного дитини від 1 до 3 років, що характеризується якісними змінами у розвитку функцій кори великих півкуль головного мозку. Провідною у ранньому віці виступає предметно-маніпулятивна діяльність, у рамках якої відбувається оволодіння культурно фіксованими способами вживання предметів. При цьому формування предметних дій дитини невіддільно від її спілкування з дорослим, котре є ситуативно-діловим.

**Вікова психологія** – розділ психології, де вивчається онтогенетичний розвиток психіки, його якісні етапи і закономірності переходу від одного етапу до іншого. Кожний віковий етап характеризується тими специфічно віковими завданнями освоєння навколишнього світу і культури, які розв’язуються за допомогою формування нових видів поведінки і діяльності. У загальній структурі вікової психології виділяють дитячу психологію,

психологію молодшого школяра, психологію підлітка, психологію ранньої юності, психологію дорослої людини і геронтопсихологію.

**Вікові кризи** – теоретичне поняття, що означає перехід у віковому розвитку до якісно нового специфічного етапу. На думку Л. С. Виготського, вікові кризи обумовлені перш за все руйнуванням звичної соціальної ситуації розвитку і виникненням іншої, яка більш відповідає новому рівню психологічного розвитку дитини. У зовнішній поведінці вікові кризи виявляються як неслухняність, упертість, негативізм. За часом вони локалізовані на межах стабільних віків і виявляються як криза новонародженості (до 1 міс.), криза одного року, криза 3 років, криза 7 років, підліткова криза (11 – 12 років) і криза юнацька. Виділяють також кризу 30 років та кризу середини життя.

**Генетична психологія** – термін, що включає в себе психологію розвитку і порівняльну психологію; вивчає процеси розвитку, що лежать в основі явищ, які розглядаються на прикладі зрілого організму.

**Госпіталізм** – глибока фізична і психічна відсталість, що виникає в перші роки життя дитини внаслідок «дефіциту» виховання. Проявами госпіталізму є спізнаний розвиток рухів, особливо ходіння, різке відставання в оволодінні мовою, емоційне збіднення, безглузді рухи нав'язливого характеру (розгойдування тіла та ін.), а також супутні цьому комплексу психічних недоліків низькі антропометричні показники, рахіт.

**Гра** – діяльність, якою суб'єкт займається заради неї самої, заради задоволення, що з нею пов'язане, без урахування серйозних цілей та завдань; часто гра виступає в формі умовного моделювання тієї чи іншої розгорнутої діяльності.

**Депривація** – психічний стан, що виникає внаслідок позбавлення чогось необхідного (того, що є нагальною потребою або викликає позитивні емоції). Нездатність особистості подолати депривацію або компенсувати її наслідки призводить до розвитку психологічного захисту та неусвідомлених або напівусвідомлених комплексів. Отримані психічні травми спотворюють

реальну картину світу та викликають неадекватні поведінкові реакції. Виділяють такі види депривації: материнська, емоційна, когнітивна, сенсорна, соціальна.

**Дитинство** – етап онтогенетичного розвитку людини, що триває від моменту її народження до появи можливості включення у доросле життя.

**Діяльність провідна** – діяльність, розвиток якої обумовлює найсуттєвіші зміни у психічних процесах і особистісних особливостях дитини на даній стадії її розвитку.

**Дорослість** – найтриваліший період онтогенетичного розвитку людини, що починається приблизно з 20 років і закінчується з виходом на пенсію (55 – 60 років). Поділяється на 2 стадії:

- 1) рання дорослість (20 – 40 років) – вік розквіту фізичних можливостей організму людини;
- 2) пізня дорослість (40 – 60 років) – вік максимально ефективного соціального функціонування особистості.

**Дорослішання** – фаза життя людини, змістом якої є перехід від дитинства до дорослого віку (від 12 – 14 до 20 – 24 років).

**Его-ідентифікація** – процес самоотожнення, що полягає в збереженні й підтриманні власної особистісної цілісності та неперервності історії свого життя і проявляється в стійкому образі Я.

**Ідентифікація** (від лат. *identificare* – ототожнювати) – ототожнення; установлення схожості чого-небудь із чим-небудь. Ідентифікація має такі смислові відтінки: 1) процес і результат самоототожнення з іншою людиною, групою, образом або символом на підставі сталого емоційного зв'язку, а також включення їх у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей і зразків. Уподібнення, ототожнення з ким-небудь, чим-небудь; 2) упізнання чого-небудь, кого-небудь; 3) уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як продовження самої себе; наділення її своїми рисами, почуттями, бажаннями; 4) розуміння й інтерпретація іншої людини шляхом ототожнення себе з нею.

**Ідентичність** (від лат. *identicus*) – тотожність, однаковість. За Е. Еріксоном – почуття самототожності, власної істинності, повноцінності, співпричетності до світу та інших людей. Почуття знайдення, адекватності й стабільного володіння особистістю власним Я незалежно від змін останнього і ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення задач, що постають перед нею на кожному етапі розвитку.

**Імпринтування (імпринтинг)** – термін, запроваджений відомим етологом Конрадом Лоренцом, який означає здатність новонароджених у перші години і дні життя рецепторно фіксувати і запам'ятовувати рухливі предмети, що знаходяться в безпосередній близькості. Класичний приклад – реакція слідування за об'єктом у качок, коли каченя, котре недавно вилупилося запам'ятовує об'єкт (зазвичай маму), який воно спостерігало у перші дні життя, і слідує за ним.

**Інтеріоризація** (від лат. *interior* – внутрішній) – формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності.

**Когорти ефект** – розходження у результатах виконання тестових завдань при використанні методу поперечних зрізів, що обумовлені розбіжностями поколінь у досвіді та вихованні, а не власне фактором віку.

**Комплекс пожвавлення** – емоційно-позитивна реакція новонародженого на обличчя дорослого, красиві іграшки, приємні звуки тощо. Виражається у завмиранні і зоровому зосередженні на об'єкті сприйняття, посмішці, звуках, руховому пожвавленні. Формування комплексу пожвавлення починається з третього тижня життя, а його завершення знаменує собою перехід до наступного періоду розвитку – немовлячого.

При дефіциті спілкування поява комплексу пожвавлення затримується або має місце його неповнота.

**Криза новонародженості** (від нар. до 1 міс.) – пов'язана з переходом дитини від паразитарного типу існування у материнській утробі на фізично

самостійне функціонування. Про її закінчення свідчить поява комплексу пожвавлення.

**Криза одного року** – криза, яка обумовлена руйнуванням необхідності емоційної взаємодії дитини з дорослим і проявляється в плаксивості, похмурості, інколи в порушенні сну, втраті апетиту тощо.

Головною ознакою кризи є різке зростання незалежності дитини від дорослих. У неї загострюються переживання, чутливість до різноманітних впливів, що породжує перші афективні реакції. Зв'язок між дитиною і дорослим опосередковується предметом.

**Криза переходу до дорослості (22 – 23 роки)** – відбувається побудова максималістичних планів на подальше життя. У цей період потреба в близькості співіснує з потребою у дистанціюванні, готовністю відстоювати свій внутрішній простір. Можливі негативні новоутворення у вигляді тенденції уникати стосунків, що можуть призвести до близькості.

**Криза підліткова** – припадає на вік 11 – 12 років; пов'язана з процесом статевого дозрівання; при цьому нові фізичні можливості суб'єкта починають суперечити його старому статусу як дитини.

**Криза семи років** – пов'язана з приходом дитини до школи і формуванням нової провідної діяльності – навчальної. Новий спосіб життя потребує переоцінки цінностей, нового ставлення до оточення та формування довольної поведінки. Як наслідок виникають труднощі у вихованні: дитина втрачає єдність внутрішнього та зовнішнього, замикається у собі й стає некерованою.

**Криза середини життя** – психологічний феномен, що переживається людьми, які досягли 40 – 45 років, полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті. Розчарувавшись у собі та своєму житті, людина сприймає цей злам як останній шанс знайти себе, відбутися.

**Криза тридцяти років** – зумовлене життєвими труднощами і помилками розчарування людини в значущості культивованих нею цінностей, норм, ідеалів, яке призводить до зміни сенсу її життя, переоцінки



життєвих цінностей. Людина примирюється з власними обмеженнями, усвідомлює свої реальні можливості, приймає життєві обставини. Неминучою стає корекція життєвих планів, загострюється потреба почати все спочатку: змінити роботу, житло, сім'ю, виробити новий життєвий стиль.

**Криза трьох років** – криза соціальних відносин, яка зумовлена становленням самосвідомості дитини і проявляється в негативізмі, впертості, непокірності, свавіллі, протесті, деспотизмі.

**Криза юнацька** – пов'язана з процесом входження індивіда у самостійне життя. Амбітність та величність планів, притаманних юнацькому віку, входять у конфлікт з обмеженістю можливостей, що характеризує початок професійної кар'єри.

**Методи вікової психології** – способи пізнання, що використовуються у дослідженнях із вікової психології. Виділяють такі основні групи методів вікової психології:

1. *організаційні* – методи, за допомогою яких відбувається підготовка і проведення дослідження:

- лонгітюдний метод;
- метод поперечних зрізів;
- когортно-послідовний метод.

2. *методи отримання даних* – методи, за допомогою яких дослідник отримує емпіричні дані, що підтверджують (спростовують) висунуту раніше гіпотезу або дозволяють сформулювати нову концептуальну модель. У віковій психології існують такі основні методи отримання емпіричних даних:

- спостереження (об'єктивне і суб'єктивне);
- інтерв'ю;
- експеримент (лабораторний, природний, формуючий);
- кореляційне дослідження;
- біографічні методи.

3. *методи обробки даних (статистичні)* – залучаються з метою збільшення міри обґрунтованості висновків проведеного дослідження за

рахунок використання логіки імовірнісних моделей. Напрями використання статистичних методів у психології: 1) описова статистика (включає групування, табулювання, графічний вивід та кількісний опис даних); 2) теорія статистичного виводу (використовується для прогнозу експериментальних результатів за даними обстеження вибірок); 3) теорія планування експерименту (слугує для виявлення й перевірки причинних зв'язків між змінними).

**Мотив** (від лат. *moveo* – рухаю) – суб'єктна активність особистості в формі причини, що спонукає до досягнення певних життєвих чи ситуативно значущих потреб, цілей.

**Мотивація** – система мотивів особистості, що спонукає до активної діяльності для досягнення значущих цілей.

**Навчання** – спеціально організований процес управління учбовою діяльністю учнів, спрямований на здобування знань і оволодіння необхідними навичками і вміннями.

**Научіння** – пов'язаний з онтогенетичним розвитком процес поступових змін індивіда в результаті набуття особистого досвіду або тренування. Виділяють такі види научіння: класичне обумовлювання, оперантне обумовлювання, інсайт, соціальне научіння, імпринтинг.

**Немовляцтво** – період життя дитини між її народженням та досягненням однорічного віку.

**Новоутворення вікове** – за Л. Виготським, новий тип побудови особистості та системи її діяльностей; психічні й соціальні зміни, що уперше виникають на даному віковому етапі й здебільшого визначають свідомість індивіда, його стосунки з середовищем, внутрішнє і зовнішнє життя, весь хід його розвитку у даний період.

**Онтогенез** – індивідуальний процес розвитку окремого організму. У психології під онтогенезом розуміють формування основних структур психіки індивіда на протязі його дитинства та життя у цілому. Дослідження онтогенезу є основним завданням вікової психології.

**Особистість** – цілісність, здатна до самовизначення, що формується і проявляється у ставленні до об'єктів навколишнього світу, інших людей і самого себе; вища інстанція, що координує всю психічну діяльність, поведінкову активність; соціальне обличчя людини, «Я» для інших.

**Отроцтво (підлітковий вік)** – стадія онтогенетичного розвитку людини між періодами дитинства та юності (від 11 – 12 до 16 – 17 років). Характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя. У цьому віці відбувається розвиток самосвідомості, зміна Я-концепції, здійснюються спроби зрозуміти самого себе і свої можливості; розвиваються складні форми аналітико-синтетичної діяльності, формується абстрактне, теоретичне мислення. Дуже важливе значення для підлітка має відчуття належності до особливої «підліткової» спільноти, цінності якої є основою для власних моральних оцінок.

**Педагогічна психологія** – це галузь психологічної науки, що вивчає закономірності процесу засвоєння індивідом соціального досвіду в умовах навчально-виховної діяльності.

**Персоналізація** (від лат. *persona* – особистість, обличчя) – 1) процес розвитку дитини від абсолютної залежності від дорослого (0-6 міс.) до відносної залежності (6-13 міс.) і далі поступового наближення до все більшої незалежності; 2) процес існування особистості поза міжіндивідною взаємодією завдяки ідеальній представленості образу певної людини в свідомості інших людей.

**Персоніфікація** – приписування людських або особистісних якостей деякій «абстракції». Цією абстракцією може бути соціальна група чи соціальна структура, образ або уявлення про якусь реальну людину чи навіть щось нелюдське.

**Потреба** – сутнісна динамічна психічна сила, яка проявляється як стан внутрішньої напруги, що спонукає індивіда до цілеспрямованої активності для задоволення життєво важливих функцій самозбереження, біологічного і особистісного саморозвитку.

**Професіогенез** – процес розвитку професійних значущих здібностей особистості.

**Пубертат (пубертатний період)** – період статевого дозрівання людини. За Ш. Бюлер, період до початку пубертатну складає дитинство людини, а його заключна частина – юність (прибл. з 17 років).

**Ресоціалізація** – це процес соціального оновлення особистості, засвоєння нею повторно (у разі десоціалізації) або вперше (у випадку асоціалізації або відставання в соціалізації) позитивних, з погляду суспільства, соціальних норм і цінностей, взірців поведінки.

**Розвиток психічний** – закономірний процес відносно передбачуваних змін внутрішніх психічних структур і функцій, які полягають у становленні нового й ускладненні вже існуючого. Такі зміни відбуваються протягом певного часу й призводять індивіда до стану зрілості.

**Саморегуляція** (*від лат. regulare – приводити в порядок, налагоджувати*) – система самовпливу з метою свідомого управління особистістю своїми психічними станами відповідно до вимог ситуації і доцільності.

**Самосвідомість** – усвідомлене ставлення людини до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок.

**Свідомість** – найвищий рівень психічного відображення навколишньої дійсності, що розвинувся у людини як суспільної істоти внаслідок оволодіння мовою і спільною діяльністю з іншими людьми.

**Соціалізація** – форма наuczіння людини, що являє собою процес присвоєння суб'єктом соціально виробленого досвіду, зокрема системи соціальних ролей. У ході соціалізації відбувається формування таких індивідуальних утворень як особистість та самосвідомість, здатності до самоконтролю та самообслуговування, до адекватних зв'язків з оточуючими. У рамках явища соціалізації здійснюється засвоєння соціальних норм, вмінь, стереотипів, соціальних установок, прийнятих у суспільстві форм спілкування і поведінки, варіантів життєвого стилю тощо. Інтерналізація –

процес, у ході якого індивід робить такі соціальні правила і норми поведінки частиною самого себе, приймає їх як власні цінності.

**Соціальна ситуація розвитку** – за Л. Виготським, специфічна для кожного вікового періоду система відношень суб'єкта із соціальною дійсністю, що віддзеркалюється у його переживаннях та реалізується в спільній діяльності з іншими людьми.

Соціальна ситуація розвитку (ССР), що складається до початку вікового періоду, визначає характерні для цього віку психічні новоутворення. Вони вимагають зміни ССР, що склалася на попередньому етапі онтогенезу. Стара ССР розпадається по мірі дорослішання дитини; одночасно формується нова ССР, що буде обумовлювати розвиток у наступному віковому періоді; зазначений процес супроводжується віковими кризами.

**Старість** – поч. з 55 – 60 років; заключний етап життя організму, що характеризується вираженим зниженням його адаптаційних можливостей і відповідними морфологічними змінами в органах і системах. Розрізняють фізичні та психологічні ознаки старості.

За умов позитивного проходження попередніх стадій вікового розвитку в старості людина досягає мудрості та найвищого рівня особистісної інтеграції. Проблема психології старості займається геронтопсихологія.

**Філогенез** (від грец. *phyle* – рід, плем'я і *genesis* – походження) – 1) процес виникнення та історичного розвитку психіки тварин; 2) утворення і еволюція форм свідомості в процесі історії людства.

**Шпиталізм дитячий** – сукупність соматичних і психічних порушень розвитку дитини перших 1,5 років життя, що обумовлені сепарацією від матері. В основі феномену шпиталізму лежить психічна депривація.

Основні симптоми:

- затримка у руховому розвитку (насамперед у засвоєнні ходи);
- різке відставання у мовному розвитку;
- зрідненість емоційних проявів
- схильність до нав'язливих дій;

- знижений рівень адаптації до оточення;
- послаблення опору інфекціям.

**Юність** – стадія отогенетичного розвитку індивіда між підлітковим віком та дорослістю (16-17 – 21 рік у юнаків, 16 – 20 років у дівчат). У цьому віці завершується фізичне дозрівання організму, відбувається входження у самостійне життя, здійснюється вибір професії, змінюється соціальна позиція. Специфічними завданнями, що вирішуються протягом юності, є встановлення дружніх та інтимних стосунків; програвання статевих ролей і формування установок на майбутню сім'ю; досягнення незалежності; формування світоглядних основ; спроби самопізнання тощо.

**Я-концепція** – відносно стійка система уявлень особистості про себе, яка ґрунтується на усвідомлюванні і оцінюванні своїх фізичних, характерологічних, інтелектуальних та інших властивостей.

## Іменний покажчик

Болтівець Сергій Іванович  
Булах Ірина Сергіївна  
Велитченко Леонід Кирилович  
Власова Олена Іванівна  
Говорун Тамара Василівна  
Гошовський Ярослав Олександрович  
Журавльова Лариса Петрівна  
Іванчук Марія Георгіївна  
Калмикова Лариса Олександрівна  
Карпенко Зіновія Степанівна  
Кононко Олена Леонтіївна  
Корніяка Ольга Миколаївна  
Кузікова Світлана Борисівна  
Кузьменко Віра Ульянівна  
Михальчук Наталія Олександрівна  
Павелків Роман Володимирович  
Піроженко Тамара Олександрівна  
Пов'якель Надія Іванівна  
Помиткін Едуард Олександрович  
Приходько Юлія Олександрівна  
Рибалка Валентин Васильович  
Савчин Мирослав Васильович  
Смульсон Марина Лазарівна  
Снігур Людмила Анатоліївна  
Чарнецькі Казимеж  
Чернобровкін Володимир Миколайович  
Чернобровкіна Віра Андріївна  
Шевченко Наталія Федорівна

Щербан Тетяна Дмитрівна  
Ямницький Вадим Маркович