

Дуже важливо, щоб дитина переживала позитивні почуття, які стимулюють розвиток інтересу до праці. Включення дошкільника у трудову діяльність є безумовною умовою всебічного розвитку психіки дитини.

Значний вплив на розумовий розвиток дитини має навчання. На початок дошкільного віку психічний розвиток дитини досягає такого рівня, при якому можна формувати рухові, мовні, сенсорні та ряд інтелектуальних навичок, з'являється можливість вводити елементи навчальної діяльності. Роль навчання в розумовому розвитку дитини зростає, якщо має місце набуття не окремих знань, а певної їх системи, та формування потрібних для їх засвоєння дій (Запорожець О.В. та ін.)

Істотною особливістю дошкільного віку стає виникнення різноманітних стосунків дитини з однолітками, дитячих колективів.

Багато змін відбувається в інтелектуальній сфері дошкільника. Завершується процес оволодіння мовою. Швидко зростає словниковий запас, досягаючи до семи років 3500-4000 слів. Мовлення стає засобом планування, коли переходить з кінця дії на її початок та засобом довільного регулювання, коли дитина навчається виконувати вимоги, сформульовані за допомогою мовлення (А.О.Люблінська, О.Р.Лурія). З'являється внутрішнє мовлення, яке є ознакою розвитку в дитини словесно-логічного мислення.

Мислення розвивається від наочно-дійового до образного та словесно-логічного. За даними Поддьякова Н.Н. вирішити задачу на рівні наочно-дійового мислення можуть 46% дітей до 4 років, на рівні образного мислення - 50% дітей 4-6 років, на рівні словесно-логічного мислення 22% дітей 6-7 років [5].

Відбувається інтенсивний сенсорний розвиток – вдосконалення відчуттів, сприймання, наочних уявлень. У дітей знижуються пороги відчуттів. Підвищується гострота зору і кольоровідчуття, розвивється фонематичний та звуковисотний слух, значно зростає точність оцінок ваги предметів. Найбільш доступними для дошкільників сенсорними еталонами є геометричні форми та кольори спектра. Сенсорні еталони формуються в діяльності. Ліплення, конструювання, малювання найбільше сприяють прискоренню сенсорного розвитку (Л.А.Венгер).

Розвивається процес пам'яті. Пам'ять – провідний пізнавальний процес в цьому віці. З'являється довільна пам'ять. Продуктивність її наближається до продуктивності мимовільної пам'яті. Їх об'єми стають однаковими.

У дошкільників інтенсивно розвивається уява. З 6-ти років з'являється твора уява. Характерним для дошкільника є зростаюча довільність уяви.

Увага дошкільників стає більш зосередженою і стійкою. Якщо молодші дошкільнята можуть грати в одну гру 30-50 хв., то в 5-6 років тривалість її збільшується до 2-х годин. Основна зміна у процесі розвитку уваги полягає в тому, що вони вперше починають керувати нею, свідомо спрямовувати її на предмети та явища. Хоча у дошкільників і починає розвиватись довільна увага, мимовільна увага переважає протягом усього дошкільного дитинства.

Аналізуючи психічний розвиток дошкільника, ми виходили із концепції віку Виготського Л.С., що повноцінна психологічна характеристика розвитку дитини складається із аналізу трьох основних складових: 1) соціальної ситуації розвитку (кругу спілкування, характеру взаємовідносин з дорослими й однолітками); 2) рівня розвитку провідної (ігрової) діяльності, а також інших типових для даного віку видів діяльності (малювання, конструювання, трудової та навчальної діяльності), 3) характерних для даного вікового етапу новоутворень в емоційно-особистісній та пізнавальній сферах психічного розвитку особистості.

### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. *Вьютский Л.С. Проблема возраста.//Собр.соч. Т. 5.М.,1984..*
2. *Крацова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста.//Вопросы психологии. 1996, №6.*
3. *Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1972.*
4. *Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ.вузов.- М., 2003.*
5. *Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника.-М., 1977.*
6. *Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка.- М., 1994.*
7. *Фрейд З. Введение в психоанализ. – М., 1991.*
8. *Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 2000.*

УДК: 1(091)2319":159.923

Урлов М.Ю.

### **ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІКИ К.РОДЖЕРСА**

В статье рассматривается метод преподавания К.Роджерса, на основе писем доктора философских наук Самюэля Тененбаума. В основе лежит работа группы, а не преподавателя как источника знаний. Метод К.Роджерса предоставляет возможности для свежего и оригинального взгляда на проблему выбора методов преподавания.

В сучасному світі гостро постає проблема ефективної освіти. Велика кількість накопиченого матеріалу постає перед учнями, тому дуже важливо знайти підхід до них, щоб вони, якомога, повніше засвоїли знання, знайшли те, що їх цікавить, та мали свою точку зору на будь яке питання. Цікавлячись проблемами освіти, слід звернути увагу на такий незвичайний метод викладання, який був запропонований представником гуманістичної школи психології, Карлом Роджерсом. Метод настільки різоче відрізняється від загальноприйнятого традиційного способу викладання, що його основи повинні стати відомим більш широко.

На думку Роджерса, в багатьох галузях вища освіта вимагає занадто великих зусиль. Виконання неоригінальної та однотипної роботи, пасивна, залежна від викладача роль, яку нав'язують студентам, затримує їх творчий потенціал та продуктивні здібності. Вільно функціонуючий інтелект веде організм до більш конкретного усвідомлення суті, а намагання поставити йому специфічні вузькі рамки не може бути корисним.

Роджерс впевнений, що людям краще самим (при підтримці інших) вирішувати, що їм робити, ніж робити те, що вирішили за них інші. Він порівнює студентів із дитиною, якій насильно впихають вівсяну кашу до рота. Знання, яке було отримане саме тобою,

істина, яка добувається і засвоюється тобою в досвіді, не може бути прямо передана комусь іншому. Як тільки хтось намагається передати такий досвід неопосередковано, часто з природним ентузіазмом, він починає вчити, і результати цього-малозначущі [5].

Під значущим навчанням розглядається навчання, яке не є простим накопиченням фактів. Це учіння, яке змінює поведінку людини в сучасному та майбутньому, змінює його відношення та його особистість. Це проникає повсюди навчання, яке представляє собою не просто прирощення знань, а глибоке проникнення в суть [5].

Дуже цікавими, з цього приводу, є два документи, які належать перу доктора філософії Самюеля Таненбаума, що були надруковані у праці К.Роджерса «Погляд на психотерапію. Становлення особистості.» Доктор Таненбаум відвідав чотириохтижневий курс лекцій Роджерса в університеті Брандайс у 1958р. і по закінченню яких склав два листи, в яких описував та аналізував процес навчання. На нашу думку з цими роботами було би вельми цікаво ознайомитися.

Самюел Таненбаум засвідчує, що курс не мав жодної структури. Ніхто ніколи, включаючи самого викладача, не знав, що станеться в класі в наступну хвилину, що стане предметом обговорення, які питання будуть підняті, які особисті потреби, відчуття і емоції виявляться. Ця атмосфера нічим не обмеженої свободи – в тій мірі, в якій одна людина може дозволити собі і іншим бути вільним, – встановлювалася самим доктором Роджерсом. Група не була готова до такого абсолютно вільного підходу. Вони не знали, що робити далі. З роздратуванням і подивом вони зажадали, щоб викладач грав звичну традиційну роль, щоб він авторитетно оголошував нам, що правильно, а що немає, що добре, а що погано [5].

Під час викладання курсу Роджерс, як викладач, брав участь, але його роль, хоча і важливіша, ніж будь-яка інша в групі, якоюсь мірою злилася з групою, і саме група, а не викладач стала центром, основою діяльності. У традиційному курсі викладач читає лекції і вказує, що потрібно підготувати і вивчити, студенти слухняно записують це в зошиті, складають іспит і відчують себе добре або погано залежно від його результату. В курсі Роджерса студенти читали і роздумували на заняттях і поза ними. Не викладач, а вони самі вибирали з прочитаного і продуманого те, що було значимо для них.

«Як говорив і сам Роджерс, в цьому процесі немає закінченості. Сам він ніколи не робить яких-небудь узагальнень. Питання залишаються невирішеними, а проблеми, підняті в класі, залишаються в стані обговорення. На думку Роджерса, основний бар'єр, що заважає спілкуванню між людьми, це наша природна тенденція судити, оцінювати, схвалювати чи не схвалювати твердження іншої людини або іншої групи [1,с.359].

Отже, ми бачимо, що заняття проходили у специфічній атмосфері, яка в корені відрізнялась від традиційних форм проведення лекційних та семінарських занять. Студенти мали самостійно направляти роботу групи, зацікавилися ті питання, які цікавлять саме студентів, а не ті, які хоче розкрити викладач. Не викладач, через призму свого досвіду, розкривав ті чи інші питання, а студенти самостійно, кожен в міру свого Я, розглядали зі своєї точки зору. А, отже, не засвоювали досвід викладача, а синтезували власне бачення проблеми, яке спиралася саме на їх світобачення. Студенти використовували свій інтелектуальний потенціал в набагато більшій мірі, оскільки мали йти «своїм шляхом пізнання». Це стимулювало їх до більш активної роботи, мотивація йшла не ззовні, а з середини.

В такій роботі вельми важливою є робота викладача. Хоча вона і заключається, саме, у не втручанні в те, що відбувається в аудиторії. Сам К.Роджерс визначає діяльність вчителя так: Він(викладач) познайомить учнів зі своїм спеціальним досвідом і знаннями в цій області і допоможе їм використовувати цей досвід. Але це не означає, що він нав'язуватиме їм свій досвід. Він дасть зрозуміти учням, що може викласти свої власні погляди на роботу в цій області і її організацію, наприклад, у формі лекції. Він зробить це ненав'язливо, щоб дати учням можливість самим звернутися до нього, якщо у них з'явиться інтерес. Він намагатиметься, щоб учні знали, що він може надати різні засоби для просування в знанні. Він допоможе учням самим знайти ці засоби [5].

Доктор Таненбаум засвідчує, що цей процес навчання мав значуще інтелектуальний зміст. Та він був важливим і значущим для людини в тому смислі, що він був значущий саме для неї особисто.

У традиційному курсі викладач читає лекції і вказує, що потрібно підготувати і вивчити, студенти слухняно записують це в зошиті, складають іспит і відчують себе добре або погано залежно від його результату. В курсі Роджерса студенти читали і роздумували на занятті і поза заняттям. Не викладач, а вони самі вибирали з прочитаного і продуманого те, що було значимим для них.

Доктор Танендаум вказує і на певні недоліки методу викладання К. Роджерса: «Я повинен відзначити, що цей недирективний метод вчення не мав 100% успіху. Три-чотири студенти знаходили саму цю ідею неприйнятною. Навіть в кінці курсу, хоча майже всі стали прибічниками цього методу, один студент, наскільки я знав, був налаштований у край негативно, а інший вельми критично. Вони хотіли, щоб викладач забезпечував їх вже сталим інтелектуальним "товаром", який вони могли б завчити напам'ять, а потім відтворити на іспиті. Тоді вони були б упевнені, що навчилися тому, що потрібне. Як сказав один студент: "Якби мені довелося докласти, чому я навчився, що б я міг сказати?" Звичайно, це було набагато складніше, ніж при традиційному методі, якщо взагалі можливо» [5].

Цей метод може налякати людину авторитарної орієнтації, яка вірить в ретельно розкладені по полицках факти; на таких заняттях він не отримує жодної підтримки, а стикається лише з відвертістю, мінливістю, незавершеністю.

Але, хоча недирективний метод має недоліки, але, все ж таки, Таненбаум визнає за ним набагато більший потенціал процесу пізнання, ніж за традиційним. «Зараз, коли я озираюся на весь цей досвід, я абсолютно упевнений, що було б неможливо навчитися настільки багато чому або так добре і ґрунтовно в традиційних умовах класної кімнати» [5].

Отже, метод К.Роджерса доцільно використовувати в учбовій практиці, він передбачає широке вживання дискусій, досліджень і експериментів. Він представляє можливість для свіжого і оригінального погляду на проблему методів, оскільки, по своїх теоретичних підходах, практиці і методології він радикально відрізняється від старих методів. В центрі процесу знаходиться учень, з його емоційним та інтелектуальним потенціалом. І роль викладача у цьому створити ті умови, у яких учень досяг би найбільшого результату своєї пізнавальної діяльності.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Райгородський Д.Я. Психологія особистості. Хрестоматія. Видання друге, доповнене. - Самара: Видавничий дім «Бахрах», 1999. - Т.1. - 448 с.
2. Роджерс К. Свобода учитися / К. Роджерс, Д. Фрейберг; Науч. ред. и авт. предисл. А.Б. Орлова / пер. с англ. А.Б. Орлова, С.С. Степанова, Е.Ю. Патаевой – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
3. Роджерс К. Особисті роздуми відносно викладання та навчання// Відкрита освіта. - 1993. - №5
4. Роджерс К. Питання, які я би собі задав, якщо був би вчителем// Сімя та школа. – 1987. - №10
5. К. Роджерс. Погляд на психотерапію. Становлення людини. М.: «Прогресс», 1994 Термінологічна правка В.Данченко К.: PSYLIB, 2004. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/roger01/txt15.htm> – Назва з екрану.

УДК 37.05.3:159.922.7

Усікова Л.

**АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

*В даній статтє проведено анализ научных работ и психологических исследований проблемы развития автономности личности в подростковом возрасте.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства автономність особистості підлітка постає як пріоритетна цінність особистості, що визначається умінням довіряти самому собі, власним почуттям, судженням, діяти, керуючись ними; здатністю до самопізнання; терпимістю до своїх і чужих вад; наявністю не тільки власної, незалежної від оточення системи цінностей, але й поваги до настановлень і цінностей оточення; здатністю не тільки бути автором свого життя, приймати рішення, але й відповідати за це; здатністю не залежати від зовнішніх обставин; вмінням реально дивитися на речі.

Метою статті є розкриття суті поняття автономності особистості підлітка.

Проблема розвитку автономності як самостійний об'єкт дослідження теоретично осмислена у роботах О.Є.Дергачової, Е.Десі, Д.О.Леонтєва, Ж.В.Пижикової, Г.С.Пригіна, Р.Райана, О.О.Сергєєвої, а також у руслі розв'язання певного кола психологічних проблем, зокрема, суб'єктності (А.В.Маричевою, І.О.Котик, В.О.Татенко та ін.).

Етимологічно поняття «особистісної автономності» означає орієнтацію особистості на власний закон розвитку та походить від грецької «autos» - сам та «nomos» - закон.

І.Кант вперше запропонував ідею автономності особистості, який розумів її як властивість індивідуального суб'єкта, що визначається у можливості діяти незалежно від сторонніх детермінант [2]. Тобто, автономія, як її розумів Кант, - це самодетермінація, обумовленість вчинку людини з боку її принципів (максимів), втіленням яких даний вчинок є. Автономні максими вчинку суб'єкта ґрунтуються на його здоровому глузді та моральності, виступають для нього законом.

Е.Десі та Р.Райан у своїй теорії самодетермінації особистості ключовим поняттям виділяють – автономність. Вони вважають зазначений феномен вродженою потребою особистості у реалізації свободи вибору щодо способу поведінки і існування людини у світі незалежно від діючих на неї сил зовнішнього оточення та внутрішньо особистісних процесів [9].

О.О.Сергєєва у своїх дослідженнях описувала автономність як механізм адаптації особистості до умов, що постійно змінюються, і виявляється у самостійному цілепокладанні, усвідомленні ширих інтересів, цінностей і переконань, розвитку критичної компетенції, відповідальності за вільно прийняті рішення, гнучкості та креативності мислення і діяльності [8].

У роботах І.С.Кона, В.І.Морсанової, Г.С.Пригіна, Є.В.Пупирєвої, Р.Р.Сарґєєва автономія отожднюється з самостійністю. В.І.Морсанова і Р.Р.Сарґєєв у дослідженні стилів саморегуляції поведінки характеризують регулятивну автономність як властивість самоорганізації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організувати роботу з досягання поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. На наш погляд, категорії самостійності та автономності не тотожні, оскільки автономність описує суб'єкта діяльності на різних рівнях діяння та бездіяльності, самостійність характеризує «окреме існування від інших; будь-що, що здійснюється власними силами без стороннього впливу та допомоги з боку інших» [6]. С.К.Нартова-Бочавер вважає, що автономність – це незалежність від «чогось», на відміну від чого, суверенність – це управління «чимось». [4, 161].

Теоретичний аналіз поняття «автономність особистості» дозволив нам виділити наступні ознаки:

1. Здатність авторського самовизначення та здійснення людиною сутнісного проекту свого індивідуального буття.
2. Здатність суб'єкта дистанціюватися як від впливів оточення, так і від інтроєктованих принципів, норм, конвенцій, думок, цінностей авторитетних осіб.
3. Конструктивна взаємодія суб'єкта з середовищем на засадах суб'єктного способу буття. На думку І.С.Кона індивідуальна автономія людини проявляється в активній соціальній позиції, яка усвідомлюється нею як власна причетність, глибока особистісна включеність у соціальне ціле, що посилює в особистості почуття власної відповідальності та наголошує на можливості здійснення автономного вибору [3].
4. Здатність до трансценденції власної природи. На думку вчених ця ознака гарантує здатність суб'єкта детермінувати свої дії, включатися у систему визначення та моделювання своєї активності, доповнюючи казуальну детермінацію поведінки цілювою. Наприклад, Р.Мей розрізняє свободу дії та свободу буття. останню він характеризує як твірну умову формування автономності особистості. Свобода буття виявляється в здатності суб'єкта оцінювати та змінювати власне ставлення до обмежень, готовність роздумувати, здійснювати пошук самоідентичності, а також у можливості «вистрибнути» з того, що утримує особистість у певних межах, при цьому залишаючи суб'єкта самим собою..
5. Значна довіра особистості до себе та прийняття себе як даності. На думку М.В.Рагуліної, автономність за умови базової довіри особистості до себе та світу та низького рівня захисту «Я» дозволяє їй бути вільною у власних проявах, приймати складність й невизначеність світу [7].