

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

УДК 159.922.6

КУЗЬМЕНКО Віра Улянівна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ
ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ ВІД 3 ДО 7 РОКІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Науковий консультант:
БЕХ Іван Дмитрович,
доктор психологічних наук, професор,
дійсний член АПН України

КИЇВ – 2006

З М І С Т

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ	20
1.1. Феномен індивідуальності в психолого-педагогічних теоріях.....	20
1.2. Індивідуальні відмінності та передумови їх становлення	34
1.3. Детермінанти розвитку індивідуальності та індивідуальний стиль діяльності.....	64
1.4. Структурно-змістова модель індивідуальності	85
1.5. Індивідуальний підхід як принцип психолого-педагогічної діяльності ...	110
<i>Висновки до 1 розділу</i>	134
РОЗДІЛ 2 КОНЦЕПЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ 3-7 РОКІВ	136
2.1. Принципи та вихідні положення концепції розвитку індивідуальності дитини 3-7 років	136
2.2. Комплекс індивідуальних відмінностей та показники їх становлення у дитини 3-7 років.....	156
2.3. Своєрідність та чинники формування системоутворювальних властивостей індивідуальності дитини 3-7 років	182
2.4. Методика вивчення особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років	198
2.5. Характеристика соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини 3-7 років	221
<i>Висновки до 2 розділу</i>	249
РОЗДІЛ 3 АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ 3-7 РОКІВ	251

3.1. Динаміка цілепокладання дитини 3-7 років як здатності до постановки та досягнення цілей	251
3.2. Закономірності формування вибірковості дошкільника як здатності до оцінювання та засвоєння соціального досвіду	279
3.3. Особливості розвитку винахідливості у дітей 3-7 років як здатності до створення нового	303
3.4. Провідні тенденції становлення індивідуальних відмінностей дитини 3-7 років	322
3.5. Підсумковий аналіз та теоретико-експериментальна модель розвитку індивідуальності дитини 3-7 років	337
<i>Висновки до 3 розділу</i>	355
РОЗДІЛ 4 ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ 3-7 РОКІВ	358
4.1. Сутність технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років	358
4.2. Характеристика умов опосередкованого впливу на розвиток індивідуальності дитини 3-7 років	368
4.3. Варіативні програми урахування індивідуальних відмінностей дитини 3-7 років	383
4.4. Виховна психологічна ситуація як засіб формування системоутворювальних властивостей індивідуальності дитини 3-7 років...	405
4.5. Оцінювання ефективності технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років	429
<i>Висновки до 4 розділу</i>	447
ВИСНОВКИ	450
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	459
ДОДАТКИ	491

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДНЗ – дошкільні навчальні заклади

ІВ – індивідуальні відмінності

ІСД – індивідуальний стиль діяльності

ІОП – індивідуалізовані освітні програми

ІСП – індивідуальний стиль поведінки

СВІ – системоутворювальні властивості індивідуальності

ВСТУП

Актуальність та доцільність теми

Наш час характеризується докорінними суспільно-політичними, економічними та соціальними змінами, які зумовлюють трансформацію свідомості людей, їх ставлення до держави, суспільного та власного життя, культури, науки і освіти. Підвищується роль і значущість кожної особистості у внесенні та підтримці нових або реконструюванні старих цінностей, створенні матеріальної та духовної бази громадянського суспільства. Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)”, Закон України “Про освіту”, Закон України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти в Україні” визначають пріоритети розвитку сучасної освітньої системи. Складниками цієї системи є гуманізація, демократизація, національна спрямованість освіти та індивідуалізація виховання й навчання.

Проблема розвитку індивідуальності – одна з найактуальніших у сучасній психології і вимагає нових стратегічних ліній для її вирішення. Проте ще не розроблено цілісної теорії, не існує науково-експериментально обґрунтованої концепції і методики розвитку індивідуальності дошкільника. У вітчизняній психології зберігається значний розрив між теоретико-експериментальними розробками та їх технологічним забезпеченням, що значно гальмує процеси впровадження гуманістичних тенденцій у практику освітньої діяльності.

Питанням індивідуального та диференційованого підходу до виховання та навчання дітей, які є засадничими при побудові загальної концепції розвитку індивідуальності, завжди приділялась увага. Видатні вітчизняні та зарубіжні філософи, педагоги і психологи минулого М. О. Бердяєв, М. Монтесорі, Ж. Піаже, Й.Г. Песталоцці, С.Ф. Русова, Ж.П. Сартр, Г.С. Сковорода, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, В. Франкл, Ф. Фребель, С. Френе та інші наголошували на необхідності цінування своєрідності кож-

ної людини, глибокого знання її індивідуальних відмінностей, розвитку в педагогів необхідних для цього професійних якостей, створення найбільш комфортних умов для навчання та виховання дітей.

Велике значення для розуміння структури індивідуальності, особливо компонентів індивідного (біологічного, об'єктивного) спрямування, що є складниками цієї структури, мають праці видатних психологів та фізіологів П. П. Блонського, В. В. Зеньківського, П. Ф. Каптерева, М. М. Ланге, І. П. Павлова, І. М. Сеченова, І. О. Сікорського, Б. М. Теплова. До вивчення індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини вони підходили з позиції необхідності всебічного осягнення її природи та гармонізації подальшого життєвого шляху кожної людини. В зв'язку з цим вони розкривали своє бачення розвитку у дітей мовлення, мислення, пам'яті, уваги, уяви, уявлень, описували особливості вольової, сенсорної, емоційної, пізнавальної та соціальної сфер в притаманних дітям видах діяльності, визначали риси дитячої особистості та шляхи й засоби узгодження різних аспектів виховного та навчального впливів.

У психолого-педагогічній науці зокрема вивчалися питання про взаємозв'язки та взаємозалежності між психічними явищами, індивідуальними властивостями, віковими новоутвореннями, кризами та діяльністю дитини. Фундаментальні праці Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, Я. Л. Коломінського, Г. С. Костюка, М. І. Лісіної, М. М. Поддякова, С. Л. Рубінштейна, П. Р. Чамати, Д. Б. Ельконіна дають змогу усвідомити зміст основних психологічних понять у контексті проблеми розвитку індивідуальності та зрозуміти своєрідність кожного з них, встановити найбільш дієві механізми активізації психічних функцій особистості та індивідуальності, виявити закономірності вікового та індивідуального розвитку дитини, окреслити значення різних видів дитячої діяльності у процесі становлення самосвідомості, суб'єктності, довільності, творчості.

Вивчення феномена "індивідуальність", з'ясування особливостей процесу індивідуалізації особистості пов'язане з глибоким розумінням як природ-

них передумов у процесі розвитку індивідуальності дитини, так і її особистісного потенціалу, механізмів реалізації останнього. Саме таке бачення дозволяє здійснювати цілісний, системний аналіз унікальних особливостей розвитку кожної дитини і спрямувати увагу на розвиток „інтегральної індивідуальності” (В. С. Мерлін), яка об’єднує у собі розмаїття людських проявів.

Визначальними для осмислення аспекту особистісного становлення людини, зокрема дитини дошкільного віку, для нас стали ідеї І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, І. В. Дубровіної, З. С. Карпенко, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, М. В. Крулехт, В. Т. Кудрявцева, Т. О. Піроженко, Ю. О. Приходько, В. В. Рибалки, М. В. Савчина, Т. М. Титаренко, О. А. Шаграєвої та ін. Вченими доведено, що першоосною повноцінного особистісного буття дитини є задоволеність неюцим буттям, виявлено збалансованість тенденцій до самозбереження і саморозвитку в поєднанні з прагненням до розширення особистісного простору, що призводить до включення механізмів типізації та індивідуалізації, екстеріоризації та інтеріоризації.

Наше дослідження спирається на доробок відомих фахівців у галузі психології та педагогіки, які приділили значну увагу питанням про рівні, форми, види індивідуалізації та диференціації, навчально-методичне забезпечення диференційованого освітнього процесу (В. І. Бондар, В. В. Давидов, Л. В. Занков, Н. Л. Коломінський, С. Д. Максименко, Д. Ф. Ніколенко, О. Я. Савченко, О. В. Скрипченко та інші), про зміст, методи та умови вивчення індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей дошкільного віку (С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір, Л. Г. Подоляк, В. В. Тарасун, С. П. Тищенко та інші), про потенційні можливості дітей в оволодінні засобами пізнавальної діяльності (Н. М. Бібік, Р. С. Буре, Н. С. Лейтес, О. В. Проскура), про зміст, методи, форми індивідуалізованого навчання і виховання дошкільників у різних видах діяльності (Л. В. Артемова, А. М. Богуш, З. Н. Борисова, Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Лисенко, Т. І. Поніманська, О. О. Фунтікова).

У фокусі дослідницької уваги знаходяться праці, безпосередньо присвячені проблемі розвитку індивідуальності та індивідуального підходу, в яких значне місце відводиться комплексному вивченню індивідуальних властивостей, індивідуальних стилів діяльності, окресленню конструктивних шляхів індивідуально-диференційованої взаємодії з дітьми (Н. І. Баглаєва, С. Н. Бубка, В. М. Галузинський, В. І. Доротюк, Т.Б. Кабанова-Кліміна, Я. Й. Ковальчук, В. С. Мерлін, В. М. Русалов, Л. М. Собчик, І.Е. Унт, Л. І. Фомічова та ін.).

Суттєвими для аналізу проблем індивідуалізації особистості, становлення індивідуальних відмінностей, формування індивідуального стилю діяльності та життя мають теорії (індивідуальна, епігенетична, самоактуалізації, гуманістична, психоаналітична, аналітична) зарубіжних дослідників А. Адлера, Е. Еріксона, А. Маслоу, К. Роджерса, З. Фрейда, К. Юнга) а також концепції: трьохфакторної моделі психодинамічних властивостей (Г. Айзенка), особистісних конструктів (Д.Келлі), конституціональних особливостей (Е. Кречмера), конституціональних особливостей (Ч. Спірмена), триархічної структури здібностей (С. Стернберга). Праці названих авторів дозволяють створити теоретико-методологічну основу концепції оптимального педагогічного сприяння розвитку індивідуальності дитини.

Усі зазначені вище вчені вважають дитинство тим періодом, який є найважливішим для становлення індивідуальних відмінностей, стабілізації біологічних передумов особистісного розвитку, формування психічних процесів, довільності поведінки та діяльності. Саме в період від 3 до 7 років, який пов'язаний з перебігом ряду вікових криз, виникають суттєві особистісні новоутворення, індивідуальний характер становлення яких впливає на процеси самості, ототожнення, індивідуалізації та соціалізації людини. Цей віковий період є найсприятливішим для здійснення профілактичної психолого-педагогічної роботи, найбільш сензитивним порівняно з усіма подальшими періодами життя. Своєрідність дошкільного дитинства для розвитку індиві-

дуальності зумовила визначити цей віковий період як досить актуальний для проведення дослідження.

У цілому, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що питання індивідуального підходу до виховання і навчання дітей, розвитку індивідуальності завжди викликали великий інтерес теоретиків і практиків. У працях видатних вчених минулого та сьогодення закладено основи для розуміння сутності індивідуальності, характеру перебігу процесів індивідуалізації та соціалізації особистості, з'ясовано орієнтовний перелік індивідуальних відмінностей, визначено актуальність та етапність індивідуального підходу, окреслено орієнтовний зміст навчально-виховної роботи з урахуванням індивідуальної своєрідності кожної дитини, наголошується на значенні створення індивідуальних варіантів розвитку тощо.

Тим не менше, ряд важливих аспектів даної проблеми залишились невисвітленими. Не розроблено цілісної теорії розвитку індивідуальності, яка б поєднувала теорії індивідуального та особистісного розвитку. Остаточного не з'ясована сутність та структура індивідуальності, не встановлений її взаємозв'язок зі структурою особистості та індивіда. Недостатньою вважаємо існуючу тенденцію до визначення індивідуальності лише як більшої або меншої сукупності індивідуальних відмінностей. При наявності окремих думок видатних психологів щодо того, що індивідуальність є своєрідним поняттям, відмінним від понять індивід та особистість, що це є певний рівень розвитку особистості, у наукових теоріях відсутнє експериментальне обґрунтування специфічних критеріїв розвитку індивідуальності, її системоутворювальних властивостей, формування яких забезпечує появу такого якісно нового рівня. Нечітко пояснюється сутність та відмінність понять “індивідуалізація освіти”, “індивідуальний та диференційований підхід”, „індивідуалізація особистості”. Сучасному періоду притаманна суттєва розбіжність у визначенні цієї сукупності індивідуальних відмінностей, яка має підлягати вивченню, аналогічна ситуація спостерігається при створенні комплексних методів діагностики індивідуальних відмінностей. Діагностичні методики для визначення ін-

дивідуальних відмінностей дітей шкільного віку широко застосовуються в процесі діагностичної роботи з дітьми дошкільного віку, що неприпустимо.

Майже не вивчені можливі негативні наслідки, кризові стани, що виникають в процесі розвитку індивідуальності (індивідуалістичність, тривожність, конфліктність, замкненість, ізолюваність, зухвалість, зверхність та ін.), причини їх виникнення та шляхи попередження. Не встановлені етапи розвитку індивідуальності та індивідуальних відмінностей, не показана динаміка та специфіка їх розвитку у дитини 3-7 років.

Недостатньо окреслені ефективні психолого-педагогічні принципи, умови, засоби розвитку індивідуальності. Не визначена специфіка психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток індивідуальності як глибинного рівня особистості. Не створена цілісна модель та технологія розвитку індивідуальності дошкільника в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу.

Таким чином, об'єктивна необхідність здійснення ґрунтовного дослідження проблеми розвитку індивідуальності викликана суспільними запитами щодо реформування дошкільної освіти у напрямі гуманізації та демократизації, запитами батьків, педагогічних колективів, реальними потребами самих дітей, а також недостатньою розробленістю проблеми у психолого-педагогічній літературі. Все це обумовило вибір теми нашого дослідження **“Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами

Дослідження здійснювалось відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт НПУ імені М.П. Драгоманова, затвердженого вченою радою університету 26 грудня 2002 року (протокол № 5), згідно наукового напрямку **“Теорія та технологія навчання і виховання в системі освіти”**.

Тема дослідження затверджена вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 2 від 3.10.2002 р.) та

узгоджена Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 9 від 26.11. 2002 р.).

Об'єкт дослідження – розвиток індивідуальності дитини дошкільного віку.

Предмет дослідження – психологічні закономірності, детермінанти та умови розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу.

Мета дослідження – здійснити теоретичне обґрунтування та експериментальне вивчення особливостей, чинників, умов розвитку індивідуальності в дошкільному періоді онтогенезу та розробити модель і технологію розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років.

На початку дослідження було зроблено ряд **припущень** загальнотеоретичного та прикладного характеру.

Загальнотеоретичні гіпотези. Структура інтегральної індивідуальності передбачає наявність взаємозв'язку індивідного та особистісного конструктів, кожен з яких визначається сукупністю відмінностей відповідного характеру. Змістовою основою індивідуальності як глибинного рівня особистості є властивості, формування яких забезпечує активізацію суб'єктності, довільності та творчості, впливає на вироблення індивідуального стилю поведінки та діяльності, створення унікального життєвого досвіду, значущого не тільки для самої людини, а і прийняттого для інших.

Гармонійний або дисгармонійний розвиток індивідуальності дитини 3-7 років суттєво залежить від діапазону та змісту створених або підтриманих соціумом принципів соціокультурної поведінки дитини, які забезпечують синхронний перебіг у її життєвому просторі процесів індивідуалізації та соціалізації, емоційного та когнітивного, індивідного та особистісного зростання, профілактику дисгармоній, успішність навчально-виховної роботи. Чим більшою мірою у соціальному оточенні дитини підтримуються принципи оптимального співвідношення процесів розвитку і саморозвитку, природного та набутого, соціального та індивідуального, а також принципи індиві-

дуального підходу, гуманістичної спрямованості, цілісності, інтегрованості дитячої індивідуальності, створення емоційно збагачених виховних ситуацій та варіативності розвивального середовища, тим більш гармонійно розвивається індивідуальність дитини віком від трьох до семи років.

Прикладні гіпотези. В процесі індивідуалізованої, гуманістично спрямованої взаємодії педагога з дитиною 3-7 років створюється атмосфера, сприятлива для формування позитивної динаміки індивідуальних відмінностей та базових властивостей індивідуальності. При цьому технологія розвитку інтегральної індивідуальності дошкільника передбачає створення системи умов опосередкованого та застосування засобів безпосереднього впливу на цей процес.

Ефективними психолого-педагогічними умовами розвитку індивідуальності дитини 3-7 років є: перебудова освітнього простору та стилю спілкування педагогів з дітьми від фронтального до індивідуалізованого, підвищення психологічної компетентності педагогів, оволодіння ними методами вивчення індивідуальних відмінностей, фіксації та аналізу отриманих даних, розробки та комплектації індивідуалізованих освітніх програм, активне включення батьків у навчально-виховний процес. Провідним психолого-педагогічним засобом, що безпосередньо впливає на розвиток індивідуальності, є насиченість повсякденного життя дітей виховними ситуаціями, які актуалізують процеси суб'єктності, довільності, творчості та впливають на розвиток системоутворювальних властивостей індивідуальності.

Відповідно до мети і гіпотез сформульовано дослідницькі **завдання**:

1) визначити сутнісні характеристики основних понять дослідження, виходячи з феноменологічного опису їх природи, теоретично обґрунтувати архітектоніку інтегральної індивідуальності;

2) експериментально виявити особливості соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини шляхом вивчення педагогічного процесу дошкільного навчального закладу та стилів сімейного виховання;

3) здійснити експериментальне вивчення психологічного змісту, закономірностей та детермінант розвитку індивідуальності дошкільника;

4) розкрити зміст психолого-педагогічних принципів, умов та засобів індивідуалізованого виховання і навчання дітей у дошкільних навчальних закладах;

5) створити модель ефективного розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, на основі якої розробити та апробувати технологію розвитку індивідуальності, запровадити її у практику освітньої діяльності.

Методологічною базою дослідження стали філософські та психолого-педагогічні положення про єдність свідомості та діяльності, біологічного та соціального (Б. Г. Ананьєв, М. О. Бердяєв, Л. С. Виготський, В.С. Мерлін), про опосередкування зовнішніх впливів внутрішніми умовами, провідну роль діяльності та спілкування в розвитку психіки (О. О. Бодальов, О.В. Запорожець, Я. Л. Коломінський, Г. С. Костюк, М.І. Лісіна, С.Л. Рубінштейн), про творчу побудову індивідуально-окресленого життєвого шляху (Л. В. Сохань), про природу і сутність розвитку особистості (О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, В. В. Давидов, С.Д. Максименко, В.О. Татенко), про цілісність психічного життя особистості та стиль життя (А. Адлер), а також індивідуально-орієнтовані положення гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Еріксон), психоаналітичних концепцій (З. Фрейд, К. Юнг).

Теоретичне підґрунтя аналізу проблеми розвитку індивідуальності склали концептуальні підходи педагогічної та вікової психології щодо закономірностей та умов розвитку індивідних та особистісних властивостей (І. С. Булах, Н. Л. Коломінський, Д.Ф. Ніколенко, П. В. Лушин, В. В. Рибалка, В. М. Русалов, П. Р. Чамата), індивідуалізації та соціалізації особистості (К. О. Абульханова-Славська, М.С. Єгорова, Л.М. Собчик, І. Е. Унт), особливостей індивідуального розвитку на ранніх етапах онтогенезу в умовах суспільного виховання та навчання (Л. І. Божович, О.Л. Кононко, В. К. Котирло, В. Т. Кудрявцев, Г. О. Люблінська, В.С. Мухіна,

Т. О. Піроженко, Н. А. Побірченко, Ю. О. Приходько, Т.М. Титаренко), зарубіжні дослідження, присвячені питанням класифікації та становлення індивідуальних відмінностей К. Купера, Дж. Келлі, Є. Кречмера, Г. Айзенка, Ч. Спірмена, Л. Терстоуна, С. Стернберга.

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети застосовувалась система теоретичних та емпіричних методів. Основними методами теоретичного дослідження визначено: теоретико-методологічного аналізу проблеми, міждисциплінарного синтезу, моделювання, гіпотетико-дедуктивний, концептуально-порівняльного аналізу та узагальнення.

У ході емпіричного дослідження основним став метод психолого-педагогічного експерименту, який передбачав проведення констатувального, формувального та контрольного етапів. На кожному з них застосовувався комплекс допоміжних методів. На діагностичному етапі дослідження провідними методами обрано: 1) при вивченні особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років – метод цілеспрямованого спостереження за поведінкою дітей, бесіди, моделювання експериментальних ситуацій у різних видах та умовах діяльності, тестування, порівняльно-віковий метод, методи ідеографічного та номотетичного аналізу даних; 2) при вивченні особливостей соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини 3-7 років – методи спостереження, усного та письмового опитування.

Основними методами на етапі формувального експерименту обрано: 1) в навчально-виховній роботі з дітьми – методи формування досвіду поведінки; 2) в роботі з дорослими – методи активного навчання. Оцінювання результативності запровадженої технології на етапі контрольного експерименту відбувалось за допомогою порівняльного виміру окремих аспектів проведеної роботи. Використано методи статистичного аналізу даних за допомогою комп'ютерної обробки результатів експерименту.

Експериментальна база дослідження

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі дошкільних навчальних закладів м. Києва № № 225, 483, 63, 191, 373, 432, 146, 425, 395, 396, 460, 478, 295, 692. Дослідження проводилось упродовж 1996-2005 років. Сукупна кількість учасників експериментальної роботи становила 1674 осіб, серед яких 948 вихованців дошкільних навчальних закладів (з них 462 молодшого та 486 старшого дошкільного віку) та 726 дорослих (з них 448 батьків та 278 вихователів).

Надійність і вірогідність наукових положень, висновків і рекомендацій забезпечується методологічним обґрунтуванням вихідних положень, застосуванням комплексу апробованих методів дослідження, їх відповідністю віковим особливостям досліджуваних, меті та завданням роботи, репрезентативністю вибірки досліджуваних, проведенням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних, тривалістю апробації та запровадження результатів дисертації у практику діяльності дошкільних навчальних закладів.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що в ньому:

– вперше виявлено психологічні особливості, закономірності та детермінанти розвитку індивідуальності в дошкільний період онтогенезу. Обґрунтовано положення про необхідність інтегрованого підходу до розгляду індивідуальності дошкільника не лише як сукупності індивідуальних відмінностей, але і як певного ефекту в розвитку особистості. Теоретично та експериментально доведено, що визначальним для розвитку індивідуальності дошкільника є гармонійна активізація процесів творчості, суб'єктності та довільності, а наявність певних властивостей (цілепокладання, вибіркової та винахідливості) забезпечує та супроводжує цей процес. Встановлені існуючі стилі педагогічної діяльності, родинного виховання з урахуванням спрямованості на розвиток індивідуальності дитини. Виявлені поширені типи розвитку індивідуальності дошкільника (стабільно-гармонійний, нестабільно-гармонійний, асинхронний, дисгармонійний). Створено та апробовано теоретико-експериментальну модель розвитку індивідуальності дитини 3-7 років в педа-

логічному процесі дошкільного навчального закладу, вихідною основою якої стала структурно-змістова сутність індивідуальності;

– розширено та доповнено визначення сутності провідних понять (індивідуальність, індивідуалізація особистості, індивідуалізація освіти, індивідуальний підхід, індивідуальний стиль діяльності). Поглиблено розуміння спільного та відмінного у процесі розвитку особистості та індивідуальності дошкільника. Поширено уявлення про психологічні закономірності та провідні тенденції вікової та індивідуально-окресленої динаміки становлення індивідуальних відмінностей, стадіальності їх розвитку на етапі дошкільного дитинства. Поглиблено уявлення про можливі негативні наслідки на шляху розвитку дитячої індивідуальності, причини їх виникнення та заходи щодо попередження та усунення;

– набули подальшого розв'язання питання: перебігу процесу індивідуалізації особистості в дошкільному дитинстві через розгляд особливостей становлення індивідуальних відмінностей та системоутворювальних властивостей індивідуальності, провідної ролі процесів інтеграції та універсалізації на шляху розвитку індивідуальності, циклічності та етапності індивідуального підходу, визначення оптимального комплексу індивідуальних відмінностей та особливостей їх вивчення в дошкільному віці, своєрідності принципів та умов, необхідних для успішного розвитку індивідуальності, створення варіативних освітніх програм та виховних ситуацій, які набувають надзвичайно важливого значення у процесі розвитку індивідуальності дошкільника.

Практичне значення дослідження. Результати дослідження озброюють педагогів дошкільних навчальних закладів технологією ефективного розвитку індивідуальності дитини 3-7 років з урахуванням багатокomпонентної структури освітнього процесу, комплексними методиками вивчення індивідуальних відмінностей та системоутворювальних властивостей індивідуальності, варіативними програмами урахування індивідуальних відмінностей, правилами розробки індивідуалізованих освітніх програм, створення виховних ситуацій, засобами профілактики дисгармоній на шляху розвитку індиві-

дуальності, націлюють на створення відповідних для цього умов, забезпечення варіативного розвивального середовища, підтримку унікальності кожної дитини при здійсненні навчально-виховної роботи.

Отримані у ході дослідження результати мають значення для оновлення форм та збагачення змісту підготовки педагогів і психологів у напрямі підвищення компетентності в питаннях розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. На основі дослідження розроблено та впроваджено у практику вищої та післядипломної освіти педагогічних працівників спецкурс: “Індивідуалізація виховання і навчання в освітніх закладах”, для проведення якого розроблено навчально-методичний посібник на таку ж тему. Даний спецкурс включено в навчальні плани для студентів дошкільного відділення педагогічного факультету КМПУ імені Б. Д. Грінченка та Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Особистий внесок здобувача

Розроблені наукові положення та одержані теоретичні і емпіричні результати є самостійним внеском автора в проблему розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Основні наукові положення та результати дисертаційного дослідження відображені у самостійних наукових публікаціях автора, створених на основі розробленої автором концепції та апробованої технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Розробки та ідеї, які належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Автор дослідження брала участь у розробці програмно-методичного забезпечення “Базового компоненту дошкільної освіти в Україні”, де зроблено ряд визначень провідних понять, окреслено критерії та показники індивідуального й соціального розвитку дитини старшого дошкільного віку. З урахуванням теми дослідження зроблено внесок у зміст вихідних положень та комплекс заходів програми “Столична освіта 2000-2005”, проект “Дошкілля”. У змісті другого, доопрацьованого та доповненого варіанта програми “Дитина” та методичних рекомендацій до неї, роз’яснено сутність та умови реалізації принципів розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, розширено варі-

ативність осередків дитячої діяльності, викладено особливості організації та проведення індивідуальних та підгрупових занять, уточнено зміст роботи психолога дошкільного навчального закладу у напрямку вивчення та урахування індивідуальних відмінностей дітей, складання психолого-педагогічних характеристик, створення варіативних та індивідуалізованих освітніх програм.

Апробація та впровадження результатів дисертації

Виявлені в дослідженні тенденції широко представлені педагогічній громадськості м. Києва, Київської області, м. М.Полтави, Львова, Дніпропетровська, Херсона, Одеси, Чернігова, Тернополя, Івано-Франківська та інших міст України за допомогою спеціально проведених тематичних семінарів для різних категорій педагогічних працівників, виступів на курсах підвищення кваліфікації, лекцій та індивідуальних консультацій.

Результати дослідження отримали схвалення на Міжнародних, всеукраїнських та міських наукових, науково-методичних та науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах. Зокрема, на Міжнародних наукових конференціях: “Общечеловеческие ценности и профессиональное становление личности” (Росія, Смоленськ, 1999 г.), “Культура, искусство, образование: проблемы, перспективы развития” (Росія, Смоленськ, 1999), “Преемственность дошкольного и начального образования” (Росія, Смоленськ, 1999); “Дошкольное и начальное образование на пороге третьего тысячелетия. Герценовские чтения” (Росія, Санкт-Петербург, 1999), “Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров” (Київ, 1999); Перших міжнародних драгоманівських читань (Київ, 2003); всеукраїнських конференціях: “Шляхи розвитку здібностей у дітей дошкільного віку” (Запоріжжя, 1999), “Дитинство: наступність і перспективність” (Переяслав-Хмельницький, 2000), “Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти” (Рівне, 2002), “Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього” (Мелітополь, 2002), “Особливості освіти дітей шестирічного віку” (Київ, 2004), “Проблеми вищої

педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти" (Київ, 2002), щорічних Грінченківських читаннях (Київ, 1996; 1997; 1998; 1999; 2000).

Основні науково-методичні положення та результати дослідження запроваджено у практику роботи дошкільних навчальних закладів м. Києва (довідки № 5/1302-а та 5/1302-б від 16.02.2005 р., № 54/31 та 55/31 від 19.01.2006 р.), Київської області (довідки № 12-01-10-111 та № 12-01-10-112 від 20.01. 2006 р.), у навчальний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 119/06 від 16.01.2006 р.) та Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка (довідка № 123 від 07.12. 2005 р.).

Публікації

Результати дослідження та методичні рекомендації щодо здійснення психолого-педагогічної роботи з розвитку індивідуальності дитини представлені у 68 публікаціях автора, у тому числі монографії, 5 науково-методичних посібниках та програмах (з грифом МОН України), 26 статтях у наукових фахових виданнях статтях, 15 методичних рекомендаціях для практичних працівників та батьків, навчальних програмах та посібниках, 20 доповідях на наукових конференціях, відображені у ряді державних документів з дошкільної освіти, програмно-методичних матеріалах базового компоненту дошкільної освіти в Україні, програмі виховання і навчання дітей 3-7 років "Дитина" та методичних рекомендаціях до неї. Загальний обсяг публікацій за темою дослідження становить понад 55 друкованих аркушів.

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (395 найменувань, з них 24 – іноземною мовою) і 14 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 519 сторінок, основний зміст роботи викладено на 460 сторінках, вона містить 22 таблиці та 6 рисунків, розташованих на 12 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

1.1. Феномен індивідуальності в психолого-педагогічних теоріях

Людина – надзвичайно складна біосоціокультурна істота, єдине цілісне утворення. Діти, що знаходяться в умовах однакового соціуму, розвиваються по-різному, оскільки мають від природи унікальні анатомо-фізіологічні особливості, тип нервової системи, сприйняття, стан аналізаторів, фізіологічне функціонування, тип обміну речовин, статеві відмінності. Засвоєння соціального досвіду, прийняття або неприйняття його культури, цінностей, традицій узгоджується із проявами власної унікальності. Неабияке значення мають і ті шляхи, якими передається цей соціальний досвід, тому розвиток внутрішніх сил дитини залежить від умов життя та ефективності спілкування дорослих з дитиною, особливостей її навчання та виховання.

До того часу, коли психологія виокремилась у самостійну галузь наукових знань, розробкою проблеми людської психіки займалися філософи. Серед глобальних питань боротьби добра і зла, протидії світла і темряви, ролі Бога та Всесвіту в житті людства розглядалися питання суспільного розвитку, існування людини в суспільстві, а також індивідуального розвитку людини. Чільне місце в роботах Платона, Сократа, Аристотеля, пізніше – І. Канта, Г. Гегеля, Ф. Ніцше, Ж.-Ж. Руссо, потім М. Бердяєва, М. Пирогова, Г. Сковороди, В. Франкла, А. Швейцера займає людина як епіцентр існування та розвитку всього живого. У працях цих вчених наводяться міркування про мотиви поведінки людини, появу власного „Я”, шляхи його становлення, виокремлення та поєднання із соціальним цілим, піднімаються питання моралі, волі, альтруїзму та егоцентризму, підкорення та домінування, смисло-

утворення, виробляються основи вивчення людських властивостей, окреслюється коло принципів та найбільш дієвих шляхів розвитку людини як біологічної та соціальної істоти [25; 260; 288; 306; 320; 340; 351; 361].

Так, М. О. Бердяєв пише: “ ... Моя індивідуальність невлонима для законів природи і законів суспільства, не говорячи вже про закони держави. Але я згоден підкоритися і злитися лише з тією природою і тим суспільством, які будуть моєю власністю, які увійдуть в мій мікрокосм або в мене як мікрокосм” [25, с.322]. Отже, найважливішими питаннями філософського характеру для нас стають такі: чи вловима людська індивідуальність для законів психології? Які це закони? Чи підлягає людська індивідуальність вимірюванню? Типізації? Чи можна впливати на розвиток індивідуальності? Як можливо увійти в мікрокосм людини зі своїми законами? Як зробити ці закони власністю самої людини?

Аналіз наукових досліджень з проблеми розвитку індивідуальності здійснювався у відповідності до сформульованих завдань та відбувався в історичному ракурсі. *Метою* даного етапу роботи стало узагальнення існуючих концепцій, теорій та положень і вироблення на цій основі теоретико-методологічного підґрунтя нашого дослідження.

Розуміння процесу розвитку індивідуальності дитини передбачає перш за все аналіз загальнонаукових положень щодо сутності індивідуальності, її архітектоніки, встановлення своєрідності та відмінності побудови індивідуальності від індивідної та особистісної, виявлення механізмів розвитку індивідуальності та специфіки перебігу процесу індивідуалізації особистості.

Етимологічною основою слова „індивідуальність”, як і слів „індивід” та „індивідуум” є латинський термін „individuum” – неподільне. У наукових дослідженнях психолого-педагогічного спрямування визначення феномену індивідуальності розпочинається з аналізу її структури, системоутворювальних компонентів та складових, в багатьох з них підкреслюється думка про їх органічний взаємозв’язок, нерозривність та взаємовплив. Зауважимо, що спільна етимологічна основа слів індивід та індивідуальність призвела до розгляду

індивідуальності перш за все як суто біологічного утворення, набору певних характеристик природного характеру, тому в багатьох дослідженнях індивідуальне визначається перш за все як природне, біологічне.

Унаслідок цього у перших спробах зробити визначення індивідуальності ми зустрічаємось із переоцінкою біологічних (ендогенних) компонентів в структурі індивідуальності, коли „спадковість перетворювалась в містичний фатум” (А. В. Петровський), а психопатологічні поняття ставали пояснювальними принципами психології нормальної людини. Характерними у цьому плані є роботи П.П. Блонського, який визначав індивідуальність як своєрідну комбінацію окремих ознак, отриманих по спадковості. По відношенню до спадковості усі ознаки він розподіляв на панівні (домінуючі) та підлеглі (рецесивні). Автор зазначав, що вроджене не розвивається, а атрофується, якщо воно не функціонує під впливом того чи іншого подразника. Подібне „функціональне подразнення” дає можливість розвитку, гальмування та видозмінювання вродженого, забезпечує пристосування індивідуума до зовнішнього оточення [36].

У дослідженнях більш пізнього періоду індивідуальність визначається як поєднання ендopsихічних (що виражають внутрішнє, суб`єктивне співвідношення між окремими елементами і завжди зв`язані з індивідуальними особливостями центральної нервової системи) та екзopsихічних проявів, що відображують у собі зовнішні умови, серед яких людина живе і діє [203; 204].

На початку ХХ століття у працях педологів з`явилась нова для того часу думка про те, що людину необхідно розглядати як цілісне утворення, окремі частини якого чітко скоординовані, збалансовані, доцільні та закономірні. Педологи розглядали дитину як цілісну біосоціальну істоту, в якій фізіологічний апарат тісно взаємодіє з середовищем. Вони наголошували на необхідності відмовитися від “лоскутного вивчення особистості дитини”, розкрити значення різних видів діяльності в цілісному розвитку дошкільника [316; 234]. Педологами була здійснена спроба на основі вивчення окремих індивідуальних відмінностей дитини визначити методологію та принципи її ціліс-

ного розвитку, встановити стадії, закономірності реагування на впливи дорослих, але ця робота не завершилась у зв'язку з відомими політичними обставинами.

Тим не менше, ряд науково-експериментальних фактів, накопичених у той період, дозволив сформулювати ряд положень, важливих для розуміння особливостей розвитку психіки дитини взагалі і проблеми розвитку індивідуальності зокрема. Встановлено, що розвиток індивідуальних особливостей здійснюється поступово і послідовно, але не є прямолінійним, допускає відхилення і зупинки; існує нерозривний зв'язок як між духовними і фізичними особливостями, так і між окремими сферами психічного – емоційною, вольовою, розумовою; різні аспекти психічного розвиваються неоднаково за темпами і енергією, на це впливають різні причини [274; 282; 285; 288].

Слід зазначити, що аналіз більш пізніх наукових теорій радянського періоду яскраво засвідчив те, що проблема індивідуальності розглядалася вітчизняними вченими надзвичайно обережно, оскільки ці тенденції не відповідали загальнодержавним та політичним стратегіям існуючого тоді в країні суспільного ладу. Зрозуміло, що це призвело до відсутності спеціальних досліджень з даного напрямку, отже – нечіткості у визначеннях, нез'ясованості структури та змісту, неуважності до своєрідних механізмів розвитку, нерозробленості критеріїв, ототожненню (як на науковому, так і на практичному рівнях) понять “індивідуальність” та “індивідуаліст” або “індивід”, змішаності категорій “розвиток індивідуальності” та “розвиток індивідуальних відмінностей”, а тим більше поверховості у розробці психолого-педагогічних принципів, форм, методів, засобів розвитку індивідуальності дитини в освітніх установах.

Таким чином, об'єктивна дійсність зумовила те, що в більшості робіт, в яких так чи інакше йдеться про розвиток індивідуальності, це надзвичайно важливе питання розглядається лише в контексті проблеми індивідуального підходу та виховання індивідуальної своєрідності людини або висвітлюється поміж іншими, не менш складними і фундаментальними, найчастіше у рам-

ках проблеми особистісного становлення людини.

Яскравим прикладом розуміння сутності індивідуальності на той період може стати поширена теорія А. В. Петровського, за якою формувався світогляд багатьох поколінь психологів. За цією концепцією індивідуальність визначається як одна з найбільш характерних сторін особистості, під якою розуміється неповторна сукупність психологічних особливостей людини. До цієї сукупності відноситься “характер, темперамент, особливості перебігу психічних процесів, сукупність почуттів та мотивів діяльності, сформовані здібності” [246, с.98]. При такому визначенні залишається незрозумілим, що саме вважається іншими сторонами особистості, що являє собою структура особистості, якщо основні особистісні якості вже названі як компоненти індивідуальності. Поза увагою автора залишилось багато важливих складових індивідуальності, без розгляду яких означена проблема має поверховий характер.

За поглядами багатьох інших дослідників структура особистості охоплює значну частину психофізіологічної сутності людини, включаючи як біологічні передумови розвитку особистості, так і ті, що утворюються в процесі життєдіяльності людини. Такими структурними компонентами особистості визнаються темперамент, психомоторні процеси (сенсомоторні, ідеомоторні, емоційно-моторні), задатки (К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Небиліцин), конституціональні особливості (Ч. Ломброзо, Е. Кречмер та ін.).

Тим не менше, аналіз наукових першоджерел дозволяє стверджувати, що не всі вчені поділяють таку точку зору. Так, О. М. Леонтьєв виділяв принцип єдності, але не тотожності понять “індивід” та “особистість”, “особистість” та “індивідуальність”. Він не включав в структуру особистості конституцію людини, ані її темперамент, ані емоційно-динамічні особливості людини, розцінюючи особистість як утворення, що формується внаслідок засвоєння людиною соціально-історичного досвіду та морально-етичних традицій свого оточення. Він стверджував, що особистість не тотожна індивіду, це особлива якість, яка набувається індивідом у суспільстві, у сукупності

ставлень [210; 211]. Б. Ф. Ломов також писав про те, що поняття „індивід”, „особистість” та „індивідуальність” не тотожні за змістом, кожне з них розкриває специфічний аспект індивідуального буття людини [217]. Л. С. Виготський, розглядаючи питання розвитку особистості та світогляду дитини, обґрунтував думку про те, що до поняття „особистість” не належать усі ознаки індивідуальності, які відрізняють її від інших індивідуальностей, утворюють її своєрідність або типовість. ”Ми схильні поставити знак рівності між особистістю дитини та її культурним розвитком. Особистість, таким чином, є поняття соціальне, воно охоплює надприродне, історичне в людині” – зазначав автор [285, с.151].

Індивідуальність розглядається як найбільш пізніє утворення у ході онтогенетичного розвитку людини, ефект розвитку особистості, властивість достатньої зрілої особистості (Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлін, Е. Еріксон та ін.). Індивідуальність особистості розуміється як сукупність смислових ставлень і установок людини в світі, які привласнюються в процесі соціалізації, забезпечують орієнтування в ієрархії цінностей і детермінують поведінку людини в ситуації боротьби мотивів, втілюються через діяльність і спілкування в продуктах культури, інших людях, собі самому заради продовження такого способу життя, який є цінним для даної людини (О. Г. Асмолов).

Індивідуальність розкривається у самотньому авторському „прочитанні” соціальних норм життя, у виробленні власного, суто індивідуального способу життя, свого світогляду, власного (неспільного з іншими) обличчя. Водночас автор зазначає, що індивідуальність – це зростаюча властивість душевного життя людини в процесі її індивідуалізації, поява якої призводить в цілому до її унікальності та неповторності (В.І. Слободчиков).

Поглиблене вивчення сучасних досліджень даного напрямку дозволяє стверджувати, що в останні роки феномен індивідуальності привертає увагу все більшої кількості вітчизняних вчених, але при всій своїй значущості проблема не розроблена достатньо ні на теоретичному, ні на практичному рівнях. Увага вчених, в основному, сконцентрована навколо різних аспектів ін-

дивідуально-дифереційованого підходу, діагностики більшої або меншої кількості індивідуальних відмінностей, визначення змісту, видів, форм індивідуалізованого виховання і навчання. Майже усім цим дослідженням притаманний парціальний підхід, який дозволяє побачити лише частину в цілісному процесі розвитку індивідуальності та встановити відповідну систему розвивальних заходів.

Серед небагатьох спеціально присвячених цій проблемі робіт виділимо дослідження В. С. Мерліна та Л. М. Собчик. В. С. Мерлін вперше ввів в науковий обіг поняття „інтегральна індивідуальність”. Його докторська дисертація, присвячена проблемі психофізіологічної своєрідності умовних реакцій в структурі вольового акту, засуджує фаталістичне сприйняття закономірностей вольового акту, яке призводить до визнання безплідності виховних впливів [230]. Він вивчає питання мотивації в структурі вольового акту, визначає пріоритетні, найбільш конструктивні мотиви, що спонукають людину до докладання вольових зусиль. Таким чином вибудовується шлях до подальших досліджень у цьому напрямку. В наступних роботах В. С. Мерлін розглядав індивідуальність не як особливу групу властивостей людини, які протиставляються типовим, зокрема, соціально типовим, а як особливу функціональну констеляцію цих властивостей, які в своїх зв'язках утворюють і властивості типові, і соціально типові. В. С. Мерлін поставив нове питання про метаіндивідуальність та інтраіндивідуальність, в якій мається на увазі та неповторна соціальна ситуація, яка утворюється навколо кожної людини в контактній групі завдяки її особистим якостям. Доповнюючи це тлумачення, можемо говорити не лише про унікальність соціальної ситуації в цілому, але і про унікальність біографії кожної людини, в якій надзвичайно велике значення має окрема подія, випадок, ситуація. В. С. Мерлін вивчав онтогенез індивідуальності, індивідуальний стиль діяльності, індивідуальний стиль спілкування, при цьому стиль він розглядав як систему різнорівневих властивостей індивідуальності, який стосовно різних рівнів індивідуальності набуває різне “обличчя”, але в будь-якому випадку виконує функцію ланцюжка в зв'язках різ-

норівневих властивостей людини [119; 230; 231; 232; 233].

В дослідженні Л. М. Собчик проведено надзвичайно глибокий аналіз стану розробленості проблеми, даються авторські визначення основних понять, представлено комплекс вірогідних методик та результати вивчення комплексу особливостей індивідуального розвитку людини, що частково заповнює прогалини у названій проблемі. Зауважимо, що хоча автором і розглядаються проблеми взаємин, почуттів, стилів мислення, інтелекту, характеру, але основна увага все ж таки приділяється вивченню базисних, первинних, індивідних структур (сенситивності, темпераменту, тривожності, емотивності, екстравертованості, ригідності та ін.), які розглядаються автором як провідні у формуванні особистості як індивідуальності. Дослідниця вважає, що саме ці властивості визначають подальшу долю людини та її соціальну активність [311, с. 26]. При цьому досить переконливо обґрунтовується думка про те, що психодіагностика є ефективним інструментом оптимізації долі як окремої людини, так і суспільства в цілому. На наш погляд, і в цій праці при заявленому інтегрованому підході до вивчення індивідуальності не вдалося досягти цілісного бачення проблеми. Недостатньо розробленими вважаємо питання визначення сутності індивідуальності як збалансованої, інтегрованої системи, звуженість проблеми розвитку лише до констатації наявних психофізичних особливостей при відсутності системи спеціальних формувальних заходів.

Підсумуємо та виокремимо основні підходи до трактування сутності індивідуальності. Один з них, найбільш поширений, пропонує розглядати індивідуальність як сукупність неповторно своєрідних рис та особливостей людини, що відрізняє її від інших людей або як сукупність властивостей і особливостей кожної істоти, що відрізняють її від інших істот того ж виду [255, с.224; 305]. Цієї позиції також дотримуються прихильники диференціальної психології, зокрема психофізіології, теорії індивідуальних відмінностей (або теорії рис) [22; 119; 130; 159; 201; 240; 227; 297; 301; 302; 349]. Такий підхід вважаємо конструктивним, зручним, але одночасно звуженим, однобі-

чним, оскільки просте механічне складання більшої або меншої кількості індивідуальних відмінностей у сукупність не дозволяє повністю розглянути сутність індивідуальності як своєрідного утворення в процесі розвитку особистості.

Другий підхід, в якому індивідуальність розглядається як особистість з притаманними тільки їй унікальними своєрідними характеристиками, як певний напрям розвитку особистості, що супроводжується появою нових властивостей внаслідок комплексу причин (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, В. С. Мерлін, Ю. М. Орлов та ін.). Як зазначав Б. Г. Ананьєв, особистість являє собою вершину структури психологічних властивостей, а індивідуальність – глибину особистості [11; 12; 13]. У цьому разі авторами вживається словосполучення «індивідуальність особистості» і дослідники, говорячи про розвиток особистості, зосереджуються на процесах індивідуалізації, при цьому розвиток індивідуальності розглядається у зв'язку з появою нових, домінуючих, визначальних для даного утворення, властивостей. Досліджуючи проблему індивідуальності як особистості, автори вивчають процеси самості, появи індивідуального стилю життя, діяльності та поведінки, правомірно стверджуючи, що до цього призводить певний рівень розвитку особистості [17; 18; 19; 27; 125; 136; 208; 217; 249; 250; 332].

При цьому, на наш погляд, недостатньо глибоко диференціюються ті характеристики, що притаманні власне особистості та окремо, як своєрідному утворенню – індивідуальності. Адже кожне з них має своєрідну сутність, структуру, етапи становлення, провідні процеси, відтак повинні мати специфічні механізми, критеріальні характеристики, що зумовлюють і специфіку психолого-педагогічних впливів на процес розвитку.

Тому вважаємо, що такий підхід, при усіх своїх позитивних якостях, також спрощує проблему розвитку індивідуальності, оскільки призводить до змішаності фундаментальних психологічних понять – особистість та індивідуальність, не дозволяє чітко виділити структурно-змістову основу індивідуальності, диференціювати критерії, виокремити та охарактеризувати перебіг

процесів, отже, здійснювати максимально сприятливий вплив на розвиток. Вважаємо, що побудова системи психолого-педагогічних заходів буде ефективною тоді, коли на теоретичному рівні визначиться спільність та відмінність понять «особистість» та «індивідуальність» і в розвивальних заходах окреслиться спільна та своєрідна частина цієї роботи.

Концептуально важливе значення для розв'язання цих питань мають положення фундаментальної теорії О. Г. Асмолова, в яких характеризуються рушійні сили та умови розвитку особистості. Саме в них окреслюються ті глибинні новоутворення, що є свідченнями народження індивідуальності в процесі розвитку особистості. Вчений пише: “Перетворюючи діяльність, що розгортається по тому чи іншому соціальному сценарію, обираючи різні соціальні позиції в ході життєвого шляху, особистість все більше заявляє про себе, як про індивідуальність, стає все більш активним творцем суспільного процесу. Кульмінаційним пунктом в ході аналізу особистості в суспільстві є розгляд продуктивних (творчість, уява, цілеутворення і т.п.) та інструментально-стильових (здібності, інтелект, характер) проявів індивідуальності особистості, тобто особистості, яка вступає в ставлення до самої себе, перетворює світ, змінює свою власну природу та підкоряє її своїй владі” [285,с.227]. Таким чином, вченому вдалося підкреслити ті ключові відмінності, які виникають в процесі розвитку особистості як індивідуальності. Це – активність у створенні суспільного процесу, відстоювання власно-створеного, можливість змінювати власні природні особливості та впливати на зовнішній світ.

Своєрідно підходить до цієї проблеми В.І. Слободчиков. Якщо в попередньому дослідженні підкреслюється роль активності людини у перетворенні оточуючого світу, то у даному випадку автор акцентує увагу на інших аспектах розвитку індивідуальності. Зокрема, йдеться не стільки про можливість впливати на оточуючий світ з метою його перетворення, скільки про виділеність власного, цінного для свого „Я” серед суспільних відносин. Автор зазначає: ”Індивідуальність – це не тільки і не стільки включеність індивіда в систему суспільних відносин, інтеграція їх як особистісно-значущих,

скільки їх виділеність з цих відносин. Поняття індивідуальності вказує на те, що людина з усього розмаїття соціальних ролей і функцій, сукупності зв'язків та відносин з іншими *виділяє своє, власне*, робить їх абсолютно цінним змістом свого справжнього „Я” [309, с. 353-354].

Поглиблене вивчення проблеми співвідношення структурних компонентів індивідуальності здійснено в працях Н. Л. Коломінського, який розглядає сутність індивідуальності і на цій основі створює психограми менеджера освіти. Вчений розглядає індивідуальність у двох ракурсах – як наявність у людини особливих, неповторних ознак, рис, якостей, властивостей, в структуру котрих входить не тільки усвідомлене, а й несвідоме в людині. Також індивідуальність визначається як *певний високий рівень розвитку особистості*, що робить її творцем власної життєдіяльності, призводить на вищий щабель духовного розвитку людини, яка усвідомлює своє буття і місце в світі. У створеній автором моделі індивідуальності менеджера освіти як суб'єкта управлінської діяльності поєднуються індивідні та особистісні властивості [136, с.110].

Новий ракурс у висвітленні даної проблеми знаходимо у працях зарубіжних вчених. Слід визнати, що у зарубіжній науці розробка проблеми розвитку індивідуальності не обмежувалась ідеологічними настановами і не припинялась на такий значний проміжок часу, як за радянський період у вітчизняній науці, а навпаки, продовжувалась, збагачувалась все новими науковими знахідками, відкриттями, оснащувалась практичними рекомендаціями.

Засновником теорії індивідуальної психології є австрійський психолог А. Адлер, за освітою лікар, за професією терапевт, психіатр, психоаналітик. Він створив власну Асоціацію індивідуальної психології, ідеї якої поступово поширювались в європейських наукових колах. Розроблена А. Адлером теорія індивідуальної психології стала визначним кроком на шляху розуміння унікальності та неповторності людини, вона заклала основні положення гуманістичної психології, екзистенціалізму, гештальттерапії та інших прогресивних течій психології. Окреслимо основні положення теорії А. Адлера [5;

241; 255; 320.

Людина це перш за все свідома істота, яка визначається в житті за допомогою вибору, самореалізації та знаходження смислу життя. Гальмом на шляху самореалізації людини є почуття неповноцінності. Спроби подолати почуття неповноцінності і самоствердитись призводять до постановки мети. Якщо поставлена мета реалістична, досяжна, адекватна можливостям, людина розвивається нормально. В разі недосяжності мети людина стає невротичною та асоціальною. Неповноцінність, компенсація та соціальне середовище – це ті перемінні, взаємодія яких призводить до прагнення бути значущим. Компенсація розглядається як підсилення певних недорозвинених функцій за рахунок інших функцій або здібностей. Неповторний шлях вироблення способу самоствердження являє собою індивідуальність.

Індивідуальність людини закладається у ранньому дитинстві (до 5 років) у вигляді своєрідного „стилю життя”, який і зумовлює подальший психічний розвиток. Стиль життя – це той унікальний спосіб, який вибирає людина для реалізації своїх життєвих цілей, це інтегрований спосіб пристосування до життя і взаємодії з ним. Життєвий стиль великою мірою визначається тим, як людина розв`язує найважливіші життєві проблеми.

В рамках свого стилю життя кожна людина створює власне уявлення про себе та оточуючий світ. Це уявлення А. Адлер називає “схемою апперцепції”, яка залежить від попереднього досвіду, змісту психічного життя та індивідуальних особливостей людини. Задоволеність життям значною мірою залежить від соціального інтересу, почуття спільності з іншими людьми, наявності продуктивної соціальної активності. В поняття продуктивної соціальної активності входять такі компоненти: емотивний (почуттєвий), конативний (поведінковий) та когнітивний (пізнавальний).

Заглиблення в концептуальні положення теорії А. Адлера доповнює наше розуміння індивідуальності глобальним аспектом побудови “життєвого шляху” або “стилю життя”, підкресленням значущості вибірковості та змістоутворення, а також причин виникнення негативних наслідків в ході індиві-

дуального розвитку людини. Саме А. Адлер, критикуючи З. Фрейда за недооцінку унікальності людської долі, висунув ідею своєрідності побудови життєвого шляху, яка визначається самістю. Самість керує індивідуальним реагуванням на оточуюче, вона тотожна тій творчій силі, за допомогою якої людина спрямовує свої потреби, надає їм форму та значущу ціль. Самість є формою унікальності людської долі, яка активно формує стиль життя, відкидаючи одні переживання і вибірково приймаючи інші. Теорія А. Адлера створила основу нашого розуміння особливостей перебігу процесу індивідуалізації особистості, який ми перш за все ототожнюємо з процесом становлення самості. Ще одним важливим положенням при з'ясуванні сутності та закономірностей процесу розвитку індивідуальності стало те, що стиль життя – це творча реакція самого індивідуума на досвід перших років життя, який, в свою чергу, впливає на усю картину його сприйняття себе і світу, і відповідно, на його емоції, мотиви, дії та вчинки.

В інших зарубіжних теоріях робляться спроби визначень життєвих стилів залежно від інших параметрів існування людини. Наприклад, Ф. Торн визначав стиль життя залежно від адаптації, спираючись на асоціації із тваринним світом (агресивний – тигр, конформний – хамелеон, захисний – черепаха, індивідуалістичний – яйце, протидіючий – лосось). Д. Ройс і Є. Пауелл визначають стиль життя як стратегію для досягнення індивідуальних цінностей і почуттів у світі, в якому кожен індивід повинен жити так, щоб оптимізувати свої особистісні смисли. Ці автори виділяють альтруїстичний, індивідуалістичний (самоактуалізуючий) та ікарістичний (орієнтований на творчість) стилі життя [130; 201; 373].

Таким чином, у сучасній західній психології дослідження стилю життя будується на наступних положеннях: стиль життя являє собою прояв цілісності індивідуальності; він зв'язаний з певною спрямованістю і системою цінностей; стиль виконує компенсаторну функцію, допомагає особистості найбільш ефективно пристосуватися до вимог середовища.

В цілому констатуємо, що феномен індивідуальності завжди привер-

тав увагу філософів, психологів, педагогів. При визначенні сутності індивідуальності виокремлюються різні за своїм змістом підходи.

Один з них, найбільш поширений, трактує індивідуальність як сукупність індивідуальних відмінностей біологічного та соціального характеру. При визначенні співвідношення природного та особистісного конструктів віддається перевага тим чи іншим, вони ієрархізуються, замість того щоб розглядатися у рівноважному значенні. Цьому на пряму притаманна моновимірність окремих індивідуальних відмінностей та її „складання” у сукупність замість пошуку інтегрованих характеристик, розвиток яких був би свідченням появи нового утворення в процесі розвитку особистості.

Другий підхід пропонує розглядати індивідуальність як особливе утворення в процесі розвитку особистості, „глибину особистості”, ефект зрілої особистості. При цьому аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що самі глибинні характеристики, їх системотворчі компоненти, терміни, умови появи в процесі розвитку особистості визначаються нечітко. Стрижневих, системоутворювальних властивостей, що давали б можливість вивчати індивідуальність як комплексне, інтегроване утворення, свідчили про наявність глибинного розвитку особистості, не встановлено. Також в існуючих працях нечітко показана взаємозалежність та специфіка провідних психологічних понять – особистість та індивідуальність, найчастіше феномен появи індивідуальності не виокремлюється, а розглядається в контексті особистісного становлення. Недостатня увага приділяється вивченню процесів індивідуалізації, які є провідними процесами розвитку індивідуальності, не визначені основні етапи індивідуалізації особистості у дошкільному віці.

У цьому параграфі ми не зупинились достатньою мірою на питанні про індивідуальні відмінності як складові базових конструктів індивідуальності, передумови та фактори їх розвитку, класифікацію та систему співвідношення між собою. Нез'ясованими залишились питання про той необхідний та домірний комплекс індивідуальних відмінностей, що має вивчатися для отримання цілісної картини розвитку людини, а також про специфіку перебігу проце-

сів становлення індивідних та особистісних відмінностей та передумови їх розвитку. Розгляду цих питань присвячено наступний параграф.

1.2. Індивідуальні відмінності та передумови їх становлення

При з'ясуванні сутності індивідуальності встановлено, що рядом авторів індивідуальність розглядається як комплекс/сукупність індивідуальних відмінностей біологічного та соціального характеру. Таким чином, у ході дослідження постала необхідність здійснення більш ґрунтовного аналізу сутності одного з базових понять, яким є поняття “індивідуальні відмінності”, оскільки саме їх поєднання визначає цілісну структуру “інтегральної” індивідуальності, відтак впливає на виникнення індивідуальної своєрідності людини.

Важливо зрозуміти, в якому стані знаходиться розробленість цього поняття, а також встановити, який існує взаємозв'язок ІВ із загальною структурою індивідуальності, у чому полягають передумови виникнення індивідуальної своєрідності людини. Крім цього, необхідно з'ясувати, які створені класифікації ІВ, чи існує ієрархічна підпорядкованість індивідних та особистісних відмінностей, який вплив вони здійснюють на загальний розвиток індивідуальності, чи є цей вплив незалежним від інших факторів, а якщо він є залежним, то що саме найбільш конструктивно та ефективно впливає на їх стан. Особливе значення для нас мають теоретичні розробки щодо особливостей вивчення ІВ, принципів, методів та параметрів аналізу їх стану та правомірності питання про розвиток ІВ.

Вихідним для нас є положення сучасної антропології про цілісність людини, отже і дитина розглядається нами як цілісна система – індивід, особистість, що розвивається в діяльності – грі, спілкуванні, навчанні, праці. У нашому розумінні цілісність означає певну завершеність, досконалість, внутрішню та зовнішню єдність в поєднанні з відносною автономністю і незалежністю від оточуючого середовища. У ряді психологічних робіт відомих ав-

торів підкреслюється думка про те, що дитині віком до 7 років притаманна особлива, специфічна цілісність та нерозривність процесу розвитку і саме цим пояснюється щирість, безпосередність, відвертість, імпульсивність та ситуативність дитячої поведінки. Наприклад, Г. Г. Кравцов, С. С. Моложавий, Є. І. Тихеева, С. Т. Шацький вказують на необхідність зберігати „дитячість”, не руйнувати своєрідну цілісність особистості [153; 234; 316]. Але у багатьох дослідженнях сама цілісність розглядається як дещо абстрактне, глобальне, але неконкретне, складові цієї цілісності не визначаються і не розглядаються.

Особливу значущість проблема цілісного розвитку дитини на ранніх етапах онтогенезу набуває у світлі положень теорії О. В. Запорожця. Узагальнюючи результати вивчення ранніх етапів онтогенезу, вчений висунув положення про існування окрім стадійного ще і так званого функціонального розвитку, яке здійснюється всередині певної стадії і веде до кількісного накопичення якісно нових елементів, що утворюють потенціальний резерв. При цьому чим більш повноцінно розвиваються генетично ранні форми психіки, тим багатші потенції створюються для розвитку на наступних вікових етапах [111].

Авторський аналіз наукових розробок, присвячених питанню індивідуальних відмінностей, дозволяє дійти до висновків про те, що вони визначаються як певні компоненти, що відрізняють одну людину від іншої і утворюють цілісну систему під назвою “індивідуальність”. В загальну структуру індивідуальності включаються різні комплекси відмінностей, їх перелік, визначений у наукових дослідженнях, надзвичайно різноманітний, у більшості випадків відкритий. Зазначимо, що в обґрунтуванні того чи іншого комплексу ми не виявили узгодженості наукових поглядів. Характерними недоліками існуючих підходів до проблеми ІВ вважаємо нерівномірне бачення ролі природних, соціальних та особистісних чинників в загальному процесі виникнення індивідуальної своєрідності людини, нез’ясованість характеру взаємовпливів особистісних та індивідних конструктів.

Розглянемо провідні дослідження цього напрямку. Багато дослідників в

основу відмінностей темпераменту, характеру, уяви покладали такі ендogenousні ознаки, як особливості ендокринної системи, внутрішньої секреції, мускульної будови, дихальних органів, органів травлення тощо. Скажімо, теорія Є. Кречмера, створена на початку ХХ ст. про типологію характерів, які залежать від конституціональних особливостей людини, значно впливала на подальші дослідження щодо ролі ендogenousних факторів у становленні ІВ [156; 157]. В працях П.П. Блонського, який знаходився під значним впливом теорії Є. Кречмера, підкреслюється, що ІВ в поведінці людини залежать від того, наскільки врівноважено та узгоджено діють симпатична та парасимпатична нервові системи [36; 241; 285].

Наступним кроком у з'ясуванні передумов виникнення ІВ в процесі розвитку людини стає комплексний підхід, прикладом якого може бути теорія К. Юнга. Автор вважає за необхідне враховувати біологічні та соціальні впливи, але все ж таки віддає перевагу біологічним передумовам, які проявляються у способі пристосування до середовища, урахуванні його впливу. Вважається, що теорія К. Юнга більш психологічна, ніж теорія Є. Кречмера, оскільки він ігнорує антропологічні ознаки і шукає для типологій психологічні критерії, зокрема такі як екстравертованість та інтравертованість суб'єкта [288; 368; 369].

На основі уявлень про два чинники (біологічний та соціальний) будували свою погляди К. М. Корнілов, який класифікував типи поведінки залежно від темпераменту (як сукупності вродженого) і характеру (як сукупності набутого в процесі життя). Але і теорія Корнілова відображує недоліки, притаманні усім спадково біологізаторським теоріям. Для вченого тип залишався в першу чергу біотипом та відповідно до цього розглядалось питання про вплив особистісних властивостей на розвиток людини [146].

Найбільш повно для того періоду питання про урахування ендogenous- та екзogenousних чинників у становленні ІВ представлено в дослідженнях О. Ф. Лазурського. Узявши за основу принцип активного пристосування особистості до оточуючого середовища, він побудував складну систему класифікації осо-

бистості з урахуванням ендofакторів (нервово-психічна організація людини як ядро, головна основа особистості) та екзофакторів (ставлення людини до оточуючого середовища) [203; 204]. Зауважимо, що саме концепція О. Ф. Лазурського стала підґрунтям теорії індивідуальності В. С. Мерліна.

В радянський період при вивченні причин виникнення ІВ акценти почали зміщуватись у бік соціальних факторів, як визначальних. Для цього були свої ідеологічні підстави, зокрема, положення марксистсько-ленінської теорії відображення. Це призвело до розгляду біологічних передумов як загальних можливостей для розвитку, реалізація яких повністю залежить від наявних суспільних умов, усвідомлення людиною їх сутності, значущості, смислу, характеру. Розповсюджена й досі суто матеріалістична концепція дозволяє розглядати біологічні властивості людини як елементи нижчого порядку. Для нас же вони виступають як первинні, але не менш вагомі, ніж особистісні.

Підкреслимо думку про те, що єдиний системний процес розвитку особистості відбувається через взаємодію біологічних та соціальних детермінант буття людини (В. М. Русалов). Саме тому розподіл ІВ на дві групи розглядаємо як умовний, оскільки в реальному житті вони, як пише А. В. Брушлінський, є недиз'юнктивними, тобто взаємно обумовлюють, взаємно проникають та опосередковують один одного [285, с.72]. Тим не менш, на рівні теоретико-методологічного аналізу таку диференціацію вважаємо можливою, оскільки кожна з цих груп має різні домінуючі механізми формування.

Конструктивним, на наш погляд, є диференційований, але одночасно інтегрований підхід до розуміння процесу розвитку ІВ. Так, в роботах Б. Г. Ананьєва, В. Д. Небиліцина, Б. М. Теплова індивідуально-типові індивідні властивості розглядаються як природні передумови ІВ [11; 12; 285; 326]. Відмінності індивідного спрямування (темперамент, швидкість нейродинамічних процесів) розглядаються як незмінні, такі, які треба враховувати, але неможливо змінити. В даному тлумаченні індивідні відмінності визнаються як факт, включаються в загальний перелік ІВ, але знову ж таки висту-

пають як фатум, вирок, що забезпечує або гальмує розвиток індивідуальності. На нашу думку, цим положенням применшується роль соціального середовища та особистісних відмінностей у розвитку індивідуума.

Важливою для нашого дослідження є думка про те, що особистісні властивості є фактором впливу на індивідні, а соціальне середовище може впливати не лише на особистісний розвиток, а й на індивідний. Ця думка висловлювалась О. М. Леонт'євим, але дещо категоричніше. Він зазначав, що емоційно-динамічні особливості у розвиненої особистості повинні повністю контролюватися та подавлятися соціальними установками, сформованими в процесі діяльності та виховного впливу соціуму [62; 210; 211]. Вважаємо таке твердження зумовленим ідеологічними настановами того періоду, але не можемо не погодитися з тим, що повністю заперечувати роль особистісного впливу на біологічний стан людини неможливо.

Якщо індивідні особливості є передумовою для формування особистісних відмінностей, то особистісні є рушійною силою для перетворення індивідних властивостей. Розглянемо, в якому напрямі здійснюється це перетворення. Сила особистості, або сила духу людини робить неймовірне, долає або розвиває навіть те, що не передбачено природою. Так, працелюбність актуалізує та розвиває не виявлені задатки (які були закладені від природи, але не проявились би у пасивної людини). Вмотивованість спричинює боротьбу за своє здоров'я, перемогу над віком, здолання негативних проявів темпераменту. Почуття любові до іншого, залежності від нього спонукає людину до кропіткої і важкої роботи над собою, які корегуються відповідно до уподобань об'єкту прихильності. Проблеми в стані аналізаторів ускладнюють сприйняття оточуючого, але бажання допомогти близьким, прагнення до життя, наявність інтересу до діяльності включає та активізує ресурсні можливості організму, компенсує нестачу природного розвитку.

Грунтовне пояснення цих взаємовпливів наводить В. М. Русалов. Він зазначав, що задані від природи (формальні властивості), постійно включаються в діяльність, відповідно призводять до узагальненої інтеграції усіх біо-

логічних властивостей. При цьому виникає нова системна якість, узагальнена інтеграція психофізіологічних властивостей, яка в свою чергу починає сама вже виступати в ролі регулятора поведінки людини в новій ситуації і в процесі засвоєння нових видів діяльності [301; 302].

Це положення доводиться і в працях відомого вітчизняного психолога Д. Ф. Ніколенка, який писав: “Більшість індивідуальних особливостей людини є набутими за життя. Навіть природжені сила або слабкість, урівноваженість або неурівноваженість, рухливість або інертність нервової системи під впливом умов життя і виховання змінюється” [95, с. 112]. Далі автор зазначав, що набуті в процесі життя властивості стають звичними, стереотипними, стійкими, визначаючи собою індивідуальне обличчя особистості. Продовжуючи ці тези, можемо в подальшому говорити про більш широкі можливості таких впливів тоді, коли йдеться про дітей дошкільного віку.

Отже, на теоретичному рівні встановлено, що розвиненість особистісних відмінностей може впливати на стан індивідних. Тоді постають інші питання, спрямовані на розкриття співвідношення природних та соціальних передумов становлення ІВ. Першим питанням цього аспекту є те, наскільки швидко, легко та ефективно відбувається розвиток індивідуальності з урахуванням відмінностей того чи іншого спрямування.

Зрозуміло, що несприятлива природна база гальмує, ускладнює розвиток індивідуальності, спонукає до боротьби із власним тілом, що часто призводить до появи серйозних особистісних порушень, психічних проблем. У цій ситуації процес розвитку індивідуальності відбувається не завдяки природі, а всупереч їй. Так само відомо, що природна обдарованість в поєднанні із сприятливими соціальними впливами полегшує особистісний розвиток людини, робить його більш швидким і успішним. Якщо порівнювати прогрес та результати діяльності людини, якій доводиться долати природні перешкоди і тієї, якій цього не треба робити (при інших однакових умовах розвитку), побачимо, що при наявності однакового прогресу кінцеві результати, досягнення цих людей різні. Різним є їх внесок стосовно докладених зусиль, мора-

льних, матеріальних та енергетичних витрат. Наприклад, коли працелюбна дитина з природними здібностями до малювання вже створює власний задум, працелюбна дитина без наявності таких лише вчиться копіювати (Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес та ін).

Другим питанням цього аспекту стало те, чи рівномірним є вплив особистісних відмінностей на ті чи інші індивідні, чи є такі, що не підлягають актуалізації, змінам, інакше кажучи, не підкоряються впливам особистісних чинників? Вважаємо, що це залежить від ступеню порушень тих чи інших індивідних властивостей. При відсутності або втраченості функції, органу, зруйнованості фізіологічного процесу подолання цих проблем потребує надзвичайної сили особистості. Але загальновідомі такі випадки, коли людина винаходить нову методику лікування заради того щоб врятувати близьку людину, людина з обмеженими можливостями бере участь у змаганнях та ін. Ці приклади є переконливим доказом того, що особистісні властивості значною мірою впливають на індивідні, власне є рушійною силою прогресу, розвитку науки і техніки, винаходів та відкриттів. З'ясування цього питання набуває для нас все більшої актуальності при визначенні критеріальних характеристик індивідуальності, оскільки розуміння логіки взаємовпливів окремих конструктів індивідуальності спрямовує увагу на пошук найбільш значущих, визначальних властивостей.

В сучасній психолого-педагогічній теорії індивідуальні відмінності визначаються як особливості психічних процесів, станів, властивостей, що відрізняють людей одне від одного. Маються на увазі: індивідуальні відмінності сприймання, уваги, пам'яті, мислення, емоційних реакцій, часу реакції, особистісних утворень – інтересів, здібностей, характеру. Говориться про мінливість індивідуальних відмінностей з віком, зазначається що вони можуть бути різної складності і глибини, різного ступеня сталості [17; 49; 51; 55; 91; 92; 255]. Це визначення дає підтвердження правильності наших міркувань стосовно класифікації ІВ і загальної структури індивідуальності. Важливим є висновок про те, що до комплексу ІВ необхідно відносити максимальну сукуп-

ність притаманних людині властивостей, оскільки унікальна індивідуальність утворюється не внаслідок групування, сумарного складання типових (вікових або статевих) і нетипових – індивідуальних властивостей (особливостей сприйняття, уваги або інших – власне, усі характеристики можна типізувати), а за рахунок унікальності тієї гами, яка утворюється внаслідок поєднання різних характеристик (у тому числі вікових, статевих, комунікативних тощо).

Сучасними дослідженнями в галузі диференціальної психології (П. К. Анохін, В. М. Русалов) визнається, що дитина народжується з власною генетичною програмою, сенсомоторними можливостями, інтелектуальними та іншими задатками, емоційними перевагами [15; 288; 302]. Так, В. М. Русалов критикує підходи, в яких в якості основи індивідуально-психологічних властивостей використовується лише частина біологічних властивостей людини. Він вважає, що в основі індивідуально-психологічних відмінностей є загальна конституція людського організму, яка розглядається автором як сукупність усіх часткових конституцій, тобто фізичних та фізіологічних властивостей індивіда. В. М. Русалов переконливо обґрунтував принцип системного узагальнення, який він вважає базовим при вивченні природних (формальних) передумов особистості [301; 302].

За цим принципом природні передумови особистості розглядаються не як елементи нижчого порядку, аморфна і пасивна сукупність біологічних властивостей, а певним образом організована система з чіткою ієрархією і структурою органічних потреб, властивостей нервової системи і т. ін. Ці біологічно обумовлені характеристики отримали назву “формально-динамічних” (у школі Теплова-Небиліцина) або психодинамічних (у школі Мерліна) або формальних (у школі Русалова) властивостей. Саме ці формальні характеристики (для нас вони виступають як об’єктивні) і становлять основний предмет дослідження диференціальної психофізіології.

Основною формальною властивістю, яка виникає в результаті системного індивідуального узагальнення біологічних компонентів та перш за все характеризує міру взаємодії людини з середовищем з точки зору її динаміки

та енергетичної напруженості, вважається загальна активність. Основними показниками загальної активності виступають: темп, ритм, швидкість, інтенсивність, пластичність, витривалість та ін. Другою провідною динамічною характеристикою формального характеру вважається емоційність людини, в яку включаються індивідуально-сталі афекти або детермінування одного з основних настроїв (радості, гніву, страху, суму). Сукупна характеристика загальної активності та емоційності відображується у темпераменті людини [285, с.71].

За іншими класифікаціями виділяються як основні такі класи індивідних властивостей: віково-статеві та індивідуально-типові. До першого класу відносять вікові властивості, які послідовно розгортаються в процесі становлення індивіда і статевий деморфізм, інтенсивність якого відповідає онтогенетичним стадіям. До другого класу включають конституціональні особливості (будова тіла, біохімічна індивідуальність), нейродинамічні властивості мозку, особливості функціональної геометрії великих півкуль (симетрії-асиметрії). Підкреслюється, що ці властивості є первинними, їх взаємодія визначає динаміку психофізіологічних функцій (сенсорних, мнемічних, вербально-логічних), а також структуру органічних потреб [285, с.50].

Узагальнення досліджень в галузі загальної та диференціальної психології дозволяють визначити ту необхідну та домірну сукупність провідних ліній індивідного розвитку людини, які стають для нас загальним орієнтиром у подальшій експериментальній роботі. Це – вік, стать, тип вищої нервової діяльності, фізичний стан, задатки та здібності.

На відміну від формальних (природних, об'єктивних) властивості особистості (для нас вони виступають як суб'єктивні) формуються за іншою логікою та іншими законами. При вивченні індивідуальності особистості в епіцентрі уваги знаходяться питання, заради чого живе людина, яка мотивація її розвитку, яким закономірностям підкоряється її життєвий шлях. При дослідженні особистості як суб'єкта діяльності піднімаються питання особистісного вибору, самовизначення, саморегуляції, механізмів, які забезпечують

продуктивність діяльності, здібностей як характеристики успішного виконання діяльності, ставляться питання про вивчення індивідуального стилю діяльності як форми вираження особистості в діяльності (О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, М.Й. Боришевський, В. В. Давидов, С. Д. Максименко та ін.).

У багатьох психологічних роботах переконливо обґрунтовується положення про багатомірність структури особистості (Б. Г. Ананьєв, А.І. Донцов, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлін). Відповідно до діяльнісного підходу, основними вимірами особистості є потребово-мотиваційний, інформативно-пізнавальний, цілеутворювальний, результативний та емоційно-почуттєвий (О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, Д. Б. Ельконін та ін.).

Визначаючи характеристики людини як особистості, Б. Г. Ананьєв вихідними вважав статус людини (рівно як у суспільстві, так і в громаді), на основі якого будуються системи суспільних функцій-ролей та цілей і ціннісних орієнтацій. Статус, ролі та ціннісні орієнтації утворюють перший ряд особистісних властивостей, які визначають другий ряд, до якого відноситься мотивація поведінки та структура суспільної поведінки. Найвищим інтегрованим ефектом, який виникає на основі цих двох рядів, він вважав характер та нахили людини. Найвищою інтеграцією суб'єктних властивостей Б. Г. Ананьєв називав творчість, а найбільш узагальненими ефектами (одночасно і потенціалами) – здібності і талант [11; 285].

В інших теоріях ведучим компонентом особистості вважається спрямованість, складне особистісне утворення, яке визначає всю поведінку людини, її ставлення до себе та оточуючих. Так, С. Л. Рубінштейн вважав, що спрямованість особистості проявляється в потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, домінуючих мотивах діяльності та поведінки, світогляді. Другим компонентом особистості він виділяв знання, вміння та навички, що набуваються в процесі життя та пізнавальної діяльності. І третім компонентом структури особистості є індивідуально-типологічні особливості, що проявляються в темпераменті, характері, здібностях [285; 300]. О. М. Леонтєв в структурі особистості виділяв систему ставлень – до себе, оточуючого світу, оточуючих

людей [210]. Ще за однією класифікацією, створеною Р. С. Немовим, риси особистості розподіляють на мотиваційні, інструментальні та стильові. Мотиваційні відносяться до інтересів людини, тих цілей та задач, які він перед собою ставить, до його основних потреб і мотивів поведінки. Інструментальні риси включають обрані людиною засоби досягнення відповідних цілей, задоволення актуальних потреб. Стильові риси стосуються темпераменту, характеру, способів поведінки, манер [241]. В. С. Мерлін зазначав, що кожна властивість особистості одночасно є вираженням і спрямованості, і характеру, і здібностей, кожна з них формується в діяльності і разом з тим залежить від спадкових задатків [233]. В структурі особистості, розробленій С. Д. Максименком, виділено п'ять окремих підструктур: біопсихічну, індивідуальні особливості психічних процесів, досвід, спрямованість та здібності [226].

В ракурсі проблеми ІВ важливими є праці зарубіжних дослідників. В теоріях рис особистості, до якої відносять теорії А. Анастасі, Г. Айзенка, Д. Гилфорда, Р. Кеттелла, У. Нормана, П. Коста, Р. МакКрея, М. Закермана визначається сутність ІВ, встановлюються їх орієнтовні комплекси, доводиться, що вони є достатньо стійкими, незмінними від ситуації до ситуації, а також визначаються причини їх виникнення. При цьому робиться спроба відповісти на питання, чи передаються вони генетично, або з'являються завдяки критичним періодам дитинства чи завдяки наслідуванню батькам [14; 201; 248; 284; 393].

Наприклад, у теорії А. Анастасі обґрунтовується положення про те, що ІВ породжуються багаточисельними і складними взаємодіями між спадковістю індивіда і середовищем, в якому він перебуває. Спадковість передається генами від батьків під час запліднення і допускає дуже широкі межі подальшого розвитку поведінки. В середині цих меж результат процесу розвитку залежить від зовнішнього середовища, яке містить в собі розмаїття перемінних, починаючи від якості повітря і харчування і завершуючи сприятливими умовами освіти і взаєминами з товаришами [284, с.13-14].

Основними напрямками, у відповідності до яких відбуваються дослідження ІВ в зарубіжній психології, є вивчення здібностей, особистості, настрою та мотивації. Розповсюдженим є підхід, в якому поведінка людини розглядається як результат дії ряду деяких біологічних, соціальних, вікових та когнітивних особливостей. Суттєва увага приділяється загальним характеристикам тих чи інших відмінностей, методикам оцінювання, а також факторам впливу на їх розвиток [201]. Скажімо, Г. Айзенк протягом багатьох років займався дослідженням трьох головних аспектів особистості, а саме: екстраверсії-інтроверсії, нейротицизма-емоційної стабільності, психотицизма-гуманності. Він розробив ряд методів для виявлення цих параметрів, у тому числі версію для дітей [378]. М. Закерман зосередив свою увагу на такому параметрі, як „пошук відчуттів”. Він довів, що люди з високою потребою в гострих відчуттях прагнуть до хвилювання та збудження, щоби запобігти нудьгуванню [393].

Зазначимо, що при всій цінності даних робіт, їх практичній значущості та гуманістичній спрямованості, їм притаманна фатальна націленість на поглиблене вивчення, оцінювання, розробку діагностичного інструментарію, який в більшості робіт представлено у вигляді комплексу тестових методик. Значно менше уваги приділяється питанням розвитку та пошуку на основі поглибленого оцінювання можливостей до їх покращення, удосконалення.

Серед зарубіжних досліджень варто виділити дослідження Г. Клауса, яке присвячене проблемі співвідношення індивідуального і типового у навчальній діяльності дітей, у розвитку їхніх пізнавальних здібностей. Важливими для нашого дослідження є встановлені автором закономірності взаємозв'язку міжіндивідуальних відмінностей (відмінностей між людьми) та внутрішньо індивідуальних відмінностей (відмінності, що спостерігаються у діяльності однієї людини залежно від умов ситуації). Міжіндивідуальні відмінності забезпечують те, що кожна людина вчиться по-своєму, а внутрішньоіндивідуальні – те, що не кожна людина вчиться завжди всьому однако-вим чином [130, с.116].

З цього положення можна зробити висновок про те, що ІВ розподіляються на такі умовні категорії – відмінності, які відрізняють одну людину від іншої та порівняння яких встановлює відповідність або невідповідність типовим, еталонним стандартам, і відмінності, які знаходяться у колі можливостей однієї людини (потенційних або задіяних) та активізуються лише при наявності необхідних для цього умов, обставин, ситуацій.

У теорії особистих конструктів, розробленій Дж. Келлі, доводиться думка про те, що індивідуальні особливості можна зрозуміти, встановивши, яким чином кожен з нас сприймає та переживає (емоційно та когнітивно) те, що відбувається в світі. Він, а також і К. Роджерс, фокусують увагу на тому, як сприймає індивідуум себе та інших. Дослідницькі завдання полягають в тому, щоб зрозуміти унікальність сприйняття кожним оточуючого світу, вивчаючи його думки, почуття та вірування. За теорією Дж. Келлі, кожна людина виступає в ролі дослідника, який спостерігає, робить індуктивні висновки, формулює правила, примірює ці правила до нових даних, знову спостерігає, чи відповідають отримані результати очікуванім. Власний досвід та цінності людини будуть впливати на їхнє тлумачення поведінки інших. Провідним методом вивчення стає метод “інтроспекції”, який передбачає погляд зсередини [201; 295; 296; 382; 386].

У багатьох аспектах розв'язання досліджуваної проблеми першопрохідцем був З. Фрейд, який довів необхідність ретельного спостереження за поведінкою людини, вважав її результатом певного стану психічних процесів, розробив модель психічного функціонування, яка призвела до створення в психології нового напрямку (психоаналіз). Йому вдалося акумулювати всі важливі аспекти людського життя (мотивацію, тривогу, депресію, агресію, сексуальність, релігійність тощо). Крім розроблених та апробованих Фрейдом методик вивчення особливостей психіки, мають значення його погляди на структуру психічного. В цій структурі виділено Его, яке є свідомим, логічним та раціональним та несвідоме Ід, яке включає базові інстинкти (статевий та агресії). Задоволення несвідомого призводить до приємних переживань та

стає визначальним мотивом поведінки. Інстинкти, спогади і фантазії Ід впливають на повсякденну поведінку і досвід, при цьому людина не усвідомлює, що вони діють. Також виділено і третю складову психіки Суперого, яка є носієм моральних цінностей особистості, тобто совістю. У теоріях З. Фрейда, А. Фрейда встановлено, що спогади та емоційна насиченість міркувань визначає долю людини, суттєво впливає на неї, гальмуючи або прискорюючи певні поведінкові дії та вчинки [341; 342; 343].

Проблема індивідуальних відмінностей у здібностях одна з найбільш значущих у прикладному і найбільш розроблена в теоретичному плані. До цього напряму відносяться теорії Г. Гарднера, Ч. Спірмена, К. Кеттела, Р. Терстоуна, С. Стернберга. Кожен з авторів обґрунтовував свій перелік розумових здібностей та визначав відповідно до цього причини їх виникнення [201; 248; 391; 389].

Зупинимось лише на тих із них, які мають безпосереднє значення для нашого дослідження. Так, Р. Терстоун встановив 12 абсолютно незалежних факторів здібностей, серед яких називаються просторові, вербальні, перцептивні, числові, індуктивні та дедуктивні здібності. Зауважимо, що у цьому переліку немає нічого, що говорило би про комунікативні здібності. Теорія К. Кеттела виділяє 17 факторів розумових здібностей, серед яких називає: вміння вгадувати незвичне застосування речей, вміння міркувати, здатність до оперування числами, креативність як здатність продукувати багато ідей, перцептивна швидкість як швидкість оцінювання спільності або розбіжності, грамотність, естетичний смак, тощо [201].

Найбільш важливою для розуміння передумов розвитку ІВ є триархічна теорія С. Стернберга, яка складається з субтеорії контексту, субтеорії досвіду та субтеорії компонентів. С. Стернберг виходить з положення, що при визначенні інтелекту слід враховувати: контекст, в якому реалізується розумна поведінка, досвід, що підкреслює роль новизни та автоматизації навичок, компоненти, в яких враховуються внутрішні механізми забезпечення розумної поведінки та набуття знань [391].

Таким чином, узагальнений аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень проблеми ІВ дозволяє виокремити та охарактеризувати основні наукові напрями, які склалися до цього часу.

Психогенетична концепція індивідуальності при дослідженні передумов виникнення індивідуальної своєрідності вивчає роль генотипу та середовища в їх формуванні, використовуючи в основному близнюковий метод. В цій концепції перевіряється гіпотеза, згідно якій зростання соціальних факторів призводить до скорочення долі генетичної мінливості в розвитку індивідуально-психологічних властивостей. Стверджується, що в онтогенезі відбувається зміна механізмів, якими реалізуються психічні функції індивіда, а також заміна ранніх елементарних форм соціальними формами, опосередкованими діяльністю та спілкуванням.

Психоаналітична концепція розглядає процес розвитку особистості як процес становлення окремих рис, їх об'єднання в комплекси і подальшого перетворення цих комплексів як цілісних системних рис, що відображують періоди вікового розвитку дитини. Причинами становлення ІВ, їх життєвої стабільності як психофізіологічної системи вважається багатосторонній вплив оточуючого середовища на процес природного дозрівання мозку дитини. Особливий інтерес для дослідників даного напрямку мають періоди формування у дитини основних базисних рис особистості – екстраверсії, інтроверсії, тривожності, невротичності та ін. З усіх особистісних рис найбільш гнучкими є ситуаційні риси, які проявляються послідовно тільки у специфічних соціально-психологічних ситуаціях. Припускається, що існує певна послідовність виникнення стильових, інструментальних і мотиваційних рис особистості. На кожному віковому рівні система рис являє собою певне, типове для даного віку поєднання різних особистісних рис. При переході від одного віку до іншого воно змінюється за своєю структурою. Приблизно на початку шкільного віку виникає система базисних рис, які складають індивідуальну своєрідність дитини. Ця індивідуальність зміцнюється протягом молодшого шкільного, підліткового та юнацького вікових періодів, зберігається протя-

гом усього життя.

Соціодинамічна концепція розглядає процес розвитку як формування індивідуально-типових форм соціальної поведінки, зокрема, рольової. У відповідності до неї дитина як особистість починає активно формуватися тоді, коли в неї з'являється здатність до навчання, в тому числі через наслідування. З цього часу дитиною набуваються певні звички, вміння та навички. У відповідності до появи та закріплення тих чи інших форм зовнішньої поведінки виділяються певні етапи і стадії. Тоді, коли дитина стає здатною до рольового наслідування, починається розвиток особистості. Результат розвитку дитини залежить від засвоєння все більшої кількості соціальних ролей, їх розігрування дитиною. Оскільки розмаїття ролей та їх зміст визначаються умовами життя, то розвиток дитини зводиться лише до соціальних впливів. Процес розвитку обмежується лише становленням внутрішньо обмежених можливостей до змін та пристосування до зовнішніх умов.

Теорія соціального наuczіння розглядає особистісний розвиток як набуття людиною певних звичок, вмінь та навичок спілкування з людьми. Джерелом особистісного розвитку слугує зовнішньо організована система заохочень та покарань. Через неї можна перетворювати особистість дитини протягом всього дитинства. Більш значну роль у становленні особистості ця теорія відводить психолого-педагогічно правильній організації виховання. Стверджується, що особистість більше залежить від виховання, аніж від дозрівання, внутрішніх глибинних процесів або комплексів.

В руслі *інтераkціоністського підходу* панує теорія двох факторів, згідно якої розвиток індивідуальних властивостей визначається спадковістю і середовищем, а в якості його результату виступають новоутворення особистості, які несуть в собі відбитки внутрішнього і зовнішнього. Це інтерперсональні властивості, які формуються, існують і розвиваються лише в системі міжособистісних відносин: порядність, чесність, доброта та ін. Вони можуть розвиватися і змінюватися більше, аніж інтраіндивідуальні риси (на яких акцентується увага в теорії рис), але можливості до їх перетворення дуже об-

межені, оскільки з віком відбувається стабілізація внутрішнього компоненту особистості.

Гуманістична теорія особистості, що уявляє її узагальнено в поняттях самоактуалізації, цілі та смислу життя, характеризує процес розвитку дитини як набуття певного свідомого і високого смислу існування, а також властивості бути особистістю. В аналізі структури особистості акцент ставиться на потребово-мотиваційній сфері, на виникненні та функціонуванні у дитини системи усталених ціннісних орієнтацій і моральних установок, а також подальше перетворення цієї системи під впливом умов життя. Основне питання полягає в тому, як відбувається засвоєння дітьми моральних цінностей на різних етапах індивідуального розвитку в залежності від соціальних умов.

Сучасна вітчизняна психологія по своїм теоретичним позиціям найбільше відповідає останньому напрямку, саме тому, розвиваючи в подальшому загальнотеоретичні і прикладні аспекти проблеми, будемо спиратися на гуманістичну теорію. Зміна парадигм психолого-педагогічних впливів від імперативних та маніпулятивних форм до демократичних, розвивальних, передбачає перш за все орієнтацію на неповторну унікальність кожного вихованця.

Отже, говорячи про індивідуальні відмінності, маємо на увазі ті визначальні та характерні властивості, що мають природні та соціальні передумови виникнення, утворюють в кожному випадку розвитку людини унікальний сплав, поєднання особистісних та індивідних компонентів, а в сукупності складають взаємозв'язані та взаємовпливові конструкти індивідуальності. При цьому розглядаємо індивідні відмінності як передумови формування особистісних, а особистісні – як один з факторів впливу на індивідні. Тому і в подальшому будемо говорити про можливість до взаємовпливу індивідного на особистісне та особистісного на індивідне. Це розуміння є важливим при пошуку ефективних шляхів розвитку індивідуальності. Орієнтовно визначимо, що цей вплив може бути як безпосереднім, так і опосередкованим (як на індивідний або особистісний розвиток, так і на індивідний розвиток через

особистісний, а на особистісний через індивідний).

Причинами виникнення індивідуальної своєрідності людини визнаються: онтогенетична еволюція психофізіологічних функцій, становлення діяльності та історії розвитку людини як суб'єкта праці, пізнання та спілкування, нарешті, життєвий шлях людини – історія особистості. Разом з тим структура особистості сама детермінує напрямок, ступінь змінюваності і рівень розвитку усіх феноменів психічного розвитку (Б. Г. Ананьєв). Принципова різниця між індивідними (формальними) та особистісними (змістовими) властивостями полягає в тому, що формальні властивості формуються за законами генетики, загальної конституції, в той час як змістові виникають під впливом конкретних соціальних факторів, які діють опосередковано через внутрішні біологічні механізми (В. М. Русалов). Передумовами та факторами психічного розвитку взагалі та розвитку ІВ зокрема, визнається соціальна ситуація розвитку (Л. С. Виготський), внутрішня позиція особистості (Л. І. Божович). Останнє поняття було введено для вираження сукупної характеристики тієї системи внутрішніх факторів (властивостей, інтересів, потреб, прагнень), яка опосередковує впливи середовища та стає рушійною силою розвитку у дитини нових, індивідуально-своєрідних психічних якостей.

Численними дослідженнями доводиться положення про вирішальну роль умов життя і виховання у психічному розвитку дитини, становленні ІВ як особистісного, так і індивідного спрямування (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, Л. М. Проколієнко, І. В. Равіч-Щербо, Д. Ф. Ніколенко та ін.). Внаслідок цього концепція природної (фатальної) зумовленості онтогенезу вже не є настільки широко розповсюдженою. Головна увага прихильників цього напряму концентрується навколо побудови системи дієвих психолого-педагогічних засобів, застосування яких в навчально-виховному процесі ефективно впливає на психічний розвиток дитини [4; 16; 64; 95; 111; 112; 149; 150; 290; 297].

Прихильники теорії вільного виховання (К. М. Вентцель, М. Монтессорі, Л. К. Шлегер та ін.), які виступають проти систематичного

педагогічного впливу на дітей, пропонують створювати лише зовнішньо сприятливі умови для саморозкриття, самовираження властивих дитині від народження здібностей. Вони вважають, що природні сили дитини завжди спрямовані на здійснення саморозвитку, прагнення до саморуху і створення необхідного оточуючого середовища, підтримка цих процесів забезпечить досягнення максимально позитивних результатів в процесі розвитку дитини [65; 124; 351].

Своєрідно впливають на розвиток ІВ психофізичного розвитку дитини різні види діяльності. Специфіка тієї чи іншої діяльності, її відповідність індивідуальним можливостям дитини, її інтересам та потребам, дає можливість максимально розгорнутися потенційним можливостям малюка, активізувати його власні ресурси, виробити індивідуальний стиль діяльності, систематизувати уявлення про зовнішній світ, вдосконалити вміння та навички, створити та втілити в конкретний продукт свій творчий задум. Тому при вивченні передумов виникнення ІВ важливими є положення про включення дитини в різні види діяльності як основну характеристику життєвої біографії, без чого реалізація та розвиток відмінностей, утворення власного стилю життя неможливі.

Окрім питання про сутність, класифікації та передумови становлення ІВ з особливою гостротою постало питання про специфіку існуючих підходів, принципів, параметрів вимірювання, методів вивчення та способів аналізу даних про особливості розвитку ІВ. У ході пошуку найбільш ефективних шляхів розв'язання цих питань нам довелось звернутися до праць у галузі диференціальної психології та психофізіології, в яких воно є найбільш розробленим. Було з'ясовано, що у даному напрямі психологічних досліджень вироблена система поглядів на проблему вивчення та аналізу інформації про ІВ. Представимо основні з них та наведемо міркування щодо можливості їх застосування у ході подальшого дослідження.

У працях ряду авторів застосовується так званий синтетичний підхід, що полягає у порівнянні один з одним різних типів людини. Саме такий, ти-

пологічний, шлях дослідження ІВ, який полягає у класифікації людей на основі типів вищої нервової діяльності, було обрано І.П. Павловим. На основі трьох характеристик (сили процесів збудження та гальмування, врівноваженості та неврівноваженості нервових процесів та їх рухливості) вчений виділив чотири типи нервової діяльності, які у своїх поведінкових реакціях відповідають чотирьом типам темпераменту. Саме такий підхід застосовується в працях багатьох авторів при визначенні типологій за іншими властивостями [102; 288; 311].

Інший підхід до вивчення та аналізу індивідуальних відмінностей – аналітичний – полягає у представленні власне сукупності окремих властивостей, а не типів. Такий підхід за думкою його автора, Б. М. Теплова, є більш продуктивним. Він передбачає виявлення окремих властивостей (наприклад, нервової системи) і з'ясування можливих співвідношень між ними. Тільки після цього, як вважав автор, можна намагатись створити типології, котрі будуть базуватись на експериментально верифікованих параметрах [326].

Серед принципів вивчення та аналізу ІВ визнається дієвим принцип кількісного аналізу сукупних даних, на основі якого має відбуватись аналіз окремих випадків. Вважається, що монографічне представлення індивідуальних властивостей може бути результативним тоді, коли виділені суттєві характеристики індивідуальності, коли є чіткі уявлення про те, на що слід звертати увагу при аналізі кожного конкретного випадку. Але для того щоб такі чіткі уявлення з'явилися, спочатку слід отримати кількісну оцінку окремих характеристик на досить великих групах людей. Це дає можливість проаналізувати широту ІВ, і потім вже зрозуміти місце кожної людини у загальному розподілі певної ознаки. Окрім того, тільки кількісна оцінка властивостей дозволяє повною мірою з'ясувати співвідношення між різними властивостями, зрозуміти ступінь їх взаємозв'язку, або навпаки, незалежності один від одного.

Багатьма авторами доведено, що в основі багатьох поведінкових проявів знаходяться властивості нервової системи, але це не означає, що такі прояви ідентичні один одному. Поведінка людини регулюється як її психофі-

зіологічними особливостями, так і закономірностями соціальної ситуації розвитку. Тому недостатньо вважати аналіз поведінки тим способом, на основі якого можна робити висновки про стан ІВ. Отже, за цим принципом дослідження відмінностей передбачає не стільки опис різноманітних поведінкових проявів тих чи інших властивостей, скільки застосування лабораторних методів, в яких своєрідність впливу соціального середовища мінімізується та об'єктивується умовами лабораторного дослідження [297; 301; 302; 311; 370].

Важливим принципом дослідження ІВ у психофізіологічних характеристиках є відмова від оцінювального підходу (“не існує поганого темпераменту, віку, задатків тощо”). Наприклад, при дослідженні типів нервової діяльності властивостям нервової системи відводилась різна адаптивна здатність. Слабкість нервової системи, інертність нервових процесів розглядались як неповноцінність, неспроможність ефективно долати вимоги реальності. Б. М. Теплов довів помилковість такої інтерпретації властивостей нервової системи. Було доведено, що кожна властивість нервової системи і будь-яке поєднання властивостей не є абсолютно адаптивними або абсолютно дезадаптивними і можуть набувати позитивне або негативне значення лише у контексті вимог соціального оточення. Це означає, що властивості (у цьому прикладі – нервової системи) є рівновагомими з точки зору їх соціальної значущості. Отже, нема таких властивостей, які б гальмували високі досягнення в усіх видах діяльності або автоматично забезпечували високу успішність діяльності.

При загальному прийнятті визначених принципів і розумінні їх доцільності при вивченні відмінностей індивідуального спрямування, спробуємо узагальнити наші міркування стосовно можливості їх застосування при вивченні комплексу ІВ. Вважаємо, що при розгляді відмінностей індивідуального характеру вони мають бути враховані максимально, а також у дещо модифікованому вигляді послуговуються і при вивченні відмінностей особистісного характеру.

По-перше, при створенні вікових та індивідуальних характеристик розвитку дитини 3-7 років вважаємо за доцільне дотримуватись принципу пред-

ставлення певного переліку властивостей, а не типів, оскільки саме такий підхід дає більш розгорнуту картину особливостей розвитку і позбавляє індивідуальні характеристики уніфікації та абстрагованості, вимальовуючи поглиблену картину розвитку кожної дитини. По-друге, щодо принципу вивчення ІВ лише у спеціально створених умовах, вважаємо його доречним для вузькоспеціалізованих досліджень, присвячених вивченню однієї або декількох відмінностей. По-третє, говорячи про індивідуальність як особистість у сукупності факторів, її створюючих, не можемо не враховувати й своєрідність контексту, в якому вона розвивається та умов соціального оточення, який би характер вони не мали. Актуальним для нашого дослідження вважаємо принцип відмови від оцінювального підходу в аспекті застереження від негативно-спрямованого оцінювання не тільки індивідних, але і особистісних відмінностей, але на рівні інтегрованого аналізу припускаємо необхідність встановлення об'єктивованих відхилень у стані ІВ порівняно з еталонними (нормативними) моделями.

Наступним питанням окресленої проблеми було уточнення найбільш характерних параметрів, за якими здійснюється вимірювання та оцінка ІВ у процесі їх розвитку. Встановлено, що найчастіше таким параметром є *стабільність* (або сталість явища, яке спостерігається, його незмінність у часі). Підкреслимо, що параметр стабільності застосовується при вивченні ІВ як індивідного, так і особистісного характеру, від темпераменту до цінностей (М. С. Єгорова). Стабільність найчастіше розглядається як постійність, сталість певної якості у часі, що експериментально відображується у мінімальних змінах від одного етапу вивчення до іншого. Стабільність розглядається як збереження протягом часу певного співвідношення між властивостями однієї людини (іпсативна стабільність). Стабільність може розглядатися як збереження ранжованого місця у групі (нормативна стабільність). Нарешті, стабільність може стосуватись випадкових та не випадкових зв'язків між різними (різновагомими, різними за фенотипом, різними за зовнішніми проявами) характеристиками, коли вивчення деяких відбувається в одному віці, а інших

– у іншому [102; 381]. Зазначимо, що кожен із вказаних видів стабільності проявляється своєрідно.

Стабільність у вигляді постійності, відносно повільних змін допомагає зрозуміти ті якісні зміни, що відбуваються у процесі розвитку. Коли ми починаємо експериментально вивчати перебіг якої-небудь властивості у часі, наше уявлення про те, стабільна вона чи ні, відбувається в залежності від швидкості змін інших характеристик, з якими ми порівнюємо, або від швидкості змін у різні вікові періоди. Уповільнення темпу розвитку зазвичай розглядається як період стабілізації, хоча ніхто не заперечує того, що процес розвитку продовжується й далі. Інтраіндивідуальна (або іпсативна) стабільність – визначається як така стабільність, що має чіткий емпіричний смисл і свідчить про постійність психологічного обличчя однієї людини у різних вікових періодах. Сутність цього виду стабільності наближена за змістом до попереднього виду стабільності, але, на відміну від нього, іпсативна стабільність характеризує внутрішньо індивідуальні зміни і пов'язується переважно із збереженням домінування певної психологічної характеристики (певного типу поведінки, виду реагування тощо). Наприклад, характеризуючи дитину як емоційно лабільну, або доброзичливу, або конфліктну, запальну, не вважається, що вона абсолютно завжди виявляє тільки один тип поведінки, йдеться лише про перевагу одних особливостей поведінки над іншими. Але на основі встановлення домінуючих тенденцій можна робити висновки про стабільність тієї чи іншої властивості. Нормативна стабільність говорить про те, якою мірою ІВ зберігаються протягом часу. Збір інформації про нормативну стабільність відбувається у ході лонгітюдних досліджень. У цьому разі обрані характеристики (напр., кількість контактів з іншими дітьми, статусне положення або пізнавальна активність) вивчаються у однієї групи дітей регулярно, наприклад, щомісячно протягом декількох років. У підсумкових підрахунках встановлюється кореляційна залежність між даними, отриманими на різних вікових етапах. Значущі позитивні кореляції говорять про стабільність характеристики, а нормативна стабільність свідчить, що відмінності у групі

залишаються постійними. Тобто, показники нормативної стабільності дозволяють стверджувати, що незважаючи на появу змін (зростання пізнавальної активності, зміну статусного положення окремих дітей, збільшення або зменшення кількості контактів окремих дітей тощо), відмінності між окремими дітьми у групі (інтеріндивідуальні відмінності) можуть залишатися більш-менш постійними. Наприклад, якщо дитина має високе статусне положення в групі однолітків і в 4, і в 5, і в 6 років, то у цьому разі маємо право говорити про наявність нормативної стабільності. Щодо стабільності, яка стосується випадкових та не випадкових зв'язків між фенотипічно різними характеристиками, то вона відображує пошук постійних зв'язків між окремими, нібито зовні незалежними одна від одної подіями (наприклад, між емоційно насиченим спілкуванням матері з дитиною у перші місяці її життя та компетентністю дитини у міжособових стосунках в період дошкільного дитинства). У цьому разі свідченням стабільності є наявність ланцюжка причинно-наслідкових подій (від більш простих, часткових, непомітних до більш складних, цілісних), побудова якого потребує пошуку та виокремлення серед безлічі подій саме тих, які стали визначальними.

Отже, вивчення стабільності завжди передбачає розгляд явища за характеристикою постійності, сталості. Але при цьому варіанти вимірювання за параметром стабільності можуть бути різними (вертикальними, горизонтальними тощо), що зумовлює й виникнення різновидів стабільності. При цьому у будь-якому варіанті при вивченні стабільності передбачається можливість виникнення змін (прогресивного або регресивного характеру), виникає необхідність порівняння, прийняття відносності того чи іншого явища.

На завершення цього аспекту проблеми розглянемо, яким чином визначається стабільність певного типу. Стабільність у вигляді постійності встановлюється за допомогою порівняння абсолютних величин індивідуальної характеристики, отриманих на різних вікових проміжках. Іпсативна стабільність як тенденція до збереження домінуючої ролі певної характеристики, визначається за допомогою індивідуального аналізу найчастіше шляхом порів-

няння індивідуальних психологічних профілів, побудованих у різні вікові періоди. Нормативна стабільність досліджується при аналізі взаємозв'язків між характеристиками в середині одного вікового періоду або між віковими періодами. І, нарешті, коли у різних вікових періодах співставляються різні характеристики (наприклад, індивідні – у молодшому, а особистісні – у старшому дошкільному), то йдеться про стабільність випадкових та не випадкових зв'язків.

Доведено, що у процесі розвитку ІВ виникають певні зміни, які можуть супроводжуватися стабільністю та безперервністю або мінливістю та стрибкоподібністю. Існує декілька класифікацій таких змін. Досить поширеною є та, в якій до першого типу змін відноситься просте зростання або збільшення, кількісна зміна декотрих перемінних, що супроводжується підсиленням їх вираженості, яскравості, ефективності тощо (Дж. Кеган). У цьому разі зберігаються усі суттєві ознаки властивості – природа походження, механізми реалізації, зовнішні ознаки (це стосується, наприклад, сенсомоторних навичок). Другий тип змін – це походження одного з іншого, переростання або деривація. У цьому випадку нова (похідна) властивість за зовнішніми проявами та механізмами відрізняється від попередньої, яка була для неї опорною, але ця похідна ні в якому разі не з'являється без того, що було раніше (напр., самооцінка формується лише на основі самосвідомості, самосвідомість – самостійності, самостійність – координації рухів тощо). Хоча досить часто нове утворення може походити з попередніх властивостей, станів або умов розвитку, зовсім не обов'язково, що кожна нова властивість є наслідком попередньої, містить елементи нової структури або витікає з неї. В цьому проявляється ще один тип змін – заміна однієї властивості іншою. На відміну від деривації у цьому випадку старі властивості повністю зникають (прикладом цього може бути поява жадібності у трирічних дітей, яка не є вихідною для подальшого етапу становлення спільних ігор). Ще одним типом змін вважається повне зникнення характеристики без будь-якої заміни [381].

Інший підхід до класифікації змін у процесі розвитку ІВ пропонує ви-

ділити ті зміни, що виникають на основі додавання, заміщення, модифікації, включення та опосередкування (Дж. Флейвелл). Вважається, що додавання полягає у тому, що коли розвиваються дві схожі за своїми функціями характеристики, та, що з'явилась раніше, не зникає, а продовжує співіснувати з більш пізньою. Нова властивість докладається до попередньої. Заміщення передбачає повне витіснення старої властивості новою (так само, як і в попередній класифікації). Модифікація аналогічна деривації, являє собою походження онтогенетично більш пізніх структур від тих, що існували раніше. У цьому разі пропонується розрізняти модифікації за формами їх вираження – диференційовану, узагальнену та стабільну. Включення розглядається як варіант ієрархічної інтеграції: у певний момент розвитку психологічна структура починає координуватися більш загальною структурою. При опосередкуванні дія однієї характеристики підсилюється або опосередковується іншою, котра сама по собі не є частиною нової структури [102; 201]. Отже, на теоретичному рівні визнається, що у процесі розвитку ІВ може спостерігатися стабільність, нестабільність, наступність та її порушення.

Суттєвим є питання вибору методів вивчення процесу розвитку ІВ, які мають свої характерні особливості, пов'язані зі специфікою досліджуваного явища. Найбільш поширеними методами дослідження у цьому разі визнаються *порівняльно-віковий та лонгітюдний* [102; 201].

Порівняльно-віковий метод ґрунтується на порівнянні властивостей окремих груп досліджуваних різного віку через здійснення усередненого оцінювання тих чи інших проявів. При цьому відмінності між групами розглядаються як ті, що мають відношення до вікових змін (у нашому дослідженні – це порівняння провідних тенденцій у стані ІВ молодших та старших дошкільників). Недоліками, притаманними цьому методу, вважається те, що інформація про вікові зміни досліджуваного параметру базується на усереднених даних, що може вносити в характеристики певні похибки, не дозволяє провести індивідуальний аналіз даних про особливості розвитку конкретної дитини, а також виділити типи розвитку. Таким чином, цей метод зорієнтований

більшою мірою на встановлення вікових перемінних, а не на дитину, у цьому разі вивчається не кожна індивідуальність, що розвивається, а вікова динаміка змін у процесі розвитку ІВ. Вважаємо, що такий підхід є правомірним на одному з етапів нашого дослідження, але не може розглядатися як єдиний і остаточний.

Лонгітюдний метод дослідження процесів розвитку ІВ базується на тривалому вивченні однієї дитини чи групи дітей. Доведено, що можливості лонгітюдного методу у дослідженні процесів розвитку ІВ значно ширше, оскільки він має ряд переваг порівняно з порівняльно-віковим методом: дозволяє зафіксувати динаміку досліджуваних явищ; встановити ІВ у швидкості та ступені вікових змін; отримати відомості про відмінності причинно-наслідкового характеру, які не можуть бути з'ясовані на усереднених даних (значущі події життя, сімейні обставини, які впливають на розвиток).

Отже, кожен з охарактеризованих методів дозволяє вирішити певні завдання, порівняльно-віковий – виявити вікову динаміку становлення відмінностей на основі усереднених статистичних даних, а лонгітюдний – встановити індивідуально-окреслені характеристики з урахуванням значущих подій та умов виховання окремої дитини або групи дітей.

Наступним аспектом окресленої проблеми стало з'ясування питання про *способи аналізу* отриманих даних. Найбільш простим та ефективним серед існуючих визнається спосіб індивідуального аналізу, який полягає у констатації індивідуального шляху розвитку і побудови перемінних розвитку різних властивостей у даної конкретної дитини. Варіювання даних у цьому разі залежить від частоти вимірювань (щомісячно, раз на рік) та від тривалості лонгітуду.

При цьому широко застосовуються описові методи, які дозволяють оцінити зміни абсолютних величин психологічних показників, простежити загальну динаміку процесу розвитку і порівняти динаміку розвитку окремих психологічних характеристик у даної людини. Вони дають можливість побудувати індивідуальні профілі різних психологічних характеристик і зіставити

зміни таких профілів у часі (наприклад, з'ясувати, чи зберігається домінування певних рис протягом тривалого часу). Нарешті, вони дозволяють об'єднати схожі за динамікою психологічні профілі та створити типологію через представлення найбільш частих шляхів індивідуального розвитку.

Узагальнені висновки у цьому разі найчастіше зводяться до наступних: 1) індивідуальні профілі, в яких відображується стан різних психологічних характеристик, суттєво відрізняється у різних людей; 2) процес розвитку індивідуальних відмінностей супроводжується стрибками та спадами, які можуть мати значні індивідуальні розбіжності; 3) розвиток психологічних характеристик є нелінійним процесом. При усій ефективності описових методів вони мають певні обмеження: не дозволяють проаналізувати взаємодію психологічних характеристик і провести багатомірний аналіз, тобто встановити наступність у розвитку не лише окремих характеристик, а синдромів властивостей.

Більш інформативними, але при цьому й більш складними визнаються методи статистичного аналізу індивідуального розвитку, до яких відносяться *номотетичний та ідеографічний* [71; 102; 331]. У ході такого аналізу дані, що характеризують стан ІВ кожної людини (індивідуальні психологічні характеристики або портрети), зводяться у єдину таблицю і утворюють загальногрупову характеристику стану ІВ (психологічна характеристика або портрет групи). Один ряд даних (напр., горизонтальний), містить у собі перелік досліджуваних і позначається великими літерами (А,В,С...). У другому ряді даних (вертикальному), який позначається маленькими літерами (а, в, с...) розташовується інформація про ті чи інші особливості ІВ.

Способи аналізу даних за однією властивістю чи їх комплексом являють собою варіанти номотетичного методу. У цьому разі аналіз відомостей за однією вертикальною лінією являє собою схему звичайного експериментального дослідження, присвяченому вивченню тієї чи іншої властивості (статус дитини, характер взаємин, самостійність тощо). Висновки робляться на основі вирахування середніх величин властивості, межах її ва-

ріативності у даної виборки досліджуваних, величинах стандартних відхилень, визначенні кількісних та якісних характеристик тих, у кого ця властивість виражена найбільше та найменше. Якщо аналіз здійснюється за декількома вертикальними лініями, то йтиметься про схему більш широкого дослідження, в ході якого можна не тільки зробити висновки про певну властивість, але й встановити співвідношення різних властивостей, вирахувати кореляційну залежність тощо.

Тоді, коли увага фокусується не на властивостях, а на людині, йдеться про ідеографічний метод аналізу, який завжди здійснюється у іншому, горизонтальному вимірі. Якщо аналіз робиться за однією лінією, то представляє результати обстеження однієї людини за багатьма властивостями. Результатом дослідження у цьому разі стає психограма: психологічний портрет людини, отриманий на основі її різнобічного вивчення. Варіантом цього способу є аналіз даних не за різними властивостями однієї людини, а за вимірами, що робляться у різні вікові періоди тієї ж самої людини. Тоді у висновках йдеться про вікову динаміку властивості у однієї людини.

Дані, представлені у декількох горизонтальних лініях, являють собою схему обстеження декількох досліджуваних. Ця інформація дає можливість зіставити між собою психологічні портрети різних людей, встановити вікову динаміку властивості і періоди стрибків та спадів розвитку у різних досліджуваних. Інакше кажучи, варіантами аналізу сукупних даних, отриманих в процесі вивчення комплексу ІВ, може стати горизонтальний аналіз (за однією відмінністю парціальний, за багатьма – інтегрований, або комплексний) та вертикальний аналіз даних (про одну людину – індивідуальний, про багатьох – груповий). У разі проведення аналізу як у вертикальному, так і у горизонтальному вимірах, мова йде про так званий комплексний вертикально-горизонтальний аналіз.

Зазначимо, що ці способи аналізу даних про стан ІВ співвідносяться між собою і не можуть застосовуватись нарізно. З одного боку, до початку ідеографічного (вертикального) аналізу необхідно номотетичним (горизонта-

льним) способом встановити ті відмінності, що будуть вивчатися. Тобто вивчення індивідуальності у цьому разі передбачає виділення суттєвих властивостей, і лише після цього – проведення ідеографічного аналізу індивідуальності. З другого боку, співставлення психологічних портретів являє собою узагальнення даних ідеографічного аналізу, отже, застосування номотетичного методу до тих даних, що отримані про кожну окрему людину. Таким чином, порядок аналізу даних про ІВ передбачає: 1) виділення за допомогою номотетичного методу комплексу відмінностей; 2) проведення ідеографічного аналізу індивідуальності; 3) повторне застосування номотетичного методу через узагальнення результатів про стан відмінностей певної виборки досліджуваних.

Отже, наукова теорія розглядає індивідуальні відмінності як компоненти психофізичного розвитку, що відрізняють одну людину від іншої. За цим підходом сукупна картина психофізичного розвитку людини виглядає як поєднання типових (вікових, статевих, тощо) та індивідуальних відмінностей. Авторська концепція вбачає причини виникнення унікальної своєрідності людини не лише в наявності типових та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку, а в унікальному поєднанні (гамі) індивідуальних відмінностей, з яких усі одночасно є типовими, але індивідуально окресленими. Своєрідність у проявах індивідуальних властивостей, котрі стають відмінними, залежить від багатьох факторів як зовнішнього, так і внутрішнього характеру. До внутрішніх чинників відносимо індивідні (біологічні, природні або формальні) властивості людини та набуті в процесі життя – особистісні (змістові, суб'єктивні). Індивідні властивості виступають як первинні і не менш вагомі, ніж особистісні. Саме вони є передумовами появи та розвитку особистісних, які в свою чергу, знову ж суттєво впливають на стан індивідних відмінностей.

Факторами, детермінуючими розвиток індивідуальних відмінностей, є складна система взаємозалежностей компонентів природного розвитку, соціальної ситуації розвитку (контексту), участі дитини в різних видах діяльнос-

ті, внутрішня позиція особистості, своєрідність індивідуальної життєвої біографії.

При визначенні орієнтовного комплексу індивідуальних відмінностей у різних наукових теоріях виявлено суттєві розбіжності, в них обґрунтовується необхідність вивчення більшої або меншої кількості складових. Вважаємо, що така тенденція обумовлюється недостатньою узгодженістю названих теорій щодо сутності та співвідношення провідних психологічних понять (індивід, особистість, індивідуальність). Авторське бачення цього комплексу визначається загальною структурою індивідуальності, яка містить у собі індивідний та особистісний конструкти, отже, включає відповідні складові індивідного та особистісного характеру.

Актуальними і поки що не висвітленими є питання перебігу процесів індивідуалізації та соціалізації особистості як провідних процесів, детермінуючих процес гармонійного розвитку індивідуальності як цілісного інтегрованого утворення, результативності цього процесу у вигляді сформованості індивідуального стилю поведінки та діяльності. Розгляд цих питань становить основний зміст наступного параграфа.

1.3. Детермінанти розвитку індивідуальності та індивідуальний спіль діяльності

Розуміння сутності індивідуальності та індивідуальних відмінностей, як її структурної основи, дає нам право перейти до розгляду своєрідності процесу розвитку індивідуальності як цілісного інтегрованого утворення. Це питання умовно розподіляємо на такі частини: визначення сутності поняття “розвиток” у контексті вказаної проблеми; особливості гармонійного та дисгармонійного розвитку індивідуальності; детермінанти індивідуалізації особистості; результативність розвитку індивідуальності.

Вихідне фундаментальне поняття “розвиток” сучасними вітчизняними

вченими трактується по-різному, хоча в багатьох визначеннях є спільне методологічне бачення. Розвиток визначається як загальна властивість природи, суспільства, кожної окремої людини. Під розвитком розуміються ті зміни, для яких властивий перехід з одного стану в інший, якісно більш досконалий. Розвиток характеризується створенням нового, рухом вперед, появою нових або удосконаленням вже існуючих властивостей, якостей, рис, характеристик (І. Д. Бех, С. Д. Максименко, Д. Ф. Ніколенко, Л. М. Проколієнко, С. П. Тищенко та ін.). Розвиток розглядається як “прогресивні, необхідні і послідовні зміни в різноманітних людських системах життя (морфологічній, фізіологічній, психічній, соціальній) – характеризує його рух від нижчих до вищих рівнів діяльності, структурне та функційне удосконалення” [64, с. 13]. У концепції особистісно-орієнтованого виховання дошкільника, розробленої О. Л. Кононко, розвиток визначається як процес становлення дитини як суб’єкта життєдіяльності, соціальної істоти, здатної ціннісно ставитись до природи, людей, що її оточують, предметного світу, творів мистецтва, самої себе [140, с. 204].

Проявами розвитку вважаються кількісні та якісні зміни психічних функцій людини, деякі з котрих удосконалюються, а деякі відмирають. Розвиток – це процес безперервний, який не зводиться до механічного складання або віднімання, але включає поступовість переходу шляхом переривання безперервності. Л. С. Виготський визначав розвиток дитини як єдиний, але не однорідний, цілісний, але не гомогенний процес [68, с. 244-268].

У нашому розумінні *процес розвитку індивідуальності* поєднує в собі декілька паралельних ліній, які є взаємообумовленими, взаємопов’язаними, але одночасно своєрідними та частково автономізованими. Таким чином, процеси розвитку індивідуальності виступають як єдині, але не однорідні процеси становлення індивідних та особистісних відмінностей, формування системоутворювальних властивостей, через які і відбувається становлення стилю поведінки, діяльності та життя.

Процес розвитку особистості розглядається як власне реалізація нею

через діяльність суспільних відносин (К. О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, М. В. Савчин, Д. І. Фельдштейн та ін.). Доведено, що дошкільник перетворюється з індивіда на моральну особистість, яка володіє індивідуалізованим правом приймати рішення, лише за умови, що він “увібрав у себе” суспільний норматив і виступає самостійним носієм принципу [144, с.248]. Перетворення суспільних відносин у внутрішні утворення особистості здійснюється в процесі функціонування морально спрямованих міжособових взаємин. Підкоряючись об’єктивним законам історії, суспільні відносини виступають реальним підґрунтям властивостей особистості [28, с.8]. Перетворюючись у „динамічні частини структури особистості” (Л. С. Виготський), вони виступають як система моральних властивостей, що набувають функцію регулятора її поведінки та діяльності. „Подібно до того, як початок індивіда – довгий і багатофазний процес ембріогенезу, так і початок особистості – довгий і багатофазний процес ранньої соціалізації індивіда, що найбільш інтенсивно відбувається в двох-трьохлітньому віці” – пише Б. Г. Ананьєв [285, с.178].

Різноманітні види діяльності суб’єкта перетинаються, переплітаються суспільними відносинами, утворюючи єдність у вигляді центру особистості, яку і називають „Я” людини. Цей центр перебуває не в індивіді, а в його бутті. Проте включеність особистості до системи взаємозв’язків з іншими людьми не означає нівелювання її унікальності, навпаки, саме різні “інші” сприяють набуттю та вияву особистістю своєї власної індивідуальності [137; 144; 223; 226; 258].

Зауважимо, що включеність особистості до системи взаємозв’язків з іншими може мати різний характер, так само як і діяльність може бути ефективною або ні для розвитку дитини. Отже, як пише І. Д. Бех, гармонійний розвиток особистості не гарантований вже самим фактом наявності взаємозв’язків з оточуючим світом, він залежить від широти суспільних відносин, в які вона включається та які реалізує в своєму житті [28, с.9]. К. О. Абульханова-Славська відмічає, що життєдіяльність і є тим процесом, спе-

цифіка якого визначається участю, способом організації, активністю і виявляє той масштаб особистості, при якому відбувається її розвиток. Це означає, що процеси розвитку особистості (ще більше індивідуальності) можуть бути різними – конструктивними або деструктивними для самої людини та оточуючих її, гармонійними або дисгармонійними, синхронними або асинхронними.

Гармонійним вважається такий шлях, в якому паралельно і рівномірно відбуваються процеси соціалізації та індивідуалізації, фізичного та особистісного, емоційно-почуттєвого та когнітивного розвитку (В. В. Ковальов, В. Т. Кудрявцев, В. А. Петровський, А. А. Рояк, Т. М. Титаренко, О. А. Шаграєва та ін.). В процесі гармонійного розвитку індивідуальності людина все більше визнає свої відмінності, диференціює свої вади та чесноти, вчиться визнавати права інших на розбіжності, щиро їх приймає, відкрита до змін, узгодження (адаптації) своїх поглядів, дій, вчинків до інших, готова до розуміння різних, протилежних аргументів навіть щодо речей принципових, світоглядних для неї. З метою особистісного взаємозбагачення підключає можливості все більш вузького, але ретельно відібраного кола людей. Процес соціалізації відбувається не у напрямку поширення (екстенсивності спілкування), а до його поглиблення (інтенсивності) та змістової насиченості, при цьому не втрачається емпатійне ставлення до тих, кого безпосередньо немає поруч [38; 90; 161; 299; 328; 329].

При розгляді особливостей дисгармонійного розвитку з'ясовано, що поняття “дисгармонія” означає стан, при якому “уходить грація” (В. В. Зеньківський), розбалансованість, розлад, дисонанс психічних процесів (О.А. Шаграєва). Ранні дисгармонії часто виглядають як надмірна дорослість поведінки, незавершеність якихось процесів, викривлення цілісності психіки [355]. Якщо орієнтуватися на характерні ознаки дошкільного дитинства: емоційність, відкритість, безпосередність поведінки, то дисгармонія може виявлятися у вигляді напруженості, закритості, тривожності дитини, появі афективних проявів, які відображуються на стані її самосвідомості та стилі поведінки.

Сучасні автори виділяють види дисгармонійного розвитку: ретардація (загальне або часткове запізнення або призупинення розвитку психічних функцій, компонентів психіки, властивостей особистості); асинхронія (викривлений, диспропорційний психічний розвиток, при якому виражено випередження розвитку деяких психічних функцій або властивостей особистості і значним відставанням темпів і термінів дозрівання інших); регресія (визволення та фіксація більш ранніх онтогенетичних форм нервово-психічного регування, яке утруднює подальше дозрівання психічних структур і функцій. Дисгармонійним розвитком вважається нерівномірний, асинхронний розвиток, який включає ознаки ретардації та акселерації. При цьому ретардація розглядається як уповільнений або стабільний психічний недорозвиток, акселерація як прискорений фізичний розвиток. Поєднання прискореного фізичного розвитку з уповільненим психічним призводить до дисбалансу у створенні сукупних фізичних та особистісних потреб та можливостей дитини [46; 206; 252; 272; 279].

Отже, за нашими міркуваннями, дисгармонійний шлях розвитку індивідуальності характеризується дисбалансом у процесах індивідуалізації та соціалізації, фізичного та особистісного, когнітивного та емоційно-чуттєвого розвитку. Дисбаланс у становленні процесів індивідуалізації та соціалізації призводить до загострення індивідуалістичних або колективістичних нахилів у розвитку індивідуальності. Нерозбірливість людини у своїх виборах (стосовно цілей, діяльності, засобів, ролей та ін.), відсутність власної мети, невміння її відстоювати, винаходити найкращі засоби її досягнення може призвести до „розчиненості” індивідуальності проміж інших впливів, втрати унікальної своєрідності. У цьому разі пропоноване середовищем сприймається як можливе, прийнятне і для себе, активно розвиваються виконавські тенденції, слухняність, дисциплінованість, організованість. З другого боку, неприйняття людиною думок, переживань, поглядів, відсутність прагнення узгоджувати свої цілі, рішення та цінності з іншими людьми також призводить до викривлень, проявів індивідуалізму та авторитаризму в поведінці і стилі життя.

Дисбаланс у когнітивному розвитку над емоційно-чуттєвим також може призвести до появи певних особливостей при вибудові власного стилю діяльності та життя. Наприклад, надзвичайна розвиненість процесів ототожнення, аналізу, порівняння, гіпертрофована відповідальність, обов'язковість може підсилювати стан тривожності, обмежувати дії та вчинки, негативно впливати на процес прийняття рішень. Такі тенденції підсилюється в умовах жорсткого контролю, обмежень, використання авторитарних методів впливу. Як правило, така поведінка найчастіше залишається ситуативною, використовується в тих умовах, які цього вимагають. Природна потреба у відновленні спонукає людину до пошуку тих обставин життя, в яких вона зможе залишатися собою, не приховувати власні здобутки або недоліки. Залежно від міри закутої енергії в процесі боротьби з самим собою цей перехід від стану „я такий як вам треба” до стану “я такий, який я є” буває більш або менш складним – вибуховим, стресовим або м'яким, поступовим, непомітним.

Доведено, що психологічним бар'єром на шляху інтеріоризації культури суспільної поведінки виступає низький рівень саморефлексії тілесного Я, недостатня повага до його функцій (Т. В. Говорун, Н. Ф. Лисенко, В. В. Кліменко). У процесі експериментальних досліджень встановлено, що більшість дітей дошкільного, молодшого, середнього та старшого шкільного віку відчуває значні труднощі у вмінні означувати тілесне “Я” науковими термінами, не має достатніх знань щодо будови та функціонування людського організму, не здійснює належний догляд за станом здоров'я. Недбайливе ставлення педагогів до відповідної просвіти дітей, їх батьків у питаннях статевої, фізичної та валеологічної культури малюків призводить до асинхронного, диспропорційного розвитку дитячої індивідуальності. Недостатня увага до процесів власного індивідуального розвитку в усьому розмаїтті його проявів провокує виникнення дисбалансу в особистісному зростанні людини, що в свою чергу негативно відображується як на її фізичному стані, так і на забезпеченні можливостей до самореалізації та самоствердження [74; 144; 23].

У нашому розумінні процес розвитку індивідуальності є результатом

дії двох факторів – еволюції вроджених процесів розвитку та засвоєння суспільного досвіду, які призводять до вироблення власного досвіду, його виокремлення серед суспільного, реалізації через діяльність свого стилю життя, впровадження людиною у соціальне оточення вироблених поглядів, переконань. Підкреслимо, що система поглядів, переконань, цінностей може формуватись як в процесі засвоєння суспільних відносин, так і вироблятися самостійно на основі власних переживань, спостережень, міркувань, висновків.

Розвиток індивідуальності відбувається гармонійно тоді, коли забезпечується баланс між процесами індивідуалізації та соціалізації, емоційно-почуттєвого та когнітивного, індивідного та особистісного становлення. В такому варіанті розвитку виокремлення суспільного досвіду відбувається з урахуванням не тільки особистих інтересів та бажань, власних фізичних або інтелектуальних потреб та можливостей, а і з урахуванням аналогічних запитів соціального оточення. Гармонійно розвинена індивідуальність вибудовує власний стиль діяльності та життя за допомогою найбільш корисних не тільки для себе, а і для оточуючих засобів. В цьому варіанті розвиток індивідуальності відбувається завдяки наявності власних природних можливостей, підтримці оточуючих, наявності варіативного інформаційного середовища, з якого людина може вибрати пізнавальну, почуттєву, оцінну інформацію відповідно до своїх поглядів та переконань.

Дисгармонійним шляхом розвитку індивідуальності вважаємо такий, коли спрямованість акцентуїтована лише на якійсь або деяких із сторін розвитку (асинхронія), що може призвести до особистісного викривлення. Значною мірою визначається власними можливостями людини, її бажаннями, прагненнями до тієї чи іншої діяльності тощо. Також дисгармонією може вважатися повільне та поступове вивільнення і все більш широке використання в житті невідповідних можливостям людини форм поведінки, реагування (регресія). Виникає у тому разі, коли ці форми реагування стають ефективними засобами досягнення більш важливих цілей (напр., дитина плачем домагається близького емоційного контакту з дорослими). Виникнення ре-

гресій більшою мірою залежить від соціальних впливів, аніж від власних ресурсів дитини.

Дисгармонійний шлях розвитку індивідуальності – можливий і розповсюджений, але просування по ньому провокує виникнення більших ускладнень, примушує компенсувати чимось ці ускладнення, спонукає до боротьби в їх здоланні. Отже, у цьому випадку розвиток індивідуальності відбувається всупереч або власному організму та здібностям, або існуючим соціальним установкам. Не вважаємо за можливе розглядати як дисгармонію ретардацію, оскільки цей вид дисгармонійного розвитку передбачає орієнтацію на усереднені норми стосовно вікових стандартів. Для нас же показником успішного розвитку виступає не стільки орієнтація на вікову норму, скільки прогрес дитини стосовно її індивідуальних показників на попередніх етапах.

Отже, в процесі розвитку особистості та індивідуальності є багато спільного, вони відбуваються паралельно та сукупно, але не є гомогенними. Своєрідність поняття „індивідуальність” передбачає наявність і специфічних психолого-педагогічних впливів, зміщення певних акцентів, вироблення своєрідної ієрархії принципів та забезпечення відповідних умов.

У ході теоретичного аналізу встановлено, що основним процесом розвитку індивідуальності визнається процес індивідуалізації особистості. Отже, виникла необхідність уточнити специфіку протікання процесу індивідуалізації особистості, здійснити порівняльний аналіз із своєрідними процесами соціалізації, виявити їх сутність та співвідношення, виявити характер процесів, своєрідних для індивідуальності.

Філософським підґрунтям для знаходження відповідей на ці питання стали слова М. О. Бердяєва: „Я не відчував себе по-справжньому і глибоко ані громадянином світу, громадянином суспільства, держави, сім'ї, професії або ще якої-небудь групи, зв'язаною єдністю долі. Я погоджувався визнати себе лише громадянином у царині свободи” [25, с. 321]. І далі: “Але в той же час я дуже гостро і часто боляче переживав основний парадокс особистості. Я прагнув не до ізоляції своєї особистості, не до її замкнення в собі і не до

самоствердження, але до її розімкнення в універсум, до наповнення універсальним змістом, до спілкування з усім.” [25, с. 322].

Ці висловлювання підтверджують складність та парадоксальність процесу індивідуалізації особистості, в якому поєднується прагнення людини до автономності водночас з бажанням до єднання з усім світом. М. О. Бердяєв звертав увагу на існування певних типів самотності і підкреслював, що самотність – це активний внутрішній стан, який призводить до активізації внутрішніх ресурсів, мислительних операцій, заглиблення у внутрішнє “Я”.

Цей вислів дуже тісно переплітається з думкою В. Т. Кудрявцева про те, що провідною метою розвитку людини (дитини) в освіті повинна стати не стільки соціалізація, скільки *універсалізація* її духовно-практичних можливостей, яка призводить до визволення людини, оволодіння нею різноманітними способами життєтворення [160, с. 3-22].

Особливе значення для розуміння особливостей гармонійного розвитку індивідуальності має з’ясування специфіки перебігу процесів індивідуалізації. Зазначимо, що індивідуалізація людини на біологічному рівні, як організму та індивіда, розпочинається ще в пренатальному періоді. У ряді зарубіжних досліджень процес зростання людини як індивіда носить назву індивідуації [291, с. 54]. Отже, вже при народженні кожен є носієм певного набору своєрідних природних особливостей і є індивідуальністю внаслідок своєї біологічної відмінності від інших (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, А. В. Брушлінський, Г. С. Костюк, В. С. Мерлін, Д. Ф. Ніколенко, А. В. Петровський, В. М. Русалов та ін.). Природний віковий розвиток забезпечує задоволення та вираження все більшого кола біологічних задатків, яке стає передумовою для появи нових утворень особистісного спрямування. Першим з них стає прагнення до незалежності та власної свободи. Відтак фізична незалежність (відокремлення організму дитини від організму матері) в поєднанні з фізіологічною незалежністю (спроможність самотійно задовольняти свої органічні потреби) стають передумовами і початком індивідуалізації індивіда.

Значно складнішим і не таким однозначним виглядає цей процес тоді, коли ми говоримо про “індивідуалізацію” особистості. Індивідуалізація особистості розглядається як рефлексивне уособлення людиною свого “Я” від соціальних ролей, які вона виконує і які в процесі інтеріоризації стають надбанням внутрішнього світу людини [305]. Багатьма дослідниками доведено, що при становленні образу „Я” дитина проходить ряд системоутворювальних етапів – інтеріоризації, екстеріоризації, типізації, ототожнення, соціалізації, яке врешті-решт призводить людину до появи складних особистісних новоутворень – самосвідомості, самоствердження, самореалізації [4; 30; 39; 40; 78; 330]. Потреба в ототожненні себе з іншими є виявом потреби до самовизначення. У дитини трирічного віку з`являється потреба в усвідомленні власного „Я” через схожість і відмінність від інших. Коли дитина каже про себе „я-хлопчик”, „я-дівчинка”, „мені три роки”, вона ототожнює себе з певною підгрупою (віковою або статевою). Поступово, по мірі зростання, поширення уявлень про оточуючий світ у дитини з`являється прагнення до власної незалежності, самостійності, більшої або меншої автономності. Дитина виокремлює себе з оточуючого світу, за допомогою діяльності починає випробовувати власні сили, перевіряти свої можливості та встановлювати ефективність своїх рішень. Паралельно відбувається співвіднесення ефективності своїх рішень, дій та вчинків з аналогічними діями інших людей. На основі оцінювання та самооцінювання вибудовується стратегія власних ставлень до впливів зовнішнього світу.

За положеннями теорії Е. Фромма активізація процесів ототожнення може призвести до дисгармонізації процесу розвитку індивідуальності. Тоді ототожнення перетворюється у конформізм, стадність, нівелювання своєрідності власного „Я” і супроводжується поведінкою „Я такий, як вам хочеться”. Е. Фромм відмічає, що людина завжди прагне не відрізнятись від інших, бути такою як усі, досягти певного соціального статусу, бути визнаною, причому це прагнення може бути навіть сильнішим, аніж потреба у фізичному існуванні. З другого боку, надмірна автономізація людини в процесі індиві-

дуалізації може провокувати бажання пригнічувати, підкоряти собі інших, або викликати прагнення до ізоляції. Ця небезпека може виникати внаслідок неприйняття дитини близькими дорослими, відсутністю взаєморозуміння з ними, недостатнім відчуттям любові та поваги з боку важливих для життя дитини людей [320; 345; 346].

У наукових психолого-педагогічних працях соціалізація розглядається як розширення та поглиблення зв'язків з різними сферами життя суспільства, оволодіння громадським досвідом, прилучення до духовної та матеріальної культури, загальнолюдських цінностей. Індивідуалізація особистості розглядається як здобування все більшої самостійності, автономності, можливість все більшої реалізації самого себе, своїх здібностей та ресурсів, прагнення виявити самість. О. Г. Асмолов характеризує процеси індивідуалізації особистості таким чином: “Історія індивідуалізації людини – вивчення її шляху від зародкових проявів індивідуальності особистості в окремих видах діяльності до вільної індивідуальності, самодіяльності особистості як суб’єкту історичного процесу” [17, с. 11].

Відомі психологи і педагоги (К. О. Абульханова-Славська, М. В. Крулехт, Б. Ф. Ломов, В. І. Слободчиков, Д. І. Фельдштейн та ін.) розглядають розвиток особистості у вигляді діалектичної єдності процесів соціалізації та індивідуалізації. “Особливо важливим для нас є те, що індивідуалізація є неминучим результатом (зворотною стороною) процесу соціалізації і навпаки, подальший розвиток індивідуалізації можливий лише через соціалізацію, лише на її основі, тільки соціалізація дає той матеріал, з якого можуть будуватися індивідуалізовані форми поведінки” – підкреслює Д. І. Фельдштейн [337, с. 104].

Але реальна індивідуалізація передбачає максимально глибоке розкриття індивідуальних можливостей людини, що не може бути здійснено без соціалізації особистості. По суті, індивідуалізація і соціалізація є необхідними, нерозривно взаємопов’язаними компонентами єдиного процесу особистісного розвитку, певний рівень якого народжує самодетермінацію, самокеру-

вання особистості, яка свідомо організує своє власне життя, отже і визначає тою чи іншою мірою свій власний розвиток. На думку Г. Г. Кравцова, розвиток особистості може бути охарактеризованим як індивідуалізація життєвих проявів [153]. Найголовнішою функцією існування особистості є “здійснення індивідуального способу суспільного буття” [144, с.14].

Деякими авторами індивідуалізація особистості розглядається як певна фаза в процесі становлення особистості. Так, А. В. Петровський, розглядаючи проблему формування особистості, висунув ідею трьох фаз становлення особистості в соціальному середовищі – адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Виникнення цих фаз пов’язується із соціогенною потребою людини в персоналізації та діяльнісно опосередкованих можливостях задовольняти її в референтних групах [258, с. 83]. Для нас це положення стало важливим при виділенні етапів індивідуалізації особистості та створенні теоретико-експериментальної моделі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років.

Підкреслимо, що в зарубіжних теоріях роль соціалізації не вважається настільки визначальною, як у вітчизняній науці. Ряд дослідників стверджує, що індивідуалізовані форми поведінки виробляються не лише на основі соціалізації, а більшою мірою на основі власного сприйняття, міркувань, переживань, а також наявності або відсутності внутрішніх резервів для вироблення власної точки зору (Д. Келлі, Л. Колберг, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.). У цих теоріях розглядається і вважається ефективним і такий варіант розвитку, коли автономність людини, її свідоме відокремлення від соціуму не тільки не гальмує, а й прискорює розвиток індивідуальності, активізуючи процеси самості, довільності, спонукаючи до винахідництва, заглиблення у внутрішній світ, міркування, фантазування. При цьому ряд дослідників стверджує, що надмірна соціалізація навіть призводить до втрати унікальності, самобутності людини, її „розчиненості” проміж інших [201; 295; 296; 345; 346; 382; 386].

Для поглибленої диференціації характеру взаємовпливів в ході соціалізації та індивідуалізації дитини ми звернулись до концепції послідовних етапів становлення ідентичності особистості Е. Еріксона [367; 377]. Виділяючи

вісім стадій розвитку особистості, Е. Еріксон зазначає, що на кожній стадії соціалізації дитина повинна зробити життєво важливий вибір між двома полярними видами ставлення – до оточуючого світу і до себе, який визначає хід подальшого розвитку особистості. На першій стадії соціалізації (орально-сенсорній) відбувається дозрівання сенсорних систем, а також здійснюється вибір між довірою та недовірою до зовнішнього світу. Для цієї стадії властивий модус “утримання того, що сприйнято ззовні”, що утворює перший рівень ідентичності особистості, коли дитина ідентифікує себе з найближчим (сімейним) оточенням. Друга стадія соціалізації та особистісного становлення спирається на дозрівання м'язово-рухової системи, яке забезпечує основу для відносної самостійності та автономності дитини. Нові психосоматичні переживання, що викликані зануренням дитини в більше світове коло, руйнують ту психологічну єдність, яка виникла на першому етапі і ставлять дитину перед новим вибором – набути самостійність та впевненість у собі або сумніватися, соромитися себе. Поява невпевненості може спричинюватися не стільки власними помилками дитини, скільки її емоційними переживаннями, викликаними негативними оцінками дорослих. Третя стадія соціалізації (локомоторно-генітальна або едіпова) характеризується активним включенням дитини в оточуючий світ. Це включення відбувається у вигляді дій, питань, пошуку нових знань. З'являється планування (у тому числі з віддаленими цілями), дії спрямовуються на досягнення результату, поведінка починає регулюватися ідеальними прототипами. Відчуття провини гальмує розвиток самостійності, ініціативи, обумовлює деструктивні утворення. Віддалені негативні наслідки цього можуть перетворитися в істеричне самообмеження та самознищення. Таким чином, Е. Еріксон яскраво показав, як на кожному етапі соціалізації проходить виокремлення свого власного у суспільному та довів, що це відбувається *при здійсненні виборів різного ступеню складності*. Йому вдалося показати значення планування, яке також здійснюється вибірково, у відповідності до власних ідеальних прототипів, а також визначити роль позитивних та негативних виховних впливів на дитину.

На підставі вищесказаного можна вважати, що процеси індивідуалізації особистості є більш складними та пізніми, аніж процеси соціалізації, оскільки вони рівною мірою залежать як від готовності дитини до сприйняття зовнішніх соціальних чинників, так і від внутрішніх, фізичних та природних сил людини, а також набутого в процесі життя досвіду, уявлень про навколишній світ, емоційно-почуттєвого стану, інтелектуальних можливостей. Як пише І. Д. Бех: „Спочатку будь-яка вища психічна функція (логічна пам'ять, мислення, моральна свідомість і самосвідомість) розподілена між двома людьми, є взаємним психологічним процесом, потім виступає внутрішнім, особистим способом поведінки суб'єкта” [29, с. 56].

Процеси індивідуалізації базуються на можливостях дитини оцінити той суспільний досвід, який несе соціальне середовище та зробити *свідомий вибір* щодо його прийнятності відносно себе. Цей вибір здійснюється у відповідності до власних ідеальних прототипів, життєвих смислів, а також реальних фізичних та особистісних можливостей. Відбувається *паралельне виокремлення* свого внутрішнього у зовнішньому і вироблення на цій підставі нового сплаву, який є найбільш прийнятним і корисним як для себе, так і для референтного соціального оточення. Рішення щодо припустимості певних дій та вчинків на свою користь або користь інших говорить як про значущість соціального оточення в житті дитини, її емпатійне ставлення до нього, так і про баланс процесів соціалізації та індивідуалізації особистості дитини.

Вирішальною на цьому етапі є набута протягом життя можливість до диференційованого (отже, поглибленого) сприйняття себе та свого досвіду. Таке диференційоване ставлення до своїх властивостей (або досвіду, способів поведінки, рішень, ставлень) та властивостей інших робить процеси вибірковості та цілепокладання усвідомлюваними, емоційно значущими, змістовними та ефективними з точки зору подальшого саморуху.

Реальні можливості дитини значно впливають на подальший пошук найбільш дієвих та ефективних шляхів побудови власної поведінки, створення плану життя, в якому більшою або меншою мірою використовуються

загальновідомі суспільні моделі. Зростання індивідуальних можливостей паралельно із накопиченням досвіду поступово призводить до появи власних творчих знахідок, прийомів, відкриттів, які так чи інакше оцінюються, приймаються або заперечуються та відкидаються оточуючими.

Для більш чіткого розуміння та структурування процесу індивідуалізації доцільно розподілити на ті, що стосуються індивідуалізації природних, біологічних властивостей (початок індивідуалізації) та ті, які безпосередньо стосуються індивідуалізації особистісних проявів. Отже, індивідуалізація людини як індивіда – це процес природного розвитку індивідних відмінностей, процес індивідуалізації. Індивідуалізація людини як особистості – це процес переходу від виокремлення власного із соціального до його диференціації, оновлення, створення свого авторського, суспільно-значущого досвіду.

Це означає, що *етапами індивідуалізації особистості можна вважати*: 1) виокремлення себе в оточуючому світі, а свого власного досвіду у суспільному досвіді; 2) диференціацію свого внутрішнього світу, власного досвіду на змістові складники; 3) побудову власної траєкторії життя шляхом диференційованого використання відомих моделей, вибору найбільш сприйнятливих для себе, або створення нових, винахідницьких, виняткових моделей поведінки й діяльності; 4) створення власного досвіду, який стає значущим для інших, прийнятим ними, що впливає на перетворення та удосконалення їх життєвих планів.

Аналіз процесу індивідуалізації особистості логічно підводить нас до думки про те, що індивідуальність – система динамічна, в якій з'являються нові утворення і складові. Дійсно, процес розвитку індивідуальності передбачає появу нових властивостей та компонентів більш або менш вагомих, помітних та значущих, але взаємопов'язаних між собою при цьому життєутворювальні функції цієї системи (визначати та досягати поставленої мети, здійснювати найбільш прийнятний для свого життя вибір, вносити нове в оточуючий світ) залишаються незмінними. Зміни відбуваються у складності встановлених цілей, засобів їх досягнення, розширенні можливостей до здій-

сненні власних виборів (видів діяльності, матеріалів, засобів, ролей, рішень, друзів), а також у змісті творчих ідей, рішень та винаходів.

Особливо актуальною при вивченні детермінантів розвитку індивідуальності дитини є *проблема формування індивідуального стилю діяльності*, який відображує сукупність характеристик індивідного та особистісного значення, визначає в подальшому основні характеристики стилю поведінки, життя та долі людини, і, по суті, стає результуючим, узагальнюючим утворенням в процесі розвитку індивідуальності. При визначенні індивідуально-стильових відмінностей здійснення якого-небудь процесу увага акцентується на детермінантах особистісного характеру. Таким чином, індивідуальний стиль найчастіше вивчається та описується через особистісні детермінанти, через усталені індивідуальні особливості виконання діяльності, детерміновані ІВ різних рівнів та специфікою діяльності.

Важливі ідеї щодо окресленої проблеми знаходимо у працях В. С. Мерліна, Є. О. Клімова, М. Р. Щукіна, які розпочинали дослідження від питання обумовленості стилю властивостями певного рівня індивідуальності і поступово перейшли до його системного вивчення. За визначенням Є. О. Клімова, індивідуальний стиль є індивідуально-своєрідною системою психологічних засобів та прийомів, до яких свідомо чи підсвідомо звертається людина з метою найкращого співвіднесення, урівноваження своєї типологічно обумовленої індивідуальності з зовнішніми, предметними умовами діяльності [132; 133].

Індивідуальний стиль діяльності розглядається як характерна для даної людини система навичок, методів, прийомів, способів рішення задач тієї чи іншої діяльності, які забезпечують більш чи менш успішне її виконання [264; 276; 317]. Вважається, що комплекс індивідуальних особливостей людини може лише частково задовольняти вимогам якого-небудь виду діяльності, тому людина, свідомо або стихійно мобілізуючи необхідні для роботи властивості, одночасно компенсує або долає ті, що заважають досягненню успіху.

У результаті такої роботи над собою і утворюється ІСД – неповторний варіант типових для даної людини прийомів роботи в типових для неї умо-

вах. При цьому підкреслюється те, що стиль діяльності обумовлює не окремі елементи діяльності, а їх визначене сполучення (систему засобів та прийомів діяльності), а також те, що стиль обумовлений психологічно як інтегральний ефект взаємодії суб'єкта і об'єкта. Крім того, доведено, що формування ІСД пов'язане як з розвитком провідних індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта, так і з розвитком діяльнісних умінь та навичок, зокрема, у вирішенні професійних завдань [43; 70; 94; 119; 122; 123; 132; 133]. Одним із найважливіших завдань виховання і навчання вважається те, щоб допомогти людині знайти стиль діяльності, найбільш відповідний її індивідуальним особливостям [281].

У якості ознак ІСД виділено – наявність системи взаємопов'язаних операцій, співвідношення орієнтувального та виконавського компонентів діяльності, узагальнений характер стилю, успішне виконання діяльності і задоволеність нею. У ході досліджень, присвячених проблемі інтегральної індивідуальності, встановлено залежність ІСД від властивостей різних ієрархічних рівней індивідуальності (особистісних, психодинамічних, нейродинамічних). Разом з тим доведено, що завдяки ІСД міняється характер зв'язків між різнорівневими властивостями, долаються дисбаланси між ними, засвоєння ІСД міняє різнорівневі зв'язки у бік їх гармонізації (Є. О. Клімов).

Формальними ознаками ІСД вважається: усталена система прийомів і засобів діяльності; обумовленість цієї системи певними особистими якостями; застосування цієї системи як засобу ефективного пристосування до об'єктивних вимог. В інших теоріях доводиться, що ІСД характеризується такими ознаками, як непослідовність, не зосередженість уваги, розкиданість, швидкість рухів, тобто функціонально-динамічними, формально-динамічними властивостями (Н. С. Лейтес). Але, на думку В. С. Мерліна, такі ознаки точніше було б назвати стильовими властивостями індивідуальності. При цьому ІСД треба розуміти не як набір окремих властивостей, а як доцільну систему взаємопов'язаних дій, за допомогою яких досягається певний результат. Окремі дії утворюють цілісну систему саме завдяки доцільному

характеру їх зв'язку, тому стиль діяльності не може бути помилковим, помилковою може бути окрема дія [231, с. 144-170].

У широкому значенні під ІСД розуміється уся система відмінних ознак діяльності кожної людини, обумовлених особливостями його особистості. У вузькому розумінні ІСД розглядається як обумовлена типологічними особливостями стала система способів, що складається у людини, яка прагне до найкращого виконання діяльності. У розкритті способів маються на увазі не тільки виконавчі або рухові акти, це і гностичні, орієнтувальні дії, а також зміна функціональних станів, якщо вони виступають як *засіб досягнення цілі*. Інакше кажучи, ІСД – це індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно звертається людина з метою найкращого врівноваження своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності [284, с. 140].

Ядром індивідуального стилю вважається комплекс типологічних властивостей нервової системи, яка обумовлює перший пристосувальний ефект і визначає напрям подальшого врівноваження із середовищем. Другий пристосувальний ефект виникає на основі першого, являє собою побудову до ядра індивідуального стилю і визначає характер подальших (свідомих або стихійних) пошуків способів реалізації діяльності. У системних характеристиках ІСД виділяють різні ієрархічні рівні на основі рівней індивідуальності, які переважно детермінують стиль, та на основі компонентів діяльності. За другою основою виділяють стилі моторики, індивідуальну систему операцій та індивідуальну стратегію проміжних цілей.

При вивченні індивідуального стилю діяльності окреслюються такі складові загального шляху – виділення конкретної системи «суб`єкт-об`єкт», визначення того бажаного стану, до якого вона повинна прийти (тобто мета керування); виділення якомога більш суттєвих умов, від яких залежить досягнення бажаного результату (тобто певна група вхідних впливів, як сприятливих для успіху, так і протидіючих йому); виділення таких керуючих впливів, стосовно яких типологічна властивість (або комплекс властивостей) є по

своєму біологічному смислу протидіючим фактором; виділення таких особливостей діяльності, стосовно яких певні типологічні особливості є сприятливим або нейтральним фактором.

Доведено, що ІСД визначається своєрідністю дій, які застосовуються для досягнення цілі. Функціональні особливості і формально-динамічні властивості відіграють суттєву роль у виникненні індивідуальної своєрідності дії, але вони не співвідносяться з певною метою діяльності і тому недостатні для діагностування індивідуального стилю діяльності. Основною проблемою при вивченні ІСД стають його видозміни у різних людей в залежності від специфічних об'єктивних вимог різних видів діяльності [43; 70; 94; 122; 132].

У західній психології існує щонайменше два підходи до розуміння стилю діяльності: стиль як характеристика індивідуальної стратегії системи проміжних цілей (А. Адлер) і стиль як характеристика системи операцій, до яких особистість прихильна внаслідок своїх індивідуальних властивостей (Г. Олпорт, Р. Стагнер, Х. Виткин та ін.). Але у викладених концепціях під стилем завжди розуміється характеристика особистості, а стильові властивості розглядаються як особливий клас, відмінний від класу нестильових властивостей [5; 201; 390; 394; 395].

Отже, стильовий механізм виконує функції узгодження, поєднання і компенсації при створенні індивідуального стилю життя і забезпечує оптимізуючий та адаптуючий ефект. Саме ІСД є тим стрижневим утворенням, в якому відображується сукупність неповторних відмінностей людини як індивіда та особистості, можливість адекватного самооцінювання власних внутрішніх ресурсів та зовнішніх чинників, спираючись на які людина вибудовує життєвий шлях. Це означає, що ІСД у процесі розвитку індивідуальності здійснює системоутворювальну та узагальнюючу функцію.

Загалом у дослідженнях з проблеми ІСД найбільш чітко виступають такі напрями: вивчення індивідуальної своєрідності у предметно-дієвому аспекті; виявлення взаємодії властивостей різних рівней індивідуальності, що характеризують внутрішній бік діяльності. Це уможливіло подальше вияв-

лення психологічних умов наявної взаємодії між властивостями різних рівнів індивідуальності. Такими умовами називаються: особливості усвідомлення своєї діяльності, самооцінка, установки та інтелектуальний чинник [362].

Найважливішим аспектом системного вивчення ІСД є його розгляд в залежності не тільки від різних внутрішніх, але й зовнішніх умов діяльності. При цьому суттєве значення має виділення “зони невизначеної діяльності”, завдяки котрій у детермінованих межах забезпечується варіативність загальних і проміжних цілей, операцій та дій. Вагомою характеристикою ІСД вважаються соціально-психологічні передумови, від яких він залежить: суспільний лад, шкала соціальних оцінок, соціальні санкції, стиль керування, тощо.

Також доведено, що на усіх вікових проміжках розвитку ІСД є одна загальна і найбільш суттєва закономірність: стиль не формується лише за допомогою об’єктивних вимог до діяльності та стимуляції мотивів, він обирається самим суб’єктом діяльності не тільки тому, що забезпечує успішність, але й тому, що приносить більше емоційне задоволення (Л. Я. Дорфман). Оскільки ІСД виконує системоутворювальну функцію у розвитку, то самостійний вибір стилю стає основним *результатом* розвитку інтегральної індивідуальності.

Найважливішим положенням теорії виховання є сформульована В. С. Мерліним думка про те, що людина створює свою індивідуальність своїми діями. В свою чергу, характер дій визначається особливостями розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності та суттєво залежить від загального стану індивідуальних відмінностей. Отже, типологія ІСД може бути встановлена на основі вивчення особливостей розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності, тобто тих базових, визначальних характеристик особистості, сформованість яких забезпечує реалізацію функцій постановки та досягнення цілей, планування; виділення у наявному середовищі найбільш ефективних засобів досягнення мети та вибіркового засвоєння певної інформації; створення нових, відмінних від відомих прийомів, засобів досягнення мети).

У цілому процес розвитку індивідуальності є результатом еволюції вроджених процесів розвитку та засвоєння суспільного досвіду, які призводять до вироблення власного досвіду, його виокремлення серед суспільного, виникнення ІСД, реалізації індивідуального стилю життя, впровадження людиною у соціальне оточення самостійно вироблених поглядів, переконань. Підкреслимо, що система поглядів, переконань, цінностей може формуватись як у ході засвоєння суспільних відносин, так і вироблятися самостійно на основі власних переживань, спостережень, міркувань, висновків.

Розвиток індивідуальності відбувається гармонійно тоді, коли забезпечується баланс між процесами індивідуалізації та соціалізації, емоційно-почуттєвого та когнітивного, індивідного та особистісного становлення. В такому варіанті розвитку виокремлення суспільного досвіду відбувається з урахуванням не тільки своїх інтересів та бажань, особистих фізичних або інтелектуальних потреб та можливостей, а і з урахуванням актуальних запитів соціального оточення. Гармонійний розвиток індивідуальності передбачає вибудову індивідуального стилю життя за допомогою засобів, найбільш корисних не тільки для себе, а і для оточуючих. У цьому варіанті розвиток індивідуальності відбувається завдяки наявності власних природних можливостей, підтримці оточуючих, наявності та доступності варіативного інформаційного середовища, з якого людина може вибрати пізнавальну, почуттєву, оцінну інформацію відповідно до своїх поглядів та переконань. Дисгармонійним шляхом розвитку індивідуальності вважаємо такий, коли спрямованість акцентується лише на окремих аспектах розвитку. Також дисгармонією може вважатися повільне та поступове вивільнення і все більш широке використання в житті невідповідних спрямованості людини тенденцій поведінки, характеру реагування, поява яких викликана певними життєвими або соціальними обставинами.

При вивченні особливостей процесу *індивідуалізації особистості* для більш чіткого розуміння та структурування були виділені етапи, що стосуються індивідуалізації природних, біологічних властивостей (початок індиві-

дуації) та ті, які безпосередньо стосуються індивідуалізації особистісних проявів. Встановлено, що індивідуалізація людини як індивіда – це процес природного розвитку індивідуальних відмінностей, власне, процес індивідуалізації. Індивідуалізація людини як особистості – це процес переходу від виокремлення власного із соціального до його диференціації, оновлення, і врешті-решт, створення нового досвіду, який стає суспільно-значущим. Основними етапами індивідуалізації особистості є виокремлення себе, свого власного досвіду в оточуючому світі або суспільному досвіді; диференціація свого внутрішнього світу, власного досвіду на змістові складові; побудова власної траєкторії життя шляхом диференційованого використання відомих моделей, вибору найбільш прийнятних для себе, або створення нових, винахідницьких, виняткових моделей поведінки й діяльності; створення такого індивідуального досвіду, який стає значущим для інших і спонукає до перетворення життєвого шляху.

Утворенням, що відображує стан індивідуальних відмінностей, є індивідуальний стиль діяльності. При визначенні індивідуально-стильових відмінностей увага акцентується на детермінантах особистісного характеру. Отже, індивідуальний стиль вивчається та описується через особистісні детермінанти, усталені індивідуальні особливості виконання діяльності, детерміновані індивідуальними відмінностями різних рівнів та специфікою діяльності.

1.4. Структурно-змістова модель індивідуальності

У ході попереднього теоретичного аналізу ми прийшли до висновку, що сутність індивідуальності не тотожна сутності особистості, тим більше не тотожна сутності індивіда. Індивідуальність розглядається як своєрідне утворення, що має визначальні – системоутворювальні, стрижневі, домінуючі характеристики, гармонійно об'єднує в собі індивідні та особистісні властивості, спирається на них, є їх серцевиною і взаємозв'язуючим стрижнем. Але та-

кий підхід ні в якому разі не дає підстави вважати, що поняття особистість та індивідуальність треба розглядати нарізно, а процеси розвитку індивідуальності та особистості – відокремити. Навпаки, важливо з'ясувати, у чому полягають взаємозв'язки та взаємовідношення цих понять з тим, щоб знайти підходи до побудови подальшої педагогічної роботи на засадах спільності та своєрідності.

У цьому плані особливий інтерес викликають погляди Б. Г. Ананьєва, в працях якого з позицій системного підходу поєднуються та одночасно диференціюються провідні психологічні поняття „індивід”, „особистість”, „суб'єкт діяльності” та „індивідуальність” [11; 12; 13; 285]. Він зазначав, що людина повинна розглядатися як істота природна та соціальна, при цьому її соціально обумовлені властивості формуються на основі природно обумовлених і разом з тим в певних межах трансформують їх. Таким чином, будь-яка властивість людини може розглядатися як спільний результат дії соціальних факторів і як продукт розгортання біологічної програми, носієм якої є індивідуальна сутність людини. І лише поєднання індивідуально-біологічного та індивідуально-соціального дає право стверджувати про народження біосоціогенетичної індивідуальності, тобто індивідуальності в широкому розумінні цього слова.

При загальному прийнятті стратегічних поглядів Б. Г. Ананьєва вважаємо, що є певна умовність у рядоположному включенні в загальну схему понять „особистість” та „суб'єкт діяльності”. Так, особистість розглядається як людина з особливими якостями, що набуваються в процесі соціалізації індивіда, засвоєння соціальних ролей, соціально значущих цінностей, а суб'єкт діяльності як людина свідома і активна в різних видах діяльності, що характеризується сукупністю діяльностей та мірою їх продуктивності. В якості індивідуальності вчений розглядав інтегративне цілісне об'єднання індивіда, особистості та суб'єкта діяльності, неповторний варіант реалізації людиною своїх потенційних здібностей та можливостей.

Але процес соціалізації індивіда, засвоєння ним соціальних ролей та цін-

ностей передбачає у тому числі і наявність свідомого і активного ставлення до різних видів діяльності. Процес формування особистості являє собою поступове становлення людини як суб`єкта діяльності [4; 28; 144; 325; 339]. Таким чином, процеси суб`єктності є основними процесами становлення особистості, а структурний зміст поняття “суб`єкт діяльності” або дорівнює змістовому наповненню поняття “особистість” або розповсюджується і на індивідну сутність людини. Це означає, що розвиток суб`єктності в діяльності стає вагомою і ледь не найважливішою частиною особистісного розвитку. Також і для індивіда, як і для особистості діяльність є провідним чинником існування та розвитку, тому використання поняття „суб`єкт діяльності” рівною мірою повинно розповсюджуватися на індивідну сутність людини. Як пише О. В. Брушлінський: “Суб`єкт – це всеохоплююче, найбільш широке поняття людини, яке узагальнено розкриває єдність усіх її властивостей, що нерозривно розвиваються: природних, соціальних, суспільних, індивідуальних і т. д. Особистість, навпаки, менш широке визначення індивіда. Воно зазвичай на перший план висуває її соціальні, а не природні властивості” [283, с. 9-10].

У зв`язку із вищесказаним вважаємо, що запропонований варіант диференціації структури за складовими: індивід, особистість та суб`єкт діяльності потребує певного уточнення, оскільки ці категорії нерівнозначні. З нашої точки зору, діяльність виступає умовою розвитку як індивіда, так і особистості, чому власне і розвиток суб`єкта діяльності є більш широкою категорією, ніж це представлено в дослідженнях Б. Г. Ананьєва та його послідовників. Зокрема, у фундаментальній праці М. В. Крулехт створено модель цілісного розвитку дитини як суб`єкта трудової діяльності, що відображена у метафоричному образі трипелюсткової квітки, складовими якої є: розвиток індивідних особливостей дитини; розвиток особистісних якостей; засвоєння позиції суб`єкта діяльності. Серцевиною цього графічного образу виступає розвиток індивідуальності як сутнісного ядра особистості [158]. З`ясовуючи структурно-змістові особливості поняття “індивідуальність”, ми прийшли до переконання у необхідності уточнення даної моделі та створення іншого метафори-

чного образу, в якому передбачено лише двопелюстковий варіант (рис. 1.1.). Зауважимо, що діяльність, яка є провідною умовою існування й розвитку як індивіда, так і особистості та індивідуальності, забезпечує поєднання індивідуального та соціального і розглядається нами як всеохоплююча, обов'язкова умова існування всього живого.

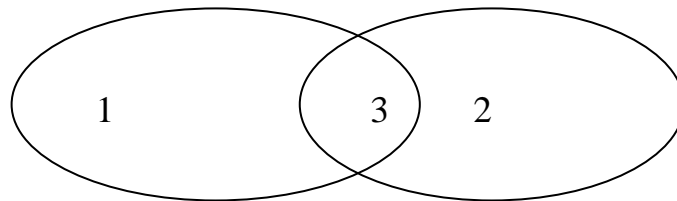


Рис. 1.1. Структурно-змістова модель індивідуальності:

- 1 – індивідна або біологічна сутність людини;
- 2 – особистісна сутність, або певне коло набутих в процесі життя та різних видів діяльності властивостей;
- 3 – власне індивідуальне, те, що не підлягає типізації та поєднує в собі характеристики індивідної та особистісної сутності.

Чому при розгляді фундаментальної та складної проблеми про сутність індивідуальності виникла необхідність з'ясувати питання про те, як співвідносяться це поняття з іншими, спорідненими? Тому що саме це розуміння дає можливість розібратися в тому, що є системоутворювальними витоками індивідуальності. Ми вже з'ясували, що індивідуальність виникає на перетині природних та соціальних передумов розвитку. Таким чином, саме від того, що є навколишнім простором, з якого утворюється своєрідність кожної людини, залежить структура і зміст індивідуальності. Крім цього, не применшуючи значення діяльності як провідного фактору існування і розвитку будь-якої істоти (в тому числі і індивіда, обов'язково особистості, отже й індивідуальності), вважаємо за необхідне змінити акценти в образному представленні співвіднесених даних. Запропонований нами структурно-змістовий варіант

моделі індивідуальності логічно відображує ряд принципово важливих наукових положень:

- 1) взаємозалежність, взаємозв'язок та взаємовплив індивідних та особистісних властивостей у структурі індивідуальності;
- 2) рівноцінне, однаково вагоме значення кожної складової для розвитку індивідуальності ;
- 3) єдність, інтегрованість індивідних та особистісних відмінностей;
- 4) ієрархічну узгодженість та сплетеність окремих індивідуальних відмінностей, які виступають складниками індивідного або особистісного конструкту індивідуальності;
- 5) центральну, визначальну роль діяльності для існування та розвитку людини як індивідуальності;
- 6) необхідність гармонізації природних та соціальних властивостей;
- 7) унікальність утворення, що виникає на перетині природних та соціальних індивідуальних відмінностей;
- 8) наявність в сутності індивіда та особистості двох фундаментальних основ – базової, внутрішньої та додаткової, зовнішньої;
- 9) відображення співвідношення понять “особистість” та “індивідуальність” як вершинного та глибинного розвитку людини.

Виникає логічне питання: чи можна розглядати співвідношення понять індивід, особистість, індивідуальність в ієрархічному підпорядкуванні? На наш погляд, ні в якому разі, оскільки кожне з цих утворень має надзвичайно велике значення для існування та розвитку індивідуума, вони всі рівноцінно значущі та важливі і знаходяться у складній системі взаємозв'язків та взаємовпливів. Як зазначає О. Г. Асмолов: “Стосунки між індивідом (продуктом антропогенезу), особистістю (яка засвоїла суспільно-історичний досвід) та індивідуальністю (перетворюючою світ) можуть бути передані наступною формулою: Індивідом народжуються, Особистістю стають, а Індивідуальність відстоюють” [17, с.7].

Отже, у цьому визначенні не тільки показано взаємозв'язок між понят-

тями “індивід”, “особистість” та “індивідуальність, але і говориться про появу певних властивостей, що забезпечують “перетворення світу”. Але, за нашим тлумаченням сутності індивідуальності, яка містить в собі природне та соціальне, це поняття логічно та правомірно інтегрує в собі біологічні (об’єктивні) та особистісні (суб’єктивні) конструкти, спирається на них, і саме за рахунок цього неповторного поєднання в кожному конкретному випадку виникає унікальне утворення, яке має назву “індивідуальність”.

Узагальнення та аналіз представлених нами досліджень дозволяє зробити авторське визначення поняття „індивідуальність”. На нашу думку, *індивідуальність* – динамічна, відкрита до сприйняття, переробки та збагачення зовнішнього досвіду система, структура якої утворюється шляхом унікального поєднання комплексу індивідуальних відмінностей, а зміст визначається появою системоутворювальних властивостей. Індивідуальність реагує на розмаїття впливів зовнішнього середовища в індивідуально окресленому діапазоні, одночасно звужуючи їх в прийнятному для себе світі, збагачуючи власними відкриттями і знахідками. Функцією індивідуальності є виокремлення власного у суспільному, автономного у громадському, виділення унікального серед загального. Результатом розвитку індивідуальності як особистості є вибудова власної траєкторії життя на основі універсалізації, створення власного досвіду, який є значущим не тільки для самого себе, а і для інших. Вибудова власної траєкторії життя спирається на можливість постановки значущої для себе та інших мети, використання дієвих засобів її досягнення, котрі винаходяться або обираються із існуючих у соціальному досвіді. На цьому етапі індивідуальні досягнення, знахідки, відкриття стають важливими для більш або менш широкого суспільного кола.

Для подальшої побудови теоретичних основ експериментального дослідження, пошуку спільних та виокремлення відмінних психолого-педагогічних підходів, необхідно встановити на теоретичному рівні спільність та відмінність сутнісних характеристик понять „особистість” та „індивідуальність”, їх структурну та змістову своєрідність, виявити специфіку пе-

ребігу основних процесів, причин та вікових термінів їх початку.

У концепції В. С. Мерліна розрізнення понять особистість та індивідуальність починається з аналізу ролі та значення факторів, що забезпечують онтогенетичну зміну властивостей. За думкою автора, “розвиток” безпосередньо і більшою мірою обумовлюється генетично, у той час, як “формування” пов’язано перш за все із впливом соціальних умов. Зазначимо, що на основі порівняння сутності особистості та індивідуальності автору вдалося показати специфіку процесу розвитку особистості та відмінність від цього процесу розвитку індивідуальності. Так, В. С. Мерлін виділив два типи детермінації людської сутності: каузальний (однозначний, жорсткий) і телеологічний (багато-багатозначний). Говорячи про особистість, її формування, вчений підкреслював переваги першого типу детермінації, оскільки запорукою успіху виховної роботи у цьому разі вважав жорстко обумовлену побудову поведінки, свого роду тренаж, алгоритмізацію. Говорячи про розвиток індивідуальності, він стверджував, що успішність цього процесу забезпечується не шляхом алгоритмізації, а завдяки створенню “зони невизначеності”, яка становить собою простір для індивідуальних виборів [119, с.18].

Теоретичним підґрунтям для з’ясування поставлених питань можуть виступати концептуальні праці Д. І. Фельдштейна та О. Г. Асмолова. Так, за Д. І. Фельдштейном “... Розвиток людини як особистості являє собою розгортання людської соціальної сутності в її найбільш значущих для конкретного суспільства проявах-моральних нормах, установках, які визначають для кожного вікового періоду рівень особистісного розвитку і відповідно найважливішим критерієм розвитку особистості є ступінь розвинутої “соціальності”, у зв’язку з чим доцільно розглядати становлення особистості в онтогенезі як особливу форму прояву соціального розвитку” [338, с.9].

У фундаментальних працях О. Г. Асмолова, присвячених проблемі особистості та індивідуальності, зазначається, що особистість соціальна по своїй суті, але індивідуальна за способом існування, тому “при описанні системно-функціональних якостей людини, які проявляються в стереотипізованих адап-

тивних формах поведінки, їх характеризують як соціально-типові прояви особистості в соціальній системі. В характеристиках системно-інтегральних якостей людини, що проявляються нею в непередбачуваних ситуаціях, які не вдається перетворити на основі стереотипізованої поведінки, вживається поняття “індивідуальність особистості”. Таким чином, це міркування підкреслює особливе значення для розвитку індивідуальності не стільки соціуму як такого (що є найважливішим для розвитку особистості), скільки наявність проблемно-конфліктних ситуацій та можливість й прагнення до винаходу індивідуальністю свого унікального вирішення такої ситуації. Також О. Г. Асмолов підкреслює, що завдяки вказаному розмежуванню вдається зв’язати соціально-типові особливості людини і одночасно виділити неповторні прояви людини, які й забезпечують в кінці кінців історичну еволюцію [17; 18; 19].

Саме на основі останньої тези виникає необхідність науково-теоретичного пошуку спільного та відмінного у сутності понять особистість та індивідуальність та перебігу процесів розвитку людини як особистості та індивідуальності.

Спільність. На відміну від готової, генетично обумовленої форми індивідного розвитку розвиток особистості та індивідуальності потребує саморуху, докладання зусиль. В структуру індивідуальності, так само як і в структуру особистості, входять індивідуальні властивості, набуті протягом життя людини (особистісні). Але для особистісного розвитку це основні структурні компоненти, для розвитку індивідуальності – надзвичайно вагомими, провідними, але частковими. Визначальними в обох випадках є критерії особистісного характеру, хоча суттєво змінюється їх вагомість та співвідношення. І в процесі розвитку особистості, і індивідуальності основними є процеси інтеріоризації, екстеріоризації, ототожнення, соціалізації, індивідуалізації. В обох випадках базою розвитку є індивідний розвиток, а провідною умовою – діяльність.

Відмінність. *За сутністю та структурними характеристиками.*

Індивідуальність – це глибина особистості, що виникає на основі поєднання фундаментальних індивідних та особистісних відмінностей, супрово-

джується появою нових специфічних властивостей. Структура індивідуальності на відміну від структури особистості правомірно включає в себе психофізіологічні властивості (вік, стать, темперамент, задатки тощо), автономізуючи та одночасно інтегруючи їх в цілісну структуру. Збільшується роль внутрішніх, особливо природних можливостей в житті людини.

За критеріальними характеристиками. Визначальними для особистості вважаються прагнення до самоствердження, самовизначення, самореалізації. Цими характеристиками підкреслюється провідна роль соціуму у становленні особистості (стверджуватись – задля або серед когось, визначатись – порівнюючи себе з іншими, реалізовуватись – максимально активізувати внутрішні ресурси, винести їх в зовнішній світ, представити). Домінантними властивостями індивідуальності повинні бути названі ті, що забезпечують досягнення самоствердження, сприяють самовизначенню та самореалізації. При визначенні цих системоутворювальних, стрижневих характеристик слід зважити на те, що роль і значення соціуму міняється, він більшою мірою використовується людиною для досягнення власно-поставлених цілей, в ряді випадків може і відкидатися як чужий, непотрібний, або неприйнятний, ворожий.

За перебігом основних процесів. Первинними для розвитку індивідуальності є процеси індивідуації (психофізіологічного спрямування), вторинними, але рівнозначними – процеси індивідуалізації (особистісного спрямування). Для особистості первинними є процеси адаптації, соціалізації, набуття соціального досвіду, його переробки, вторинними стають процеси індивідуалізації. Наявна і змістова специфіка в процесах самості, які супроводжують розвиток особистості та індивідуальності. Самість особистості – це процес переходу від усвідомлення власного „Я” до його вибудови, створення. Самість індивідуальності – це мікрофази самості особистості, а власне те, що є сходинками цього переходу і його кінцевим результатом. Отже, самість індивідуальності – це виокремлення свого „Я” світі інших „Я”, його диференціація за складовими, винаходження неповторних варіантів поведінки.

Внаслідок цього підсумковим, заключним процесом розвитку індивідуальності можна вважати процес *універсалізації*, яка здійснюється на основі узагальнення накопиченого досвіду та вибору придатних для себе аспектів, його максимального прилаштування до власного досвіду у відповідності до результатів самооцінювання індивідних та особистісних ресурсів, доповнення соціального досвіду власними ідеями, знахідками та використання в адаптованому, своєрідно вибудованому унікальному стилі діяльності і поведінки.

За співвідношенням. Розвиток особистості спирається на розвиток індивідуальності (у вузькому значенні), як носія відмінностей біологічного характеру. Індивідуальність на даному етапі є базою для становлення особистості. Розвиток індивідуальності (у широкому значенні) відбувається на основі розвитку особистості, спирається на нього, залежить від нього. Особистість на даному етапі є базою, передумовою для розвитку індивідуальності.

За термінами розвитку. Розвиток індивідуальності одночасно випереджає та супроводжує становлення особистості. Розвиток індивідуальності як біологічної істоти починається раніше ніж розвиток особистості (у пренатальному періоді, бурхливо відбувається протягом перших двох-трьох років життя). Розвиток індивідуальності у широкому значенні відбувається пізніше ніж розвиток особистості, орієнтовно це період формування довільної поведінки, створення системи уявлень про оточуючий світ, формування самооцінки, які стають фундаментом створення ІСД та загального плану життя.

За функціями. Основною функцією індивідуальності є виокремлення власного серед суспільного, індивідуального серед загального, автономного серед громадського та впровадження власних здобутків в систему суспільних досягнень. Основною функцією особистості є засвоєння суспільного досвіду та вироблення на цій основі життєвої позиції, системи ставлень до оточуючого світу, системи впливів на оточуючий світ.

За результатами розвитку. Індивідуальність при вибудові власної траєкторії життя більшою мірою орієнтується на власні цілі, використовує власно відібрані або винайдені засоби її досягнення, перш за все враховує власні

можливості, особисті погляди, інтереси та уподобання, при цьому може враховувати або перекреслювати як неефективні, невідповідні особистим переконанням впливи зовнішнього світу, існуючі тенденції, усталені міркування, норми. Частіше вражає або ідеями, або винаходами, незвичними, приємними або неприємними для інших діями, здійснюючи „наднормативну поведінку”. Особистість більшою мірою орієнтується на загальноприйняті соціальні орієнтири, запити, уподобання, відтворення та застосування апробованого соціумом досвіду, частіше уникаючи ризикованої, наднормативної поведінки.

Отже, в процесі розвитку індивідуальності та особистості є ряд спільних та відмінних характеристик. Спільність, паралельність цих процесів зумовлює необхідність проведення таких заходів, які мають бути спрямовані на підтримку особистості як індивідуальності. З другого боку, встановлена нами своєрідність процесу розвитку індивідуальності передбачає виділення стрижневих властивостей, поява яких свідчить про новий етап в розвитку людини.

Основою для визначення домінантних, критеріальних характеристик індивідуальності, як своєрідного утворення в процесі розвитку особистості є розуміння сутності індивідуальності, її структури, особливостей та співвідношення процесів індивідуалізації та соціалізації особистості.

Ми вже зазначили, що індивідуальність може розглядатися як сукупність індивідуальних відмінностей і вивченню повинні підлягати найбільш яскраві їх прояви. При вивченні природних індивідуальних відмінностей розповсюдженими є вимірювальний (коли кожний індивід отримує ту чи іншу оцінку залежно від ступеню вираженості властивості) та типологічний спосіб (базується на класифікації, коли кожного індивіда по сукупності притаманних йому властивостей відносять до певного типу – напр., художників або мислителів). В результаті співвідношення властивостей нервової системи і спеціально людських типів вищої нервової діяльності виникає реальна складність, обумовлена різною понятійною або категоріальною будовою, яка використовується для характеристики тих та інших. Так, властивості нервової системи описуються у фізіологічних поняттях, типи в. Н. Д. у психологі-

чних [286].

При вивченні ІВ особистісного характеру питання вимірювання розроблено, на наш погляд більш конструктивно і чітко. Розповсюдженим є комплексний підхід, в якому відбувається вимірювання визначальних показників тієї чи іншої відмінності і саме на цій основі відбувається систематизація та створюється певна типологія.

Спірними і досі остаточно невирішеними залишаються питання вибору найбільш характерних показників тієї чи іншої відмінності, продовжуються наукові дискусії про те, яким же має бути орієнтовний перелік, комплекс індивідуальних відмінностей особистісного спрямування. Надання пріоритетності тим чи іншим характеристикам особистісного розвитку виглядає дещо суб'єктивним, не завжди обґрунтованим і найчастіше спірним. Погоджуючись з важливістю тих чи інших критеріїв особистісного розвитку, змушені визнати, що так само переконливо виглядають усі інші, представлені у серйозних наукових працях.

Друге тлумачення поняття індивідуальності (як глибинного рівня розвитку особистості з притаманною унікальною гамою ІВ) спонукає до пошуку тих базових властивостей, які свідчать про появу цього новоутворення. Узагальнюючи дослідження проблеми індивідуальності, виділимо принаймні три напрями, в яких так чи інакше піднімається це питання.

1) Дослідження, в яких перевага віддається характеристикам індивідуального значення (об'єктивним, формальним) – нейродинамічній структурі, будові кори головного мозку, особливостям вищої нервової діяльності. Скажімо, в 50-60-і роки ХХ ст. дослідники проблеми психофізіології індивідуальності, послідовники теорії І.П. Павлова, віддавали перевагу концепції основних властивостей нервової системи. Основою цієї концепції є положення про існування у високоорганізованій нервовій системі ряду властивостей, які характеризують динаміку перебігу нервових процесів збудження та гальмування, що створюють нейрофізіологічну основу різноманітних психологічних проявів з їх індивідуальними варіаціями. Безперечно, вони є важливими, впли-

вають на поведінку людини, суттєво визначають її, але при цьому применшуються (або і знецінюються) значення критеріїв особистісного характеру.

2) Дослідження, в яких у ролі базових, визначальних характеристик виступають властивості особистісного спрямування (суб`єктивні, неформальні) – система ставлень, активність особистості, спрямованість, мотивація (К. О. Абульханова-Славська, Б. Б. Коссов, Д. Я. Фельдштейн). При вивченні процесу розвитку особистості системоутворювальними вважають властивості, які забезпечують процес постановки та досягнення мети, довільності поведінки, творчості. Розуміння критеріальних характеристик особистісного спрямування має для нас надзвичайно велике значення, оскільки із запропонованих моделей виокремлюються ті глибинні характеристики, які є значущими як для біологічного, так і для особистісного розвитку людини.

3) Дослідження, в яких робиться спроба пошуку таких комплексних властивостей, які б давали цілісне уявлення як про особистісний, так і індивідний розвиток людини (О. Г. Асмолов, О. В. Брушлинський, Е. О. Голубєва, Н. С. Лейтес, Л. М. Собчик, В. М. Русалов). Досить важливими у цьому плані є дослідження Н. С. Лейтеса, в яких вивчалися механізми та співвідношення природних та особистісних витоків розвитку здібностей, розглядалися питання про вибір таких показників функціонування нервової системи, які б поєднували вимірювальний та типологічний підходи, відповідали завданням вивчення ІВ на різних рівнях та давали можливість інтерпретувати отримані результати не лише у фізіологічних, але і психологічних поняттях [284; 286]. В цілому, отримані автором дані дозволяють говорити про те, що властивості нервової системи можуть вважатися суттєвими передумовами загальних здібностей. Також ці дослідження цінні тим, що в них робиться спроба встановлення інтегрованих характеристик при вивченні особливостей індивідуального розвитку людини. Тим не менше, і в них експериментально не підтверджена роль таких властивостей, які б дозволяли говорити про розвиток індивідуальності в цілому.

У нашому уявленні інтегрований підхід до вивчення індивідуальності

поєднує розуміння індивідуальності як сукупності ІВ та своєрідного (глибинного) утворення в процесі розвитку особистості. Тому постає необхідність пошуку таких визначальних властивостей (критеріїв), які б опосередковано відображували стан ІВ, а також безпосередньо засвідчували та обумовлювали певний рівень розвитку індивідуальності у широкому значенні.

Отже, необхідно встановити, що саме (наявність певних властивостей, перебіг процесів або форм розгортання буття) може максимально об'єктивно свідчити про розвинутість індивідуальності в широкому значенні цього слова та встановити механізми виникнення і збереження (або нівелювання) унікальності, своєрідності при побудові власного стилю діяльності та життя. Також не менш важливо з'ясувати, які фактори спричинюють можливість виникнення індивідуально-окресленої, своєрідної, але і суспільно-значущої поведінки.

Крім того, визначені критерії повинні відповідати таким вимогам науково-експериментального дослідження: 1) підлягати вимірюванню; 2) дозволяти досягти цілісного бачення розвитку індивідуальності; 3) частково переплітатись, але й доповнювати характеристики одне одного; 4) бути концептуально однорідними, сумісними, співпадаючими за значенням (конгруентними); 5) бути рівновагомими; 6) дозволяти опосередковано або безпосередньо визначати як особливості індивідуального, так і особистісного зростання; 7) виступати свідченням розвитку ІВ та індивідуальності як „глибини” особистості.

Поштовхом і одночасно опорою у визначенні критеріїв розвитку індивідуальності можуть слугувати наукові праці, присвячені проблемі розвитку особистості, в яких називаються ті властивості, за допомогою яких можна встановити так звану “глибину” та унікальність особистості та які рівною мірою відображують біологічну та соціальну сутність людини. Ми вважали за необхідне визначити такий комплекс властивостей, кожна з яких виконує своєрідні функції, а їх цілісна сукупність забезпечує побудову індивідуально-окресленого, відмінного від інших життєвого шляху.

Концепція життєтворчості, розроблена українськими філософами, психологами, педагогами, передбачає постійну працю суб'єкта над розвитком власної особистості через творчу діяльність, внаслідок чого людина відчуває себе частиною великого світу, за який вона несе відповідальність (П. П. Соболев, Л. В. Сохань, В. О. Татенко, В. І. Шинкарук та ін.).

Процес творчої побудови індивідуально-окресленого життєвого шляху передбачає формування “картини світу”, в якому живе людина і образу самого себе, як складової цього світу; відбиття у свідомості цілісної картини її життя як індивідуальної історії в часовій та просторовій перспективі та ретроспективі індивідуально-особистісного життєвого шляху; розроблення стратегії життя, планів і життєвої програми, в яких інтегруються цілі, очікування, мрії, прагнення особистості; корекцію її планів з урахуванням реальних обставин життя й особистісних можливостей, подолання кризових ситуацій як прояву суперечностей життя і “незавершеності” самої особистості. Замислюючись над планами щодо свого життя та окремими етапами його, здійснюючи пошук найбільш ефективних засобів реалізації цих планів, особистість отримує статус суб'єкта життя, господаря своєї долі. Отже, *життєтворчість* як спосіб самопрограмування та творчого здійснення особистістю свого життя вважається унікальним надбанням людини як зрілої особистості [108, с.5].

Важливими соціально-психологічними характеристиками зрілої особистості є ступінь активності її власних зусиль, спрямованих на життєтворення; почуття особистої відповідальності як за своє життя, так і за життя оточуючих людей; сформованість світогляду як продукту духовно-практичного освоєння світу, результату пізнання законів буття з позицій корінних інтересів і потреб суб'єкта, його життєвої мети та ідеалів. Дійсність, що відображена у свідомості крізь призму потрібного людині, важливого для неї, виділеного нею, детермінує її цілепокладання, мету, процес прийняття стратегічно-важливих рішень, стає змістоутворювальним чинником людського буття (І. Г. Єрмаков, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, В. О. Татенко В. О.,

Т. М. Титаренко та ін.).

При розгляді індивідуальності як особистості, що “перетворює світ”, ми значною мірою орієнтувались на положення концепції Т. М. Титаренко, яка зазначає, що перетворення життєвого світу здійснюється мірою поглиблення суб’єктності, ускладнення особистісного ставлення до себе як функції ставлення до власного життя (психологічний час) і ставлення до інших людей (психологічний простір). При цьому наголошується, що залежність життя дитини хоч якоюсь мірою від самої себе є показником формування у неї гармонійної структури особистості [328; 329].

Усвідомлений та цілеспрямований процес життєтворчості передбачає наявність “самовладнання”, активізацію спроможності людини здійснювати саморегуляцію поведінки, самоаналіз та самоконтроль власних емоційних, зокрема, критичних станів. Саморегуляція розглядається як сукупність послідовних дій, необхідних для досягнення результату, як здатність особистості творити програму діяльності і на цій основі керувати своїми діями і станом; як процес реалізації вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися втілення. Результатом саморегуляції є виховання волі, цілеспрямованості, організованості, вміння володіти собою [108, с. 330]. В аспекті цієї проблеми набуває особливого значення концепція саморегуляції поведінки, розроблена М. Й. Боришевським. У цьому разі саморегуляція розглядається як процес свідомого, цілеспрямованого планування, побудови та перетворення суб’єктом власних дій і вчинків у відповідності з особистісно значущими цілями, актуальними потребами. Згідно з підходом автора, у ході саморегуляції поведінки, як специфічного виду психічної активності, суб’єкт виходить за межі завдань і вимог, поставлених ззовні, виявляє здатність самостійно формулювати цілі, обирати засоби їх досягнення, актуалізувати мотиви діяльності [45].

Попередній аналіз концептуальних теоретичних положень філософського та психологічного спрямування, визначень індивідуальності дозволив

нам вважати доміантними, системоутворювальними, базовими ті властивості, сформованість яких детермінує процеси суб'єктності, творчості та довільності, що сукупно забезпечує творення та досягнення індивідуально- та суспільно-значущих орієнтирів, засвоєння та втілення суспільного досвіду та передбачає внесення нового, власного, самостійно створеного в життя, поведінку та діяльність. Вважаємо, що глибинними характеристиками, які активізують процеси 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. Для індивідуальності, яка створює/відстоює свій діапазон життєдіяльності, ці властивості є системоутворювальними – центральними, доміантними, визначальними, сутнісними, найважливішими для зростання індивідуальності, стають свого роду фундаментом індивідуального стилю поведінки, діяльності та життя. Кожна з цих властивостей несе певне функційне навантаження, доповнює та удосконалює процес розвитку індивідуальності відповідно до означених стратегічних ліній. Цілепокладання відображує характер становлення процесів довільності, вибірковість – суб'єктності, а винахідливість – творчості.

Центральне місце у системі доміантних властивостей індивідуальності посідає *цілепокладання*, функцією якого є здатність до відображення змісту та характеру віддалених або більш близьких намірів дитини, визначення та досягнення стратегічних орієнтирів щодо власного життя, поведінки, окремих вчинків та рішень. Функціональним призначенням *вибірковості* є виділення, засвоєння та втілення найбільш прийнятних для дитини та відповідних її можливостям засобів досягнення поставленої мети, встановлення оцінового взаємозв'язку між власними потребами, наявним особистим досвідом і можливостями та актуальними потребами і пропозиціями соціального середовища. Це виділення здійснюється шляхом вибору ефективних засобів впливу, способів виконання дій, прийомів виконання діяльності, тощо. Функцією *винахідливості* в процесі розвитку індивідуальності є забезпечення

творчого вигадування та внесення власноствореного в зміст діяльності або продукт, створення нових задумів або невідомих раніше окремих прийомів втілення своїх чи чужих намірів.

Обґрунтуємо більш детально сутність та значення кожної з названих властивостей в процесі розвитку індивідуальності.

Наше бачення сутності індивідуальності та своєрідного процесу її розвитку передбачає необхідність відстоювання індивідуально-значущих життєвих цінностей, здійснення цілеспрямованого свідомого впливу на себе та оточуюче середовище. Саме тому визначальною характеристикою індивідуальності вважаємо *цілепокладання*, як властивість, що є глибинною формою реалізації самосвідомості. Категорія цілепокладання уособлює сутність образу дій, а наявність мети визначає свідомий та довільний характер дій людини, розкриває зв'язок активності з діяльністю [144; 359]. Цілепокладання розкриває суб'єктивні характеристики предметно-практичної діяльності, стає базою формування індивідуального стилю діяльності, поведінки та життя, є підґрунтям волі та самовладання, які визначають здатність людини до постановки і досягнення індивідуально-та соціально-значущих цілей.

У наукових дослідженнях *ціль* визначається як ідеальне, мислене, уявне передбачення результату діяльності, як безпосередній мотив, що спрямовує та регулює людську діяльність. Зміст цілі залежить від об'єктивних законів дійсності, реальних можливостей суб'єкта та використовуваних засобів. Отже, ціль є наперед визначеним ідеалом, до якого людина прагне, внутрішньо спонукальним мотивом діяльності; здобутим на кінцевому відрізку діяльності її результатом [255; 281; 291].

У змісті визначених цілей відображується ставлення людини до світу, яке розщеплюється по лінії розходження форм регуляції поведінки та наявності власного задуму стосовно образу майбутнього та окремих його складових. Цілепокладання є фундаментом прийняття тих чи інших важливих для життя людини рішень. Оскільки головний образ “бажаного майбутнього” є емоційно привабливим для кожної особистості, саме він диктує певний стиль

поведінки, примушує підкоряти або активізувати бажання та потреби, розвивати можливості, планувати етапи досягнення цілі, винаходити засоби.

Таким чином, власне бачення перспектив свого майбутнього (віддаленого або близького), визначає поведінку, активізує самостійність, спонукає до прийняття власних рішень щодо *стратегії свого життя* (Є.П. Ільїн, В. К. Котирло, В. С. Мерлін, Л. М. Собчик, Ю. М. Швалб). Більш складним утворенням є таке, коли людина вимальовує образ бажаного майбутнього не тільки для себе, а й для інших, прагне моделювати не тільки свій стиль життя, а й стиль життя оточуючих, свідомо і цілеспрямовано впроваджує власний стиль життя, образ мислення, погляди та переконання серед інших людей [116; 232; 311; 356; 357; 359].

Отже, стратегія власного життєвого шляху характеризує та пояснює індивідуальний стиль життя як сукупність цілей, які ставить перед собою людина. При цьому стиль життя не створюється самою людиною, але він складається, примушується властивостями організму та соціальними умовами. Прагнення досягти певні цілі спонукає людину до використання, свідомого вибору тих чи інших засобів “інструментального порядку” (А. Адлер, Г. Олпорт).

Узагальнення теоретичних здобутків з даної проблеми дозволяє прийти до висновків, що процес побудови власного, відмінного від інших життєвого шляху передбачає сформованість вольової поведінки, отже спроможність докладати зусилля, цілеспрямовано просуватись до визначеної мети, долати труднощі на цьому шляху. *Цілепокладання* визначається нами як здатність людини слідувати меті в різних умовах її постановки, спроможність самостійно визначати мету, утримувати її певний час, застосовувати ефективні засоби її досягнення, долати бар'єри на цьому шляху, досягаючи позитивної результативності своїх дій.

У ряді досліджень відомих вчених підкреслюється значення вибору та роль *вибірковості* як властивості особистості, складного і важливого для життя людини утворення, наявність та зміст якого відображує цілий ком-

плекс індивідуальних особливостей розвитку та існування, впливає на засвоєння інформації зовнішнього світу, переробку досвіду, включеність мотивації, емоційно-почуттєвого прийняття або неприйняття тих чи інших впливів, зацікавленості проблемою тощо. Поява цієї властивості базується на розвиненості самостійності, яка в свою чергу інтегрує ініціативність, незалежність та критичність. Зовнішнє тоді стає інтеріоризованим, коли воно є значущим для самої людини, самостійно зробленим або обраним ним, впливовим на нього, активізує його психічні процеси та стани.

Ряд дослідників розглядає вибірковість як властивість сприйняття, що визначається спрямованістю або досвідом особистості, забезпечує виділення того чи іншого об'єкту із загальної кількості [72]. С. Л. Рубінштейн, розглядаючи залежність психічних процесів від особистості як індивідуальності, зазначав, що індивідуальні відмінності проявляються у самому змісті сприйнятого, запам'ятованого, що особливо яскраво виступає у вибірковості запам'ятовування та забування [285; 300].

Провідні вчені підкреслюють в цьому процесі роль індивідуального фактору, який також впливає на здійснення вибору людиною. Г. С. Костюк пише: "Від природи індивіда, його потреб та інших суб'єктивних особливостей залежить, що саме із зовнішнього об'єктивного середовища є для нього значущим, впливає на нього і стає фактором його активності" [149, с. 45]. О. Г. Асмолов доводить, що індивідуальні властивості (тип нервової системи, конституція, задатки, екстраверсія-інтроверсія і т. п.) визначають діапазон можливостей особистості людини, зумовлюють зміст того чи іншого вибору [17].

З цього слідує, що оскільки засвоєння соціального досвіду завжди є суб'єктивним, одні й ті ж ситуації по-різному сприймаються і по-різному переживаються різними людьми, мають далеко не однакові наслідки. Таким чином, соціальний досвід, пропонований однаковою мірою різним людям, не тільки суб'єктивно засвоюється, але і більш-менш активно переробляється, стає джерелом індивідуалізації особистості, яка вчиться здійснювати свій вибір.

Але система виборів людини відображує не тільки її життєвий досвід, особливості пам'яті, почуттів, але і пріоритети цінностей, що виникають внаслідок тих чи інших інтересів. Таку думку обґрунтовує Д. І. Фельдштейн. Він пише: “Інтереси... є найважливішою рушійною силою діяльності людей в усіх сферах суспільного життя...Починаючи формуватися ще в ранньому дитинстві, інтереси поглиблюються, диференціюються, змінюються, а по мірі формування світогляду і виникнення цілісної орієнтації особистості утворюється вибірковість інтересів” [338, с. 56].

Важливим для розуміння сутності та значення вибірковості у розвитку індивідуальності є вислів О. В. Брушлінського про те, що “ресурси утворюють таку індивідуальну композицію, яка не може бути охоплена єдиним інваріантним теоретичним описом – ця композиція відповідає тому чи іншому співвідношенню особистості і діяльності, способу діяльності, який обирає для себе особистість в праці, житті, в даній ситуації [238, с.4]. Також автором називаються критерії вибору, яким керується людина, здійснюючи його, це критерії зручності, легкості-трудності, оптимальності, епіцентром є саморегуляція.

Дослідження, проведені Л. М. Собчик, переконливо показують, що зі широкого спектру уявлень про оточуючий світ кожна людина притаманним саме йому індивідуальним способом обирає та засвоює певну інформацію, акцентуючи свою увагу на одних явищах та ігноруючи інші. Ця індивідуальна вибірковість по відношенню до явищ оточуючого світу і свій власний стиль засвоєння та переробки інформації створюють базу для формування різних, по-своєму неповторних особистостей при однакових середовищних умовах [311]. Додамо, що на вибір та постановку мети, засобів її досягнення суттєво впливає особистий досвід людини, її переживання щодо життєвих подій, власна автобіографія, яка формує систему ставлень, цінностей та переконань.

Отже, розвиненість вибірковості стає новим, глибинним етапом в розвитку особистості, коли від простого *засвоєння* соціального досвіду лю-

дина приходиться до можливості *оцінювати* цей досвід. Від можливості оцінювати чуже вона переходить до оцінювання своїх власних потреб та можливостей і усвідомлення того, що необхідно саме їй, з яких все більш і більш диференційованих компонентів це необхідне складається. Поступово підходить до *аналізу причин* того, чому прийнятне для інших її не влаштує. Важливим свідченням цього є поява власних *суджень*, прийняття самостійних *рішень*, а також пошук найбільш ефективних механізмів *впливу на себе та оточуючий світ*.

При здійсненні індивідуального вибору людина спирається як на свої природні можливості (природна чутливість, тропізм, інтуїція), так і на мислительні операції, інтелект (міркування, аналіз, розрахунок). Цей розрахунок, в свою чергу, складається з багатьох складових – здійснюється урахування власних мотивів, почуттів, інтересів, моралі, цінностей, складність конкретної ситуації, а також своєрідні особливості того соціального оточення, в якому відбувається вибір (ієрархія загальногрупових цінностей, потреб та мотивів).

Продовжуючи розгляд критеріальних властивостей індивідуальності, необхідно зупинитись на інших причинах виникнення унікальності, винятковості у поведінці та діяльності людини, зрозуміти, від яких глибинних механізмів залежить змістова своєрідність стилю життя, що реалізується через індивідуальний стиль діяльності і поведінки. В дослідженнях проблеми творчого розвитку значна увага приділяється питанням *винахідництва* як найхарактернішому прояву творчості (П. К. Анохін, Л. С. Виготський, Н. О. Ветлугіна, В. В. Давидов, Т.С. Комарова, В. О. Моляко, Я. А. Пономарьов, М. О. Холодна).

При цьому *винахід* розглядається як таке конструювання об'єкта, що є більш оригінальним і оновленим, ніж той, що розглядається, а у винахідницькій діяльності людини міститься потенціал об'єктивної новизни, яка може з'являтися навіть внаслідок випадкових своєрідних комбінацій елементів, які самі собою не є новими (Л. С. Виготський).

Винахідливість визначається як здатність створити нове, наявність оригінальних думок та ідей, самостійність, гнучкість і варіативність, прагнення до власної досконалості, перетворення навколишньої дійсності, пошук нестандартних варіантів розв'язання проблем в різних видах діяльності, розв'язанні навчальних завдань, відхилень від шаблонів. Винахідництво спирається на наявність у людини певних особистісних рис, таких як сміливість, незалежність, відвага, критичність, мужність, внутрішня зрілість, впевненість під час невизначеності. Винахідлива людина завжди прагне до духовного самовдосконалення, постійного самовираження і самоствердження, перебування на самоті в роздумах. Найвищим рівнем винахідницької діяльності вважається спроможність людини вносити нове в події звичайного повсякденного життя, оригінально, нестандартно розв'язувати проблемні життєві ситуації, приймати відповідальні рішення, жити не за шаблоном, а за власно створеними зразками і орієнтирами. [62; 66; 79; 139; 235; 236; 271; 277].

При вивченні особливостей винахідницької діяльності дослідники звертаються до розгляду проблеми інтелектуального розвитку людини. Доведено, що прояви винахідливості залежать від наявності інтелектуальних здібностей, як таких властивостей інтелекту, що характеризують успішність інтелектуальної діяльності в тих чи інших конкретних ситуаціях з точки зору швидкості і правильності переробки інформації в умовах розв'язання задач, різноманітності і оригінальності ідей, якості навчання, вираженості індивідуалізованих способів пізнання (Е. Голібард, Д. Діксон, М. Джеймс, Д. Джонгвард). Йдеться, зокрема, і про дивергентні та конвергентні здібності. Дивергентні здібності розглядаються як інтелектуальні здібності, що проявляються у готовності висувати багато рівною мірою правильних ідей відносно одного й того ж об'єкта, а конвергентні – як інтелектуальні здібності, котрі виявляють себе через показники ефективності переробки інформації, перш за все через показники правильності і швидкості винаходження єдино можливої (нормативної) відповіді в регламентованих умовах діяльності. При цьому робиться спроба виявити механізми виникнення інсайту (озаріння), як раптового розуміння сут-

ності проблемної ситуації, що виражається у можливості подумки побачити зв'язки між її елементами під новим кутом зору [75; 79; 82; 84; 236].

Важливими для нашого дослідження є міркування відомих вчених про стильові особливості винахідницької діяльності та її визначальні чинники. Серед стильових проявів, які забезпечують винахідницьку діяльність, вирізняють інтелектуальний стиль як індивідуально-своєрідний спосіб постановки і розв'язання проблем, когнітивний стиль як індивідуально-своєрідний спосіб переробки інформації про своє оточення, пізнавальний стиль як психологічні розбіжності між людьми, що характеризують своєрідність притаманних їм способів вивчення реальності [349; 350].

Найбільш широким є поняття епістемологічного стилю як індивідуально-своєрідного способу пізнавального ставлення людини до світу, що проявляється в особливостях створення індивідуальної “картини світу” [349]. Адже тільки творення власної картини світу актуалізує найбільш широке коло особистих можливостей, необхідних для участі в різних видах діяльності, житті інших людей, виявлення системи ставлень, уподобань, реалізації здібностей, застосування тих чи інших методів і прийомів ефективного спілкування. Пізнавальне ставлення людини до світу передбачає наявність допитливості, зацікавленості до будь-яких проявів оточуючого життя, забезпечує вибіркоче засвоєння та подальшу акумуляцію всього того корисного, що існує в світі, стає основою процесу універсалізації.

Отже, винахідництво, як відображення унікального „почерку” при створенні власного стилю поведінки, діяльності, спирається на ряд важливих характеристик – творчість, пізнавальні процеси, знання, вміння та навички, мотивацію. Саме винахідництво дає можливість опосередковано з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки та встановити ті аспекти індивідуального розвитку, які не повністю відображались через вивчення вибіркочості та цілепокладання.

Відтак вважаємо, що окреслений комплекс критеріальних характеристик найбільш повно відповідає висунутим вимогам, оскільки вони концепту-

ально пов'язані між собою і при цьому доповнюють картину цілісного бачення процесу розвитку індивідуальності новими компонентами. Кожна з цих властивостей виконує своєрідні функції в процесі розвитку індивідуальності, при цьому безпосередньо або опосередковано свідчить про розвиненість індивідних та особистісних відмінностей, спирається на них. Визначені критерії підлягають вимірюванню в одній системі, характеризують собою взаємодоповнюючий комплекс індивідуальних відмінностей, а також свідчать про розвиток індивідуальності в широкому значенні цього слова.

Таким чином, розглядаємо *індивідуальність* як унікальну, інтегровану, динамічну систему, що знаходиться в епіцентрі перетину рівнозначущих конструктів (індивідного та особистісного). Конструкт кожного напрямку являє собою сукупність індивідуальних відмінностей того чи іншого характеру. Успішний розвиток індивідуальності супроводжується формуванням системоутворювальних властивостей, функціональним призначенням яких є виокремлення, підтримка та поширення власних здобутків при створенні індивідуального стилю діяльності та побудові унікального життєвого шляху.

Початком індивідуалізації особистості є виокремлення власного досвіду у суспільному, виділення свого особистого серед загального. Продовженням цього процесу стає побудова власної моделі життя, створення власного досвіду, який базується на інтеграції суспільного досвіду, його творчій переробці та розширенні власними знахідками і відкриттями. Подальшим етапом індивідуалізації особистості стає вироблення такого досвіду, який стає значущим для інших людей та прийнятим ними. На цьому етапі відбувається універсалізація всього накопиченого, засвоєного та виняткового, власноствореного, на основі чого і вибудовується унікальність стилю діяльності та життя.

Індивідуальний стиль діяльності розглядаємо як індивідуально-своєрідну характеристику здатності людини визначати індивідуально та соціально-значущі цілі, планувати етапи їх досягнення, обирати із відомих шляхів (засобів, методів, прийомів тощо) найбільш ефективні та конструювати самостійно винайдені засоби реалізації діяльності.

В процесі розвитку індивідуальності та особистості є ряд спільних та відмінних характеристик. Спільність, паралельність цих процесів зумовлює необхідність проведення таких заходів, які мають бути спрямовані на підтримку особистості як індивідуальності. З другого боку, встановлена своєрідність процесу розвитку індивідуальності передбачає проведення ряду спеціальних, орієнтованих на розвиток індивідуальності заходів, створення специфічних умов та застосування своєрідних засобів психолого-педагогічної діяльності.

1.5. Індивідуальний підхід як принцип психолого-педагогічної діяльності

Визначення спільності та відмінності процесів розвитку індивідуальності та особистості, структури індивідуальності, орієнтовного комплексу індивідуальних відмінностей, особливостей та умов розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності, дозволяє з'ясувати принципи психолого-педагогічної діяльності, що зумовлюють процес розвитку індивідуальності, висвітлити їх сутність, засоби реалізації, етапи та складові. При висвітленні означених питань основна увага приділяється розгляду тих визначальних умов, методів, та форм психолого-педагогічної роботи, які спрямовані на втілення ідеї індивідуалізації у практику освітньої діяльності.

Провідним принципом розвитку індивідуальності небезпідставно вважається принцип індивідуального підходу. Питання індивідуального підходу піднімалися в працях багатьох видатних педагогів минулого, які протиставляли цей принцип тенденціям до встановлення спільного, єдиного ідеалу людини, однакового змісту освіти. Розвиток педагогічної думки вже у кінці XIX ст. усталив визнання того, що кожна освітня програма повинна бути індивідуалізована, пристосована до кожної дитини. Водночас визнавалося, що індивідуальність не розвивається ізольовано від соціального середовища, і

тому організація виховання повинна відповідати не лише потребам окремої особистості, але й дійсності, вимогам часу, запитам суспільства (В. В. Зінківський). Автор зазначав, що готуючи дитину до життя, спираючись на її індивідуальні можливості і потреби, “необхідно сприяти і розвитку соціальних сил, формуванню почуття єдності з оточуючим” [115, с.297].

У минулому народжувались як зарубіжні (Я. А. Коменський, Ж. Ж. Руссо, М. Монтесорі, Ж. Піаже, І. Г. Песталоцці, С. Френе), так і вітчизняні (С. Ф. Русова, О.І. Дорошенкова, Н. Д. Лубенець, К. О. Малицька) теорії індивідуального розвитку, в яких значна увага приділялась урахуванню індивідуальних потреб, інтересів та можливостей дитини [65; 124; 344; 351]. Ідея індивідуалізації освіти стала педагогічним кредо для багатьох з названих авторів, але особливо багато уваги питанням індивідуального підходу приділяла М. Монтесорі.

У книзі “Педагогічна антропология” М. Монтесорі довела, що індивідуалізацію виховання і навчання можливо ефективно здійснювати на основі спостережень за дитиною та використання варіативного дидактичного матеріалу, що сприятиме самодіяльності дитини, розвитку вибірковості, допомогатиме самовихованню особистісних властивостей, самостійності, підтримці позитивної самооцінки, підвищенню впевненості в собі та збереженню унікальної дитячої своєрідності [65; 351]. Таким чином, розвиток педагогічної думки на межі ХІХ-ХХ ст. актуалізував ті ж завдання, важливість і проблемність яких визнається сучасними психолого-педагогічними дослідженнями, практикою роботи освітніх установ.

Значна увага проблемам індивідуального та диференційованого виховання, навчання, розвитку, визначенню умов та засобів індивідуалізованого виховання та навчання приділялась вітчизняними та зарубіжними науковцями ХХ ст. Соціально-економічні та політичні обставини радянського періоду визначили стратегію та загальну спрямованість наукових розробок проблеми індивідуального підходу, суттєвим недоліком яких можна вважати орієнтацію на стандартність, фронтальність освітньої роботи, однаковість навчаль-

но-виховного змісту, типовість та примусовість педагогічних впливів, відмову від варіативності при визначенні освітнього змісту, відсутність вибору авторських технологій, методик та підходів, використання уніфікованої методики, орієнтованої на „середню” дитину. Вважалося, що сутність індивідуального підходу полягає в розробці певної системи впливів на дитину з урахуванням перш за все вікових орієнтирів, які мають на меті здійснення загальних завдань комуністичного виховання. При цьому навіть в спеціально присвячених цій проблемі роботах заперечувалась можливість пристосування або варіювання програм та дидактичних завдань в процесі реалізації індивідуального підходу [135].

На противагу таким усталеним поглядам В. О. Сухомлинським була створена новаторська методика підтримки індивідуальної своєрідності дитини, основою якої стала опора на емоційні переживання дитини як необхідну умову розвитку її творчих здібностей. В. О. Сухомлинський вважав, що ефектне виховання неможливе без індивідуального підходу до дитини. Найважливішим методом вивчення індивідуальної своєрідності дитини вчений вважав спостереження, а спостережливість визначав як провідну професійну властивість педагога. Він довів, що вивчення індивідуальних особливостей дитини необхідно розпочинати із вивчення її сімейного оточення. Оригінальні форми роботи для розвитку індивідуальності кожної дитини В. О. Сухомлинський створив у галузі естетичного виховання. Найважливішими засобами цього вчений вважав природу, художнє слово, музику і малювання. Вченим рекомендується з урахуванням індивідуальних відмінностей підбирати допоміжний навчальний матеріал, обирати та поєднувати відповідні форми і методи роботи. Загалом, технологічна концепція В. О. Сухомлинського передбачає можливість до варіювання (ускладнення, збагачення) навчально-виховного змісту та використання найбільш дієвих для його засвоєння дітьми методів і прийомів педагогічної роботи [321; 322; 323].

У зв'язку з проблемами формування особистості питаннями індивідуального підходу займалися О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, В. К. Котирло,

Г. О. Люблінська, В. М. Мясичев, Д. Ф. Ніколенко, Л. М. Проколієнко, Д. Б. Ельконін, П. Р. Чамата та багато інших видатних вчених. Ці та інші автори заклали основи індивідуального підходу, визначили його сутнісні характеристики, роль у становленні особистості дитини. Так, у працях Г. С. Костюка індивідуальний підхід розглядається як важлива складова методики навчально-виховної роботи вчителя. Автор переконливо обґрунтовує думку про те, що не можна ігнорувати індивідуальну своєрідність кожного учня, проводити навчання, орієнтуючись на середнього учня, не звертати уваги на труднощі у навчанні, або ігнорувати індивідуальні особливості в методиці та техніці повсякденної педагогічної роботи. Але одночасно підкреслюється важлива думка про те, що завдання індивідуального підходу не зводяться лише до того, щоб пристосувати навчання до індивідуальних особливостей учнів у кожному класі, але полягають й у тому, щоб впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного, усувати негативні індивідуальні риси, якщо вони починають виявлятися [149, с. 448-449].

Видатними вченими вивчалися питання визначення рівнів, форм, видів індивідуально-диференційованого підходу та здійснювалась розробка його дидактичного та навчально-методичного забезпечення (В.І. Бондар, О. І. Бугайов, В. В. Давидов, Л. В. Занков, С. Д. Максименко, О. Я. Савченко, О. В. Скрипченко та ін.). Важливо наголосити, що в працях саме цих авторів ми знаходимо ідеї та практичні рекомендації щодо створення індивідуальних варіантів розвитку тієї чи іншої дитини на основі вивчення особливостей її розвитку [78; 79; 110; 222].

Так, Л. В. Занков, розкриваючи характер об'єктивного зв'язку між побудовою навчального процесу і ходом загального розвитку школярів, одним із перших серед радянських вчених показує переваги та досягнення у розвитку тих дітей, для яких створювались спеціальні індивідуальні варіанти розвитку. Л. В. Занков критично оцінив традиційне на той час розуміння сутності індивідуального підходу лише як включення в учбову діяльність з кожною

дитиною спеціальних способів і прийомів, відповідних можливостям його розумової діяльності, і поставив питання про спрямованість індивідуального підходу на розвиток дитини за індивідуальними варіантами. Його учні і послідовники здійснювали поглиблене вивчення та аналіз історії розвитку дитини, педагогічних умов, в яких проходив навчально-виховний процес та ефективності тих педагогічних впливів, які здійснювались відносно кожної дитини. В основному в цих дослідженнях увага авторів спрямована лише на розробку «індивідуальних варіантів розвитку» для дітей, які не встигають, так званих «слабких» учнів, але тим не менше ця робота має надзвичайно важливе значення для підтримки та обґрунтування ідей варіативності навчально-виховного змісту та методики педагогічної роботи [120].

Науковцями розглядаються питання про вивчення індивідуальних потенційних можливостей дітей в оволодінні способами пізнавальної інформації (Р. С. Буре, Т. В. Дуткевич, С. О. Ладивір, Н. С. Лейтес, Г. О. Люблінська, В. С. Мухіна, М. М. Подд'яков, О. В. Проскура та ін.). Зазначається, що спрямованість дитини на учбову діяльність залежить від мотивації діяльності, зокрема пізнавальних (пов'язаних зі змістом учбової діяльності та процесом її виконання) та соціальних (пов'язаних з різноманітними соціальними взаєминами) мотивів. Серед найважливіших мотивів стимулювання пізнавальної діяльності дитини 6-7 років виступають мотиви благополуччя, обов'язку, самовизначення, самовдосконалення, тощо [52; 98; 219; 220; 237; 266; 267; 279].

У багатьох працях педагогічного змісту приділяється увага розробці змісту, форм і методів здійснення індивідуального підходу до дітей в процесі різних видів діяльності (Л. В. Артемова, А. М. Богущ, З. Н. Борисова, Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, Я. Й. Ковальчук, Н. В. Лисенко, Т.І. Поніманська та ін.) [21; 85; 88; 103; 134; 270;].

Цій проблемі присвячено також низку спеціальних дисертаційних досліджень (Н.І. Баглаєва, С. Н. Бубка, В. М. Галузинський, І. М. Дичківська, О. М. Дяченко, І. Е. Унт та ін.) Ці та інші автори переконливо обґрунтували

значення та можливість оптимізації навчально-виховної роботи в освітніх закладах (зокрема, дошкільних) шляхом здійснення індивідуального підходу [20; 49; 71; 87; 100; 331].

У сучасному тлумаченні *індивідуальний підхід* розглядається як психолого-педагогічний принцип, що передбачає таку організацію педагогічного впливу у виховному процесі освітніх закладів та сім'ї, яка враховує індивідуальні особливості дитини та умови її життя. Значення індивідуального підходу розглядається у таких ракурсах: по-перше, з точки зору забезпечення індивідуальної своєрідності у розвитку дитини, можливості до максимального розвитку її потенційних здібностей; по-друге, без урахування індивідуальних відмінностей дитини будь-яка педагогічна дія може здійснити на неї зовсім не той вплив, на який вона була розрахована [281].

Сутність індивідуального підходу полягає у гнучкому використанні педагогом різних форм і методів виховного впливу для досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу щодо кожної дитини. В ході реалізації індивідуального підходу підкреслюється важливість поєднання індивідуальних та колективних форм організації дитячої діяльності [255].

При визначенні сутності індивідуального підходу встановлено, що у ряді праць здійснюється змістова диференціація поняття залежно від специфіки педагогічної діяльності – навчальної або виховної.

Сутність індивідуального підходу у вихованні розглядається у тому, що загальні цілі виховання конкретизуються у відповідності не тільки з віковими, але і з індивідуальними особливостями [281]; у тому, що загальні закони психічного розвитку в дітей різного віку, статі, досвіду, здібностей виявляються своєрідно і неповторно [33], а також у тому, що відбувається вивчення індивідуальних властивостей дитини та їх урахування в процесі виховної роботи [134]. Вважається, що індивідуальний підхід у вихованні базується на знанні та розумінні особистісних властивостей дітей, урахуванні цих знань при виборі стилю педагогічного спілкування, засобів виховання, забезпеченні допомоги дитині у розвитку найбільш цінних сторін її індивідуальності, до-

зволяє компенсувати негативні властивості шляхом формування індивідуальних стилів, реалізації індивідуалізованих корекційних програм (Т. Б. Кабанова-Кліміна).

Основним завданням індивідуального підходу у вихованні є найбільш повне виявлення індивідуальних способів розвитку, можливостей дитини, зміцнення її власної активності, розкриття неповторності її особистості. Доведено, що здійснювати індивідуальний підхід необхідно відносно кожної дитини незалежно від успішності її загального психофізичного розвитку. Визнано, що в кожній дитині є індивідуальні особливості, які можна розвинути і які можуть перетворитися в її чесноти, сприяти її особистісному розвитку та прогресу [19; 33; 245; 272; 332].

Важливою тенденцією сучасної психології є спрямованість не на боротьбу з виключними, винятковими індивідуальними проявами поведінки дитини, а на їх вивчення та побудову навчально-виховної роботи за індивідуальними варіантами розвитку. Принцип індивідуального підходу визнається найважливішим у діяльності сучасних практичних психологів, він реалізується через пошук специфічних для кожної дитини способів оптимального розвитку її інтересів, здібностей, особистісних властивостей, можливостей самоорганізації і самовиховання.

У працях, присвячених проблемі індивідуального підходу, підкреслюється роль відмінностей у процесі індивідуального розвитку, спостережень як провідного методу вивчення ІВ, значення інтроспекції як методу саморозвитку. Для педагогів і вихователів найважливішим є вивчення дитини в природних умовах педагогічного процесу. Великою допомогою в роботі педагога стає психолого-педагогічна характеристика, зміст якої охоплює усі найважливіші сторони особистості дитини.

Психолого-педагогічна характеристика розглядається як одна з форм відображення результатів вивчення індивідуальних особливостей дитини або дорослої людини. Вона містить конкретні дані про суб'єкта, його поведінку, діяльність, особистісні властивості та інші матеріали, зібрані шляхом систе-

матичних спостережень, які проводяться в різних життєвих ситуаціях. Надзвичайно велике значення приділяється розумінню контексту конкретних життєвих умов дитини з урахуванням специфіки її виховання, вікових та статевих особливостей, стосунків з оточуючими і саме на цій основі рекомендується будувати програму подальшої роботи з малюками [3; 63; 80; 81; 95; 106; 138; 147; 155; 272].

При пошуку дієвих шляхів реалізації індивідуального підходу у вихованні ми виявили, що найважливішим шляхом реалізації індивідуально-диференційованого підходу вважається підвищення професійно-педагогічної готовності вихователів до здійснення індивідуально-диференційованого підходу, їх обізнаності у закономірностях розвитку дитини, вікових та індивідуальних особливостях вихованця, методах їх вивчення, принципах дидактики, наявності вміння синтезувати педагогічні й психологічні знання, планувати й організовувати індивідуалізоване навчання, аналізувати процес і результати педагогічної діяльності, вносити необхідні корективи в роботу з дітьми, використовувати варіантні технології навчання та виховання, урізноманітнювати форми діяльності дошкільників, а також залучати до взаємодії батьків вихованців.

Психолого-педагогічними засобами індивідуально-диференційованого підходу вважається створення двомірної або тримірної моделі диференціації, складання індивідуальних навчальних програм використання індивідуально-групової та колективно-групової роботи дітей, які зумовлюють вибір технології навчання та виховання [20; 49; 331].

Успішність здійснення індивідуального підходу залежить від ряду психолого-педагогічних умов, серед яких вирізняються:

- поєднання індивідуально-диференційованого підходу до кожної дитини з вихованням і формуванням дитячого колективу, оскільки поза колективом не можуть розкритися такі особистісні якості дитини, як прихильність, взаємоповага, відповідальність. Індивідуальність особи розкривається повно і з усією глибиною тільки в спільній поведінці, в колективній діяльності дітей

[95; 115].

- опора на позитивне в характері, властивостях особистості дитини, що допомагає запобігти закріпленню негативних проявів у розвитку дитини, відмова від принизливих, критичних відгуків щодо індивідуальних особливостей розвитку того чи іншого малюка. Забезпечення цієї умови значною мірою визначається вмінням педагогів вивчати індивідуальні відмінності дитини, зокрема, шляхом спостережень, фокусуючи увагу на позитивних властивостях і спираючись на об'єктивне ставлення до поведінки малюка. Опора на позитивне не виключає об'єктивного, конструктивного сприйняття і аналізу проблемних аспектів розвитку дитини, пошуку таких методів та прийомів педагогічної роботи, які б допомагали саме цій дитині мінімізувати або здолати ці негативні характеристики [125; 134; 275; 332].

- необхідність пошуку причин формування тих чи інших індивідуальних відмінностей, виявлення передумов виникнення ускладнень (серед яких можуть бути стан здоров'я, особливості вищої нервової діяльності, умови оточуючого середовища, виховання). Встановлення причинно-наслідкових зв'язків, яке дозволяє побачити процес розвитку дитини як цілісний і безперервний – найбільш дієвий та ефективний шлях для глибокого розуміння перспектив подальшого розвитку, психолого-педагогічного прогнозування. Реалізація цієї умови забезпечується як поглибленням теоретичної підготовки психолого-педагогічних кадрів щодо загальних закономірностей вікового розвитку, так і заглибленням у вивчення історії індивідуального розвитку, умов сімейного виховання, індивідуальної біографії кожної дитини [50; 63; 259; 265; 308].

- єдність вимог до дитини з боку усіх дорослих – педагогічного персоналу освітньої установи, батьків, інших близьких дорослих. Складність забезпечення цієї умови викликана значною розбіжністю у поглядах на виховання з боку різних людей, наявністю в них усталених, сформованих протягом власного життя переконань, цінностей, життєвих стратегій. Низький рівень обізнаності батьків з елементарними правилами педагогічної роботи

може призводити до викривлень в нормальному ритмі життя дитини, формування та зміцнення негативних рис характеру, руйнування стосунків в системі “батьки-діти”. Єдність вимог, стратегічна спільність у поглядах на виховання виробляється перш за все при умові безперечного прийняття та поваги педагогів до сімейних цінностей, сімейної культури, сімейних традицій. Лише на цій основі можливий пошук тих форм роботи, які дозволяють виробити єдину концепцію розвитку дитини [117; 121; 134; 212; 257].

- системність при здійсненні індивідуального підходу, дотримання певної послідовності, етапності в роботі. Етапами індивідуального підходу у вихованні називаються: етап вивчення особливостей дитини та етап їх урахування (при формуванні дитячого колективу, в процесі трудового виховання, ігрової діяльності, на заняттях). Окремим, заключним етапом є робота по оформленню результатів вивчення особливостей розвитку дитини і складання характеристик [121; 134]. У деяких дослідженнях етапність індивідуального підходу визначається більш диференційовано, зокрема, додатково виділяються такі етапи роботи, як аналіз результатів вивчення індивідуальних відмінностей та прогнозування результатів педагогічної роботи [272].

Реалізація умов успішного здійснення індивідуального підходу значною мірою залежить від педагогів, усього педагогічного персоналу ДНЗ, його компетентності та спрямованості на здійснення завдань розвитку індивідуальності кожної дитини. Таким чином, розуміння педагогом індивідуальних особливостей вихованців розглядається як провідна складова педагогічної майстерності, а засобом індивідуального підходу є забезпечення компетентності педагогів у вказаному напрямі.

Подібно сутності індивідуального підходу визначається в сучасних наукових дослідженнях і сутність *індивідуалізації* процесу виховання і навчання, яка розглядається як принцип освіти, як така організація навчально-виховного процесу, при якій враховуються індивідуальні відмінності вихованців або учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання [255]. При окресленні складових індивідуалізації називаються: визначення вікових та індиві-

дуальних особливостей вихованців, пошук ефективних форм організації навчально-виховної роботи з виділеними категоріями дітей, перевірка результативності обраних методів, прийомів і засобів взаємодії з ними в процесі групової та індивідуальної роботи [117, с. 6].

Таке бачення сутності провідних для даного дослідження понять є надзвичайно важливим, оскільки порівняльний аналіз відображує усталені погляди щодо проблеми індивідуалізації освіти та індивідуального підходу, між якими, за науковою термінологією, майже не існує суттєвої різниці.

Індивідуалізація навчання розглядається як суто дидактичний принцип, що зумовлює необхідність на кожному етапі навчального процесу бачити не тільки всю групу чи клас, але й кожного учня, перевіряти, визначати, чи сприйняв він сформульовану вчителем мету, чи достатньо діє на кожного школяра вмотивування вчителем діяльності. На підставі таких визначень педагог приймає рішення або стосовно підсилення мотивації учнів або стосовно внесення змін у планування їх роботи чи в процес прийняття рішень [50; 59; 60; 308].

Індивідуалізація навчання розпочинається від створення варіантів педагогічно доцільного навчального змісту до оцінювання результатів його засвоєння. Всіляка універсалізація його форм, методів, дидактичних чи методичних прийомів не може бути ефективною. Але універсалізація припустима і необхідна тоді, коли йдеться про загальні дидактичні закономірності, правила, принципи, які допомагають обґрунтовано конструювати навчальний процес [76; 332].

Індивідуалізоване навчання розглядається і як стратегія навчання. Під індивідуалізацією розуміється вдосконалення самостійної учбової діяльності відповідно до індивідуальних здібностей дитини. Скажімо, якщо учні виконують самостійну роботу з однаковим рівнем складності, це визначається як індивідуальна робота, а якщо навчальні завдання враховують індивідуальні особливості дитини, то це розглядається як індивідуалізація навчання, що, в свою чергу, включає такі аспекти: процес навчання, зміст освіти та побудову

шкільної системи. Перший стосується відбору форм, методів і прийомів навчання, другий-створення навчальних планів і програм, навчальної літератури і складання завдань для учнів, третій-формування різних типів шкіл і класів [331; 332].

Доведено, що важливим шляхом здійснення індивідуального підходу є побудова освітнього процесу на діагностичній основі та різних рівнях складності навчального змісту, який пропонується дітям або обирається самими дітьми на основі самооцінювання. Для цього необхідно розробляти різнорівневі програми, варіантні технології виховання і навчання, варіативний наочний матеріал, що дає змогу диференціювати навчально-виховні завдання, урізноманітнювати форми навчальної діяльності. Крім цього, необхідно забезпечувати дітям можливість оцінити свою здатність до розв'язання завдання того чи іншого рівня складності, забезпечити доступ до ознайомлення з ними. Вибір ефективних форм навчальної діяльності доцільно пов'язувати з основною дидактичною метою й характером навчального матеріалу за змістом і складністю [81; 95; 138].

Безпосереднє відношення до розуміння сутності індивідуалізації має заглиблення в проблему диференціації навчання. Багатьма авторами підкреслюється значення диференціації навчання в процесі гуманізації та індивідуалізації освіти, у створенні умов для задоволення потреб та інтересів людини, орієнтуванні на максимально можливий її розвиток. Втілення диференційованого навчання дозволяє знизити перевантаження дитини, підвищити мотивацію навчання, надати дитині право вибору [73; 76; 91; 240; 324].

Диференційоване навчання розглядається як урахування індивідуальних особливостей окремих груп учнів та добір відповідних для них завдань, змісту, методів, форм навчання. Диференційоване навчання як форма здійснення принципу індивідуалізації можливе за умови, коли це навчання стимулює психічний розвиток дитини. Такий розвивальний вплив воно може мати у тому разі, коли буде зорієнтованим на зону найближчого розвитку. Диференційоване навчання побуджує і викликає до життя цілий ряд

функцій, що знаходяться на стадії дозрівання, лежать у зоні найближчого розвитку [60; 143].

Розглядаючи проблему диференційованого навчання, підкреслимо, що групування учнів може здійснюватись на підставі виявлення певних особливостей для спеціального навчання. В такому разі воно зазвичай відбувається за різними навчальними планами і програмами в класах вирівнювання, класах чи школах гуманітарного, природничо-математичного та ін. напрямів, класах з поглибленим вивченням певних дисциплін, або за допомогою вибору факультативних предметів [24; 50; 279]. Під диференціюванням розуміється врахування індивідуальних особливостей дітей у такій формі, коли учні групуються на основі якихось особливостей для окремого навчання, і навчання в цьому разі відбувається за видозміненими навчальними планами і програмами (І. Е. Унт).

З'ясування дидактичної сутності і видів диференціації навчання дозволяє прийти до висновків, що під “диференціацією навчання сьогодні розуміють множинність та варіативність індивідуальних і колективних шляхів до суспільно погоджених цілей загальної освіти”. В цьому разі диференціація розглядається як вирішальний засіб індивідуалізації навчання, що гуманізує цей процес внаслідок своєї варіативності [50, с. 7].

Диференційований підхід у навчальному процесі здійснюється: за рівнем вимог до засвоєння навчального матеріалу (діти виконують завдання, які відрізняються за змістом, за ступенем складності); за формою організації навчальної діяльності (фронтальна, групова, індивідуальна); за кількістю та характером допомоги, яка надається під час виконання роботи; за темпом оволодіння дітьми програмовим матеріалом [76, с. 160].

Етапами диференціації навчального процесу називаються – підготовчий та основний, при цьому головними завданням підготовчого етапу вважаються з'ясування рівня наочності (узагальнення розумових здібностей до засвоєння знань) та сформованості нахилів і інтересів учнів. Тому на цьому етапі також визнається необхідність діагностичної роботи, спрямованої на

встановлення особливостей розумового розвитку учнів, просування в розумовому розвитку, зону найближчого та зону перспективного розвитку, здібності учня до того чи іншого предмету [76, с. 136].

У ряді сучасних досліджень проблеми диференційованого навчання підкреслюється, що особливості засвоєння навчального змісту залежать не лише від індивідуальних особливостей дитини, а і від значущості для дитини тих чи інших навчальних дій та їх результатів, тобто навчальна діяльність визначається як здібностями, так і готовністю навчатися, розумінням "для чого" це потрібно. Отже, зміст, обсяг і якість знань та вмінь залежать від мотиваційних факторів, які впливають на хід підготовчого і основного етапів диференціації навчання. До мотивів навчальної діяльності відносяться потреби, інтереси, установки, ідеали, прагнення, емоції. Крім цього, доведено, що мотивацію навчання можна підвищити саме за рахунок індивідуалізації навчання та диференціації, як її форми (О.І. Бугайов, Ю. З. Гільбух, І. Я. Лернер, М.І. Махмутов, В. О. Оніщук, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін та ін.).

Принципово важливим вважаємо здійснення індивідуального підходу як у виховному, так і навчальному процесах. Підкреслюючи єдність суспільного й природного в онтогенезі людської психіки, яка виявляється у взаємозв'язку дозрівання, навчання і виховання, Г. С. Костюк розглядав ці процеси в діалектичній єдності, але не тотожності [149, с. 39]. Тому при розробці авторських визначень індивідуального та диференційованого підходу, вважаємо за необхідне з'ясувати специфіку роботи у навчанні та вихованні, забезпечити урахування своєрідності цілей, завдань, дидактичних засобів їх досягнення, системи методів та прийомів педагогічної роботи.

Узагальнення наукових досліджень, присвячених проблемам індивідуального підходу та індивідуалізації як принципу психолого-педагогічної діяльності, дозволяє встановити наступне:

- при наявності значної кількості психолого-педагогічних праць, присвячених питанням індивідуального підходу та індивідуалізації освіти, до цього часу не вироблена єдина, науково обґрунтована позиція щодо сутності цих

понять, а в їх визначеннях майже не простежується відмінність та змістова своєрідність;

- виявлено спрямованість досліджень на диференційований розгляд шляхів здійснення індивідуального підходу в процесі навчання або в процесі виховання дитини, що дозволяє заглибитись в специфіку здійснення індивідуального підходу та побудувати більш складну та змістовну модель індивідуальної навчально-виховної роботи;

- існує змішаність та нечіткість в окресленні шляхів, етапів, умов, засобів, методів та прийомів індивідуального підходу. В ряді праць етапи індивідуального підходу називаються засобами або умовами, умови та шляхи здійснення вважаються методами чи засобами і т.ін.;

- не завжди у теоретико-експериментальних роботах розгалужується сутність індивідуального та диференційованого підходу, не чітко визначається їх специфіка, що призводить до часткової підміни одного поняття іншим та відповідної змішаності при побудові навчально-виховної роботи;

- у працях педагогічного характеру найчастіше йдеться про вивчення та урахування власне індивідуальних відмінностей дитини, які є результатом дії тих чи інших рушійних сил та впливу різноманітних факторів. В цілому недостатня увага приділяється вивченню причинно-наслідкових зв'язків, аналізу чинників, які здійснюють вплив на процес розвитку дитини (подіям власної життєвої біографії, соціальній ситуації розвитку);

- відповідно недостатньо ефективними є запропоновані моделі здійснення індивідуального або диференційованого підходу, що побудовані лише на вивченні зовнішньої картини психофізичного розвитку дитини без урахування глибинних механізмів їх активізації чи гальмування;

- спостерігається схильність до представлення або надто загальних підходів, деякою мірою абстрагованих від реальної ситуації розвитку дитини, або висвітлення часткових, парціальних аспектів індивідуального розвитку (в процесі того чи іншого виду діяльності або окремого виду занять, або тієї чи іншої індивідуальної відмінності). Такий погляд на проблему індивідуально-

го підходу здається, з одного боку, ефективним, оскільки дозволяє заглибитись у з'ясування особливостей перебігу того чи іншого процесу, з другого боку – недостатнім, оскільки відсутня цілісна модель, побудована на комплексній системі вивчення та урахування особливостей індивідуального розвитку дитини.

Таким чином, аналіз загальних тенденцій розвитку сучасної моделі освітнього процесу спрямовує нас на деяке уточнення сутності понять *індивідуалізація, індивідуальний підхід*. Враховуючи проаналізовані наукові досягнення та спираючись на них, вважаємо за необхідне підійти до формулювання цих визначень, виходячи з огляду наукових положень щодо сутності індивідуальності. Залежно від цього сутність *індивідуалізації освіти* нами розглядається як стратегічний напрям психолого-педагогічної роботи, більш широкий за обсягом та значенням, аніж індивідуальний підхід.

Індивідуалізація освіти – це не стільки система психолого-педагогічних дій та заходів, спрямованих на урахування індивідуальних відмінностей, скільки спрямованість навчально-виховного процесу на забезпечення цілісного та збалансованого розвитку індивідуальності у широкому значенні цього слова. На нашу думку, індивідуалізація освіти передбачає впровадження цілого ряду специфічних принципів (крім принципу індивідуального підходу) та створення сприятливих умов для збереження і підтримки індивідуальної своєрідності кожної дитини, забезпечення максимально ефективного індивідуального та особистісного розвитку, вироблення дитиною власного стилю діяльності та життя. Саме втілення принципів психолого-педагогічної діяльності та створення необхідних умов забезпечує реалізацію стратегічної політики освітньої діяльності в напрямку розвитку індивідуальності дитини.

Індивідуальний підхід у нашому трактуванні – більш вузьке поняття, аніж індивідуалізація, один з провідних (але не єдиний) принципів психолого-педагогічної діяльності, які забезпечують стратегію індивідуалізації. Індивідуальний підхід полягає у гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різ-

номанітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожної дитини.

Важливим уточненням авторського визначення сутності індивідуального підходу є те, що він здійснюється з урахуванням двомірності індивідуальності як у процесі навчальної, так і виховної роботи. Отже, з урахуванням цього, *індивідуальний підхід у вихованні* – це варіативне використання педагогом системи засобів, форм, методів і прийомів виховної роботи з урахуванням комплексу ІВ кожної дитини та особливостей розвитку СВІ.

Індивідуальний підхід у навчанні розглядається як вибір педагогом особливих та різноманітних форм, засобів, методів і прийомів активізації учбово-пізнавальної діяльності кожної дитини. Варіювання у цьому разі відбувається у визначенні рівня вимог до засвоєння навчального матеріалу (підбір завдань, які відрізняються за змістом, за ступенем складності); у формах організації навчальної діяльності (фронтальна, групова, індивідуальна); у кількості та характері допомоги, яка надається дітям під час учбово-пізнавальної діяльності; у встановленому темпі оволодіння програмовим матеріалом.

Індивідуальний підхід – безперервний, циклічний процес, тому розподіл на етапи вважаємо необхідним лише для теоретичного розуміння складових у безперервному циклі психолого-педагогічної діяльності, в якому відбувається повернення від початку до заключних етапів роботи з урахуванням все нових і нових набутоків в процесі розвитку дитячої індивідуальності. Наголос робиться більше на виділенні окремих видів роботи, які логічно поєднуються та переплітаються в цілісному процесі виховання і навчання дитини. Загальну логіку безперервного здійснення індивідуального підходу відображено у схемі “Циклічність індивідуального підходу” (рис. 1.2).

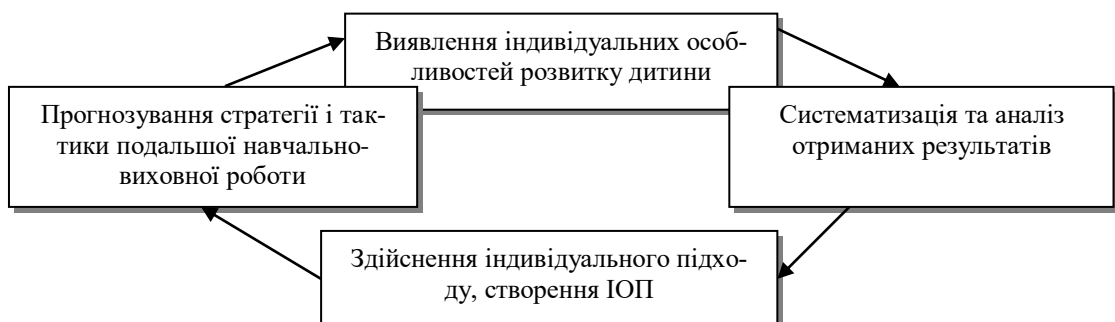


Рис. 1.2. Циклічність індивідуального підходу

Проте вважаємо недостатнім виділення лише основних, загальних етапів індивідуального підходу, оскільки своєрідність змістового наповнення кожного з них призводить до необхідності розглядати їх більш диференційовано. В контексті нашого дослідження розглядаємо етапи індивідуального підходу у такій послідовності:

Первісне, загальне виявлення індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Цей етап можна вважати початковим, оскільки в ході первісного виявлення індивідуальних особливостей розвитку накопичується інформація загального характеру про ряд об'єктивних параметрів психофізичного розвитку дитини, умови сімейного виховання та загальні тенденції сімейного спілкування, виявляються особливі факти життєвої біографії малюка. В ході цього етапу роботи головною метою стає не стільки створення інформаційної бази, скільки створення позитивного емоційного контакту між родиною вихованців, дитиною та педагогом (або психологом).

Уточнення, деталізація, поглиблення отриманої інформації, встановлення позитивних та проблемних аспектів розвитку дитини, причин їх виникнення. Досягається в ході послідовного та систематичного вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини, поповнення та оновлення матеріалів попередньої діагностичної роботи, поглиблення результатів аналітичної роботи тощо. Спираючись на отриману загальну інформацію про особливості розвитку дитини, педагог окреслює ті аспекти, які можуть вплинути позитивно або негативно на подальший розвиток малюка, акцентує увагу на надзвичайних, особливих проявах поведінки або досягненнях дитини, звертає увагу на проблемні аспекти або гальмівні чинники розвитку.

Відображення результатів діагностичної роботи в щоденниках спостережень, психологічних паспортах окремих дітей, психологічних портретах груп. Фіксація результатів діагностичної роботи забезпечує точність та об'єктивність отриманої інформації, збереження вірогідності представлених

фактів, гарантує можливість для здійснення подальшого ретельного аналізу фактів. Результати діагностичної роботи на цьому етапі ще не підлягатимуть ретельній обробці, якісному або кількісному аналізу, але сам факт їх фіксації у письмовому вигляді дає можливість повернутися до цих даних, обміркувати їх, оцінити та зважити ті чи інші факти індивідуальної життєвої біографії дитини. Доцільно і ефективно відображувати отримані результати під час вивчення особливостей розвитку, але можливий варіант, коли це відбувається пізніше, в спеціально відведений для такої роботи час. В такому разі цей етап стає проміжним між етапом вивчення і етапом систематизації та узагальнення.

Систематизація, узагальнення та аналіз результатів вивчення індивідуальних особливостей та соціальної ситуації розвитку дитини. В разі накопичення достатньої інформаційної бази можливим стає узагальнення отриманих даних, їх зведення в єдину цілісну картину психофізичного розвитку дитини, здійснення статистичної обробки та послідовного якісного аналізу про суттєві фактори, що сприятливо або несприятливо впливають на розвиток дитини, спонукають до появи прогресивних або регресивних змін в її особистісному та індивідному розвитку. Аналіз даних діагностичної роботи дозволяє зробити первісні висновки про загальні тенденції та індивідуально-значущі чинники розвитку дитини.

Визначення першочергових та другорядних індивідуальних завдань навчально-виховної роботи з дітьми, основних стратегій спілкування з родинами вихованців. На основі інформації аналітичного характеру, в якій відображується специфіка розвитку кожної дитини, можливим стає первісне окреслення індивідуальних завдань педагогічної роботи, які формулюються у відповідності до конкретної життєвої ситуації того чи іншого малюка. Вони вибудовуються з урахуванням низки факторів і в своєму змісті стратегічно зорієнтовані на вимоги діючих освітніх програм. Проте індивідуальні можливості певної дитини зобов'язують педагога діяти в межах типових завдань, відповідних віковим орієнтирам або нетипових, визначе-

них для іншої вікової підгрупи дітей. В першому варіанті визначення навчально-виховних завдань спрямоване на акцентування уваги педагогів до тих аспектів розвитку дитини, які є для неї найбільш актуальними з тих чи інших причин (наявність особливого інтересу або навпаки, ускладнення, гальмування природних можливостей в тій чи іншій сфері тощо). У другому варіанті визначення індивідуальних навчально-виховних завдань здійснюється на основі програмових завдань іншої вікової групи. При визначенні індивідуально-окресленого змісту навчально-виховної роботи відбувається пошук рішення на основі консенсусу між можливостями самої дитини, запитами батьків та психолого-педагогічними нормативами.

Підбір адекватних методів і прийомів, форм та засобів виховної роботи. Чітке визначення пріоритетних завдань для кожної дитини дозволяє здійснити вибір методів, прийомів, засобів, форм виховної роботи, найбільш ефективних у кожному випадку. У разі невідповідності розвитку дитини віковим нормам увага спрямовується на пошук та підбір таких педагогічних засобів, що допоможуть зробити виховний процес більш ефективним (інтенсивним, поглибленим, уповільненим тощо), надолужити виявлені прогалини та забезпечити активізацію необхідних для цього особистісних якостей самої дитини.

Визначення варіативного навчального змісту. Варіативність навчального змісту передбачає можливість його поширення (але не звуження) залежно від інтересів та можливостей дитини, її індивідуальних потреб та можливостей, запитів батьків, педагогічної доцільності. Принципи створення діючих освітніх програм передбачають можливість оволодіння дитиною таким обсягом знань, який закладено в змісті підготовки дітей старшої вікової групи або визначення навчального змісту різних рівнів складності залежно від індивідуальних особливостей кожної дитини. Тому в сучасній практичній діяльності педагога передбачається, що він у змозі окреслити більш складний обсяг навчального змісту, аніж це передбачено освітніми стандартами. Крім цього, стратегія роботи з розвитку індивідуально-

сті передбачає і створення можливостей для самої дитини обирати навчальні завдання того чи іншого ступеня складності, різного обсягу або з різним змістовим наповненням.

Створення та комплектація варіативного розвивального предметно-ігрового середовища. Розвивальне середовище впливатиме на розвиток дитячої індивідуальності сприятливо в разі забезпечення його варіативності, різноманітності, динамічності, трансформованості та мобільності. Можливість перетворення предметно-ігрового облаштування у відповідності до різних ігрових, трудових, комунікативних та учбових завдань робить дитину суб'єктом діяльності, розвиває творчість, позитивно впливає на процеси довільності. Тому педагогу необхідно забезпечити наявність в приміщенні груп ДНЗ предметно-ігрового обладнання з різним змістовим, тематичним наповненням, варіативного ступеню складності для забезпечення різних видів діяльності дитини.

Здійснення індивідуального підходу в навчально-виховному процесі. Найважливіший етап, в процесі якого реалізуються та акумулюються наробки усіх попередніх етапів, гнучко використовується складна система психолого-педагогічних засобів, форм, методів та прийомів забезпечення ефективної взаємодії педагога і дитини в процесі навчально-виховної роботи. Продовжується робота по забезпеченню умов для варіативного використання системи засобів, форм, методів і прийомів виховної роботи та пошук особливих і ефективних форм, засобів, методів і прийомів активізації учбово-пізнавальної діяльності кожної дитини. Варіювання змісту роботи відбувається у відповідності до попередньо визначеного рівня вимог ще до оволодіння навчальним матеріалом та виражається у підборі завдань, які відрізняються за змістом, за ступенем складності, у формах організації навчальної діяльності (фронтальна, групова, індивідуальна), мірі та характері допомоги, яка надається дітям під час учбової діяльності; у встановленому темпі оволодіння програмовим матеріалом.

Прогнозування стратегії і тактики навчально-виховної роботи, пла-

нування майбутніх профілактичних та корекційно-розвивальних дій, забезпечення наступності зі школою, родинами вихованців. Бачення перспектив розвитку дитини на основі оцінювання та самооцінювання результатів проведеної роботи як наслідок поточної діагностики зрушень, виникнення позитивних (можливо й негативних) змін, виявлення стабільних гальмівних або ефективних актуалізуючих чинників, визначає характер подальших профілактичних та корекційно-розвивальних дій. Так, найбільш ефективні, педагогічно доцільні дії для даної дитини можуть продовжуватись та підсилюватись, малоефективні, навпаки, припинятись. Також на цьому етапі встановлюються більш тісні взаємозв'язки з освітніми закладами, в яких перебуватиме дитина. Прогнозування стратегії подальшої педагогічної роботи доводиться до відома членів родини з метою забезпечення підтримки та продовження в родинному колі.

Таким чином, впровадження індивідуального підходу в практику роботи ДНЗ передбачає бачення його етапності як цілісної системи взаємопов'язаних кроків, за допомогою яких виробляється комплекс визначених у відповідності до картини індивідуального розвитку кожної дитини засобів, форм, методів та прийомів психолого-педагогічної роботи.

Диференційований підхід розглядаємо як гнучке використання педагогом системи методів і прийомів навчально-виховної роботи, що враховують особливості певної умовної підгрупи дітей, яка виділяється педагогом на основі з'ясування ряду притаманних їм спільних характеристик (фізичного, особистісного, когнітивного, комунікативного, емоційно-вольового або інших аспектів розвитку). Специфіка нашого визначення полягає у підкресленні думки про умовність цього розподілу, який здійснюється у свідомості педагога, його уявленні про дітей та прийнятті відповідних рішень, але не відображується на безумовному розподілі дітей на групи або підгрупи за тим чи іншим рівнем їх навчальних здібностей. Ми розглядаємо принцип диференційованого підходу як шлях до здійснення індивідуального, більш простий та узагальнений, але ефективний у разі на-

явності великої кількості дітей у групах ДНЗ, недостатнього досвіду педагогічної роботи, відсутності інших сприятливих умов для забезпечення повноцінного розвитку індивідуальності дитини.

Отже, визначені особливості процесу розвитку індивідуальності, його схожості та розбіжності з процесом розвитку особистості, дозволяють встановити специфіку обраних шляхів, методів, прийомів, засобів здійснення індивідуалізованого виховання та навчання в освітніх закладах. Провідним принципом розвитку індивідуальності вважається принцип індивідуального підходу, сутність якого полягає у вивченні та урахуванні педагогами індивідуальних відмінностей дітей. Процес розвитку індивідуальності традиційно розглядається як підтримка індивідуальної своєрідності дитини шляхом підбору найбільш ефективних методів та прийомів навчально-виховної роботи.

У нашому розумінні сутність індивідуалізації освіти розглядається як стратегічний напрям педагогічної роботи, більш масштабний за змістом, обсягом та значенням, аніж індивідуальний підхід. Вважаємо, що *індивідуалізація освіти* – стратегічний напрям роботи, спрямованість освіти на забезпечення цілісного та збалансованого розвитку індивідуальності дитини у широкому значенні цього слова. На нашу думку, індивідуалізація освіти передбачає впровадження цілого ряду специфічних принципів (крім принципу індивідуального підходу) та створення сприятливих умов для збереження і підтримки індивідуальної своєрідності кожної дитини, забезпечення максимально ефективного індивідуального та особистісного розвитку, вироблення дитиною власного стилю діяльності та життя. Лише втілення комплексу принципів педагогічної діяльності та створення відповідних умов забезпечує реалізацію стратегічної політики освітньої діяльності в напрямі індивідуалізації.

Індивідуальний підхід розглядаємо як більш вузьке поняття, ніж індивідуалізація. Індивідуальний підхід – один з багатьох принципів психолого-педагогічної діяльності, які забезпечують впровадження стратегії індивідуа-

лізації, він має циклічну структуру та залежить від ряду специфічних умов. Індивідуальний підхід полягає у гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину розвитку кожної дитини.

Висновки до 1 розділу

Авторське розуміння феномена індивідуальності базується на інтегрованому баченні індивідуальності як унікальної динамічної системи, що знаходиться в епіцентрі перетину індивідного та особистісного конструктів. Конструкт кожного напрямку являє собою сукупність індивідуальних відмінностей відповідного характеру. Успішний розвиток індивідуальності передбачає формування певних властивостей, функціональним призначенням яких є виокремлення, підтримка та поширення власного способу життя, поглядів, переконань, характерного стилю діяльності, що визначає своєрідність побудови життєвої траєкторії. Інтегрованим утворенням, в якому відображується стан індивідуальних відмінностей та системоутворювальних властивостей індивідуальності, виступає індивідуальний стиль діяльності, його виникнення стає визначальним етапом на шляху розвитку індивідуальності, відіграє оптимізуючу та адаптивну роль в процесі життєдіяльності людини.

Процеси індивідуації та індивідуалізації розглядаємо як центральні у процесі розвитку індивідуальності, такими, які відбуваються у відповідності до певних етапів та закономірностей. Початком індивідуалізації особистості є виокремлення власного досвіду у суспільному, виділення свого унікального „Я” серед безлічі 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, переході від усвідомлення цінності власного „Я” до розуміння значущості і важливості „Ми”. Подальшим етапом індивідуалізації особистості стає вироблення такого досвіду, який стає значущим для інших людей та прийнятим ними, тобто на цьому етапі „Я” впливає на „Ми”, його розвиток та удосконалення.

Причини виникнення унікальної своєрідності людини ми вбачаємо не

стільки в наявності типових та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку, скільки в унікальному поєднанні (гамі) індивідуальних відмінностей, які одночасно є типізованими, але індивідуально окресленими. Своєрідність у проявах індивідуальних властивостей, котрі стають відмінними, залежить від багатьох факторів як зовнішнього, так і внутрішнього характеру. Індивідні властивості людини для нас виступають як первинні і не менш вагомі, ніж особистісні. Індивідні відмінності є передумовами появи та розвитку особистісних, особистісні в свою чергу суттєво впливають на стан та розвиток індивідних відмінностей. Отже, факторами розвитку індивідуальних відмінностей є складна система взаємозалежностей компонентів природного розвитку, соціальної ситуації розвитку (контексту), участі дитини в різних видах діяльності, внутрішня позиція особистості, своєрідність індивідуальної життєвої біографії.

Традиційно провідним принципом розвитку індивідуальності вважається принцип індивідуального підходу, впровадження якого забезпечує вивчення та урахування індивідуальних відмінностей кожної дитини. Говорячи про необхідність здійснення індивідуалізації освіти у широкому розумінні, вважаємо за необхідне здійснити обґрунтування принципів та вихідних положень авторської концепції розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, яка буде розглядатися у наступному розділі.

Основні положення даного розділу представлені у ряді публікацій автора дисертації [162; 170; 173; 177; 182; 184; 185; 186; 189; 190; 191].

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ 3-7 РОКІВ

2.1. Принципи та вихідні положення концепції розвитку індивідуальності дитини 3-7 років

Визначення сутності індивідуальності, розгляд її структури, детермінуючих чинників, процесу становлення індивідуальних відмінностей, з'ясування особливостей перебігу індивідуалізації особистості та формування індивідуального стилю діяльності, а також вироблення цілісного уявлення про архітектоніку інтегральної індивідуальності дозволяє перейти до побудови концептуальних основ експериментальної частини дослідження.

Метою даного етапу роботи є створення та апробація концептуальної моделі ефективного розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. *Завданнями* даного етапу визначено:

- 1) виробити концептуальні основи та провідні психолого-педагогічні принципи проблеми розвитку індивідуальності дитини 3-7 років;
- 2) виявити особливості формування системоутворювальних властивостей індивідуальності, провідні тенденції становлення індивідуальних відмінностей у дитини 3-7 років;
- 3) експериментально дослідити загальний психологічний зміст, типові закономірності та стадії розвитку індивідуальності дитини 3-7 років;
- 4) визначити ефективні умови та засоби гармонійного розвитку індивідуальності дитини 3-7 років.

Узагальнений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє прий-

ти до таких висновків:

Традиційно провідним принципом розвитку індивідуальності вважається принцип індивідуального підходу, реалізація якого передбачає вивчення та урахування індивідуальних відмінностей при побудові навчально-виховного процесу. Включення цього принципу в навчально-виховний процес розглядається як безперечно позитивне явище, що забезпечує усі наявні аспекти розвитку індивідуальності.

На наш погляд, реалізація принципу індивідуального підходу розв'язує поставлені завдання розвитку індивідуальності лише частково, оскільки спрямовується лише на урахування індивідуальних відмінностей і не має на меті розвиток визначальних для індивідуальності властивостей. При цьому не враховується реальна небезпека щодо виникнення дисгармоній в процесі розвитку індивідуальності, недостатня увага приділяється вивченню індивідуальних подій в житті дитини, які можуть спричинити активізацію нетипових переживань, загострення кризових станів, актуалізацію негативних вражень.

У роботах, присвячених проблемі розвитку особистості, не виокремлюється як специфічний напрям психолого-педагогічної роботи, спрямований на розвиток індивідуальності як інтегративного цілісного утворення, що передбачає підтримку її системоутворювальних властивостей.

Нами не виявлено робіт, в яких би цілеспрямовано розглядалися питання створення моделі індивідуально орієнтованої дошкільної освіти, були б показані шляхи та умови поступового переходу від фронтально орієнтованого виховання і навчання до індивідуально окресленого. Потребують більш глибокого розв'язання такі комплексні, синтетичні проблеми, як зв'язок між різними сторонами виховання, різними видами дитячої діяльності, різними аспектами розвитку індивідуальності дитини.

Недостатня увага в існуючих дослідженнях приділяється запобіганню можливих негараздів на шляху індивідуального та особистісного розвитку дитини, питома вага експериментальної роботи схиляється у бік формувальних та

розвивальних заходів, які відносно дошкільного віку мають бути другорядними порівняно із профілактичними.

Зауважимо, що попередній аналіз наукових досліджень визначав лише ті особливості, які характеризують сутність, шляхи та умови здійснення індивідуального підходу як педагогічного принципу, що забезпечує урахування індивідуальних відмінностей кожного вихованця. Проте, якщо процес становлення індивідуальних відмінностей розгортається, перш за все, залежно від віку дитини, її природного зростання та розвитку, і майже гарантовано забезпечується людським генетичним фондом при наявності більш-менш сприятливих соціальних умов (харчування, загартування, спілкування, навчання, виховання), то процес розвитку індивідуальності в широкому значенні передбачає впровадження спеціальних принципів роботи індивідуально-спрямованого і гуманістичного характеру, створення відповідних умов та використання специфічних психолого-педагогічних засобів.

Адже гуманістично побудований навчально-виховний процес не обмежується простим урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Він насамперед полягає у забезпеченні послідовного ставлення до дитини як свідомої та відповідальної особистості, яка має право на власний вибір, самостійну постановку мети, використання незвичних засобів її досягнення, прийняття неординарних рішень, прояви нестандартності у поведінці, діях, вчинках, вироблення своєрідного стилю діяльності та життя.

Побудова психолого-педагогічного експерименту передбачає наявність констатувального, формувального та контрольного етапів дослідження. Специфічність поставлених на кожному з цих етапів завдань зумовлює дотримання відповідних наукових законів та положень, використання доцільних саме для того чи іншого етапу методів та прийомів роботи. Одночасно цілісність змістової спрямованості даної роботи передбачає розгортання науково-експериментального пошуку у відповідності до єдиних змістових ліній, які розгортатимуться через опосередкований та безпосередній вплив на процес розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Виходячи з авторського визначення сут-

ності індивідуальності, ці змістові лінії концентруються навколо базових конструктів індивідуальності індивідного та особистісного спрямування, які проявляються та реалізуються у різних видах діяльності. Отже, участь дитини у різних видах діяльності та вплив соціального середовища розглядаються нами як провідні чинники розвитку індивідуальності. Таким чином, концепція експериментального дослідження передбачає впровадження відповідних принципів, створення сприятливих умов, використання певних засобів урахування індивідних та формування особистісних властивостей.

Основними етапами роботи, в процесі яких досягається поставлена мета експериментального дослідження та розв'язуються поставлені завдання, стали етапи діагностичної (констатувальна частина експерименту) та розвивально-корекційної роботи (формувальна частина). Ефективність проведеної роботи встановлювалась у ході заключного, контрольного етапу.

При постановці та розв'язанні завдань експериментального дослідження провідним видом роботи ми вважали профілактичну, яка з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини забезпечувала попередження можливих негараздів та проблем у процесі розвитку індивідуальності. Основним змістом профілактичної роботи було запровадження принципів індивідуалізованої освіти, підвищення психологічної компетентності педагогів у питаннях розвитку індивідуальності, створення сприятливих умов для розвитку індивідуальності кожної дитини, яка перебуває у ДНЗ.

При визначенні **концептуальних засад констатувального етапу** дослідження було з'ясовано, що індивідуальності, як своєрідному утворенню, притаманна власна динаміка та темпи розвитку, власна схильність до наслідування та сприйняття, засвоєння та вироблення нових ставлень та цінностей, які стосуються як біологічного так і соціального в житті людини. Визначальними пунктами індивідуального розвитку можуть бути як особливості стану здоров'я, аналізаторів (або інші об'єктивні чинники), так і певні факти, події, важливі вчинки, випробування, які можуть бути вирішальними або й доленосними для конкретної людини (І. С. Кон). Тому, якщо вивчається не

структура життєвого шляху середньостатистичного індивідуума, а унікальна біографія індивідуальності, об'єктивні дані необхідно доповнювати суб'єктивними [141; 142; 285).

Отже, специфічною відмінністю при вивченні процесів розвитку індивідуальності є те, що в процесі такого вивчення необхідно поєднувати виявлення типового (еталонного) та унікального, своєрідного. Якщо знання вироблених наукою біологічних та соціальних законів дозволяє досить точно передбачити та профілакувати типові негаразди в розвитку дитини, то знання індивідуальної біографії, виявлення важливих подій в житті дитини дозволяє встановити причини виникнення індивідуальних проблем.

Сукупність такої інформації дозволяє зробити поглиблений аналіз соціальної ситуації розвитку дитини та внутрішніх можливостей до сприйняття цієї ситуації, відтак встановити яким чином ці проблеми пов'язані між собою, від яких супутніх факторів залежить їх глибина та тривалість, якими можуть бути варіанти розв'язання цих проблем. Встановлення невідповідностей еталонним нормативам окреслює ті аспекти індивідуального розвитку дитини, які можуть стати змістовою основою для створення індивідуальних варіантів розвитку або пошуку дієвих шляхів та засобів психолого-педагогічних впливів.

Особливим аспектом діагностичної роботи має бути з'ясування індивідуальних особливостей перебігу вікових криз, індивідуальні реакції дитини в ході цього перебігу, больові точки, причини їх відповідності або невідповідності віковим еталонам. Знання вікових (еталонних або нормативних) криз окреслюють типові моменти порушення психологічної рівноваги, появи нових потреб та властивостей. Відомості про індивідуальні кризи стають інформацією, яка накладається на стандартну схему та вимальовує індивідуальну картину розвитку дитини. Зазначимо, що індивідуальні кризи можуть бути конструктивними, сприятливими для розвитку дитини, спонукальними для появи нових глибинних властивостей. Вони можуть бути і деструктивними, якщо навантаження (інформація, випробування, подія) стало для дитини нео-

сяжним, незбагненним, непомірним стосовно власних сил, і в цій складній ситуації вона не отримала підтримки від інших. Замість піднесення, віри в себе, радості від перемоги виникає втома, незадоволення, злам.

Щоби з'ясувати життєву траєкторію дитини, визначити індивідуальні кризи її розвитку необхідно враховувати безліч нетипізованих, науково не структурованих подій, ситуацій, а також тих способів, якими вона розв'язує життєві, побутові або ігрові проблеми. Надзвичайно важливо вивчати соціальну ситуацію розвитку, умови, в яких знаходиться дитина. Експериментальними даними А. В. Петровського підтверджена гіпотеза про те, що оптимальні умови для персоналізації індивіда існують в групі високого рівня розвитку, де персоналізація кожного виступає в якості умови персоналізації усіх. В групах корпоративного типу, навпаки, кожен прагне бути персоналізованим за рахунок деперсоналізації інших [258; 285].

Найбільш яскраво індивідуальність особистості, її творчість, характер, здібності, вчинки і дії виявляються у проблемно-конфліктних ситуаціях, збільшуючи потенційні можливості розвитку культури (О. Г. Асмолов). Це положення враховувалось при визначенні умов діагностичної роботи, ступені складності діагностичних завдань, оскільки саме проблемно-конфліктна ситуація, за думкою вченого, стає такою, що загострює особливості індивідуального стилю поведінки, виявляє схильність до того чи іншого типу мислення, стилю прийняття рішень, манери розв'язання складної життєвої ситуації [18].

При створенні концепції вивчення закономірностей становлення ІВ виникла необхідність поглибленого аналізу дихотомії "норма-аномалія". Так, для нас було важливим з'ясувати, що має бути основним орієнтиром кількісного характеру при вивченні закономірностей ІВ або що можна вважати еталоном їх розвитку. У ряді праць, в яких піднімається це питання, нормальне розглядається як середньостатистичне та загальнопоширене; як відсутність аномального; як набуття родової людської сутності та її самореалізація [46; 81]. У теоретичних працях, присвячених цьому питанню, розрізняють середньостатистичні, соціокультурні та індивідуально-особистісні норми, при

цьому вважається, що найбільш ефективним є підхід, при якому здійснюється урахування усіх трьох типів норм та вміння працювати у відповідності з їх комплексом. Наголошується, що нормою має бути не те середнє, що є (або стандартне), а те найкраще, що можливе у даному віці для конкретної дитини при відповідних умовах [309].

На підставі вищесказаного норму розвитку ІВ розглядаємо як певний діапазон високого рівня, межі якого суттєво визначаються індивідуальними можливостями кожної дитини та індивідуально-значущими умовами її розвитку. Вважаємо такий підхід найбільш конструктивним, оскільки він дозволяє здійснити комплексне урахування середньостатистичного, типового, але при цьому відійти від розуміння середнього як “сірого”, невиразного, шаблонного.

Концепція діагностичної роботи передбачає орієнтацію на такі фундаментальні положення психологічної науки:

Положення про цілісне (комплексне) вивчення дитини, яке зобов'язує враховувати усі дані, отримані про дитину фахівцями різних профілів (педагогами, психологами, медиками, дефектологами) та їх подальшу спільну роботу щодо аналізу отриманих відомостей та вироблення єдиної стратегії навчально-виховної роботи. Різнобічне вивчення особливостей індивідуального розвитку дитини передбачає дослідження відмінностей різних сфер психофізичного розвитку (Б. Г. Ананьєв, С. Д. Максименко, В. С. Мерлін). Психічний розвиток дитини не являє собою просту суму відомостей про окремі, ізольовані властивості. Під цілісністю мається на увазі сукупний аналіз та співвідношення усіх даних, отриманих про дитину, їх зведення до єдиного інформаційного комплексу та побудована на цій основі система розвивально-корекційної роботи. Цілісне вивчення дитини може бути ефективним, якщо воно буде здійснюватись в процесі її діяльності. Спільна з близьким дорослим діяльність є найбільш активізуючим фактором успішної діяльності дитини.

Положення про динамічне вивчення дитини, згідно якому при обстеженні важливо враховувати не тільки наявні особливості розвитку, але і потенційні можливості, які визначають “зону найближчого розвитку” (Л. С. Ви-

готський). Індивідуальні відмінності, так само як і домінантні властивості індивідуальності не статичні, а динамічні утворення, вони надзвичайно рухомі, мінливі та відкриті до зовнішніх подразників. Відносна константність індивідуального світосприйняття як цілісного утворення стає можливою завдяки сформованому образу „Я”, який утримує та інтегрує уявлення дитини про себе в єдине ціле, зберігає центральні смислові ставлення на цінності, виробляє провідні тенденції поведінки дитини дошкільного віку.

Положення про кількісно-якісний підхід до оцінювання результатів вивчення особливостей розвитку дитини. При такому підході враховується не тільки кінцевий результат діяльності, а і вибрані дитиною способи, раціональність дій та рішень, логічна послідовність операцій, наполегливість в досягненні мети та інше.

Вихідним теоретичним положенням при створенні комплексної системи розвивально-корекційної роботи став сформульований О. Г. Асмоловим принцип про те, що необхідною умовою розвитку різного роду систем є наявність суперечностей (конфліктної або гармонійної взаємодії) між адаптивними формами активності цих систем, спрямованих на реалізацію родової програми і проявами активності елементів цих систем, які несуть індивідуальну мінливість. Суперечність між мотивами діяльності індивідуальності може бути розв’язана або за допомогою “внеску” мотивів індивідуальності, її цінностей і продуктів життєдіяльності в родову програму системи, або різних перебудов мотивів індивідуальності в процесі взаємодії з соціальною спільнотою. Так чи інакше, але саме наявність суперечностей актуалізує необхідність розв’язання проблеми або шляхом перебудови власних мотивів або шляхом включення їх до родової програми індивідуальності і спонукає до розвитку [17].

Але зазначимо, що вплив протиріччя, який здійснюється на основі такої перебудови, може бути як негативним, так і більш або менш сприятливим. У ряді випадків при наявності певних позитивних елементів розвитку цей вплив може бути руйнівним для дитячої психіки, отже, деструктивним для

цілісного процесу розвитку індивідуальності дитини. Тому з'ясування ролі життєвої, проблемної та проблемно-конфліктної ситуації у розвитку індивідуальності спрямувало до пошуку тих умов, при яких наявність суперечності призводить до гармонійного розвитку індивідуальності, власне до прогресу в усіх напрямках. Важливі положення щодо цього знаходимо в працях О. Г. Асмолова, який зазначає: “Якщо суперечність має характер гармонійної взаємодії, “внесок” індивідуальності сприятиме подальшому прогресу даної соціальної спільноти...якщо суперечність виступає у вигляді конфлікту, то внесок індивідуальності може потягти за собою перебудову родової програми даної спільноти, призвести до іншого напрямку еволюційного процесу...” [17, с. 33].

Для побудови експериментального дослідження на формувальному етапі мали велике значення теоретичні пошуки щодо можливостей участі дошкільників у виховних психологічних ситуаціях, розв'язання ними проблемних ситуацій. Оволодіння дитиною різноманітними способами розв'язання проблемно-конфліктної ситуації призводить до вибору (або винаходу нового) найбільш конструктивного та дієвого шляху її вирішення, але надмірна складність ситуації та неготовність дитини до її розв'язання може викликати стан занепокоєння, тривоги і відмову від участі в ній. Саме тому в процесі розвивальної роботи випереджальною була установка на створення таких ситуацій, участь в яких буде спонукати до самоаналізу, самооцінювання, переосмислення власних дій та вчинків, набуття необхідного досвіду. Передбачалось ознайомлення дітей з певними способами самостійного пошуку виходів із проблемно-конфліктної ситуації. Серед методів, які визначені як ефективні, відзначаються-алгоритмічні методи (логічна послідовність конкретних кроків поетапних дій, які можуть бути уніфіковані відповідно до ряду аналогічних ситуацій) та евристичні (структуровані, але з неоднозначними результатами і варіативними способами їх отримання). Та чи інша група методів може сприйматися людиною, яка розв'язує проблему, як алгоритмічна або евристична залежно від того, наскільки компетентною і спроможною є ця

людина в певній галузі знань або сфері життєдіяльності [89; 318].

На основі спонтанного або усвідомлюваного самооцінювання внутрішніх ресурсів (спроможності) та доцільності конкретної ситуації людина обирає шлях розв'язання проблеми, при цьому діє за певним алгоритмом або додає більшою або меншою мірою власні ідеї до способів досягнення кінцевої мети. Доцільним вважається використання обох методів, їх поєднання та творче застосування. Навчання дитини способам користування цими методами фактично спрямовує розумові дії на розв'язання проблем як таких, усвідомлення їх функцій, і створення нових алгоритмів. Так, Є. Стоунс вважає, що тоді, коли дитина навчається користуватися алгоритмічним і евристичним методом, вона одночасно навчається алгоритмічним і евристичним способам мислення [318].

Основними рисами навчання розв'язанню проблем вважаються: керування в навчанні (мінімізація допомоги, домірність якої сприятиме власним відкриттям), вміння виявляти проблему (бачити те, що є складним для дитини), розуміння взаємозв'язків між поняттями, уявленнями, спроможність проаналізувати діяльність, забезпечення підкріплюючої практики, забезпечення практики із встановленням зворотних зв'язків, підсилення мотивації, розвиток самостійної діяльності [9; 57; 97; 229; 318].

Враховуючи дані попереднього аналізу, ми вважали за необхідне при здійсненні **розвивальної та корекційної роботи керуватись такими фундаментальними положеннями** психологічної науки:

Положення про соціально значуще середовище. Унікальна своєрідність дитини є продуктом не тільки власного розвитку та природного становлення індивідуальних відмінностей, а і значущих суспільних відносин, які моделюють дорослі та інші діти. Тому здійснення формувальних заходів неможливе без впливів на значуще для дитини соціальне оточення (І. Д. Бех, М.Й. Боришевський, Г. О. Люблінська, С. Д. Максименко, В. С. Мерлін, В. М. Мясичев, М. В. Савчин та ін.). Активне втручання в об'єкт дослідження (процес розвитку індивідуальності дитини) досягається опосередкованим

впливом на соціальне середовище, що оточує дитину і забезпечується шляхом підвищення психолого-педагогічної компетентності дорослих.

Положення про діяльнісний підхід. В дослідженні передбачається вивчення особливостей прояву індивідуальності в різних видах дитячої діяльності (перш за все ігрової, як провідної) та стилю навчально-виховної діяльності педагога. Здійснювати позитивний вплив на процес розвитку означає керувати провідною діяльністю (О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк). Розвивальний та корекційний потенціал гри полягає в набутті нової практики соціальних відносин, в які дитина включається в умовних ігрових ситуаціях (Д. Б. Ельконін). Підкреслюючи особливе значення теорії провідної діяльності, варто зазначити, що реальне життя сучасної дитини передбачає її участь у цілій системі різноманітних діяльностей. Тому важливим стає пошук шляхів для використання розвивальних можливостей кожного виду діяльності та організації повсякденного життя дітей в цілому. Саме у повсякденному життєвому досвіді формується звичка діяти певним чином, діти вправляються у здійсненні вчинків, виборів, винаходів, створення планів, прийняття рішень, сприйняття оточуючого світу (С. Л. Рубінштейн).

Положення про роль емоцій у вихованні (І. Д. Бех, В. К. Вилюнас, С. Л. Рубінштейн, В. О. Сухомлинський, К. Роджерс, П. М. Якобсон та ін.). При формуванні досвіду поведінки не можна обмежитись багатократним повторенням певних ситуацій. Для того щоб вони стали потребою самою дитини, прийнятими нею, бажаними, необхідно, аби ці дії підкріплювались успіхом, супроводжувались задоволенням, відбувались у атмосфері радості, хорошого настрою, позитивної оцінки з боку дорослих.

Положення про варіативність розвитку. Уперше Д. Б. Ельконіним була висловлена думка про недостатність класичної форми формувального експерименту, оскільки в ній немає місця для „індивідуальних варіантів розвитку”. Він зауважував, що „зіставлення індивідуальних варіантів розвитку демонструє, що стосовно дослідження процесів розвитку, і особливо формування особистості, навряд чи можна скористатися положенням про середньо-

статистичну норму, що виводиться в результаті застосування статистичних методів обробки матеріалу” [364, с. 264]. Цю думку поділяв і В. В. Давидов, критикуючи теорію розвивального навчання за відсутність такої варіативності. Дане положення підтримується у працях С. Д. Максименка та його послідовників [7; 8; 222].

Спрямованість психолого-педагогічної роботи на розвиток індивідуальності як глибинного рівня розвитку особистості та сукупності індивідуальних відмінностей зумовлює необхідність створення відповідної системи принципів психолого-педагогічної діяльності. З урахуванням вихідних наукових положень, провідними принципами розвитку індивідуальності дитини 3-7 років як інтегрованої системи вважаємо: принцип балансу (оптимального співвідношення процесів розвитку індивідуальності), принцип гуманістичної спрямованості; принцип індивідуально-диференційованого підходу до навчання і виховання; принцип цілісності, інтегрованості дитячої індивідуальності; принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених психологічних ситуацій; принцип варіативності.

Принцип оптимального співвідношення (балансу) процесів розвитку та саморозвитку, вивчення та урахування індивідуальних та особистісних властивостей, підтримки процесів індивідуалізації та соціалізації, емоційно-почуттєвого та когнітивного розвитку. Дотримання цього принципу суттєво впливає на забезпечення гармонії у розвитку дитячої індивідуальності, рівномірність становлення відмінностей різних конструктів [160; 161].

Ця гармонізація, перш за все, необхідна при активізації процесів розвитку (за допомогою здійснення розвивальних зовнішніх впливів) і саморозвитку (за допомогою підтримки внутрішніх ресурсів самої дитини). Стандартна націленість лише на забезпечення розвитку дитини поширює здійснення авторитарних, монополістських тенденцій у навчально-виховному процесі, применшує значення процесів самості, самостановлення, самовпливу. Спрямованість навчально-виховної взаємодії лише на активізацію процесів саморозвитку при відмові від ведучої, керівної ролі дорослого у процесі розвитку

людини частково відокремлює дитину від набутого раніше суспільного досвіду, спонукає йти шляхом спроб і помилок, здолаття перешкод, винаходження вже відомого.

Незбалансована актуалізація процесів самості уможлиблює підсилення індивідуалістичних тенденцій, відокремлення власної особистості від позитивно-націленого сприйняття впливів оточуючого середовища, переоцінку власних можливостей, відмову від конструктивної взаємодії з оточуючими людьми, відсутність емпатійного ставлення до соціуму.

Дисбаланс в активізації емоційно-чуттєвого та когнітивного спонукає до підсилення раціоналізаторських чи емпатійних тенденцій. Надання переваги емоційно-чуттєвому розвитку над когнітивним може призвести до формування внутрішньо-застережливих тенденцій, надмірних переживань стосовно власних досягнень, перемог чи невдач, помилок. Переважаюча роль когнітивного применшує значення емоційно-почуттєвого та визначає відповідну систему виборів, рішень, вибудовує низку дій та вчинків, орієнтованих на розуміння інформативного, раціонального, але без урахування наслідків почуттєвого характеру.

Націленість психолого-педагогічної діяльності на підтримку процесів індивідуалізації без урахування необхідності соціалізації може призвести до руйнування позитивних стосунків дитини з оточуючими людьми, надмірного заглиблення у внутрішні переживання, зниження рефлексивної поведінки, відокремленість від інших, замкненість та байдужість до зниження статусного положення в соціальному оточенні. З другого боку, надмірна соціалізація, яка перетворюється в колективізацію, усупільнення власних індивідуальних цінностей та переваг, вад та чеснот може призводити до виникнення споживацьких тенденцій, втрати або зменшення відчуття успіху від власних досягнень, відсутності раціонального переживання і аналізу власних помилок чи невдач, відсутності турботливого ставлення до суспільного досвіду, колективних цінностей.

Реалізація даного принципу досягається шляхом гармонійного поєд-

нання власної активності дитини, що спричинює процеси саморозвитку та активізуючих дій дорослих, які забезпечують процеси розвитку, збалансованим застосуванням різних форм організації навчальних занять (індивідуальних, парних, підгрупових, фронтальних) та оптимальним використанням психолого-педагогічних засобів, методів і прийомів профілактики дисгармоній у процесі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років.

Принцип гуманістичної спрямованості, поваги до унікальної своєрідності кожної дитини та її сім'ї, толерантного ставлення до розбіжностей індивідуального та особистісного характеру [85; 86; 140]. Дотримання цього принципу забезпечує збереження та підтримку тих особливостей індивідуальної та сімейної культури, носіями якої є дитина. Стандартні або нестандартні запити батьків вихованців стосовно змісту і методів виховання і навчання заслуговують на повагу і повинні бути максимально реалізованими з урахуванням індивідуальних природних та особистісних потреб дитини, можливостей освітнього закладу та принципу педагогічної доцільності. Зневажливе ставлення до будь-яких дитячих переконань, поглядів, звичок, уподобань, особливостей психофізичного розвитку нівелює дитячу унікальність, руйнує систему стосунків з педагогічним персоналом. Примусове нав'язування стандартизованих педагогічних поглядів робить систему психолого-педагогічних впливів неефективною, призводить до відчуження та неприйняття рекомендованих засобів.

Реалізація даного принципу полягає у безумовному прийнятті індивідуальності кожної дитини та її батьків, їх дієвій підтримці та розумінні, відмові від насильства будь-якого виду (примусового залучення батьків до співпраці, дітей до діяльності), наданні можливості вибору потужної та цікавої для дитини діяльності, різноманітних ролей, матеріалів, відмові від жорсткої регламентації життя, категоричних оцінок, діагнозів, як кінцевого, заключного вироку. Таким чином, принцип гуманістичної спрямованості полягає в переорієнтації стилю взаємодії вихователя з дітьми від суб'єкт-об'єктних відносин до суб'єкт-суб'єктних і перебудову фронтально-дисциплінарної освіт-

ньої моделі спілкування в індивідуально-центровану.

Також цей принцип проявляється у наданні можливості для перебування в ДНЗ дітей з вадами психофізичного розвитку, виключність та особливість яких більш яскраво виражена зовні, ніж в інших, часто має негативний характер. Принцип гуманізації передбачає надання рівних можливостей для усіх сімей вибрати освітній заклад відповідно до своїх запитів, створення для дитини умов перебування не тільки в корекційно-лікувальному, а і соціально-розвивальному, оптимістичному середовищі умовно здорових дітей. Реалізація даного принципу в цьому аспекті передбачає зміну ряду стереотипів, усталених поглядів на проблему освіти дітей-інвалідів, забезпечення відповідної підготовки освітян, наявність в освітніх установах фахівців різного профілю.

Принцип індивідуально-диференційованого підходу до навчання і виховання дітей. Цей принцип забезпечує поглиблене вивчення та урахування в навчально-виховному процесі індивідуальних відмінностей кожної дитини або характерних особливостей певної умовної підгрупи дітей. Такий підхід є сприятливим для поглибленого розуміння динаміки становлення індивідуальних відмінностей, виявлення нетипових особливостей розвитку, встановлення причинно-наслідкових зв'язків виникнення порушень у психофізичному розвитку кожної дитини [117; 121].

Реалізація даного принципу полягає у відповідному підборі навчальних завдань різного ступеню складності для кожної дитини або певної підгрупи дітей, використанні педагогічним персоналом найбільш доцільних для кожного випадку методів та прийомів виховного впливу, створенні індивідуалізованих освітніх програм. Впровадження даного принципу залежить від ряду умов, серед яких виділимо чітке знання педагогами загальних закономірностей індивідуального та особистісного розвитку дітей 3-7 років; володіння методами вивчення індивідуальних особливостей та соціальної ситуації розвитку кожної дитини; систематичне здійснення аналізу отриманої інформації, встановлення прогресу у розвитку кожної дитини, виявлення причин виникнення позитивних та негативних особливостей розвитку малюків; розробка і

комплектування індивідуалізованих освітніх програм командою фахівців різного профілю; активне включення батьків в освітній процес з метою забезпечення наступності родинного і громадського виховання, профілактики і корекції розладів сімейного виховання, підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків; створення відповідного індивідуальним можливостям та потребам кожного вихованця предметно-ігрового та навчального облаштування, педагогічно доцільне розташування його; сприяння виникненню різних видів самостійної практичної діяльності дитини.

Принцип цілісності, інтегрованості дитячої індивідуальності. Індивідуальність як цілісність є об'єктивною реальністю, що відображує/забезпечує глибинні процеси становлення індивідуальних відмінностей у сукупності індивідуального та особистісного конструктів. Крім того, вона забезпечує досягнення позитивної результативності на цьому шляху у вигляді засвоєного стилю діяльності, поведінки та життя, які стають основою для реалізації життєвого призначення людини, отже, виконує смислоутворювальну функцію. При цьому поняття цілісності завжди передбачає наявність певної структури, яка включає в себе усі складові, що сукупно утворюють новий синтез [226].

Моновимірний підхід концентрує увагу дослідника лише на якомусь з аспектів психофізичного розвитку дитини, залишаючи поза увагою інші аспекти, серед яких можуть знаходитись витoki та потенційні можливості для подальшого розвитку і саморозвитку. Націленість на вивчення окремих складових психофізичного розвитку при відсутності глибинного розуміння контексту життєвого шляху, важливих подій автобіографії, усвідомлення взаємопов'язаних причин процесу формування дитячої індивідуальності провокує часткове, однобічне здійснення психолого-педагогічних заходів, спрямованість педагогічної діяльності лише на окремі напрями роботи. Сприйняття дитячої індивідуальності як цілісного утворення в усій сукупності індивідуальних відмінностей, взаємозалежностей та взаємовпливів глибинного характеру веде до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, отже подальшого здійснення комплексної і максимально ефективної системи педагогічної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури переконливо засвідчує, що проблема цілісного розвитку дітей дошкільного віку була поставлена одразу з появою перших дошкільних закладів. З розвитком системи дошкільного виховання відбувалась все більша диференціація предметів, з'являлись нові методики, основним змістом яких стала розробка ефективних методів, прийомів, засобів виховання та навчання. Це призвело до виокремлення проблем, їх розподілу у відповідності до того чи іншого предмету, виду діяльності або віку дитини. Врешті-решт ситуація склалась таким чином, що типовим явищем на сьогодні стало наукове вивчення часткових питань розвитку дитини. Ця тенденція автоматично відображується на підготовці майбутніх фахівців і впроваджується у практику дошкільної освіти. Але педагог має справу з дитиною в усьому розмаїтті та сукупності проявів і саме йому доводиться зводити всю отриману під час навчання інформацію до купи, створюючи власну модель цілісного розвитку кожної дитини. Аналіз ряду науково-експериментальних досліджень дозволяє прийти до висновків про те, що при здійсненні повсякденного індивідуального спілкування з кожною дитиною, розв'язанні конкретних щоденних психолого-педагогічних задач практичного характеру виникають проблеми та ускладнення, зумовлені некомпетентністю педагогів в питаннях цілісного розвитку індивідуальності, встановленні причинно-наслідкових зв'язків, визначенні дієвих методів та прийомів роботи з кожною дитиною. Характерною для педагогів є спрямованість на фронтальне спілкування, типізацію, орієнтацію на стандартні зразки, штампи, еталони, що визнається в ряді наукових робіт і підтверджується нашими експериментальними даними.

Вихідним принципом функціонування особистісно зорієнтованих виховних технологій вважається **принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних психологічних ситуацій**. Психологічна ситуація розглядається як створення відповідних соціальних умов, обставин, за яких дитина у спілкуванні з дорослим засвоює соціальні норми поведінки. Правильно створена психологічна ситуація спонукає дитину до дії, здійснен-

ня морального або інтелектуального вибору, прийняття рішення, вчинку, що врешті-решт приводить до набуття необхідного досвіду та вироблення певного стилю поведінки [29; 32; 239; 253].

Доведено, що психологічна ситуація не викликає у дитини почуття образи, приниження власної гідності, вона розрахована на участь і підтримку батьків, ровесників, педагогів та ін., доречно при вирішенні гострих питань спілкування ровесників, при встановленні позитивних стосунків між батьками і дітьми. У той же час виховну ситуацію не можна вважати універсальним методом, її використовують у залежності від цільової установки, особистих якостей дитини, авторитетності вчителя тощо. Організація та створення виховних ситуацій потребує особливо глибокого та різнобічного знання та урахування індивідуальних особливостей вихованців, вивчення домінуючих мотивів їх діяльності, інтересів, потягів, рівня домагання. Шляхом збагачення повсякденного життя дитини емоційно насиченими виховними ситуаціями можливо досягти стабілізації та більшої вираженості, упорядкованості особистісних властивостей.

Підвищення результативності, впливовості певної виховної ситуації досягається за рахунок створення психологічних умов її емоціогенності, при яких знання дитини про моральні (або якісь інші) норми емоційно переживаються, набувають особистісної значущості та перетворюються у вміння діяти відповідно до створених обставин, що призводить до поширення життєвого досвіду. З урахуванням індивідуальних можливостей вихованця створювана педагогами ситуація може містити елементи проблемності, що спонукає дитини до пошуку, винахідництва та виступає стимулом пізнавальної діяльності.

Принцип варіативності програмових завдань, навчально-виховного змісту, матеріального середовища, розвивального обладнання має надзвичайно велике значення не лише для урахування індивідуальних відмінностей, але і для розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності. Саме в процесі створення різноманітного середовища, збагачення

методичного, дидактичного арсеналу кожного педагога виникає можливість до варіювання змісту навчально-виховної роботи, пошуку та використання методів та прийомів роботи, максимально ефективних для навчання та виховання кожної дитини. Підкреслимо, що варіативність програмових завдань передбачає можливість ускладнення змісту у відповідності до дитячих потреб та можливостей, його оновлення та розширення залежно від їх інтересів та здібностей. Але принцип варіативності стосується не тільки змісту навчально-виховної роботи, а й методів та прийомів педагогічної діяльності, за допомогою яких і забезпечується засвоєння програмового матеріалу.

Реалізація принципу варіативності забезпечується шляхом збагачення методичного арсеналу педагогів розмаїттям методів і прийомів, форм роботи з дітьми, розвитком спроможності приймати та розуміти відмінності індивідуального розвитку кожної дитини (культурні, особистісні, фізичні, вікові, статеві тощо), з повагою ставитись до будь-якої своєрідності та виходячи з цього створювати варіативне середовище та облаштовувати приміщення групової кімнати. Крім цього, принцип варіативності стосується забезпечення для кожної дитини можливості до прояву варіативної (унікальної, неочікуваної, нестандартної, виключної) поведінки, прагнення до самостійного вибору діяльності, матеріалів, ролей, змісту, партнерів по спілкуванню тощо.

Ми припускали, що визначена сукупність принципів психолого-педагогічної роботи становитиме собою той мінімальний, але достатній комплекс, який відображує закономірності побудови експериментальної роботи і визначає найважливіші вимоги до змісту, методів і організації дослідження.

Таким чином, теоретичний огляд наукових здобутків проблеми розвитку індивідуальності зумовлює більш глибоке та складне ставлення до побудови експериментально-дослідницької роботи. Створення ефективної системи психолого-педагогічних заходів, спрямованих на гармонійний розвиток індивідуальності не лише як простої сукупності індивідуальних відмінностей, а як глибинного рівня розвитку особистості, передбачає впровадження в практику освітньої діяльності ряду гуманістичних принципів, втілення відпо-

відних умов, використання найбільш дієвих методів і прийомів, використання ефективних засобів педагогічної діяльності. Побудова особистісно-орієнтованого та індивідуально-орієнтованого виховання і навчання має багато спільного, але водночас кожен із цих підходів має свою специфіку.

Якщо процес становлення ІВ розгортається перш за все залежно від віку дитини, її природного зростання та розвитку, і майже гарантовано забезпечується людським генетичним фондом при наявності більш-менш сприятливих соціальних умов (харчування, загартування, спілкування, навчання, виховання), то процес розвитку індивідуальності в широкому значенні передбачає впровадження спеціальних принципів роботи гуманістичного характеру, створення відповідних умов та використання специфічних психолого-педагогічних засобів. Індивідуально орієнтований навчально-виховний процес насамперед полягає у забезпеченні послідовного ставлення до дитини як унікальної особистості, яка має право на власний вибір, самостійну постановку мети, використання незвичних засобів її досягнення, прийняття неординарних рішень, прояви нестандартності у застосованих діях, вчинках, здійснення своєрідної поведінки, стилю діяльності та життя.

Логіка експериментального дослідження зумовила проведення поетапної роботи в ході констатувального, формувального та контрольного експериментів, ефективність реалізації яких забезпечувалась опорою на фундаментальні наукові положення. Специфічною відмінністю при вивченні процесів розвитку індивідуальності є те, що в процесі такого вивчення необхідно поєднувати виявлення типового (еталонного) та унікального, своєрідного. Якщо знання вироблених наукою біологічних та соціальних законів дозволяє нам досить точно передбачити та профілакувати типові негаразди в розвитку дитини, то знання індивідуальної біографії, умов сімейного виховання, виявлення важливих подій в житті дитини дозволяє встановити причини виникнення індивідуальних проблем. Встановлення невідповідностей еталонним нормативам окреслює ті аспекти індивідуального розвитку дитини, які можуть стати змістовою основою для створення індивідуальних варіантів роз-

витку або пошуку індивідуально-дієвих шляхів та засобів психолого-педагогічних впливів.

В цілому визначені концептуальні підходи та принципи роботи, вихідні наукові положення діагностичного та формувального етапу роботи обґрунтовують та уможливають створення методики діагностики особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Але, перш ніж будувати методику діагностичної роботи у цьому напрямі, необхідно окреслити структурні складові індивідуальності, отже, визначити орієнтовний комплекс відмінностей, що повинні підлягати вивченню.

2.2. Комплекс індивідуальних відмінностей та показники їх становлення у дитини 3-7 років

Кожній людині притаманний безмежний перелік властивостей, якостей та характеристик, структурування яких і досі залишається питанням спірним і остаточно невизначеним. Зрозуміло, що невизначена безмежність індивідуальних властивостей не може стати об'єктом для наукового вивчення. Для того, щоб мету дослідження зробити реальною, необхідно встановити взаємозв'язки між обмеженою кількістю індивідуальних властивостей, що відносяться до різних конструктів індивідуальності та визначити їх оптимальний комплекс, який може підлягати науково-експериментальному аналізу. Вживаючи слово “комплекс”, маємо на увазі утворення такої логічної та взаємоузгодженої єдності, що не претендує на всеохоплення, абсолютну повноту представленості окремих її частин та компонентів, а передбачає можливість продовження, розгортання та деталізації. Отже, говорячи про певну систематизацію та обмеження кола індивідуальних відмінностей, наголошуємо, що йтиметься лише про сутнісні, найбільш вагомні, перелік яких можна продовжувати.

Дієвий розвивальний ефект стає можливим при глибокому розумінні

динаміки становлення тих індивідуальних відмінностей в процесі розвитку людини, які найбільш характерні для кожного вікового періоду. Тому особливого значення набувають дослідження з визначеної проблеми, що здійснені у галузі психології дитини дошкільного віку, на яких ми і зосередимось.

Багатьма дослідниками відзначається поява індивідуальних відмінностей у поведінці і розвитку дитини ще в ранньому віці. «Не підлягає сумніву, що можна дуже рано констатувати у дітей більш або менш яскраво виражені індивідуальні особливості поведінки» – пише С. Л. Рубінштейн [62, с.259]. Автор зазначає, що ці індивідуальні особливості стосуються переважно елементарних *динамічних особливостей*, які відносяться перш за все до темпераменту, ніж до характеру і являють собою ще не завершені, фіксовані утворення, а більш-менш лабільні схеми характерних для даного індивіда форм поведінки, які в своїй невизначеності містять ще різноманітні можливості [284; 300].

В дослідженнях цього напрямку зазначається, що індивідуальні особливості дітей виявляються у типі нервової системи і вищої нервової діяльності, що є фізіологічною основою темпераменту. У дітей досить рано виявляються індивідуальні особливості в пізнавальній діяльності, емоціях, вольових якостях, звичках і рисах характеру, інтересах і здібностях. Індивідуальні особливості дітей позначаються на їхній діяльності і поведінці, спричиняються своєрідністю темпу психічної діяльності, емоціональних реакцій, уваги і спостережливості, швидкості і глибини засвоєння знань, вмінь та навичок [95; 228].

У вітчизняних дослідженнях останніх років індивідуальні відмінності згруповуються за ознакою джерела походження. До першої групи відносять природжені відмінності – задатки, типологічні особливості нервової системи (поєднання сили, рухливості, врівноваженості процесів гальмування і збудження), вроджені дефекти органів чуття і мовлення тощо. Вважається, що вони не є визначальними для психічного розвитку, проте накладають на нього свій відбиток, оскільки відповідні задатки сприяють і розвитку відповідних здібностей. Відмінності в здібностях, як загальних, так і спеціальних, ви-

являються в темпах, способах і якості оволодіння дитиною тим чи іншим видом діяльності чи знаннями. До другої групи індивідуальних відмінностей – набутих, які наділені меншою стійкістю і більш піддатливі до змінюваності, відносять особливості пізнавальних процесів, характерологічні і моральні якості, емоційно-вольові властивості. Індивідуальна своєрідність психічних процесів позначається на швидкості розуміння і глибині засвоєння нового дитиною, на вмінні використовувати отримані знання в стосунках з предметним світом та оточуючими людьми [7, с.105].

У ряді робіт вітчизняних психологів виділяються такі сфери психічного розвитку дитини, як інтелектуальна, емоційно-вольова, особистісна (С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір). При цьому виокремлюються та аналізуються, виходячи із закономірностей розвитку, визначальні аспекти психічного розвитку дитини 3-4 років та 6-7 років. Визначальними аспектами розвитку для дітей трьох років автори називають – розвиток активного мовлення, сенсорний розвиток, розвиток спостережливості, запам'ятовування. Представлені модифіковані для кожного вікового періоду діагностичні методики, які дозволяють здійснювати варіативне вивчення особливостей психічного розвитку. При цьому особливості психічного розвитку розподіляються на типові (вікові) та індивідуальні, до яких відносяться темперамент і характер [195; 196].

В експериментальній програмі розвитку дитини дошкільного віку розподіл особливостей розвитку відбувається за іншими напрямками, серед яких провідними називаються: фізичний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний, пізнавальний, мовленнєвий, художньо-естетичний та креативний [103; 140]. У цьому розподілі приваблює виділення сфери фізичного розвитку як обов'язкової передумови успішного особистісного зростання дитини, виокремлення сфери емоційно-ціннісного, мовленнєвого розвитку дошкільника. Ці дослідження також поповнюють міркування щодо необхідності обов'язкового вивчення сфери пізнавального та соціального розвитку дошкільника.

Дослідження у галузі практичної психології, проведені за останні роки, також поповнюють наші міркування стосовно змістового наповнення ком-

плексу індивідуальних відмінностей. У працях відомих російських вчених виділяються як провідні відмінності – психічні процеси, емоційне благополуччя, інтелект і креативність, емоційно-особистісна, мотиваційна, комунікативна сфери (О. А. Шаграєва, С. О. Козлова). Звернемо увагу на те, що авторами пропонується вивчати прояви відмінностей у різних видах дитячої діяльності (ігрової та комунікативної) [81]. Вважаючи окреслення подібного переліку індивідуальних відмінностей дещо нечітко структурованим, різнохарактерним та різновагомим за своїм наповненням, схвально оцінюємо виділення проявів відмінностей у діяльності як окремої сфери психічного розвитку, в якій відображуються характеристики ІСД. Концептуально такий розподіл підтверджує правильність нашої наукової позиції стосовно необхідності вивчення своєрідності прояву індивідуальних відмінностей у різних видах дитячої діяльності.

У роботах І. В. Дубровіної та її учнів при розподілі за сферами розвитку дитини виділяється афективно-потребнісна сфера, сфера довільності, інтелектуальна і мовленнєва сфери розвитку. Позитивно сприймаючи виділення афективно-потребнісної сфери, вивчення якої дозволяє встановити глибинні причини формування тих чи інших особливостей психофізичного розвитку дитини, вважаємо, що недостатня увага приділена соціально-комунікативному аспекту розвитку, дослідження якого має складний і специфічний характер і не може розглядатися лише в контексті мовленнєвого розвитку дітей [272].

Привертають увагу чіткістю структурно-змістового оформлення та розгорнутістю, схеми, розроблені російськими психологами Г. А. Урунтаєвою та Ю. О. Афонькіною. У даному варіанті схем рекомендується представити: загальні відомості про дитину (прізвище, ім'я, дата народження, загальний фізичний стан, стан здоров'я, склад сім'ї); особливості особистісного розвитку, куди включаються розвиток самосвідомості (рівень домагань і самооцінки, самоконтроль та усвідомлення моральних норм), моральні риси, інтереси і нахили, вольові риси, особливості розвитку емоцій і почуттів, прояви темпе-

раменту і характеру; особливості розвитку видів діяльності (образотворчої, конструктивної, ігрової, трудової, комунікативної); особливості розвитку мови (діалогічної та монологічної); особливості розвитку пізнавальної сфери (увага, пам'ять, сприйняття, уява та мислення); основні напрями у розвиткові психіки дитини; педагогічні рекомендації по забезпеченню індивідуального підходу [333].

Найбільш структурованим це питання виявилось в аспекті вивчення психологічної готовності дитини до навчання в школі. При створенні діагностико-корекційних та розвивальних програм визначення психологічної готовності дітей 6-7 років автори окреслюють орієнтовне коло таких сфер розвитку дитини, у відповідності до яких відбувається подальша психолого-педагогічна робота [35; 56; 77; 127; 143; 147; 155; 279; 289; 324; 352; 127].

У багатьох роботах, присвячених питанням психодіагностики психічного розвитку дітей 6-7 років, особлива увага звертається на необхідність виділення окремих компонентів особистісного розвитку [6; 35; 73; 143; 154; 252; 294]. Наприклад, у працях З. С. Карпенко виділяються наступні ключові аспекти, що повинні підлягати вивченню – розумовий розвиток, сформованість знань, вмінь та навичок, перцептивних і мислительних дій, вербальне мислення, ціннісність, загальний рівень шкільної зрілості, тип ставлення „Я-інший”, самосвідомість, особливості діяльності, особливості свідомості як відображення діяльності, внутрісімейні взаємини [126; 127]. Високо оцінюємо спрямованість автора на поглиблене вивчення особистісних властивостей, включення в структуру діагностичної роботи системи цінностей, проявів свідомості та самосвідомості, типу ставлення, що є надзвичайно важливими характеристиками успішного розвитку дошкільника.

Іншими авторами в структурі психологічної готовності до навчання виділяється функціональна, вольова та інтелектуальна готовність (Т. Б. Партико, Т. В. Тарасун). Вивчення функціональної готовності передбачає визначення рівня саморегуляції при виконанні дитиною письмових дій, тонкої моторики руки, а також координацію зору та рухів руки. Показниками вольової

готовності виступають сформованість довільної уваги, довільної пам'яті, а також вміння діяти за правилами. При вивченні інтелектуальної готовності з'ясовуються деякі аспекти загальних знань дитини, її здатність до абстрактного мислення, знання з математики, рівень мовленнєвого розвитку та сформованість понять, обсяг короткочасної слухової пам'яті, рівень розвитку наочно-образного мислення, ступінь сформованості причинно-наслідкових зв'язків та логічного мислення, точність та продуктивність уваги, концентрація уваги та просторова орієнтація [35; 324]. При деякій фрагментарності визначеного інформаційного кола слушною вважаємо позицію авторів щодо урахування функціональної готовності дитини, виділених показників вольової, інтелектуальної готовності.

Узагальнення досліджень показало, що при визначенні комплексу відмінностей особистісного спрямування, виділяються як провідні: мотиваційна (М.І. Алексєєва, Л.І. Божович, М. Т. Дригус, С.П. Тищенко та ін.), комунікативно-мовленнєва (А. М. Богуш, Я. Л. Коломінський, Т. О. Піроженко, Ю. О. Приходько та ін.), емоційно-вольова (В. К. Котирло, С.Є. Кулачківська, П. М. Якобсон та ін.), пізнавальна (В. К. Котирло, С.Є. Кулачківська, С. О. Ладивір, О. В. Проскура та ін.).

У деяких з досліджень при розгляді особливостей психічного розвитку виокремлюється особистісна сфера, складовими, одночасно і показниками якої є самосвідомість, самоповага, самостійність, самооцінка, цінності та спрямованість як центральні новоутворення особистості (М. Й. Боришевський, С.Є. Кулачківська, Л. Г. Подоляк, В. В. Рибалка, С.П. Тищенко, П. М. Якобсон та ін.). Вважаємо таку позицію обґрунтованою, оскільки подібне виокремлення дозволяє здійснити поглиблений аналіз своєрідних процесів самості, які вивчаються не поміж іншими, а цілеспрямовано. Надзвичайно зваженою і обґрунтованою вважаємо позицію авторів, які у структурі особистості виділяють як підструктуру – самосвідомість особистості (Б. Г. Ананьєв, Е. Еріксон, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, П. Р. Чамата та ін.). Вважається, що без самосвідомості, або “Я – підструктури” як ядра

особистості, неможливо отримати цілісне уявлення про структуру особистості, отже, її повноцінний розвиток [62; 252; 285].

У ряді праць виокремлюється як самостійна складова шкільної зрілості – характеристика загального фізичного розвитку. Так, у працях О. В. Проскури виділяються як ключові компоненти готовності дитини до навчання – мотиваційна, емоційно-вольова, розумова, психологічна готовність до взаємодії і спілкування. При цьому у цілісній структурі шкільної зрілості виділяються особливості загального психофізіологічного розвитку дитини, до яких автор відносить результати фізичного розвитку дитини, що включають антропометричні показники (зріст, вага) та кількість постійних зубів у дитини. Оцінюючи такий підхід як дещо звужений, відзначаємо загалом як позитивне уважність автора до цієї сфери розвитку дитини [279].

В цілому, створення комплексу, диференційованого за певними сферами, вважаємо досить зручним, змістовним та конструктивним, оскільки така систематизація дозволяє дотримуватись принципу послідовності щодо вивчення особливостей індивідуального розвитку на різних вікових етапах, починаючи з молодшого дошкільного і до молодшого шкільного, охоплює максимально повно різноманітні прояви індивідуального розвитку дитини, забезпечує принцип цілісності при вивченні індивідуальності дитини 3-7 років.

Спираючись на попередній аналіз, окреслимо основні позиції авторського бачення того комплексу індивідуальних відмінностей, який повинен підлягати поглибленому вивченню в процесі діагностики особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Його створення є необхідним для чіткого визначення в подальшій експериментальній роботі діагностичних та розвивальних завдань, оскільки якість та глибина розуміння особливостей розвитку ІВ дитини значною мірою залежить саме від цього. Як пише С. Д. Максименко, традиційне гальмування проблеми урахування індивідуальних відмінностей “в педагогічній практиці пов’язане з необмеженою кількістю індивідуальних особливостей і, як наслідок, з невизначеністю поставленого завдання” [7, с.13].

Підкреслимо, що чим більш розгорнутим є коло відмінностей, тим глибше можемо зрозуміти своєрідність даної індивідуальності, точніше виявити провідні тенденції та характер відхилень у процесі їх становлення на різних вікових проміжках. Тому вивчення індивідуальності як цілісного інтегрованого утворення передбачає створення такого комплексу, в який буде включено домірна, але необхідна за кількістю та змістом сукупність визначальних ІВ.

Крім цього, необхідно на теоретичному рівні з'ясувати конкретні показники, індикатори кожної відмінності. Зазначимо, що структурування цих характеристик відбуватиметься у логічній послідовності, яка зумовлена побудовою загальної структури індивідуальності. Таким чином, ця сукупність розподіляється на два рівнозначущих, але не гомогенних порядки, кожен з яких здійснює своєрідний вплив на розвиток індивідуальності. Оскільки окреслення цього комплексу має не стільки теоретичне, скільки практичне значення, а вивчення ІВ необхідно здійснювати стосовно кожної конкретної дитини, тому основним орієнтиром при цьому стають фактичні можливості здійснення науково-експериментального дослідження, запити педагогічних працівників та потреби самої дитини.

Першими з них виступають індивідуальні відмінності **індивідного** (формального, біологічного, об'єктивного) значення. На основі попереднього аналізу зробимо узагальнену характеристику індивідних відмінностей, носієм яких є кожна людина незалежно від соціальної ситуації розвитку & *Індивідні відмінності* це ті характеристики природного розвитку людини, які вона набуває в процесі власного унікального морфологічного, функціонального та генетичного розвитку. Стан (або якість) індивідних відмінностей значною мірою залежить від віку, статі, особливостей вищої нервової діяльності, задатків, а також від особистісних якостей людини, якій вони притаманні. Важливу роль у створенні того чи іншого стану індивідних відмінностей відіграє соціум, в якому знаходиться людина, педагогічні впливи, організація відповідних умов життя, навчання і виховання.

Індивідуальні темпи психофізичного розвитку кожної людини визнача-

ються перш за все її *віковими характеристиками*, залежно від яких відбувається розвиток психічних процесів та якостей, оволодіння різними видами діяльності, формування рис характеру, системи цінностей та ставлень [237]. Саме тому найважливішу роль в структурі природних властивостей відіграє вік дитини, який супроводжується появою все нових і нових утворень. В концепції Л. С. Виготського всі кризові періоди дитинства є опорними для затвердження своєї внутрішньої незалежності від зовнішніх обставин [68; 269]. Відоме „Я сам” дитини трирічного віку є затвердженням прагнення і здатності на самостійну, власну дію та рішення. Вченим доведено, що до кінця дошкільного дитинства малюк відкриває для себе новий і особливий світ – світ своїх власних переживань, і це відкриття стає провідним новоутворенням дошкільного дитинства. Таким чином, якщо дитина трьох років стає витокom своїх дій, то до кінця сьомого року життя вона вже є витокom власних емоцій.

Погодимось з тим незаперечним фактом, що саме вік – одна з найбільш характерних та інтегративних характеристик людини, яка відображає типові властивості її природного та соціального існування. Вік впливає на розвиток, значною мірою визначає його. Вікові зміни являють собою результат розгортання певної природно-генетичної програми, носієм якої є індивідуальна сутність людини. Поняття віку має не абсолютне, а відносне значення (Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. О. Люблінська, В. С. Мухіна та ін.). Тим не менше, особливості віку існують як найбільш типові, характерні, саме вони значною мірою обумовлюють розвиток. Виховання не повинно штучно форсувати дитячий розвиток, зробити дитину дорослішою – означає знищити самоцінність дошкільного дитинства як унікального періоду життя людини. Але надзвичайно важливо прогнозувати перспективи розвитку, розуміти, що вже у дошкільному віці дитина розвивається цілісно, створюються підвалини для її подальшого життя.

Вітчизняними вченими проблема вікового розвитку дітей від трьох до семи років розглядалась у контексті його значення для загального психічного розвитку, встановлювались типові закономірності розвитку дитини в той чи

інший період життя, вивчались механізми та складові цього процесу, індивідуальні особливості вікового розвитку (Г. С. Костюк, В. К. Котирло, Д. Ф. Ніколенко, Л. Г. Подоляк, Л. М. Проколієнко, О. В. Скрипченко та ін.). В цих роботах також підкреслюється значення вікових новоутворень та потенційних ресурсів дитини, які забезпечують подальший її розвиток [64; 95; 149; 151; 269; 308]. Саме тому за основні орієнтири, що свідчать про відповідність фактичного віку дитини її психологічному віку, нами обрано *вікові еталони* та *вікові новоутворення*, що з'являються на межі кризових періодів трьох і шести-семи років.

Визначальною для багатьох сфер розвитку дитини вважається її *стать та статево-рольова* диференціація (Т. В. Говорун, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, В. С. Мухіна, Ю. О. Приходько та ін.). Процес статево-рольової диференціації починається в переддошкільному дитинстві (до трьох років), коли малюк починає себе порівнювати з іншими, бачити відмінності, чути від дорослих відповідні звертання, ставити дорослим запитання, починати усвідомлювати свою статево-рольову належність. Протягом дошкільного дитинства під впливом дорослих, оточуючого середовища у хлопчика чи дівчинки формуються *перші уявлення про певні способи поведінки, складається система інтересів, нахилів, уподобань*. Все яскравішими стають відмінності в особистісних якостях та поведінкових проявах дівчат або хлопців, все сильнішими стають прагнення дитини до самоствердження себе в конкретних статево-відповідних соціальних ролях. Це говорить про засвоєння певних ролей, що прийняті в соціальному оточенні дитини, а також про її природну готовність до сприйняття цих ролей, що забезпечує успішне здійснення процесу соціалізації статі. Але паралельно цьому відбувається і процес індивідуалізації статі. Тобто накопичення певного досвіду статево-рольової поведінки призводить до виникнення власних суджень щодо цінності того чи іншого стилю життя, його окремих компонентів, дитина серед усіх відомих їй обирає найбільш прийнятні для себе способи поведінки, спілкування, самовираження, вибудовує власну траєкторію статево-рольової поведінки. Ця траєкторія може більш

або менш відображати нормативні соціальні моделі, оскільки процеси індивідуалізації за ознакою статі значною мірою залежать від природних фізичних можливостей [74; 141; 144; 237; 279]. Таким чином, при вивченні статевої диференціації варто виявити *співвідношення фактичної статі дитини з її уявленнями про свою стать, особливості власної статевої поведінки, усвідомлення статевої належності інших людей.*

Багато вже говорилося про *темперамент*, як один з найбільш характерних та важливих чинників природного характеру. В дослідженнях матеріальної основи людської психіки цей аспект вважається одним з найголовніших. І.П. Павлов констатував, що при наявності однакових зовнішніх умов нові рефлекси у тварин і людей утворюються по-різному. Причину цього явища він вбачав в індивідуально-типологічних властивостях нервових процесів (їх силі, рухливості та зрівноваженості). І.П. Павлов розглядав індивідуально-типологічні відмінності нервової системи як фізіологічну основу темпераментів. Ця ідея була експериментально підтверджена працями Б. М. Теплова та В. Д. Небиліцина [284; 285; 326]. Ці дослідження дозволяють з'ясувати роль природних факторів у виникненні індивідуальних відмінностей поведінки людей, їхньої емоційної вразливості, загальних і спеціальних здібностей. Г. С. Костюк вважав, що „теорія основних властивостей нервової системи є найбільш прогресивною концепцією фізіологічних основ індивідуальності людини” [149, с.21]. Він зазначав, що вона вигідно відрізняється науковим змістом від старих спроб пояснювати фізіологічну природу індивідуальних психічних особливостей людей співвідношенням різних рідин в організмі або будовою тіла. Разом з тим вона відкриває шлях для справді наукового вивчення впливу біохімічних, ендокринних, конституціональних факторів на функціонування нервової системи, а через нього на психічні властивості людей [Там само].

З'ясовуючи конкретні властивості темпераменту, ми знову звернулись до праць В. С. Мерліна, в яких він окреслює це коло і говорить про активність, стриманість, емоційну збудливість, швидкість виникнення і зміни по-

чуттів, особливості настрою, стан тривоги, а також – працездатність, швидкість занурення в нову діяльність, загальну ригідність особистості, швидкість засвоєння та переробки навичок, особливості уваги (обсяг, концентрацію, розподіл, переключення), екстраверсію та інтроверсію [230; 232]. Як бачимо, коло цих властивостей охоплює різні сторони життєдіяльності людини.

Цінні положення у цьому напрямі вироблено Б. М. Тепловим, який писав: „Сила та рухливість є властивостями нервової системи, а не властивостями особистості. Це означає, що при сильній (або слабкій), рухливій (або інертній) нервовій системі можуть в ході розвитку при різних умовах життя і виховання виникнути різні психологічні риси особистості. І все ж таки знання цих властивостей нервової системи має суттєве пояснювальне значення в ...питаннях індивідуально-психологічних відмінностей особистості” [285, с.32]. Важливість цього тлумачення в тому, що воно відокремлює темперамент від загальної структури особистості (світогляду, ідеалів, переконань), виникнення яких залежить від інших обставин та причин.

При цьому багатьма дослідниками говориться про важливу роль темпераменту в створенні природної основи характеру, інтересів, здібностей (Є. О. Клімов, В. С. Мерлін, В. М. Русалов та ін.). Темперамент впливає і на вибірковість, оскільки від рухливості нервової системи залежить стрімкість або зваженість вибору, поступовість або швидкість в прийнятті того чи іншого рішення щодо свого життя. Таким чином, сила та рухливість, можливість до більш або менш швидкого переключення нервової системи відображується і на процесі цілепокладання, можливості до утримання та досягнення більш або менш складної та віддаленої мети [132; 230; 302].

Говорячи про дошкільне дитинство, зауважимо, що особливості темпераменту виявляються з моменту народження дитини, поступово уточнюються, розвиваються і приблизно в період від 4 до 5 років набувають яскравої вираженості в усталених поведінкових проявах. В межах можливостей своєї нервової системи кожна дитина добирає реальні для досягнення цілі, використовує доречні засоби, найбільш зручні види діяльності. Скажімо, флегмати-

чна дитина віддає перевагу спокійним видам діяльності, які не потребують фізичної активності, рухливості, а холерична дитина із задоволенням вкладає залишки енергії в рухові дії, які можуть здаватись дорослому зовні непотрібним заняттям. Для нас це означає, що особливості вищої нервової діяльності також потребують вивчення та урахування, при цьому *основними показниками темпераменту можна вважати силу, рухливість, емоційність та загальну активність.*

Багатьма авторами науково обґрунтовується положення про те, що *фізичний стан* людини значно впливає на успішність її психічного розвитку. Власне, саме фізичний стан, стан тілесного здоров'я є основною фізіологічною базою розвитку індивідуальності як індивіда та як особистості. Тіло людини – це своєрідна матеріалізація структури особистості та її психологічних проблем, канал і спосіб аргументації для особистості, засіб для самопізнання, формування свідомості та самосвідомості (О. Г. Асмолов, В. Ю. Баскаков, О. Л. Богініч, Е. С. Вільчковський, Н. А. Буняк, О. В. Запорожець, В. В. Клименко, О. Л. Кононко, В. М. Русалов, Н. Т. Терехова та ін.). Але при загальному розумінні цього постулату, постійному його декларуванні на всіх рівнях, пріоритет в існуючих наукових дослідженнях віддається лише оцінюванню психологічних особливостей розвитку дитини без урахування її фізичної готовності, яка визначає особливості фізичного розвитку дитячого організму та функціонального розвитку основних життєвих систем. Така тенденція особливо розповсюджена при визначенні готовності дитини до навчання, в діагностичні програми якої, зазвичай не входять навіть орієнтовні показники щодо фізичної готовності. Вважається, що інформацію медичного, психофізіологічного, психологічного та педагогічного змісту мусить зібрати та інтегрувати педагог. На цій основі сучасний педагог повинен створювати системи подальших заходів із урахуванням як стану здоров'я дитини, так і особливостей її психічного розвитку. Переконані, що таке ставлення до проблем тілесного здоров'я дитини згубно впливає на якість навчально-виховного процесу, отже і на успішність розвитку малюків.

Для розгалуження теоретичних підвалин цього аспекту розвитку, як психосоматичної проблеми (яка є предметом досліджень медицини, педіатрії, анатомії і фізіології, психіатрії) та психологічної проблеми (яка є предметом медичної психології, психофізіології, вікової та педагогічної психології), ми звернулись до відповідних досліджень у галузі психології. Було встановлено, що при вивченні стану здоров'я дитини у ряді сучасних досліджень з психофізіології найчастіше йдеться про вивчення захворюваності, загального стану здоров'я, фізичного розвитку, показників функціонального стану організму та встановлюється відповідність біологічного віку дитини психологічному [51; 103; 111; 118; 131; 225; 227; 243; 244].

Таким чином, говорячи про фізичний стан людини, від якого значною мірою залежить успішність її психічного розвитку, маємо на увазі не стільки конституціональні особливості (вага, зріст), скільки загальний стан здоров'я. Основними характеристиками здорового організму є показники *загального фізичного стану, захворюваності, наявності або відсутності хронічних хвороб, функціональний стан організму, стан аналізаторів, розвиток великої та дрібної моторики, володіння основними рухами.*

В процесі фізичного розвитку дитина набуває певні уявлення про своє тіло, своє здоров'я, тобто поширюється її тілесний досвід. Образ власного тіла-це емоційно-когнітивне узагальнення окремих видів відчуттів, сприймань уявлень, установок, оцінок, пов'язаних з окремими атрибутами тіла і тілесними функціями, це складне поєднання сприйняття і переживання. Образ свого тілесного „Я”– база для розвитку особистості малюка, тому що наявність матеріалізованого вираження є свідченням того, що „Я існую”. Крім цього, власне тіло стає головним вимірювальним пристроєм, який всі люди використовують для освоєння фізичного простору [23; 131].

Тілесний досвід – це психічна активність, яка включає в себе оволодіння своїм тілом і тілесними навичками в процесі взаємодії з найближчим оточенням, розвиток суб'єктивних “тілесних” уявлень, у тому числі уявлень про здоров'я та хворобу, самодослідження свого тілесного переживання. Різні

складові тілесного досвіду (уявлення про своє тіло, загальне самопочуття і здоров'я, больові відчуття) значною мірою визначають характер, ставлення, цінності, світосприйняття, спрямованість, впливають на мотивацію вчинків, загальну активність тощо. Саме тому, вивчаючи та враховуючи медичні показники фізичного стану дітей, вважаємо за необхідне співвідносити ці об'єктивні дані зі суб'єктивними (у вигляді уявлень про своє тіло, основні рухи, фізичні можливості, больові відчуття, здоров'я і хворобу).

У ряді робіт (Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес та ін.) зазначається, що *природні задатки* є базою для формування *здібностей*, появи у дитини інтересу до тих чи інших видів діяльності. При цьому здібності розглядаються як індивідуально-психологічні особливості людини, які проявляються в діяльності та забезпечують успішність її виконання. Від задатків та здібностей залежить швидкість, глибина, легкість та міцність процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками (Д. Б. Богоявленська, Ю. З. Гільбух, В. Д. Дружинін, О. М. Дяченко, В. В. Кліменко, Л. О. Кондратенко, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко та ін.). В багатьох дослідженнях наявність здібностей розглядається як результат особливої будови головного мозку, яка впливає на будову черепу (френологічні карти Ф. Галля). За цією логікою показником тих чи інших задатків може виступати ліворукість або праворукість дитини, яка є результатом більшої розвиненості лівої або правої півкулі головного мозку (І.П. Павлов).

Б. М. Теплов розвинув концепцію, згідно якої вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні та функціональні особливості людини, це й є власне задатки. Задатки впливають на формування здібностей, які усталюються в процесі життя, діяльності, навчання та виховання, обумовлюють різні шляхи формування здібностей, впливають на рівень досягнень, швидкість розвитку. На основі цього здібності розподіляють за їх спеціалізацією на загальні та спеціальні, за спрямованістю – на інтелектуальні та творчі, за рівнем розвитку на репродуктивні та творчі [326].

Кожна група здібностей, в свою чергу, має певну структуру, в якій роз-

різняють провідні та допоміжні властивості. При розгляді структури здібностей обґрунтованими вважаються ідеї Б. Г. Ананьєва щодо комплексного вивчення механізмів психічних функцій. Відповідно до створеної вченим схеми, розвиток психічних якостей за своєю сутністю забезпечується функціональними, операційними та мотиваційними механізмами. Вчений доводить, що через функціональні механізми реалізується філогенетична програма, певним рівнем розвитку функціональних систем забезпечується існування “операційних” систем. Функціональні системи відповідають за розвиток людини як індивіда, операційні як суб’єкта діяльності, а мотиваційними стверджується людина як особистість [11; 13; 285].

Особливостями дошкільного дитинства є те, що природні задатки знаходяться в стадії становлення, формування, виражені слабо. Проте свідченням наявності у дитини природних задатків та здібностей того чи іншого спрямування є її інтереси до певних видів діяльності, які можуть бути більш або менш стійкими, стабільними, більш або менш вираженими, яскравими, виявляються в уважному, зацікавленому ставленні до певних предметів або дій [34; 37; 59; 73; 97; 99; 143; 248; 278; 286]. Тому з погляду діагностики показником здібностей виступають: *уподобання дитини; інтерес до певного виду предметів або об’єктів, значна увага до певного кола об’єктів, утримання уваги саме на обраних, оригінальний підхід до стандартних завдань, намагання змінювати, реконструювати задані об’єкти.*

Вивчаючи здібності дитини, як особливий аспект її розвитку, ми відмовились від об’єктивної констатації природних задатків внаслідок специфічних вікових особливостей та зосередились на з’ясуванні *інтересів* дитини, як певного прояву її природних задатків та здібностей, особливо на вивченні їх змісту, широти, сталості та вираженості, як найбільш показових та важливих характеристик.

Підкреслюємо, що визначений комплекс індивідних відмінностей може бути *продовженим або більш диференційованим* як стосовно загального переліку, так і змістового наповнення кожної складової. Саме таке окреслення

даного комплексу індивідних відмінностей зумовлене не обмеженістю фактичних природних можливостей людини як біологічної істоти, а лише реальними можливостями проведення науково-експериментального дослідження.

У другому порядку ІВ, які виявляються пізніше, але є не менш значущими, ніж індивідні, виокремлюємо **особистісні відмінності**. З'ясовано, що *особистісні відмінності* – це такі характеристики, що закладаються та диференціюються в процесі життя людини, різних видів її діяльності, виховання і навчання та самовиховання і саморозвитку. Особистісні відмінності можуть здійснювати безпосередній вплив на розвиток та стан індивідних якостей, вони забезпечують ставлення до себе як до природної істоти, вони більш гнучкі та змінювані, аніж індивідні. Вагомими факторами їх розвитку є внутрішні ресурси дитини (прагнення до саморозвитку), та соціальна ситуація (зовнішня підтримка розвитку), в якій створюються або ні відповідні умови для активізації особистісного потенціалу.

Процес структурування особистісних відмінностей виявився найбільш складним, оскільки до них можна віднести широку гаму властивостей, якостей, характеристик, ознак, бо все це є тим, що відрізняє одну особистість від іншої. До тих, що входять у запропонований нами комплекс, включаємо лише стійкі, звичні, стабілізовані (в концепції В. С. Мерліна це найважливіші ознаки властивостей особистості). Їх групування здійснюємо за сферою *самосвідомості, потребово-мотиваційною, емоційно-вольовою, пізнавальною та комунікативною*.

Пропонована сукупність відмінностей особистісного характеру логічно впливає з попереднього аналізу наукової психологічної літератури. При її комплектуванні та структуруванні ми керувалися принципами домірності та необхідності, оскільки визначений комплекс підлягатиме подальшому вивченню, яке повинно відповідати можливостям експериментального дослідження.

Відмінності розвитку самосвідомості. Розглядаючи самосвідомість та відмінності її становлення як базові, визначальні, найбільш інтегровані хара-

характеристики особистості, відзначаємо, перш за все, що розвинутість самосвідомості характеризується сформованою системою ставлень (до себе, оточуючого світу, інших людей), що може носити як позитивний (сприятливий для розвитку), так і негативний (закомплексованість, сором'язливість або зверхність) характер. Психологічні ставлення спрямовують поведінку та діяльність людини, залучають у цей процес такі важливі утворення особистості як потреби, почуття, інтереси, мотиви, знання (Л.І. Божович, Б. С. Братусь, О. Л. Кононко, О. М. Леонт'єв, Ю. О. Приходько, Є. В. Субботський та ін.). Отже, відмінності у розвитку самосвідомості можуть розглядатися через вивчення відмінностей у сформованості системи таких ставлень.

Свідченням сформованого ставлення до себе та оточуючого світу є об'єктивність цього явища, тобто відповідність суб'єктивного світосприйняття його об'єктивним показникам. Важливими також є критерії оцінювання та самооцінювання, у виборі яких у кожному конкретному випадку відображуються власні цінності, спрямованість особистості та ієрархія потреб. Критерії самооцінювання та оцінювання можуть співпадати, а можуть різнитися між собою, тоді виникає диспропорційність у позитивно або негативно спрямованому сприйнятті себе та оточуючого. Відмінності у виборі цих критеріїв, співвідношення об'єктивних та суб'єктивних оцінок в кожному конкретному випадку також можуть виступати показником своєрідності самосвідомості [40; 47; 69; 210; 238; 273; 319].

Система ставлень, в свою чергу, закладає базові основи характеру, його провідних якостей. Так, свідома дитина виявляє працелюбність, людинолюбність та самолюбність (О. Л. Кононко). Сформована система ставлень спонукає дитину до здійснення гуманного або агресивного, зваженого або байдужого вчинку, дії, поведінки, що є основою для закладання рис характеру. Надзвичайно важливою рисою характеру вважаємо самостійність, яка формується на основі самосвідомості і є фактично її умовою та рушійною силою. При цьому розвиненість самостійності як особистісної якості розповсюджується на всі види діяльності дитини (предметної, учбової, трудової, комуніка-

тивної). Таким чином, індивідуальна варіативність в розвиненості тих чи інших рис характеру, зокрема самостійності, одночасно є свідченням стану самосвідомості [144; 145].

Для свідомої дитини характерна значущість думок інших про себе, ці думки у вигляді висловлювань та оцінок іншого виду мають характер орієнтирів, що встановлюють та видозмінюють напрям або якість діяльності, поведінки, вчинків (М. І. Лісіна, Л. Г. Подоляк, С. П. Тищенко, П. Р. Чамата та ін). Індивідуальні відмінності самосвідомості у цьому разі спрацьовують як інструменти прийняття або заперечення цих оцінок, думок, викликають більше або менше емоційне переживання та відповідне реагування з урахуванням власних можливостей до змін [214; 269; 330; 353].

Розвиненість самосвідомості виявляється у наявності мети та реальності її досягнення. При визначенні мети свідомо або інтуїтивно оцінюються власні інтереси, уподобання, можливості, враховуються наявні засоби, оцінюється потреба в їх створенні або збагаченні. Включення уяви, як основи творчих можливостей дитини, допомагає як у створенні та диференційованому баченні самої мети, так і визначенні шляхів та засобів її досягнення. Як зазначає Ю. М. Швалб, у дошкільному віці формуються механізми постановки мети та поширюються засоби її досягнення, що зумовлено розширенням можливостей дитини, які у цьому віці носять в основному операціональний характер, а їх розширення відбувається у ході оволодіння культуросообразною “склеюкою” – предмет – призначення – спосіб дії [356; 359].

Таким чином, при з'ясуванні особливостей розвитку самосвідомості ми орієнтуємось на такі показники, як *сформованість системи ставлень, провідних рис характеру, можливостей до об'єктивного оцінювання та самооцінювання, наявності мети та реальності її досягнення.*

Відмінності соціально-етичного розвитку. До найбільш сталих та визначних для існування та розвитку людини ми схильні віднести ті особливості, що забезпечують успішну комунікацію, встановлення взаємозв'язків, конструктивну взаємодію з оточуючими. Без дотримання морально-етичних

норм процес соціалізації, який є одним з базових в процесі розвитку індивідуальності, стає неможливим та згубно впливає на розвиток особистості, призводячи до появи індивідуалістичних тенденцій. Моральні (етичні) норми та категорії організують, структурують усю психічну реальність дитини внаслідок своєї універсальності. Перемінні, які утворюють цілісну картину соціально-етичного розвитку, різноманітні, ситуативно обумовлені, але при цьому вони спираються на провідні тенденції морально-етичного розвитку дитини, систему цінностей, усталених рис характеру, уявлень дитини про норми та правила поведінки тощо (Я. Л. Коломінський, М.І. Лісіна, Т. О. Піроженко, Ю. О. Приходько, Т. О. Репіна, А. А. Рояк та ін.).

Соціально-етична розвиненість дитини передбачає наявність її спроможності будувати свої взаємини з оточуючими в різних системах спілкування (з близькими дорослими, педагогами, іншими дітьми різного віку і статі). Доведено, що важливим результатом взаємин дітей дошкільного віку (особливо старшого дошкільного) є *статус* дитини в групі. Саме статус є найбільш інтегрованим утворенням, яке диференційовано відображує систему взаємозв'язків дитини з іншими дітьми, результати оцінювання реальних можливостей та фактичних внесків кожного з дітей в загальну систему стосунків, створення продуктів діяльності, успіхів, досягнень, або недоліків поведінки й діяльності кожного. Статус дошкільника в групі відображує характер взаємин, які склалися в групі, систему групових та індивідуальних цінностей, ключові аспекти індивідуального психічного розвитку кожної дитини. Внаслідок цього систематичного взаємооцінювання, яке призводить до прийняття або неприйняття тієї чи іншої дитини певною дитячою спільнотою, у більшості дітей виникає потреба в самокорекції поведінки. Результативна самокорекція, спрямована на підвищення власного статусу, спонукає дитину до оволодіння уміннями встановлювати контакти з оточуючими, здійснювати ініціативні дії та сприймати аналогічні від товаришів, поширювати свої знання щодо прийнятих у даному соціальному оточенні норм і правил поведінки, реалізовувати їх у повсякденному житті.

Враховуючи значну роль педагогічних впливів на становище кожної дитини в дитячому середовищі, можливість спонтанності, ситуативності у створенні ієрархії дитячих стосунків, вважаємо за потрібне доповнити дані щодо статусного положення дітей в групі додатковими показниками. Ними виступають реальна поведінка дитини, дотримання нею групових норм та правил, прояви доброзичливого ставлення до інших дітей, інтенсивність та екстенсивність спілкування, прагнення до участі у спілкуванні, обрані для цього засоби.

Своєрідним аспектом соціально-етичного розвитку є характер спілкування з дорослими (батьками, іншими родичами, педагогами тощо). Відмінності соціально-етичного розвитку в цій системі спілкування є ще більш диференційованими, аніж в системі спілкування з іншими дітьми. Якщо дитяча спільнота при неприйнятній для неї поведінці заперечує участь того чи іншого малюка в спільній діяльності, то дорослі, як правило, не схильні йти таким шляхом і змушені так чи інакше взаємодіяти з дитиною, не позбавляючи її спілкування (в усякому випадку відкрито). Найяскравішими показниками соціально-етичного розвитку дитини в цій системі спілкування вважається реальна поведінка дитини, реалізація морально-етичних норм і правил, бажання встановлювати та утримувати контакти з тим чи іншим дорослим, підтримувати ініціативу до спілкування, прояви доброзичливого, емоційно-позитивного ставлення [11; 64; 137; 212; 213; 261; 273; 299].

Таким чином, відмінності соціально-етичного розвитку дитини найбільш яскраво *проявляються у реальній поведінці дитини в соціальному середовищі, силі прагнення дитини до здійснення впливу на характер стосунків між іншими, участі в спілкуванні з іншими, виборі засобів досягнення цього (скарги, уникнення спілкування, агресія, доброзичливе та самостійне проведення власної лінії поведінки), статусному положенні в дитячій спільноті.*

Відмінності емоційно-вольового розвитку. Своєрідність емоційно-вольового розвитку, що значною мірою зумовлена особливостями темпераменту, загального стану здоров'я, нервової системи людини, відображує цілі-

сну систему впливів на розвиток особистості, містить інформацію про конкретну життєву біографію та окремі ситуації в житті людини, має надзвичайно важливе значення в процесі особистісного розвитку індивідуальності (І. Д. Бех, Г. М. Бреслав, В. К. Вілюнас, Л. Я. Дорфман, В. Д. Дружинін, Є.П. Ільїн, В. К. Котирло, Є.І. Кульчицька, Т. М. Титаренко, П. М. Якобсон та ін.).

Важливими показниками емоційно-вольового розвитку найчастіше називають певний ступінь довільності психічних процесів, спроможність долати сильні труднощі, навички самостійності, організованості, досить швидкий темп роботи, що вимагає зібраності, зосередженості, опанування основними правилами поведінки у реальних учбових та інших життєвих ситуаціях, уміння правильно реагувати на оцінку виконаного завдання, а також самостійно оцінювати свою роботу.

Зауважимо, що виділення цього комплексу показників не дозволяє повною мірою здійснити поглиблений аналіз причинно-наслідкових зв'язків емоційно-вольового розвитку, оскільки зосереджує увагу дослідників лише на поверховій (або типовій, віковій) нормі емоційно-вольового розвитку. Індивідуальна картина емоційно-вольового розвитку виглядає значно складніше (М. І. Буянов, О. І. Захаров, О. С. Співаковська та ін.). Перш за все вона зумовлена особливостями стану нервової системи, емоцій та почуттів, який формується внаслідок конкретних подій в житті кожної індивідуальності, загальної життєвої та соціальної ситуації [53; 54; 113; 114; 314; 315].

Тобто, крім тих показників, що були виділені, вважаємо за необхідне зосередитись на вивченні дитячих можливостей регулювати-проявляти або стримувати емоційні реакції адекватно до ситуації. Така розгорнута характеристика дозволяє включити в контекст дослідження особливості конкретної життєвої ситуації, встановити індивідуальний стиль реагування на неї, виявити емоційну стабільність дитини, її природну збудливість та чутливість до зовнішніх подразників, яка може спричинюватись не тільки темпераментом, а й станом нервової системи, життєвим досвідом, випадками, що відбувалися з нею та були пов'язані з емоційним піднесенням, байдужістю або тривогою.

Необхідно розуміти і причини виникнення позитивних та негативних емоцій, почуттів, домінуючі почуття та настрої. Вони є свідченням загально-емоційного стану дитини, її оптимістичного або песимістичного світосприйняття, цілісної сімейної атмосфери та емоційної стабільності до зовнішніх подразників. Виокремлення аспекту емоційно-почуттєвого неблагополуччя, його індивідуальних ознак у кожній дитини говорить про індивідуальні особливості життєвої біографії, наявність травмуючих чинників, надзвичайних подій, які стають гальмівними на шляху зростання індивідуальності дитини [30; 31; 32; 48; 61; 62; 94; 96; 151; 152; 198; 199; 279; 371;].

Таким чином, у ракурсі дослідницької уваги щодо індивідуальних відмінностей емоційно-вольової сфери дитини опинились: *сформованість довільності психічних процесів, уміння долати посильні труднощі, зосередитись, можливість регулювати емоційні реакції адекватно до ситуації, домінуючі почуття, динаміка їх переживання, характер вираження емоційно-почуттєвого неблагополуччя та його ознаки.*

Відмінності потребово-мотиваційного розвитку. Інтеграція відмінностей потребового і мотиваційного розвитку дитини зумовлена структурною побудовою тих визначальних причин, які спонукають людину до досягнення успішності в житті та діяльності. Саме ієрархія людських потреб, які в подальшому житті визначають систему цінностей, актуалізує певну поведінку людини щодо власного розвитку (А. Маслоу). Мотивація дій, вчинків, поведінки значною мірою залежить від задоволеності чи незадоволеності „нижчих” або „вищих” потреб, спричинює задіяність мотивів того чи іншого напрямку. Враховуючи певні вікові тенденції до актуалізації мотивів, які пов’язані з природними можливостями дитини, вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на індивідуальних актуальних потребах, які є притаманними кожній дитині внаслідок особливостей її психофізичного розвитку, умов сімейного виховання та інших обставин реального життя.

Дошкільний період характеризується тим, що в даному віці діти надають важливого значення оцінкам дорослих людей. У разі недостатньої уваги дорос-

слих до її успіхів дитина буде наполегливо прагнути отримати таку вербалізовану або емоційну оцінку. Така поведінка є свідченням вікової сформованості мотивації досягнення успіху, яка базується на потребі дитини у спілкуванні з близькими дорослими (Ш. А. Амонашвілі, І. Д. Бех, В. К. Вілюнас, С.П. Тищенко, О. Л. Кононко, М.І. Лісіна, Ю. О. Приходько, Л. М. Проколієнко та ін.). Помітно зростає диференціація мотивів залежно від особливостей діяльності, можливостей дитини до її виконання, ролі дорослого в спілкуванні. Так, мотивація дитини до спілкування з дорослими набуває характеру ділових та особистісних мотивів. Прагнення задовольнити потреби у розв'язанні якогось завдання (творчого, пізнавального) стає мотивом ділового характеру, а бажання отримати підтримку свого внутрішнього світу, потреба в усвідомленні себе як частини спільноти, стає мотивом до особистісного спілкування. Із розвитком потреби в спілкуванні з іншими дітьми зростає значення мотивації визнання серед інших дітей [10; 29; 61; 64; 213; 273; 330].

До кінця дошкільного віку все більшого значення набуває мотивація досягнення успіху, яка проходить етапи розрізнення завдань за ступенем складності, появи суджень про свої можливості, елементарні уявлення про свої здатності та необхідні зусилля. На цій основі формується мотиваційна готовність до подальшого навчання в школі (Л.І. Божович), що є свідченням готовності дитини до майбутньої соціальної позиції – позиції школяра [39].

Таким чином, при з'ясуванні відмінностей потребово-мотиваційного розвитку дитини вважаємо за необхідне зосередитись на *провідних для кожної дитини потребах та мотивах діяльності*, особливо тих, що не співпадають з віковими нормами і, власне, стають показниками індивідуального розвитку дитини. Важливо виявити мотиви виконання моральних норм (чи то заради самої норми, похвали дорослих, власної користі, уникнення покарання, поваги до оточуючих або інше), наявність конструктивних мотивів до пізнання оточуючого світу, спілкування, праці, створити диференційоване бачення пріоритетності мотивів ділового або особистісного напрямку. Виявлення індивідуальних особливостей мотиваційної готовності до навчання є під-

сумковим, вирішальним показником індивідуального розвитку потребово-мотиваційної сфери.

Відмінності інтелектуального (когнітивного) розвитку. Ряд дослідників, здійснюючи поглиблений аналіз когнітивної сфери дитини, представляють її у вигляді динамічної моделі взаємо зворотних переходів від нечіткого знання до більш чіткого, від нестійкого до більш стійкого, в результаті чого уявлення і поняття дитини набувають нової якості і, власне, внаслідок цього відбувається розумовий розвиток (Л. А. Венгер, В. В. Давидов, Я. Л. Коломінський, С. Д. Максименко, М. М. Подд'яков, О.П. Усова, Д. Б. Ельконін та інші).

Повноцінність мислення полягає в тому, що виникнення „неясних знань” передують формуванню ясних, чітких, при цьому активність дитини спрямовується на зрівноваження цих сторін. М. М. Подд'яков зазначає, що індивідуальна неповторність когнітивної сфери якраз і простежується у закономірностях цього процесу [267].

Пізнання людиною оточуючого світу розпочинається із споглядання, зорового сприйняття оточуючого світу, формування первісних уявлень. Розширення кола цього пізнання відбувається внаслідок появи нових можливостей людини до більш глибокого занурення у світ речей та явищ, яке забезпечується за рахунок розвитку пізнавальних психічних процесів, у тому числі сенсорних. С. Л. Рубінштейн пише про те, що залежність психічних процесів від особистості як індивідуальності виявляється в індивідуально-диференціальних відмінностях. Люди в залежності від загального складу їх індивідуальності розрізняються за типами сприйняття і спостережень, пам'яті, уваги, мислення та мовлення, уяви та уваги [285].

Розвиненість більшою або меншою мірою цих психічних процесів забезпечує успішність пізнання оточуючого світу; специфіка перебігу мислительних операцій поступово підводить дитину до можливості інтегрувати отримані уявлення, встановити причинно-наслідкові зв'язки, зробити висновки про сутність та взаємозв'язки подій, виробити певний ефективний алго-

ритм при розв'язанні проблемних життєвих ситуацій та окремих пізнавальних задач (Н. М. Бібік, А. В. Фурман, О. О. Фунтікова та ін.).

Розвиненість пізнавальних психічних процесів забезпечує оволодіння оптимальним до віку та власних індивідуальних можливостей колом знань, вмінь та навичок. Ця характеристика є важливим (але не єдиним) свідченням спроможності дитини розвиватися успішно. Засвоєння знань, вмінь та навичок формує пізнавальний кругозір, стає базою для поширення власних можливостей та, в свою чергу, для розвитку позитивних особистісних якостей – впевненості, наполегливості, відповідальності, самостійності, цілеспрямованості (Я. Л. Коломінський, Н.І. Непомняца, Т. М. Овчиннікова, О. В. Проскура та ін).

Без з'ясування індивідуальних особливостей розвитку пізнавальної активності, прагнення до здобування пізнавальної інформації характеристика когнітивного розвитку дитини була б неповною, оскільки саме пізнавальна активність є тим внутрішнім ресурсом, який базується на природній допитливості дитини і включає механізми саморуху, саморозвитку. Значення пізнавальної активності як умови і характеристики пізнавального розвитку дитини важко переоцінити, оскільки доведено, що особистісні сторони пізнання проявляються через пізнавальну активність, що визначається як стан готовності до пізнавальної діяльності, який передуює діяльності та породжує її (М. І. Лісіна). Оскільки ця характеристика виступає як розвинена особистісна потреба, нездоланна жадоба до пізнання, яка суттєво впливає на усі аспекти когнітивного розвитку, вона стає особливо важливою.

Отже, процес когнітивного розвитку має своєрідні особливості, специфічні характеристики, супроводжується появою нових властивостей і станів, суттєво впливає на особистісний розвиток дитини, залежить від розвинутості її психічних процесів, базується на природній допитливості та включає механізми саморуху, саморозвитку [83; 98; 222; 242; 247; 267; 279; 349; 363;].

Індивідуальні відмінності пізнавального розвитку передусім проявляються у таких показниках – наявність оптимального до даного віку кола

знань, вмінь та навичок, розвиненість пізнавальних процесів (мислення, мовлення, пам'яті, уваги, уяви, сприймання, відчуттів), сформованості пізнавальної активності, самостійності в оволодінні пізнавальною інформацією.

Загалом, вивчення індивідуальності дитини 3-7 років як цілісного інтегрованого утворення перш за все передбачає створення достатнього та необхідного комплексу суттєвих індивідуальних відмінностей, що уможлиблює у подальшій експериментальній роботі постановку та розв'язання чітких діагностичних та розвивальних завдань. Визначена нами сукупність розподіляється на два рівнозначущих, але не гомогенних порядки, в якому першими виступають індивідуальні відмінності індивідуального (формального, біологічного, об'єктивного) значення. У другому порядку індивідуальних відмінностей, які з'являються пізніше, але є не менш значущими, ніж індивідуальні, виокремлюємо особистісні. Їх групування відбувається за сферами розвитку – потребо-мотиваційною, емоційно-вольовою, пізнавальною, комунікативною та сферою самосвідомості. Вважаємо, що саме таке формування комплексу індивідуальних відмінностей дозволяє отримати найбільш повну та розгорнуту картину розвитку індивідуальності дитини 3-7 років в її структурній основі.

Після з'ясування комплексу індивідуальних відмінностей та показників їх визначення, необхідно окреслити сутнісні характеристики становлення змістової основи індивідуальності й ті чинники, від яких залежить зміцнення та підтримка її системоутворювальних властивостей, що має концептуальне значення для створення методики експериментальної роботи.

2.3. Своєрідність та чинники формування системоутворювальних властивостей індивідуальності дитини 3-7 років

На теоретичному рівні встановлено, що процес формування системоутворювальних властивостей індивідуальності має вирішальне значення для розвитку інтегральної індивідуальності, але при цьому кожній з них прита-

манні характерні особливості становлення, показники прояву, чинники та умови, від яких залежить цей процес. Специфічними є і сутнісні характеристики, умови формування та прояву цих властивостей у дошкільному дитинстві. Розглянемо, у чому вони полягають.

Інтеграція особистості у цілісне утворення реалізується через самосвідомість, самооцінку та самоконтроль, які становлять реальне “Я” людини, в той час як її ідеальне “Я” визначає напрям, в якому рухається особистість в процесі життя (наприклад, в напрямі самовдосконалення). Самосвідомість формується шляхом рефлексії через порівняльний аналіз своїх почуттів, думок та вчинків з переживаннями, думками та поведінкою оточуючих. На підставі такого порівняння і вибудовується система прийняття рішень щодо власного життєвого шляху, визначення важливих цілей, вибору найбільш ефективних засобів їх досягнення. “Найвищі рівні самосвідомості, соціальна спрямованість та ієрархія цінностей індивіда формуються не тільки виключно під впливом соціуму, але залежать також від індивідуального тропізму, вибірковості, неусвідомлюваного потягу, що значно обмежує кількість ступенів вибору конкретної людини при освоєнні нею розмаїття оточуючого світу” – зазначає Л. М. Собчик [311, с. 23]. Це означає, що у процесі розвитку самосвідомості поступово з’являється, удосконалюється та зміцнюється така особистісна властивість, як *вибірковість*. Можемо додати до цього, що вибірковість відображує не стільки неусвідомлюваний потяг (власне, відчуття організму щодо того, що для нього є корисним), скільки свідоме ставлення до оточуючого світу, самого себе, діяльності та людей. Проте приєднуємось до думки автора про те, що сформована вибірковість відображує сукупну систему цінностей, мотивів, уподобань та здібностей, тим самим звужуючи пропозиції зовнішнього світу до того, що є прийнятним та можливим тільки для себе.

Отже, поява вибірковості є свідченням свідомого ставлення до самого себе, інших людей, діяльності. Вибірковість супроводжує зростання самостійності, є ознакою готовності дитини взяти на себе відповідальність за свої

дії та вчинки. Спроможність дитини зробити власний вибір діяльності, ролі, партнера по спілкуванню є свідченням її упевненості в собі, наявності певного оцінного досвіду, оволодіння нею необхідними засобами досягнення поставлених цілей. Домагання дитини щодо реалізації власних прав і свобод є однією з найсуттєвіших характеристик розвиненої самосвідомості, свідченням переходу до нового етапу в розвитку особистості (Л. С. Виготський).

Оперуючи поняттям “вибірковість” у контексті дошкільного періоду, ми значною мірою орієнтувались на положення концепції Ю. О. Приходько, яка довела факт існування вибіркових взаємин уже на етапі дошкільного дитинства. Проведене дослідження показало, що вибіркові взаємини характерні для більшості дітей 3-7 років, у деяких з них вони досить яскраво виражені і усталені. Автор зазначає, що, зароджуючись у різних видах діяльності, вибіркове ставлення до ровесника яскравіше проявляється у вільному від регламентації дорослих спілкуванні дітей. З’ясовано, що вибіркове ставлення більш виразно проявляється у дівчаток (як молодшого, так і старшого віку), при цьому вибіркові взаємини дівчаток більш емоційно насичені та стійкі, аніж взаємини хлопчиків. Для хлопчиків молодшого дошкільного віку така диференціація у виборі ще не є характерною, вона з’являється лише у старшому дошкільному віці [273].

Діти дошкільного віку чітко усвідомлюють наявність між ними та дорослими такої суттєвої відмінності, як свобода вибору. Як показано у працях О. Л. Кононко, характеризуючи різницю між чоловіком і хлопчиком, між дівчинкою і жінкою, діти вказують на свободу вибору як одну з найпривабливіших ознак дорослості. Для успішного особистісного зростання надзвичайно важливим є додержання дорослими прав дитини, її прагнення до розширення меж своєї свободи [144; 145]. Загострення стосунків між дорослими та дітьми найчастіше проявляється в ситуації зневаги до дитячих прав та свобод, ігнорування спроможності дитини зробити власний вибір, відсутності бажання побачити та врахувати її нові можливості. Для нас це означає, що розвиток самосвідомості супроводжується зміцненням вибірковості, зміцнення вибір-

ковості, в свою чергу, сприяє розвитку самосвідомості та інших системоутворювальних властивостей індивідуальності.

В процесі особистісного становлення дитини 3-7 років відбувається поступовий розвиток *цілепокладання*. У дослідженні Ю. М. Швалба, присвяченому вивченню механізмів цілепокладання, встановлено, що вихідною формою цілепокладання у дошкільників є задум, який в цій якості дає ряд важливих психологічних особливостей: задум як образ уяви, що репрезентує дитині можливе майбутнє, має емоційний характер, виконує функцію регуляції та змістоутворення, узгоджується із матеріалом діяльності дитини, але не містить засобів реалізації. Врешті-решт задум як вихідна форма цілепокладання є найвищою психологічною функцією, що знаменує становлення особистості дитини як суб'єкта власної життєдіяльності, творця свого життя [357]. Розвиненість цілепокладання характеризується високим рівнем планування, при якому кожна реальна дія призводить до зміни ситуації, а тому план повинен фіксувати не саму по собі послідовність дій, а послідовність з урахуванням поточних змін, внесених самими діями. Тоді він, власне, стає прогностичним планом [359].

При вивченні особливостей цілепокладання, показників його прояву, чинників та умов формування, ми виходили з фундаментальних положень видатного вітчизняного психолога В. К. Котирло. Заглиблюючись в проблему вольової готовності дітей до шкільного навчання, вона зазначала, що волю можна вважати свідому цілеспрямовану поведінку, пов'язану з подоланням труднощів, або *свідому цілеспрямованість*, керовану мотивами морального порядку, тобто моральну саморегуляцію поведінки.

Зважаючи на те, що засвоєння моральних норм ще не забезпечує безпосереднього переходу до відповідної самоорганізації поведінки, дослідження генези волі повинно виявити умови і засоби цього переходу, тобто перетворення моральних вимог, які ставлять до дитини дорослі, на самовимоги або внутрішні моральні стимули правильної поведінки. У ході досліджень вольової поведінки В. К. Котирло підкреслювала, що цілеспрямованість формується

ся під впливом зовнішніх вимог до дитини, її загального психічного розвитку, вдосконалення й ускладнення самої діяльності і до початку шкільного навчання виявляється у здатності неухильно слідувати меті – виконанню завдання або розв'язанню задачі на всьому шляху її досягнення. Саме в умовах цілеспрямованої діяльності виявляються організованість, наполегливість, самостійність, оскільки мета як потрібне майбутнє визначає поведінку дитини на різних етапах її досягнення. При розгляді генези вольової поведінки як зародження і формування цілеспрямованості, обґрунтовуються окремі прояви такої поведінки, серед яких називаються – можливість іти до мети, незважаючи на труднощі; долати відволікаючі впливи; не кидати завдання всупереч розхолодженню або небажанню; витримувати дискомфорт; керувати собою в умовах емоційного збудження або пригнічення, напруження або втоми; діяти відповідно до вимог, долаючи розбіжні з ними спонуки. Саме такий перелік вважається достатнім для того, щоб характеризувати поведінку дитини як цілеспрямовану і вольову [64; 151; 152].

При розгляді особливостей формування *винахідливості* виникає потреба з'ясувати, чому одній дитині достатньо копіювати, наслідувати дії або вчинки дорослих, а іншій того ж віку, статі, темпераменту треба вносити своє у витвори, продукти своєї діяльності, відшукувати нестандартні засоби, винаходити нові шляхи розв'язання проблем, формулювати нешаблонні цілі тощо. У працях багатьох вчених переконливо доводиться, що причиною цього є перш за все творчі можливості, обдарованість загального або спеціального характеру (В. В. Давидов, В. О. Моляко).

При розгляді особливостей становлення винахідливості з'ясовано, що цей процес відбувається відповідно до певних законів. Л. С. Виготський визначив три шляхи створення власного психологічного засобу: привласнення, наслідування і творення, що характеризує необхідність забезпечення поступового переходу від оволодіння тим, що створено у навколишньому світі, його засвоєння (привласнення) до потреби копіювання, відтворення (наслідування), і лише після цього – створення нового, відмінного від вже існуючого [66].

В. В. Давидов зазначав, що особистісний рівень індивіда виявляється перш за все в творчому ставленні до різних форм суспільного життя і вже через це – у творчому створенні і самого себе [78]. Це означає, що творчо обдарована людина підсвідомо конструює більш складні, часто вражаючі моделі поведінки, продуктів діяльності, апробує нестандартні підходи, рішення, придивляючись, який вплив це здійснюватиме на оточуючих. Цікавими для неї є як процесуальні аспекти цієї виняткової поведінки, так і результативні сторони (сам продукт або реакція дорослих, інших дітей). Таке винахідництво допомагає як у самоствердженні серед інших, так і задовольняє внутрішню потребу у самовираженні, самореалізації.

Важливим чинником активізації творчих, винахідницьких тенденцій вважається відповідність або невідповідність педагогічних завдань інтересам та потребам дитини (Л. А. Венгер, О. М. Дяченко, М. В. Єрмолаєва, З. С. Карпенко, Є. І. Кульчицька, Ю. М. Кулюткін, О. Л. Яковлева та ін.). У разі відповідності власному внутрішньому баченню завдань педагога дитина сприймає їх більш або менш охоче, виявляє більшу або меншу ступінь творчої активності [57; 101; 107; 129; 200; 370]. Зауважимо, що винахідливість виявляється не лише в продуктивних видах діяльності, а може розповсюджуватися на різні сфери життєдіяльності дитини, характер стосунків, зміст творчих ігор тощо. Винахідливість у поведінці, діяльності дитини також значно залежить від її досвіду, уявлень про оточуючий світ, наявності певних знань, вмінь та навичок, розвиненості пізнавальних процесів, прагнення до здобування нової пізнавальної інформації [9; 84; 107; 200; 236; 370].

Наявність досвіду, уявлень, знань про оточуючий світ полегшує процес створення нового, оскільки базується на оволодінні відпрацьованими техніками та дозволяє винаходити своє, використовуючи цей досвід як опору. Пізнавальні процеси, стан яких одночасно відображує природні передумови творчих здібностей та успішність особистісного розвитку дитини, також відіграють важливу роль у виникненні своєрідності. Сприйняття та відчуття полегшують процеси засвоєння інформації зовнішнього світу, розумові та мов-

леневі операції прискорюють процеси узагальнення, групування, відбору, ієрархізації та винаходу найбільш ефективних рішень, пам'ять підказує варіанти можливих рішень та архіває їх, уява збагачує ці процедури власними пропозиціями. Сукупність цих психологічних механізмів і збагачує „унікальність” особистості, відмінність її стилю життя, діяльності і поведінки, сприяє виникненню нових, унікальних, відмінних від інших, отже, винахідницьких рішень, продуктів, дій, вчинків, окремих прийомів чи способів діяльності.

Розвиток *вибірковості, цілепокладання та винахідливості у дошкільника*, як і будь-яких інших особистісних властивостей, суттєво залежить від особливостей та закономірностей загального психофізичного розвитку дитини. Від трьох до семи років в розвитку дошкільника відбуваються значні зміни, пов'язані зі зміною провідної діяльності, появою новоутворень особистісного характеру. Все більшого значення набуває спілкування не тільки з близькими дорослими, а й з іншими дітьми. З'являється потреба у спілкуванні з однолітками, розвивається довільність психічних процесів, яка впливає на поведінку, характер та зміст діяльності, вибір, постановку та досягнення мети. В процесі ігрової та інших видів діяльності розвивається дрібна моторика, удосконалюється координація рухів, поширюється словниковий запас, систематизується соціальний досвід дитини, відбувається розвиток психічних процесів та усталюються особистісні якості. Поступово все більш важливою для дитини стає учбова діяльність, в процесі якої відбувається пошук відповідей на ті питання, які не можна було отримати за допомогою гри. Набуття нових знань, уявлень про оточуючий світ, фіксація необхідних для життя вмінь та навичок стає основою, яка забезпечує можливість до переходу від репродуктивності, копіювання, виконавства до самостійності, винахідливості, творчості.

Процес формування вибірковості у дитини дошкільного віку поступовий і досить повільний. Першими свідченнями вибірковості у дитини можна вважати прояви любові або негативізму відносно близьких людей, позитивне або негативне емоційне реагування малюка на їхні дії, бажання або небажан-

ня бути поруч з ними, діяти сумісно в спільній діяльності або уникати цього. Своїм реагуванням на впливи, дії, вчинки дорослого дитина демонструє, що їй найбільше або найменше до вподоби, підказуючи, що їй потрібно, таким чином здійснюючи „корекцію” виховних впливів, або „виховуючи дорослого”. До трьох років така вибірковість є підсвідомо обраним засобом виживання, збереження життя, оскільки без правильної допомоги дорослого дитина обійтись не в змозі. В період після трьох років, коли дитина стає більш самостійною, має більші фізичні можливості, її вибори стають більш свідомими і по-іншому мотивованими. Вони стосуються, перш за все, вибору того виду діяльності, який є найцікавішим і посильним для дитини, його змістової насиченості, тривалості, складності. Для реалізації цієї діяльності дитина обирає відповідні засоби. При виборі засобів реалізації діяльності спочатку неусвідомлювано дитина апробує їх різні варіанти, серед яких поступово все більш свідомо вживаються найбільш ефективні та посильні. Способи дій з тими чи іншими матеріалами, предметами, іграшками, обрані дитиною, з віком ускладнюються, стають все більш насиченими та різноманітними. Вибір цих способів також орієнтований на все більш свідоме врахування власних психофізичних можливостей та досягнення результативності діяльності. Важливим вибором для дитини дошкільного віку є вибір ролі, за допомогою якої набуваються нові властивості, які в цій же ролі реалізуються та демонструються перед іншими людьми. Новими в контексті появи учбової діяльності стають вибори дитини, пов'язані з підбором найбільш ефективних прийомів навчання (запам'ятовування, побудова алгоритмів розв'язання задач, вирішення проблемних ситуацій, тощо), вибором все більш складних або простих навчальних завдань, засобів їх розв'язання. Особливо складними для дитини стають вибори, що відбуваються в контексті комунікативної діяльності. Це – вибір партнера по спілкуванню, здійснення якого передбачає більш або менш усвідомлене оцінювання своїх можливостей та особистісних здобутків, а також досягнень іншого. Такий вибір на початку дошкільного дитинства дитина делегує дорослому, оскільки не має власних ресурсів для прийняття

цих рішень, але з віком та набуттям досвіду стає самостійніше і в цьому аспекті свого життя. Також це вибір варіанту поведінки (прийняття рішення щодо конкретних дій, вчинків), який стає найбільш складним в ситуації проблемного спілкування (конфлікту), і в узагальненому вигляді відображує збалансованість процесів соціалізації та індивідуалізації в ході розвитку індивідуальності. Характерною особливістю вибірковості у дошкільників стає поява вербалізації, обґрунтування своїх виборів, власних суджень, які спираються на розвиток розумових та мовленнєвих операцій.

На основі вищесказаного розглядаємо *вибірковість* як здатність дитини до оцінювання та засвоєння соціального досвіду, критеріями якої визначено: спроможність дитини зробити власний вибір, аргументовано та коректно його відстоювати, адекватність вибору поставленій меті, спрямованість вибору з урахуванням власних уподобань та загальногрупових цінностей.

Розвиненість вибірковості у дитини 3-7 років залежить від ряду чинників: від наявності та представлення дитині різноманітності в оточуючому соціальному та матеріальному середовищі (надання дитині можливості вибору); наявності у дитини можливості оцінити цей набір, приміряти його стосовно власних ресурсів та потреб, відповідно звужити або розширити, що залежить від досвіду, уявлень про оточуючий світ, моральних норм і правил поведінки, власних інтересів та можливостей. Можливість здійснювати вибір (або тренуватись у своїх виборах) забезпечує практичні навички апробації тих чи інших рішень, дій, вчинків, призводить до повторного оцінювання ефективності обраних рішень, забезпечує переоцінювання своїх ресурсів і знову циклічно впливає на прийняття подальших рішень. Ця сукупність поступово забезпечує наявність у дитини досвіду здійснення виборів, розвиває спроможність максимально правильно і точно обирати партнерів, види діяльності, засоби, ролі, прийоми, і врешті-решт вибудовувати найдоцільніші варіанти поведінки, підбирати відповідні способи реагування на зовнішні впливи, приймати ефективні рішення, здійснювати впливові вчинки. Вибірковість, яка не спирається на відповідальність, самостійність, здолання труд-

нощів власними зусиллями та досягнення особистих перемог, призводить до формування споживацьких нахилів, капризування щодо забезпечення для себе можливості вибору.

Така інтегрована характеристика, як *цілепокладання*, в якій відображується сформованість комплексу особистісних якостей, доповнює та зрівноважує можливі негативні прояви розвиненої вибірковості. Спочатку образ бажаного майбутнього не будується, не конструюється дитиною, а виникає спонтанно та стає тим регулятивним чинником, який допомагає добирати відповідні засоби його створення. З одного боку, як пише Ю. М. Швалб „поведінка регулюється безпосередньо-емоційним ставленням дитини до актуально-наявних елементів ситуації, з іншого боку з'являється регуляція через емоційно-привабливе можливе” [358, с.173]. Отже, і *цілепокладання*, і його базові характеристики (задум, уява) мають емоційно-насичене, природно обумовлене підґрунтя. При цьому воно значною мірою залежить від особистісних характеристик, зокрема таких як відповідальність, працелюбність та самолюбність [144].

Коли говоримо про дітей дошкільного віку, не слід забувати про те, що найчастіше на створення цього образу (віддаленої цілі) впливають дорослі, формуючи його як цілісно, так і в окремих складових. Цими складовими стають різноманітні прояви поведінки, результати діяльності, форми спілкування, серед яких дорослий акцентує увагу дитини на тих, що є привабливими з його точки зору. Акцентування уваги може відбуватися по-різному: дорослий може показувати корисність таких форм поведінки як для самої дитини, так і для оточуючих, а може вимагати безумовного виконання. Залежно від того, чи співпадає *подібний стиль формування образу* з індивідуальними особливостями дитини, він може бути прийнятим повністю або частково. Відокремлення образів, змальованих дорослими і своїх власних уявлень про бажане майбутнє-складний і тривалий процес, який і свідчить про перші спроби побудувати *власний стиль життя, виробити індивідуальний стиль діяльності*. Ця побудова вимагає від дитини покладання на свої сили, на свої можливості і потребує від неї активіза-

ції потенційних ресурсів самосвідомості.

Процес формування цілепокладання в дошкільному дитинстві проходить ряд етапів від простого до більш складного. Перші цілеспрямовані дії дитини мають значною мірою спонтанний характер, зумовлюються зовнішніми обставинами – наявністю привабливого матеріалу, участю дорослого в діяльності, його підтримкою зусиль дитини. Початковими проявами самостійної постановки мети є словесно оформлені вирази, в яких окреслюються майбутні дії. Особливості уваги дітей 3-5 років суттєво впливають на можливість утримувати визначену мету, зумовлюючи легке відволікання дитини від неї. Спочатку посильними для дитини є ті цілі, що визначаються у добре опанованій діяльності – предметній, потім з'являються паростки цілепокладання в сюжетно-рольовій, творчій грі. В цьому разі сама діяльність потребує від дитини докладання зусиль, певних цілеспрямованих дій, які забезпечують реалізацію ролей, змісту, сюжету гри. Після п'яти років, з розвитком довільної поведінки дитина набуває можливості до постановки більш складних цілей, які стосуються самовираження не тільки в ігровій, а і в інших, більш складних видах діяльності – трудовій, учбовій. Набуття досвіду, поширення уявлень про оточуючий світ закладає фундамент творчості, винахідництва. Все більш цікавим для малюка стає реалізація такої діяльності, яка відображує її власні творчі здобутки. Відповідно до цього цілі ускладнюються, вони орієнтовані не стільки на виконання завдань дорослого, скільки на створення власного продукту, відмінного від продуктів діяльності інших людей. Поступово з'являються власні ідеї, задуми, які допомагають реалізувати не тільки ігрову, а і комунікативну діяльність. В комунікативній діяльності така можливість спирається на сформованість уподобань і виражається у прагненні дитини товаришувати, дружити, спілкуватись з ким-небудь конкретно. Це прагнення призводить до неусвідомлюваного формулювання мети та пошуку більш або менш дієвих засобів її досягнення. Серед широко апробованих дітьми засобів встановлення товариських стосунків є пропозиція грати разом, зовнішні прояви симпатії, справедливий розподіл ролей, привабливих ігра-

шок, цікавих дій. Вирішальним чинником виступає наявність привабливих для інших особистісних якостей, вміння ускладнити та поширити ігровий сюжет, тощо.

Народження власного задуму не тільки в ігровій, а й в учбовій діяльності, прагнення його реалізувати знаменує перехід до наступної стадії в розвитку індивідуальності і закладає основи для формування психологічної готовності до навчання. Виявляється в прагненні до отримання нової інформації, отже, спонукає до оволодіння новими засобами навчальної діяльності. Один із найбільш складних етапів формування цілепокладання – постановка спільної мети. Досягнення спільної мети потребує удосконалення багатьох параметрів особистісного розвитку, спирається на наявність у дітей співпадіння виборів або вміння домовлятися (переконувати або поступатися своїми інтересами). З'являється спочатку в ігровій діяльності, сприятливій для комунікації, вироблення спільних цілей, пошуку засобів її досягнення. В учбовій, яка передбачає докладання індивідуальних зусиль кожного та індивідуальне оцінювання результатів учбової діяльності кожного, процес постановки спільної мети звужується до спільного виконання окремих завдань, спільного пошуку ефективних засобів розв'язання навчальних задач, обміну позитивним учбовим досвідом (В.І.Селиванов). Отже, в процесі розвитку цілепокладання відбувається поступовий перехід від постановки мети дорослим до самостійної постановки дитиною власної мети, пізніше від постановки дорослим спільної для декількох дітей мети до самостійної постановки дітьми спільної мети.

Узагальнення досліджень даного напрямку призвело нас до необхідності розглядати *цілепокладання* як здатність дитини до постановки та досягнення мети, критеріями якої визначено: вміння самостійно поставити мету, спланувати конкретні дії щодо її досягнення, наявність позитивно-емоційної мотивації, соціальної забарвленості мети, адекватне оцінювання своїх можливостей та ресурсів, реалістичність та результативність дій.

Розвиненість цілепокладання у дитини 3-7 років значною мірою зале-

жить від системи навчально-виховних впливів, спрямованих на підтримку власних вольових зусиль дитини, виникнення та реалізацію власних задумів, врахування особливостей кожного етапу становлення цілепокладання. Вирішальним фактором розвитку цілепокладання є наявність привабливого, спонукального до продовження дій, сприятливого для виникнення самостійного задуму облаштування, забезпечення умов для виникнення різних видів самостійної практичної діяльності дітей. Суттєво впливає на ситуацію спрямованість педагогів на використання певних методів та прийомів навчання і виховання дітей, їхнє зловживання вказівками, прямими поясненнями, наказами, заборонами, які створюють підґрунтя для розвитку виконавських, репродуктивних тенденцій в поведінці дитини (або викликають бажання протидіяти ним). Протилежною крайністю, яка гальмує розвиток процесів цілепокладання, може стати перенасиченість дитячого буття ігровими методами та прийомами, забавками, різноманітними іграми, постійним проведенням занять в ігровій, вільній формі, відсутність ситуацій, в яких інтереси діяльності зумовлюють дитячу потребу долати певні сильні труднощі, докладати зусилля. Сприятливими для розвитку цілепокладання є правильно організована трудова та учбова діяльності (З. Н. Борисова, М. В. Крулехт, О. П. Усова, С. Френе та ін.).

Процес формування винахідливості взаємопов'язаний із процесом формування цілепокладання, одночасно є його основою та результатом. Перші паростки дитячого винахідництва, які свідчать про появу творчих тенденцій, уяву, з'являються у вербалізаціях дитини, словесній творчості, яка значною мірою зумовлена необізнаністю її з правилами та нормами побудови мови. Аналогічні прояви винахідливості зустрічаються і у предметній діяльності, коли оригінальність виробу викликана, перш за все, незнанням дитини відповідних законів, порядків, норм і правил, відсутністю відповідних технічних вмінь та навичок. Прояви нестандартних, виключних, наднормативних дій та вчинків в період від 3 до 5 років значною мірою зумовлюються елементарною необізнаністю дитини з нормами та правилами співжиття серед інших,

відсутністю достатнього практичного досвіду спілкування та взаємодії. Винахідливість (як самостійний пошук варіанту розв'язання проблемної або незнайомої ситуації), нестандартність поведінки, виробів, словотворення на цьому етапі можна вважати спонтанною, ситуативною, неусвідомлюваною.

Тенденції іншого характеру з'являються на наступному етапі розвитку дитини, коли вона вже володіє певним набором більш-менш ефективних методів і прийомів дій, засобів реалізації діяльності, елементарним досвідом, певним колом знань, вмінь та навичок. Винахідницькі ідеї стають більш складними за змістом, усвідомлюваними дитиною, спеціально розшукуваними нею. Визначальною характеристикою щодо змісту винахідницьких ідей стає вже сформована до того часу спрямованість особистості. Для більшості дітей нестандартність мислення проявляється в значущих для неї системах спілкування, активізується у проблемно-кризових ситуаціях, які підсилюють потребу в обов'язковості творчого пошуку. Для деяких дітей винахідництво стає засобом ускладнення змісту та урізноманітнення результатів ігрової, образотворчої, учбової діяльності, менш опосередкованої спілкуванням з оточуючими. Декого більшою мірою цікавить сам процес створення нового, розв'язання проблемних аспектів діяльності, виготовлення виробу по-своєму, відмінно від інших. З віком дитини все більшу роль у появі винахідницьких ідей, нестандартних рішень відіграє зовнішній досвід. Сформованість у дитини вміння акумулювати інформацію зі зовнішнього середовища, відібрати те, що є найбільш потрібним для успішного розв'язання даного завдання і водночас посильним для самої дитини стає завершальним пунктом цього етапу. Саме на підставі цього виокремлення в ряді випадків дитина вчиться відмовлятися від репродукування окремих компонентів діяльності і генерує власні ідеї та задуми.

При розгляді особливостей творчої діяльності дошкільників встановлено, що показниками творчих можливостей дитини називаються – показники позитивного ставлення до тієї чи іншої діяльності (захопленість, щирість переживань, активізація вольових зусиль, тривалість діяльності); показники

якості творчих дій (доповнення, змінювання, варіації, перетворення знайомого, створення нової комбінації, застосування відомого в нових ситуаціях, пошук нових варіантів рішення, винахідливість в діях, генерування оригінальних прийомів рішення творчих завдань тощо); показники якості результатів діяльності (пошук адекватних виразних засобів, своєрідність манери виконання, наявність власного стилю, почерку діяльності, відповідність правилам та вимогам) [138].

Отже, у нашому розумінні, *винахідливість* – це здатність дитини створити нове, генерувати новизну, критеріями якої визначено: оригінальність ідей, задумів, рішень, дій, прояви ініціативи у пошуку шляхів виконання завдання, вміння адекватно оцінити своєрідність продукту діяльності, легкість при досягненні нестандартності, відмінності від запропонованих зразків.

Важливим фактором реалізації творчого потенціалу є раннє залучення дитини до “радості життя” (В. О. Сухомлинський). Вчений був переконаний в тому, що творчою дитину роблять радість, щастя, життєрадісне світовідчуття, емоційно-позитивний настрій. Тоді дитина не просто пізнає оточуючий світ, а й збагачує його своїми ідеями та відкриттями, використовуючи власні природні сили, таланти, здібності [321; 322; 323].

На початковому етапі велике значення для розвитку винахідливості має наявність у дитини певного досвіду, знань про оточуючий світ, вміння діяти найбільш ефективно, продуктивно, корисно. На основі набутих знань, вмінь дитяча уява стає могутнішою, породжуючи фантазію. Образи, які створюють малята 3-5 років, відрізняються своєю несамостійністю, наслідуванням, їм необхідна зовнішня опора в діяльності, якою стають зразки, створені дорослим. Саме за цими зразками дитина оперує у власній ситуації, додаючи до них нові оригінальні елементи, обираючи ті, що відповідають власним смакам, цінностям, уподобанням та можливостям відтворення. Пропедевтикою пізнавальної творчої діяльності є вміння дитини обстежувати зовнішні властивості предметів на основі перцептивних дій.

Від паралельної активізації розумових процесів, розвитку здатності до

самостійного аналізу, порівняння, узагальнення, систематизації властивостей предметів, явищ, якостей, типів поведінки, дитина поступово приходить до винаходу власних способів розв'язання різноманітних проблемних ситуацій. Проблемна ситуація спонукає дитину до пошуку нових, нестандартних прийомів, дій, апробації ефективності незвичних способів поведінки, відкриттів. На цьому етапі викладення готової інформації, наявність зразків вже стає не підтримуючим, а гальмуючим чинником, який позбавляє дитину необхідності генерувати самостійні ідеї, винаходити власні варіанти рішень та способів поведінки і дій. При відсутності такої необхідності дитина знаходиться в стані очікування та готовності до засвоєння все нової і нової інформації. При цьому активно розвивається пам'ять та увага, але процеси самостійного розумового аналізу гальмуються. Сприятливою умовою при розв'язанні проблемних навчальних ситуацій вважається проблемно-діалогічний спосіб організації навчальної діяльності (Н. М. Бібік, А. В. Фурман). Такий спосіб сприяє розвитку пізнавальної активності, формуванню особистісних властивостей. Використання системи педагогічних методів із різними основами (сенсомоторною, мнемічною, інтелектуальною) забезпечує цілісність, стабільність та поступовість у розвитку винахідницьких тенденцій (О. О. Фунтікова).

Загалом, говорячи про розвиток СВІ у дитини дошкільного віку, слід особливо підкреслити, що ці характеристики не статичні, а динамічні утворення, вони надзвичайно рухомі, мінливі та відкриті до зовнішніх подразників. Відносна константність індивідуального світосприйняття як цілісного утворення стає можливою завдяки сформованому образу "Я", який утримує та інтегрує уявлення дитини про себе в єдине ціле, зберігає центральні смислові ставлення та цінності, створює провідні тенденції поведінки дитини.

Отже, протягом дошкільного дитинства відбувається поступове формування вибіркості, цілепокладання та винахідливості, яке є свідченням свідомого, відповідального і творчого ставлення до самого себе, інших людей, діяльності. Вибірковість супроводжує зростання самостійності, є ознакою готовності дитини взяти на себе відповідальність за свої дії та вчинки. Спро-

можність дитини самотійно визначити мету діяльності, спланувати свої дії, зробити власний вибір ролі, партнера по спілкуванню, додати своє, авторське при створенні продукту є свідченням її впевненості в собі, наявності певного оцінного досвіду, оволодіння нею необхідними засобами досягнення поставлених цілей. Домагання дитини щодо реалізації власних прав і свобод є однією з найсуттєвіших характеристик розвинутої самосвідомості, свідченням переходу до нового етапу у розвитку особистості.

Таким чином, розробка концептуальних засад означеної проблеми створює підвалини для експериментального вивчення особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. У відповідності до визначеної структурно-змістової сутності індивідуальності, комплексу індивідуальних відмінностей, сутності та чинників розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності у дитини 3-7 років, було створено методикау діагностичної роботи, яка передбачала проведення дослідження у таких напрямках: з'ясування особливостей розвитку індивідуальності дитини вказаного віку та вивчення специфіки соціокультурної ситуації, в якій відбувається цей процес. Висвітлення методики діагностичної роботи, що здійснювалась у першому напрямі, становить зміст наступного параграфа.

2.4. Методика вивчення особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років

Мета даного етапу дослідження – експериментально дослідити психологічний зміст, виявити типові закономірності та індивідуальні тенденції в процесі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років.

Завданнями констатувального етапу дослідження визначено:

- 1) обґрунтувати, розробити та апробувати комплекс вірогідних методик вивчення особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років;
- 2) встановити еталонні (вікові) та індивідуально окреслені тенденції

розвитку індивідуальних відмінностей у дитини 3-7 років;

3) визначити закономірності, причини та умови формування системоутворювальних властивостей індивідуальності протягом дошкільного дитинства;

4) з'ясувати існуючі тенденції соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини 3-7 років.

Організація дослідження. Експериментальна робота, яка розпочалась в 1994 році, проводилась на базі ДНЗ та шкіл-дитячих садків м. Києва та Київської області. Загальна кількість дітей, які брали участь у констатувальному етапі експериментального дослідження – 1218, серед них молодших дошкільників – 608, старших дошкільників – 610. Загальна кількість педагогів, які брали участь у констатувальному етапі дослідження, становила 928 осіб, батьків – 564 особи. Проведення діагностичної роботи у ході констатувального експерименту було спрямоване на вивчення вікових та індивідуальних темпів розвитку індивідуальності дитини 3-7 років через з'ясування закономірностей та умов формування СВІ та провідних тенденцій становлення ІВ. Методика констатувального експерименту передбачала використання варіативної моделі діагностичної роботи, яка складалася з трьох діагностичних блоків. Зміст кожного з цих блоків забезпечував досягнення загальної мети, але зміст, обсяг та глибинна насиченість отриманої інформації була різною. *Перший діагностичний блок* дозволяв з'ясувати закономірності та динаміку розвитку домінантних властивостей індивідуальності. Розроблена методика передбачала застосування комплексу діагностичних методів, за допомогою яких встановлювались характерні для дитини 3-7 років особливості розвитку цілепокладання, вибірковості та винахідливості. *Другий діагностичний блок* було розроблено з метою вивчення стану індивідуальних відмінностей у дитини 3-7 років. Діагностична програма спрямовувалась на виявлення провідних тенденцій становлення індивідуальних відмінностей. У цьому разі застосовувалась схема діагностичної роботи, яка забезпечувала отримання статистично значущої інформації щодо стану індивідуальних та особистісних відмінно-

стей у дітей молодшого та старшого дошкільного віку. *Третій діагностичний блок* розроблявся та проводився з метою з'ясування особливостей соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини 3-7 років в аспекті здійснення індивідуалізованого виховання і навчання.

Загальна логіка проведення експериментального дослідження на констатувальному етапі відображена на рисунку 2.1.

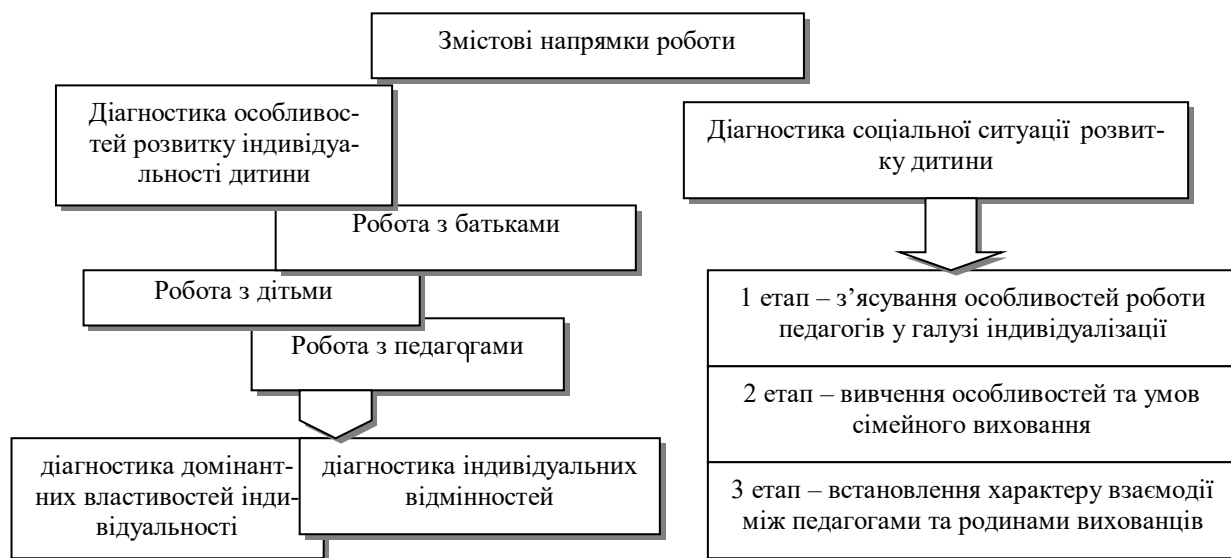


Рис. 2.1. Загальна логіка діагностичної роботи

Основним напрямом констатувального експерименту було вивчення особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Провідним аспектом цього напрямку стало проведення діагностичної роботи з дітьми, яка відбувалась у відповідності до таких етапів – діагностика СВІ та ІВ. У змісті попереднього параграфу було визначено та обґрунтовано достатній комплекс ІВ, вивчення якого дозволяє встановити вікову динаміку їх становлення та індивідуально окреслені темпи зростання, можливі порушення у вигляді ретардації, асинхронії або регресії у різних сферах розвитку дитини.

При визначенні блоку діагностичних методів з'ясовано, що в існуючих дослідженнях, присвячених проблемам індивідуального підходу, індивідуалізації виховання і навчання або питанням психофізичного розвитку дитини,

представлені лише окремі методики, за допомогою яких можна з'ясувати часткові, парціальні аспекти розвитку індивідуальності дитини, вивчити особливості деяких системоутворювальних властивостей, отже знайти відповіді лише на частину поставлених нами питань. Інструментарію, який би дозволяв поглиблено вивчити особливості розвитку індивідуальності дитини у цілісному комплексі її структурно-змістової сутності у відомих нам працях не виявлено.

Тому важливим завданням при здійсненні експериментального дослідження стало завдання пошуку, вибору у відповідності до мети дослідження, в разі потреби – розробки вірогідних методик, на основі яких укладався повний комплект методичного інструментарію. Такий комплект формувалася з урахуванням нагальних потреб експериментальної роботи: 1) відповідність віковим можливостям дитини 3-7 років; 2) можливість диференційованого використання з модифікаціями відповідно для молодшого та старшого дошкільного віку; 3) відповідність завданням експериментального дослідження; 4) можливість здійснення якісної та кількісної обробки отриманих результатів.

1 етап констатувального експерименту присвячено вивченню особливостей формування цілепокладання, вибірковості та винахідливості та виявленню найбільш сприятливих для цього умов. Діагностична робота на цьому етапі дослідження відбувалась у трьох серіях.

1 серія – вивчення особливостей та умов формування цілепокладання. Здійснювалось в ході спостережень, бесід з дітьми та педагогами, аналізу продуктів дитячої діяльності, моделюванні експериментальних ситуацій. Ми вважали, що саме такий комплекс методів дозволить отримати розгорнуту картину динаміки властивості, виявити закономірності цього процесу, встановити особливості прояву цілепокладання дітьми 3-7 років у різних умовах постановки мети та встановити індивідуально-значущі чинники оптимізації якості.

Спостереження проводились з метою визначення вікових закономірностей прояву цілепокладання у дітей молодшого та старшого дошкільного

віку в різних видах діяльності, індивідуально-впливових причин утримання мети залежно від різних умов її постановки (вид діяльності, хто визначив мету-сама дитина, інші діти чи дорослий), виявлення змісту поставлених дітьми цілей, їх доступності та відповідності можливостям дитини, прагненню дитини до досягнення мети в різних видах діяльності та різних умовах її постановки, результативності обраних для досягнення мети поетапних дій, ступеню зацікавленості дитини в досягненні мети (програма спостережень представлена у додатку А).

Бесіда з дітьми проводилась індивідуально з метою з'ясування можливості дитини до постановки прогностичних цілей далекого або близького майбутнього, здатності пояснити причини саме такого визначення, спроможності дитини окреслити поетапні кроки досягнення цілей. Перша група питань була спрямована на встановлення атмосфери довіри та зацікавленості між дітьми та експериментатором (питання 1, 2, 3). Друга група питань передбачала з'ясування спроможності дитини сформулювати, пояснити та спланувати необхідні для реалізації близької мети дії (питання 4, 5, 6, 7). Третя група питань дозволяла встановити спроможність дитини визначити прогностичну мету, пояснити причини її виникнення, окреслити шляхи реалізації та встановити її зміст (питання 8, 9, 10). Дітям молодшого дошкільного віку задавали питання тільки 1, 2 групи. Дітям старшого дошкільного віку задавали повний комплекс питань. Для встановлення можливості дитини утримувати довготривалу ціль бесіди проводились двічі, на початку навчального року та в кінці.

Орієнтовні питання бесіди. 1) Чим ти займався(лась) до нашої розмови? 2) Розкажи, що ви робили сьогодні зранку? 3) Чи відбувалось з тобою сьогодні (вчора) що-небудь цікаве (важливе, смішне)? Розкажи про це, будь ласка. 4) Що ти будеш робити, коли повернешся в групу? Чому? Що тобі необхідно зробити для цього? 5) Що ти будеш робити сьогодні ввечері? Чому? 6) Завтра? Чому? Що тобі треба зробити, підготувати для цього? 7) Що ти будеш робити у вихідні дні? Чому? 8) Влітку? Чому? Що тобі треба зробити для

того, щоб твої плани збулися? 9) Чого б ти хотів досягти в своєму житті? Чому? Що тобі треба робити для того, щоб досягти того, що ти хочеш? 10) Яким ти хочеш бути, коли станеш дорослим? Чому? Що треба робити для того, щоб стати таким, яким ти хочеш бути?

Обробка даних. Отримані від дітей різного віку відомості класифікувались на групи за якісними характеристиками (зміст близьких та далеких цілей, причини їх виникнення, здатність спланувати необхідні для їх реалізації дії). На підставі аналізу даних робилися загальні висновки про те, які цілі свого життя діти різного віку виділяють як важливі, чи спроможні вони спрогнозувати своє близьке і далеке майбутнє, пояснити причини виникнення певних намірів, окреслити найважливіші кроки для досягнення мети. Зверталась увага на характер дитячих задумів, їх реалістичність та адекватність власним можливостям і ресурсам.

Експериментальні ситуації. Необхідність створення експериментальних ситуацій була зумовлена потребою визначити спроможність дитини утримувати та досягати мету в різних умовах її постановки (дорослими, самою дитиною або іншими дітьми), встановити відповідність між вербальними та реальними можливостями дитини щодо досягнення мети в найбільш опанованій дітьми цього віку діяльності. Крім цього, спеціально створені експериментальні ситуації дозволяли отримати додаткові відомості про вікову динаміку розвитку цілепокладання за параметрами сталості, вираженості та завершеності.

Експериментальна ситуація 1. Завдання – вивчення особливостей цілепокладання дітей 3-7 років в умовах постановки мети дорослим [151].

Підготовка експерименту. У відповідності до віку дитини підбирається сім різних за змістом листівок і дві однакові (усі різні та одна однакова розрізаються на чотири частини по діагоналі).

Хід експерименту. Дослідження проводиться з дітьми молодшого та старшого дошкільного віку індивідуально. На першому етапі експериментатор складає дві листівки, змішує їх частини і потім пропонує дитині скласти

одну з них. На другому дитині дають змішані частини п'яти листівок, демонструють цілу і просять скласти таку саме. Зразок не забирають, спосіб дії не визначають. На третьому етапі дитині дають той же матеріал, що і в другій серії і пропонують скласти із частин одну листівку. Зразок не дають, спосіб дії не демонструють. На четвертому етапі дитині дають той же матеріал, що і в другій серії і просять скласти якомога більше листівок. У разі наявності ускладнень дитині підказують рішення. Час виконання завдання не обмежується.

Обробка даних. В протоколі експерименту фіксується, чи досягає дитина поставлену ціль, наскільки вона є зосередженою, чи утримується прагнення досягти ціль при невдачах. Діяльність дитини підлягає аналізу з точки зору проявів цілеспрямованості, звернень по допомогу дорослого, припинення або продовження діяльності при невдачах. Аналізу підлягають і вікові особливості спроможності дитини досягати поставлену дорослим мету.

Експериментальна ситуація 2. Завдання – вивчення особливостей цілепокладання дітей 3-7 років в умовах самостійної постановки мети [151].

Підготовка дослідження. Підібрати необхідне обладнання – деталі для лялькового будинку та ляльку (в комплекті з будинком). З деталей будується будівля, яка розташовується на пластиковій дошці. На відстані 5-6 метрів від будівлі розташовується лялька з ігрового набору. В інструкції дитині встановлюються правила (не руйнувати будинок, не переносити ляльку), але кінцева ціль діяльності не визначається.

Хід експерименту. Завдання проводиться індивідуально з дітьми 3-7 років, передбачає необхідність самостійної постановки мети того чи іншого рівня складності. Перед дитиною виникає потреба перенести будівлю, розташовану на лінійці, найближче до ляльки. Це завдання є складним, оскільки споруда нестійка і її складно перенести, не зруйнувавши. Отже, в разі постановки складної, але відповідної усім правилам мети, необхідно раз за разом відновлювати будівлю і продовжувати діяльність. Постановка іншої, більш простої цілі, може виникнути лише при порушенні встановлених правил.

Обробка даних. В протоколі експерименту фіксується зміст цілі, встановленої дитиною (як необхідність перенести будівлю, розташовану на лінійці, найближче до ляльки), порушення або дотримання правил, загальна тривалість виконання завдання, ставлення до завдання, досягнення або недосягнення мети, відзначаються особливості утримання цілі. Аналізу підлягає поведінка дитини при зіткненні з труднощами і те, що дитина вважає досягненнями мети: а) перенести будиночок на дошці; б) перенести деталі будь-яким способом, якщо не виходить на дошці (що заборонено правилами); в) перенести хоча б яку-небудь частину, не повертаючись за тими, що впали, г) перенести ляльку. Дані зводяться у таблицю, в якій дії дитини класифікуються у відповідності до віку на ті, в яких ціль повністю досягається, умовно досягається або зовсім не досягається.

Експериментальна ситуація 3. Завдання – вивчення особливостей цілепокладання дітей 3-7 років в умовах постановки мети іншими дітьми [139].

Підготовка. Підбираються дитячі малюнки приблизно однакового рівня складності, але різні за розмірами, кольором, пропорціями, деталями. Ступінь складності зображення визначається у відповідності до програмових завдань певної вікової групи.

Процедура. Дослідження проводиться індивідуально з дітьми різного віку. Дитині показують малюнки і пропонують вибрати один з них і виконати такий саме. Під час виконання малюнок знаходиться перед дитиною.

Обробка даних. В протоколі експерименту відзначається відповідність зображення малюнку іншої дитини, точність копіювання, підраховується кількість дітей різного віку, які повністю впорались із завданням, частково або не виконали його (якщо малюнок не відповідає зразку).

Експериментальна ситуація 4. Завдання – з'ясувати особливості проявів цілепокладання дітьми 3-7 років в різних умовах постановки мети [287].

Хід експерименту. Експериментатор організовує сюжетно-рольову гру (залежно від вікової групи “Сім'я”, “Дитячий садок” або “Школа”). В грі бере участь 3-4 дитини і вихователь. На першому етапі кожен з учасників залиша-

ється самим собою (вихователь – вихователем, мамою або вчителем, а діти – дітьми). На другому етапі вихователь пропонує помінятися ролями і одному з дітей (за бажанням) взяти на себе роль мами, вихователя або вчителя. На третьому етапі діти беруть ролі один одного.

Обробка даних. В протоколі експерименту фіксується ставлення дітей до цілей, визначених дорослим, самостійно або іншими дітьми. Відзначається зміст цілей, визначених дітьми та педагогами, мотиви досягнення мети, застосовані засоби, результативність та відповідність вибраних дитиною ролей її реальним можливостям.

2 серія – вивчення особливостей та умов формування вибірковості. У цій серії дослідження вивчення закономірностей становлення означеної властивості відбувалось у ході спостережень за дитиною в різних видах діяльності, бесід з дітьми та моделювання експериментальних ситуацій. Кожен метод передбачав з'ясування певних характеристик вибірковості, а їх сукупність дозволяла отримати цілісну картину динаміки властивості у віковому вимірі, а також встановити найсприятливіші, індивідуально-значущі умови для оптимізації цього процесу.

Спостереження були спрямовані на з'ясування закономірностей формування вибірковості протягом дошкільного дитинства, вивчення змістових та кількісних характеристик здійснюваних виборів, виявлення своєрідних особливостей поведінки дітей в процесі здійснення вибору, встановлення чинників, які гальмують або стимулюють вибірковість. Орієнтовна програма спостережень за проявами вибірковості у дошкільників представлена у додатку Б.

Бесіди з дітьми. Необхідність проведення бесід зумовлювалась потребою визначення компетентності дитини щодо сутності та значення вибору в її житті, об'єктивації правильності здійснюваних дітьми реальних виборів, визначення їх відповідності уявним орієнтирам дітей, індивідуальним цінностям, бажанням та можливостям. Таким чином, при проведенні бесід ми мали на меті виявити зміст бажаних виборів, їх відповідність можливостям, здійс-

нити співставлення змістових пріоритетів реального та бажаного, отримати загальне уявлення про ціннісні орієнтації дитини та уточнити дані щодо індивідуально-значущих причин здійснення певного вибору. Бесіди проводились індивідуально з дітьми молодшого та старшого дошкільного віку в зручних для цього умовах. Усі питання бесіди умовно поділяються на такі групи: 1) питання на виявлення компетентності дитини щодо сутності та значення вибору (питання 7, 9, 12); 2) питання, спрямовані на виявлення причин уявного вибору того чи іншого заняття (друга частина кожного питання); 3) питання, спрямовані на виявлення бажаних занять, уподобань (питання 1, 2, 3, 6); 4) питання на виявлення відповідності бажаного вибору власним можливостям (питання 4, 5, 8, 10, 11). Ряд найбільш складних питань задавали лише дітям старшого дошкільного віку (питання 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Орієнтовні питання бесіди. 1) Розкажи про своє улюблене заняття. Чому ти любиш займатися саме цим? 2) Чим би ти став(ла) займатися, якщо б тобі дозволили робити усе що завгодно? Чому? 3) Розкажи про те, що ти більше всього не любиш. Чому? 4) Тобі все подобається в дитячому садку? 5) Що б ти хотів(ла) змінити? Зробити по-іншому? Чому? 6) Якби будь-яке твоє бажання могло здійснитися, що б ти попросив(ла)? Чому? 7) Як ти вважаєш, що таке вибирати? 8) Що б ти хотів(ла) вибирати в своєму житті? Чому? 9) Чому важливо вибирати? 10) Що ти можеш вибирати в своєму житті? Чому, як ти гадаєш? 11) Що ти не можеш вибирати? Чому? 12) Що треба робити для того, щоб вибирати?

Обробка даних. Відомості, отримані під час бесіди, вносяться в таблицю, яка відображає вік дитини та класифікує реакцію дитини на групи: 1) відсутність відповідей (мовчання, не знаю); 2) ситуативна відповідь (дитина називає те, що знаходиться в колі зору); 3) предмети (які відсутні в даній ситуації, але конкретні); 4) види діяльності або улюблені ігри; 5) спілкування або спільна діяльність (діти говорять, що вони б хотіли робити разом з іншими). На основі таблиці виявляються варіанти різних відповідей і виділяються найбільш значущі.

Бесіда, яка проводилась з метою вивчення закономірностей формування вибірковості в процесі ігрової діяльності, виявлення ігрових уподобань, бажаних умов ігрової діяльності, переліку бажаних ролей та мотивів вибору.

Орієнтовні питання бесіди. 1) В які ігри ти граєш? 2) Чому? 3) В які ігри ти б хотів(ла) грати? 4) Чому? 5) Де і з якими іграшками тобі більше всього подобається грати? 6) Чому? 7) Де і з якими іграшками ти граєшся? 8) Чому? 9) Що ти робиш в іграх? 10) Чому? 11) Що б ти хотів(ла) робити в іграх? 12) Чому? 13) Ким ти буваєш в іграх найчастіше? 14) Чому? 15) Ким би ти хотів(ла)бути в іграх? 16) Чому? 17) З ким ти частіше всього граєш? 18) Чому? 19) З ким би ти хотів(ла) грати? 20) Чому?

Таким чином, зміст бесіди дозволяв встановити бажані вибори дитини (питання 3, 5, 11, 15, 19), причини їх здійснення (питання 4, 6, 12, 16, 20), співвіднести уявні бажання з реальними виборами дитини (питання 1, 7, 9, 13, 17) та встановити дитяче бачення причин відповідності або невідповідності реальній дійсності (питання 2, 8, 10, 14, 18).

Дані, отримані в процесі спостережень та бесід, доповнювались результатами експериментальних ситуацій, в ході яких уточнювались дані про спроможність дитини здійснити вибір у різних видах діяльності, здатність об'єктивно оцінити можливості як свої, так і оточуючих, відповідність вибору дитячим можливостям та переважаючі мотиви при його здійсненні.

Експериментальна ситуація 1. Вибір в дії. Мета – виявлення спроможності дитини зробити вибір партнера для різних видів діяльності. Створювана ситуація передбачає необхідність оцінити власні можливості до здійснення даного виду діяльності, реальні досягнення партнера у даному виді діяльності та потреби діяльності [137].

Загальна характеристика. Зміст експериментальної ситуацій спрямований на здійснення реального вибору партнера для трудової, ігрової, учбової діяльності. Дітям пропонується вибрати двох товаришів для гри, занять або праці, після чого вони самостійно виконують діяльність. По завершенні кожній дитині задають питання: Чому ти вибрав саме цих дітей для гри (за-

нять, праці)? Чи добре тобі було грати (вчитися, працювати) саме з цими дітьми? Розкажи, як ви грали (вчилися, працювали) разом.

Процедура. В усіх експериментальних завданнях беруть участь діти 5-7 років. Експериментатор підбирає п'ять картинок із зображеннями дітей, які працюють, п'ять картинок із зображеннями дітей, які грають, п'ять картинок із зображеннями дітей, які читають, 2 конверти (на одному намальовано ножиці, на другому м'яч, на третьому книга).

Обробка результатів. При обробці отриманих даних увага спрямовувалась на визначення мотивів вибору партнера, аналіз вміння виділити суттєві ознаки гри і праці (мету, об'єкт, знаряддя), з'ясування усвідомлюваних дитиною компонентів і розбіжностей цих видів діяльності, на виявленні здатності дитини здійснити правильний вибір партнера у відповідності до складності того чи іншого виду діяльності та пояснити його.

Експериментальна ситуація 2. Мотивація поведінки в ситуації вибору.

Мета – вивчення характеру дитячих виборів в залежності від індивідуальних уподобань чи загальногрупових інтересів, виявлення провідних мотивів поведінки в ситуації вибору [333]. У першому варіанті увага спрямовується на вибір індивідуально-значущої або соціально-значущої діяльності, у другому – на перевагу особистих чи загальногрупових інтересів.

Процедура. Для першого варіанту експериментальних ситуацій необхідно підібрати цікаві для дитини даного віку іграшки та продумати важливу для інших людей діяльність (у нашому випадку це було завдання розкласти смужки паперу різного розміру, необхідні для занять). Для другого слід підготувати крейду та мишені для кидання м'яча.

Хід експерименту. У першому варіанті дітям пропонується зробити вибір між індивідуально-привабливою діяльністю та справою, потрібною іншим. Вибір здійснюється при відсутності інших дітей. У другому ті ж діти беруть участь в грі з м'ячем. За умовами гри кожна дитина може кинути м'яч або в мішень команди, або в свою власну, відповідно до чого і нараховується загальна кількість балів. В цьому разі вибір здійснюється в присутності ін-

ших дітей.

Обробка даних. Підраховується, скільки дітей в обох варіантах здійснювали вибір (або відмовлялись від нього), скільки дітей у своєму виборі керувались загальногруповими або особистими інтересами. Відзначається, чи є ця мотивація сталою, відмічається, наскільки поява суспільної мотивації залежить від умов експериментальної ситуації.

3 серія – вивчення особливостей та умов формування винахідливості. Здійснювалось у процесі спостережень та моделювання експериментальних ситуацій в різних видах діяльності. Додаткова інформація про особливості винахідливості дитини була отримана за допомогою стандартизованого тесту Торренса на виявлення особливостей креативного мислення (ТТКМ).

Під час *спостережень*, які проводились в різних видах самостійної діяльності дітей, особлива увага зверталась на поведінку дитини в конфлікті, ситуаціях прийняття рішень, проблемних ситуаціях. Фіксувались прояви нестандартної поведінки, характер відступів від запропонованих дорослими або іншими дітьми зразків, зміст дитячих винахідницьких рішень, їх ефективність, реакції оточуючих на наднормативну поведінку, їх бажання відтворити в своєму житті ці винаходи шляхом цитування, відтворення, пригадування тощо. Орієнтовна програма спостережень представлена у додатку В.

Моделювання експериментальних ситуацій здійснювалось з метою виявлення притаманних дітям 3-7 років особливостей формування винахідливості, специфіки її прояву залежно від виду діяльності. Оскільки завданням цього етапу експериментальної роботи було визначено виявлення найсприятливіших умов для формування СВІ, то експериментальні ситуації моделювались не тільки у різних видах діяльності, але і створювались у двох варіантах з різною мірою проблематизації завдання (перший варіант був більш простим та чітко окресленим, а другий більш складним та невизначеним). Варіативність також розповсюджувалась на ступінь емоційної насиченості та практичного значення виконуваних дітьми завдань.

Експериментальна ситуація 1. Оригінальність зображення. Прово-

диться з метою виявлення проявів винахідливості в образотворчій діяльності, встановлення оригінальності зображення залежно від ступеню проблематизації завдання [101; 333].

Підготовка дослідження. Підбирається 10 карток із намальованими на них контурними зображеннями частин чітко визначених предметів (наприклад, стовбур з однією гілкою, голова з двома вухами, продовгуватий тулуб тварини) і 10 карток із зображеннями простих геометричних фігур (коло, квадрат, трикутник) або незавершених елементів (хвилястих ліній, крапок тощо), що зумовлює різний ступінь проблематизації завдання.

Хід дослідження. У першому варіанті дитині пропонують домалювати кожну з контурних фігур, у другому – кожну із геометричних фігур або елементів таким чином, щоб вийшов завершений малюнок. Умовами експерименту передбачено, що діти виконують малюнки індивідуально, що не дозволяє їм копіювати роботи один одного.

Обробка даних. В обох варіантах підраховується коефіцієнт оригінальності малюнку кожної дитини, який визначається на основі порівняння з іншими малюнками дітей групи. Коефіцієнт оригінальності дорівнює кількості малюнків, які не повторюються (по характеру використання заданого еталону для домальовування) ні в кого з дітей групи.

Коефіцієнт оригінальності співвідносять з одним із типів розв'язання завдання.

Тип 1- оригінальне зображення. Характеризується тим, що пропонована фігура використовується якісно по-новому або дитиною зображується нетиповий предмет, який може бути включений у сюжет. У цьому разі фігура включається як один із другорядних елементів для створення нового образу (трикутник не криша будинку, а кінчик олівця, яким хлопчик малює картину).

Тип 2 – частково оригінальне зображення. Характеризується тим, що дитиною зображується типовий об'єкт (кружечок-голова, трикутник-криша тощо), але з своєрідними та неповторюваними у інших малюнках, деталями та елементами.

Тип 3 – відтворювальне зображення, характеризується тим, що дитина зображує типовий предмет і застосовує при цьому типові зразки, поширені прийоми зображення, шаблонні елементи тощо.

Експериментальна ситуація 2. Вигадуємо початок казки. Метою даної експериментальної ситуації є визначення особливостей винахідливості дитини у словотворчості, спроможності висловлювати ідеї та пропозиції; встановлення найсприятливіших умов для вияву винахідливості [101; 333].

Хід експерименту. Експеримент проводиться у двох варіантах. У першому варіанті дитині пропонують придумати казку на визначену тему (про пригоди вовка та зайчика), у другому – на вільну тему. В обох варіантах беруть участь ті ж самі діти, проводяться вони з інтервалом у 7-10 днів.

Обробка даних. Дані протоколів оформляють у порівняльному вигляді у таблиці відповідно до варіантів окремо для кожної дитини. Відмічається оригінальність змісту, сюжету або деталей, їх відмінність від загальновідомих джерел (народні казки, мультфільми, інше), прояви ініціативи щодо удосконалення запропонованої теми, плану. В обох варіантах експериментальної ситуації підраховується кількість дітей різного віку, прояви винахідливості яких можна віднести до певного типу. 1 тип (оригінальний) – дитина вигадує таку казку, яка суттєво відрізняється від загальновідомих зразків; 2 тип (частково оригінальний – дитина намагається відійти від зразків, але відмінності незначні (деталі); 3 тип (відтворювальний) – дитина копіює загальновідомі зразки.

Експериментальна ситуація 3. Будуємо будинок. Мета – виявлення умов та особливостей прояву винахідливості дітьми різного віку у продуктивній діяльності (конструюванні) [333].

Підготовка дослідження. Підбираються деталі будівельного матеріалу відповідного до вікових можливостей дитини розміру.

Хід дослідження. Експеримент проводиться індивідуально з дітьми від 3 до 7 років. У першому варіанті дитині показують зразок будиночка, пропонують роздивитися його і побудувати будиночок, який він (вона) хоче. Зра-

зок залишається у колі зору дитини. У другому варіанті у колі зору дитини знаходиться набір різних варіантів зразків будівлі.

Обробка даних. У першому та другому варіантах експериментальної ситуації підраховується кількість дітей різного віку, прояви винахідливості яких можна віднести до певного типу. 1 тип (оригінальний) – дитина створює таку будівлю, яка суттєво відрізняється від зразка або універсалізує різні елементи запропонованих зразків. 2 тип (частково оригінальний) – дитина намагається відійти від зразка, але відмінності незначні (колір). 3 тип (відтворювальний) – дитина копіює зразок дорослого.

Стандартизований тест Торренса для дітей, спрямований на виявлення особливостей креативного мислення, застосовувався нами з метою вивчення особливостей винахідливості дітей безвідносно впливу певного виду діяльності, що давало змогу отримати узагальнені характеристики стану властивості, не опосередковані специфікою діяльності або умовами експерименту та отримати додаткові дані про стан властивості за критеріями оригінальності та легкості при створенні нового. Також ми вважали за необхідне уточнити, чи існує відмінність між проявами винахідливості залежно від практичної значущості винайденого або вигаданого.

Загальна характеристика. Загалом тестові завдання розподіляються на дві частини, в одній з яких виконується фігурне представлення, в другій – вербальне представлення. Вербальна форма розподіляється на сім занять-постановка запитань, здогади про причини, здогади про наслідки, поліпшення продукту, незвичайне використання, незвичайні запитання та безпосередні пропозиції [392].

У відповідності до мети дослідження ми використовували лише ті заняття, які мали безпосереднє відношення до визначених завдань та надавали можливість встановити особливості винахідливості залежно від практичної значущості вигаданого. Такими виявились завдання “Поліпшення продукту” та “Незвичайне використання”, оскільки одне з них має дещо абстрагований від практичної діяльності дітей характер, а друге – розраховане на уявне за-

стосування створеного в ігровій діяльності. Так, на занятті “Поліпшення продукту” дітям пропонувалось роздивитись іграшковий реквізит і назвати перелік тих способів, якими вони могли б змінити його так, щоб з ним було веселіше гратись. На занятті “Незвичайне використання” дітей просили перелічити нові способи загальноживаного предмета (картонної коробки). Отже, сутність завдання відрізнялась не тільки складністю його постановки, але і практичною значущістю виконуваних завдань.

Процедура оцінювання. Під час занять записувались усі відповіді дитини незалежно від того, наскільки недоречними або фантастичними здавались вони. У протоколі даних фіксувались відомості про будь-які прояви незвичайної поведінки. Відповіді дітей оцінювались за трьома допоміжними шкалами: легкістю, оригінальністю і гнучкістю. Для оцінки відповіді за шкалою легкості підраховувалась загальна кількість доречних відповідей дитини. Бали (0 або 1) за оригінальність давалися лише тоді, коли відповідь отримала бали по шкалі “Легкість”. Кількість балів встановлювалась шляхом пошуку відповіді в переліку “стандартних” відповідей. Якщо відповідь наявна в переліку – відповідь оцінювалась в 0 балів, якщо відсутня – в 1 бал. Бали по гнучкості (0 або 1) так само давалися у відповідності до оцінювання кожної відповіді за шкалою “Гнучкість”, в якій визначені стандартні відповіді. Наявна в переліку відповідь оцінювалась в 0 балів, відсутня – в 1 бал. Сумарна оцінка за трьома шкалами була свідченням певного рівня розвитку винахідливості дитини.

Здійснюючи *узагальнення даних за результатами першого етапу* експериментального дослідження, ми вважали за необхідне застосувати типологічні параметри сталості, вираженості та завершеності обраних критеріїв та показників. *Параметр сталості* проявляється в незмінності мети, вибору, винаходу, наполегливості в їх досягненні, стабільному інтересі до процесу діяльності, проявах післядовільної уваги, зосередженості, утриманні своєї мети, вибору, задуму. Бальне оцінювання сталості того чи іншого прояву відбувалось в межах від 0 до 2 балів. *Параметр вираженості* проявляється в

усвідомленні та вербалізації мети, вибору, задуму, виробу, вчинку, обґрунтуванні правильності свого вибору, задуму, дій, усвідомленні проблемних аспектів, залученні до реалізації одnodумців, використанні різноманітних засобів та матеріалів. Бальне оцінювання вираженості того чи іншого прояву відбувалось в межах від 0 до 2 балів.

Параметр завершеності проявляється в результативності поставленої мети, її практичному значенні для діяльності, повноцінності втілення задуму, відповідності вибору цілям та планам, досягненні винятковості витвору, дій. Оцінювання завершеності того чи іншого прояву відбувалось в межах від 0 до 2 балів.

Таким чином, кожна властивість оцінювалась за трьома параметрами сукупною кількістю балів в межах від (мах) 6 балів до (міп) 0 балів. Тріада системоутворювальних властивостей індивідуальності оцінювалась сукупною кількістю балів від (мах) 18 до (міп) 0 балів. До високого рівня розвитку системоутворювальних властивостей було віднесено ті, сукупність яких оцінювалась сукупною кількістю балів за трьома критеріями від 18 (мах) до 12 (міп), середнього – від 11(мах) до 6 (міп), низького – від 5 (мах) до 0 (міп) балів.

2 етап констатувального експерименту присвячено з'ясуванню провідних тенденцій становлення індивідуальних відмінностей дитини 3-7 років. Виробляючи систему вивчення та аналізу отриманих даних в цьому аспекті ми керувались міркуванням про те, що в межах одного експериментального дослідження при наявності досить широкого кола поставлених завдань неможливо охопити усі аспекти проблеми та здійснити вірогідний аналіз, спрямований як на виявлення провідних тенденцій становлення різноманітного комплексу індивідних та особистісних відмінностей, так і поглиблений кількісно-якісний аналіз розвитку властивостей кожної дитини з метою подальшої розробки стратегії їх урахування. На основі цього ми прийшли до необхідності обмежити коло експериментально-дослідницької роботи, зосереджуючи увагу лише на вивченні провідних тенденцій та загальних закономірностей становлення індивідуальних відмінностей дитини 3-7 років.

У змісті вихідних наукових позицій про особливості вивчення стану ІВ зазначено, що основним методом виявлення загальних характеристик та провідних тенденцій становлення індивідуальних відмінностей є *порівняльно-віковий метод*, у ході якого шляхом масового обстеження дітей різного віку здійснюється оцінювання комплексу властивостей. Подальше порівняння підсумкових даних за середьарифметичними показниками дозволяє встановити провідні тенденції та закономірності становлення ІВ, виявити ті типові зміни у напрямі гармонізації чи дисгармонізації їх розвитку, що з'являються у віковому вимірі та охарактеризувати індивідуальні варіанти відхилень (асинхроній, регресій, тощо). Так, вирішуючи завдання щодо того, яким має бути комплекс ІВ, що має підлягати номотетичному аналізу, ми спирались на обґрунтування, зроблені попередньо і вважали за необхідне здійснити систематизацію ІВ за конструктами індивідуальності (індивідним та особистісним) та їх складовими.

Принципово важливим для нас було питання про те, що має стати основним якісним орієнтиром при здійсненні ідеографічного аналізу. У ряді досліджень, присвячених проблемі індивідуального підходу, переконливо обґрунтовується необхідність здійснювати співставлення індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини з характеристиками, визначеними у нормативних державних документах, із програмовими та науковими рекомендаціями щодо тих чи інших особливостей розвитку дитини певного віку (В. М. Галузинський, І. В. Дубровіна, О. Л. Кононко, С.Є. Кулачківська, Л. М. Собчик, І. Е. Унт та ін.).

Як вже зазначалося, у більшості наукових досліджень, присвячених вивченню аналогічних питань, композиція (комплекс, гама) досліджуваних ІВ виглядає досить своєрідно, визначається у відповідності до теми, мети та завдань даного конкретного дослідження. Поширеною є тенденція до парціальності, розгляду часткових, окремих аспектів розвитку дитини (загальна активність, деякі аспекти моральної вихованості, особливості вищої нервової діяльності, розумової діяльності та ін.). В контексті нашого бачення структурної

сутності індивідуальності, в якому виділено цілісний комплекс індивідуальних відмінностей, що відображують різні аспекти індивідного та особистісного розвитку дитини 3-7 років, ми вважали за необхідне обов'язково орієнтуватись на фундаментальні системні дослідження, проведені в останні роки в Україні та створені на цій основі провідні державні документи.

Універсальним стратегічним документом, зміст якого визначає еталонні характеристики, що мають набути діти, які відвідують ДНЗ, є один з найважливіших державних документів у галузі дошкільної освіти – Базовий компонент дошкільної освіти [21]. Показники розвитку дитини у цьому документі представлено за сферами її життєдіяльності – Природа, Культура, Люди, Я сам, а матеріали кожної з цих сфер упорядковано за певними змістовими лініями. Визначений нами комплекс ІВ, їх структурування є досить своєрідним, багатоплановим, що зумовило необхідність здійснення адекватної до концепції та логіки нашого дослідження вибірки тих властивостей, що вивчаються. Ми змушені були відмовитись від розгляду особливостей розвитку дітей за усіма визначеними у цьому документі сферами і більшою мірою зосередитись на розгляді властивостей, представлених у сфері “Я сам”. Певні доповнення, що необхідно було здійснити у відповідності до специфіки пропонуваного нами комплексу ІВ, ми мали змогу зробити, орієнтуючись на зміст сучасних наукових досліджень та діючих в Україні програм виховання і навчання дітей 3-7 років [85; 127; 196; 269].

Наступним на цьому етапі дослідження було питання пошуку або розробки методів, застосування яких забезпечує накопичення достатньої кількості об'єктивованих статистичними оцінками достовірних даних про стан ІВ дітей 3-7 років. При цьому ми спиралися на раніше обґрунтоване положення про те, що стан ІВ відображується у поведінкових проявах, що і зумовило необхідність створення спеціальної програми спостережень (додаток Д, форма 1), де виділені нами властивості, згруповані за сферами, представлені через індикатори поведінки дитини. Враховуючи те, що нас цікавила вікова динаміка ІВ, характер змін, які з'являються на певному етапі, зміст індикаторів

залишався незмінним при обстеженні дітей різного віку. Діагностичне обстеження проводилось з дітьми на початку молодшого (3-3,5р. Р.) та старшого дошкільного віку (5-5,5 р. Р.)

З метою отримання статистично достовірних відомостей про рівень стабільності окремих властивостей або їх комплексу виникла необхідність розробки та запровадження системи бального оцінювання виявлених поведінкових проявів. При створенні такої системи оцінювання ми спиралися на рекомендації зарубіжних вчених, які широко застосовують систему бального оцінювання даних, отриманих у ході спостережень [374; 375; 376; 379; 385; 388].

Представимо її більш детально. Вивчення та оцінювання стану індивідуальних відмінностей за параметром стабільності відбувалось таким чином. У програмі спостережень навпроти показників окремих поведінкових проявів, систематизованих у відповідності до компонентів індивідуального або особистісного блоку за допомогою позначок (проявляється постійно або часто – Ч, інколи – І, рідко або ніколи – Р) відмічалась частотність поведінкового прояву певного індикатора. Якщо в процесі спостережень відзначалось, що індикатор проявляється постійно, то стабільність властивості оцінювалась найвищою кількістю балів (2 бали). У разі наявності частих проявів індикатору виносилась оцінка у 1 бал, рідких або відсутніх – 0 балів. Після цього на основі вирахування середньоарифметичного значення усіх оцінок кожного компонента здійснювалось їх узагальнене оцінювання. Саме ця цифра і відображала рівень стабільності певної групи відмінностей індивідуального або особистісного блоку. Порядок статистичної обробки даних представлений у додатку Д (форма 2).

Враховуючи багатокомпонентну схему вивчення стану ІВ, яка складається з двох блоків, індивідуального (складається з 5 компонентів) та особистісного (також складається з 5 компонентів), сума набраних балів утворювалась із сумарної кількості оцінок індивідуального блоку (максимально можливо- 10 балів), та особистісного блоку (також 10 балів). Отже, максимально можлива кількість балів, набраних за усіма компонентами становила 20, а мінімально

можлива – 0 балів. За результатами сумарного оцінювання стан індивідуальних відмінностей розподілявся на декілька рівнів.

До *високого рівня стабільності* відносились ті характеристики, прояви яких оцінювались як постійні (часті) за усіма або більшістю індикаторів – за різними конструктами індивідуальності та їх окремими компонентами, у різних видах діяльності, у будь-яких ситуаціях спілкування. Сукупна сума балів за обома базовими конструктами індивідуальності – від 14 до 20 ставала свідченням того, що більшість або усі компоненти кожного конструкту оцінювались як такі, що виявляються постійно. Стан індивідуальних відмінностей – *стабільний*. До *середнього рівня стабільності* було віднесено ті характеристики, що проявлялись інколи, час від часу за більшістю індикаторів обох базових конструктів або постійно – в одному з них, та рідко в іншому. У цьому разі сукупна сума балів становила від 7 до 13. Стан індивідуальних відмінностей – *недостатньо стабільний*. До *низького рівня стабільності* було віднесені ті характеристики, що супроводжувались низькою частотністю або повною відсутністю проявів за усіма або більшістю індикаторів, зустрічались рідко, в окремих ситуаціях, та оцінювались сумарною кількістю балів від 0 до 6. Стан індивідуальних відмінностей оцінювався як *нестабільний*.

Отже, основним методом діагностики на цьому етапі стали спостереження, що проводились за спеціально розробленою програмою. Додатковими методами, у ході яких доповнювалась та уточнювалась отримана у ході спостережень інформація про ту чи іншу дитину, стали методи аналізу відповідної документації (медичних карт, психологічних характеристик) та *анкетування* дорослих (додаток Ж). Відповіді на питання анкет давали вихователі та психологи ДНЗ, які були задіяні в експериментальній роботі. Результати оцінювання стану індивідуальних відмінностей узагальнені в “Історії індивідуального розвитку” кожної дитини. Питання анкети розподілялися на декілька груп, в яких пропонувалось охарактеризувати та оцінити стан комплексу індивідуальних відмінностей, а також надати відомості про особливості сімейного виховання.

Для побудови типології ознак гармонійно розвинутої індивідуальності ми користувалися сумарними даними про особливості розвитку кожної дитини за такими характеристиками: 1) стан індивідуальних відмінностей; 2) стан системоутворювальних властивостей. Можлива кількість балів, отриманих за сукупністю характеристик, теоретично становила від 0 (мін) до 38 балів (макс).

Таким чином, *високий (стабільно-гармонійний)* рівень розвитку індивідуальності характеризується стабільністю ІВ за обома базовими конструктами та високим рівнем СВІ (сумарна кількість балів від 26 до 38). Середній рівень розвитку індивідуальності характеризується середнім рівнем стабільності ІВ та СВІ (*нестабільно-гармонійний*) або суттєвими розбіжностями в оцінках за різними характеристиками (*асинхронний*) та відображується у сумарній кількості балів від 13 до 25. Низький (*дисгармонійний*) рівень розвитку індивідуальності характеризується нестабільністю ІВ та низьким рівнем розвитку СВІ (загальна кількість балів від 0 до 12).

У ході дослідження *при здійсненні статистичного аналізу* отриманих даних вираховувались наступні значення: сумарна кількість балів (Σ); арифметичне середнє (μ); стандартне відхилення арифметичних середніх (σ), коефіцієнт кореляції (r) при рівні вірогідності 95% ($p=0,05$) та 99% ($p=0,01$).

Отже, зміст діагностичної роботи в ході констатувального експерименту розгортався у двох напрямках – вивчення динаміки та закономірностей розвитку індивідуальності дітей 3-7 років та з'ясування особливостей соціокультурної ситуації, в якій відбувається цей процес. Перший напрямок передбачав вивчення особливостей формування системоутворювальних властивостей індивідуальності та з'ясування вікової та індивідуально-окресленої динаміки становлення індивідуальних відмінностей. Методика вивчення особливостей формування СВІ полягала у застосуванні комплексу діагностичних методів (спостережень, бесід, моделювання експериментальних ситуацій), у ході яких вивчались закономірності та умови поступового розвитку цілепокладання, вибіркової та винахідливості у дитини 3-7 років. Методика діаг-

ностики індивідуальних відмінностей передбачала здійснення номотетичного та ідеографічного аналізу шляхом масового обстеження дітей 3-7 років з метою оцінювання індивідних та особистісних властивостей за параметром стабільності. Основним методом обстеження були спостереження, які проводились за спеціально розробленою програмою. Додаткову інформацію про індивідуальні особливості розвитку дітей 3-7 років отримували за допомогою аналізу документації та анкетування дорослих.

Крім цього, у ході констатувального експерименту поглибленому вивченню підлягала соціокультурна ситуація розвитку кожної дитини, умови виховання і навчання, створені в ДНЗ та родинях вихованців у напрямку розвитку індивідуальності. Методика та результати цього напрямку дослідження представлені у наступному параграфі.

2.5. Характеристика соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини 3-7 років

Загальний огляд критеріїв та показників становлення індивідуальності дитини 3-7 років, представлення принципів та методики експериментальної роботи, яка відбувалась безпосередньо з дітьми, дозволяє підійти диференційовано до виявлення індивідуально-окресленого встановлення причинно-наслідкових зв'язків та виявлення проблемних аспектів на шляху зростання індивідуальності на етапі дошкільного дитинства. Встановлення цих характеристик дозволить відповідно будувати ефективну систему психолого-педагогічних засобів опосередкованого та безпосереднього впливу на цей процес. У відповідності до цього важливим напрямом діагностичної роботи стало вивчення соціокультурної ситуації, в якій відбувається розвиток індивідуальності дитини.

Провідним чинником успішності на шляху зростання індивідуальності на ранніх етапах онтогенезу є *соціокультурна ситуація розвитку*, вивчення

та урахування особливостей якої є обов'язковою умовою оптимізації процесу розвитку індивідуальності. Соціокультурна ситуація розвитку дитини становить собою складну систему взаємозалежностей, що базується на системі ставлень педагогів до питань індивідуального розвитку кожної дитини, здійснюваному стилі спілкування, наявності в них відповідної компетентності, сформованості системи переконань та поглядів на питання індивідуалізованої освіти, вмінні створювати сприятливі для розвитку дитячої індивідуальності умови, профілакувати або долати гальмівні чинники на шляху впровадження ідеї індивідуалізованої освіти. Крім того, оскільки соціальне середовище дитини 3-7 років – це перш за все сімейне оточення, значна увага має приділятися вивченню індивідуальних особливостей сімейного виховання, виявленню компетентності батьків у питаннях розвитку дитини відповідного віку. Наріжним каменем цієї проблеми ми вважали наявність узгодженості, єдності в діях педагогічних колективів та батьків, наявності взаєморозуміння, взаємодоповнення між ними.

В наших передбаченнях припускалось, що недостатня увага педагогів та батьків до розвитку дитячої індивідуальності, відсутність підтримки процесів становлення індивідуальних відмінностей та формування домінуючих властивостей може дисгармонізувати процес розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Виходячи з цього, *метою даного етапу* дослідження визначено – встановлення характерних особливостей сучасної соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, виявлення ступіню узгодженості дій педагогічних колективів та родин вихованців у цьому процесі.

Стратегія даної частини роботи полягала в поетапному плануванні кожного наступної серії експерименту з урахуванням результатів, отриманих на попередньому етапі. Такий підхід зумовлюється своєрідністю складу учасників дослідження – дорослі люди (педагоги, батьки), із сформованими уявленнями, сталими переконаннями, виробленою системою цінностей, світоглядом, власною життєвою позицією. Саме тому ми вважали за необхідне узгоджувати авторське бачення логіки експериментального дослідження з пропо-

зиціями його учасників, при плануванні кожного подальшого етапу роботи виходити від тих змістових ідей, що вносились педагогами та батьками під час попередньої серії експериментального дослідження.

Першим етапом в процесі вивчення соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини 3-7 років було виявлення особливостей педагогічної діяльності в напрямі індивідуалізації виховання і навчання. Загальна кількість учасників даного етапу експерименту становила 278 осіб.

На даному етапі дослідження поставлено такі завдання: 1) виявити ставлення педагогів до проблеми індивідуалізованого виховання і навчання дитини 3-7 років та їх компетентність в цьому напрямі; 2) встановити особливості реальної педагогічної практики відповідно до означеної проблеми; 3) визначити типологію індивідуальних стилів педагогічного спілкування з урахуванням спрямованості на розвиток індивідуальності дитини 3-7 років. Для розв'язання поставлених завдань застосовувались методи анкетування, спостереження за роботою педагогів, індивідуальні бесіди.

Анкетування проводилось з метою визначення ставлення педагогів до здійснення індивідуалізованого виховання і навчання, виявлення рівня їх компетентності у відповідних питаннях, розумінні сутності основних понять, важливості втілення цього принципу в практику педагогічної діяльності, усвідомленні характеру основних змін, які необхідно здійснювати.

Анкета "Ваше ставлення до індивідуалізованої освіти". Загальна характеристика. Зміст анкети умовно розподіляється на питання, присвячені виявленню загального ставлення педагогів до тих пріоритетних педагогічних позицій, за допомогою яких можна покращити якість виховання і навчання дітей 3-7 років (питання 1, 2, 3) та питання, присвячені з'ясуванню ставлення педагогів до окремих аспектів педагогічної роботи, які забезпечуватимуть втілення індивідуалізованої освіти в практику роботи (питання 4, 5, 6, 7, 8). Також в ході анкетування встановлювались деякі об'єктивні відомості щодо рівня кваліфікації та посади респондента.

Процедура оцінювання. Відповіді на питання 1, 2 передбачали форму-

лювання у вигляді розгорнутих відповідей та дозволяли виявити уявлення педагогів про важливість здійснення індивідуалізованої освіти дитини 3-7 років та роль цього напрямку в покращенні якості освітнього процесу. Відповіді на питання 3, 4, 5, 6, 7 пропонувалося оцінити в балах від 1 до 5, що відображувало особисте ставлення педагога до значущості та ефективності того чи іншого засобу індивідуалізації. Крім того, вибір певної кількості балів пропонувалося словесно пояснити, тим самим результати анкетування дозволяли отримати інформацію не тільки кількісного, але і якісного характеру. Анкетування проводилось серед педагогів, які займають різні посади (керівники, психологи, вихователі) з метою встановлення спільності і розбіжності їх поглядів на проблему індивідуалізованої освіти та пошуку загальновизначених дієвих орієнтирів. Зміст анкети представлено у додатку 3.

Аналіз результатів анкетування. Отримані результати призводять до висновків про те, що значна кількість педагогів незалежно від займаної посади розуміють роль дошкільного закладу як установи, в якій перш за все мають бути створені умови, наближені до умов сімейного виховання. Відповіді на кшталт “затишно”, “комфортно”, “як вдома” надали 33% респондентів. У відповідях на питання про роль дошкільного закладу також говориться про необхідність забезпечення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини – “сприяти різнобічному розвитку”, “допомагати розвивати дитину інтелектуально, фізично, морально” (28% відповідей), зміцнення стану її здоров’я – “запобігати захворюванням, фізичному розвитку” (27% відповідей), здійснення організованого навчання та ефективного виховання – “надати можливість вчитись”, “надавати знання” – 12% відповідей.

При визначенні шляхів підвищення якості освітнього процесу педагоги надають в середньому 3-4 пропозиції, при цьому відзначають необхідність впровадження інноваційних підходів в роботі, самоудосконалення та саморозвиток, підвищення кваліфікації, підсилення мотивації до педагогічної діяльності (26% опитуваних), створення відповідного індивідуальним можливостям дитини розвивального середовища, забезпечення сприятливих матеріа-

льних умов роботи освітнього закладу (24%), підтримку індивідуальної своєрідності дитини, вивчення індивідуальних відмінностей (20%), застосування варіативних методів і прийомів роботи (17%), гуманізацію навчально-виховної роботи (13%).

Якісний аналіз відповідей свідчить про те, що респонденти вбачають роль ДНЗ як установи, котра має забезпечити сприятливі умови для гармонійного розвитку кожної дитини, що передбачає перш за все розуміння та прийняття її унікальної своєрідності. Відповіді педагогів свідчать про їх розуміння необхідності застосування різних шляхів та засобів індивідуалізованої освіти дітей дошкільного віку. При цьому найважливішими аспектами цієї роботи вважаються ті, які спрямовані на самоудосконалення та розв'язання організаційних проблем. Відповіді респондентів систематизовано у відповідності до посад педагогічного персоналу і представлено у таблиці 2.1 в середньоарифметичному значенні (μ).

Таблиця 2.1

Ставлення педагогів до здійснення індивідуалізованої освіти (у балах)

Посадові категорії	1	2	3	4	5	6	7
керівники	4,8	4,1	4,9	3,9	4,2	3,2	4,7
вихователі	4,9	4,6	4,8	3,4	4,3	4,2	4,9
психологи	5	4,8	5	4,9	4,7	4,8	4,4

Аналіз кількісних даних показує, що в цілому педагоги усіх категорій усвідомлюють необхідність здійснення індивідуалізованої освіти та значення різноманітних шляхів її реалізації. В ряді випадків відзначається схоже для всіх категорій педагогічних працівників розуміння важливості застосування окремих засобів впровадження даного напрямку роботи (питання 3; 5; 7; 9). При цьому найбільша однотайність відзначається у відповідях на питання стосовно необхідності вивчення індивідуальних відмінностей дітей (питання 5).

Наявні і розбіжності у поглядах керівників, вихователів та психологів

ДНЗ на важливість тих чи інших шляхів здійснення індивідуалізованої освіти. Найбільша розбіжність в оцінках виявлена стосовно окремих аспектів, реалізація якого залежить конкретно від активності певної категорії педагогічного персоналу. Так, керівники оцінюють як менш важливу роботу із створення варіативного середовища, в той час як вихователі і психологи оцінюють цей аспект роботи як один із найсуттєвіших. З другого боку, педагоги нижче, ніж інші, оцінюють необхідність створення ІОП, в той час як психологи майже однотайно вважають цей вид роботи надзвичайно важливим. Такі результати можуть бути свідченням недостатньої мотивації педагогів до виконання позапланових видів діяльності та їх небажанням брати на себе додаткові обов'язки. Сукупне бачення результатів анкетування акцентує увагу на пріоритетних, найбільш прийнятних та знайомих для практиків видах роботи – вивченні індивідуальних відмінностей та виборі відповідних методів і прийомів навчально-виховної роботи (найвищі оцінки порівняно з іншими шкалами).

В своїх поясненнях щодо вибору того чи іншого балу при оцінюванні значущості певного виду роботи, педагоги, при загальному позитивному ставленні і розумінні важливості кожного виду роботи, вказують на чинники, які гальмують впровадження індивідуалізованої освіти дитини 3-7 років. Серед таких чинників називаються: відсутність необхідних знань та вмінь для здійснення такого виду діяльності (36%), особиста стурбованість щодо того, як це вплине на їх власне життя, здійснення контролю за їх діяльністю, ведення документації тощо (29%), передбачення організаційних, матеріальних, часових проблем (32%), відсутність відповідної мотивації для покращення якості роботи (3% від загальної кількості відповідей).

Отже, у ході представленої серії експериментального дослідження було встановлено, що педагоги в цілому мають позитивне ставлення до проблеми індивідуалізованої освіти, виділяють як пріоритетні види роботи ті, що спрямовані на вивчення індивідуальних відмінностей та підбір відповідних методів і прийомів роботи, вказують на існуючі в цьому напрямі ускладнення.

Отримані на цьому етапі дані підвели нас до висновку про необхідність поглибленого вивчення гальмівних чинників педагогічної роботи в напрямі індивідуалізації.

З метою конкретизації характеру труднощів, що виникають на шляху здійснення індивідуалізованого виховання і навчання дитини, було розроблено *опитувальник для вихователів* (додаток К). Зміст опитувальника побудовано таким чином, що встановлення проблемних аспектів, які заважають будувати діяльність за принципом індивідуалізації виховання і навчання, відбувається на основі самооцінювання. За даними попередньої серії експериментальних завдань категоріями типових труднощів визначено незацікавленість, відсутність необхідних знань, особиста стурбованість, організаційні проблеми, невпевненість у позитивній результативності, необхідність поглибленої співпраці з іншими, наявність власних педагогічних поглядів, міркувань, орієнтирів. Кількість респондентів 278 осіб.

Процедура опитування. У висловлюваннях, представлених в опитувальнику, відображено ряд типових проблем, які гальмують процес втілення принципу індивідуалізації виховання і навчання. Проблеми сформульовані у вигляді тверджень, згоду або незгоду з якими педагог повинен оцінити у вигляді певної кількості балів, після чого-перенести ці результати відповідно до номеру твердження в узагальнені схеми оцінювання, встановлюючи загальну суму балів по кожній шкалі. Сумарна кількість балів, набрана за тією чи іншою шкалою, є свідченням визнання педагогом наявних труднощів того чи іншого характеру.

Шкала 1. Незацікавленість. *Мене це не хвилює* (твердження 3, 12, 17).

Шкала 2. Відсутність знань. *Я мало знаю про це* (твердження 8, 9, 21).

Шкала 3. Особиста стурбованість. *Це може ускладнити мою роботу* (твердження 7, 15, 20).

Шкала 4. Організаційні проблеми. *Це залежить не тільки від мене* (твердження 4, 6, 10).

Шкала 5. Можливі наслідки. *Як це вплине на дітей моєї групи, мене*

(твердження 1, 11, 19).

Шкала 6. Встановлення співпраці. *Не завжди можливий обмін досвідом* (твердження 5,14,16).

Шкала 7. Власні орієнтири. *Я маю власні ідеї, як зробити це ще краще* (твердження 2, 13, 18).

Обговорення результатів. Кількісний аналіз отриманих даних дозволив встановити провідні тенденції змісту тих труднощів, які існують при впровадженні принципу індивідуалізованого виховання і навчання дітей 3 – 7 років. Отримані дані відображені в діаграмі, що представлена на рисунку 2.2.

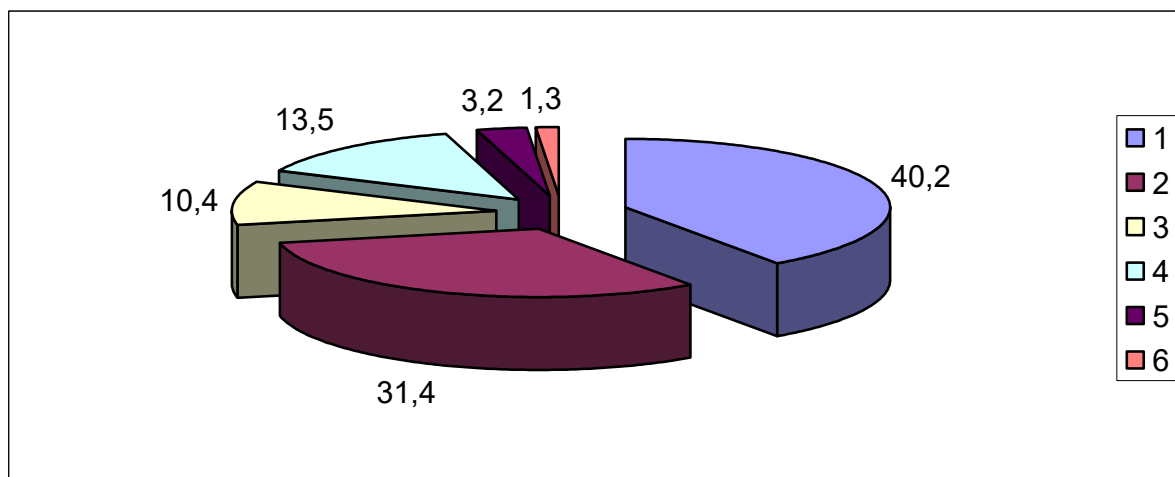


Рис. 2.2. Чинники, що ускладнюють здійснення індивідуалізації виховання і навчання:

- 1 – шкала “відсутність знань”;
- 2 – шкала “особиста стурбованість”;
- 3 – шкала “організаційні проблеми”;
- 4 – шкала “можливі наслідки”;
- 5 – шкала “встановлення співпраці”;
- 6 – шкала “власні орієнтири”.

Отримані кількісні дані свідчать про наявність високого інтересу педа-

гогів до окресленої проблеми, їх зацікавленості у поглибленні відповідних знань, майже одностайному визнанні того, що впровадження принципу індивідуалізації має велике значення для покращення якості педагогічної роботи. Висловлюючи інтерес до проблеми в цілому, значна кількість респондентів (40,2%) визнає, що наявних знань їм недостатньо для якісного впровадження індивідуалізованої освіти. Друге по значенню місце (31,4%) посідають труднощі, пов'язані із особистою стурбованістю щодо зміни функцій, наявності особистих можливостей для здійснення такої роботи. На третьому місці (13,5%) – труднощі, пов'язані з можливими наслідками при проведенні такої роботи. У відповідях педагогів виявлено розуміння того, що цілеспрямована робота з даного напрямку буде позитивно впливати на розвиток дитини, але при цьому виразно простежується побоювання стосовно можливих негативних наслідків для себе особисто. Так, факторами тривоги для педагогів стає необхідність поглибленого вивчення в подальшому їх діяльності шляхом відвідування або за допомогою інших форм контролю. На четвертому місці (10,4%) опинилися труднощі, пов'язані із розв'язанням організаційних проблем-змін в режимі роботи, наявності вільного часу для заглиблення в проблему, забезпечення необхідним обладнанням. Незначну кількість респондентів (3,2%) хвилює відсутність можливості для встановлення необхідних контактів із колегами, працівниками інших професій, іншими організаціями, батьками вихованців. Виявлено незначну кількість педагогів, які пов'язують труднощі впровадження індивідуалізованої освіти із наявністю власних педагогічних ідей та задумів в цьому напрямі, бажанням удосконалити цей процес або здійснювати поглиблену роботу в інших напрямках освітянської діяльності (1,3%).

Оскільки статистичний аналіз отриманих даних свідчить про усвідомлення педагогами необхідності оволодіння додатковими знаннями, підвищення рівня власної компетентності, перед експериментатором постало завдання більш точно визначити, які саме змістові пріоритети слід виділити в ході подальшої роботи з педагогами. З цією метою була розроблена *анкета*

“Компетентність педагогів в питаннях розвитку індивідуальності дитини 3-7 років”. Анкетування в даному разі проводилось лише з тими педагогами, які безпосередньо працюють з дітьми. Кількість учасників 218 осіб.

Загальна характеристика. Анкета побудована у вигляді комплексу незавершених речень, які педагогам пропонувалося продовжити. Наприклад: 1) Індивідуальний підхід – це...; 2) Основними принципами індивідуалізованої освіти є...; 3) Індивідуальність дитини – це...; 4) Педагогу необхідно знати такі відмінності дитини, як...; 5) Провідними методами вивчення індивідуальних відмінностей дитини є...; 6) Етапами індивідуального підходу є...; 7) Для розвитку індивідуальності дитини необхідно створити такі умови...; 8) Впровадження індивідуального підходу залежить від...

Орієнтовне коло пропонованих педагогам незавершених речень окреслювало наявність або відсутність знань у педагогів в тих чи інших аспектах загальної проблеми. Сукупний зміст пропонованих завдань дозволяв встановити:

1) компетентність вихователів в теоретичних основах окресленої проблематики, розуміння сутності провідних понять, загальних принципів здійснення індивідуалізованого виховання і навчання; 2) компетентність у визначенні сукупності індивідуальних відмінностей; 3) компетентність у використанні комплексу адекватних методів виявлення індивідуальних особливостей розвитку дитини, фіксації результатів, складанні психолого-педагогічних портретів дитини(групи дітей); 4) компетентність у послідовності здійснення індивідуального підходу як принципу педагогічної діяльності, шляхів його реалізації; 5) визначенні характеру дисгармоній у розвитку індивідуальних та особистісних властивостей; 6) компетентність у визначенні категорій дітей, які потребують індивідуалізованого планування роботи; 7) компетентність у використанні основних засобів індивідуалізованої освіти.

Процедура оцінювання. Отримані відповіді підлягали кількісному та якісному аналізу. В процесі кількісного аналізу вираховувалась загальна кількість відповідей на кожне питання, в ході якісного аналізу встановлюва-

лась їх змістова насиченість, розгорнутість та правильність залежно до установлених, загальноновизнаних підходів психолого-педагогічної науки.

Аналіз результатів анкетування. Об'єктивні відомості, отримані в ході анкетування, дозволяють підтвердити попередні суб'єктивні дані про недостатньо високий рівень компетентності педагогів в питаннях індивідуалізованої освіти дитини 3-7 років та окреслити диференційовану картину подальшої підготовки фахівців з урахуванням наявних знань та виявлених типових прогалин.

Було встановлено, що *найсильніші знання* педагоги виявляють у відповідях на питання прикладного характеру (питання 2, 3, 6). Так, при визначенні сукупності індивідуальних відмінностей вихователі в середньому називають 7-8 характеристик (типові відповіді-стан здоров'я, темперамент, характер, взаємини, пізнавальні психічні процеси, знання, вміння, навички, здібності); методів вивчення індивідуальних відмінностей-3-4 методи (типові відповіді-спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності, тестування); визначенні категорій дітей, які потребують підсиленої уваги 2-3 категорії дітей (до таких дітей педагоги відносять: дітей, які часто хворіють; дітей з хронічними захворюваннями; дітей з вадами фізичного розвитку; дітей, яким батьки приділяють мало уваги вдома; дітей-новачків, які раніше не відвідували освітній заклад; дітей з відставанням у психічному розвитку; дітей з підвищеною пізнавальною активністю).

Відмови відповідати на ці питання не зафіксовано. При цьому 89% наявних відповідей респондентів характеризуються нечіткістю формулювань, змістовою плутаниною, сутнісною змішаністю. У своїх відповідях педагоги найчастіше забувають назвати провідні базові характеристики індивідуального значення такі як вік і стать, зазвичай ігнорують особистісні властивості (самосвідомість, ставлення, цінності, мотиви). До відповідей на ці питання, які можна вважати достатньо повними, віднесено всього 11% відповідей.

Більш складними виявились для педагогів питання щодо сутності індивідуального підходу, його етапів та шляхів реалізації (питання 4, 5, 7). Зафік-

сована значна кількість відмов відповідати на поставлені питання (42% від загальної кількості). В наявних відповідях чітко простежується поверховість знань, приблизність уявлень, помилковість формулювань (45%). До таких відповідей, які можна вважати досить повними та правильними, віднесено 3% від загальної кількості.

Найскладнішими стали для педагогів питання щодо сутності індивідуальності, принципів індивідуалізованої освіти, характеру дисгармоній в процесі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, засобів здійснення індивідуалізованої освіти. Виявлено значно більшу кількість відмов відповідати на це питання (63%) або поверхових, нечітких відповідей (37%). Відповідей, які можна вважати достатньо повними та правильними, не виявлено.

Узагальнення даних, отриманих в ході анкетування, призводить до висновку про наявні значні ресурси підвищення компетентності педагогів в питаннях здійснення індивідуалізованої освіти, їх зацікавленість проблемою, баченні труднощів, що постають на шляху впровадження цього напрямку роботи, усвідомленні його важливості для забезпечення гармонійного розвитку дитини. Тим не менше показником переконаності людини в перспективності тих чи інших педагогічних ідей є дієве ставлення до них, широке застосування у практиці щоденної педагогічної діяльності.

З метою встановлення реального стану практичної діяльності педагогів в напрямі здійснення індивідуалізованого виховання і навчання були проведені *цілеспрямовані спостереження*. *Загальна характеристика*. Програма спостережень спрямовувала увагу експериментатора на виявлення таких змістових характеристик: 1) особливості стилю спілкування педагогів з дітьми; 2) урахування сукупності індивідуальних відмінностей кожної дитини у навчально-виховному процесі; 3) забезпечення варіативного, індивідуалізованого середовища; 4) використання психолого-педагогічних засобів розвитку цілепокладання, вибірковості та винахідливості (програма представлена у додатку Л).

Процедура оцінювання. Оцінювання роботи педагогів відбувалося у ви-

гляді частотної фіксації виявлених характеристик (вказана поведінка зустрічається постійно, часто, рідко або відсутня). Частотна фіксація супроводжувалась представленням наявних фактичних прикладів щодо змісту та характеру здійснюваних заходів. В разі проявів протилежної поведінки експериментатором робилась відмітка про відсутність характеристик, вказаних в анкеті та наводились приклади протилежних дій. Загальна характеристика діяльності педагога оцінювалась у відповідності до спрямованості на фронтальний (вказані характеристики відсутні), парціальний (вказані характеристики зустрічаються рідко), групоцентричний (вказані характеристики зустрічаються часто) або індивідуалізований стиль діяльності (вказані характеристики зустрічаються постійно). Загальна кількість досліджуваних 218 осіб.

Аналіз результатів спостережень. З урахуванням спрямованості педагогів на здійснення індивідуалізованої освіти, виділено стилі педагогічного спілкування з дітьми. Кількісні дані про співвідношення різних стилів педагогічного спілкування представлено на рисунку 2.3.

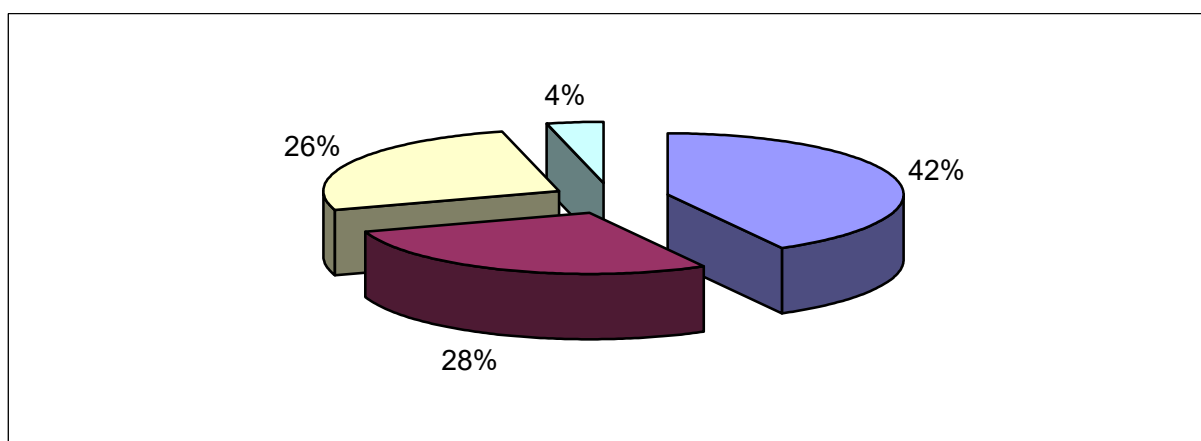


Рис. 2.3. Кількісна характеристика стилів педагогічного спілкування:

- 1 – фронтальний стиль;
- 2 – парціальний стиль;
- 3 – групоцентричний стиль;
- 4 – індивідуалізований стиль.

Фронтальний стиль діяльності (42% від загальної кількості) характеризується спрямованістю на використання фронтальних форм роботи, бачення лише вікових особливостей розвитку даної групи дітей, орієнтацію на типові програми, однаковий для всіх дітей зміст навчально-виховної роботи, стандартні методи та прийоми. В роботі використовується одноманітний роздатковий та безваріативний демонстраційний матеріал, в групових кімнатах відсутні осередки для підгрупової та індивідуальної діяльності дітей. В стилі спілкування з дітьми наявні монологічні, авторитарні тенденції, наявні переконання у необхідності виховання слухняності, дисциплінованості, наслідування зразків дорослого, націленість на механічне засвоєння дітьми навчального матеріалу в процесі учбових занять. Можливості для самостійного вибору дітьми діяльності, матеріалів, ролей майже відсутні, прагнення дітей до самостійної постановки мети, прийняття рішень, планування діяльності, внесення нового, вигадкування не заохочуються та не підтримуються.

Парціальний стиль (28%) характеризується тенденціями до часткового використання окремих прийомів індивідуального підходу, спостерігаються поокремі випадки проведення індивідуальних або підгрупових занять, які жорстко окреслені в режимі дня. Система роботи з індивідуально-диференційованого підходу відсутня, педагоги поверхово орієнтуються в розмаїтті індивідуальних властивостей, не в змозі вербалізувати психологічні характеристики вихованців, погано володіють понятійним апаратом, не здатні на основі спостережень зробити узагальнюючі висновки про розвиток дітей. Переважають авторитарно-дисциплінарні методи та прийоми навчально-виховної роботи, але ситуативно зустрічаються окремі прояви індивідуалізованого спілкування (з окремими дітьми, в ситуаціях емоційного піднесення або зовнішнього контролю). Облаштування (порівняно з попереднім стилем) збагачене деякою мірою, є в наявності варіанти ігор, посібників, роздаткового та демонстраційного матеріалу. За уявленням педагогів цієї групи індивідуалізація виховання і навчання обмежується проведенням індивідуальних занять.

Групоцентричний стиль (26%) характеризується здатністю педагогів розподіляти дітей на умовні підгрупи за однією або декількома ознаками (хлопчики-дівчата, старші-молодші, холерики-сангвініки, добре розвинуті-погано розвинуті, хороші – погані, слухняні – неслухняні та ін.). Подальша педагогічна робота здійснюється в залежності від того, до якої підгрупи віднесена дитина. Педагогам цієї підгрупи вдається проведення індивідуальних та підгрупових занять, диференціація дітей за рядом властивостей. Вони досить обізнані в психолого-педагогічній теорії, в змозі дати психолого-педагогічну характеристику розвитку тієї чи іншої дитини, але розглядають її лише як частину певної підгрупи з незмінним „ореолом”, притаманним саме цій спільноті. В облаштуванні групових та класних кімнат створюються осередки для підгрупових ігор, занять, наявні різноманітні матеріали для навчально-виховної роботи, вільний простір для самостійної діяльності дітей. В цілому педагог ототожнює кожну дитину з тією чи іншою підгрупою, ставить потреби та інтереси підгрупи вище інтересів окремої дитини.

Індивідуалізований стиль (4%) характеризується повагою до індивідуальних відмінностей дитини, розбіжностей в стилях сімейного виховання, прийняттям різних точок зору, рішень, наданням свободи вибору. Для такого педагога кожна дитина неповторна та унікальна. Саме тому цей вихователь не диктує чи нав'язує свою думку, а співпрацює та фасилітує, веде діалог, допомагає у саморозвиткові, створює умови для самореалізації кожної дитини. Користується не типовими, стандартними для всіх змістовими орієнтирами, а варіативними, індивідуально створеними моделями. Варіює методи та прийоми, постійно працює над створенням динамічного розвивального середовища, віддає перевагу методам спостережень, бесід. Турбується про те, щоб діти також спостерігали, експериментували, творили, фантазували, вигадували, багато говорили, діяли. Такий педагог хороший слухач, вміло формулює відкриті навідні питання, підводить до самостійних висновків, звертає увагу дитини на важливі явища та факти, охоче підключається до того, що цікавить дитину. В разі потреби використовує індивідуальні заняття як фор-

му навчання дітей, не відмовляється від підгрупових або фронтальних. Постійно насичує повсякденний побут дитини корисною пізнавальною інформацією, яка є життєво важливою для неї. Любить грати з малюками, бути з ними, спостерігати за ними, говорити, слухати, має позитивний погляд на причини будь-яких дитячих вчинків, дій.

На основі узагальнення отриманих результатів встановлено, що виявлені тенденції побудови індивідуалізованої навчально-виховної роботи, що здійснюється в освітніх установах, за кількісними показниками не можна вважати ефективними для розвитку гармонійної індивідуальності, внаслідок чого виникають певні проблеми в становленні унікальної своєрідності кожної дитини, нівелюються індивідні або особистісні відмінності малюків, залишаються невизнаними індивідуальні розбіжності, неврахованими дитячі інтереси, потреби та побажання, відсутні можливості для самостійної постановки дітьми мети діяльності, вибору, проявів нестандартної поведінки. Негативні результати подібних педагогічних підходів відображаються на розвитку дітей, впливають на формування таких якостей як цілепокладання, вибірковість та винахідливість. Вчинки, дії, рішення малюків замість того щоб набувати характеристик творчості, своєрідності, відмінності від інших стають все більш уніфікованими, стандартними, підлагодженими під єдиний зразок. Під зовнішньою дисциплінованістю приховується байдужість, невпевненість в собі, несамостійність. Можливість власного прогнозування дій відсутня, отже гальмується розвиток прогностичного мислення, відповідальності, наполегливості. Відбувається втрата впевненості в тому, що дитина є автором своїх вчинків, рішень, виборів. Набувається досвід приниження, безвідповідальності, з'являються відчуття безпорадності та незахищеності, що часто-густо стає поштовхом до проявів агресивності, замкненості або тривожності, появи дитячих страхів, формуванню комплексів неповноцінності, стриманні ініціативних дій. Зовні ця атмосфера здається сприятливою, спокійною, але вивчення внутрішніх механізмів свідчить про поступове, повільне виникнення загроз для становлення дитячої, ще незміцнілої індивідуаль-

ності.

Другим етапом роботи в процесі встановлення особливостей соціокультурної ситуації розвитку дитини 3-7 років стало вивчення особливостей сімейного виховання. У ході даного етапу експериментальної роботи взяли участь 448 батьків, діти яких відвідували експериментальні ДНЗ.

В рамках програми дослідження для нас було важливим з'ясувати загальне ставлення батьків до питань виховання і навчання дитини, їх розуміння особливостей індивідуального розвитку сина чи доньки, можливих вікових та індивідуальних криз, причин їх виникнення, особливостей індивідуального стилю взаємодії з дитиною, окреслити орієнтовні моделі існуючих стилів сімейного виховання з урахуванням спрямованості на розвиток індивідуальності.

Перед нами постали такі завдання: 1) з'ясувати ставлення батьків до проблеми індивідуалізованої освіти, їх компетентність у напрямі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років; 2) вивчити особливості сімейного спілкування, індивідуально-окреслені кризові стани, характер індивідуальної взаємодії з дитиною; 3) окреслити існуючі моделі сімейного виховання з урахуванням спрямованості на здійснення гармонійного або дисгармонійного розвитку індивідуальності дитини. В процесі дослідження застосовувались методи спостережень, індивідуальних бесід та анкетування.

З метою з'ясування ставлення батьків до проблеми індивідуалізованої освіти їх дітей було відтворено модифікований варіант *анкети для педагогів* "Ваше ставлення до індивідуалізованої освіти". Збереження аналогічного змісту в анкетах для педагогів та батьків було викликано необхідністю співставити погляди різних дорослих, які займаються вихованням дитини та визначити спільні й відмінні орієнтири. *Процедура оцінювання* відбувалась відповідно до процедури оцінювання результатів анкетування педагогів. Модифікації даної анкети полягали не у видозмінах змісту, а лише у наявності коротких містких пояснень того чи іншого виду роботи, що передбачається здійснити. Загальна кількість респондентів 448 осіб.

Аналіз батьківських відповідей дозволив прийти до висновку, що у за-

гальному ставленні до проблеми погляди батьків майже співпадають з поглядами педагогів. Батьки вбачають роль дошкільного закладу як такої установи, в якій “турбуються про здоров’я малюків” (32%), “займаються”, “вчать тому, чому не можемо навчити вдома”(33%), “всебічно розвивають”, “проводять розвивальні ігри та заняття”(28%), “допомагають у вихованні”, “забезпечують спілкування з іншими дітьми“(7%). Загальне ставлення батьків і педагогів значною мірою збігається з поглядами педагогів, розбіжність виявлена лише у формулюванні своїх думок та визначенні ролі навчального процесу (33% відповідей у батьків, 12% у педагогів).

При визначенні шляхів оптимізації освітньої роботи батьки частіше акцентують увагу на питаннях, пов’язаних зі ставленням педагогів до дітей. Вони надзвичайно високо оцінюють необхідність впроваджувати принцип індивідуального підходу, постійно вказують на необхідність досягати взаєморозуміння із кожною дитиною, приймати ”дитину такою, яка вона є”, “бачити її обдарованість”, “шукати ключик до серця”, “прощати помилки” (82% респондентів). Частина відповідей присвячена покращенню матеріальних умов дошкільного закладу, побажанням до адміністрації (18% відповідей). Аналіз відповідей батьків, які передбачали бальне оцінювання, систематизовані і представлені у середньоарифметичному значенні (μ) у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Ставлення батьків до здійснення індивідуалізованої освіти (у балах)

Категорія батьків	1	2	3	4	5	6	7
Батьки дітей мол. дошк. віку	5,0	4,0	4,9	4,0	4,4	4,5	5,0
Батьки дітей старш. дошк. віку	4,8	4,4	4,9	4,6	4,6	4,5	4,6
Загалом	4,9	4,2	4,9	4,3	4,5	4,5	4,8

Кількісний аналіз отриманих даних призводить до розуміння того, що оцінки батьків по ряду показників співпадають з оцінками педагогів, а інколи

і перевищують їх. Не дивлячись на те, що ця відмінність є статистично незначущою (стандартна різниця арифметичних середніх $\sigma = 0, 2$), вона все ж таки свідчить про те, що для батьків реалізація індивідуального підходу в процесі виховання і навчання дитини є надзвичайно важливим показником якості роботи педагогічного колективу. Найвищим балом більшість батьки оцінюють необхідність здійснювати індивідуалізовану освіту дітей ($\mu=4,9$), необхідність вивчення індивідуальних відмінностей дитини ($\mu= 4, 9$) та необхідність проведення індивідуальних занять ($\mu=4,8$). Відповідно у педагогів $\mu\mu= 4,9; 4,9; 4,7$ балів. Суттєвих розбіжностей в оцінках за іншими показниками не виявлено.

У своїх поясненнях про те, чому вони вважають необхідним оцінити так чи інакше певний показник, батьки пояснюють високі оцінки перш за все потребами самої дитини, підкреслюючи думку, що впровадження індивідуалізованої освіти допоможе краще розвиватись малюкові. На відміну від відповідей педагогів (які робили наголос на об'єктивних труднощах впровадження індивідуалізованої освіти), у відповідях батьків відсутні міркування щодо об'єктивних ускладнень, гальмівних чинників при впровадженні індивідуалізованої освіти. Абсолютно зрозумілим є бажання батьків забезпечити високоякісну освіту для своєї дитини незалежно від умов, обставин, можливостей і наявних в установі труднощів. На наш погляд, така розбіжність у відповідях педагогів і батьків з одного боку є свідченням високої мотивації батьків, їх особистої зацікавленості у забезпеченні якісної освіти своїм дітям, з другого боку – результатом їх необізнаності з реальними умовами перебування дитини в дошкільному закладі, особливостями педагогічної роботи та звичайним характером спілкування педагогів з малюками. Вважаємо, що такі тенденції підсилюються внаслідок неможливості для батьків відвідувати групу дошкільного закладу і є свідченням недостатньої взаємодії між педагогічним колективом та батьками.

Отримані в ході попереднього анкетування дані призвели нас до необ-

хідності з'ясування тих особливостей родинного виховання, які призводять до гармонійного або дисгармонійного розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Суттєвим фактором формування ефективної поведінки батьків є теоретична обізнаність у питаннях вікового та індивідуального розвитку дитини, практичне здійснення індивідуально-орієнтованого стилю спілкування, узгодженість педагогічних впливів з боку різних членів родини, вміння профілактувати кризові стани і конструктивно виходити з них.

З метою виявлення особливостей та умов родинного виховання проводились індивідуальні бесіди з батьками (додаток М), після яких вони відповіли на питання анкет (додатки Н, П). Кількість опитуваних 298 осіб.

Опитувальник для батьків містить в собі ряд тверджень, які пропонувалось оцінити певною сумою балів (від 0 до 5) та пояснити свій вибір словесно. Усі твердження, що містяться в опитувальнику, умовно поділяються на такі групи – пріоритети сімейного виховання (питання 1, 5, 20), узгодженість стилю спілкування між дорослими (2, 6, 13), сімейні цінності та традиції (питання 3, 14, 18), спрямованість на формування цілепокладання, вибірковості та винахідливості (питання 7, 9, 12), характер реагування на дії та вчинки дитини (питання 4, 16, 21), стиль спілкування з дитиною (питання 8, 10, 15), урахування індивідуальних особливостей (питання 11, 17, 19).

Зведений аналіз відповідей, отриманих під час індивідуальних бесід з батьками та анкетування дозволяє прийти до узагальнених висновків про те, що при наявності прагнення батьків забезпечити умови для гармонійного розвитку малюка, їх розумінні необхідності здійснювати демократичний, розвиваючий стиль виховання, домінуючими тенденціями у вихованні залишаються авторитарні або надмірно ліберальні підходи, батьки недостатньо володіють знаннями про вікові та індивідуальні закономірності психофізичного розвитку дітей вказаного віку, в поглядах на виховання між членами досліджуваних родин існують суттєві розбіжності, реагування на дії та вчинки дитини зазвичай має спонтанний, ситуативний характер, в процесі сімейного виховання недостатня увага приділяється формуванню СВІ та урахуванню ІВ

дитини. Отримані під час бесід дані доповнювались результатами *цільеспрямованих спостережень*, які проводились з метою визначення спрямованості родинного виховання на забезпечення гармонійного розвитку індивідуальності дитини. Кількість учасників 448 осіб.

Сукупні кількісні результати вивчення особливостей стилів сімейного виховання з урахуванням спрямованості на розвиток індивідуальності дитини представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісна характеристика розподілу стилів сімейного виховання з урахуванням спрямованості на розвиток індивідуальності (у%)

Стилі сімейного виховання	Гармонійний	Парціальний	Дисгармонійний
В родинях дітей мол. дошк. віку	18	72	10
В родинях дітей старш. дошк. віку	11	77	12
Загалом	14, 5	74, 5	11

Статистичний аналіз даних об'єктивує інформацію про те, кількість сімей, які забезпечують гармонійний розвиток індивідуальності дитини досить незначний (18% в родинях дітей молодшого дошкільного віку та 11% в родинях дітей старшого дошкільного віку). Проте ця кількість родин молодших дітей є більшою, аніж тих сімей, в яких здійснюється дисгармонійний розвиток дитячої індивідуальності (18% проти 10%). І це співвідношення є майже однаковим стосовно родин дітей старшого дошкільного віку (11% проти 12%). Сумарна кількість сімей, в яких здійснюється гармонійний розвиток індивідуальності становить 14, 5%, що перевищує кількість сімей з спрямованістю на дисгармонійний розвиток дитини (11%).

Але найбільше за кількістю виявилось тих родин, стиль виховання в яких можна віднести до парціального, часткового (72%), і кількість таких сімей залежно від віку дитини збільшується до 77%. Наявні статистичні дані показують, що в родинях дітей старшого дошкільного віку кількість сімей,

які забезпечують гармонійний розвиток дитини зменшується (від 18% до 11%), а кількість сімей з дисгармонійним стилем спілкування збільшується (від 10% до 12%). Такі дані пояснюються декількома обставинами, перш за все тим, що в старших групах дошкільного закладу збільшується загальна кількість дітей, що дозволяє отримати більш розгорнуті статистичні дані, по-друге, тим, що деяка частина батьків дітей старшого дошкільного віку внаслідок надмірної завантаженості або певних сімейних змін (народження другої дитини, розлучення) стають менш уважними до питань виховання і розвитку дитини.

Якісний аналіз отриманих даних дозволяє створити диференційовану картину існуючих моделей сімейного виховання з урахуванням спрямованості на розвиток індивідуальності дитини.

Гармонійний стиль сімейного спілкування з дитиною характеризується націленістю дорослих на забезпечення балансу в різних сферах розвитку дитини, прагненням членів родини до взаємного узгодження поглядів, розумінням необхідності постійного пошуку найбільш ефективних, сприятливих для підтримки унікальної своєрідності малюка підходів, усвідомленні значення індивідуалізованої освіти в процесі гармонійного розвитку дитини. Такі батьки проявляють постійну зацікавленість до питань виховання і навчання, звертаються з питаннями до педагогів, консультуються у психологів, обговорюють з ними проблемні аспекти в розвитку дитини, обмірковують вибір найкращих засобів розвитку малюка, турбуються про забезпечення вдома максимально сприятливих умов для практичної, дослідницької діяльності дитини, наявність необхідних для даного віку розвивальних ігор та іграшок, наповнюють повсякденне життя сина чи доньки насиченою, змістовною діяльністю, спілкуванням, позитивними враженнями. В спілкуванні з дитиною надають їй можливість вибору, заохочують її прагнення до прийняття самостійних рішень, підтримують ініціативні дії, прояви самосвідомості і самостійності.

Парціальний стиль спілкування характеризується частковими проявами у спрямованості батьків на розвитку дитячої індивідуальності. В поведінці

батьків інколи відзначається прагнення до підтримки дитячої своєрідності, урахування її бажань, інтересів. Час від часу спостерігається націленість дорослих на досягнення дитиною успіхів в різних сферах життєдіяльності, але переважають тенденції до здійснення однобічного виховання, зосередженості уваги лише на інтелектуально-пізнавальному, або фізичному розвитку. Цьому стилю спілкування притаманна недостатня увага до окремих сфер розвитку дитини, схильність батьків до застосування авторитарних або ліберальних методів впливу на дитину. Зазвичай відзначається недостатня узгодженість стратегії і тактики виховання з боку різних членів родини, невисока обізнаність батьків в питаннях вікових особливостей психофізичного розвитку дитини даного віку, невміння визначити своєрідні аспекти, особливі досягнення в процесі розвитку дитини, нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків в процесі розвитку сина чи доньки. Інколи увага приділяється створенню відповідного до віку та особливих потреб дитини середовища, наявності необхідного обладнання, але систематичності та послідовності в цих діях не простежується. В питаннях розвитку СВІ спостерігається хаотичність, безсистемність, невизначеність, відсутність єдності з боку усіх членів родини до питань виховання взагалі і даного аспекту розвитку дитини зокрема.

Дисгармонійний стиль спілкування характеризується наявністю у батьків недостатніх знань щодо вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, нерозуміння та небажання досягнути зміст її індивідуальних потреб, можливостей, інтересів. В ставленні до дитини притаманна байдужість, бажання уникнути індивідуальних контактів, пошук для цього поважних причин, спонукання до відчуженості від діяльності дорослих. В таких сім'ях ігноруються або засуджуються прояви дитячої ініціативи, винахідливості, творчості, така поведінка дитини часто помилково оцінюється як неслухняність. Дітей ізолюють від питань планування, постановки та досягнення мети, позбавляють права на самостійний вибір, дослідництво, експериментування. Життя дітей насичене ситуаціями приниження, зневаги, емоційного потрясіння, залякування, позбавлення прав на самостійні дії, вчинки, особистісно-

го або фізичного насильства. В сім'ї не приділяється увага забезпеченню необхідного для нормального розвитку дитини предметно-ігрового середовища, відповідних умов для її культурного, фізичного, інтелектуального зростання. Інтерес до підвищення рівня своєї компетентності в питаннях виховання і навчання дитини не проявляють, консультування з педагогами, психологами уникають, участь в спільних для дітей та батьків заходів приймають лише за вимогою педагогів.

Поглиблене уявлення про особливості сімейного виховання в напрямі розвитку індивідуальності дитини призвело нас до необхідності здійснювати систематичну диференційовану просвіту батьків в питаннях розвитку індивідуальності дитини *через забезпечення позитивно-спрямованої взаємодії з іншими батьками та педагогічним персоналом ДНЗ*. Змістовими напрямками цієї роботи визначено: підвищення компетентності батьків у питаннях розвитку індивідуальності дитини 3-7 років; пошук механізмів підсилення мотивації до здійснення ефективного сімейного виховання; сприяння у виробленні ефективного для розвитку дитячої індивідуальності стилю сімейного виховання, визначенні навчально-виховних пріоритетів, розвиткові спостережливості, розробці системи адекватного реагування на дії та вчинки дитини, встановленні причинно-наслідкових зв'язків тих чи інших поведінкових проявів.

Наступним етапом роботи по вивченню соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини став етап, спрямований на *виявлення ступеню взаєморозуміння, єдності, узгодженості дій між педагогами та родинами вихованців*. Оцінювання цього аспекту соціокультурної ситуації розвитку дитини відбувалось на основі інтроспекції самими педагогами, батьками та було об'єктивовано оцінками незалежного експерту. Для з'ясування поставленого питання були використані наступні методи: спостереження за взаємодією між педагогічним персоналом та батьками, анкетування, в ході якого здійснювалось самооцінювання роботи педагогів, анкетування батьків.

Спостереження за характером взаємодії педагогів з батьками будувались у відповідності до спеціально складеної програми, в якій відображу-

вались такі аспекти взаємодії: наявність фактів індивідуальної взаємодії педагогів з батьками; доброзичливість та уважність в процесі взаємодії педагогів з батьками; доступність педагогів до індивідуального спілкування з батьками у відведені для цього години; наявність спеціально відведених місць для спілкування педагогів з батьками; участь батьків або інших членів родини у різних видах діяльності групи; забезпечення батьків інформацією про особливості роботи дошкільного закладу, життя групи, розвиток дитини.

Аналіз даних, отриманих під час спостережень, дозволив встановити, що індивідуальна взаємодія педагогів з батьками відбувається систематично під час ранкового прийому та вечірньої прогулянки. Педагоги виявляють готовність йти на контакти з батьками, надавати їм необхідну інформацію про дітей, проте таке бажання виявляє лише незначна частина батьків. В ряді випадків зміст цих бесід носить інформативно-поверховий характер, педагоги не мають спеціально відведеного часу для заглиблення в причини тієї чи іншої поведінки дитини, побудови зваженої системи рекомендацій психолого-педагогічного характеру стосовно особливостей розвитку дитини, в освітніх закладах відсутні зручні місця для проведення таких індивідуальних співбесід з членами родин. Типовим явищем є уникнення ряду батьків від індивідуальних контактів з педагогами, невідвідування ними батьківських зборів та інших заходів, байдужість до оголошень та рекомендацій, які розміщуються на спеціальних стендах для батьків.

Для уточнення даних педагогам пропонувалось відповісти на питання анкети та здійснити самооцінювання стану своєї педагогічної роботи, спрямованої на налагодження взаємодії з родинами вихованців (додаток М).

Загальна характеристика. В анкеті представлені твердження, зміст котрих зорієнтований на виявлення тих же аспектів роботи, що містяться у програмі спостережень. Проте в твердженнях анкети наводяться деталізовані відомості про те, яким чином повинен діяти педагог, чітко сформульовано те, якими прийомами він може досягти налагодження взаємодії, що саме він повинен робити для покращення характеру взаємодії між педагогами та батька-

ми. Тому процес відповіді на питання вже сам по собі впливав на покращення якості роботи респондентів і містив в собі не лише діагностичний, але і розвивальний характер.

Процедура оцінювання. Педагогам пропонувалось уважно прочитати питання анкети та оцінити стан своєї роботи, визначаючи наявність тих чи інших ефективних видів роботи. При цьому відповіді пропонувалось позначати літерами А (часто), Б (час від часу), В (рідко). Найбільша сумарна кількість набраних літер ставала свідченням того, який напрямок роботи педагогів характеризується високим, достатнім або низьким рівнем якості та на які аспекти роботи треба спрямувати особливу увагу.

Якісний аналіз даних дозволяє встановити, що найвищими балами (А) найчастіше були оцінені ті аспекти діяльності педагогів, які відображують позитивне ставлення до дитини та її батьків і втілюються в життя за допомогою уважного вислуховування побажань батьків, надання їм важливих доручень, підготовку невеличких сюрпризів, висловлювання подяки за допомогу, пошук спільного у поглядах на виховання та інше (30% від загальної кількості відповідей). Середніми балами (Б) педагоги найчастіше (20%) оцінювали свою роботу, спрямовану безпосередньо на урахування сімейних цінностей та сімейної культури, забезпечення варіативності освітніх послуг, підготовку сюрпризів до сімейних свят, проведення розмов з батьками з урахуванням їх поглядів, культурних цінностей. Проблемними аспектами педагоги (30%) вважають те, що пов'язане із наданням допомоги сім'ям, які цього потребують, залучення батьків до розробки індивідуалізованих освітніх програм та відвідування батьками групи в будь-який зручний для них час. Отже, педагоги актуалізували необхідність покращення взаємодії між ними та членами родин вихованців, виявляючи готовність підсилити ці контакти при наявності потреби самих батьків та їх зацікавленості у питаннях розвитку, виховання та навчання дітей, створенні для цього відповідних сприятливих умов.

Таким чином, у процесі вивчення соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини 3-7 років з'ясувались особливості педагогічної

роботи з даного напрямку в освітніх закладах, в умовах сімейного виховання та встановлювався характер взаємодії між педагогами та батьками. На основі узагальнення отриманих результатів визначено, що виявлені тенденції побудови навчально-виховної роботи, яка здійснюється в ДНЗ, за кількісними та якісними показниками не можна вважати достатньо ефективними для гармонійного розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Як правило, в процесі навчання і виховання дитини вказаного віку здійснюється фронтальний, парціальний або групоцентричний стиль спілкування. При загальному розумінні важливості здійснення індивідуалізованого виховання і навчання дитини в освітніх закладах, в реальній практиці педагогічної роботи зазвичай нівелюються або індивідні, або особистісні відмінності малюків, залишаються недостатньо визнаними індивідуальні розбіжності, неврахованими дитячі інтереси, потреби та побажання, мінімізовані можливості для самостійної постановки дітьми мети діяльності, прийняття самостійних рішень, реалізації індивідуально-значущих виборів, проявів нестандартної поведінки, творчої діяльності.

Узагальнений аналіз якісно-кількісних даних, отриманих в процесі вивчення особливостей соціокультурної ситуації в сім'ях дітей 3-7 років, призводить нас до розуміння того, що на етапі констатувального етапу експериментального дослідження лише незначна частина батьківської громади виявила спрямованість на забезпечення гармонійного розвитку індивідуальності дитини, турбуючись про власне самоудосконалення, покращення умов сімейного виховання, вироблення конструктивної взаємодії з дитиною. У більшості сімей відзначено схильність до парціального стилю виховання, в якому лише частково задовольняються потреби дитини, неповною мірою враховуються її індивідуальні відмінності, турбота про розвиток визначальних для розвитку індивідуальності властивостей проявляється епізодично. Парціальний стиль виховання характеризується недостатнім рівнем компетентності батьків в питаннях виховання і навчання дитини, неузгодженістю підходів з боку різних членів родини, невмінням забезпечити збалансований

підхід до процесу розвитку дитячої індивідуальності, низькою мотивацією до психолого-педагогічного самоудосконалення, емоційною нестабільністю членів родини, байдужим ставленням одного або декількох членів родини до покращення умов сімейного виховання.

У значній кількості сучасних сімей відбувається дисгармонійний розвиток індивідуальності дитини. Це викликано насамперед поєднанням некомпетентності та небажання батьків займатися питаннями виховання дитини, уникненням від спілкування з дитиною, ігноруванням взаємодії з педагогами та іншими батьками, неспроможністю брати участь у конструктивному діалозі з оточуючими з приводу стратегії і тактики розвитку дитини, пошуку шляхів розв'язання проблем або конфліктних ситуацій. Цим батькам притаманна відсутність прагнення займатись самоудосконаленням, вчитись керувати своїми емоційними станами, прогнозувати можливі результати виховних впливів.

Поглиблене уявлення про особливості сімейного виховання в напрямі розвитку індивідуальності дитини призвело нас до необхідності здійснювати систематичну диференційовану просвіту батьків в питаннях розвитку індивідуальності дитини через забезпечення позитивно-спрямованої взаємодії з іншими батьками та педагогічним персоналом дошкільних закладів. Змістовими напрямками цієї роботи визначено: підвищення компетентності батьків у питаннях розвитку індивідуальності дитини 3-7 років; пошук механізмів підсилення мотивації до здійснення ефективного сімейного виховання; спрягання у виробленні ефективного для розвитку дитячої індивідуальності стилю сімейного виховання, визначенні навчально-виховних пріоритетів, розвиткові спостережливості, розробці системи адекватного реагування на дії та вчинки дитини.

Висновки до 2 розділу

При визначенні концептуальних засад проблеми розвитку індивідуальності дитини 3-7 років ми виходили з теоретичних положень щодо гармонійного розвитку особистості дитини з урахуванням специфіки перебігу процесів розвитку індивідуальності. Провідними у розвитку індивідуальності дитини вважаємо: принципи балансу (оптимального співвідношення процесів розвитку індивідуальності), гуманістичної спрямованості, індивідуального та диференційованого підходу до навчання і виховання дітей, цілісності, інтегрованості дитячої індивідуальності, цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних психологічних ситуацій, варіативності.

Основні позиції авторського бачення окреслюють орієнтовний комплекс індивідуальних відмінностей, які становлять собою структурну основу індивідуальності. Загальний комплекс індивідуальних відмінностей розподіляється на два рівнозначущих, але не гомогенних порядки, кожен з яких здійснює своєрідний вплив на процес розвитку індивідуальності. Першим з них виступають індивідуальні відмінності індивідуального (формального, біологічного, об'єктивного) значення, серед яких провідними вважаємо вік, стать, тип вищої нервової діяльності, задатки та здібності, фізичний стан. У другому порядку індивідуальних відмінностей, які з'являються пізніше, але є не менш значущими, ніж індивідуальні, виокремлюємо особистісні. Їх групування відбувається за сферами психічного розвитку – потребово-мотиваційною, емоційно-вольовою, пізнавальною, комунікативною та сферою самосвідомості.

При визначенні змістової основи індивідуальності з'ясовано, що провідними властивостями індивідуальності, які супроводжують та характеризують собою розвиток індивідуальності не як простої сукупності відмінних складових, а як особистості, що вибудовує неповторний стиль діяльності, значущої для інших людей поведінки, є цілепокладання, вибірковість та ви-

нахідливість. Розвиток цих властивостей є свідченням глибинного розвитку особистості і значною мірою залежить не лише від природного морфофункціонального розвитку дитини або наявності соціуму як факту, але передбачає створення необхідних для підтримки та зміцнення цих властивостей специфічних умов.

Концептуальне обґрунтування необхідного комплексу індивідуальних відмінностей, складу, сутності та чинників системоутворювальних властивостей індивідуальності, встановлення залежності процесу розвитку індивідуальності від впливів соціокультурного оточення, визначили основні напрями дослідження та зумовили вибір методів діагностичної роботи. Констатувальний етап експериментального дослідження розгортався у двох напрямках: вивчення особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років та соціокультурної ситуації, в якій відбувається цей процес.

Вивчення соціокультурної ситуації розвитку дітей 3-7 років показало, що у більшості випадків педагогами та батьками дітей цього віку приділяється недостатня увага питанням розвитку індивідуальності малюків. Виявлені в ході констатувального етапу експерименту емпіричні дані зумовили необхідність проведення роботи, спрямованої на покращення соціокультурної ситуації розвитку індивідуальності дитини 3-7 років шляхом підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів та батьків і зміцнення позитивної взаємодії між ними.

Наступним напрямом діагностичної роботи стало безпосереднє вивчення особливостей розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Експериментальні дані цього напрямку роботи та теоретико-експериментальна модель розвитку індивідуальності дитини 3-7 років викладені у наступному розділі.

Представлення даних другого розділу здійснено у публікаціях автора [162; 164; 165; 166; 167; 168; 169; 170; 171; 172; 174; 175; 177; 180; 182; 187; 188; 190].

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ 3-7 РОКІВ

3.1. Динаміка цілепокладання дитини 3-7 років як здатності до постановки та досягнення цілей

У ході дослідження динаміки системоутворювальних властивостей індивідуальності ми виходили з того, що становлення особистісних властивостей відбувається в процесі природного вікового розвитку дитини, її навчання та виховання, участі в різних видах діяльності. Системоутворювальними властивостями, що визначають процес розвитку індивідуальності як глибини особистості, вважаємо *цілепокладання, вибірковість та винахідливість*. Кожна з цих властивостей виконує свої функції, а їх сукупність забезпечує побудову індивідуально-окресленого, відмінного від інших життєвого шляху.

Центральне місце в цій системі посідає *цілепокладання*, функцією якого є відображення змісту та характеру віддалених або більш близьких намірів дитини, визначення стратегічних орієнтирів щодо власного життя, поведінки, окремих вчинків та рішень. Функціональним призначенням *вибірковості* в процесі розвитку індивідуальності є засвоєння та втілення найбільш прийнятних для дитини та відповідних її можливостям засобів досягнення поставленої мети, створення тактики поведінки, встановлення оцінного взаємозв'язку між власними потребами, наявним особистим досвідом і можливостями та актуальними потребами і пропозиціями соціального середовища шляхом вибору найефективніших засобів впливу, способів виконання дій, прийомів виконання діяльності. Функцією *винахідливості* в процесі розвитку індивідуа-

льності є забезпечення творчого вигадування та внесення власноствореного, нового в зміст діяльності або продукт, створення нових, неповторних задумів або невідомих раніше окремих прийомів втілення своїх чи чужих намірів.

Загалом на даному етапі експериментального дослідження з метою встановлення особливостей розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності проведено 486 сеансів цілеспрямованих спостережень, проаналізовано 972 анкети та у кожній серії дослідження оброблено дані 486 експериментальних ситуацій, що вможливило отримання достовірних і статистично значущих відомостей щодо досліджуваних явищ.

Кількісно-якісний аналіз емпіричних даних, отриманих в ході першої серії експериментальної частини дослідження, був спрямований на виявлення основних закономірностей розвитку цілепокладання в онтогенезі. Необхідно підкреслити, що наскрізною лінією при здійсненні аналізу цілепокладання дитини 3-7 років виступало паралельне вивчення отриманих об'єктивних і суб'єктивних даних. Це найбільшою мірою стосувалось об'єктивного встановлення частотності проявів активності чи вербалізації певних намірів або задумів дитини, їх реального втілення в життя шляхом досягнення певної цілі та суб'єктивних характеристик, які відображають систему ставлень дитини до того, ким визначалась мета, якими шляхами та засобами вона досягалась, яким чином проявлялась спрямованість на урахування групових або індивідуальних цінностей, значущість змістового компонента для повсякденної практичної діяльності дитини, важливість намірів відносно її індивідуальних запитів.

Результати спостережень окреслили загальну картину вікової динаміки цілепокладання, критеріями якого встановлено: вміння самостійно поставити мету, спланувати конкретні дії щодо її досягнення, наявність позитивно-емоційної мотивації на шляху досягнення мети, соціальної забарвленості визначеної мети, адекватного оцінювання своїх можливостей та ресурсів, реалістичності та результативності дій.

У ході спостережень за проявами цілепокладання у дітей молодшого

дошкільного віку встановлено, що поведінка 3-4 річної дитини найчастіше визначається не метою, а обставинами (наявність привабливих іграшок, предметів, матеріалів) чи спонукальними діями дорослого. Типовим явищем для більшості дітей цього віку (76% простежуваних випадків) є непослідовність у плануванні окремих етапів своєї діяльності, хаотичність та безсистемність дій, їх часткова невідповідність загальним намірам, легке відволікання від визначених кроків, неадекватне оцінювання своїх можливостей при виконанні окремих дій. Цілі, які все ж таки встановлюються дітьми цього віку, можна охарактеризувати як близькі, конкретно виражені, короткотривалі, нестабільні, найчастіше спрямовані на задоволення власних потреб. Вербалізація цільових намірів виражена слабко, активізується лише при наявності підтримуючих звертань дорослого.

Виявлено, що в цьому віці з'являються перші спроби визначити свої наміри та докладати зусилля щодо їх досягнення. Найпоширенішою метою, яку самостійно встановлюють та намагаються досягти діти 3-4 років, є прагнення діяти незалежно від допомоги дорослого. В таких ситуаціях діти досить часто проявляють творчу вигадку, впевненість та наполегливість, які при несприятливих зовнішніх умовах може перетворитися у впертість та капризування. Фіксація вербальних проявів показала, що діти 3-4 років спроможні самостійно визначати та називати мету в побутовій діяльності (одягання, вмивання, прийняття їжі та ін.). Відзначено, що в таких ситуаціях діти в змозі окреслити загальну мету поведінки ("буду одягатися сам") та за допомогою окремих висловлювань, які супроводжують дії, визначити ті умовні етапи, що забезпечують її досягнення ("спочатку одягну колготки", "потім плаття"). Досить розповсюдженим є прагнення дітей самостійно визначити мету ігрової діяльності. Це найбільш характерно для тих видів ігор, результат яких має наочну вираженість (предметно-маніпулятивні, будівельно-конструктивні, рухливі тощо) або тих, де дії дитини опосередковані новими, незвичними, привабливими іграшками. Тільки в цих, найбільш опанованих малюками видах діяльності (побутовій та ігровій) ми зафіксували випадки

поетапного планування окремих дій, спрямованих на досягнення конкретної близької мети (“нагодую ляльку”, “потім покладу її спати”). Постановка мети в інших видах діяльності, як і поетапне планування окремих дій щодо її досягнення, відбувалась найчастіше педагогом (у 85% випадків) або старшими дітьми (10, 5%). Емоційна реакція дітей цього віку на постановку мети близьким дорослим найчастіше є позитивною, діти охоче включаються у виконання поставлених педагогом завдань. Аналіз результативності дій показав, що типовим явищем для дітей цього віку є часткове досягнення мети (близько 90% від загальної кількості спостережень). Підкреслимо, що результативність в ситуації самостійної постановки мети є вищою, аніж при її визначенні дорослим (28% випадків повного досягнення мети проти 12%).

Аналіз протоколів спостережень за проявами цілепокладання у дітей 4-5 років дозволяє стверджувати, що оволодіння життєвим простором, зміцнення необхідних вмінь та навичок, збагачення уявлень про навколишній світ, розвиток мовлення та інші фактори суттєво впливають на процеси постановки до досягнення мети. Зміст цілей ускладнюється, вони мають більш стабільний характер, в них поширюються альтруїстичні наміри, проявляються свідомі намагання поетапно планувати свої дії, визначати шляхи та вибрати найкращі засоби досягнення мети. Деякою мірою збільшується питома вага самостійно визначених дітьми цілей, які стосуються тепер не тільки побутової чи ігрової, але поширюються на трудову і образотворчу діяльності. Відбуваються значні зміни в характері ігрових цілей, вони спрямовуються не тільки на створення певного предмету або виконання дії, а мають більш широке тематично-змістове вираження. Все більш охоче сприймають діти завдання, поставлені не тільки дорослим, а іншими дітьми (16% порівняно з 10,5%). Діти цього віку з позитивним настроєм виконують як завдання, поставлені педагогом, так і визначені самостійно. Найвищі показники результативності відзначено в ситуаціях постановки мети педагогом при умові самостійного планування поетапних дій. Статистичний аналіз результативності дій дитини дозволяє стверджувати, що кількість частково досягнутих цілей

зменшується (64% проти 85%) і збільшується питома вага повністю реалізованих намірів дитини.

У ході цілеспрямованих спостережень за проявами цілепокладання у старших дошкільників виявлено суттєві відмінності порівняно з дітьми молодшого дошкільного віку. Старші дошкільники проявляють більшу наполегливість у досягненні мети, спроможні довше її утримувати, повертатись до неї через тривалий проміжок часу, докладати значні зусилля до подолання бар'єрів на цьому шляху, меншою мірою орієнтуються на зовнішні обставини. Міняються і змістові пріоритети цілей, які розповсюджуються тепер на досягнення результативності більш прогностичного та абстрагованого характеру і вибудовуються найчастіше навколо розгортання певного ігрового сюжету або визнання своєї спроможності щодо втілення тієї чи іншої ролі. Простежується можливість дітей цього віку здійснювати прогностичне планування своїх дій, в яке включаються варіативні засоби, розраховані не тільки на підтримку дорослих або інших дітей, а і на власні винаходи, вигадки.

Необхідно відзначити кількісне збільшення питокої ваги тих цілей, які встановлюються дітьми самостійно або при допомозі оточуючих. На цьому віковому етапі постановка мети здійснювалась педагогом лише у 50% простежуваних ситуацій (порівняно з 85% у молодшому віці). Значно збільшилась кількість цілей, окреслених іншими дітьми та охоче прийнятих самою дитиною (26% від загальної кількості ситуацій), більша кількість цілей та намірів дитини визначається самостійно (24% від загальної кількості випадків). В ході спостережень відзначено і те, що відбувається диференціація у постановці мети залежно від виду діяльності та міри його опанування дитиною. Так, цілі, визначені педагогом, найчастіше стосуються учбової або трудової діяльності, а ті, що визначені дошкільниками самостійно або за допомогою інших дітей, більшою мірою розповсюджуються на ігрову та образотворчу діяльність. В ході спостережень було відзначено, що позитивно-емоційна реакція старших дошкільників при досягненні мети значною мірою залежить від того, ким вона була визначена. Позитивно-емоційна реакція дитини виявляється найчас-

тіше в ситуаціях самостійної постановки мети або її визначенні іншими дітьми. Зменшується кількість частково досягнутих дитиною цілей (42% проти 64%). Найвища результативність досягається старшими дошкільниками при умові обмеженої допомоги з боку оточуючих, внесенні ними певних пропозицій чи нових іграшок, використанні заохочувальних чи навідних питань або співучасті в грі.

Узагальнення результатів спостережень дозволило зробити первісні висновки про те, що природний віковий розвиток дитини дошкільного віку, оволодіння нею життєвим простором, засвоєння необхідних вмінь та навичок, збагачення уявлень про навколишній світ, розвиток мовлення та інші фактори суттєво впливають на процеси постановки до досягнення мети. З віком дитини ускладнюється зміст самостійно визначених цілей, вони мають більш стабільний характер, в них поширюються альтруїстичні, суспільно-значущі наміри, проявляються усвідомлювані та вербалізовані намагання поетапно планувати свої дії, визначати шляхи та вибирати найкращі засоби реалізації задумів. Спроби здійснити самостійну постановку мети поширюються від побутової до ігрової, а пізніше – до трудової і учбової діяльності. Урізноманітнюється набір засобів, застосованих дітьми в процесі досягнення мети, підвищується прагнення до самостійного пошуку найбільш ефективних та нестандартних.

В ході спостережень відзначено суттєву роль тих умов, при яких відбувається постановка мети. Соціально-психологічні умови, при яких здійснювалась постановка мети та відбувався процес її досягнення, суттєво визначали характер емоційної реакції дитини, активізували чи нейтралізували прояви наполегливості та вольових зусиль, отже впливали і на результативність дій. Найвищі показники результативності та емоційного піднесення відзначені в ситуаціях самостійної постановки мети при умові домірної допомоги з боку педагогів або старших дітей, їх присутності чи співучасті. Вважаємо, що такі тенденції викликані не тільки прагненням дітей бути самостійними, але і тим, що самостійне визначення мети відбувалось на основі комплексного (свідо-

мого або неусвідомлюваного) оцінювання та урахування гами індивідуальних властивостей – власних бажань, можливостей, інтересів та потреб. В таких ситуаціях об'єктивації власної спроможності зміст окресленої дитиною мети стає найцікавішим, домірно складним, індивідуально-значущим та найбільш реальним для досягнення, гарантовано забезпечує переживання успіху та сприяє визнанню дитини в групі однолітків.

При визначенні мети педагогами результативність дій дошкільника значною мірою визначалась характером тих впливів, які здійснювались дорослим. В ситуаціях авторитаризму, розпорядництва, настановчості діти значно частіше проявляли неприйняття як суспільно-цінної, так і індивідуально-значущої мети, чинили опір вказівкам дорослого або свідомо здійснювали неефективні дії, спрямовані на ухилення від виконання розпоряджень.

Аналіз результатів бесід, проведених з дітьми, доповнив дані спостережень і дозволив виявити нові тенденції та закономірності розвитку цілепокладання у дошкільників. Структура та питання бесід, побудованих з урахуванням вікових можливостей дітей, передбачала виявлення спроможності дітей сформулювати прогностичні або короткотривалі цілі, з'ясування їх змісту та мотивів досягнення, дозволяла співвіднести уявні та реальні плани дітей, встановити здатність планувати поетапні кроки їх реалізації.

Усі відповіді, отримані в ході бесід з дітьми, підлягали статистичній обробці, систематизації та якісному аналізу у відповідності до визначених показників. Встановлено, що *при визначенні змісту цілей близького майбутнього* переважають відповіді, в яких перераховуються режимні процеси на кшталт “буду гуляти, їсти, спати” (24% відповідей молодших дошкільників та 18% старших), йдеться про виконання завдань дорослого – “готуватися до свята” (12% відповідей молодших дошкільників і 18% старших), про участь в грі – “будемо грати” (11% відповідей молодших дошкільників та 16% старших), про бажання мати певну іграшку або предмет “солдатики, комп'ютер, пазли” (14% відповідей молодших дітей та 8% старших), про виконання певної ігрової ролі – “буду продавцем” (8% відповідей дітей молодшого дошкіль-

ного віку та 11% старшого), про наміри взяти участь в інших видах діяльності – “прибирати в ігровому куточку” (2% відповідей молодших та 8% відповідей старших дошкільників). Значна кількість дітей не дала відповіді на це питання (29% серед молодших та 21% старших дітей).

Аналіз відповідей дітей про причини, які спонукають до визначення тієї чи іншої мети, дозволяє стверджувати, що ці пояснення дітям даються найскладніше. Значна кількість дітей відмовилась відповідати або дала невизначену відповідь на кшталт “не знаю” (26% відповідей молодших та 16% відповідей старших дошкільників). Серед інших відповідей досить поширеними були ті, в яких обґрунтовувалась необхідність діяти саме так внаслідок вимог дорослого (16% та 18%), певного усталеного порядку (12% та 18%), планів інших дітей (8% та 16%), необхідності закінчити розпочату справу (10% та 18%), власного бажання (відповідно 28% та 14%).

Суттєві труднощі виникали у дітей при необхідності спланувати подальші дії, необхідні для досягнення поставленої мети. Більшість дітей (36% молодших дошкільників та 24% старших) обмежувалась односкладним називанням найпростіших дій (“взяти іграшки”, “зібрати речі”), лише 16% старших дошкільників виявили намагання перерахувати декілька можливих етапів або дій, необхідних для досягнення мети. Певна частина прогнозувала взаємодію з дорослими (22% молодших та 16% старших дітей) та співпрацю з іншими дітьми (6% молодших та 18% старших дітей). Велика кількість відповідей (36% молодших дошкільників та 26% старших) мала невизначений характер.

При визначенні змісту цілей прогностичного характеру встановлено, що у відповідях старших дошкільників простежується спрямованість на набуття певної професії (“стати продавцем”) – 22% відповідей, зовнішні досягнення (відповіді на зразок “бути красивою”) – 18%, особистісні досягнення (“бути хорошою, доброю”) – 14% відповідей, прагнення до благополучного життя (“жити добре”) – 16% відповідей, досягнення матеріального благополуччя (“заробляти багато грошей”) – 14% відповідей. У ряді випадків давали-

ся відповіді невизначеного характеру (“бути дорослим”) –10%, не дали відповідь на питання 16% дітей.

У поясненнях стосовно того, чим зумовлюється визначення тієї чи іншої цілі найчастіше відображувались бажання та прагнення дорослих (“так мама каже”) – 34%. Досить часто діти давали невизначену відповідь (“так буде добре”) –18% від загальної кількості відповідей. У відповідях певної частини дітей простежується розуміння та урахування власних бажань та інтересів. Відповідей на зразок “тому що я люблю малювати”, “мені це подобається” зафіксовано 18% серед загальної кількості. У ряді випадків діти пов’язують свої життєві цілі з успішністю в ігровій діяльності (“коли ми граємо, я завжди вчителька”) – 10% відповідей. Значна частина дітей не змогла пояснити, чим зумовлена постановка життєвих цілей. Відповідь ”не знаю” дали 20% старших дошкільників.

На питання, що треба робити для досягнення своєї мети, діти найчастіше давали односкладні відповіді. Частина відповідей відображала спрямованість на зовнішню атрибутику дорослого життя (“купляти красивий одяг”, “стріляти в бандитів”, “отримати права”, “бути серйозним”) –18% відповідей. Поширеними були відповіді на зразок “ слухатись маму і тата” (16% випадків), які, на наш погляд, є свідченням надмірної залежності від батьків та їх націленості на розв’язання будь-яких дитячих проблем без втручання дитини. Частина дітей підкреслює необхідність навчання (“вчитись”) –14% та розвитку професійних навичок (“лікувати зуби”, ”малювати картини”) – 12% відповідей. Досить розповсюдженою серед дітей були відповіді матеріально-прагматичного характеру (на зразок “заробляти гроші”, “купувати фарби”) – 12% від загальної кількості відповідей. Відповідь “не знаю” була дана у 28% випадків.

Повторне проведення бесід дає підстави вважати, що при визначенні прогностичної мети значній кількості дітей дошкільного віку властива спонтанність, ситуативність і нестабільність. Значна кількість дітей (54,2%), вдруге відповідаючи на питання бесіди, давали відповідь іншого змісту. При цьо-

му деякі діти (36%) забували те, що вони говорили раніше, а значна частина з них (64%) добре пам'ятали, що вони говорили під час попередньої бесіди, і пояснювали свої відповіді тим, що “тепер передумали”.

Узагальнений аналіз відповідей дітей *молодшого дошкільного віку* підтверджує дані спостережень про те, що *зміст близьких цілей* дітей цього віку значною мірою визначаються об'єктивними обставинами повсякденного життя, підпорядкованого режимним та побутовим процесам, вимогам чи завданням дорослих. Часовий діапазон можливості молодших дошкільників щодо визначення цілі розповсюджується на близьке майбутнє (сьогодні, завтра, у вихідні), при цьому навіть найближчі дії, необхідні для досягнення мети, найчастіше окреслюються нечітко, мають спонтанний, поверховий або невизначений характер. Розповсюдженими *причинами*, які спонукають до досягнення мети, дітьми цього віку називаються ті, що забезпечують збереження та підтримку позитивних стосунків з дорослими та іншими дітьми. Значущими для малюків є мотиви відсутності конкретної привабливої іграшки або предмету та бажання їх мати. *Планування* конкретних дій, необхідних для досягнення близької мети, у більшості молодших дошкільників викликає значні труднощі. Більшість дітей має досить приблизні уявлення про шляхи втілення своїх задумів, не може розкрити етапи їх реалізації, свідченням чого є невпевнені та односкладні відповіді. Значна кількість дітей виявилась зовсім неспроможною окреслити та пояснити кроки, необхідні для досягнення визначеної цілі.

Узагальнення результатів бесід із дітьми *старшого дошкільного віку* свідчить про те, що в цьому віці *зміст короткотривалих цілей* значною мірою орієнтований на інтереси ігрової діяльності, виконання тих чи інших важливих ігрових ролей або розгортання певного ігрового сюжету. Більше місце посідають цілі, пов'язані з досягненнями в навчальній діяльності та набуттям учбових навичок. В ряді випадків в змісті визначених цілей відображуються плани інших дітей та результати спільної діяльності.

Збільшується часовий діапазон визначених дітьми цілей, значна кіль-

кість старших дошкільників спроможна окреслити стратегію майбутніх дій на більш тривалий період (у вихідні, влітку, в дорослому житті). В *змісті прогностичних цілей* існує спрямованість на особистісне самоудосконалення, наявні окремі елементи самоаналізу та відбиваються далекоглядні стратегічні плани щодо набуття професії або майбутнього дорослого життя. З'являються відповіді, в яких відображуються результати самооцінювання власних ресурсів, потреб та здібностей, прагнення задовольнити особисті бажання та інтереси. При цьому варто зауважити, що у відповідях дітей старшого дошкільного віку також наявна ситуативність, спонтанність, відсутність розгорнутих міркувань та високий ступінь залежності від цілей, визначених дорослими.

Планування дій, необхідних для втілення прогностичної мети дій найчастіше пов'язується із зовнішньою атрибутикою, навчанням, набуттям професійних навичок, матеріальним достатком. Слід підкреслити, що існують суттєві відмінності у висловлюваннях старших дошкільників щодо планування дій, необхідних для реалізації близької та далекої мети. Окреслення поетапного досягнення короткотривалої мети має більш самостійний, чіткий та конкретний характер, аніж при визначенні довготривалої, прогностичної мети. Крім того, було встановлено, що при визначенні близької мети більш виражені наміри альтруїстичного характеру, в яких враховуються спільні плани та групові завдання.

Експериментальні ситуації. При створенні експериментальних ситуацій ми мали на меті визначити спроможність дитини утримувати та досягати мету в умовах її постановки дорослими, самою дитиною або іншими дітьми, встановити відповідність між вербальними та реальними можливостями дитини, своєрідність проявів цілепокладання в найбільш опанованих дітьми видах діяльності. Загальна кількість досліджуваних становить 486 дітей, з них 240 молодшого та 246 старшого дошкільного віку. Узагальнені кількісні дані щодо проявів цілепокладання, виявлені в процесі експериментальних ситуацій, представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Характеристика цілепокладання дітей 3-7 років

(за результатами експерименту)

Показники	Види проявів	Вік дітей	В умовах самостійної постановки мети	В умовах постановки мети дорослим	В умовах постановки мети іншими діти
Зміст мети	Виконання певної ролі	мол. дошк.	13,6	20,4	17
		старш. дошк.	23,8	10,2	20,4
	Виконання дій	мол. дошк.	27,2	13,6	27,2
		старш. дошк.	13,6	20,4	13,6
	Розгортання сюжету	мол. дошк.	10,2	17	10,2
		старш. дошк.	17	20,4	23,8
	Використання матеріалів	мол. дошк.	23,8	17	10,2
		старш. дошк.	20,4	10,2	17
	Взаємодія з іншим	мол. дошк.	17	23,8	13,6
		старш. дошк.	23,8	17	10,2
Інше	мол. дошк.	4,8	8,2	15	
	старш. дошк.	8,2	21,8	15	
Планування	Розгорнуте	мол. дошк.	3,4	10,2	13,6
		старш. дошк.	10,2	20,4	20,4
	Часткове	мол. дошк.	17	30,6	27,2
		старш. дошк.	27,2	47,6	44,2
	Відсутнє	мол. дошк.	79,6	51,2	59,2
старш. дошк.		62,6	32	35,4	
Засоби	Варіативні, адекватні	мол. дошк.	27, 2	20,4	20,4
		старш. дошк.	37,4	27, 2	34
	Одноманітні, адекватні	мол. дошк.	66	69,4	66
		старш. дошк.	59,2	62,6	55,8
	Неадекватні, або пошук не здійсн.	мол. дошк.	6,8	17	17
		старш. дошк.	3, 4	10,2	10,2
Результати	Досягаються повністю	мол. дошк.	17	13,6	10,2
		старш. дошк.	32	20,4	20,4
	Досягаються частково	мол. дошк.	62,6	66	55,8
		старш. дошк.	59,8	62,6	66
	Не досягаються	мол. дошк.	20,4	20,4	27
		старш. дошк.	10,2	17	13,6

Якісний аналіз даних, отриманих в ході експериментальних ситуацій, є свідченням того, що на зміст цілей, які виникають перед дітьми в процесі діяльності, характер планування, ефективність обраних засобів та результативність діяльності значною мірою впливають умови постановки мети. Орієнто-

вне коло змістових пріоритетів, які визначаються дітьми в ситуації *само-стійної постановки мети*, знаходиться в сфері ігрової, образотворчої, рухової та побутової діяльностей. При цьому більше, ніж четверта частина дітей молодшого дошкільного віку формулює мету діяльності як таку, що передбачає виконання конкретних дій (“намалюю”, “піду” і т. п.). Приблизно у п’ятої частини дітей цього віку зміст цілі вибудовується на основі прагнення використувати привабливі іграшки (“побудую будинок”, буду грати”). Досить значна кількість молодших дошкільників намагається частіше взаємодіяти з дорослим, прагне бути поруч з ним і докладає значні зусилля для досягнення цього.

Старші дошкільники порівняно з малюками майже вдвічі частіше формулюють цілі, орієнтовані на виконання певної ролі та взаємодію з іншими (як з дітьми, так і з дорослими). При цьому кількість цілей, пов’язаних з виконанням предметних, рухових або побутових дій, вдвічі зменшується. З віком дитини майже не зменшується кількість цілей, зміст яких орієнтований на використання привабливих іграшок та предметів і майже п’ята частина дітей формулює цілі своєї діяльності залежно від наявності тих чи інших іграшок чи предметів. З віком дитини суттєво збільшується кількість цілей, які відображують прагнення дітей до розгортання сюжету гри.

В ситуації постановки мети дорослим спостерігалися тенденції дещо іншого характеру, які зумовлювались не стільки інтересами і бажаннями самої дитини, скільки педагогічними завданнями та програмовими вимогами. Змістове коло визначених дорослим цілей більш широке, різноманітне, аніж те, що визначається дітьми самостійно, рівень їх складності зростає. До цієї групи нами були віднесені ті цілі, в яких встановлювалась необхідність розв’язання певних виховних задач, формування трудових або учбових навичок, участю дитини в обов’язкових видах діяльності та режимних процесах і вимагали від дитини докладання значних вольових зусиль. Проте варто відзначити зменшення кількості цілей, віднесених нами до групи “виконання дій” та “використання іграшок”, які в пріоритетах самих дітей були провід-

ними. Майже вдвічі частіше, аніж самі діти, дорослі ставлять перед ними цілі, орієнтовані на якість виконання ролей, розгортання сюжету, встановлення взаємодії з іншими.

В цілому необхідно зауважити, що стратегія діяльності педагогів в цьому напрямі суттєво міняється залежно від вікових потреб. Наприклад, в аспекті визначення ролей педагога вдвічі рідше беруть на себе цей розподіл, аніж в роботі з малюками. Із дорослішанням дітей значно збільшується кількість цілей, орієнтованих на виконання певних дій (вже не ігрових, а частіше побутових, трудових). Менше уваги в роботі із старшими дошкільниками приділяють педагоги формулюванню цілей, пов'язаних з використанням іграшок та предметів. Майже втричі зростає кількість цілей, які взагалі не формулювались дітьми цього віку в ситуації самостійної постановки мети.

Отже, моделювання експериментальних ситуацій унаочнило наявну розбіжність в змісті тих цілей, які діти визначають самостійно й тих, які окреслює перед ними педагог. В змісті цілей, визначених дітьми, більшою мірою відображуються ігрові інтереси та уподобання, бажання діяти з привабливими іграшками. При визначенні цілей педагогом їх зміст ускладнюється, варіативність збільшується, і майже вдвічі збільшується кількість тих цілей, що виходять за рамки найбільш розповсюджених, досяжних та індивідуально привабливих для дітей як молодшого, так і старшого дошкільного віку.

Порівняння попередніх даних з тими, що були отримані в ситуації *постановки мети іншими дітьми*, говорить про те, що зміст цілей, окреслених дітьми одне одному, надзвичайно наближений до тих пріоритетів, які визначають діти самі для себе. Кількісний аналіз показав, що лише в деяких випадках існує статистична розбіжність, яка перш за все стосується використання матеріалів (кількість визначених подібного характеру цілей майже вдвічі більше, аніж при умові самостійної постановки мети) та цілей, які були віднесені нами до групи "інші". В цьому разі до цієї групи були віднесені цілі, які виникали в зв'язку з необхідністю узгодження рольової поведінки, поведінки в конфлікті або визначали зміст побутових дій. Таким чином, цілі, безпосе-

редньо або опосередковано визначені іншими дітьми, є найближчими по змісту та складності до самостійно вибраних дитиною цілей. Виявлені в цьому випадку тенденції можуть бути пояснені схожістю інтересів, розумінням потреб одне одного та співпадінням можливостей і уподобань дітей одного й того ж віку.

Своєрідні тенденції встановлені в ході аналізу даних щодо можливостей дітей *планувати* свою діяльність. В ситуації самостійної постановки мети досить незначна кількість як молодших, так і старших дошкільників виявилась спроможною здійснити розгорнуте планування. Майже третина молодших дітей і чверть старших спроможна здійснювати часткове планування, вербалізувати окремі етапи подальшої діяльності. І більшість як молодших, так і старших дітей найчастіше не здійснює поетапного планування в умовах самостійної постановки мети. Такі дані можна пояснити двома факторами: по-перше, схильності значної кількості дітей до постановки найбільш прийнятних, багаторазово апробованих та привабливих з точки зору їх відповідності індивідуальним можливостям, по-друге- відсутністю необхідності вербалізувати свої наміри та залучати до їх втілення інших.

В ситуації *постановки цілей дорослими* картина суттєво міняється. Майже вдвічі збільшується кількість дітей молодшого і старшого віку, які здійснюють розгорнуте або часткове планування своєї діяльності. Хоча в цьому разі кількість дітей, які зовсім не здійснюють планування, суттєво зменшується порівняно з попередньою ситуацією, але їх кількість є досить значною (майже половина молодших дошкільників і третина старших). Такі дані можна пояснити тим, що в ситуації постановки більш складних та різноманітних цілей та при умові певного контролю з боку дорослого перед дитиною виникає необхідність здійснювати поетапне планування. Отже, ситуація визначення цілі дорослим має стимулюючо-мотиваційний характер, активізує функцію планування, особливо в атмосфері емоційно-позитивної взаємодії з дорослим.

Аналіз даних щодо здійснення *планування в ситуації постановки мети*

іншими дітьми показує, що і в цьому разі як розгорнуте, так і часткове планування діяльності здійснюється майже вдвічі частіше, аніж в ситуаціях самостійної постановки мети. Незважаючи на те, що зміст визначених однолітками цілей не є більш складним, аніж самостійно визначених, в даних умовах фактором, стимулюючим функцію планування, на нашу думку, стає присутність іншої дитини та потреба контактувати з нею.

Отже, якщо дані по змісту та складності цілей в ситуації постановки мети однолітками наближались до змістових пріоритетів самих дітей, то дані по здійсненню планування (в цих же умовах) наближені до результатів, отриманих в ситуації постановки мети дорослими. Ми вважаємо, що в цьому разі незалежно від змісту та складності мети, стимулюючо-мотиваційну функцію для здійснення планування виконує присутність іншої людини (як дорослої, так і дитини), необхідність контактувати з нею, роз'яснювати свої дії, вербалізувати наміри. Стимулююче значення має і контроль, який свідомо або підсвідомо здійснює дорослий або дитина в процесі реалізації визначеної ними мети.

Аналіз даних про *засоби, застосовані дітьми в ситуації самостійної постановки мети*, свідчить про те, що менше четвертої частини дітей як молодшого, так і старшого дошкільного віку використовує адекватні і варіативні засоби досягнення мети. Такі тенденції можна пояснити наявністю у цих дітей певного досвіду розв'язання самостійно визначених завдань і попереднім апробуванням значної кількості засобів їх реалізації. Тому діти, навіть при ускладненні завдань, спроможні частково адаптувати добре знайомі засоби або винайти нові, поширюючи їх коло. Більше половини дітей в ситуації самостійної постановки мети схильні використовувати адекватні, дієві, але все ж таки одноманітні засоби. Досить незначною є кількість тих дітей, які і в цих умовах відмовляються від пошуку ефективних засобів або використовують неадекватні. Як було відзначено в ході експерименту, така поведінка є наслідком загального психічного розвитку цих дітей, їх неспроможністю утримувати тривалий час будь-яке завдання, неуважністю та не сформованіс-

тю процесів довільності.

Вивчення *засобів, застосованих дітьми в ситуації постановки мети дорослими*, показало, що в цьому разі значно (удвічі серед молодших, і утричі серед старших дошкільників) збільшується кількість випадків, коли діти ухиляються або відмовляються від пошуку варіативних засобів досягнення мети або використовують неефективні. Тим не менше і в цих ситуаціях значна частина дітей (навіть більша, аніж в ситуації самостійної постановки мети) здійснювала пошук певних засобів, хоча і одноманітних, але ретельно апробованих в попередній діяльності. Слід відзначити, що в цих умовах дещо зменшилась кількість дітей, які прагнуть до зацікавленого, творчого пошуку варіативних і високоефективних засобів досягнення мети. Серед молодших дошкільників ця різниця досить незначна, але в групах старших дітей кількість тих, що зацікавлено і творчо виконують завдання педагога, зменшилась більше ніж на 10%.

Вивчення застосованих дітьми *засобів досягнення мети в ситуації її постановки іншими дітьми* говорить про те, що дані в цьому разі дуже наближені до тих, що складаються в ситуації постановки мети педагогом. Але, говорячи про дітей старшого дошкільного віку, варто зауважити, що кількість випадків, в яких діти здійснювали використання одноманітних, але все ж таки адекватних засобів, виявилась найнижчою. Трохи більшою (порівняно з ситуаціями постановки мети дорослими) є та частина випадків, коли старші діти застосовували варіативні, високоефективні методи при визначенні мети однолітками.

Отже, на основі цього аналізу треба зазначити, що прагнення здійснювати пошук найбільш ефективних засобів досягнення мети дітьми дошкільного віку значно залежить не тільки від вікових особливостей, але і від умов її постановки. Найчастіше схильність до створення нових, варіативних, навіть ризикованих засобів було виявлено в ситуації самостійної постановки мети, зміст якої може не містити складності, але найбільше відповідає можливостям, настрою дитини, повністю відображує її інтереси, бажання та упо-

добання. Кількість дітей, які відмовлялися від пошуку ефективних засобів, в цьому разі була найнижчою. Але, тим не менше, досить значною при будь-яких умовах постановки мети є та частина дітей, які тяжіють до відтворення, застосування адекватних, але одноманітних засобів, виконавства та репродукування.

Вивчення *результативності діяльності дітей в ситуації самостійної постановки мети* дозволило встановити, що така мета повністю досягається дітьми молодшого віку лише у п'ятій частині випадків, а дітьми старшого дошкільного віку – у третині від загальної кількості простежуваних випадків. Також виявилось, що ситуацій, в яких діти досягають результату лише частково, більше половини як в молодшому, так і в старшому дошкільному віці. Значній кількості дітей притаманна схильність відмовлятися від визначеної цілі та не досягати запланованого результату своєї діяльності. Такі прояви відзначались в п'ятій частині випадків постановки мети молодшими дошкільниками і вдвічі рідше в ситуаціях самостійної постановки мети старшими дітьми.

Результативність діяльності в ситуації постановки мети педагогом є дещо нижчою. Особливо виразно ця тенденція простежується тоді, коли визначені цілі досягаються повністю. При цьому статистична відмінність, виявлена при вивченні результативності діяльності дітей молодшого віку, є незначною, проте серед старших дошкільників кількість дітей, які повністю досягають визначеної цілі в цих умовах, зменшується майже на третину. Так само, як і в ситуаціях самостійної постановки мети, найбільшою є та частина простежуваних випадків, в яких діти досягають визначені педагогом цілі лише частково. Кількість випадків, в яких діти не досягають визначені цілі, збільшується, але ця відмінність виявилась суттєвою лише у поведінці старших дошкільників.

Вивчення *результативності діяльності в ситуації постановки мети іншими дітьми* також дозволяє констатувати роль вікових відмінностей в цьому процесі. При тому, що результативність діяльності в цьому разі є ниж-

чою, тенденції до зниження результативності є більш суттєвими в групах молодших дошкільників. Зниження результативності перш за все відображується на зменшенні кількості тих випадків, коли діти досягали визначену ціль повністю, і меншою мірою стосується ситуацій, в яких діти досягали часткового результату або не досягали його зовсім. З віком дитини ці тенденції міняються і кількість випадків, в яких старші дошкільники зовсім не досягають визначену ціль при умові її постановки іншими дітьми, майже дорівнює кількості тих випадків, в яких діти ставили мету самостійно.

Таким чином, узагальнення кількісно-якісних даних щодо результативності діяльності дітей дошкільного віку є свідченням того, що кінцеві досягнення дітей визначаються не тільки віковими особливостями, а і значною мірою залежать від умов постановки мети. Діти дошкільного віку частіше досягають найвищої результативності і рідше відмовляються від виконання завдання в ситуації самостійної постановки мети. Приблизно однаковий вплив на результативність діяльності здійснюється фактом постановки мети дорослим або іншими дітьми. Але в цьому разі більш вираженими є вікові тенденції, оскільки старші діти проявляють значно більшу схильність до виконання завдань, окреслених однолітками, аніж молодші дошкільники.

Варто зауважити, що кількість ситуацій, в яких діти виявились спроможними досягати високої результативності мети в різних умовах її постановки є незначною (лише десята частина молодших і п'ята частина старших дошкільників). Найбільша кількість дітей дошкільного віку (більше половини малюків і майже дві третини старших дітей) проявляє схильність до незавершеності дій, досягнення часткового результату, виконання окремих частин роботи. Більше ніж четверта частина молодших дошкільників не досягає навіть часткових результатів діяльності, проте із дорослішанням дітей значно зменшується кількість тих випадків, коли діти зовсім не досягають позитивного кінцевого результату, відмовляючись або ухиляючись від виконання завдання, або використовуючи такі засоби, застосування яких не призводить до досягнення мети.

Сукупний аналіз кількісно-якісних даних, отриманих в ході моделювання експериментальних ситуацій, в цілому підтверджує дані спостережень та бесід з дітьми, одночасно збагачуючи їх новими висновками. В ході експериментальних ситуацій було встановлено, що лише незначна кількість дітей дошкільного віку спроможна самотійно визначати мету, утримувати та досягати її в різних умовах постановки, діяти у відповідності до певного плану, використовувати при цьому найбільш доцільні засоби та досягати високої результативності дій. Більшості дітей цього віку досить важко варіювати та ускладнювати зміст цілей, планувати кроки досягнення означеної мети, утримувати її, вибирати та застосовувати ефективні засоби досягнення. Значна частина дітей як молодшого, так і старшого дошкільного віку незалежно від умов постановки мети ухиляється від можливості самотійно визначати цілі діяльності, так само неспроможна досягати цілі, визначені іншими, формулювати та діяти відповідно до певних етапів, використовувати адекватні засоби і, відповідно, досягати позитивної результативності дій.

Також доведено, що існує певна розбіжність в змісті тих цілей, які діти визначають самотійно й тих, які окреслює перед ними педагог. В змісті цілей, самотійно визначених дітьми, більшою мірою враховуються індивідуальні можливості та потреби, відображуються власні інтереси та уподобання. Змістове коло визначених дітьми цілей перш за все стосується ігрової та образотворчої діяльності і прагнення діяти з новими або привабливими іграшками. При визначенні цілей педагогом їх зміст ускладнюється, при цьому майже вдвічі збільшується кількість тих, що виходять за рамки найбільш розповсюджених серед дітей, досяжних та індивідуально привабливих для них. Експериментальні ситуації також показали, що цілі, безпосередньо або опосередковано визначені однолітками, є ближчими по змісту та складності до самотійно вибраних дитиною цілей порівняно з тими, які встановлював педагог. Виявлені в цьому випадку тенденції можуть бути пояснені схожістю інтересів, розумінням потреб один одного та співпадінням можливостей і уподобань дітей одного віку.

У процесі аналізу спроможності дошкільників здійснювати поетапне планування кроків досягнення мети встановлено, що дитина краще планує свою діяльність в умовах постановки мети іншою людиною (однаково – дорослим чи однолітками). Ми вважаємо, що в цьому разі незалежно від змісту та складності мети, стимулюючо-мотиваційну функцію для здійснення планування виконує присутність іншої людини, дорослої чи дитини, необхідність контактувати з нею, роз'яснювати свої дії, вербалізувати наміри. Стимулююче значення має і контроль та оцінювання, який свідомо або підсвідомо здійснює присутній дорослий або одноліток в процесі втілення визначеної ним мети.

У ході експериментальних ситуацій ми переконалися, що ефективність застосованих засобів досягнення мети дітьми дошкільного віку також значно залежить не тільки від вікових особливостей, але і від умов її постановки. Найчастіше схильність до застосування нових, варіативних, навіть ризикованих засобів було виявлено в ситуації самостійної постановки мети, зміст якої може і не містити складності, але найбільше відповідає індивідуальним можливостям, настрою дитини в певний момент, повністю відображує її інтереси, бажання та уподобання. Кількість дітей, які відмовлялися від пошуку ефективних засобів в ситуації самостійної постановки мети, була найнижчою. Але, тим не менше, експериментальні дані показали, що досить значною при будь-яких умовах постановки мети є та частина дітей, які тяжіють до відтворення, застосування адекватних, але одноманітних засобів, виконавства та репродукування.

Узагальнення кількісних даних щодо результативності дитячої діяльності в різних ситуаціях постановки мети також є свідченням того, що кінцеві досягнення дітей визначаються не тільки віковими особливостями, а і значною мірою залежать від цих умов. Діти дошкільного віку найчастіше досягають найвищої результативності і рідше відмовляються від виконання завдання саме в умовах самостійної постановки мети.

Але навіть використання ефективних засобів не завжди гарантує досяг-

нення самостійно визначеної цілі. Такі тенденції, за даними експерименту, виникають внаслідок цілої низки причин – в результаті постановки вихователем занадто складних, або занадто легких, або нецікавих, або малозначущих для дитини завдань, які встановлюються авторитарно і фронтально, без урахування індивідуальних психофізичних можливостей, потреб та інтересів кожної дитини. Суттєвим гальмівним чинником може бути фактор відсутності відповідних заохочувальних, стимулюючих факторів, позитивного оцінювання або створення необхідних підтримуючих наполегливі дії умов.

Отже, можна констатувати, що факт встановлення цілі іншою людиною (дорослим чи дитиною) несе певний розвивальний ефект, сприятливо впливає на функцію планування, поширює тематику дитячих цілей, розповсюджуючись на ті види діяльності, які не є настільки привабливими, як ігрова, спричинює пошук нових засобів, створює елемент ускладнення. З другого боку, в ряді випадків у дітей може виникати неприйняття таких цілей, їх відчуження, небажання долати труднощі, яке призводить до уникнення визначених іншими цілей та зниження результативності діяльності.

Підсумковий аналіз даних, отриманих в процесі спостережень, бесід з дітьми та моделювання експериментальних ситуацій уможливив здійснення статистично достовірного оцінювання проявів цілепокладання у дошкільників за параметрами *вираженості, сталості та завершеності*.

Параметр вираженості проявляється в усвідомленні та вербалізації мети, задуму, обґрунтуванні його правильності, можливості пояснити причини визначення, спланувати кроки досягнення, усвідомленні проблемних аспектів, залученні до реалізації задуму однодумців. Бальне оцінювання вираженості того чи іншого прояву відбувалось в межах від 0 до 2 балів.

Параметр сталості проявляється в незмінності мети, наполегливості в її досягненні, стабільному інтересі до процесу діяльності, проявах післядовільної уваги, зосередженості, утриманні своєї мети, задуму, варіативному використанні різноманітних засобів та матеріалів. Бальне оцінювання сталості того чи іншого прояву відбувалось в межах від 0 до 2 балів.

Параметр завершеності проявляється у результативності поставленої мети, її практичному значенні для діяльності, повноцінності втілення, відповідності застосованих засобів визначеним цілям та планам, власним можливостям. Бальне оцінювання завершеності прояву відбувалось в межах від 0 до 2 балів.

Поведінка дитини з *високим рівнем цілепокладання* характеризується спроможністю самостійно визначити та утримувати мету, окреслити задум, зміст якого відрізняється нестандартністю, оригінальністю, здатністю розгорнуто пояснити причини саме такого її визначення, її доцільність та необхідність, вербалізувати необхідні для реалізації мети кроки, адекватністю поставленої мети реальним можливостям дитини, високою ефективністю застосованих варіативних засобів, стабільністю емоційно-позитивного настрою та досягненням позитивного результату в різних умовах її постановки (кількість набраних балів становить від 12 до 18).

Поведінка дитини з *середнім рівнем цілепокладання* характеризується спроможністю самостійно визначити та частково утримувати мету в деяких видах діяльності, намаганням окреслювати окремі етапи її реалізації, спробами пояснювати причини саме такого визначення мети, задуму, пошуком адекватних засобів її досягнення, емоційною нестабільністю, наявністю часткового позитивного результату в тих чи інших умовах постановки мети (кількість набраних балів становить від 6 до 11).

Поведінка дитини з *низьким рівнем цілепокладання* характеризується постійним уникненням від самостійного визначення мети, неспроможністю її утримувати, використанням неадекватних засобів досягнення мети, визначеної іншими, нездатністю пояснити свої дії та самостійно спланувати етапи досягнення мети, проявами негативно-емоційної реакції та невідповідністю отриманих результатів діяльності визначеним цілям (кількість балів становить від 0 до 5). Підсумкові дані щодо проявів цілепокладання у дітей 3-7 років представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Кількісна характеристика рівнів розвитку
цілепокладання дітей 3-7 років**

Параметри	Вік	Вис. рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень(%)
Вираженості	мол.	7, 8	57	35, 2
	стар.	17, 2	65	17, 8
Стабільності	мол.	9, 6	66	24, 4
	стар.	19, 4	61,3	19, 3
Завершеності	мол.	8, 4	62	29, 6
	стар.	13, 8	67,6	18, 6
Загалом	мол.	8, 6	62	29, 4
	стар.	16, 8	65	18, 2

Якісний аналіз отриманих кількісних даних дозволив встановити провідні тенденції та виявити особливості розвитку цілепокладання на етапі дошкільного дитинства. З'ясовуючи особливості розвитку цілепокладання за параметром вираженості якості, ми встановили, що лише незначна кількість дітей молодшого дошкільного віку здатна вербалізувати свої наміри, обґрунтувати їх, спланувати кроки їх реалізації та залучити до їх втілення інших дітей. В старшому дошкільному віці кількість дітей з високим рівнем вираженості цільових намірів збільшується вдвічі і становить вже майже п'яту частину від загальної кількості дітей. Такі зміни перш за все можна пояснити віковою сформованістю довільності психічних процесів та розвинутістю мовленнєвих операцій, по друге, становленням таких особистісних властивостей, як самостійність, самосвідомість, відповідальність, прагненням старших дошкільників до визнання серед однолітків та спілкування з ними. Тим не менше, найбільшій кількості дітей як молодшого, так і старшого дошкільного віку притаманна схильність до часткової вербалізації та неповного обґрунтування мети, задуму, спроможність окреслити лише деякі, найбільш знайомі етапи їх втілення, що оцінювалось нами середніми балами. Досить

значною виявилась кількість тих дітей (третина молодших дошкільників і майже п'ята частина старших), які неспроможні вербалізувати мету, сформулювати та обґрунтувати свої наміри, спланувати етапи їх досягнення. Проте і в цьому разі ми відзначили суттєву роль вікових змін, оскільки кількість дітей з низькими оцінками за параметром вираженості якості в старшому дошкільному віці зменшується більше ніж удвічі.

При оцінюванні означеної властивості за *параметром сталості* з'ясовано, що статистичні тенденції в своїх основних рисах зберігаються. Майже у такої ж кількості дітей ми встановили високий рівень сталості цілепокладання, який характеризується можливістю утримувати визначену мету, докладати значні зусилля заради її досягнення, проявляти післядовільну уважність та високу зосередженість в процесі її втілення. Проте варто зазначити, що дітей молодшого віку, прояви цілепокладання яких за параметром сталості були нами оцінені як посередні, на десяту частину більше. Відповідно дітей молодшого дошкільного віку з низькими оцінками за параметром сталості, на десяту частину менше, аніж при оцінюванні за параметром вираженості якості. Такі дані є свідченням того, що вербалізація задуму, встановлення контактів, обґрунтування та планування намірів є для дітей молодшого дошкільного віку більш складною діяльністю, ніж утримання мети та здолання певних труднощів на шляху її реального втілення в практичну діяльність.

Найбільш суттєвими виявились відмінності у статистичних даних за параметром *завершеності*. В цьому разі експериментальними даними було відзначено зменшення кількості дітей, особливості цілепокладання яких ми оцінили найвищими балами. Найбільшим виявилось число дітей, результативність діяльності яких має незавершений, частковий характер і оцінювались нами середніми балами. Значною і в цьому разі виявилась кількість дітей, результативність діяльності яких ми оцінили найнижчими балами, і в молодшому дошкільному віці таких дітей виявилось більше третини від загальної кількості, в старшому – майже п'ята частина дітей.

Підсумкові результати вивчення особливостей цілепокладання дітей

дошкільного віку за сукупністю визначених параметрів є свідченням того, що лише незначна частина дітей цього віку спроможна досягати високих результатів у ході постановки, утримання та досягнення мети в різних ситуаціях її визначення. Таких дітей виявилось лише 8,6 відсотків в молодшому та 16,9 відсотків в старшому дошкільному віці. Проте досить значною є та частина дітей, які в більшості спостережуваних ситуацій виявились неспроможними самостійно визначити та пояснити свої наміри, спланувати подальші дії, застосувати адекватні та ефективні засоби досягнення мети, досягти позитивної результативності своєї діяльності. Серед молодших дошкільників дітей з такими характеристиками цілепокладання виявилось майже третина, а серед старших дітей – майже п'ята частина від загальної кількості.

Вікові відмінності у проявах цілепокладання є досить суттєвими і за іншими характеристиками. Цілі, які встановлюються дітьми молодшого дошкільного віку, можна охарактеризувати як близькі, конкретно виражені, короткотривалі, нестабільні, найчастіше спрямовані на задоволення власних потреб. Вербалізація цільових намірів виражена досить слабо, активізується лише при наявності підтримуючих звертань дорослого. Тим не менше нами було виявлено, що і в цьому віці частина дітей спроможна визначити свої наміри та докладати зусилля щодо їх досягнення, планувати діяльність, застосувати варіативні ефективні засоби та досягати завершеності при постановці мети.

Із дорослішанням дитини процеси цілепокладання переходять від стану невизначеності, спонтанності та ситуативності, непослідовності у плануванні окремих етапів діяльності, хаотичності та безсистемності дій, їх невідповідності загальним намірам, легкого відволікання від визначених кроків до більш якісних та удосконалених характеристик. Старші дошкільники проявляють більшу наполегливість у досягненні мети, спроможні довше її утримувати, повертатись до неї через тривалий проміжок часу, докладати значні зусилля до подолання бар'єрів на цьому шляху, меншою мірою орієнтуються на зовнішні (сприятливі чи несприятливі) обставини. Міняються і змістові

пріоритети цілей, які розповсюджуються тепер на досягнення результативності більш прогностичного та абстрактного характеру і вибудовуються найчастіше навколо розгортання певного ігрового сюжету або визнання своєї спроможності щодо втілення тієї чи іншої ролі. Простежується можливість дітей цього віку здійснювати прогностичне планування своїх дій, в яке включаються варіативні засоби, розраховані не тільки на підтримку дорослих або інших дітей, а і на власні винаходи.

В процесі вивчення особливостей цілепокладання було встановлено значну розбіжність проявів цілепокладання залежно *від виду діяльності*, в ході якого здійснювалась постановка та досягнення мети. Найвищі результати за різними параметрами оцінювання були отримані в добре опанованих малюками видах діяльності (побутовій, ігровій, образотворчій). Саме в цих видах діяльності ми найчастіше фіксували випадки поетапного і конструктивного планування окремих дій, намагання здійснити пояснення своїх намірів, застосування найефективніших засобів і досягнення найвищої результативності.

В ході цієї серії експериментального дослідження з'ясовані *змістові пріоритети дитячих цілей і ті спонукальні мотиви*, які зумовлюють їх постановку. Зміст близьких цілей дітей молодшого віку значною мірою визначається об'єктивними обставинами повсякденного життя, підпорядкованого режимним та побутовим процесам, вимогам чи завданням дорослих. Часовий діапазон можливості молодших дошкільників щодо визначення цілі розповсюджується на близьке майбутнє, при цьому навіть найближчі дії, необхідні для досягнення мети, найчастіше окреслюються нечітко, мають спонтанний, поверховий або невизначений характер. Розповсюдженими *причинами*, які спонукають до досягнення мети, найчастіше виступають ті, що забезпечують збереження та підтримку позитивних стосунків з дорослими та іншими дітьми. Значущими для малюків є мотиви відсутності конкретної привабливої іграшки або предмету та бажання їх мати.

Зміст короткотривалих цілей, визначених старшими дошкільниками

значною мірою орієнтований на інтереси ігрової діяльності, виконання тих чи інших важливих ігрових ролей або розгортання певного ігрового сюжету. Але більше місце посідають цілі, пов'язані з досягненнями в навчальній діяльності та набуттям учбових навичок. В ряді випадків в змісті визначених цілей відображуються плани інших дітей та результати спільної діяльності. Збільшується часовий діапазон визначених старшими дошкільникам цілей, значна кількість старших дошкільників спроможна окреслити стратегію майбутніх дій на більш тривалий період (у вихідні, влітку, в дорослому житті).

В змісті прогностичних цілей виникає спрямованість на особистісне самоудосконалення, наявні окремі елементи самоаналізу та відбиваються далекоглядні стратегічні плани щодо набуття професії або майбутнього дорослого життя. Змістові пріоритети цілей частково відображують результати самооцінювання власних ресурсів, потреб та здібностей, прагнення задовольнити особисті бажання та інтереси. Крім того, було встановлено, що при визначенні близької мети у дітей більш виражені наміри альтруїстичного характеру, в яких враховуються спільні плани та групові завдання. Варто зазначити, що змістове коло цілей, сформульованих дорослими, є більш широким та складним, аніж тих, що визначені самими дітьми, що в цілому має позитивне значення для розвитку малюків, але при цьому в значній кількості зафіксованих нами ситуацій цілі, визначені дорослими, були надто складними для дітей і не враховували їх індивідуальні можливості та інтереси.

Необхідно підкреслити, що при встановленні мети педагогами результативність дій дошкільника суттєво залежить від характеру тих впливів, які здійснюються дорослим. В атмосфері авторитаризму, настановчості діти значно частіше проявляють неприйняття як суспільно-цінної, так і індивідуально-значущої мети, чинять опір вказівкам дорослого або свідомо здійснюють неефективні дії, спрямовані на ухилення від виконання розпоряджень.

Визначальними для стимулювання цілепокладання дітей дошкільного є умови, при яких відбувається процес постановки та досягнення мети. Соціально-психологічні умови суттєво впливають на характер емоційної реакції

дитини, активізують чи нейтралізують прояви наполегливості та вольових зусиль, отже впливають і на результативність дій. Найвищі показники результативності та емоційного піднесення були відзначені в ситуаціях самостійної постановки мети при умові домірної допомоги з боку педагогів або старших дітей, їх присутності чи співучасті.

Встановлено, що такі тенденції викликані не тільки прагненням дітей бути самостійними, але і тим, що самостійне визначення мети відбувалось на основі комплексного (свідомого або неусвідомлюваного) оцінювання та урахування гами індивідуальних властивостей – власних бажань, можливостей, інтересів та потреб. В таких ситуаціях об'єктивації власної спроможності зміст окресленої дитиною мети стає найцікавішим, домірно складним, індивідуально-значущим та найбільш реальним для досягнення, гарантовано забезпечує переживання успіху та сприяє визнанню дитини в групі однолітків.

3.2. Закономірності формування вибіркості дошкільника як здатності до оцінювання та засвоєння соціального досвіду

Наступна серія експериментального дослідження була присвячена вивченню закономірностей формування *вибірковості* як властивості, функціональним призначенням якої є засвоєння та втілення найбільш прийнятних для дитини та відповідних їй можливостям засобів досягнення поставленої мети, встановлення оцінного взаємозв'язку між власними потребами, наявним особистим досвідом і можливостями та актуальними потребами і пропозиціями соціального середовища шляхом вибору найефективніших засобів впливу, способів, прийомів виконання діяльності тощо. В ході даної серії були застосовані методи спостережень, бесід з дітьми, моделювання експериментальних ситуацій.

Критеріями вибіркості дітей дошкільного віку виступили: спроможність дитини зробити власний вибір, аргументовано та коректно його відсто-

ювати, адекватність вибору поставленій меті, спрямованість вибору, його відповідність власним інтересам або загальногруповим цінностям. Крім того, нас цікавили змістові пріоритети дитячих виборів та чинники, від яких залежить стимулювання або гальмування дитячої вибірковості.

У ході спостережень за проявами вибірковості молодших дошкільників виявлено, що діти цього віку спроможні здійснювати самостійні вибори, змістове коло яких суттєво визначається характером керівних впливів дорослих і розповсюджується на вибір серед дозволеного ними. Таким дозволеним найчастіше стає вибір ігрової ролі, матеріалів, іграшок та предметів, необхідних для реалізації ігрової діяльності. Було встановлено, що в багатьох інших ситуаціях повсякденного життя молодші дошкільники майже позбавлені можливості вибирати та приймати самостійні рішення. Ці обмеження стосуються вибору виду діяльності, виду гри, змісту учбових і трудових завдань, меншою мірою – вибору партнерів по спілкуванню. Можливість вибирати (зміст гри, засоби, прийоми її реалізації) надається дітям в ході вільної ігрової діяльності, меншою мірою розповсюджується на комунікативну та образотворчу і не майже не здійснюється у трудовій та учбовій діяльності.

Із загальної кількості виборів, здійснюваних дітьми цього віку протягом дня (в середньому 9, що для нас становитиме 100%), найбільша кількість виборів (в середньому 6, що дорівнює близько 67%) здійснювалась в процесі ігрової діяльності (предметно-маніпулятивні, творчі та рухливі ігри). Серед загальної кількості виборів, здійснюваних дітьми молодшого дошкільного віку в ігровій діяльності, найбільш частими (близько 60%) були ті, що стосуються вибору матеріалів, предметів та іграшок, вибору певного виду гри (16%), вибору прийомів діяльності (14%), вибору ролі (10%). Незначна частина виборів (в середньому 2, що становить 22%) здійснювалась в процесі образотворчої діяльності, і розповсюджувалась на вибір необхідних матеріалів. Найменше виборів здійснювалось у ході учбової та трудової діяльності (в середньому 1 випадок, що становить приблизно 11% від загальної кількості здійснюваних виборів).

В ситуації безпосереднього здійснення вибору більша кількість дітей молодшого дошкільного віку (близько 76%) проявляє невпевненість, нерішучість, тривалі вагання, звертається по допомогу дорослих або інших дітей. Ми вважаємо, що такі характеристики з одного боку мають певний позитивний та розвивальний смисл, оскільки вони є свідченням схильності дитини до серйозного і зваженого прийняття рішення, поступового оцінювання, в ході якого виникає готовність здійснити свідомий та правильний вибір, спираючись на вдумливе урахування своїх можливостей та інших факторів. З другого боку, вони є свідченням відсутності необхідного досвіду прийняття самостійних рішень та систематичних обмежуючих дій з боку дорослих.

Значна частина дітей молодшого дошкільного віку (18%), як правило, відмовляється або ухиляється від здійснення самостійного вибору, перекладаючи відповідальність за прийняття рішення на інших. Вважаємо, що ці тенденції зумовлені віковими особливостями – відсутністю необхідного досвіду здійснення вибору, недостатньої кількості необхідних уявлень про навколишнє, несформованості відповідних вмінь, навичок, але підсилюються внаслідок певних індивідуальних особливостей, неспроможності адекватно оцінити свої бажання, уподобання, реальні можливості, невпевненості та нерішучості, тривожності. Лише невелика частина дітей молодшого дошкільного віку (6%) в ситуації вибору діє досить рішуче і впевнено, обґрунтовує свої рішення, що свідчить про наявний оцінний досвід та широке залучення дитини до систематичного здійснення виборів в різних сферах життєдіяльності.

Таким чином, змістове коло виборів молодших дошкільників зазвичай розповсюджується на прийняття рішень щодо тактики життєдіяльності – вибір виду гри, необхідних для неї матеріалів, предметів чи іграшок, інколи-ролей та партнерів по спілкуванню. Гальмівним чинником при здійсненні вибору молодшими дошкільниками стають не тільки зовнішні обставини, але і внутрішні характеристики, як вікові – відсутність необхідного досвіду здійснення виборів, неспроможність адекватно оцінити свої можливості, потреби і здібності, так і суто індивідуальні – нерішучість, невпевненість в своїх діях, тривожність,

занижена самооцінка. На змісті дитячого вибору може відображуватись надмірна сміливість, ризикованість, безпечність та безоглядність, що виникає на основі переоцінювання власних ресурсів. Такі характеристики відзначаються не стільки на процесі здійснення вибору, оскільки вибір в цьому разі здійснюється надто впевнено, легко і швидко, скільки на процесі реального втілення задуму, який рідко завершується позитивними наслідками.

Спостереження за дітьми старшого дошкільного віку показали, що змістове коло здійснюваних дітьми виборів поширюється та ієрархія змістових напрямів суттєво міняється. Старші дошкільники на відміну від молодших прагнуть якомога частіше вибирати не тільки окремі засоби, прийоми, матеріали чи іграшки, але й найбільш привабливий вид діяльності. При цьому кількість реальних можливостей здійснити такий вибір протягом дня залишається досить обмеженою (в середньому 2-3 випадки) і суттєво залежить від обов'язкового для усіх розкладу та наявності у груповій кімнаті необхідних матеріалів. У ході спостережень зафіксовано намагання дітей старшого дошкільного віку приймати більш важливі для свого життя рішення шляхом вибору виду діяльності, партнера або цікавої ролі. Нами відзначено збільшення кількості випадків виборювання своїх бажань, прояви наполегливості та виникнення суперечок з приводу неможливості приймати важливі рішення. Варто підкреслити, що в більшості випадків це виборювання виглядало як капризування, впертість, неслухняність та перетворювалось у негативне ставлення до педагога. Констатовано, що обираючи вид діяльності, значна кількість дітей віддає перевагу ігровій (42%), образотворчій (38%), учбовій (12%), трудовій (8%). При цьому в ситуації необмеженого вибору більша частина дітей проявляє нерішучість, вагання, невпевненість (67%), деякі діти ухиляються від вибору, очікуючи настанов та вказівок вихователя (16%). Значна частина дітей, здійснюючи вибір діяльності, діє досить впевнено, наполегливо та рішуче (17%).

Окрім вибору виду діяльності, діти старшого дошкільного віку виявили спроможність і прагнення обирати певний вид гри, праці, заняття, ігрові ролі,

іграшки та предмети. Кількість здійснюваних дітьми цього віку виборів протягом дня збільшується вдвічі, при цьому значна частина (31,5%) спрямована на вибір ролі, вибір партнера по спілкуванню (27,5%), вибір матеріалів та іграшок (22%), вибір виду діяльності (11%), вибір виду гри, праці, учбових занять (8%). Найбільшу зацікавленість старших дошкільників при здійсненні вибору відзначено в ситуаціях вибору ігрової ролі, партнера по спілкуванню та виду діяльності. Саме в цих ситуаціях діти більше всього наполягають на своєму рішенні, що є свідченням сформованості досить усталених уподобань, симпатій та антипатій, ціннісних орієнтацій, наявності певного оцінного досвіду в цій сфері. Необхідно зазначити, що порівняно меншу наполегливість діти старшого дошкільного віку виявили при здійсненні вибору іграшок та матеріалів або окремого виду гри, праці, учбових занять. Такі дані свідчать про те, що в цьому віці дитина прагне приймати важливі рішення щодо свого життя, які відображуються у виборі виду діяльності, улюбленої ролі та партнера по спілкуванню.

Підсумковий аналіз результатів спостережень за дітьми старшого дошкільного віку дозволяє відзначити появу нових тенденцій у проявах вибірковості. Так, оволодіння життєвим простором, поширення досвіду та уявлень про навколишнє формує у дитини здатність та бажання здійснювати вибори стратегічно значущі та більш важливі для життєдіяльності, аніж в молодшому дошкільному віці. Це відображується на змісті здійснюваних дітьми виборів і стосується перш за все вибору виду діяльності, ігрових ролей та партнерів по спілкуванню. Діти цього віку більш схильні наполегливо відстоювати своє бажання здійснювати самостійний вибір, приймати важливі рішення щодо власної діяльності, партнерів по спілкуванню, окремих дій та виконуваних ролей.

Гальмівними чинниками для формування вибірковості у старших дошкільників виступає відсутність варіативності та стимулюючих пропозицій з боку дорослих щодо здійснення самостійного вибору. В умовах відсутності варіативності в поведінці дітей цього віку можуть зміцнюватись угодницькі чи

негативістські нахили, зміцнюватись звичка чинити опір, капризувати, сперечатись та протидіяти, що перетворюється в негативне ставлення до дорослого як носія обмежуючих права дитини тенденцій. Ми вважаємо, що така поведінка дошкільників зумовлена не стільки дійсно негативним ставленням до дорослого, скільки свідченням, сигналом про неприйняття його окремих дій, спрямованих на позбавлення дитини права прийняття самостійного рішення. Гальмівним чинником протилежного характеру може виступати необмеженість варіантів вибору, надто широке коло пропозицій, в якому дитина губиться, втрачає можливість здійснити об'єктивне оцінювання складності завдання і прийняти правильне рішення щодо власної спроможності його виконати.

Отже, в ході спостережень констатовано, що динаміка вибірковості у дошкільників характеризується збільшенням кількості здійснюваних виборів протягом дня, прагненням здійснювати вибори все більш і більш складні, значущі не тільки для реалізації окремих прав чи бажань, але важливі для стратегії життєдіяльності. Переорієнтація змістових пріоритетів відбувається від більш простих виборів в молодшому віці (іграшки, предмети, окремі дії, засоби) до більш складних (вид діяльності, партнер, роль). Як в молодшому, так і в старшому дошкільному віці діти спроможні відстоювати своє право здійснювати вибір та діяти у відповідності до нього. Проте у дітей молодшого віку характер реагування на відсутність вибору найчастіше набуває вигляду капризування, негативізму та впертості. Старші дошкільники, на відміну від молодших, спроможні застосовувати більш ефективні та різноманітні засоби відстоювання своїх прав, які відображають прагнення здійснювати самостійний вибір та діяти у відповідності до нього.

Гальмівними чинниками для розвитку вибірковості дошкільників є відсутність або надмірність варіативності, існуючої в оточуючому середовищі. В разі відсутності варіативності та заохочувальних дій з боку дорослого у дітей дошкільного віку можуть поширюватися негативістські тенденції в поведінці, які супроводжуються капризуванням, неслухняністю, впертістю та агресивністю. Надмірне коло пропонованих варіантів (діяльності, матеріалів,

ролей, засобів, зразків поведінки) також гальмує дитячу вибірковість, викликає розгубленість та неспроможність виділити найважливіше, найбільш значуще та відповідне власним можливостям.

Зазначимо, що в практиці повсякденного життя дітей дошкільного віку змістове коло дитячих виборів суттєво обмежується впливами дорослих, фронтальним характером режимних процесів, що не передбачають систематичного надання дитині можливості вибрати серед різних варіантів найбільш прийнятний, цікавий або привабливий. В ситуації відсутності досвіду систематичного здійснення виборів того чи іншого характеру зовнішні чинники визначають внутрішній стан дитини в напрямі зміцнення угодництва, беззаперечної слухняності або підсилення негативізму, агресивності та впертості.

Дані, отримані у ході цілеспрямованих бесід, доповнили матеріали спостережень інформацією про компетентність дітей щодо сутності та значення вибору в житті людини, допомогли визначити змістові пріоритети бажаних виборів, здійснити співставлення реального та бажаного, отримати загальне уявлення про ціннісні орієнтації дитини та виявити індивідуально-значущі мотиви здійснення того чи іншого вибору.

Відомо, що уявлення дітей про навколишнє взагалі, отже про сутність та значення вибору в житті людини зокрема, формуються на основі реального досвіду найбільш вживаного та розповсюдженого в житті дорослих. В ході бесід виявилось, що дитячі уявлення про вибір найчастіше відображують наявний досвід придбання чогось або участь дорослих у виборах як відомій громадсько-політичній події. Невелика частина дітей розуміє вибір як явище, суттєво значуще для себе, таке яке можна здійснювати постійно і самостійно. Більшість дітей виявилась неспроможною пояснити сутність та значення вибору в житті людини. Відповіді на питання, спрямовані на виявлення компетентності дитини про сутність та значення вибору, класифіковані таким чином:

1) відповіді, в яких йдеться про вибір засобів, необхідних для реалізації своєї діяльності (“вибирати ляльку, машину в магазині”, “вибирати –це купувати”). Відповідей такого характеру зафіксовано 24% серед молодших та 38%

серед старших дошкільників;

2) відповіді, в яких відображується усвідомлення загальновідомих суспільних подій (“вибирати президента, депутатів”). Відповіді подібного характеру дали 12% молодших дошкільників та 28% дітей старшого дошкільного віку;

3) відповіді, в яких йдеться про власні права дитини вибирати щось суттєве в своєму житті (“вибирати що робити, з ким гуляти”). Відповідей такого характеру було зафіксовано 4% серед молодших та 12% серед старших дошкільників;

4) відповіді на зразок “не знаю” дали 60% молодших дошкільників, і 22% старших дошкільників.

Відповіді дітей на питання другої групи, спрямованих на виявлення бажаних занять, уподобань дозволили встановити, що діти як старшого так і молодшого дошкільного віку досить чітко уявляють собі, якому виду діяльності чи заняттю вони віддали б перевагу. Досить розповсюджено, коли бажаним називається те, чого дитина позбавлена. Так, серед бажаних виборів перші місця посідають ті, що пов’язані з перебуванням біля мами, вдома (24% молодших дошкільників та 16% старших), участю у вільних іграх (20% молодших дошкільників та 23% старших), улюбленими заняттями (22% молодших дошкільників та 38% старших), прийняттям улюбленої їжі (12% молодших дітей та 10% старших). Порівняно менша частина дітей не змогла відповісти на питання цієї групи, давши відповідь “не знаю” (22% молодших та 13% старших).

Аналіз відповідей дітей на питання цієї групи свідчить про те, що дошкільники досить чітко усвідомлюють та вербалізують пріоритети своїх уподобань, спроможні здійснити уявний вибір того виду діяльності, занять, які найбільше до вподоби. Із дорослішанням вибори дітей стають більш диференційованими, індивідуально-важливими, в них відображується зростаюча спроможність оцінити свої інтереси та можливості.

Відповіді дітей на питання, спрямовані на встановлення причин того чи

іншого уявного вибору говорять про те, що більшості дітей дошкільного віку складно пояснити причини його здійснення. Більше половини дітей виявились неспроможними аргументувати причини вибору певного виду діяльності (67% молодших та 53% старших дошкільників). Серед наданих відповідей як провідні мотиви, усвідомлювані дітьми, ми виокремили мотиви соціального та індивідуального характеру.

До першої групи (мотиви соціального характеру) віднесені ті, в яких йдеться про вибір, який здійснюється заради близької людини, містить в собі елемент жертовності, але одночасно передбачає можливість робити щось заради цієї людини і діяти разом з цією людиною (“мити посуд, щоб мамі було легше”). Відповіді подібного характеру дали 14% молодших та 26% старших дошкільників.

До другої групи (мотиви індивідуального характеру) віднесені відповіді, в яких причиною вибору називається власна успішність в діяльності (“в мене це добре виходить”), задоволення від процесу її реалізації чи отриманого результату (“мені подобається малювати”). Відповіді такого характеру дали 19% молодших та 21% старших дошкільників.

Відповіді на питання щодо відповідності бажаного вибору власним можливостям дітей співвідносились нами із результатами спостережень за такими аспектами: спроможність здійснити вибір та здатність його втілити. В ході цього співставлення виявилось, що змістове коло бажаних виборів є значно більш широким, аніж те, яке реально здійснюється в житті дітей. Вкрай рідкими є ті випадки, коли бажані вибори дітей співпадають з реальною практикою їх життєдіяльності (1-2 випадки протягом дня).

Отже, діти неспроможні здійснити реальний власний вибір унаслідок відсутності для цього необхідних умов, заорганізованості дитячого життя фронтальними, обов’язковими для усіх видами діяльності та завданнями. Проте в тих рідких випадках, коли дитина діяла у відповідності до власного вибору, вона виявляла найвищі показники успіху, долаючи перешкоди, не звертаючи уваги на дискомфорт та постійно зберігаючи позитивно-

емоційний настрій.

Друга бесіда спрямовувалась на уточнення змісту бажаних та реальних виборів в ігровій діяльності, їх взаємовідповідність, спроможність дитини обґрунтувати цей вибір та пояснити причини його здійснення. В ході аналізу результатів бесід встановлено, що найдоступнішими для дітей були питання про здійснення *реального вибору* (виду гри, ролі або партнера). Питання про *бажані вибори* були для дітей більш складними за змістом, проте саме вони були для них найцікавішими, викликали покращення настрою, мрійливість, бажання продовжувати розповідь, фантазувати. Знову ж таки найскладнішими стали питання, в яких виникала необхідність обґрунтувати свою думку, при цьому зауважимо, що пояснення причин свого реального вибору давалося дітям легше, аніж причин вибору бажаного, уявного.

Відповіді дітей на питання, спрямовані на встановлення бажаних виборів виду гри, умов ігрової діяльності, змісту ігрових дій, ролей та партнерів по грі, дозволили з'ясувати, що дітям дошкільного віку значно легше відповісти на питання щодо виду гри, улюблених ролей та партнерів по ігровій діяльності, аніж дати розгорнуту характеристику умов та змісту ігрових дій.

Розподіл дитячих відповідей за ознакою спроможності назвати бажані вибори показує, що кількість тих дітей, які змогли дати розгорнуту відповідь на питання цієї групи становить 14% від загальної кількості молодших дошкільників та 25% – старших. Відповіді більшості дітей залишаються односкладними (54% молодших та 51% старших дошкільників), і великою є частина тих дітей, які виявились неспроможними і в ході цієї бесіди вербалізувати бажані вибори (32% молодших та 24% старших дошкільників).

При цьому співставлення відповідей дітей про реальний та бажаний вибір виду гри говорить про значне співпадіння цих даних, тобто діти зазвичай називають бажаними ті ж види ігор, в які вони граються дійсно. Наявність помітної відмінності цих даних була зафіксована лише у відповідях щодо вибору рухливих ігор (бажаних виборів цих ігор було названо на 8% більше, аніж реальних). Аналіз змісту дитячих відповідей говорить про те,

що значна кількість дітей віддає перевагу предметно-маніпулятивним іграм (34% молодших та 16% старших дошкільників), рухливим іграм (18% молодших та 22% старших дошкільників), будівельним та конструктивним іграм (26% молодших та 24% старших дошкільників), сюжетно-рольовим іграм (10%-молодших та 32% старших дошкільників). Невелика частина дітей в цьому разі не змогла відповісти на питання щодо вибору виду гри. Серед тих, хто не відповів на питання цієї групи- 12% молодших та 6% старших дошкільників.

Якщо при виборі бажаного та реального виду гри у відповідях дітей встановлено майже повний збіг цих даних, то співвіднесення відповідей про вибір умов гри, ролей та вибір партнера показав наявність суттєвої розбіжності між реальними та бажаними уподобаннями дітей. Так, у поясненнях дітей щодо бажаних умов гри частіше зафіксовано бажання дітей грати в інших умовах (на 12% більше), аніж у відповідях щодо реальних подій. Яскраво виявилось незадоволення дітей виконуваними зазвичай ігровими ролями. Так, 38% дітей висловили бажання виконувати інші ролі, не ті, які вони називали як виконувані найчастіше. Порівняння відповідей дітей про бажані та реально застосовані в іграх матеріали показало, що і в цьому аспекті є суттєва розбіжність (42% дітей при називанні бажаних іграшок дали відповіді іншого характеру, відмінного від реальних виборів). Крім цього, у відповідях значної кількості дітей (28%) пролунало бажання взаємодіяти з іншим партнером, не тим, кого дитина називала, говорячи про реальну взаємодію.

Серед основних причин, які не дозволяють вибрати те, що хотілося, діти називають: обставини (відсутність матеріалів, іграшок), небажання інших дітей (“він не хоче зі мною грати”), власну неспроможність досягти бажаного (“в мене все одно не вийде”), заборони вихователя (“нам не дозволяють”), необхідність участі в обов’язкових видах діяльності (“треба було заходити в групу”). Не змогли дати пояснення щодо причин здійснення вибору 58% молодших та 32% старших дошкільників.

Підсумковий аналіз результатів бесід з дітьми доповнив наше розу-

міння закономірностей становлення вибірковості дошкільників уявленнями про те, що лише невелика частина дітей дошкільного віку розуміє вибір як явище, суттєво значуще для себе, яке можна і треба здійснювати постійно і самостійно. Більшість дошкільників має дуже приблизне уявлення про це явище і пов'язує поняття вибору з придбанням чогось (іграшок, солодоців) або участю дорослих у громадсько-політичних подіях. У ході бесід виявлено суттєву розбіжність між спроможністю дитини пояснити сутність поняття “вибір” і здатністю конкретизувати предмет свого вибору. Діти як старшого, так і молодшого дошкільного віку досить чітко уявляють собі, якому виду діяльності чи заняттю вони віддали б перевагу, при цьому розповсюдженим явищем є коли вельми бажаним називається те, чого дитина зазвичай позбавлена. Виявилось, що найскладнішим для дошкільників є усвідомлення мотивів здійснення певного вибору. Значна кількість дітей в цьому разі не змогла дати відповіді на питання, а ті мотиви, що називались, мали одноманітний та поверховий характер.

В ході співставлення бажаних та реальних виборів виду діяльності виявилось, що змістове коло бажаних виборів є значно більш широким, аніж те, яке реально здійснюється в житті дітей. Вкрай рідкими є ті випадки, коли бажані вибори дітей співпадають з реальною практикою їх життєдіяльності. В ході бесід було встановлено, що коло реальних виборів дітей дошкільного віку найчастіше обмежується можливістю обирати певний вид ігор та необхідні для цього матеріали, внаслідок чого вибірковість дітей в ігровій виді діяльності є більш сформованою, аніж в інших видах діяльності, а пояснення причин свого вибору-більш розгорнутим до варіативним. Діти дошкільного віку краще усвідомлюють зміст реальних виборів, аніж тих, які є бажаними, але нереалізованими. Тим не менше, було відмічено, що розмова про здійснення бажаного вибору викликає у дошкільників підвищення настрою, позитивні емоції, бажання продовжувати розмову. Отже, у ході бесід з дітьми виявлено існування певної невідповідності між бажаними та реальними ви-

борами дітей, а також між здатністю дитини дошкільного віку здійснювати самостійні реальні вибори і наявними для цього в дошкільному закладі умовами.

Доповнення отриманих даних у відповідності до завдань нашого дослідження відбувалось у ході створення *експериментальних ситуацій*. На даному етапі вивчались закономірності розвитку вибірковості за показниками адекватності вибору поставленій меті, його значущості стосовно поставленої мети та характеру дитячих виборів. Характер виборів встановлювали на основі вивчення відповідності вибору особистим або загальногруповим інтересам.

В першій експериментальній ситуації “Вибір у дії” увага зосереджувалась на вивченні спроможності дитини здійснити правильний вибір партнера, необхідний для реалізації різних видів діяльності. Здійснення такого вибору передбачає складне співставлення між самооцінюванням власних ресурсів, виділенням суттєвих ознак діяльності та оцінюванням можливостей інших дітей, яке відображується у відповідному виборі того чи іншого партнера по спілкуванню на основі взаємодоповнення можливостей. Вибір партнера вважався нами адекватним в тому разі, якщо діти діяли злагоджено, при цьому спільна діяльність продовжувалась, розвивалась, ускладнювався її зміст, досягались визначені дітьми цілі, а неадекватним- якщо взаємодія не відбувалась, діяльність припинялась або руйнувалась внаслідок конфлікту, визначені цілі не досягались. Мотивація виборів вивчалась в ході підсумкових бесід і класифікувалась нами за групами соціального, ділового та особистого спрямування. Отримані кількісні дані представлені в таблиці 3.3.

Характеристика вибору партнера для різних видів діяльності

Показники	Характеристики	Ігрова діял. (у%)	Трудова діял. (у%)	Учбова діял. (у%)
Вибір	адекватний	74	56	38
	неадекватний	26	44	62
Мотивація	особиста	56	10	12
	соціальна	24	42	16
	ділова	22	24	34
	відсутня	8	24	38

У ході аналізу експериментальних даних з'ясовано, що значна кількість дітей старшого дошкільного віку спроможна співставити результати самооцінювання та оцінювання можливостей інших на основі виділення суттєвих ознак певного виду діяльності. Найвищі результати за характеристикою адекватності отримані в ході вибору партнера для ігрової діяльності. В цьому разі майже три чверті здійснюваних дітьми виборів партнера були нами оцінені як адекватні. Меншою була кількість адекватних виборів партнера для трудової діяльності (56% проти 74%) і майже вдвічі меншою (38% проти 74%) була кількість адекватних виборів партнера для учбової діяльності.

Діти старшого дошкільного віку в ситуації вибору партнера вибирають як постійних партнерів, так і нових, з якими вони не мали тривалого досвіду попереднього спілкування. Найбільша кількість виборів постійних партнерів була відзначена в ситуаціях вибору для більш складних видів діяльності – трудової та учбової. Саме в цих ситуаціях діти менше схильні ризикувати, частіше відмовляються від вибору нового партнера, з яким не мають досвіду позитивної взаємодії. В цьому разі, обираючи нового партнера, вони стають більш вимогливими до нього, більш диференційовано оцінюють його можливості. Встановлено, що серед загальної кількості виборів партнера для ігрової діяльності було здійснено 52% виборів постійних партнерів, для трудової

64%, а для учбової 68%. Отже, вибираючи партнерів для більш складної діяльності, діти рідше відмовлялися від усталених симпатій і частіше віддавали перевагу тим дітям, можливості яких відомі, перевірені досвідом спілкування і оцінені більш розгорнуто та адекватно. Такі дані є свідченням того, що з ускладненням змісту діяльності вимоги дітей щодо здійснення вибору підвищуються.

Розглядаючи вибори, які ми за наслідками діяльності оцінили як неадекватні, зазначимо, що найбільша їх кількість виявилась в учбовій діяльності (62%). У цьому разі діяльність дітей набувала характеру відокремленої, ізольованої, інколи-конфліктної. Ці тенденції відмічені в ситуаціях вибору як нового, так і постійного партнера, з чого витікає, що попередній досвід оцінювання партнера спрямований перш за все на з'ясування спроможності дитини взаємодіяти в грі, і не завжди розповсюджувався на інші види діяльності. Найменшою є кількість неадекватних виборів партнера для ігрової діяльності, що зумовлено не тільки правильністю виборів, а і своєрідністю цього виду діяльності, в якому підтримуючими і стимулюючими факторами виступають ігровий сюжет, необхідність діяти у відповідності до ігрової ролі та виконувати ігрові правила.

Аналізуючи експериментальні дані за характером мотивації виборів, ми встановили, що дітям дошкільного віку значно легше пояснити свій вибір, отже здійснити оцінювання можливостей інших в ігровій діяльності, аніж в трудовій або учбовій. Виявилось, що дошкільники найчастіше відмовляються пояснити вибір партнера для учбової діяльності (38%), найрідше – для ігрової (8%). Усі відповіді дітей щодо пояснення свого вибору ми розділили на ті, в яких називаються причини особисто-значущого характеру (на зразок “мені подобається з нею грати”), причини соціально-значущого характеру (“для занять треба підготувати букви”) та ділового характеру (“треба добре вчитись”). Виявилось, що найбільшу кількість відповідей індивідуально-значущого характеру діти дали при поясненні вибору партнеру для ігрової діяльності (56%), найбільшу кількість відповідей соціально-значущого характеру – при

виборі партнеру для трудової діяльності (42%), найбільшу кількість відповідей ділового характеру-при виборі партнеру для учбової діяльності (34%). Значно менша кількість відповідей особисто-значущого характеру була дана при поясненні вибору партнера для трудової та учбової діяльності (відповідно 10% і 12%). Відзначено суттєве зменшення пояснень соціально-значущого характеру для учбової діяльності (всього 12%) та ігрової (24%). Найменша кількість пояснень ділового характеру наводилась при виборі партнера для ігрової та трудової діяльності (відповідно 22% та 24%). Ці дані говорять про можливість значної кількості дітей старшого дошкільного віку здійснювати диференційований вибір партнера по діяльності на основі співставлення результатів самооцінювання, оцінювання властивостей інших дітей та виділення суттєвих ознак певного виду діяльності.

Оцінні судження дітей спираються на попередній досвід взаємодії, повсякденне оцінювання партнерів в процесі попереднього спілкування. Прийняття рішення щодо вибору того чи іншого партнеру варіюється залежно від виду діяльності з урахуванням суттєвих ознак цього виду діяльності. Найбільш адекватними були вибори партнерів для ігрової діяльності, найскладнішими стали для дітей вибори партнерів для учбової діяльності та трудової діяльності, в яких вони такого права були позбавлені. Взагалі варіювання змісту виборів є надзвичайно широким і діти досить часто віддають перевагу постійному товаришу по грі та спілкуванню. Схильність ризикувати, вибираючи нового партнера, проявляється лише в добре опанованій дітьми діяльності – ігровій, і зменшується у трудовій та учбовій. Таким чином, специфіка діяльності впливає на вибір дитиною того чи іншого партнера, внаслідок чого з ускладненням змісту діяльності вимоги дітей щодо здійснення вибору підвищуються.

При вивченні провідних мотивів вибору того чи іншого партнеру встановлено, що велика кількість дітей неспроможна пояснити свій вибір, а ті відповіді, які були надані, можна розподілити на відповіді індивідуально-значущого, соціально-значущого та ділового характеру. Пояснення дітей що-

до свого вибору міняються залежно від виду діяльності. Такі відомості говорять про спроможність частини дітей старшого дошкільного віку здійснювати диференційований вибір партнера по діяльності на основі співставлення результатів самооцінювання, оцінювання властивостей інших дітей та виділення суттєвих ознак певного виду діяльності.

Друга експериментальна ситуація “Мотивація поведінки в ситуації вибору” дозволяла отримати відомості про вплив індивідуальних та загальногрупових інтересів, умов здійснення вибору на характер дитячих виборів. Кількісні дані, отримані в ході цієї ситуації, представлені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Характер дитячих виборів в різних умовах його здійснення

Вид вибору	У відсутності інших (у%)		Уприсутності інших (у%)	
	мол. дошк.	ст. дошк.	мол. дошк.	ст. дошк.
Особисто-значущий	84	68	72	52
Соціально-значущий	16	32	28	48

Якісний аналіз отриманих кількісних даних свідчить про те, що характер дитячих виборів як в молодшому, так і в старшому дошкільному віці значно залежить від умов його здійснення. У виборах дитини дошкільного віку перш за все відображуються її власні інтереси, індивідуально-цінні потреби та уподобання. В ситуаціях здійснення вибору у дітей дошкільного віку переважають мотиви особисто-значущого характеру, кількість яких була найбільшою на різних вікових періодах та в різних умовах здійснення вибору.

Отже, вибір дитини суттєво визначається можливістю оцінити власні інтереси, потреби, уподобання та прагненням задовольнити їх. Тим не менше, яскраво простежується тенденція до зростання кількості соціально-значущих виборів дитини залежно від її віку та умов здійснення вибору. В ситуаціях відсутності інших вибори більшої кількості молодших дошкільників мали особисто-значущий характер (84%). Здійснюючи вибір виду діяль-

ності, ці діти найчастіше віддавали перевагу індивідуально-привабливій діяльності, в якій вони мали змогу реалізувати власні інтереси і відкидали ту діяльність, яка була нецікавою суто для них, але в якій досягались певні соціально-значущі цілі. Вибір соціально-значущого характеру діти молодшого дошкільного віку здійснили лише у 16% випадків. Тим не менше, в ситуації вибору, який здійснювався в присутності інших дітей, кількість соціально-значущих виборів серед молодших дошкільників підвищується майже вдвічі, і становить вже 28% від загальної кількості виборів.

Досить суттєвими є і вікові зміни характеру дитячих виборів. При тому, що кількість особисто-значущих виборів і в цьому віці залишається значною (62%), їх кількість порівняно із молодшим дошкільним віком зменшується на 22%. Кількість виборів соціально-значущого характеру тепер становить 32%, що вдвічі більше, аніж виборів такого ж характеру у молодших дошкільників. В старшому дошкільному віці ще більш помітно проявляється зміна характеру виборів залежно від умов проведення експерименту. В ситуаціях присутності інших кількість суспільно-значущих виборів збільшується на 16% і становить тепер вже майже половину від загальної кількості дитячих виборів, що говорить про важливість даного фактору та поступове формування самосвідомості, відповідальності, зміцнення позитивних стосунків між дітьми, готовність діяти не лише заради власних інтересів, але і заради інтересів дитячої спільноти.

Крім вивчення характеру дитячих виборів, ми відзначали, чи є ця мотивація сталою, незмінною або навпаки, має гнучкий, варіативний характер. Для цього створювались повторні експериментальні ситуації, в ході проведення яких було виявлено певну індивідуальну відмінність у спрямованості дитячих виборів. Так, при повторенні експериментальної ситуації виявилось, що кількість соціально-значущих виборів збільшилась в середньому на 14%. Нами було відзначено, що при повторенні ситуації ті діти, які здійснювали вибір особисто-значущого характеру, тепер здійснювали вибір на користь групи, а частина тих, хто в перший раз робили вибір соціально-значущого

характеру, впевнено здійснювали вибір на користь себе. Ці дані, на наш погляд, є свідченням того, що дітям дошкільного віку притаманна схильність до почергової апробації різних варіантів вибору, звичка діяти “по черзі”, отримувати заслужене право діяти по-іншому, варіативно, гнучко. Тоді, коли дитина отримує можливість задовольнити власні інтереси і потреби, вона охоче здійснює вибір заради спільноти з урахуванням загальногрупових, командних інтересів, і навпаки, коли вона вже здійснювала вибір на користь групи, дитина вважає правомірним прийняття рішення на користь себе.

Підсумковий аналіз даних, отриманих в процесі спостережень, бесід з дітьми та моделювання експериментальних ситуацій уможливив здійснення статистично достовірного оцінювання проявів вибірковості у дошкільників за параметрами *вираженості, сталості та завершеності*. *Параметр вираженості* проявляється у прагненні дитини здійснювати самостійні вибори, в умінні коректно відстоювати своє право на здійснення вибору, спроможності обґрунтувати їх необхідність та пояснити причини свого вибору. Бальне оцінювання вибірковості за параметром вираженості відбувалось в межах від 0 до 2 балів. *Параметр сталості* проявляється в усвідомленні сутності та значення свободи вибору в житті людини, адекватності здійснюваних виборів, утриманні стабільного інтересу до власнообраного. Бальне оцінювання вибірковості за параметром сталості відбувалось в межах від 0 до 2 балів. *Параметр завершеності* виявляється у спроможності свідомо здійснювати правильний та самостійний вибір у різних видах діяльності на основі комплексного оцінювання та урахування особистих та загально групових інтересів. Бальне оцінювання вибірковості за параметром завершеності відбувалось в межах від 0 до 2 балів.

Поведінка дитини з *високим рівнем вибірковості* характеризується усвідомленням сутності і значення свободи вибору в житті людини, здатністю коректно відстоювати своє право на вибір, прагненням до здійснення самостійного вибору в різних ситуаціях повсякденного життя, збереженням стабільного інтересу до власнообраного, спроможністю здійснювати самостійні

адекватні вибори на основі комплексного оцінювання та урахування власних ресурсів, інтересів та загальногрупових цінностей, обґрунтувати причини свого вибору (сумарна кількість балів становить від 12 до 18).

Поведінка дитини з *середнім рівнем вибірковості* характеризується наявністю елементарних уявлень про сутність та значення вибору в житті людини, здатністю самостійно здійснювати вибір в деяких видах діяльності або окремих ситуаціях, спробами пояснювати причини свого вибору та відстоювати різними способами своє право на вибір, оцінювати та співвідносити власні можливості та можливості інших з потребами діяльності, проявах нестійкого інтересу до власнообраного (сумарна кількість балів становить від 6 до 11).

Поведінка дитини з *низьким рівнем вибірковості* характеризується відсутністю елементарних уявлень про сутність та значення вибору в житті людини, відмовою або ухиленням від здійснення самостійного вибору, неспроможністю його відстоювати або утримувати інтерес до обраного, нездатністю здійснити адекватний вибір з урахуванням особливостей ситуації або діяльності (сумарна кількість балів становить від 0 до 5). Підсумкові дані щодо виявлених рівнів вибірковості у дітей 3-7 років представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Кількісна характеристика рівнів розвитку вибірковості дітей 3-7 років

Параметри	Вік	Вис. рівень (%)	Серед. Рівень (%)	Низький рівень (%)
Вираженості	мол.	9,6	68	22,4
	стар.	16	64,8	19,2
Сталості	мол.	3,2	64,8	32
	стар.	9,6	68	22,4
Завершеності	мол.	6,4	74,4	19,2
	стар.	19,2	68	12,8
Загалом	мол.	3,2	77,6	19,2
	стар.	9,6	77,6	12,8

Якісний аналіз отриманих кількісних даних дозволив встановити про-

відні тенденції та виявити закономірності формування вибірковості в період дошкільного дитинства. З'ясовуючи особливості розвитку вибірковості за параметром вираженості якості, ми встановили, що можемо оцінити найвищими балами поведінку лише невеликої кількості молодших дошкільників (9,6%). Зауважимо, що було виявлено певну розбіжність між спроможністю дитини коректно відстоювати свій вибір, пояснити його сутність та значення в житті людини, обґрунтувати причини свого вибору та прагненням здійснити реальний вибір в повсякденному житті. При наявності яскраво вираженого прагнення до самостійного вибору більшість дітей виявилась неспроможною відстоювати його, застосовуючи для цього коректні засоби, обґрунтувати свій вибір та пояснювати причини прийняття того чи іншого вибору. Кількість старших дошкільників з високим рівнем вираженості вибірковості стає дещо більшою і становить 16% від загальної кількості старших дошкільників. Вираженість вибірковості значної кількості молодших (22,4%) та старших дошкільників (19,2) була нами оцінена найнижчими балами внаслідок того, що ці діти не мають елементарних уявлень про значення вибору в житті людини та в ситуаціях реального чи уявного вибору відмовляються або ухиляються від нього.

Порівняно з оцінками за іншими параметрами найнижчими виявились результати оцінювання вибірковості за параметром сталості. Лише 3,2% молодших та 9,6% старших дошкільників усвідомлюють значення свободи вибору в житті людини, їх власному житті, проявляють стабільний інтерес до власнообраного. Майже третина молодших (32%) і п'ята частина старших дошкільників (22,4%) не усвідомлює значення вибору в житті людини, неспроможна утримувати стабільний інтерес до власнообраного, здійснювати адекватні вибори.

Оцінювання вибірковості дошкільників за параметром завершеності говорить про те, що спроможність здійснити комплексне оцінювання та урахування особистих та загальногрупових інтересів сформована у невеликої частини дітей молодшого дошкільного віку (6,4%). Кількість дошкільників ста-

ршого віку з високими показниками за параметром завершеності збільшується майже втричі і становить 19,2%. Значною є та частина дітей, вибірковість яких за параметром завершеності була оцінена нами найнижчими балами. Серед молодших дошкільників таких виявилось 19,2% , серед старших 12,8%. Зауважимо, що на оцінки за параметром завершеності значно впливали умови побудови експериментальної ситуації, в ситуації вибору при відсутності інших більшість дітей проявила схильність діяти заради себе, а присутність інших спонукала дітей до урахування не лише особистих, але і загальногрупових інтересів.

В цілому такі дані підтверджують наші передбачення стосовно того, що вибірковість як складне особистісне утворення на етапі дошкільного дитинства знаходиться в стадії становлення, поступового формування, удосконалення та зміцнення. Стан вибіркової дошкільників, її вираженість, сталість та завершеність, зміст та спрямованість дитячих виборів визначається не тільки віковими та індивідуальними особливостями, але і умовами виховання, навчання, своєрідністю ситуації, в якій відбувається той чи інший вибір.

У ході цієї серії експерименту констатовано, що лише невелика частина дітей дошкільного віку розуміє вибір як явище, суттєво значуще для себе, яке можна і треба здійснювати постійно і самостійно. Більшість дошкільників має дуже приблизне уявлення про сутність поняття вибору, його значення в своєму житті, вважаючи це ознакою дорослості і пов'язуючи це поняття перш за все з придбанням чогось або участю дорослих у громадсько-політичних подіях. Проте було виявлено суттєву розбіжність між спроможністю дитини пояснити сутність поняття "вибір" і здатністю його здійснити. Діти як старшого, так і молодшого дошкільного віку досить чітко уявляють собі, якому виду діяльності чи заняттю вони віддали б перевагу, при цьому розповсюдженим явищем є коли особливо бажаним називається те, чого дитина позбавлена.

Вікова динаміка вибіркової у дошкільників характеризується збільшенням кількості здійснюваних виборів протягом дня, прагненням здійсню-

вати вибори все більш складні, значущі не тільки для реалізації окремих бажань, але важливі для стратегії життєдіяльності. Переорієнтація змістових пріоритетів відбувається від більш простих виборів в молодшому віці (іграшки, предмети, окремі дії, засоби) до більш складних (вид діяльності, партнер, роль). Як у молодшому, так і у старшому дошкільному віці невелика кількість дітей спроможна коректно відстоювати своє право здійснювати вибір та діяти у відповідності до нього. У дітей молодшого віку характер реагування на відсутність вибору найчастіше набуває вигляду капризування, негативізму та впертості. Старші дошкільники, на відміну від молодших, здатні застосувати більш ефективні та різноманітні засоби відстоювання своїх прав, які відображають їх прагнення здійснювати самостійний вибір та діяти у відповідності до нього.

У ході співставлення бажаних та реальних виборів виду діяльності виявилось, що змістове коло бажаного є значно більш широким, ніж те, яке реально здійснюється в житті дітей. Вкрай рідкими є ті випадки, коли бажані вибори дітей співпадають з реальною практикою їх життєдіяльності. Встановлено, що коло реальних виборів дітей найчастіше обмежується можливістю обирати певний вид ігор та необхідні для цього матеріали, внаслідок чого вибірковість дітей в ігровій діяльності є більш сформованою, ніж в інших видах діяльності, а пояснення причин свого вибору більш розгорнутими та обґрунтованими.

Оцінні судження дітей в ситуаціях реального вибору спираються на попередній досвід взаємодії, повсякденне оцінювання партнерів в процесі попереднього спілкування. Адекватність вибору міняється залежно від виду діяльності, в якому він здійснюється. Найбільш адекватними є вибір партнерів для ігрової діяльності, найскладнішими стали для дітей вибір партнерів для учбової та трудової діяльності, в яких вони такого права зазвичай були позбавлені. Таким чином, специфіка діяльності впливає на вибір дитиною того чи іншого партнера, внаслідок чого з ускладненням змісту діяльності вимоги дітей щодо здійснення вибору підвищуються.

Виявилось, що найскладнішим для дошкільників є усвідомлення та вербалізація мотивів здійснення вибору. При вивченні провідних мотивів здійснення вибору було встановлено, що велика кількість дітей неспроможна пояснити причини свого вибору, а ті відповіді, які були надані, найчастіше мали одноманітний та поверховий характер. Пояснення дітей щодо свого вибору міняються залежно від виду діяльності і мають більш розгорнутий та обґрунтований характер в добре опанованих дітьми видах діяльності. Такі дані говорять про спроможність частини дітей старшого дошкільного віку здійснювати диференційований вибір на основі співставлення результатів самооцінювання, оцінювання властивостей інших дітей та виділення суттєвих ознак певного виду діяльності.

Дітям дошкільного віку притаманна нестабільність виборів, схильність до почергової апробації виборів різного спрямування, звичка діяти “по черзі”, отримувати заслужене право діяти по-іншому, варіативно, гнучко. Тоді, коли дитина вже отримала можливість задовольнити власні інтереси і потреби, виявляється готовність діяти заради спільноти з урахуванням загальногрупових, командних інтересів, і навпаки, коли вона вже здійснювала вибір на користь групи, дитина вважає правомірним прийняття рішення на користь себе.

Гальмівними чинниками для розвитку вибірковості дошкільників є відсутність або надмірність варіативності, існуючої в оточуючому середовищі. У разі відсутності варіативності та заохочувальних дій з боку дорослого у дітей дошкільного віку можуть поширюватися негативістські тенденції в поведінці, які супроводжуються капризуванням, неслухняністю, впертістю та агресивністю. Надмірне коло пропонуєваних варіантів (діяльності, матеріалів, ролей, засобів, зразків поведінки) також гальмує дитячу вибірковість, викликає розгубленість та неспроможність виділити найважливіше, найбільш значуще та відповідне власним можливостям.

Зазначимо, що у практиці повсякденного життя дітей дошкільного віку змістове коло дитячих виборів суттєво обмежується впливами дорослих,

фронтальним характером режимних процесів, які не передбачають систематичного надання дитині можливості вибрати серед різних варіантів найбільш прийнятний, цікавий або привабливий. В атмосфері заборони на здійснення виборів зовнішні чинники спрямовують внутрішній стан дитини та її поведінку у напрямі зміцнення угодицтва, беззаперечної слухняності або підсилення негативізму, агресивності та впертості.

3.3. Особливості розвитку винахідливості у дітей 3-7 років як здатності до створення нового

Наступна серія експериментальної роботи присвячувалась вивченню особливостей розвитку *винахідливості*, функцією якої є забезпечення творчого вигадування та внесення власноствореного, нового в зміст діяльності або продукт, створення нових, неповторних задумів або невідомих раніше окремих прийомів втілення своїх чи чужих намірів.

У ході попереднього теоретичного аналізу показано, що критеріями винахідливості можуть виступити: оригінальність ідей, задумів, рішень, дій з урахуванням діючих в групі норм та правил поведінки; прояви ініціативи у пошуку шляхів виконання завдання; вміння адекватно оцінити своєрідність продуктів діяльності; легкість досягнення відмінності від запропонованих зразків.

Вивчення особливостей розвитку винахідливості здійснювалось за допомогою цілеспрямованих спостережень, бесід та спеціально організованих експериментальних ситуацій. У ході даної серії експериментального дослідження також зверталась увага на виявлення умов, сприятливих або несприятливих для формування означеної властивості.

Спостереження показали, що найсприятливішими для прояву винахідливості дошкільників є ігрова, образотворча та комунікативно-мовленнєва діяльність. Найчастіше прагнення до створення нового виявлялось у ситуаціях помірно-

го ускладнення, необхідність розв'язання якого виступало стимулом для пошуку нестандартних шляхів його подолання. Зауважимо, що коли ускладнення було надзвичайно важким, діти найчастіше відмовлялися від розв'язання проблеми, припиняли діяльність або зверталися по допомогу дорослих. Встановлено, що існують суттєві розбіжності у проявах винахідливості дітей цього віку залежно від умов організації діяльності. Винахідливість, творча вигадка частіше виявлялися тоді, коли розпорядком дня було передбачено діяти самостійно, індивідуально, без сторонньої допомоги. В умовах фронтальної, жорстко керованої діяльності схильність дітей до створення нового, оригінального або здійснення ініціативних дій взагалі, помітно знижувалась.

У ході спостережень за дітьми молодшого дошкільного віку встановлено, що в ситуаціях фронтальної, керованої дорослими діяльності (заняття, рухливі, дидактичні ігри) випадки, коли діти намагалися внести своє, власне в продукт діяльності, правила чи сюжет гри, були поодинокими і найчастіше мали безсистемний, випадковий характер. Значна кількість дітей виявила схильність до копіювання, наслідування, буквального відтворення зразків, сюжетів, моделей поведінки, запропонованих дорослими (92% дітей). Лише в окремих випадках діти робили спроби відхилитися від запропонованих зразків, намагаючись створити новий образ, оригінальний елемент виробу, внести пропозицію, висловити ідею (8% дітей).

Тенденції іншого характеру виявлені в умовах самостійної практичної діяльності дітей (будівельні, сюжетно-рольові ігри, образотворча, комунікативно-мовленнєва діяльність). Менша частина молодших дошкільників (62%) виявляє схильність тільки копіювати, точно слідувати зразкам, повторювати моделі поведінки, запропоновані дорослими. Кількість ініціативних дій, висловлювань, спрямованих на створення нового, оригінального в цих умовах значно збільшилась. Більша кількість дітей даного віку виявила спроможність (обумовлену реальними потребами діяльності), створювати нові елементи образу, лінії сюжету чи деталі предмету (38%) , при цьому зберігаючи прагнення частково наслідувати добре відомим зразкам.

Зазначимо, що винаходи молодших дошкільників, як правило, мають наочно-виражений, предметний характер. Найбільш поширеними прикладами дитячої винахідливості є несподіване застосування предметів-замінників, необхідних для втілення тієї чи іншої ролі, незвичного обігрування будівель, нового вживання малознайомих для дітей слів, мовних зворотів, назв тощо. Вироби дітей найчастіше відрізняються від зразків дорослого зовнішніми ознаками – оформленням, кольором, і повторюють зразки у суттєвих характеристиках – тематика, порядок побудови, хід обігрування тощо. Реалізація власних ідей більшою мірою здійснюється самостійно або за допомогою дорослих, поодинокими були випадки, коли діти намагалися залучити до втілення своїх задумів інших дітей.

Спостереження за дітьми старшого дошкільного віку показали, що прояви винахідливості у цьому віці спостерігаються частіше незалежно від того, дозволено педагогом діяти по-своєму чи ні. Відзначено окремі випадки, в яких старші дошкільники намагаються ігнорувати або й чинити опір діям, вказівкам дорослих, що гальмують ініціативу, обмежують право діяти по-своєму, вимагають чіткого виконання інструкцій та слідування зразкам. У ході спостережень було відзначено, що в умовах керованої дорослими фронтальної діяльності меншає (порівняно з молодшим віком) кількість тих дітей, які виявляють схильність до копіювання, наслідування (74% дітей), та збільшується кількість дітей, які виявляють спроможність створювати нове, ініціювати ідеї, вносити пропозиції щодо покращення продукту, зміни змісту гри, оригінального оздоблення будівлі тощо (26% дітей). Вироби дітей відрізняються від зразків дорослих не лише зовнішнім оформленням, але і більш суттєвими характеристиками – самостійно вигаданою тематикою, композицією, змістом обігрування тощо. Підвищення результативності винахідливості спостерігається і в умовах самостійної практичної діяльності – кількість дітей, що виявляють здатність створювати нове, відмінне від зразків, суттєво збільшується (44%), а кількість дітей, що лише наслідують, відтворюють зразки інших, зменшується (56% дітей).

У ході спостережень відзначено, що старші діти рідше, аніж молодші виявляють винахідливість у вигляді нестандартного вживання окремих слів, зворотів, але частіше формулюють свої думки у вигляді нових ідей, оригінальних пропозицій. Більш аргументовано та різноманітно формулюють свої пропозиції, виявляють надзвичайну винахідливість у пошуку засобів самостійного втілення своєї ідеї або залучення інших до її реалізації. У висловлюваннях дітей старшого дошкільного віку з'являються критичні зауваження щодо практики копіювання та відтворення того, що придумане іншими, оцінки, в яких відображується ціннісне ставлення до оригінальних, відмінних від зразків виробів.

Встановлено, що чинником, суттєво активізуючим винахідницькі рішення, є наявність своєрідного і різноманітного матеріального середовища. Тоді, коли наявні матеріали, іграшки чи предмети мали ознаки незавершеності, варіативності (пазли, природний та покидьковий матеріал, папір, трансформери), передбачали можливість незвичного, варіативного застосування, адаптування, перетворення, діти охоче здійснювали його трансформування, адаптували до різних видів діяльності у відповідності до власних задумів.

Аналіз даних *експериментальних ситуацій*, які проводились з метою виявлення проявів винахідливості в образотворчій діяльності, дозволив встановити притаманні дітям 3-7 років можливості до створення оригінальних, нестандартних зображень в різних умовах постановки завдання. Кожен малюнок розглядався на предмет його відмінності від малюнків інших дітей та систематизувався з урахуванням коефіцієнту оригінальності (k =кількість малюнків, що не повторюються ні в кого з дітей групи), діапазон якого у нашому дослідженні становить від 1 до 24 при середній наповнюваності групи 25 дітей. Також фіксувалися висловлювання дітей оцінювального та супроводжувального характеру. Внаслідок такого аналізу кожен малюнок було віднесено до групи оригінальних (при мінімальній кількості повторень у інших дітей, $k=17-24$); частково оригінальних (при середній кількості повторень у

інших дітей, $k= 9-16$); відтворювальних (при великій кількості повторень у інших дітей, $k= 9-16$). Дані, що характеризують кількісний розподіл дітей молодшого та старшого віку залежно від ступеню оригінальності зображень та проблематизації завдання, представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Характеристика винахідливості дітей 3-7 років
в образотворчій діяльності**

Характеристика зображення	1 варіант		2 варіант	
	Кільк. мол. дошк.(у%)	Кільк. старш. дошк.(у%)	Кільк. мол. дошк.(у%)	Кільк. старш. дошк. (у%)
Оригінальне	6	16	14	22
Частково оригінальне	48	52	54	56
Відтворювальне	46	32	32	22
Загалом	100	100	100	100

На основі якісного аналізу експериментальних даних констатовано, що в умовах проблематизації завдання, невизначеності, незавершеності пропонуваніх зразків, здатність дітей як молодшого, так і старшого віку до створення якісно нових, оригінальних зображень, пошуку винахідницьких рішень, значно підвищується. Так, дітей, які створили оригінальні зображення у *першому варіанті* експерименту (за контурними ознаками предмету), серед молодших дошкільників виявилось усього 6% , а серед старших – 16%. Проте дітей, які у цій серії створили малюнки відтворювального характеру – значно більше в обох вікових групах (46 і 32% відповідно). Майже половина дітей як молодшого, так і старшого віку у першій серії експерименту виявила спроможність створити частково оригінальні зображення (48 та 52% відповідно). У *другому варіанті* експерименту, де вводились елементи проблематизації завдання та здійснювалось виконання малюнків за невизначеною основою, кількість дітей, які виявили схильність до створення оригінальних малюнків, збільшується у молодшому віці від 6% до 14% , а у старшому від 16% до 22%. Суттєво зменшується кількість дітей, малюнки яких мають відтворювальний характер: у молодшому

віці від 46% до 32%, а у старшому – від 32% до 22%. Кількість дітей, зображення яких були оцінені як частково оригінальні, залишилась майже незмінною, але це трапилось за рахунок переходу значної кількості малюнків із категорії “відтворювальних” до “частково оригінальних”.

Загалом такі тенденції є свідченням того, що прояви винахідливості дітей 3-7 років значною мірою залежать від ступеню проблемності завдання, міри припустимої складності та визначеності тематики роботи. Так, виявилось, що наявність нескладної проблеми, яку необхідно розв'язати, підсилює інтерес дитини до створення нового, заохочує прийняття оригінальних, нестандартних рішень. Отже, одна і та ж дитина спроможна проявляти себе по-різному залежно від характеру створених умов, що регламентують діяльність, ступеню проблемності поставленого завдання, і лише незначній кількості дошкільників притаманний стабільно-винахідливий або стабільно-відтворювальний стиль.

Відмічено, що типовим для цього віку є те, що у малюнках дітей відображуються емоційно-насичені враження як позитивного, так і негативного характеру. На відміну від позитивних вражень, які конкретизуються у розгорнутих деталізованих зображеннях (святкування Нового року, літній відпочинок) та супроводжуються словесними поясненнями, причина негативних емоцій не усвідомлюється, що спонукає застосування символів, графічних метафор, моделюванні образів для вираження негативних переживань. У молодшому дошкільному віці ці символи, образи вибираються дитиною із зовнішнього світу (Термінатор, Змій), а у старшому створюються самостійно (літак із зубами, чорна квітка із пелюстками – пістолетами тощо).

Також якісний аналіз даних, представлених у таблиці, підтверджує результати спостережень про вікову динаміку та закономірності розвитку винахідливості. Серед молодших дошкільників найбільшою виявилась кількість дітей, малюнки яких були оцінені як частково оригінальні або відтворювальні (48; 46% у першій серії та 54; 32% у другій), що в цілому є яскравим свідченням вікової потреби молодших дошкільників до наслідування. У старшому дошкіль-

ному віці, незалежно від умов експерименту, кількість дітей, здатних створювати самостійний, оригінальний, якісно новий художній образ збільшується (від 6% до 16% у першій серії та від 12% до 22% у другій). При цьому кількість тих, яким притаманний відтворювальний характер зображень, зменшується більше ніж удвічі (від 46% до 32% у першій серії та від 32% до 22% у другій), що є ознакою появи нової внутрішньої позиції, яка вибудовується на основі усвідомлення цінності самостійної діяльності, прагненні до творчості, винахідливості, вигадування. Тим не менше, кількість дітей із схильністю до відтворювання і у старшому дошкільному віці залишається досить великою (майже третина у першій серії та чверть у другій), також великою залишається група тих дітей, які виявили спроможність вносити лише окремі оригінальні елементи у свій малюнок (майже половина в обох вікових групах).

Отже, моделювання експериментальної ситуації в образотворчій діяльності показало, що і в молодшому, і старшому дошкільному віці значна кількість дітей не виявила здатності створювати якісно нові, оригінальні за змістом зображення, обмежуючись вигадуванням лише окремих елементів, деталей або намагаючись повністю відтворити ідеї інших.

Створення наступної експериментальної ситуації “Придумаємо казку” передбачало виявлення особливостей проявів винахідливості у словотворчості. Отримані кількісні дані були проаналізовані у кожному з варіантів експериментальної ситуації. Результати систематизовані у відповідності до віку дітей та представлені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Характеристика винахідливості дітей 3-7 років у словотворчості

Характеристика твору	1 варіант		2 варіант	
	Кільк. мол. дошк.(у%)	Кільк. старш. дошк.(у%)	Кільк. мол. дошк.(у%)	Кільк. старш. дошк. (у%)
Оригінальний	4	10	2	16
Частково оригінальний	48	48	38	58
Відтворювальний	48	42	60	26
загалом	100	100	100	100

Порівнюючи дані, отримані у ході цієї експериментальної ситуації із попередньою, перш за все відзначимо певне зниження кількості дітей, які виявили спроможність створити оригінальний продукт (6; 16; 14; 36 у першій ситуації та 4; 10; 2; 16 у другій) та збільшення кількості тих, що виявили схильність до відтворення добре відомих зразків (46; 32; 32; 22 у першій ситуації та 38; 42; 60; 26 у другій). Це може бути пояснено особливостями мислення дітей цього віку і специфікою завдання, не пов'язаного із “опредмечуванням” образу.

Підкреслимо, що і в цьому разі оригінальність продукту дитячої діяльності значною мірою визначається умовами, що створені у ході експерименту – і ті, що для старших дошкільників виявились сприятливими, на винахідливість молодших дітей вплинули негативно. Так, у *першому варіанті*, в умовах складання казки за визначеною темою молодшим дошкільникам виявилось досить важко створити оригінальну казку (як оригінальні було оцінено усього 4% творів), але ще меншою виявилась кількість молодших дітей, які здатні скласти оригінальну казку за невизначеною темою (2%). У *другому варіанті*, із зміною умов збільшилась і кількість тих дітей, казки яких мали суто відтворювальний характер (від 48% до 60%). Найчастіше труднощі виникали ще на етапі вигадкування теми, яка у більшості випадків відтворювала відому тематику та зумовлювала копіювання, повторення відповідного змісту без суттєвих варіацій.

Відносно старших дошкільників зазначимо, що невизначеність теми казки не знижує, а навпаки, підвищує рівень їх винахідливості. Про це свідчить збільшення кількості старших дошкільників, які виявились здатними створити оригінальні казки за вільною темою (від 10% у першій ситуації до 16% у другій) та зменшення удвічі кількості дітей, казки яких були оцінені як відтворювальні (від 52% до 26%). При цьому вигадана тематика казок, оцінених як оригінальні, значною мірою відображувала власні емоційні переживання дітей, пов'язані із ситуаціями як найбільш радісних, так і тривожних, драматичних, загрозливих подій в їх житті (мандри з батьками, відпочинок

або образи, страхітливі персонажі). Вважаємо, що у цьому разі винаходи можуть виконувати регулюючу функцію або виступати в якості захисного механізму. Захист може відбуватися через багатократну варіативну репрезентацію травмуючих впливів, в процесі яких знаходяться способи розв'язання конфліктних ситуацій, а також через повторне створення уявної ситуації, яка знімає страх, фрустрацію.

Охарактеризуємо вікову динаміку винахідливості дошкільників. Так, із дорослішанням дітей кількість оригінальних творів збільшується (від 4% та 2% у молодшому віці до 10% та 16% у старшому), а відтворювальних зменшується (від 48% та 60% у молодшому до 42% та 26% у старшому). Зазначимо, що це стосується створення цілісного образу, оскільки побіжно з'ясувалось, що у словотворенні молодші дошкільники є більш винахідливіми, аніж старші, які краще володіють лексико-граматичною будовою слова.

У наступній ситуації, яка також проводилась у двох варіантах, вивчались прояви винахідливості у продуктивній діяльності (конструюванні). Статистичні дані, отримані у ході обох варіантів експериментальних ситуацій, систематизовані у відповідності до вікових підгруп та представлені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Характеристика винахідливості дітей 3-7 років у конструюванні

Характеристика будівлі	1 варіант		2 варіант	
	Кільк. мол. дошк.(у%)	Кільк. старш. дошк.(у%)	Кільк. мол. дошк.(у%)	Кільк. старш. дошк. (у%)
Оригінальна	8	22	18	36
Частково оригінальна	48	60	72	66
Відтворювальна	24	20	16	14
Загалом	100	100	100	100

Порівняння проявів винахідливості у різних експериментальних ситуаціях показало, що здатність створювати нове, приймати оригінальні рішення, генерувати ідеї, проявилась найбільшою мірою саме у конструктивній, най-

краще опанованій дітьми, предметно вираженій діяльності, коли винахід дитини мав практичне значення для подальшої ігрової діяльності, міг зберігатися та застосовуватися в дитячих іграх. Порівняно із даними обох попередніх ситуацій, кількість дітей з високими показниками винахідливості при створенні будівлі, виявилась найбільшою (6; 16; 14; 22 у першій, 4; 10; 2; 16 у другій та 8; 22; 18; 36 у третій ситуації).

Так, діти частіше створювали будівлі нового, не запропонованого у зразках функціонального призначення (гараж, школа, банк, палац) або відмінного за складністю конструкції (будівля багатопверхова, округла, з прибудовами). Найбільш суттєвим опинилось збільшення кількості дітей, які виявили здатність до внесення частково-оригінальних рішень (у деталях, формі, розташуванні окремих блоків будівлі, оздобленні). Так, якщо у першій ситуації кількість дітей, які створили частково оригінальні зображення, становила 48; 52; 54; 56%, у другій 48; 48; 32; 58%, то у конструктивній діяльності вона складає 48; 60; 72; 66% відповідно. Найменшою у цій експериментальній ситуації виявилась підгрупа дітей, роботи яких були оцінені як відтворювальні (46; 32; 32; 22% у першій, 48; 42; 60; 26% у другій та 24; 20; 16; 14% у третій ситуації).

Суттєво вплинули на прояви винахідливості умови проведення експерименту. У цьому разі і молодшим, і старшим дошкільникам (на відміну від попередньої ситуації) легше було створювати новий, оригінальний продукт при наявності більшого кола представлених дорослими зразків. Причиною цього є перш за все наявність достатнього досвіду виконання будівель, можливість свідомо відбирати найбільш вдалі елементи з того чи іншого зразка, у разі відсутності таких – досить легко створювати своє, відмінне від запропонованого. Так, якщо у *першому варіанті* експериментальної ситуації кількість дітей, будівлі яких були оцінені як оригінальні, становила у молодшому 8%, а у старшому – 22%, то при зміні умов експерименту їх кількість збільшилась як серед молодших, так і серед старших дітей (18% та 36% відповідно). Помітно зменшилась і кількість дітей, малюнки яких були оцінені як від-

творювальні. Так, якщо у першому варіанті експериментальної ситуації дітей з такими характеристиками винахідливості виявилось 24% від загальної кількості молодших та 20% старших, то у другому варіанті їх кількість становила 16% та 14% відповідно.

Вікова динаміка прояву винахідливості у цій ситуації виражена меншою мірою, що пояснюється якісним опануванням технікою конструктивною діяльністю дітьми як молодшого, так і старшого віку. Але тим не менше і у цьому разі вона відзначається, що відображено у кількості дітей з високими оцінками оригінальності будівель та зменшенні кількості тих, роботи яких були оцінені як відтворювальні. Так, кількість дітей, здатних створити оригінальну будівлю, зростає від 8% у молодшому до 18% у старшому (у першому варіанті), та від 22% до 36% (у другому). Кількість дітей, будівлі яких були оцінені як відтворювальні, із дорослішанням зменшується від 24% до 16% (у першому варіанті) та від 20% до 14% (у другому).

При проведенні експериментальних ситуацій виявилось, що своєрідною особливістю винаходів дошкільників є їх *опредмечування*. Окремі враження від дійсності добудовуються до предметного цілого, причому займають в цьому центральне положення (наприклад, при домальовуванні незначених зображень діти перетворюють квадрат в будинок, будку для собачки, кінчик олівця тощо). Неабияким стимулом для створення оригінального продукту є практичне значення винаходу, можливість діяти з ним, використовувати у грі. Саме така можливість стимулює дитину до винаходу, про що свідчать найвищі показники винахідливості у конструктивній діяльності, коли діти мали змогу використовувати будівлю у своїх подальших іграх.

Вивчення особливостей винахідливості дітей 3-7 років за допомогою тесту Торренса давало можливість встановити особливості винахідливості безвідносно певного виду діяльності з урахуванням практичної значущості винаходу та доповнити дані за критерієм легкості при створенні нового. Узагальнені результати вивчення винахідливості за тестом П. Торренса представлені у таблиці 3.9.

**Характеристика винахідливості дітей 3-7 років
за тестом Торренса**

Показники	Рівень	Незвичайне використання		Поліпшення продукту	
		Кільк. мол. дошк.(у%)	Кільк. старш. дошк.(у%)	Кільк. мол. дошк. (у%)	Кільк. старш. дошк.(у%)
Легкість	Високий	41	47	56	61
	Середній	37	23	29	29
	Низький	22	16	15	10
Оригінальність	Високий	8	10	12	16
	Середній	34	38	38	40
	Низький	58	52	50	44
Гнучкість	Високий	16	26	22	32
	Середній	58	38	60	58
	Низький	28	36	18	10

Порівнюючи дані, отримані у ході першого та другого завдання, відзначимо, що виявлено певні розбіжності у результатах оцінювання за усіма визначеними критеріями, що безперечно, зумовлено відмінністю змісту визначених завдань та рівнем їх практичної значущості для реалізації провідної дитячої діяльності. Так, у завданні, розв'язання якого передбачало уявне застосування винахідницьких ідей (“поліпшення продукту”), відповіді дітей як молодшого, так і старшого віку характеризуються більш високими показниками легкості, оригінальності та гнучкості. Серед молодших дошкільників з найвищими оцінками по першому завданню за встановленими критеріями виявилось 41%; 8%; 16% , а по другому – 56%, 12%, 22% відповідно. Серед старших дошкільників таких у першому завданні виявилось 47%; 10%; 26%, а у другому – 61%,16%,32% відповідно до встановлених критеріїв. При виконанні другого завдання за усіма критеріями зменшилась і кількість дітей, прояви винахідливості яких було оцінено найнижчою кількістю балів. Серед молодших дошкільників таких виявилось у першому завданні 22%; 58%; 28%, а у другому – 15%; 50%; 18% відповідно. Зменшилась за усіма критері-

ями і частина старших дошкільників із найнижчими результатами легкості, оригінальності та гнучкості мислення (від 16%; 52; 36% до 10%; 44%; 10% відповідно).

Співставлення отриманих результатів за окремими критеріями довело, що найкращими з обох запропонованих дітям завдань виявились результати оцінювання відповідей дітей за критерієм легкості. Серед молодших дошкільників тих, відповіді яких були оцінені найвищими балами за цим показником, виявилось у першому завданні 41% та у другому 56%, а серед старших – 47% та 61% відповідно. Значно меншою виявилась кількість дітей, відповіді яких було оцінено високими балами за критерієм гнучкості – серед молодших ця кількість становить 16% у першому завданні та 22% у другому, а серед старших – 26% та 32% відповідно. Найменшою виявилась кількість дітей, відповіді яких було оцінено високими балами за критерієм оригінальності (у молодшому віці – 8% та 12%, у старшому – 10% та 16% від загальної кількості досліджуваних). Саме за критерієм оригінальності найбільшою опинилась та частина дітей, відповіді яких були оцінені низькими балами (58% ; 50% у молодшому віці та 52% ; 44% у старшому) порівняно із даними за критерієм легкості (22%; 15% у молодшому та 16%; 10% у старшому) або за критерієм гнучкості (28%; 18% у молодшому та 36%; 10% у старшому).

Отже, на основі цих даних можемо прийти до розуміння того, що дітям дошкільного віку зазвичай досить легко продукувати ідеї, вигадувати варіанти рішень, але ці ідеї найчастіше носять типовий, шаблонний, репродуктивний характер. Вкрай рідкими виявились випадки, коли дітям вдавалось винайти рішення, яке відзначалось новизною та неповторністю. Зазначимо, що з віком кількість дітей, здатних не лише продукувати багаточисленні ідеї відтворювального, репродуктивного характеру, але і створювати новий, оригінальний задум збільшується несуттєво (а першим завданням від 8% у молодшому віці до 10% у старшому, та за другим – від 12% у молодшому до 16% у старшому, що говорить про існування вже у молодшому віці досить стабільних тенденцій до створення винахідницьких ідей та їх збереження у стар-

шому дошкільному віці.

Підсумковий аналіз даних, отриманих в процесі спостережень, моделювання експериментальних ситуацій та виконання тестових завдань уможливив здійснення узагальненого оцінювання проявів винахідливості у дошкільників за параметрами *вираженості, сталості та завершеності*. *Параметр вираженості* проявляється у прагненні дитини діяти творчо, по-своєму, в умінні коректно відстоювати своє право на винахід, спроможності охарактеризувати його оригінальність, відмінність від робіт інших. Бальне оцінювання винахідливості за параметром вираженості відбувалось в межах від 0 до 2 балів. *Параметр сталості* проявляється в усвідомленні сутності та значення винахідницької діяльності в житті людини, утриманні стабільного інтересу до винайденого, нового, нестандартного. Бальне оцінювання винахідливості за параметром сталості відбувалось в межах від 0 до 2 балів. *Параметр завершеності* виявляється у спроможності свідомо здійснювати винахідницьку діяльність на основі комплексного оцінювання та урахування особистих та загальногрупових інтересів. Бальне оцінювання винахідливості за параметром завершеності відбувалось в межах від 0 до 2 балів.

Поведінка дитини з *високим рівнем винахідливості* характеризується усвідомленням сутності і значення творчої, винахідницької діяльності в житті людини, здатністю коректно відстоювати своє право на виготовлення нового, нестандартного продукту, прагненням до пошуку нестандартних рішень у різних ситуаціях повсякденного життя, збереженням стабільного інтересу до нового, оригінального, спроможністю легко здійснювати нескладні винаходи (сумарна кількість балів становить від 12 до 18).

Поведінка дитини з *середнім рівнем винахідливості* характеризується наявністю елементарних уявлень про сутність та значення винаходу в житті людини, здатністю створювати оригінальний продукт у деяких видах діяльності або окремих ситуаціях, спробами пояснювати необхідність створення нового та відстоювати різними способами своє право на це, оцінювати власностворене, утриманні інтересу до власноствореного (кількість балів стано-

вить від 6 до 11).

Поведінка дитини з низьким рівнем винахідливості характеризується відсутністю елементарних уявлень про сутність та значення винаходу в житті людини, відмовою або ухиленням від здійснення винахідницьких рішень, неспроможністю їх відстоювати або утримувати інтерес до власноствореного, схильністю до копіювання та репродукування готових зразків (кількість балів становить від 0 до 5). Підсумкові кількісні дані щодо проявів винахідливості у дітей 3-7 років представлені у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Кількісна характеристика рівнів розвитку
винахідливості дітей 3-7 років**

Параметри	Вік	Вис. рівень (%)	Серед. рівень (%)	Низький рівень (%)
Виразеності	мол.	6,4	66	27,6
	стар.	14	65,8	20,2
Сталості	мол.	4,4	65,6	30
	стар.	8,6	69	22,4
Завершеності	мол.	9,2	69,6	21,2
	стар.	19,2	64	16,8
Загалом	мол.	6,4	68	25,6
	стар.	12,8	69	18,2

Якісний аналіз підсумкових кількісних даних дозволив встановити провідні тенденції та виявити закономірності формування винахідливості в період дошкільного дитинства. З'ясовуючи особливості розвитку винахідливості за параметром виразеності, ми встановили, що найвищими балами оцінено прояви винахідливості лише у невеликої кількості дошкільників (6,4% молодшого та 14% старшого віку). Найбільшою виявилась група дітей, вираженість винахідливості яких була оцінена середніми балами (66% у молодшому та 65,8% у старшому), і досить значною є група дітей, винахідливість яких за цим параметром була оцінена низькими балами (27,6 у молодшому та 20,2 у старшому віці). Це означає, що в звичайних умовах дітям як молодшого, так і старшого дошкільного віку досить важко створювати продукт, відмінний від зразків дорослих, а ще важче відстоювати своє прагнення

до створення нового та протистояти вимогам дорослого щодо відтворення зразків, копіювання. Аналіз даних за *параметром сталості* довів, що у цьому разі кількість дітей з високими оцінками властивості хоч і несуттєво, але зменшується (4,4% у молодшому та 8,6% у старшому дошкільному віці), відповідно кількість тих, властивість яких була оцінена найнижчими балами, збільшується (30% у молодшому та 22,4% у старшому дошкільному віці). При оцінюванні за *параметром завершеності* зазначимо, що і в цьому разі найменшою виявилась кількість дітей з високими оцінками властивості (9,2% у молодшому та 19,2% у старшому дошкільному віці), і досить значною є група дітей з низькими оцінками винахідливості (21,2% та 16,8% відповідно).

Такі дані зумовили і загальну картину стану винахідливості у дітей 3-7 років. З'ясовано, що найменшою серед усіх інших є підгрупа дітей, винахідливість яких знаходиться на високому рівні розвитку (6,4% молодших та 12,8% старших дошкільників), а найбільшою є та підгрупа малюків, винахідливість яких має ситуативний, непослідовний характер, виявляється час від часу, в окремих ситуаціях або певних видах діяльності (68% молодших та 69% старших дошкільників). Також досить великою виявилась підгрупа дошкільників, винахідливість яких була віднесена до низького рівня (25,6% дітей молодшого та 18,2% дітей старшого віку).

Суттєві відмінності у проявах винахідливості відзначаються залежно від віку дітей. Молодші дошкільники у більшості випадків виявляють схильність наслідувати зразкам дорослих, копіювати їх, вкрай рідкими виявились випадки, коли діти 3-5 років намагалися відхилитися від пропонованих дорослими зразків. У старших дошкільників прояви винахідливості відзначаються частіше, аніж у молодших незалежно від умов діяльності та особливостей керування з боку дорослих. Старші дошкільники частіше виявляють спроможність не тільки створювати нове, але і виборювати право на це шляхом ігнорування або й опору діям, вказівкам дорослих, які гальмують ініціативу, обмежують право діяти по-своєму, вимагають чіткого виконання інструкцій та слідування зразкам.

При цьому старші діти рідше, аніж молодші, виявляють винахідливість у вигляді нестандартного вживання окремих слів, зворотів, але частіше формулюють свої думки у вигляді нових ідей, оригінальних пропозицій, більш аргументовано та різноманітно формулюють свої пропозиції, виявляють кмітливість у пошуку засобів самостійного втілення своєї ідеї або залучення інших до її реалізації. У висловлюваннях дітей старшого дошкільного віку з'являються критичні зауваження щодо практики копіювання та відтворення того, що придумане іншими, оцінки, в яких відображується позитивно-ціннісне ставлення до оригінальних, відмінних від зразків виробів.

Результати цього етапу дослідження показали, що можна виділити якнайменш два види винахідливості дошкільників – афективну та пізнавальну. Основною функцією пізнавальної винахідливості є відображення вражень зовнішнього світу, подолання протиріч в уявленнях дітей про дійсність, добування та уточнення цілісної картини світу. Діти можуть оволодівати схемами і смислами людських дій, або будувати цілісний образ події або явища. Афективна винахідливість виникає у ситуаціях емоційно-насичених подій, розв'язання протиріччя, при цьому винаходи можуть виконувати регулюючу функцію або виступати в якості захисного механізму.

Якісний аналіз проявів винахідливості дітей 3-7 років у різних видах діяльності дозволив виокремити основні стадії у розвитку означеної властивості: 1) *стадія опори на зразок* та копіювання, основною функцією якої є оволодіння дитиною засобами, прийомами та технікою зображення (3-4 роки); 2) *стадія випадкового винаходу*, коли поява самостійно винайдених дитиною елементів носить безсистемний характер (4-5 років). На цьому етапі діти схильні створювати нові комбінації (предметів, деталей); 3) *стадія відхилення від стандартів*, який характеризується тим, що діти оволоділи основними зразками і вільно оперують ними, здатні спокійно та впевнено відхилятися від засвоєних стандартів, модифікувати не лише окремі деталі твору (малюнку, казки, будівлі), а і його тематику, зміст, рівень складності (5-7 років).

На прояви винахідливості дошкільників суттєво впливають умови дія-

льності. Так, стимулом для створення оригінального продукту є практична значущість виготовленого продукту, можливість діяти з ним, використовувати у грі. У цьому разі вироби дітей відрізняються від зразків дорослих не лише зовнішнім оформленням, але і більш суттєвими характеристиками – тематикою, композицією, змістом обігрування тощо. Підвищення результативності винахідливості спостерігається і в умовах самостійної практичної діяльності, оскільки кількість дітей, що виявляють здатність створювати нове, відмінне від зразків, у цьому разі суттєво збільшується.

Отже, на цьому етапі експерименту встановлено, що розвиток винахідливості у дітей 3- 7 років проходить ряд стадій: стадію опори на зразок та копіювання; стадію випадкового винаходу та стадію системного відхилення від стандартів. При цьому найчастіше одна і та ж дитина спроможна проявляти себе по-різному – більш або менш винахідливо, своєрідно – залежно від характеру створених умов, що регламентують діяльність, ступеню проблемності поставленого завдання, практичної значущості виготовленого продукту, емоційної насиченості пропонованого змісту, і лише незначній кількості дошкільників притаманний такий стиль діяльності, в якому утримується стабільна спрямованість на винахідництво або відтворення, репродукування.

Винахідливість в період дошкільного дитинства може мати пізнавальний та афективний характер. Пізнавальна винахідливість виявляється у тих ситуаціях, коли дитина розіграє добре знайомі дії та їх можливі варіанти, виконує завдання при більшому ступені його визначеності. Афективна винахідливість виявляється при відтворенні дитиною свого переживання. У цьому разі діти на різному матеріалі представляють свої переживання, пов'язані із радісними або тривожними подіями, а винаходи афективного характеру підсвідомо спрямовуються на викоренення психотравмуючих факторів.

Гальмівними чинниками для прояву винахідливості дітьми 3-7 років є установка педагогів на здійснення розгорнутого та однозначного інструктажу, завершеність та досконалість пояснень, вказівок, засвоєння дітьми готових схем перетворення дійсності, відсутність практичної значущості створюю-

ваного дітьми продукту, неможливість його застосувати у самостійній діяльності, відсутність проблемності завдання.

Факторами, що стимулюють до створення нового, винаходу, є помірна, відповідна індивідуальним можливостям дитини проблематизація завдань, їх неповна визначеність, незавершеність (відкритість), що підвищує зацікавленість дитини, стимулює до творчого пошуку, активізує самостійність. Важливою лінією розвитку винахідливості є оволодіння дитиною засобами, які спрямовують її на створення цілісних творчих продуктів, розв'язання реальних, практично значущих творчих завдань, можливість застосувати винайдене у самостійній діяльності. Необхідним стимулом для прояву винахідливості (зокрема, вираженості властивості) є надання дітям можливості відтворення емоційно-насичених вражень як позитивного, так і негативного характеру.

Зазначимо, що в цілому системоутворювальні властивості індивідуальності у значної кількості дітей 3-7 років знаходяться на низькому або середньому рівні розвитку. Окрім цього, нами відзначено тенденцію до варіативності щодо рівномірності їх розвитку. Так, у однієї групи дітей стан системоутворювальних властивостей характеризується гармонійністю (рівномірністю, збалансованістю) і оцінюється приблизно однаковими балами за ступенем розвитку (високим, середнім або низьким). У другій групі дітей стан системоутворювальних властивостей суттєво різниться за рівнем розвитку і оцінюється різними балами (високими за рівнем цілепокладання, низькими за рівнем винахідливості та ін.), що зумовлює необхідність урахування виявлених тенденцій при побудові системи формувальних заходів.

Окрім вивчення особливостей формування системоутворювальних властивостей індивідуальності, у ході діагностичної роботи з здійснювалось вивчення провідних тенденцій становлення індивідуальних відмінностей дітей 3-7 років з метою їх подальшого урахування та створення варіативних навчально-виховних програм. Експериментальні дані цього етапу роботи представлені у наступному параграфі.

3.4. Провідні тенденції становлення індивідуальних відмінностей дитини 3-7 років

Загальною метою цього етапу дослідження стало виявлення провідних тенденцій становлення індивідуальних відмінностей у дитини 3-7 років, досягнення якої забезпечувалось через розв'язання наступних завдань: 1) виявлення індивідуальних характеристик стану відмінностей індивідуального та особистісного конструктів за параметром стабільності; 2) з'ясування вікових особливостей становлення індивідуальних відмінностей; 3) виявлення найбільш поширених проблемних аспектів (дисгармоній, асинхроній) у процесі становлення індивідуальних відмінностей; 4) розробка типології станів індивідуальних відмінностей, притаманних дітям 3-7 років.

Нагадаємо, що при створенні методики вивчення особливостей становлення ІВ ми спиралися на проведений науковий аналіз існуючих принципів, методів та способів аналізу даних про їх стан, які є досить своєрідними. Такий аналіз показав, що існують специфічні методи досліджень ІВ, серед яких провідними визнаються *порівняльно-віковий та лонгітюдний*, перший з яких дозволяє встановити загальний характер змін у ході розвитку відмінності, а другий – індивідуальні особливості цього процесу.

При вимірюванні стану ІВ найбільш ефективним вважається їх вимірювання за параметром *стабільності*, на основі якого отримуються свідчення про постійність прояву тієї чи іншої відмінності, її сталість, повторюваність, швидкість та характер змін. При вивченні відмінностей за параметром стабільності передбачається можливість фіксації змін (прогресивного або регресивного характеру), уможлиблюється вивчення характеру цих змін (через збільшення широти, обсягу, модифікацію властивості).

Найбільш доцільними способами аналізу даних про ІВ визнаються способи *ідеографічного та номотетичного* аналізу, комплексне та послідовне застосування яких дозволяє отримати розгорнуту картину процесу вікового та індивіду-

ального становлення відмінностей через аналіз психологічних портретів груп та психологічних портретів окремих дітей. Такі психологічні портрети дітей та груп дошкільників створювалися нами за допомогою спеціально розробленої програми спостережень, узагальнення даних якої забезпечило отримання статистично значущої інформації про провідні тенденції розвитку індивідуальних відмінностей на певних вікових проміжках.. Кількість досліджуваних дітей становила 948 осіб. Додатковим методом виступило анкетування педагогів та батьків.

У програмі спостережень комплекс відмінностей індивідуального та особистісного конструктів відображено через поведінкові прояви, що характеризують стан тих чи інших відмінностей та представлено варіанти оцінок стабільності проявів (спостерігається постійно або часто, інколи, рідко або відсутнє). Система бального оцінювання дозволяє оцінити, співвіднести ці показники та виокремити і встановити типові і нетипові характеристики стану індивідуальних відмінностей за параметром стабільності.

Отримані у ході спостережень дані про кількість дітей молодшого і старшого дошкільного віку, яким притаманний певний рівень стабільності індивідуальних відмінностей, представлено у таблиці 3.11. Статистичні дані систематизовано у відповідності до вікових груп і розподілено на індивідуальний та особистісний блоки, окремі компоненти котрих позначені цифрами від 1 до 5.

Таблиця 3.11

**Кількісна характеристика рівнів стабільності
індивідуальних відмінностей**

Властивості		Індивідні					Особистісні				
Вік	Рівень	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Мол. дошк. (у%)	Вис.	46	22	14	36	4	14	22	16	18	20
	Сер.	26	18	64	34	34	28	32	32	32	26
	Низ.	28	60	22	30	62	58	48	52	50	54
Старш. дошк. (у%)	Вис.	54	42	26	40	14	26	46	48	36	44
	Сер.	28	40	48	38	48	42	30	38	34	42
	Низ.	18	28	26	20	38	36	24	14	30	16

Загальний огляд даних, представлених у таблиці, дозволяє стверджувати, що стан ІВ дітей дошкільного віку характеризується варіативністю як у віковому, так і в індивідуально-окресленому вимірі, що є свідченням їх індивідуальної та вікової своєрідності, гнучкості, мінливості. Представлені дані переконують у тому, що із дорослішанням дитини відбувається поступова стабілізація стану ІВ, про що свідчить збільшення кількості старших дошкільників з високими оцінками стану ІВ та зменшення кількості тих, стан ІВ яких оцінено низькими балами. Зрозуміло, що такі тенденції *гарантуються* природним генетичним людським фондом, самим фактом перебування дитини у соціальному середовищі та поширення її соціального досвіду.

Тим не менше, у кожній віковій групі є діти, ІВ яких знаходяться на середньому або низькому рівні стабільності. Проте статистичні дані показують, що динаміка становлення індивідуальних відмінностей дітей дошкільного віку при створенні сприятливих для цього умов може і повинна бути більш успішною. Свідченням цього є наявність значної кількості дітей з високими та середніми оцінками стану індивідуальних відмінностей за усіма показниками (молодших дошкільників 22%, старших 42%). Це підтверджує міркування про те, що потенціал дітей цього є значно більшим, і при побудові гнучкої і диференційованої системи їх урахування уможлиблюється стабілізація цього стану якісно більш високого рівня.

Ще один важливий висновок загального характеру. Типовою характеристикою ІВ дошкільників є те, що стан відмінностей різних конструктів або окремих їх компонентів у однієї і тієї ж дитини може бути *як приблизно однаковим* (високий рівень стабільності за усіма компонентами), так і *діаметрально протилежним* (наприклад, високий рівень стабільності фізичного розвитку і низький – самосвідомості, або навпаки). Власне, за рахунок такої розбіжності і утворюється абсолютно унікальна гама ІВ, в результаті з'ясування якої вимальовується *індивідуальний профіль* дитини як індивіда та особистості.

Розглянемо статистичні дані, представлені у таблиці, більш детально.

Аналіз даних про стан відмінностей *індивідуального спрямування* переконує у тому, що значній кількості дошкільників притаманний високий або середній рівень стабільності відмінностей цього конструкту індивідуальності. При цьому деякі компоненти цього блоку є більш стабілізованими, аніж інші, отже відмінності кожної сфери розвиваються у своєрідному, відмінному від інших, темпі.

Так, при аналізі даних компоненту 1 (сфера вікових відмінностей) виявилось, що більшість молодших дошкільників (46% від загальної кількості досліджуваних) виявляє достатню відповідність віковим еталонам, і значно менше тих дітей, відповідність реальних можливостей котрих віковим нормативам було віднесено до середнього або низького рівня (26 та 28% відповідно). У старшому дошкільному віці кількість дітей з високим рівнем стабільності вікових відмінностей зростає, становить тепер 54% від загальної кількості, а тих малюків, у яких яскраво виражена невідповідність віковим еталонам, меншає і їх кількість становить 18%. Вважаємо, що таке покращення з'являється за рахунок інтенсивної роботи педагогів з дітьми, можливості яких у молодшому віці оцінювались за показником стабільності як середні. Тим не менше, ці зміни є несуттєвими і досить значною залишається кількість тих дітей, що виявляють невідповідність віковим еталонам.

Статистичні дані компоненту 2 (сфера статевих відмінностей) показують суттєве зростання кількості дітей, у яких ці характеристики оцінені найвищими балами (від 22% у молодшому до 42% у старшому віці) та значне зменшення кількості тих, що виявляють найнижчі характеристики за цією групою відмінностей (60% молодших і 28% старших). Це говорить про те, що у цей період відбувається інтенсивне усвідомлення дітьми своєї статі, виокремлення її суттєвих ознак. Тим не менше, і у цій сфері залишається певна кількість дітей, що потребують підсиленої індивідуальної уваги з цього напрямку.

Досить малою є кількість дітей, розвиток яких було оцінено найвищими балами за компонентом 3 (фізичний розвиток). Серед молодших дітей та-

ких виявилось усього 14%, а серед старших – 22%. Найбільшою при оцінюванні за цією шкалою було тих дітей, стан яких за цією шкалою було оцінено як недостатньо стабільний (64% молодших і 48% старших дошкільників). Також досить великою є кількість дітей, особливості яких за цією шкалою було оцінено найнижчими балами (22% і 26% відповідно). Зазначимо, що це зниження відбулось перш за все за рахунок низьких оцінок стану здоров'я дітей цього віку, наявності хронічних захворювань та соматичних розладів, що також необхідно враховувати при побудові подальшої навчально-виховної роботи.

Оцінювання компоненту 4 (типологічні відмінності) виявило, що вже у молодшому віці значна кількість дітей виявляє досить високу стабільність цих характеристик (36%). Кількість старших дошкільників з найвищими оцінками стабільності темпераменту збільшується несуттєво, що говорить про певну завершеність, стабілізацію цього процесу ще у молодшому дошкільному віці.

Аналіз даних компоненту 5 (задатки і здібності) продемонстрував, що у цьому разі високими балами було оцінено прояви поведінки найменшої кількості дітей порівняно з іншими компонентами (4%). Хоча у старшому віці відсоток таких дітей збільшується і становить тепер 14%, тим не менше порівняно з результатами оцінювання за іншими шкалами, він є досить малим, що свідчить про широту інтересів дітей цього віку, невиразність, нестабільність особливих, інтересів дитини або неможливість їх проявити в умовах ДНЗ.

Отже, аналіз даних індивідуального блоку переконує у тому, що у цій групі більш стабілізованими, яскраво вираженими порівняно з іншими виявились ті відмінності, що характеризують вікові, статеві та типологічні особливості дітей 3-7 років. Зауважимо, що найнижчі результати були отримані за компонентами “фізичний розвиток” та “задатки і здібності”, що зумовлює необхідність відповідного урахування цих тенденцій.

Аналіз даних про стан відмінностей *особистісного конструкту* дітей

дошкільного віку підтверджує загальні висновки про їх індивідуально-окреслену варіативність, поступову стабілізацію, гнучкість та мінливість. При цьому підкреслимо більшу стрімкість стабілізації особистісних відмінностей порівняно із темпом зростання індивідних.

Розгляд даних компоненту 1 (сфера самосвідомості) показує, що досить незначною є кількість молодших дошкільників, які проявляють найвищі показники за цим напрямом (14%) і досить великою є кількість тих, розвинутість самосвідомості яких оцінена низькими балами (58%). Але ці показники суттєво покращуються з віком і старших дошкільників, прояви яких за цим компонентом оцінені найвищими балами, стає 26%. Кількість старших дітей, прояви самосвідомості яких оцінені низькими балами хоча і зменшується, але і в цьому віці залишається досить значною (36%). Отже, простежується позитивна вікова динаміка, – якщо у молодшому віці найбільшою є кількість дітей з низьким рівнем самосвідомості, то серед старших дошкільників найбільшу групу утворюють діти із середніми оцінками стану самосвідомості. Зазначимо, що таке стрімке зростання в цілому підтверджує наукові відомості про швидкість та бурхливість процесів особистісного зростання протягом дошкільного дитинства. Проте не може не привертати увагу група дітей, особливості самосвідомості яких і в старшому дошкільному віці потребують здійснення спеціальних формувальних заходів.

За компонентом 2 (сфера соціально-етичних відмінностей) діти молодшого віку виявляють кращі показники порівняно з попереднім (дітей з високими оцінками відмінностей цієї групи виявлено 22%, середніми – 32%), але при цьому великою є група дітей, стан відмінностей соціально-етичної сфери яких було оцінено як нестабільний (48%). Дуже суттєво міняється ця картина з дорослішанням дітей – майже вдвічі зростає кількість старших дітей, поведінка яких була оцінена найвищими балами, що знову ж говорить про стрімкість процесів особистісного становлення протягом дошкільного віку. При цьому і у молодшому, і у старшому дошкільному віці є діти, особливості соціально-етичного розвитку яких зумовлює необхідність урахування та стабі-

лізації.

Змістовно інші тенденції відзначаємо при вивченні даних компоненту 3 (сфера емоційно-вольових відмінностей). Зазначимо, що стрімкість цього зростання від молодшого до старшого дошкільного віку є більш суттєвою, і кількість дітей з високими оцінками зростає втричі (від 16% у молодшому до 48% у старшому віці), а кількість дітей з нестабільним станом відмінностей за цим компонентом зменшується від 52% до 14%. Таке збільшення зумовлюється природним формуванням довірливості поведінки, наполегливості, розвитком спроможності керувати своїми емоціями, а також поширенням досвіду перебування у дошкільному закладі. Але і при вивченні цієї сфери виявлено значну кількість дітей, емоційно-вольові характеристики яких відзначаються нестійкістю, ситуативністю, що потребує відповідного урахування у формувальних заходах.

Суттєво подібними до попередніх є дані 4 компонента (потребово-мотиваційні відмінності). У цьому разі кількість дошкільників з високим рівнем стабільності збільшується від 16% до 36%, а кількість дітей з низьким рівнем зменшується від 50% до 30%. З дорослішанням дітей більш виразно виявляється потреба у спілкуванні, пізнавальній діяльності. Найбільш поширеними мотивами у молодшому віці є мотиви діяти заради похвали дорослого, заради власної користі, у старшому – заради вимог діяльності або похвали інших дітей. Тим не менше, у значній кількості дітей найбільш стабілізованими виявились потреби та мотиви, спрямовані на власну користь, потреби та мотиви суспільно-значущого характеру проявляються інколи, час від часу або вкрай рідко. Оскільки загальна кількість дітей з низьким рівнем стабільності по цій сфері розвитку залишається значною як в молодших, так і в старших групах, вважаємо за необхідне також здійснювати їх диференційоване урахування.

Аналіз даних компонента 5 (інтелектуальні відмінності) знову показує суттєве вікове підвищення стабільності показників. Так, кількість дітей з високими оцінками за цим компонентом збільшується і становить 20%, а стар-

ших – 44%, з низькими – зменшується від 54% до 16%. Найбільш виразними є дані, що відображують стан уважності, мислительних операцій, запам'ятовування. Менш суттєвими були зміни, які відбулися із проявами активності, творчості та спостережливості. Це певним чином зумовлює зміст подальших формувальних заходів у цій сфері та викликає необхідність забезпечення відповідних умов для розвитку тих властивостей, які були оцінені найнижчими балами.

Узагальнюючи статистичні дані, що характеризують відмінності особистісного конструкту, зауважимо, що процес їх стабілізації протягом дошкільного дитинства відбувається дуже швидко, стрімко, бурхливо. Кількість дітей із стабілізованими проявами поведінки суттєво збільшується (вдвічі, а за деякими компонентами і втричі). Але і у старшому дошкільному віці досить великою виявилась кількість тих дітей, стан особистісних відмінностей яких оцінено як нестабільний, що викликає необхідність підсиленої уваги до цієї сфери розвитку дошкільників. В цілому найпоширенішим явищем для молодших дошкільників є низький рівень стабільності особистісних відмінностей, а для старших – середній. Вважаємо, що виявлені дані дозволяють здійснити диференційований аналіз з урахуванням провідних тенденцій стабілізації відмінностей. Особистісним відмінностям, на відміну від індивідних, притаманна більша *однорідність, синхронність процесу становлення*, приблизно однакові темпи зростання, які є більш стрімкими, швидкими, аніж процес стабілізації індивідних відмінностей, що більшою мірою відбувся у молодшому дошкільному віці.

Порівняння загальної кількості тих дітей молодшого віку, стан індивідних відмінностей котрих було оцінено найвищими балами з сумарною кількістю дітей, у яких найвищими балами оцінено особистісні відмінності, показало, що дітей з найвищими показниками стабільності індивідних відмінностей майже на третину більше, аніж таких же з високими показниками особистісних. Виявлена тенденція може бути переконливим свідченням того, що у дітей молодшого віку індивідні відмінності стабілізуються більш стрім-

ко, аніж особистісні. У старших дітей, навпаки, більшої стрімкості набувають процеси стабілізації особистісних відмінностей, удосконалення індивідних при цьому певною мірою уповільнюється, стає менш бурхливим, набуває другорядного значення.

Також цікавими для порівняння виявились відомості щодо співвідношення результатів бального оцінювання індивідних та особистісних відмінностей в цілому та за окремими компонентами кожного конструкту. Таке порівняння дало можливість уточнити відомості щодо загальних тенденцій становлення індивідуальних відмінностей, що у подальшому може мати значення при побудові системи формувальних заходів.

Аналіз здійснювався на основі порівняння середньоарифметичних даних про показники стану індивідуальних відмінностей, що були оцінені найвищими балами як у дітей молодшого, так і старшого дошкільного віку. Фактично ці результати утворили *нормативний профіль* стану ІВ дітей молодшого та старшого дошкільного віку. Отримані дані про таке співвідношення представлено на рисунку 3.1, де непарні ряди (від 1а до 10а) відображують середньоарифметичні дані бального оцінювання індивідуальних відмінностей дітей молодшого дошкільного віку, а парні (від 1б до 10 б) – старшого.

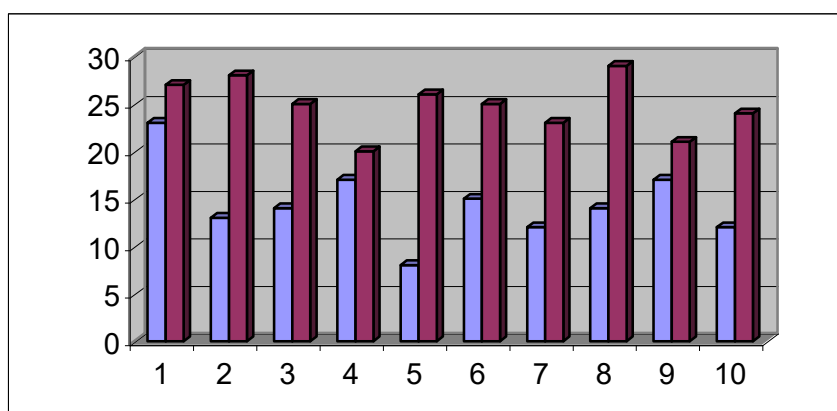


Рис. 3.1. Нормативні профілі стану індивідуальних відмінностей дітей молодшого та старшого дошкільного віку

Представлені у діаграмі дані наочно демонструють співвідношення між станом окремих груп індивідуальних відмінностей, а також показують картину їх вікового упорядкування. У першу чергу відзначимо те, що у молодшому дошкільному віці індивідуальним відмінностям дітей притаманна більша різноманітність, розбіжність у стані стабільності.

Також підкреслимо більшу *однорідність, синхронність* розвитку окремих компонентів як індивідуального, так і особистісного блоку у дітей старшого дошкільного віку. Це означає, що з дорослішанням дитини відбувається поступова гармонізація стану її індивідуальних відмінностей, поступовий перехід від різноманітності, асинхронності окремих проявів до їх гармонізації та вирівнювання. Такі тенденції свідчать про певну упорядкованість індивідуальних відмінностей, їх інтеграцію, поступового перетворення з окремих, нестабільних, інколи поодиноких та хаотичних проявів, у стійкі цілісні паттерни.

Різними є і темпи стабілізації окремих груп відмінностей. Так, в індивідуальному конструкті (1-5 ряд) найбільш суттєвими є темпи зростання відмінностей статі та здібностей (2 і 5 ряд). Стандартне відхилення арифметичних середніх (σ) у першому випадку становить $\sigma = 1,7$ балів, у другому $\sigma = 1,9$. Середніми темпами відбувається стабілізація відмінностей фізичного розвитку ($\sigma = 1,1$ балів). Найменш інтенсивно відбувається стабілізація вікових та типологічних відмінностей (1 і 3 ряд), яка значною мірою відбулась протягом молодшого дошкільного віку ($\sigma = 0,4$ та $\sigma = 0,3$ відповідно).

Розглядаючи інтенсивність стабілізації особистісних відмінностей (6-10 ряд) зазначимо, що їм також притаманні різні темпи зростання. Найбільш інтенсивно стабілізуються відмінності емоційно-вольового характеру, у цьому разі $\sigma = 1,5$. Середніми темпами відбувається стабілізація відмінностей соціально-етичного ($\sigma = 1$ бал) та інтелектуально-пізнавального характеру ($\sigma = 1,2$ балів). Найнижчими можна вважати темпи стабілізації відмінностей самосвідомості та потребово-мотиваційних ($\sigma = 1$ бал та $\sigma = 0,4$ бали відповідно).

Узагальнене порівняння розбіжності між станом індивідуальних та особис-

тісних властивостей говорить про те, що інтенсивність стабілізації індивідних відмінностей є більш поступовою, повільною, аніж стабілізація особистісних властивостей (за індивідним блоком $\sigma_1=0,4$; $\sigma_2=1,7$; $\sigma_3=1,1$; $\sigma_4=0,3$; $\sigma_5=1,9$, за особистісним $\sigma_1=1,1$; $\sigma_2=0,9$; $\sigma_3=1,5$; $\sigma_4=0,4$; $\sigma_5=1,2$).

На основі узагальнення експериментальних даних, отриманих у ході даного етапу дослідження, було здійснено їх кількісно-якісний аналіз та розроблено типологію станів ІВ у дітей 3- 7 років.

1 тип (стабільний)- характеризується стабільністю індивідних та особистісних відмінностей за усіма або більшістю компонентів. Відмінності за усіма (або більшістю) індикаторів кожного конструкту виявляються постійно, у різних видах діяльності, у різних ситуаціях спілкування.

2 тип розподіляється на дві підгрупи: а) *асинхронний* – характеризує достатню стабільність одного з конструктів індивідуальності (індивідного або особистісного) при нестабільності іншого. У цьому разі поведінці дитини притаманна нерівномірність прояву за окремими конструктами індивідуальності, наприклад, індивідні відмінності виявляються часто, у різних видах діяльності, будь-яких ситуаціях, а особистісні – рідко або зовсім не виявляються; б) *мінливий* – характеризує середній рівень стабільності ІВ як індивідного, так і особистісного конструктів. У цьому разі відмінності за більшістю показників виявляються час від часу, інколи, у деяких, найбільш опанованих видах діяльності, окремих ситуаціях.

3 тип (нестабільний) – характеризується нестійкістю прояву ІВ майже за усіма показниками індивідного та особистісного конструктів. Поведінкові прояви, що характеризують ІВ, виявляються надзвичайно рідко, лише в окремих ситуаціях. Кількісні дані щодо співвідношення різних типів становлення ІВ представлено у таблиці 3.12.

Кількісне співвідношення різних типів становлення індивідуальних відмінностей у дітей 3-7 років

Тип		Кількість дітей (у%)	
		Мол. дошк. вік	Старш. дошк. вік
Стабільний		4	24
Недостатньо стабільний	асинхронний	30	28
	непослідовний	32	32
Нестабільний		34	16

Як бачимо із результатів, представлених у таблиці, із дорослішанням дітей збільшується кількість тих малюків, стан ІВ яких можна вважати достатньо стабільним (від 4 до 24% відповідно) та майже вдвічі зменшується кількість тих, стан ІВ яких оцінено як нестабільний (від 34 до 16%). Найбільшою виявилась кількість тих дошкільників, стан ІВ яких було віднесено до недостатньо стабільного (у молодшому дошкільному віці – 62%, а у старшому – 60%). При цьому майже третина серед них виявила ознаки асинхронного розвитку (30% молодших та 28% старших) і приблизно така ж кількість – ознаки мінливості, непослідовності у стані ІВ (32% в обох вікових групах). Отже, можна вважати, що значній кількості дітей притаманна непослідовність, нерівномірність, асинхронія або й низький рівень розвитку ІВ, що потребує подальшого диференційованого урахування в процесі формувальних заходів.

Аналіз даних про особливості стабілізації ІВ у дітей 3- 7 років дозволяє охарактеризувати основні етапи їх становлення.

Етап індивідуації або початковий (3-5 років). Цьому етапу притаманна поступова стабілізація, упорядкування відмінностей, перш за все індивідного характеру. Індивідні відмінності на цьому етапі стабілізуються більш інтенсивно, аніж особистісні. Характерною для цього періоду є відносна нестабільність та мінливість відмінностей особистісного спрямування. На цьому етапі особистісні відмінності лише починають з'являтися, “заявляти про се-

бе”, впливати на поведінку дитини, зміст її рішень, визначати характер дій та вчинків. Поступово збільшується їх змістове коло, ряд показників лише починає проявлятися (наприклад, інтересів та здібностей, самосвідомості, потребово-мотиваційних).

Етап індивідуалізації або актуалізаційний (5-7 років). Стабілізація індивідних відмінностей та поява особистісних забезпечує поступовий перехід від етапу індивідуації до етапу індивідуалізації, основною характеристикою є упорядкування, ієрархізація відмінностей обох груп. Ці процеси тісно пов’язані із процесами соціалізації, на базі якої відбувається засвоєння соціального досвіду та пристосування до життя в умовах соціального середовища. Цей етап характеризується більш інтенсивною стабілізацією особистісних відмінностей, їх упорядкуванням, змістовим поширенням та інтеграцією В еталонному варіанті розвитку ІВ цей етап завершується етапом універсалізації, об’єднанням відмінностей кожного конструкту у стійкі цілісні паттерни, їх гармонізацією відносно один одного. Функціональним призначенням цього етапу є початкова інтеграція процесів індивідуації та соціалізації, поступове виникнення інтегрованого сплаву особистісних та індивідних властивостей, що тепер знаходяться на приблизно однорідному (достатньому) за якісним наповненням рівнем розвитку. Стабілізація ІВ забезпечує подальше просування на шляху розвитку індивідуальності через вироблення та стабілізацію індивідуального стилю діяльності, виокремлення свого власного, відмінного, серед усього загального, суспільного.

Отже, у ході даного етапу констатувального дослідження встановлено, що стан ІВ кожної дитини дошкільного віку характеризується суттєвими розбіжностями як у віковому, так і в індивідуально-окресленому вимірі, що є важливим свідченням їх мінливості, нестійкості, поступового вікового дозрівання та стабілізації. Протягом молодшого дошкільного віку найбільш інтенсивно відбуваються процеси стабілізації індивідних відмінностей, а протягом старшого дошкільного віку – особистісних, темпи стабілізації індивідних при цьому уповільнюються. Також з’ясовано, що більшості дітей дошкільного ві-

ку притаманна *асинхронність, неоднорідність* у темпах становлення різних груп відмінностей, за рахунок чого, власне, і утворюється індивідуально-окреслена гама, яка вимальовує унікальний психологічний портрет дитини. Лише у незначної кількості дітей відмінності індивідного та особистісного конструкту стабілізуються більш рівномірно, синхронно, без суттєвих розбіжностей у стані індивідного та особистісного розвитку. При цьому у всіх дітей відмінності особистісного конструкту стабілізуються більш однорідно, рівномірно, без таких суттєвих розбіжностей, які притаманні індивідним.

Експериментальні дані цього етапу роботи показали, що з дорослішанням дитини *змістове коло індивідуальних відмінностей змінюється*. Якщо перелік відмінностей індивідного конструкту індивідуальності, їх окремих складових залишається майже незмінним, то змістове коло відмінностей особистісного характеру поширюється, у ньому з'являються нові прояви, характеристики, що є свідченням успішного особистісного розвитку дітей цього віку. Серед тих “умовно нових” характеристик, що з'являються в цей період, перш за все виділяються відмінності соціально-етичного, емоційно-вольового та потребово-мотиваційного компонентів.

Протягом дошкільного дитинства відбувається *поступова стабілізація* індивідуальних відмінностей. Відзначено не тільки кількісне поширення кола ІВ, а їх якісне зміцнення, що відображується у кількості дітей, стан ІВ котрих оцінено найвищими балами і зменшенні тих, прояви котрих характеризується найнижчими балами. Так, в цілому кількість дітей із стабільними характеристиками стану ІВ як індивідного так і особистісного характеру з молодшого до старшого дошкільного віку збільшується. Змін регресивного характеру у стані ІВ протягом дошкільного дитинства не виявлено.

Значних змін протягом дошкільного дитинства зазнає *стан індивідних відмінностей*. Із дорослішанням дитини відбувається статеворольова ідентифікація, більш яскраво виявляються особливості темпераменту, диференціюються інтереси та здібності, вікові характеристики окремих дітей частіше наближаються до еталонних. Суттєво удосконалюються у значної кількості

дітей і особистісні властивості, що відображується у поширенні їх кола, появи особистісних новоутворень, ієрархізації та рівномірній стабілізації.

Загальні характеристики оцінювання стану ІВ визначили основні етапи їх становлення. Початковим на цьому шляху є етап *індивідуації*, який характеризується стабілізацією та упорядкуванням індивідних відмінностей і забезпечує базу для переходу до етапу соціалізації, входження у соціальне середовище та засвоєння соціального досвіду. Наступним, не менш важливим, є етап *індивідуалізації*, що характеризується стабілізацією особистісних відмінностей, їх упорядкуванням, змістовим поширенням та інтеграцією. На цьому етапі особистісні характеристики стають більш диференційованими, яскраво вираженими, відмінними від характеристик інших дітей. Етап індивідуалізації завершується етапом універсалізації, об'єднанням ІВ у стійкі цілісні паттерни.

У процесі нормального розвитку дитини 3-7 років відбувається підвищення якості ІВ, їх упорядкування, вирівнювання, поступова стабілізація за обома напрямками, перетворення у стійкі цілісні, інтегровані, але не гомогенні структури. Тим не менше, при наявності у значної кількості дітей природних позитивних змін у стані відмінностей, які зумовлені їх дорослішанням, виявлено велику кількість дошкільників, особливості розвитку яких або за сукупністю характеристик або окремими проявами потребують диференційованої психолого-педагогічної допомоги.

Виявлені тенденції зумовлюють необхідність створення варіативних програм урахування індивідуальних відмінностей, що, на наш погляд, не тільки забезпечить їх стабілізацію, але і оптимізує процес розвитку індивідуальності у цілому. Узагальнення теоретичних та експериментальних даних дає можливість перейти до підсумкового аналізу та створення моделі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, що і визначає подальший зміст викладу.

3.5. Підсумковий аналіз та теоретико-експериментальна модель розвитку індивідуальності дитини 3-7 років

Метою даного етапу роботи було проведення інтегрованого аналізу стану індивідуальних відмінностей та системоутворювальних властивостей індивідуальності та вироблення на цій основі типології стилів поведінки дітей 3-7 років. Розуміння особливостей процесу розвитку індивідуальності у сукупності характеристик, кількісно-якісний аналіз процесуально-змістових змін, що виникають у дошкільному дитинстві, визначив основу для створення теоретико-експериментальної моделі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років.

Підсумковий аналіз даних про стан СВІ дозволив виявити певні закономірності їх становлення та охарактеризувати залежно від цього стилі поведінки дітей 3-7 років. *Високий рівень* розвитку СВІ (гармонійний стиль) характеризується високим рівнем цілепокладання, винахідливості та вибірковості. Також у діапазоні припустимого опинились характеристики, що супроводжуються високими оцінками за двома властивостями та середніми оцінками за однією властивістю. *Середній рівень* розвитку СВІ (однорідний, послідовний стиль) характеризується середніми оцінками за усіма властивостями або домінуванням однієї з них при середніх оцінках по інших. *Низький рівень* розвитку СВІ (дисгармонійний стиль) характеризується низькими оцінками за усіма визначеними властивостями або середніми за однією та низькими за двома іншими.

Підсумковий аналіз даних про стан СВІ, що базується на сукупному оцінюванні кожної з них, показав, що *загальні тенденції*, які характеризують динаміку окремих СВІ та їх комплексу, на різних вікових етапах дошкільного дитинства залишаються незмінними – у старшому дошкільному віці зростає кількість дітей, яким притаманний високий рівень розвитку властивості та зменшується кількість тих, яким притаманний низький рівень сформованості

будь-якої властивості. Кількісні результати підсумкового оцінювання стану системоутворювальних властивостей індивідуальності у дітей 3-7 років відображено у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Кількісна характеристика підсумкового оцінювання стану системоутворювальних властивостей індивідуальності у дітей 3-7 років

Властивості	Вік дітей	Високий рівень (у%)	Середній рівень (у%)	Низький рівень (у%)	Загалом (у%)
Цілепокладання	Молодший	8,6	62	29,4	100
	Старший	16,8	65	18,2	100
Вибірковість	Молодший	3,2	77, 6	19,2	100
	Старший	9,6	77,6	12,8	100
Винахідливість	Молодший	6,4	68	25, 6	100
	Старший	12,8	69	18, 2	100
Підсумкове оцінювання	Молодший	6,2	69,4	24,4	100
	Старший	13	70,5	16,5	100

На усіх вікових етапах найбільшою виявилась кількість тих дітей, у яких рівень сформованості як окремих СВІ, так і їх комплексу, оцінено як середній (сукупно 69,4% у молодшому та 70,5% у старшому дошкільному віці). Порівняно невеликою опинилась кількість тих малюків, стан СВІ яких віднесено до високого рівня (6,2% та 13% відповідно). Майже четверта частина молодших та п'ята старших дошкільників виявила низький рівень розвитку СВІ (24,4% та 16,5% відповідно).

Важливі закономірності окреслились при здійсненні порівняльного аналізу даних за окремими властивостями. Виявилось, що у дітей старшого дошкільного віку серед усіх визначених властивостей найбільш розвинутим є цілепокладання. Так, старших дітей з високим рівнем цілепокладання більше, аніж тих, у яких було констатовано високий рівень розвитку вибірковості та винахідливості (16,8%; 9,6%; 12,8% відповідно названим властивостям). Найменшою опинилась кількість дітей з високим рівнем розвитку вибірково-

сті (у молодшому віці – 3,2%, у старшому – 9,6%). Такі дані є додатковим свідченням того, що у традиційній моделі педагогічної роботи вибірковість та винахідливість підтримуються та заохочуються меншою мірою, аніж цілеспрямованість, довільність поведінки, уважність, зосередженість.

Окрім цього, якісний аналіз комплексного оцінювання СВІ показав, що типовим явищем для дітей дошкільного віку є наявність розбіжностей у стані тієї чи іншої властивості. Так, поширеними є ситуації, коли у дитини з високим рівнем однієї властивості відзначаються низькі або середні оцінки інших. Наприклад, при високих оцінках цілепокладання відзначається середній або низький рівень вибірковості або при високих оцінках винахідливості відзначається низький рівень цілепокладання. Це підтверджує специфічність та особливий шлях становлення кожної з них, зумовлює необхідність проведення диференційованої роботи щодо їх удосконалення.

Наступним етапом роботи стало проведення *інтегрованого аналізу* стану СВІ та ІВ. Аналіз даних про стан СВІ та ІВ здійснювався нами не в узагальненому, уніфікованому, а в індивідуально-окресленому вимірі. Підсумкові результати бального оцінювання СВІ та ІВ відображувались у “психологічних портретах” окремих дітей та “психологічних паспортах” групи, що давало можливість здійснити заключне інтегроване оцінювання та створити типологію ознак гармонійно розвинутої індивідуальності дітей 3-7 років.

Стабільно-гармонійний розвиток характеризується стабільністю та гармонійністю СВІ та ІВ. Достатньо стабілізовані відмінності як індивідного, так і особистісного конструкту індивідуальності, достатньо стабільним, вираженим та завершеним у відповідності до віку є стан СВІ (високий рівень).

Нестабільно-гармонійний розвиток характеризується недостатньою стабільністю, але однорідністю ІВ та СВІ. Відмінності індивідного і особистісного конструктів знаходяться на приблизно однаковому середньому рівні, суттєвих розбіжностей у їх розвитку за параметром стабільності не відзначено. Цілепокладання, вибірковість та винахідливість сформовані помірно (середній рівень).

Асинхронний розвиток – характеризується нерівномірністю у стані ІВ

та СВІ, суттєвими розбіжностями у стані відмінностей індивідуального або особистісного конструкту індивідуальності, які є більш або менш стабілізованими. Аналогічна розбіжність відзначається і у стані СВІ, серед яких є більш або менш стабілізовані, виражені та завершені. За підсумковими даними особливості розвитку знаходяться у діапазоні середнього рівня.

Дисгармонійний розвиток характеризується нестабільністю ІВ та несформованістю СВІ. Відмінності як індивідуального, так і особистісного конструкту не стабільні, їх прояви відзначаються рідко або відсутні. Цілепокладання, вибірковість та винахідливість характеризуються несталістю, невираженістю та незавершеністю (низький рівень).

Статистичний аналіз, проведений на основі інтегрованого оцінювання, дозволив встановити кількісне співвідношення дітей, які виявили ознаки певного стилю розвитку індивідуальності. Узагальнені результати проведеного кількісного аналізу представлено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Кількісні дані інтегрованого оцінювання особливостей розвитку індивідуальності дітей 3-7 років

Результати оцінювання	Підсумкове оцінювання ІВ (кільк. дітей у%)		Підсумкове оцінювання СВІ (кільк. дітей у%)		Інтегроване оцінювання (кільк дітей у%)		
	Мол. дошк.	Ст. дошк.	Мол. дошк.	Старш. дошк.	Мол. дошк.	Ст. дошк.	Середнє
Високий	4	24	6,2	13	6	18	12
Середній	62	60	69,4	70,5	64	66	65
Низький	34	16	24,4	16,5	30	16	23

Якісний аналіз інтегрованих кількісних даних показав, що при оцінюванні стилів розвитку малюків за ознаками гармонійно-розвиненої індивідуальності, кількість дітей як молодшого, так і старшого дошкільного віку із найвищими показниками є досить невеликою. Так, підгрупа дітей, особливості розвитку яких можна віднести до стабільно-гармонійного стилю, виявилась найменшою серед усіх інших (6% молодших та 18% старших дошкіль-

ників). Суттєво більшою є кількість дітей обох вікових груп, які виявили ознаки середнього рівня розвитку (64% молодших та 66% старших дошкільників). Зазначимо, що серед них виявилась майже половина тих дітей, яким притаманний нестабільно-гармонійний стиль розвитку індивідуальності (34% молодших та 44% старших дошкільників). Друга підгрупа дітей, особливості розвитку яких за сукупністю балів були віднесені до середнього рівня, але за диференційованим якісним оглядом даних оцінювались як асинхронні, із дорослішанням дошкільнят меншає (з 30 до 22%). Зауважимо, що такі зміни відбулись перш за все за рахунок гармонізації СВІ, підвищення їх вираженості та завершеності, помірної стабілізації ІВ особистісного характеру, їх відносного вирівнювання, внаслідок чого діти стають більш свідомими, самостійними, впевненими, виявляють систему сформованих ставлень до оточуючого світу, потреб та мотивів, більшу емоційно-вольову стабільність, відповідне до програмових вимог та вікових нормативів коло уявлень. Зменшилась і кількість дітей із дисгармоніями індивідуального характеру, що перш за все відбулось внаслідок зменшення кількості захворюваності старших дошкільників, підвищення рухової вправності та фізичної активності. Тим не менше, і в старшому дошкільному віці група дітей, у розвитку яких виявлено ознаки асинхронії, дисбалансу або у напрямку індивідуального, або особистісного розвитку, залишається досить великою, що може зумовити стабілізацію відхилень, їх фіксацію у розвитку дитини та посилитись у шкільному віці, провокуючи процеси регресивного характеру.

На жаль, досить великою як молодшому, так і у старшому дошкільному віці, виявилась підгрупа дітей із ознаками дисгармонійного розвитку (30% та 16% відповідно), що потребує активізації психолого-педагогічної роботи з урахуванням цих особливостей.

Відзначивши певне поліпшення у процесі розвитку індивідуальності дітей, зумовлене природним дорослішанням дитини, її перебуванням в умовах соціального оточення, яке відображується у збільшенні кількості малюків старшого дошкільного віку, які виявили кращі характеристики за ознаками

гармонійно-розвиненої індивідуальності, зауважимо, що ці зміни відбулись не стільки за рахунок ефективної педагогічної роботи, що призвела до швидких та радикальних змін у процесі розвитку тієї чи іншої дитини, скільки внаслідок поповнення груп старших дошкільників новачками, які і в молодшому дошкільному віці виявляли подібні тенденції розвитку.

Якісний аналіз інтегрованих даних за ознакою відмінності, унікальності *стилю діяльності та поведінки*, показав, що серед загальної кількості дітей виділяються ті, які схильні до наслідування, суттєвої модифікації свого стилю залежно від вимог соціального середовища або до утримання відмінних, неповторних, незвичних, інколи неприйнятних для оточуючих особливостей поведінки. Отже, на основі аналізу у цьому вимірі було виявлено такі стилі поведінки дітей 3-7 років: стабільно-уніфікований (“Я такий як усі”), нестабільно-приспосувальний (“Я такий як вам хочеться”) та стабільно-своєрідний (“Я такий, який я є”).

Стабільно-уніфікований стиль діяльності та поведінки характеризується намаганням дитини відповідати існуючим соціальним зразкам, нормам, наслідувати та копіювати моделі поведінки тих дітей, які оцінюються дорослими як “хороші”, “правильні”, намаганням бути “такими як усі” – не краще і не гірше інших, робити самостійно те, що роблять самостійно інші (не більше і не менше), порівнювати себе та продукти своєї діяльності з нормами, еталонами та повторювати їх, орієнтуючись на зразки – підтягуючись або і принижуючись до пропонованих зразків та моделей поведінки. Досягненням успіху вважається точне копіювання, відтворення чого-небудь, при цьому діяльність дитини супроводжується радістю, задоволенням, емоційним піднесенням. Значимо, що досить часто відповідність зразкам, нормам, еталонам вимагає від дитини докладання вольових зусиль, певного здолання, переборювання, що найбільш характерно для дітей з наочно-вираженими порушеннями стану індивідних відмінностей (вадами зору, слуху, рухового апарату тощо).

Нестабільний, пристосувальний стиль діяльності та поведінки характеризується – нерівномірністю, різкими “перепадами” від яскраво-негативної до ідеа-

льної, зразкової, схильністю різко та несподівано її змінювати (інколи на протилежну) залежно від зміни зовнішніх умов та обставин (з ким спілкується – з дорослим або дитиною, де знаходиться – вдома або у дитячому садку). Дітям із таким стилем поведінки зазвичай властива неспроможність протистояти та відстоювати свої бажання (особливо у процесі спілкування з дорослими), утримувати та зберігати характерний для себе, природний стиль поведінки у різних видах діяльності, різних ситуаціях спілкування, щиро виявляти особливості свого характеру, схильність приховувати свої бажання та змушено приймати загальногрупові вимоги, певна закутість та надмірна стриманість. Ці діти рідко чинять опір ко-му-небудь, найчастіше погоджуються із міркуваннями та пропозиціями оточуючих, приймають та виконують чужі рішення, реалізують чужі плани, втілюють у життя чужі наміри. Помітними є розбіжності у стилі поведінки дитини залежно від контексту подій, віку співрозмовника, стилю його спілкування, характеру вимог. Поведінка дитини може різко мінятися від привітної чи навіть угодницької – з дорослими або старшими дітьми – до байдужої або навіть принизливої, зверхньої – із ровесниками або молодшими дітьми.

Стабільно-своєрідний, відмінний стиль діяльності та поведінки характеризується здатністю дитини незалежно від зміни зовнішніх умов, контексту подій або стилю спілкування з нею оточуючих (як дорослих, так і дітей) утримувати та реалізовувати звичні для неї моделі поведінки, застосовувати самостійно обрані (або вигадані) способи реагування на конфліктні або проблемні ситуації, перевірені засоби досягнення мети. Ці діти здатні щиро себе виявляти, утримувати та відтворювати характерні, виразні, як позитивні, так і негативні особливості своєї поведінки незалежно від зовнішніх обставин та впливів оточуючих людей, внаслідок чого вони можуть сприйматися дорослими як “важкі, але цікаві”. Діти з таким стилем поведінки вирізняються своєю відкритістю, щирістю, а також непоступливістю, прагненням “командувати”, “бути важливим”, вести за собою, повчати “як треба робити”, показувати приклад, пояснювати, ініціювати спільні справи, придумувати та вигадувати щось, залучати до спільної діяльності інших (як дорослих, так і дітей), розпо-

діляти обов'язки, оцінювати. Яскраво простежується прагнення виробляти систему обов'язкових вимог, правил, нагадувати іншим про необхідність їх виконання, бажання контролювати та реагувати на порушення цих правил.

Якісний аналіз даних показав, що серед дітей 3-7 років вирізняються ті, у яких простежується спрямованість *альтруїстичного або індивідуалістичного характеру*. При *альтруїстичній спрямованості* поведінка дітей характеризується прагненням допомогти іншим, виявити та урахувати не тільки свої бажання та інтереси, але і інтереси інших, спроможністю захищати та виборювати не тільки свої наміри, ідеї, плани, скільки плани інших. Вони виявляють схильність обговорювати, вислуховувати, приймати інші точки зору, вибираючи з них прийнятні для себе та корисні для справи, при цьому спокійно реагують на протилежні думки, незгоду, намагаються не стільки командувати, скільки переконувати і заохочувати. Модель поведінки *індивідуалістичного спрямування* характеризується тенденцією на відстоювання власних бажань та інтересів, постановку та досягнення лише індивідуально-значущих цілей, прийняттям рішень "на власну користь", застосуванням найбільш зручних (ефективних) лише для себе і неприйнятних та незрозумілих для інших засобів, моделей реагування на конфлікт, способів розв'язання проблемних ситуацій, неохочістю обговорювати, вислуховувати інші точки зору, емоційно-негативним реагуванням на протилежні думки. Загалом ці діти найчастіше виявляють впевненість у собі, рішучість (інколи безапеляційність, задиркуватість), наполегливість, самостійність, вимогливість, вони найчастіше користуються повагою серед однолітків, намагаються виконувати головні ролі у іграх, завжди займають високе статусне положення у дитячих об'єднаннях.

На основі підсумкового аналізу теоретико-експериментальних даних у напрямі інтегрованого підходу до вивчення особливостей розвитку індивідуальності, нами створена модель розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Розроблена модель базується на окреслених методологічних позиціях з урахуванням структурно-змістової своєрідності, стадіальності становлення індивідуальних відмінностей, а також результативності та динаміки розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності (рис. 3.2.)

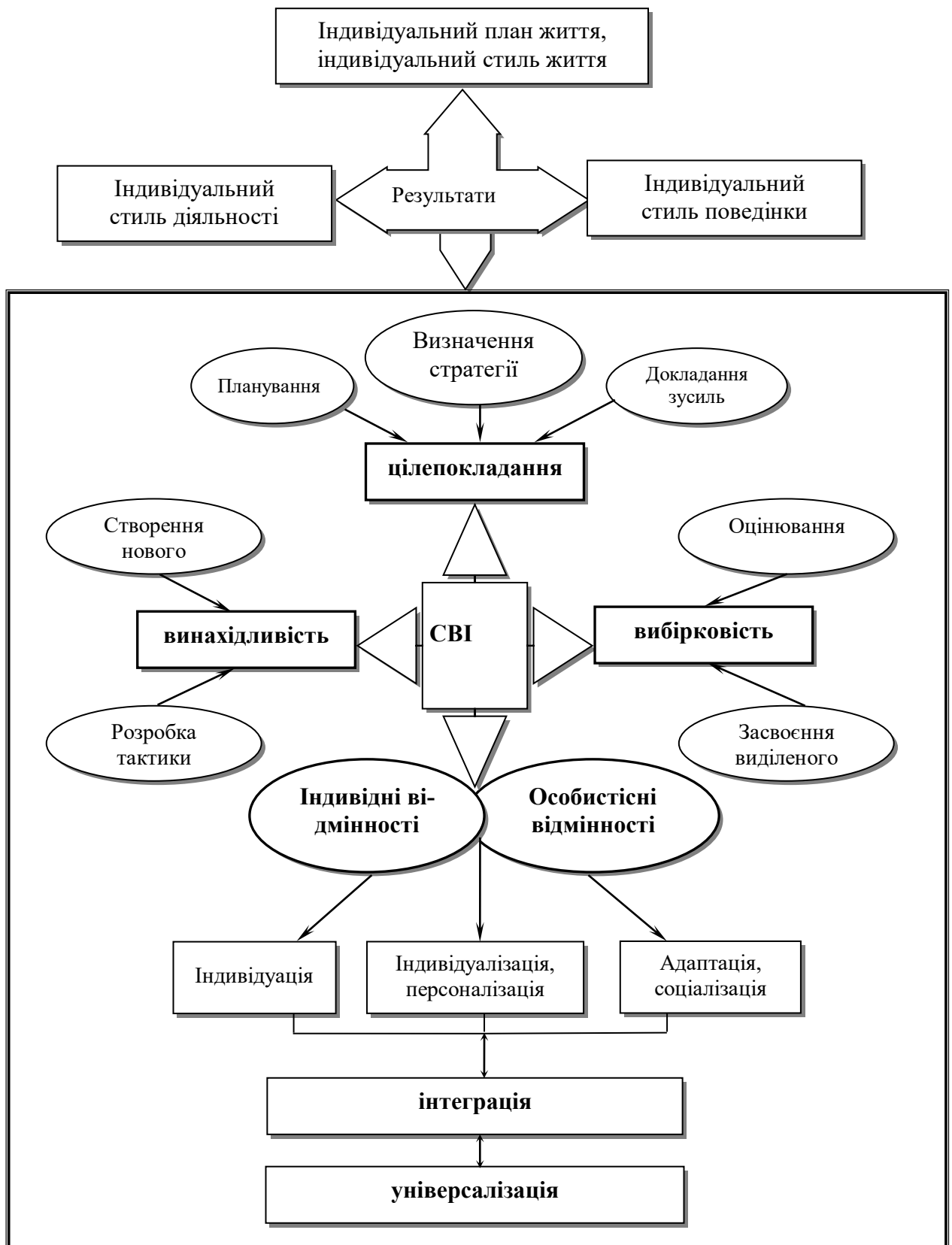


Рис. 3.2. Теоретико-експериментальна модель розвитку індивідуальності дитини 3-7 років

При виробленні основ створення теоретико-експериментальної моделі розвитку індивідуальності ми вважали, що цей процес відбувається протягом усього активного життя, починаючи з моменту народження людини, але при цьому вік від 3 до 7 років є первинним, визначальним, стабілізуючим. Саме у цей період відбувається перехід від окремих безсистемних проявів індивідуальних рис до їх упорядкування, змістового поширення, конвергенції, систематизації, інтегрування у загальній структурі індивідуальності.

В період дошкільного дитинства відбувається створення базисної основи для подальшого розвитку індивідуальності людини, усвідомлюється унікальність власного життєвого шляху, вирізняється відмінність своєї особистості від інших, формується своєрідний стиль діяльності, окреслюються життєві наміри, уподобання, вибудовуються плани та прогнози щодо власного майбутнього, виникають та стабілізуються системоутворювальні властивості індивідуальності. При наявності сприятливих умов та позитивного впливу факторів, детермінуючих розвиток індивідуальності, первинний цикл розвитку індивідуальності може здійснюватися на більш високих ступенях кожного етапу розвитку індивідуальності. Саме тому представлена модель розвитку індивідуальності має не лінійну, а циклічну структуру, оскільки процес розвитку індивідуальності розглядається як у єдиній послідовності всього дошкільного дитинства з урахуванням багатфакторності функцій, так і на кожному етапі її розвитку окремо.

Рисунок у схематичному вигляді представляє теоретико-експериментальну модель розвитку індивідуальності, яка складається з декількох складників. Кожен із складників даної моделі розкриває подальше поступове розгортання процесу розвитку індивідуальності в плані структурного або змістового удосконалення. Центральним, стрижневим утворенням представленої моделі є структурно-змістова модель індивідуальності, що виникає на перетині двох базових конструктів індивідуальності та відображує сукупність ІВ індивідуального та особистісного блоку. Нижче від вихідної моделі розташовані змістові характеристики стадій розвитку індивідуальності, які ба-

зуються на основі провідних процесів. Вище від вихідної моделі показані розгорнуті змістові характеристики якісного розвитку домінантних властивостей індивідуальності, які стають визначальними при досягненні результативності на шляху розвитку індивідуальності. Зауважимо, що процеси розвитку структурної та змістової основи індивідуальності є взаємопов'язаними та взаємообумовленими, отже, відокремлення цих стадій (етапів) та характеристик домінантних властивостей у пропонованій нами моделі вважаємо умовним, необхідним для більш чіткого розуміння логіки викладу. У розробленій нами моделі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, окрім стадій цього розвитку, окреслених у зв'язку із провідними процесами кожної стадії, представлено розгорнуту схему розвитку змістової основи індивідуальності шляхом висвітлення якісних характеристик СВІ та показані основні результати цього розвитку.

Основною особливістю і складністю процесу розвитку індивідуальності дитини 3-7 років є часткова розподіленість та одночасна взаємопов'язаність, логічна узгодженість між домінантними властивостями індивідуальності, розвинутість кожної з яких забезпечує функціональну наповненість тієї чи іншої ланки у цьому процесі. Таким чином, гармонійність розвитку індивідуальності визначається збалансованістю у стані СВІ та ІВ, а досягнення результативності у цьому процесі залежить від рівномірності реалізації їх окремих компонентів. У представленій схемі зображені основні компоненти, через появу та існування яких, власне, і відбувається досягнення результативності у розвитку індивідуальності не як простої сукупності індивідуальних відмінностей, а як певного рівня розвитку особистості.

Отже, перспективними результатами гармонійного розвитку індивідуальності є побудова індивідуально-окресленого *плану життя*, проміжним етапом формування якого стає індивідуально-окреслений *стиль діяльності*. Виникнення індивідуального стилю діяльності, в свою чергу, визначає *стиль загальної поведінки*, а стиль поведінки в подальшому суттєво впливає на стиль усього життя. З другого боку стиль життя, особливості діяльності, ная-

вні для цього умови, окремі важливі події життя суттєво впливають на загальний стиль поведінки, стиль поведінки – визначає особливості способу діяльності (отже і стилю, що формується), призводячи, таким чином, до можливої корекції окремих дій, здійснення вчинків, внесення змін у життєві плани. І стиль поведінки, і стиль діяльності та життя суттєво залежать від стану індивідуальних відмінностей, отже, впливають і на план життя, і на його стиль. Планування, поряд з прогнозуванням, прийняттям рішень, визначенням близьких та далеких цілей, виступає найважливішим компонентом саморегуляції та самоконтролю поведінки, які в більшості своїй визначають ефективність дій дитини. Усі ці глобальні результати розвитку індивідуальності належать до стратегічних завдань, що значною мірою забезпечуються розвинутістю цілепокладання.

Наявність у структурі життєвого плану двох рівнів – стратегічного і тактичного спонукає до реалізації цих двох рівнів. Стратегічний рівень визначає загальну спрямованість дій, окреслює перспективні та масштабні життєві цілі, є більш-менш усталеним. Тактичний рівень, навпаки – передбачає поетапне планування окремих дій, спрямованих на реалізацію визначеної стратегії шляхом прийняття окремих рішень, тобто він повинен трансформуватися з урахуванням ситуації, що змінюється. Таким чином, якщо розвинутість цілепокладання забезпечує побудову *стратегічних планів*, поетапне *планування* шляхів їх реалізації, гарантує *докладання зусиль* на цьому шляху, то процес прийняття окремих рішень, адекватних та ефективних для різних життєвих ситуацій, з яких і складається життя дитини, залежить від інших властивостей.

Зазначимо, що зміст повсякденних ситуацій, які потребують прийняття певних рішень, суттєво різняться мірою новизни, несподіваності, і за цією ознакою вони можуть бути класифіковані як більш або менш складні, знайомі або незнайомі, повторювані або нестандартні, незвичні. Тому, залежно від міри нестандартності ситуації (звичайна, стандартна, нестандартна, проблемна), у ряді випадків актуалізуються ті чи інші властивості.

Так, у разі виникнення більш-менш знайомої ситуації (стандартної), набуває значення *вибірковість* як здатність дитини *виділити з навколишнього найважливіше*, того, що може бути найбільш корисним, доречним, продуктивним для розв'язання певної життєвої (проблемної) ситуації. Така здатність формується на основі поширення кола знань, уявлень про навколишнє, спроможності *оцінити* наявний досвід, порівняти різні способи розв'язання проблеми, співставити їх один з одним, усвідомити їх значущість. Повторне застосування у практиці діяльності виділеного як найважливішого забезпечує ефект перевірки ефективності цих способів, дій, прийомів у інших життєвих ситуаціях і забезпечує якісне *засвоєння виділеного*. Якісне засвоєння виділеного спонукає, в свою чергу до повторного застосування тих дій, вчинків, засобів, прийомів, що були оцінені як доцільні та продуктивні у попередніх ситуаціях.

У разі виникнення ситуацій менш знайомих, з більшим елементом проблемності та нестандартності, більшого значення набуває спроможність дитини *створювати нове, винаходити оригінальні рішення*, розв'язувати нестандартні життєві завдання, сутність яких визначається стратегічними цілями, системою ціннісних орієнтацій, ставленням до оточуючого світу з урахуванням власних індивідуальних можливостей щодо їх застосування. Провідного значення у цьому процесі набуває *винахідливість*, розвинутість якої і допомагає вийти на новий, творчий рівень створення свого життя, його окремих подій, здійснення значущих вчинків, прийняття більш або менш важливих рішень, розв'язання проблемних ситуацій тощо. У випадку знаходження дитиною оригінальних ефективних засобів, способів, прийомів, форм діяльності, здійснення найбільш доцільних, але незвичних вчинків, цей індивідуальний досвід може бути позитивно сприйнятий іншими дітьми і застосований ними у своєму власному житті. У цьому разі ми можемо говорити про можливість здійснення дитиною певних впливів не тільки на власне життя, але і на життя оточуючих.

Розглянемо *основні стадії розвитку* індивідуальності дитини 3-7 років,

також представлені у концептуальній моделі розвитку індивідуальності. Стадіальність розвитку індивідуальності дитини 3-7 років визначається характером змін індивідуальних відмінностей у напрямі стабілізації, поширення їх кола та характеристики стану домінантних властивостей індивідуальності. Узагальнення даних щодо ієрархізації провідних процесів, які переважають на той чи інший стадії та характеристики СВІ дозволяє визначити та охарактеризувати основні стадії розвитку індивідуальності дитини 3-7 років.

Етап індивідуалізації або актуалізаційний. Першим базовим етапом в розвитку індивідуальності є *період індивідуації*, основним функціональним призначенням якого є удосконалення та стабілізація індивідних властивостей. Цьому етапу притаманна нестабільність, мінливість ІВ особистісного характеру. На цьому етапі поступово збільшується їх широта, ряд показників особистісного спрямування лише починає проявлятися. Проте відзначається суттєве підвищення стабільності відмінностей індивідного спрямування, їх упорядкування. На цьому етапі покращується координація рухів дитини, відбувається оволодіння різними видами ходьби, бігом, лазінням, стрибками, яскраво проявляються особливості темпераменту, починають окреслюватися природні задатки, чітко вимальовується морфофункціональна структура дитячого організму. *Ці фізіологічні параметри стають основним потенціалом, органічним фундаментом для формування у дитини особистісних властивостей, появи у дитини впевненості, самостійності, прагнення зробити по своєму, відмінно від зразків.* На цій стадії дитина починає розуміти, що вона існує і може діяти автономно від допомоги інших, діяти по-різному (більш або менш ефективно, продуктивно, корисно, гідно). Дитина починає прагнути до здійснення виборів, які поки що стосуються задоволення елементарних потреб, робить спроби постановки та досягнення близької, конкретної мети, починає проявляти все більше винахідливості (на цьому етапі у мовленнєвих формах, при використанні предметів-замінників, вигадуванні ролей або змісту ігор). Особистісні утворення, котрі з'являються в цьому віці, йдуть за індивідними, значною мірою спираються та залежать від них. На даному етапі

активно відбуваються процеси ототожнення, типізації, напіваавтоматичного засвоєння соціальних зразків – тих норм і правил, стилю життя, особливостей поведінки і діяльності, які демонструє дорослий. В еталонному варіанті ця стадія реалізується у віці 3- 4 років, однак при наявності сприятливих умов цей період може бути завершеним у віці до трьох років. Проте при несприятливих психологічних умовах можуть виникати фіксовані порушення, і тоді процеси індивідуації продовжуються у часі і завершуються значно пізніше, розповсюджуючись до віку 6-7 років.

Наступним у процесі розвитку індивідуальності є *період адаптації та соціалізації*, коли ролі міняються, фізіологічні (індивідні) параметри стають другорядними по темпу розквіту, стрімкості та значущості. На перше місце виходять особистісні, які в цьому віці поширюються, набувають надзвичайної вираженості та яскравості. Характеризується стабілізацією особистісних відмінностей, їх упорядкуванням, змістовим поширенням та інтеграцією. На основі набуття соціального досвіду, зміцнення системи ставлень, поширення кола елементарних знань про навколишній світ, особистісні властивості стабілізуються та удосконалюються. У зв'язку з розвитком цілеспрямованості, вибірковості та винахідливості як базових властивостей індивідуальності, саме в цей період започатковується та вибудовується індивідуальний стиль діяльності, починається оцінювання дій, вчинків, поведінки, якостей як своїх власних, так і оточуючих. Еталонним віком для втілення цієї стадії є вік 4- 5 років. Знову зауважимо, що межі цього вікового періоду можуть мінятися залежно від умов, в яких знаходиться дитина. При цьому скорочення цих термінів не є суттєвим, але збільшення (при несприятливих соціальних умовах) може продовжуватись до невизначено великих термінів і розповсюджуватись на молодший шкільний або підлітковий період.

Стабілізуючим та узагальнюючим, одночасно завершальним для дошкільного дитинства є *етап індивідуалізації та персоналізації*. Функціональним призначенням цього етапу є підготовка до об'єднання, інтеграції процесів індивідуації та соціалізації, поступове виникнення інтегрованого сплаву

особистісних та індивідних властивостей, що тепер знаходяться на приблизно однорідному (достатньому) за якісним наповненням рівнем розвитку. Приблизно однакового рівня розвитку сягають і СВІ, доповнюючи та перетворюючи одна одну. Ці якісні характеристики стану ІВ та домінантних властивостей забезпечують подальше просування на шляху розвитку індивідуальності через удосконалення домінантних властивостей, стабілізацію індивідуального стилю діяльності, виокремлення свого власного серед усього загального. Процеси розвитку СВІ на цьому етапі відбуваються швидко і бурхливо, дитина починає ускладнювати зміст власних виборів, які стають більш індивідуально та соціально значущими, ставити перед собою все більш складні завдання, при їх досягненні використовувати нові, оригінальні засоби (у тому числі самостійно винайдені). Вибірковість на цьому етапі вже стосується не лише елементарних потреб, її зміст ускладнюється у напрямку появи потреб у визнанні, як шляху до усвідомлення власної цінності, вибору друзів, діяльності (відмови від корисної заради цікавої або навпаки), засобів впливу на дорослих та ін. В усіх цих виборах відображається індивідуальний досвід дитини, який допомагає вибудовувати той стиль поведінки, який є найефективнішим в кожній конкретній ситуації. Саме на основі цього зміцнюється та стабілізується своєрідний, відмінний від інших стиль діяльності, закріплюється індивідуальний, індивідуально-ефективний стиль поведінки, все більше усвідомлюється роль окремих дій, вчинків у своєму житті та житті оточуючих, формулюються перші об'єктивовані прогнози щодо власного майбутнього. В еталонній моделі розвитку індивідуальності цей етап продовжується приблизно від 5 до 6-7 років, проте він може бути більш або менш тривалим залежно від характеру та змісту індивідуально-значущих подій у житті дитини та умов соціального середовища. З кризи 6-7 років починається новий ступінь в розвитку індивідуальності дитини- *період персоналізації*. Саме в цей час відбувається перетворення різних діяльнісних структур суб'єктності в зміст узагальнених та усвідомлюваних уявлень дитини про себе, починаються процеси самообмеження, чітке усвідомлення своїх бажань та можли-

востей, здібностей, особистісних якостей та їх урахування у процесі діяльності. Завершується етапом інтеграції, об'єднання відмінностей індивідуального та особистісного спрямування у стійкі цілісні паттерни.

Успішна реалізація усіх вищеназваних стадій у відповідності до еталонної моделі розвитку індивідуальності забезпечує поступовий перехід до подальших етапів *інтеграції та універсалізації*, що започатковуються наприкінці дошкільного дитинства та відбуваються упродовж усього життя.

Отже, інтегрований аналіз даних про особливості розвитку індивідуальності дитини 3-7 років дозволив здійснити якісно-кількісний аналіз цього процесу, створити типологію стилів розвитку індивідуальності (серед яких найбільш поширеними є нестабільно-гармонійний, асинхронний та дисгармонійний) та визначити притаманні дошкільникам стилі діяльності та поведінки залежно від стану індивідуальних відмінностей та системоутворювальних властивостей індивідуальності (стабільно-уніфікований, непослідовний та стабільно-своєрідний), що закладає основи для побудови диференційованої системи формувальних заходів з урахуванням цих закономірностей та типологій.

Узагальнюючи основні принципи створеної нами концептуальної моделі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, зазначимо, що вона відображує етапність процесу розвитку гармонійної індивідуальності, циклічність, взаємозалежність та взаємоузгодженість СВІ між собою та з сукупністю ІВ. У пропонованій моделі епіцентром є структурно-змістова модель індивідуальності, що утворюється на перетині комплексу індивідних та особистісних властивостей. Від цього вихідного утворення представлено ті властивості, через збалансоване формування яких досягається підвищення результативності у процесі розвитку гармонійної індивідуальності. У моделі показані ті компоненти, що стають складовими у цілісному процесі формування індивідуального стилю діяльності, стилю поведінки, формуванні плану життя, а також взаємозалежність стану ІВ та їх взаємозв'язок із рівнем СВІ.

Провідними етапами розвитку індивідуальності визначено етап індиві-

дуації (бурхливого розвитку індивідних відмінностей), адаптації та соціалізації (пристосування до навколишнього та засвоєння певних соціальних норм, правил), індивідуалізації та персоналізації (створення нового та виокремлення свого власного серед усього загального, усвідомлення відмінності своєї особистості від інших). Відображено перспективи подальшого розвитку індивідуальності на етапах інтеграції та універсалізації, що започатковуються у дошкільному дитинстві та відбуваються впродовж усього життя людини.

Висновки до 3 розділу

Діагностика розвитку індивідуальності дитини 3-7 років передбачала з'ясування динаміки і закономірностей становлення системоутворювальних властивостей індивідуальності та провідних тенденцій становлення індивідуальних відмінностей. Доведено, що у період 3-7 років виникають передумови для подальшої побудови своєрідного життєвого шляху, закладаються основи індивідуального стилю діяльності та стратегічних життєвих планів. Психологічною основою цього є зміцнення у дошкільний період системоутворювальних властивостей індивідуальності, стабілізації індивідуальних відмінностей, які розвиваються у відповідності до певних законів та значною мірою залежать від умов виховання і навчання, особливостей сімейного спілкування. Саме у цей період розвиток людини може бути спрямований або у бік гармонізації індивідуальної своєрідності дитини, оптимізації визначальних властивостей індивідуальності, або у бік фіксації дисгармоній, їх зміцнення та поступового перетворення у деприваційні стани.

На етапі констатувального експерименту з'ясовано, що типовим явищем для досліджуваного періоду є те, що системоутворювальні властивості індивідуальності знаходяться у процесі поступового формування і характеризуються недостатньою стабільністю, незавершеністю та слабкою вираженістю. Вчинки, дії, рішення малюків замість того щоб набувати характеристик творчості, своєрідності, відмінності від інших стають все більш уніфікованими, шаблонними, підлагодженими під єдиний зразок. Під зовнішньою дисциплінованістю приховується байдужість, тривожність, невпевненість в собі, несамостійність. Можливість власного прогнозування дій відсутня, унаслідок чого гальмується розвиток прогностичного мислення, відповідальності, наполегливості. Відбувається втрата впевненості у тому, що дитина є автором своїх вчинків, рішень, виборів, отже, життя. Набувається досвід приниження,

безвідповідальності, з'являються відчуття безпорадності та незахищеності, що може стати поштовхом до проявів агресивності, замкненості або тривожності, появи страхів, формуванню комплексів неповноцінності, стриманні ініціативних дій. Зовні ця атмосфера не здається загрозливою, але вивчення внутрішніх механізмів свідчить про поступове, повільне виникнення бар'єрів в процесі становлення дитячої, ще незміцнілої індивідуальності.

Встановлено, що дії дитини найчастіше опосередковуються лише у зовнішньому плані без суттєвого переходу у внутрішній. Більшості дітей вказаного віку важко диференціювати ознаки предмету чи явища, виділити головне та другорядне, на основі чого, власне, і повинен здійснюватися вибір, прийматися рішення, вибудовуватись план подальших дій, з'являтися прагнення зробити по-своєму, відмінно від інших.

Окрім цього, з'ясувалось, що діти дошкільного віку спроможні діяти по-різному, більш або менш цілеспрямовано, вибірково, винахідливо залежно від зовнішніх впливів, тих умов, в яких відбувається їх розвиток. Сформованість системоутворювальних властивостей індивідуальності суттєво залежить від характеру навчально-виховних впливів, серед яких надзвичайне значення має надання можливості вибору, оцінювання та самооцінювання, самостійної практичної діяльності, планування та постановки мети, наявності для цього заохочувального та відповідного можливостям дитини облаштування, створення у дітей під час діяльності емоційно-позитивного настрою, оволодіння ними різноманітними способами розв'язання проблемних ситуацій. Так, при наданні дітям можливості у повсякденному житті здійснювати самостійні вибори, визначати мету, створювати нове відбувається актуалізація задіяних властивостей та їх розвиток. Отже, оптимізації стану системоутворювальних властивостей, їх переходу із зовнішнього у внутрішній план дій сприятиме застосування *засобів безпосереднього впливу* шляхом насиченості повсякденного життя дітей відповідними виховними ситуаціями.

Діагностика стану індивідуальних відмінностей дітей 3-7 років експериментально підтвердила, що вони у цей період характеризуються мінливіс-

тю, гнучкістю, поступово поширюється їх коло, вони стають більш стабілізованими. Тим не менше, значній кількості дітей як молодшого, так і старшого дошкільного віку притаманна нестабільність, дисгармонії розвитку у тих чи інших сферах, що зумовлено не тільки об'єктивними особливостями розвитку дитини, але і специфікою педагогічної діяльності, яка у більшості випадків не враховує унікальність притаманної кожній дитині гами індивідуальних відмінностей.

Проведений інтегрований аналіз стану індивідуальних відмінностей та системоутворювальних властивостей індивідуальності показав, що кількість дітей із характеристиками стабільності та гармонійності у розвитку індивідуальності у старшому дошкільному віці збільшується. Але і в старшому дошкільному віці виявлено значну кількість малюків, розвиток яких характеризується нестабільністю, дисгармоніями або асинхроніями у розвитку або окремих конструктів індивідуальності або їх окремих складових, несформованістю системоутворювальних властивостей індивідуальності.

Створення теоретико-експериментальної моделі розвитку індивідуальності, виявлення особливостей вікової та індивідуально-окресленої динаміки становлення індивідуальних відмінностей та системоутворювальних властивостей індивідуальності створює підвалини для інтегрованого пошуку ефективних шляхів, виокремлення умов, визначення ефективних засобів та форм психолого-педагогічної роботи з розвитку індивідуальності дитини 3-7 років.

Основою створення технології розвитку індивідуальності стало виділення тих структурних компонентів, сукупність яких становить собою систему освітньої діяльності: цільового, стимулюючо-мотиваційного, операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого і оцінно-результативного. Саме у відповідності до такої структури і розглядалась нами технологія розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, яка відвідує дошкільний навчальний заклад.

РОЗДІЛ 4

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ 3-7 РОКІВ

4.1. Сутність технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років

Мета даного етапу дослідження – розробити, апробувати та запровадити у практику освітньої діяльності технологію розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, яка відвідує дошкільний навчальний заклад. У ході теоретико-експериментального аналізу з'ясовано, що сприяння у розвитку індивідуальності не рівнозначне індивідуальному підходу та не зводиться до цього. Також ми прийшли до розуміння того, що для забезпечення успішного розвитку індивідуальності дитини необхідно запровадити інтегровану систему заходів, серед яких провідне місце займатимуть: 1) заходи опосередкованого характеру, спрямовані на підвищення психологічної компетентності педагогів у напрямі створення та реалізації варіативних освітніх програм, побудованих на основі вивчення комплексу індивідуальних відмінностей кожної дитини; 2) заходи безпосереднього характеру, спрямовані на поширення позитивного повсякденного досвіду участі дитини 3-7 років у виховних психологічних ситуаціях, сприятливих для розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності. Ми вважали, що результатом такої системної роботи має стати стабілізація індивідуальних відмінностей, удосконалення цілепокладання, вибіркової та винахідливості, що врешті-решт спонукатиме до виокремлення індивідуального серед загального, зміцнення своєрідного стилю діяльності, індивідуального стилю поведінки та життя вихованців.

Виходячи з цього, на формувальному етапі експериментальної роботи перед нами постали наступні завдання: 1) з'ясувати сутність та принципи по-

будови освітньої технології; 2) розробити та апробувати технологію формування індивідуальності дитини 3- 7 років; 4) забезпечити впровадження апробованої моделі у практику роботи ДНЗ; 5) перевірити ефективність технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років.

Поняття «освітня технологія» вживається тоді, коли мова йде про *загальну стратегію розвитку освітнього простору* взагалі (Ю. К. Бабанський, В.І. Бондар, С.П. Бондар, Н. В. Борисова, О. М. Пехота та ін.) Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій в певних умовах виховання і навчання. Їй притаманні загальні риси реалізації педагогічного процесу незалежно від навчального предмета (технологія модульного, проєктивного, індивідуалізованого навчання, рівневої диференціації тощо) [41; 42; 44; 251; 254; 259].

При з'ясуванні сутності освітньої технології встановлено, що *освітня технологія* визначається як результат створення (проєктування) адекватної потребам і можливостям особистості та суспільства системи соціалізації, професійного розвитку людини в освітньому закладі. Освітня технологія складається із спеціально сконструйованих у відповідності до поставленої мети методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних і практичних дій, операцій, прийомів учасників освітнього процесу, які гарантують досягнення поставлених цілей [254; 44].

Сутність педагогічної технології визначається трьома аспектами: *науковим*, в якому педагогічна технологія розглядається як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проєктує педагогічні процеси; *процесуально-описовим*, де визначається алгоритм, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; *процесуально-дієвим*, як технологічний процес, функціонування всіх особистих, інструментальних, методологічних і педагогічних засобів. Вважається, що сутність педагогічної технології за своїм значенням ширше, ніж «технології навчання» або «технології виховання» і вживається в розумінні цілісної педагогічної системи навчально-виховного процесу [41; 42].

Педагогічна технологія розглядається як інтегративна модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, спроектованими на досягнення мети, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розбивкою навчально-виховного процесу на окремі компоненти, чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку [41; 42; 251; 254].

Будь-яка педагогічна технологія передбачає здійснення певних етапів: визначення чіткої системи цілей, що формуються, як правило, через результат виховання і навчання; конструювання освітнього циклу, яке передбачає діагностику рівня вихованості та навченості дітей, їх здібностей, можливостей, розбивку матеріалу на окремі змістові одиниці, організацію освіти відповідно до поставлених цілей, сукупність навчально-виховних процедур, способи корекції на основі зворотного зв'язку, усвідомлення дітьми критеріїв оцінювання результатів; реалізація запланованих завдань: мотиваційна підготовка; розуміння мети, усвідомлення і відтворення способу дій і забезпечення зворотного зв'язку у керівництві навчально-виховною діяльністю, поточна корекція; контроль, оцінка та аналіз результатів діяльності учнів; повторне відтворення циклу без змін або з корекцією [41; 42].

Основою створення технології формування індивідуальності дитини 3-7 років було виділення тих структурних компонентів, сукупність яких становить собою систему освітньої діяльності. Традиційно в багатокomпонентній структурі цілісного педагогічного процесу виділяють: *цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольнорегулюючий і оцінно-результативний компоненти* (Ю. К. Бабанський).

При визначенні **цільового компоненту** освітнього процесу в сучасних наукових дослідженнях підкреслюється думка про те, що раніше мета освіти детермінувалась суспільними інтересами, рішеннями держави та уряду, задовольнялось так зване суспільне “треба” і зовсім не враховувалось дитяче “хочу”. Зараз, коли освіта будується на принципах гуманізації й демократизації, маємо будувати такий педагогічний процес, в якому б пов'язувались в *єдине*

ціле потреби суспільства та інтереси особистості, громадські запити і самореалізація дитини (І. Д. Бех, С.П. Бондар, В. Т. Кудрявцев, О. О. Плигін, Т. О. Піроженко, Т. М. Титаренко, Л. Ф. Обухова та ін.).

У цільовому компоненті фронтально орієнтованої моделі освітньої діяльності переважала спрямованість на передачу готових, вироблених дорослими знань, формування певних вмінь та навичок, що обмежувало можливості до активізації особистого (та особливого) внутрішнього потенціалу дитини, спрямовувало увагу педагогів на застосування уніфікованих методів прямого впливу, фронтальних форм роботи, впровадження авторитарного стилю спілкування, уникнення індивідуалізованих, емоційно-почуттєвих форм взаємодії з дітьми [30; 31; 76; 161; 243; 262; 263].

На відміну від цього цільовим компонентом *індивідуалізованого виховання і навчання* вважаємо – забезпечення умов для розвитку і саморозвитку кожної дитини з урахуванням її унікальної своєрідності, максимально повної гармонізації індивідуальних відмінностей, активізації особливих ресурсів, підтримці прагнення до створення власного стилю діяльності та життя, який є значущим для самої дитини та стає важливим для інших.

Стимулюючо-мотиваційний компонент відповідатиме вимогам сучасної освіти за умови, якщо педагог володітиме методами психологічної діагностики щодо вивчення індивідуальних рис особистості дитини, враховуватиме її інтереси і потреби, а педагогічний процес будуватиметься на основі прийняття *особистих цілей і запитів* учнів, наближення до природи їхнього світопізнання. (Ю. К. Бабанський, С.П. Бондар, Н. В. Борисова, І. С. Булах, Л. В. Долинська, О. О. Плигін, Н.І. Пов'якель, О. В. Скрипченко, Н. В. Чепелева). Діяльність учня при цьому спрямовується на поглиблення потреб і мотивів навчально-пізнавальної діяльності, розвиток потреб у саморозвиткові особистості та постійному самовдосконаленні [44; 60; 76; 88; 254; 263; 264; 265].

У існуючій моделі освітньої діяльності розповсюджені тенденції до узагальненого сприйняття дитячого колективу, у ряді випадків – типізації ді-

тей за однією або декількома ознаками (вік, стать, успішність в навчанні, рівень знань, умови сімейного виховання та ін.), орієнтації на штампи, зразки, готові схеми та уніфіковані еталони.

Виходячи з цього, стимулюючо-мотиваційний *компонент в моделі індивідуалізованої дошкільної освіти* повинен відобразити процес підвищення психологічної компетентності педагогів у сфері визначення індивідуальних відмінностей кожної дитини, прийняття унікальної своєрідності кожної індивідуальності, розуміння диференційованої картини комплексу індивідуальних відмінностей, формування вміння фіксувати, аналізувати отримані дані, укладати їх у цілісну картину психічного розвитку малюка. Такий підхід призводить до поглибленого розуміння внутрішнього світу дитини та прийняття її власних планів, намірів, цілей, інтересів. Урахування дитячих побажань, інтересів, проєктів при визначенні педагогічних цілей та завдань, побудові планів роботи є дієвим стимулом для активізації прагнення дитини діяти самостійно, винаходити власні варіанти розв'язання проблем, ставити та ускладнювати мету діяльності, діяти у відповідності до власного рішення, відстоювати свою думку, здійснювати неординарні вчинки. На основі такого підходу у дитини виробляється звичка діяти (отже, жити) так, а не інакше, підсилюється прагнення до просування вперед, самовдосконалення, розширення своїх особистісних можливостей, саморозкриття та саморозвитку все нових і нових унікальних талантів та здібностей.

Змістовий компонент освітнього процесу до недавнього минулого був спрямований на передачу знань, вмінь та навичок, оволодіння дітьми раціональними способами пізнання оточуючого світу, прискорений розвиток інтелектуальних здібностей тощо. Складовими сучасного змісту освіти (зокрема, дошкільної) виступають: “природа-суспільство-людина-культура” (С. П. Бондар, Т. І. Єрофеева, О. Л. Кононко, В. Т. Кудрявцев, Т. О. Піроженко, Т. І. Поніманська та ін.), а *чуттєве, емоційне пізнання* – є одним з головних напрямів процесу розвитку сучасної освіти. Вважається, що крім традиційних знань, умінь та навичок, компонентами змісту освіти

мають стати будуть такі, як досвід творчої діяльності в нерозривному зв'язку з досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу [21; 76; 262; 270; 312].

У фронтально-спрямованій моделі дошкільної освіти не існувало можливості вибору програм або її окремих змістових частин, власної комплектації педагогом того чи іншого навчально-виховного змісту залежно від регіональних, місцевих особливостей або індивідуальних відмінностей тієї чи іншої дитини. Це зумовило спрямованість на організацію діяльності дитини як репродуктивної, виконавської, активно і прямо керованої педагогом.

На основі вищесказаного у змістовому компоненті *індивідуалізованої дошкільної освіти* вважаємо за необхідне передбачити наявність таких змістових ліній, які пов'язані з власними переживаннями дитини у відповідності до її особисто-значущих цілей, самостійних виборів та винаходів. В індивідуалізованій моделі дошкільної освіти змістове наповнення навчально-виховного процесу має бути варіативним, багаторівневим та багатоскладовим.

Сучасний розвиток системи дошкільної освіти спрямований на підтримку варіативних програм дошкільної освіти, але навіть такої моделі недостатньо, тому в принципах ряду діючих програм закладена можливість для створення (або комплектації) педагогами *індивідуалізованих освітніх програм*. У відповідності до варіативності змістового наповнення навчально-виховного процесу відбуваються зміни в організації діяльності дитини, яка має бути цілеспрямованою, самостійною, вибірковою, творчою, практичною.

Отже, зміст діяльності може та повинен бути обраний дитиною самостійно, що підвищує її відповідальність за якість виконання, підсилює інтерес та сприяє розвитку позитивних особистісних властивостей. В загальній спрямованості змісту педагогічної роботи це безпосередньо стосується питань наступності в роботі школи і ДНЗ, що забезпечує не стільки засвоєння знань, скільки виховання здорового способу життя, фізичний, особистісний, культурний, творчий, соціальний розвиток та підготовку дитини до нової соціальної ситуації розвитку в умовах шкільного навчання.

Операційно-діяльнісний компонент реалізується через комплекс на-

вчально-виховних методів, прийомів та засобів, які забезпечують реалізацію освіти. В сучасних підходах відбувається переорієнтація до використання методів і форм роботи розвивального характеру, які спрямовані на активізацію різних видів самостійної діяльності дитини. Вважається, що процес оволодіння знаннями повинен здійснюватись в атмосфері інтелектуальних, моральних і естетичних переживань, зіткнення думок, поглядів, позицій, наукових підходів, пошуку істини, проектування різноманітних можливих розв'язань пізнавальних завдань, творчості вчителів та учнів (І. С. Булах, С. Б. Єлканов, В. Т. Кудрявцев, В. Л. Леві, Р. С. Немов, Н.І. Пов'якель, Є.І. Рогов ін.). Основною умовою такої роботи вважається залучення дитини до критичного аналізу, відбір і конструювання особисто значущого змісту, а провідними методами – діалог, дискусії, дидактичні ігри, самостійна та дослідницько-експериментальна робота [60; 76; 104; 160; 207; 208; 241; 294].

Операційно-діяльнісний компонент *в моделі індивідуалізованої дошкільної освіти* передбачає відмову від зловживання словесними методами, особливо такими як вказівки, накази, покарання, моралізування і орієнтує педагогів на використання перш за все практичних методів, забезпечення умов для самостійної практичної діяльності дітей, проблематизацію завдань, відверті, емоційно насичені бесіди-діалоги, читання художньої літератури, спостереження, пошуково-дослідницьку діяльність, експериментування. Міняється і роль наочності, збільшується питома вага роздавального, індивідуально підбраного (самою дитиною або дорослим), зменшується значення демонстраційного, однакового для всіх за кількістю і змістом, безальтернативного матеріалу. Зміщуються акценти у виборі форм навчальної роботи – заняття, як основна форма навчання, що проводяться за сценарієм або розгорнутим планом, поступаються місцем імпровізованим заняттям, навчанню в повсякденному житті в процесі ознайомлення з навколишнім та виховних психологічних ситуацій. Збільшується роль індивідуальних занять, занять в парах, підгрупах, занять з індивідуально визначеним для тієї чи іншої дитини змістом.

Контрольно-регулюючий компонент в моделі освітнього процесу також враховує індивідуальні можливості і здібності кожної дитини і передбачає виконання дітьми посильних завдань, які спираються на інтереси дитини та збуджують їх (Т. О. Кулікова, В. Т. Кудрявцев, О. О. Плигін, Н. І. Пов'якель, О. В. Скрипченко та ін.). При цьому передбачається, що педагог не повинен брати на себе цілком контролюючу та оцінну функції, вони мають бути розподілені між педагогом і дитиною [161; 197; 263; 264; 308].

У фронтальній моделі дошкільної освіти переважала спрямованість на систематичне оцінювання поведінки та окремих вчинків дитини з боку дорослих (зовнішнє), порівняльне, категоричне, часто критично мотивоване. Аналіз тих чи інших видів дитячої діяльності та її результатів, якості виконання діяльності, характер окремих вчинків були функційним обов'язком педагогів. На відміну від цього завданням для сучасного педагога стає – залучення дитини до самоаналізу процесу досягнення мети, самооцінювання, рейтингового оцінювання особистої участі та участі товаришів, аналізу результатів своєї діяльності (Ш. А. Амонашвілі, С. Б. Єлканов, Т. Б. Кабанова-Кліміна, І. Е. Унт та ін.).

Отже, контрольно-регулюючий компонент *в моделі індивідуалізованої дошкільної освіти* передбачає або відсутність зовнішнього оцінювання, або позитивно мотивоване оцінювання, систематичне стимулювання внутрішнього (само оцінювання) шляхом самопорівняння дітьми результатів своєї діяльності, вчинків, окремих дій тощо. Таким чином, контрольно-регулюючий компонент в моделі індивідуалізованої дошкільної освіти набуває ознак оцінно-результативного, видозмінюється та об'єднується з ним, переорієнтовує функційне навантаження з контролю та зовнішнього оцінювання у функції самоконтролю та самооцінювання.

Зміни в забезпеченні контрольно-регулюючого компоненту стосуються також і ряду організаційних аспектів роботи ДНЗ, які більшою мірою враховують запити та індивідуальні особливості окремих родин і спонукають педагогів до забезпечення гнучкого режиму життя у відповідності до індивіду-

ального темпу діяльності кожної дитини, її можливостей та інтересів. Рядом наукових досліджень, проведених в останні роки, доведено, що результатом цих змін стає актуалізація у дітей таких особистісних властивостей, як активність, самостійність, вибірковість, допитливість, ініціативність, впевненість у собі, самоповага, творчість, відповідальність, совісність, почуття власної гідності тощо.

Експериментальна робота з розвитку індивідуальності дітей 3-7 років здійснювалась у таких напрямках:

1) покращення соціокультурних умов розвитку дитячої індивідуальності. Забезпечується шляхом підвищення психологічної компетентності педагогів та батьків, покращення їх взаємодії між собою, переорієнтації стилю спілкування дорослих з дітьми від фронтального до індивідуалізованого, створення атмосфери взаєморозуміння, формування поваги до дитячої унікальності, позитивного ставлення до своєрідності кожної дитини.

2) поширення ідеї індивідуалізованого виховання і навчання шляхом урахування комплексу індивідуальних відмінностей дитини. Здійснюється через педагогічне керівництво різними видами дитячої діяльності та відображується у процесі створення та реалізації варіативних освітніх програм.

3) запровадження системи заходів, спрямованих на розвиток системоутворювальних властивостей індивідуальності. Здійснюється шляхом насиченості повсякденного життя дітей виховними психологічними ситуаціями, спрямованими на формування цих властивостей (ситуаціями вибору, прийняття рішень, обговорень, планування, постановки та досягнення мети, розв'язання винахідницьких та проблемних задач, успіху, визнання, самооцінювання, аперцепції).

Таким чином, технологічна модель індивідуалізованої освіти дитини 3-7 років окреслювалась нами у відповідності до багатокomпонентної структури педагогічного процесу. У цільовому компоненті індивідуально орієнтованого виховання і навчання увага спрямована на забезпечення умов для розвитку і саморозвитку кожної дитини з урахуванням її унікальної своєрід-

дності, максимально повної гармонізації індивідуальних відмінностей, активізації внутрішніх потенційних ресурсів цілеутворення, вибірковості та винахідливості, що є основою формування індивідуального стилю поведінки, діяльності та життя, який є значущим для самої дитини та стає важливим для інших людей.

Мотиваційно-стимулюючий компонент передбачає створення позитивно-емоційної атмосфери прийняття, підтримки та поваги до відмінностей кожної дитини, урахування дитячих побажань, інтересів, проектів, планів, запитів, можливостей при визначенні педагогічних цілей та завдань. Такий підхід є дієвим стимулом для активізації прагнення дитини діяти самостійно, винаходити власні варіанти розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, ставити, ускладнювати та досягати мету діяльності, діяти у відповідності до власного рішення, відстоювати свою думку, здійснювати неординарні вчинки. У результаті цього у дитини виробляється звичка поводити себе певним чином, підсилюється прагнення до самовдосконалення, самовиховання.

У змістовому компоненті індивідуалізованої дошкільної освіти прогнозується включення тем, пов'язаних із власними переживаннями дитини у відповідності до її уподобань, інтересів, минулих вражень, планів щодо майбутнього життя, намірів, творчих та емоційно-почуттєвих можливостей. При цьому зміст освітньої діяльності має бути узгодженим із планами та побажаннями батьків вихованців. Окрім цього, в індивідуалізованій моделі дошкільної освіти запроектована зміна акцентів у виборі форм навчальної роботи (від фронтальних до індивідуальних) та змістового наповнення навчально-виховного процесу, яке повинно стати варіативним, багаторівневим та багатоскладовим.

Операційно-діяльнісний компонент в технологічній моделі індивідуалізованої дошкільної освіти передбачає відмову від зловживання методами прямого фронтального впливу та орієнтує педагогів на забезпечення індивідуальної взаємодії з дітьми шляхом збільшення питомої ваги методів самостійної практичної діяльності малюків, спільний вибір завдань, визначення

змісту роботи, ведення емоційно-насичених діалогів та полілогів, читання художньої літератури, спостереження, пошуково-дослідницьку діяльність, експериментування тощо. Передбачається зміна у ролі та функційному навантаженні різних видів наочності – збільшення питомої ваги роздавального, індивідуально підбраного, зменшення демонстраційного, однакового для всіх за кількістю і змістом, безальтернативного матеріалу.

Контрольно-регулюючий компонент передбачає мінімізацію зовнішнього оцінювання при збереженні позитивного мотивування та систематичне стимулювання внутрішнього (самооцінювання) шляхом створення умов для самопорівняння дітьми результатів своєї діяльності, вчинків, окремих дій.

Отже, технологічна модель розвитку індивідуальності дитини 3-7 років структурована нами у відповідності до багатокomпонентної структури освітнього процесу і здійснювалась у відповідності до певних напрямів, серед яких основними виступали: створення умов опосередкованого впливу на розвиток індивідуальності дитини шляхом підвищення психологічної компетентності педагогів та батьків у питаннях побудови індивідуалізованого стилю спілкування з дітьми, створення варіативних програм урахування індивідуальних відмінностей; застосування засобів безпосереднього впливу на розвиток системоутворювальних властивостей індивідуальності шляхом насиченості повсякденного життя дітей виховними психологічними ситуаціями відповідного змісту.

4.2. Характеристика умов опосередкованого впливу на розвиток індивідуальності дитини 3-7 років

Найважливішим аспектом роботи з розвитку індивідуальності дитини 3-7 років є створення умов опосередкованого впливу, до яких відносимо – підвищення психологічної компетентності педагогів у напрямі індивідуалізації освіти, оволодіння ними методами вивчення ІВ, фіксації та аналізу отри-

маних даних, розробки (або комплектації) варіативних освітніх програм, залучення батьків в освітній процес. Ми вважали, що підвищення компетентності педагогів у названому напрямку суттєво вплине на стиль спілкування з дітьми в плані переходу від фронтального до індивідуалізованого.

Підвищення психологічної компетентності педагогів у визначеному напрямі здійснювалось у ході підготовки та перепідготовки, проведення науково-методичної роботи з педагогічними працівниками дошкільного профілю. На цьому етапі дослідження були поставлені завдання: 1) забезпечити поширення ідеї індивідуалізованого виховання і навчання серед працівників ДНЗ; 2) визначити ефективні шляхи підвищення компетентності педагогів ДНЗ у питаннях формування індивідуальності дитини 3-7 років; 3) сприяти створенню умов, необхідних для розвитку індивідуальності кожного педагога; 4) забезпечити успішне засвоєння навчальної інформації, яке досягається за умови урахування індивідуальних відмінностей кожного педагога (його потреб, мотивів, спрямованості, самооцінки, пізнавальної активності, емоційності, статусу, характеру стосунків та ін.).

В управлінні процесом підвищення психологічної компетентності педагогів дошкільного фаху вважали за необхідне здійснити комплексне проектування означеного змісту з урахуванням специфіки різних форм навчально-методичної роботи. Основними формами роботи виступили – лекції, практичні заняття на відповідну тематику, що були включені у навчально-тематичні плани курсової перепідготовки КМІУВ ім. Б. Д. Грінченка, індивідуальні консультації, семінари-тренінги, що відбувались у ході методичної роботи з керівниками ДНЗ, психологами, вихователями різних категорій, помічниками вихователів та батьками дітей 3-7 років протягом 1994-2004 років. Інтегрованою формою роботи виступив спецкурс на тему “Індивідуалізація виховання і навчання в дошкільних закладах”, який був запроваджений для студентів заочного та вечірнього відділень факультету “Дошкільне виховання” КМІУВ імені Б. Д. Грінченка та студентів педагогічного факультету Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Встановлюючи загальну кількість годин, присвячених розгляду даної проблеми, ми виходили з обсягів річного навантаження автора дослідження за основним місцем роботи та за сумісництвом. Таким чином, упродовж вказаних років щорічно проводилось більше 120 годин консультацій для різних категорій дошкільних працівників та більше 50 годин консультацій для батьків. Щорічна кількість лекцій, семінарів, практичних занять, присвячених розгляду даної проблеми, становила близько 700 годин, що сукупно становить більше 7000 навчальних годин, відведених упродовж вказаного періоду на розгляд даної проблематики. Розглянемо детальніше основні змістові та організаційні особливості роботи, проведеної на етапі формувального експерименту.

Виховні акценти сучасної вищої школи спрямовують увагу на пошук і реалізацію таких теоретичних і технологічно-методичних шляхів, які б забезпечили найвищі досягнення людини в основних сферах її життєдіяння. Ці досягнення пов'язують з розвитком особистісного потенціалу людини, активізація якого забезпечує гармонізацію професійного і духовного оптимуму суб'єкта. Такий оптимум може досягатися в процесі набуття людиною *індивідуального досвіду діяння* (І. Д. Бех). При цьому індивідуальний досвід діяння розглядається як синтез пізнавального досвіду і досвіду перетворення. Підкреслюється, що при створенні досвіду діяння суттєвим є те, у якій формі набувається пізнавальний досвід: як самостійний акт пізнання чи навчально-пізнавальний [31].

Багатьма сучасними авторами обґрунтовується думка про те, що оволодіння майбутніми педагогами теоретичними знаннями передбачає їх включення в процес активного творення інформації (І. Д. Бех, В. І. Бондар, Л. В. Долинська, Л. А. Петровська, Н. І. Пов'якель, Т. І. Поніманська, В. А. Семиченко, О. В. Скрипченко, Н. В. Чепелева та ін.). Це можливо за умови, коли поняття виступає не як предмет споглядання, пасивного сприймання, а як знаряддя досягнення актуальних для педагога цілей, як спосіб розв'язання прийнятих ним та усвідомлюваних задач. Найбільш послідовно і

повно це може бути досягнуто в ситуації практичної дії, мета і спосіб здійснення якої мають об'єктивні характеристики і контролюються предметними результатами [31; 256; 264; 265].

При створенні концепції формувальної роботи з даного напрямку ми виходили з наукових положень відомих вчених у галузі підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю (Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, І. С. Булах, В. І. Доротюк, С. Б. Елканов, Ю. М. Ємельянов, М. А. Машовець, В. І. Тернопільська та ін.) про те, що управління процесом професіогенезу регулятивної культури мислення педагогів спирається на становлення професійно-важливих складових: самоусвідомлення, самоконтроль, саморегуляцію та самокорекцію. Доведено, що найважливішим інструментом кожного з них є *рефлексія*, як психологічний метамеханізм саморегуляції та самоорганізації мислення. Рефлексія спрямована на оцінювання, аналіз, усвідомлення та формулювання висновків щодо власних дій, внутрішніх станів, почуттів, стану власних індивідуальних відмінностей [60; 92; 105; 109; 327].

На основі вищесказаного було вироблено ряд ключових положень щодо здійснення роботи у цьому напрямі. Так, у ході підготовки та перепідготовки педагогів дошкільного фаху, проведення різних форм навчально-методичної роботи з ними особлива увага зверталась на такі принципово важливі положення:

1) здійснення самопізнання, яке є необхідним для розвитку таких важливих особистісних якостей як самоповага, ініціативність, впевненість, самостійність, позитивне самоставлення, спостережливість, рефлексія власного розвитку;

2) активізація власного досвіду, що є важливим для формування системи переконань в правильності тих чи інших підходів, усвідомлення важливості певних теоретичних положень;

3) забезпечення емоційного співпереживання, яке допомагає викликати позитивні або негативні почуття, сформуванню системи ставлень, стає базою для усвідомлення та прийняття пізнавальної інформації;

4) встановлення зворотних зв'язків, які допомагають викладачу визначити індивідуальні особливості засвоєння інформації, наявності чи відсутності інтересу до проблеми. На основі цих даних виникає можливість варіювання навчального змісту, внесення видозмін у формах та методах роботи;

5) застосування вербальних та невербальних засобів спілкування, активізація яких розвиває у педагогів вміння робити зовнішню діагностику, більшою мірою розуміти партнера по спілкуванню, що є важливим професійним вмінням;

6) поєднання різних видів діяльності, що забезпечується шляхом певного структурування навчального матеріалу, суттєво впливає на активізацію уваги, знімає емоційне напруження, втому, дозволяє розслабитись і відпочити, а потім знову перейти до активного навчання;

7) баланс різних емоційних станів, який досягається за рахунок відповідного підбору матеріалу та завдань з емоційно-почуттєвим наповненням різного змісту (радість-сум, оптимізм-занепокоєння), і завершується почуттям піднесення та вірою в успіх;

8) оптимістично спрямована зовнішня діагностика, яка здійснюється з метою вивчення індивідуальних відмінностей кожного педагога та їх урахування при визначенні індивідуальних завдань, формулюванні питань, тематики залікових завдань тощо;

9) насиченість навчального процесу ситуаціями успіху, вибору, планування, постановки та досягнення мети, обговорень, самооцінювання. Саме такий підхід забезпечує усвідомлення значущості цих переживань у житті вихованців. Власне, переживання ситуації “зсередини” викликає бажання вчитися і досягається у ході представлення особистих розробок або розробок команди, групового визнання, обговорення результативності досягнень або позитивних якостей кожного, позитивного оцінювання учасників навчального процесу.

Основними етапами формувальної роботи у цьому напрямі були:

1) етап вивчення ІВ педагогів, їх запитів та потреб, мотивації, особли-

востей вищої нервової діяльності, характеру взаємин з оточуючими, стилю спілкування з дітьми, наявних знань про технологію впровадження індивідуально-диференційованого підходу та ставлення до цього. Така робота здійснювалась під час прийому на курси підвищення кваліфікації шляхом індивідуальних бесід з педагогами, кураторами, спостережень, вхідного анкетування.

2) *етап урахування* специфіки роботи та ІВ кожного педагога, який можна вважати провідним у процесі підвищення компетентності педагогів з проблеми індивідуалізації навчально-виховної роботи. Охарактеризуємо більш детально основні зміни, що відбувались на цьому етапі.

У процесі навчальної роботи, лекцій, практичних занять увага зверталась не тільки на оволодіння педагогами конкретних знань в галузі індивідуалізації, але і на надання психологічної допомоги у розвиткові індивідуальності кожного студента, слухача курсів. Особлива увага приділялась створенню атмосфери толерантності, партнерства, конструктивної взаємодії, що стосувалось стилю спілкування викладачів із студентами, слухачами курсів, один з одним, викладачами суміжних кафедр, інших освітніх установ та організацій.

Забезпечувалось постійне піклування про варіативність змісту, форм, методів, засобів навчання з урахуванням специфіки роботи педагогічних працівників, їх посади, категорії, стажу роботи. Педагогам надавалась можливість самостійно визначати (або обирати із запропонованого переліку) тематику лекцій, тематику або форму виконання залікових завдань, форми проведення конференцій з обміну досвідом, бази педагогічної практики, тематику курсових та дипломних робіт тощо.

Активно впроваджувались індивідуалізовані та диференційовані форми навчання шляхом проведення індивідуальних консультацій, індивідуальних практичних завдань різного ступеню складності, роботи в діадах, малих групах. Була активізована діяльність творчих груп, які об'єднали педагогів за інтересами, проводились семінари за запитами тих чи інших районів міста.

Здійснювалось поширення активних методів роботи, полілогів та діало-

гів, обговорень, використання наочності, технічних засобів навчання, в основі чого знаходилось переконання, що роль викладача лише як лектора відійшла в минуле. Сучасні тенденції розвитку освіти спонукають педагогів відчувати відповідальність за свою діяльність і прагнути до самостійного вироблення інформації. Тому переорієнтація роботи здійснювалась від монологічного викладу готової інформації до обговорення, конструктивної розмови, активізації творчої думки, самостійного вироблення узагальнень, висновків.

На констатувальному етапі дослідження встановлено, що впровадження ідеї індивідуалізованої освіти гальмується внаслідок ряду ускладнень, характер яких варіюється залежно від рівня компетентності того чи іншого педагога, наявного досвіду роботи у напрямі індивідуалізації, специфіки діяльності дошкільного навчального закладу, регіональних та місцевих умов. Ці дані зумовили необхідність виділення наступного етапу роботи.

3) етап програмування подальших змін. Найважливішою формою роботи стало проведення *індивідуальних консультацій*, у ході яких уможливилось поглиблене урахування ІВ, специфіки роботи кожного педагога та програмування подальших змін. З урахуванням досвіду роботи того чи іншого педагога, його запитів та зацікавленості у проблемі зміст індивідуальних консультацій розгортався у відповідності до напрямів: 1) вироблення шляхів подолання визначених ускладнень та гальмівних чинників (для малодосвідчених педагогів); 2) планування подальшої самостійної роботи з впровадження ідеї індивідуалізованої освіти (для більш досвідчених педагогів).

Вироблення шляхів подолання гальмівних чинників. У цьому разі зміст індивідуальної допомоги педагогам залежав від переліку визначених ними труднощів впровадження індивідуалізованої освіти, серед яких типовими виявились: 1) відсутність необхідних знань; 2) організаційні проблеми; 3) особисте занепокоєння з приводу можливих змін у роботі; 4) стурбованість з приводу результативності роботи; 5) низька зацікавленість у проблемі; 6) наявність власних педагогічних ідей, поглядів, орієнтирів; 7) можливість встановлення співпраці. Зміст подальшої консультативної ро-

боти щодо мінімізації визначених труднощів вибудовувався у відповідності до спеціально розроблених орієнтовних схем, в яких враховувалась специфіка тієї чи іншої проблеми. Представимо загальну логіку проведення консультацій залежно від визначених ускладнень:

1. Відсутність необхідних знань. У ході консультацій здійснювалось: а) визначення обсягу знань, яких не вистачає з того чи іншого питання; б) надання необхідної інформації з використанням для цього різноманітних засобів; в) визначення переліку рекомендованої літератури, з якою необхідно ознайомитись; г) організація спостережень під час педагогічної практики за роботою педагогів, компетентних у проблемі індивідуалізованої освіти; д) встановлення зв'язків між цілями індивідуалізованої освіти та власними педагогічними цілями та переконаннями; е) демонстрація власної небайдужості до питання індивідуалізованої освіти.

2) Організаційні проблеми. У ході консультацій увага зверталась на: а) визначення кола людей, від яких залежить розв'язання організаційних проблем; б) спільне планування етапів роботи по їх подоланню; в) спільний розгляд способів розв'язання цих проблем; г) вироблення системи практичних порад щодо розв'язання проблем матеріально-технічного характеру; д) допомогу у складанні графіку поетапного розв'язання організаційних проблем.

3) Особисте занепокоєння з приводу можливих змін у роботі. У змісті консультацій увага зверталась на: а) переконання у тому, що занепокоєння в ситуації внесення впровадження нових ідей – звичайне та правомірне явище; б) представлення найкращого досвіду роботи з цього напрямку; в) особисте знайомство з педагогами, які мають більш тривалий досвід роботи з даної проблеми; г) спільне вироблення реальних, зрозумілих цілей та завдань роботи; д) переконання у необхідності поступової, поетапної реалізації необхідних заходів; е) стимулювання і допомога у реалізації поставлених завдань.

4) Стурбованість щодо результативності роботи. У ході консультації здійснювалось: а) встановлення атмосфери довіри, підтримки і конструктивної взаємодії; б) надання позитивного зворотного зв'язку; в) представлення

результативності діяльності інших педагогів; г) надання можливості для проведення спостережень за дітьми, які були задіяні в такій роботі; д) надання можливості ознайомитись з відгуками батьків, вихователів.

5) *Низька зацікавленість у проблемі.* Змістовими орієнтирами консультативної роботи у цьому разі було: а) спонукання до обговорення та прийняття рішень стосовно засобів індивідуалізованої освіти; б) пошук та ознайомлення з інформацією у даному напрямку, яка б викликала особистий інтерес; в) підтвердження того, що можливі будь-які питання; г) стимулювання подальших бесід на визначену тему з колегами, які мають позитивний досвід роботи у цьому напрямку; д) допомога у побудові власної системи мотивації до внесення змін у роботі.

6) *Наявність власних педагогічних ідей, поглядів, орієнтирів.* У ході консультацій увага зверталась на: а) визначення власних інтересів, уподобань, поглядів, задумів педагога; б) пошук шляхів наближення ідеї індивідуалізованої освіти до власних задумів педагога; в) допомогу у втіленні в практику роботи власних задумів, ідей, намірів педагога; г) спрямування уваги педагога на продуктивну діяльність по самостійному пошуку спільного у власних задумах та заходах щодо впровадження ідеї індивідуалізованої освіти.

7) *Можливості встановлення співпраці.* В змісті консультацій увага зверталась на: а) заохочення систематичного спілкування більш та менш досвідчених педагогів, зміцнення взаємодії педагогів та батьків; б) створення під час цієї роботи атмосфери конструктивної взаємодії та взаємодопомоги; в) вивчення та аналіз результативності роботи більш досвідчених педагогів; г) планування подальшої роботи у напрямі індивідуалізації виховання і навчання.

Планування подальшої самостійної роботи. У цьому разі зміст консультацій спрямовувався на здійснення педагогами самоаналізу власних досягнень та недоліків у напрямі індивідуалізації навчально-виховної роботи, визначення орієнтовних етапів подальших заходів, окреслення тих специфічних умов, що необхідно створити на базі кожної групи або ДНЗ.

Особлива увага у ході консультацій зверталась на запровадження певних принципів покращення взаємодії між педагогами та батьками, планування ряду відповідних заходів. Рекомендувалось забезпечувати позитивне ставлення до кожної дитини незалежно від особливостей її розвитку, умов сімейного виховання; розпочинати співробітництво з батьками з пошуку спільних поглядів на виховання; визначати питання, у яких існують певні розбіжності; гарантувати повагу та урахування тих педагогічних поглядів батьків, які не збігаються з поглядами педагога; визнавати той факт, що сім'я має більше права на прийняття важливих рішень щодо освіти дитини; здійснювати систематичний обмін повною інформацією про дитину; надавати батькам методичну, емоційну, організаційну підтримку та допомогу; створювати умови для взаємопідтримки між родинами вихованців, активізації потенціалу батьківських об'єднань; варіювати зміст батьківської допомоги дошкільному закладу з урахуванням можливостей родини; доручати батькам важливі справи не тільки господарського, але і навчально-виховного змісту; забезпечувати персональну подяку з доведенням до відома дітей, інших батьків про це; турбуватись про комплексність, чіткість та скоординованість додаткових послуг, які надаються дітям; залучати батьків до розробки індивідуалізованих освітніх програм, враховувати їх пропозиції та побажання; віддавати перевагу індивідуальним формам роботи з ними; вести ці розмови доступною, зрозумілою мовою, тощо.

Загалом, конструктивність та конкретність цих консультацій забезпечувалась використанням спеціально розроблених схем, зміст яких спрямовував увагу педагогів на чітке визначення шляхів, етапів, засобів та умов подальшого самовдосконалення у вказаному напрямі (додаток Т).

Інтегрованою формою роботи на цьому етапі стала розробка та проведення *спецкурсу "Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах"*. Представимо окремі пояснення щодо концептуальних та організаційно-змістових особливостей вказаного спецкурсу.

Сучасні демократичні підходи до створення змісту навчальних планів

підготовки спеціалістів передбачають наявність варіативної частини, яка містить в собі спецкурси та факультативи для студентів. Самостійний вибір студентами тих чи інших спецкурсів та факультативів впливає на розвиток в них власного бачення важливості наукових проблем, розуміння освітніх пріоритетів та урахування особистих практичних інтересів та уподобань. Тематичне наповнення цих варіативних частин залежить від актуальності проблеми на сучасному етапі, запитів майбутніх фахівців, а також можливостей професорсько-викладацького колективу. Урізноманітнення тематики варіативної частини навчальних планів можна досягти за рахунок взаємообміну досвідом між викладачами вузів щодо поглибленого змістового і методичного наповнення різних спецкурсів, що впроваджуються.

Спецкурс “Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах” доцільніше викладати студентам тоді, коли вони вже мають певну базу знань з вікової, педагогічної, загальної психології, педагогіки, прослухали курс з дисципліни “Організація і проведення наукового дослідження”, проходили педагогічну практику в освітніх закладах. Запропонований спецкурс інтегрує усі наявні знання, розширює та поповнює їх, спираючись на раніше набутий студентами досвід. Змістом спецкурсу передбачено, що кількість навчальних годин може варіюватися залежно від компетентності та кількості учасників, місцевих умов та можливостей кожного навчального закладу. Ми вважаємо, що тривалість кожного заняття може бути різною в залежності від активності та зацікавленості учасників. Також на часові параметри впливає кількість учасників занять, оскільки заплановані форми роботи передбачають виконання індивідуальних та підгрупових завдань, їх представлення та розгляд. Саме тому нами створено такий варіант навчального курсу, з якого кожен викладач може зробити відповідний вибір тематики та занять, що найбільше влаштовують запити конкретної аудиторії та враховують організаційні можливості навчального процесу. Такі вимоги до проведення спецкурсу зумовлені загальними принципами підготовки практичних психологів, фахівців у галузі дошкільної освіти. Набута студентами під час навчання компетентність

загальнотеоретичного, загальнопсихологічного, методичного спрямування дозволяє вільно орієнтуватись у розмаїтті форм, методів, прийомів та засобів психолого-педагогічної роботи, інших важливих для педагогів питаннях. Але засвоєння змісту навчальних дисциплін далеко не завжди дозволяє навчитись тому, як застосовувати отримані знання відносно конкретної дитини або ситуацій повсякденного спілкування з нею. Даний спецкурс спрямований на те, щоб навчити студентів цьому. Його структура, зміст, обрані методи і прийоми роботи дозволяють у процесі повсякденної навчальної роботи через спеціально створені тренувальні ситуації навчитись розв'язувати складні психолого-педагогічні завдання прикладного характеру, що допоможе профілакувати можливі ускладнення в роботі педагогів, сприяти покращенню якості освіти дітей.

Метою спецкурсу визначено – сформувати переконання у важливості розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, довести необхідність вивчення та урахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини, свідомого здійснення індивідуалізованого виховання та навчання дітей, перебудови освітнього простору від фронтального до індивідуально-зорієнтованого, актуалізувати необхідні для цього особистісні якості.

Завдання спецкурсу: 1) усвідомлення необхідності втілення індивідуалізованого виховання та навчання в практику освітньої діяльності; 2) ознайомлення з поглядами видатних вітчизняних та зарубіжних філософів, педагогів, психологів на проблему індивідуалізації освіти; 3) з'ясування сутності основних понять спецкурсу, структурно-змістової основи індивідуальності та її складових; 4) удосконалення вміння вивчати індивідуальні відмінності дітей, особливості сімейного виховання; 5) формування навичок побудови навчально-виховної роботи з урахуванням особливостей сімейного виховання та індивідуального розвитку кожної дитини, створення варіативних освітніх програм; 6) активізація відчуття необхідності створення команди фахівців, які співпрацюють з дітьми, розвиток спроможності ефективно взаємодіяти в таких командах.

Зміст першого розділу присвячено розгляду концептуальних засад індивідуалізованої освіти дітей. Основним змістом цього розділу стає доведення важливості індивідуалізованої освіти дітей шляхом висвітлення положень державних національних програм та законів про освіту щодо питань індивідуалізації виховання та навчання, розкриття поглядів видатних педагогів минулого на проблему індивідуального підходу до дітей, а також досліджень сучасних вітчизняних вчених. В змісті розділу з'ясовуються принципи та умови індивідуалізованого навчання та виховання, сутність понять “індивідуальність”, “індивідуальний підхід”, “індивідуальні відмінності”, “індивідуалізація освіти”.

Зміст другого розділу присвячено проблемі вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини. В розділі дається загальна характеристика методів вивчення індивідуального розвитку дитини, підкреслюється важливість та провідна роль спостережень у системі методів, розглядаються переваги кожного методу та правила їх використання. З'ясовується специфіка роботи по вивченню соціальної ситуації розвитку дитини.

У розділі третьому розглядаються психолого-педагогічні засоби розвитку індивідуальності дитини, висвітлюються особливості педагогічної роботи з розвитку індивідуальності дитини, показана специфіка виховання та навчання з урахуванням своєрідності індивідуального та особистісного розвитку дитини, розвиненості різних видів діяльності та умов сімейного виховання. В розділі розглядаються питання, пов'язані з побудовою відповідного індивідуально орієнтованого навчально-виховного процесу, варіативним плануванням роботи педагогів, внесенням стратегічних та ситуативних змін в психолого-педагогічну діяльність, розробкою індивідуальних варіантів розвитку дитини.

Змістова частина спецкурсу знаходиться у тісному взаємозв'язку зі встановленими *формами організації навчальної діяльності* та власне обумовлює необхідність використання методів активного навчання. Саме за рахунок запропонованих форм роботи досягається реалізація найважливіших принци-

пів розвитку індивідуальності, створюються ситуації емпатії, визнання, самооцінювання, планування, успіху, обговорення, представлення, знайомства, розв'язання проблемних завдань, полілогів та діалогів, аперцепції, які є провідними безпосередніми засобами індивідуалізованого навчання, у ході яких відбувається формування системоутворювальних властивостей індивідуальності. Кожен учасник представлених занять може відчутти на собі, яке значення в житті людини мають ситуації планування, вибору, винаходу, самооцінювання, самопорівняння, самоаналізу, відчутти себе в ролі спостерігача або інтерв'юера, взяти участь у дискусіях, зрозуміти, яке важливе значення в житті людини мають враження дитинства, баланс різних видів діяльності, емоційні переживання. Передбачається виконання значної кількості практичних завдань, у ході яких пропонується окреслити форми, методи та прийоми роботи з дітьми з урахуванням індивідуальних відмінностей, самостійно створити варіант індивідуалізованої освітньої програми для добре знайомої дитини. Такий підхід забезпечує успішне засвоєння отриманої інформації, формує не лише знання, а й певні навички, розвиває ті особистісні якості, що необхідні при впровадженні принципів індивідуалізованої освіти.

Одночасно запропоновані методичні розробки залишають простір для творчості та самостійності кожного викладача та студента, оскільки змістовий виклад багатьох питань не регламентується, а лише окреслюється шляхом додання необхідного допоміжного матеріалу. Зміст доповнень, узагальнень, висновків, хід дискусій, діалогів та полілогів також залежить від творчості та майстерності викладача, його знань та особливостей світогляду. Найважливіше, що гарантує відхід від шаблонності при використанні методичних розробок – це унікальність і неповторність кожного учасника навчальних занять, своєрідність його внеску в загальну атмосферу творчості. При творчому застосуванні даних методичних розробок викладач виступає у якості фасилітатора, людини, яка допомагає учням у самостійному здобуванні пізнавальної інформації, створюючи для цього відповідні умови.

Більш детальні пояснення, розгорнутий навчально-тематичний план,

програма, методичні розробки занять, роздатковий і демонстраційний матеріал до нього представлено у науково-методичному посібнику, підготовленому автором дисертації [185]. Також у посібнику представлено методичні розробки семінару-тренінгу, які дозволяють методистам з дошкільного виховання ґрунтовно і кваліфіковано висвітлити окремі питання індивідуалізованого виховання і навчання дітей 3-7 років. Побудова семінару-тренінгу дозволяє вибирати теми або окремі матеріали залежно від етапу роботи, компетентності та рівня підготовки педагогічного персоналу, особливостей контингенту дітей, які відвідують установу, потреб та запитів їх батьків.

Отже, підвищення компетентності педагогів у напрямі індивідуалізації освіти досягається внаслідок впровадження цього напрямку, його базових принципів, окремих форм, методів та прийомів у процес підготовки та перепідготовки самих педагогів. При цьому надзвичайно великого значення набуває не тільки зміст навчальної роботи, а і форми її організації. Насиченість практичних, семінарських занять ситуаціями успіху, визнання, самооцінювання, аперцепції, самоаналізу, планування, обговорень дозволяє відчути їх роль та визнати необхідність застосування у практиці роботи з дітьми. Створення атмосфери прийняття та розуміння специфіки роботи педагогів, індивідуальних відмінностей між ними самими, збільшення питомої ваги індивідуальної та підгрупової роботи, надання педагогам можливості вибору (навчального змісту, тематики завдань, форм роботи тощо) суттєво впливає на зміну стилю спілкування з дітьми, його перебудову від фронтального до індивідуалізованого. Вважаємо, що саме такий підхід найкраще сприятиме розвитку індивідуальності кожного педагога, підвищенню його професійної майстерності, формуванню переконаності у доцільності впровадження індивідуалізованого виховання і навчання, нейтралізації невпевненості, страхів, підвищенню позитивної самооцінки.

4.3. Варіативні програми урахування індивідуальних відмінностей дитини 3-7 років

У ході констатувального етапу експериментального дослідження було встановлено, що психологічна характеристика кожної дитини – індивідуальна, відмінна від іншої, що кожній дитині притаманна своєрідна гама індивідуальних відмінностей, яка і утворює індивідуальне “психологічне обличчя”. Таким чином, здійснення індивідуалізованої освіти передбачає урахування індивідуальних відмінностей кожної дитини. Також було з’ясовано, що картина розвитку індивідуальних відмінностей дітей 3-7 років може мати вигляд *еталонної* (притаманна більшості дітей) та *виключної* (відзначено у статистично рідких випадках). У відповідності до цієї класифікації стану індивідуальних відмінностей створювались варіативні освітні програми – загальна (для дітей з нормативними характеристиками стану індивідуальних відмінностей) та індивідуалізована (для дітей з виключними характеристиками стану індивідуальних відмінностей). Охарактеризуємо кожну з них.

Програма для дітей з еталонними характеристиками стану індивідуальних відмінностей була зорієнтована на вироблення загальних рекомендацій щодо урахування закономірностей їх становлення та здійснення відповідної диференціації у повсякденній виховній та навчальній роботі.

Науково-методичні рекомендації щодо *проведення виховної роботи* спрямовувались на урахування різних аспектів індивідуального та особистісного розвитку дітей і розподілялись на 10 варіантів: 1) програма урахування вікових особливостей; 2) статевої належності; 3) особливостей фізичного розвитку; 4) здібностей та інтересів; 5) типу вищої нервової діяльності; 6) самосвідомості; 7) соціально-етичного; 8) емоційно-вольового; 9) потребово-мотиваційного; 10) пізнавального розвитку. Втілення цих програм відбувалось у відповідності до результатів попереднього вивчення стану індивідуальних відмінностей, притаманних індивідуальному психологічному

обличчю кожної дитини. Так, у разі виявлених ускладнень, асинхроній, нестабільності у певній сфері здійснювалась поглиблена робота саме у цьому напрямі, що і визначило основний зміст варіантів педагогічної роботи.

Варіант I. Урахування вікових особливостей забезпечується створенням відповідних умов для провідної діяльності дітей кожного вікового періоду; наявністю необхідних для дитини даного віку матеріалів, іграшок та предметів; реалізацію навчально-виховних планів та завдань на основі програмових рекомендацій для певної вікової групи; проведенням додаткових індивідуальних занять у відповідності до змісту даної вікової групи; підтримкою різновікових дитячих об'єднань, в яких відбувається передача позитивного досвіду від старших до молодших дітей; забезпеченням насиченої змістовної діяльності дітей кожного вікового періоду з урахуванням провідної діяльності та вікових новоутворень.

Варіант II. Урахування статевої належності дітей досягається внаслідок розуміння спільного та відмінного у поведінці та розвитку хлопців та дівчат; створення варіативного предметного середовища, яке забезпечує спільні та відмінні інтереси та уподобання, наявність “хлопчачих” та “дівчачих” іграшок; наявність у групі статево нейтрального середовища; заохочення проявів жіночості у дівчат та мужності у хлопців; надання трудових доручень різного змісту та характеру; створення можливостей для гармонійного спілкування дівчат та хлопців; залучення хлопців до доступних та цікавих для них, традиційно дівчачих видів діяльності; забезпечення дівчатам розвиток доступних, традиційно хлопчачих вмінь; виховання турботливості в ставленні один до одного.

Варіант III. Урахування особливостей фізичного розвитку передбачає ознайомлення педагогів з необхідною додатковою літературою про специфіку захворювань, фізичних, сенсорних вад дитини; відповідну адаптацію навчально-виховних підходів; визначення специфіки різних видів діяльності дитини з особливостями фізичного розвитку; необхідність рівномірного розподілу уваги між усіма дітьми незалежно від їх фізичного стану фізичного;

залучення до взаємодії фахівців інших профілів – медиків, психологів, соціальних педагогів, логопедів, масажистів та ін.; забезпечення координації та перевірки ефективності цієї роботи; адаптацію матеріального середовища групи у разі потреби, його поповнення необхідним спеціальним обладнанням; підтримку позитивного ставлення до дитини незалежно від особливостей її фізичного стану з боку інших дітей; допомогу у побудові позитивних стосунків з іншими дітьми.

Варіант IV. Урахування здібностей та інтересів дітей передбачає формування переконаності у тому, що обдарованою є кожна дитина, що у дошкільному віці спеціальні здібності найчастіше не виражені, знаходяться у стадії становлення; ознайомлення з ознаками здібностей; забезпечення умов для різнобічного гармонійного розвитку кожної дитини; урахування при плануванні роботи стабільних, яскраво виражених інтересів дітей; турбота про розвиток працьовитості, наполегливості, самостійності, що є необхідною умовою реалізації здібностей; створення осередків різних видів діяльності з урахуванням різноманітності дитячих інтересів; сприяння в організації гурткової роботи; вивчення та урахування спонтанних дитячих інтересів при побудові навчально-виховної роботи; забезпечення варіативного предметного середовища, наявність різноманітного обладнання для самостійної практичної, пошуково-експериментальної діяльності; піклування про фізичний, соціальний, емоційний розвиток розумово обдарованих дітей; унормування пізнавальних завдань, залучення до роботи з дітьми спеціалістів різних напрямів; надання методичної допомоги батькам вихованців у питаннях розвитку обдарованих дітей.

Варіант V. Урахування особливостей типу вищої нервової діяльності досягається шляхом підвищення компетентності педагогів щодо різновидів прояву типів вищої нервової діяльності; поширенням уявлень про особливості кожного типу темпераменту, спроможністю здійснювати самооцінювання власних особливостей типу в. Н. Д., виявляти особливості різних темпераментів та встановлювати їх позитивні і негативні характеристики; усвідомлювати

специфіку впливу темпераменту на характер спілкування, навчання дітей; бачення потреб та можливостей дітей з урахуванням особливостей темпераменту; володіння арсеналом методів та прийомів корекції негативних та підтримки позитивних властивостей кожного типу темпераменту; уміння створювати найбільш сприятливі дитячі об'єднання залежно від типу темпераменту.

Варіант VI. Урахування особливостей розвитку самосвідомості передбачає надання дітям можливості робити власний вибір (видів діяльності, матеріалів, занять, засобів, ролей, тематики та видів ігор, друзів, тощо); приймати самостійні рішення; забезпечення умов для самостійної діяльності, розв'язання нескладних проблемних ситуацій; навчання раціональним способам пошукової та практичної діяльності, тренування у застосуванні набутих вмінь та навичок; підтримку процесів постановки та досягнення мети; сприяння у визнанні кожної дитини групи, підвищенні її статусу, формуванню позитивної самооцінки та впевненості у собі; заохочення самостійних та свідомих дій дитини, демонстрація її важливих досягнень перед іншими дітьми; позитивне оцінювання поведінки дитини, спрямованої на подолання труднощів, розв'язання проблемних для себе та інших ситуацій, прояви творчості, винахідливості, вибірковості; надання змоги порівнювати та поцінювати свої вчинки, результати діяльності; активізацію мотивів особистої та соціальної значущості окремих дій та вчинків; регламентацію педагогічної допомоги, забезпечення оптимального, адекватного сприяння дитині; поширення непрямих методів керування діяльністю дітей (відкриті запитання, випереджувальні позитивні оцінки, поточні поради, поетапні підказки, спрямування уваги, внесення у гру більш складних матеріалів).

Варіант VII. Урахування особливостей соціально-етичного розвитку забезпечується перш за все створенням атмосфери взаємоповаги, взаємодопомоги, шанобливого, доброзичливого ставлення педагогів до усіх дітей групи, вмінням рівномірно розподіляти увагу між усіма дітьми групи, показувати приклад коректного спілкування з оточуючими; поширення кола уявлень дітей про норми та правила поведінки, наданням можливості вправлятися у

добрих вчинках, використовуючи для цього реальні життєві та ігрові ситуації; прояви ініціативи у встановленні контактів з іншими; вироблення самими дітьми спільних для усіх правил поведінки; невтручання без об'єктивної на це необхідності у дитячі стосунки; спроможності у разі такої потреби справедливо та об'єктивно розв'язувати дитячі конфлікти; створення колективних традицій та звичок; надання батькам вихованців необхідної методичної допомоги з проблеми соціально-етичного розвитку дітей 3-7 років.

Варіант VIII. Урахування особливостей емоційно-вольового розвитку забезпечується піклуванням педагогів про створення атмосфери спокою, радості, хорошого настрою, наповнення життя дітей цікавими та приємними враженнями, змістовною, посиленою та насиченою діяльністю; вмінням володіти собою, керувати власним настроєм, емоційними станами, попереджувати емоційний дискомфорт та виникнення неприязних стосунків між дітьми; уникненням у застосуванні вказівок авторитарного характеру, погроз, наказів, постановки надскладних вимог до поведінки дитини тощо; забезпечення постійного спілкування з природою; розвиток спроможності дітей розуміти та розрізняти емоційні стани оточуючих за мімікою, інтонаціями, пантомімікою, адекватно виявляти власні емоції, стримувати їх надмірність, прогнозувати можливу реакцію оточуючих на певні вчинки; використовувати можливості ігрової, образотворчої діяльності для стабілізації емоційних проявів, розвитку почуття гумору; забезпечення дотримання максимально зручного для дітей режиму дня, запобігання перевтомі; утримання особливої уваги до дитини під час важливих змін у її житті, зважене реагування на дитячу впертість, вередування, поганий настрій; уважність до наповнюваності групи, кімнати, шумових подразників, яскравих емоційних вражень та інших збуджуючих чинників; надання методичної допомоги батькам у питаннях емоційно-вольового розвитку дітей.

Варіант IX. Урахування особливостей потребово-мотиваційного розвитку забезпечується розумінням, повагою та увагою до родинних цінностей, будь-яких дитячих потреб та побажань; передбачає постановку навчально-

виховних завдань з урахуванням актуальних для дітей групи потреб та мотивів; підтримку високих – духовних, інтелектуальних, соціальних потреб; здатність проводити бесіди-розмови про дитячі почуття, стосунки, ставлення, цінності, улюблені книжки тощо; усвідомлення значущості біологічних та матеріальних потреб та стимулів; надання дітям можливості самостійно шукати шляхи для задоволення власних потреб та інтересів, ознайомлення із можливими перевіреними шляхами задоволення потреб; турботу про розвиток конструктивної мотивації до навчальної та трудової діяльності; підкреслення добрих вчинків дітей, демонстрація досягнень та чеснот дитини у присутності значущих для неї людей; виділення головного та несуттєвого, першочергового та другорядного у побуті, житті людини; вивчення родинних цінностей та повага до них.

Варіант X. Урахування особливостей пізнавального розвитку досягається шляхом варіативного забезпечення змістовної і різнобічної пізнавальної діяльності дитини не тільки в учбовій, а і в інших видах діяльності; підвищення рівня чуттєвого пізнання дитиною довкілля; навчання узагальненим формам обстеження предметів за допомогою сенсорних еталонів; створення умов для пошуково-дослідницької діяльності; піклування про наявність варіативного, змістовного розвивального предметно-ігрового середовища; надання дітям можливості самостійно розв'язувати нескладні проблемні ситуації, що виникають у побуті, праці, грі, навчанні; заохочення самостійних дитячих міркувань, питань, суджень; уникнення готових розгорнутих відповідей, монологічних пояснень на користь спостережень, обговорень, самостійних дитячих умовисновків та припущень; систематичне поширення дитячих уявлень про природні та суспільні явища через власні спостереження, екскурсії; стимулювання мовленнєвої активності дітей; організація практичної діяльності, розв'язання логічних завдань, вправ, виховання любові та поваги до дитячої літератури, читання; проведення у разі потреби індивідуальних, додаткових корекційно-розвивальних занять; надання індивідуальної методичної допомоги батькам.

Виходячи з одного із відправних положень психологічної науки про діяльнісний підхід, ми вважали за необхідне систематизувати та поповнити рекомендації, що стосуються *педагогічного керівництва різними видами діяльності*. Відомими фахівцями у галузі дитячої психології доведено, що для успішного розвитку дитини 3-7 років, стабілізації її особистісних властивостей, зміцнення індивідуального стилю поведінки суттєвим чинником є урахування особливостей певного виду діяльності, наявність декількох програм діяльності залежно від індивідуальних особливостей дитини і досить чітке усвідомлення їх усіма суб'єктами виховного процесу (В. Т. Іванова, Я. Й. Ковальчук, Н. М. Крилова, М. В. Крулехт, Т. О. Піроженко, Ю. О. Приходько, О. В. Солнцева).

При таких умовах дошкільник утворює свій стиль сам, з урахуванням власних можливостей та інтересів, а не за настановами та вказівками дорослого. Утворення індивідуального стилю діяльності дозволяє дитині зберегти свою цілісність та самобутність в умовах мінливого світу, при цьому прилаштувати-адаптувати дії та поведінку відповідно до особливостей соціального середовища. Гармонізація індивідуального стилю діяльності, його суспільної спрямованості уможливується через *стимулювання та збагачення різних видів діяльності* дошкільника: гри, праці, навчання, спілкування, образотворчої діяльності [134; 158; 312; 313].

Ми виходили з того, що оскільки розвиток індивідуального стилю діяльності визначається самостійним виконанням діяльності, то необхідно надати дітям можливість якомога більше діяти самостійно. Для цього ми вважали за необхідне забезпечити дитині той вид діяльності, що цікавить її найбільше. Крім того, при організації будь-якого виду діяльності впроваджувались такі підходи, що забезпечують найважливіші дитячі потреби: у грі, самоствердженні, самопізнанні, спілкуванні, визнанні серед інших. Так, у ході різних видів діяльності дітям надавалась можливість: самостійно визначати задум (мету, мотив) діяльності; самостійно вибирати предмети, матеріали, необхідні для діяльності; у відповідності до мети та обраних матеріалів застосовува-

ти певні засоби (знаряддя, інструменти) діяльності; самостійно здійснювати систему дій, необхідних для досягнення результату; самостійно оцінювати результат (продукт діяльності) і на цій основі виробляти оцінку себе як суб'єкту діяльності; усвідомлювати на основі самопізнання та самооцінювання необхідні аспекти подальшого самовдосконалення та самовиховання.

При розгляді оптимальних умов організації різних видів діяльності ми виходили з того, що своєрідність кожного виду дитячої діяльності передбачає і специфічне *керування цими видами діяльності*.

Специфіка *ігрової діяльності* забезпечує можливість здійснювати поглиблене вивчення та урахування особливостей соціально-етичного та потребово-мотиваційного розвитку, сприймання, рухової активності або загальмованості, ступінь витримки, вміння керуватися певними нормами поведінки тощо. В ігровій діяльності педагог може опосередковано та варіативно впливати на умови, що оточують малюків, надавати їм можливість вибрати вид гри, тематику, ролі, іграшки, матеріали, самостійно створювати її задум та будувати сюжет. Важливо, щоб правила гри були вироблені самими дітьми, оскільки саме при такому підході вони краще сприймаються і виконуються ними.

Окремим є питання участі педагога в дитячих іграх, яка має бути доміною і доречною. З дітьми молодшого дошкільного віку вихователь повинен покладати на себе більше функціональне навантаження, надаючи дітям приклад дій, поведінки, виконання тієї чи іншої ролі, мовленнєвих зразків тощо. Чим старшими стають діти, тим більше самостійності необхідно надавати їм, при цьому не залишаючи без уваги окремі етапи, види або аспекти гри. В роботі зі старшими дошкільниками педагогам необхідно більше уваги звернути не стільки на розгортання самої гри, скільки зосередитись на збагаченні уявлень дітей різноманітними враженнями про навколишнє, поповнення ігрового запасу варіативними матеріалами та надання дітям вільного часу для ігор. Провідними прийомами індивідуального підходу є індивідуальні звертання, навідні питання, поради, спостереження, які мають застосовуватись у

відповідності до виявлених особливостей індивідуального розвитку дитини.

Спілкування як особливий вид діяльності, що може бути складним для багатьох дітей 3-7 років, також вимагає турботи вихователя. Для того щоб спілкування дітей відбувалось, було для них змістовним і цікавим, педагогу треба розвивати мовлення дитини, комунікативні навички, ініціативність та доброзичливість. З урахуванням стану цих властивостей, потреб дитини та її настрою педагог може сприяти залученню дитини у спільну діяльність або допомогти їй знайти зручне місце для усамітнення, індивідуальної діяльності. Вкрай важливо будувати систему адекватного реагування на прояви товарищескості, доброзичливості або агресивності, конфліктності. Тим дітям, які ще не знають елементарних норм і правил співжиття, співіснування в колективі, варто пояснити ці правила. Тим, хто не володіє прийомами включення в гру – показати на прикладі, як це можна зробити або допомогти зробити це самостійно. Звичайно, має значення ступінь тих чи інших проявів, які заважають нормальному спілкуванню дітей. Від цього ступеню залежить тривалість і складність педагогічної роботи. У ряді випадків необхідним є швидке реагування педагога на певну поведінку дитини, але найчастіше педагогу варто продумати цілу систему педагогічних заходів стосовно кожної дитини, щоб спілкування малюків було змістовним, радісним і насиченим позитивними враженнями.

Образотворча діяльність дошкільників може бути розвиваючою і плідною лише за умови урахування комплексу відмінностей кожного вихованця. Багатьма дослідженнями встановлено, що деякі діти швидше оволодівають технічними прийомами та навичками, проявляють більше творчості, самостійності, їх роботи є більш нестандартними, оригінальними. Деякі діти проявляють себе краще в ліпленні, інші – в малюванні, деякі – в аплікації тощо. Індивідуальна своєрідність дитини проявляється у виборі сюжету, розкритті творчого задуму, у виборі матеріалів та засобів зображення. Завдання педагога – надати кожній дитині можливість максимально проявити свої індивідуальні можливості, відчути радість від творчості та успіху, не зловживати на-

слідуванням педагогу. Відсутність варіативних моделей, зловживання зразками, підбір одноманітних матеріалів, постійне визначення тематики дитячих малюнків призводить до зниження творчої активності дітей, збідненню їхньої фантазії. Оскільки реальним кінцевим результатом образотворчої діяльності є дитяча робота, не лише процес, а і результат дитячої діяльності дозволяє педагогу вивчати дитину і відповідно до цього планувати подальші дії, підбирати техніки, обирати найдоцільніші методи та прийоми роботи. Сприятливими для розвитку індивідуальних проявів творчості є методи спостереження, екскурсій, розгляду картин та ілюстрацій, відвідування музеїв та виставок тощо.

У трудовій діяльності, яка не є для дошкільнят домінуючою, реалізація індивідуального підходу є важливою педагогічною закономірністю. Від знання індивідуальних особливостей трудової діяльності дітей залежить те, кому надавати більше допомоги в самообслуговуванні, а кому лише показати, як діяти. Від працездатності та витривалості дитини залежить обсяг трудового доручення та його складність. Вікові можливості малюків визначають підбір форм та видів трудової діяльності, але їхні індивідуальні інтереси та бажання визначають дитячу схильність або до чергування в куточку природи, або до художньої праці, або до прибирання в ігровому куточку. І в цьому виді діяльності дітей спрямованість на індивідуалізацію передбачає широке використання таких методів як приклад педагога, позитивний приклад інших дітей, співучасть вихователя, взаємодопомога, заохочення та радість від успіху. Потребує уваги і емоційна сфера дитини, а це означає, що праця повинна приносити дітям задоволення – як її процес, так і результат. Варто зауважити, що із дорослішанням дітей, коли вже сформовані елементарні трудові вміння та навички, трудова діяльність може ставати більш тривалою та складною, але і тоді необхідно дотримуватися принципу поступовості та посильності дитячої праці.

Окрім запровадження варіативних програм урахування ІВ кожної дитини, урахування специфіки різних видів діяльності, у практику роботи за-

проваджувались додаткові *форми, методи та прийоми* психолого-педагогічної діяльності, спрямовані на підтримку ІВ, виховання поваги до власної унікальності, своєрідності, шанобливого ставлення до власноствореного, в поєднанні з формуванням позитивно-ціннісного ставлення до оточуючих, суспільного, колективного продукту.

Основними з них виступили: створення збірок малюнків кожної дитини на тему “Мої малюнки” та об’єднання їх у тимчасово діючі виставки “Наші малюнки”; підготовка збірок цікавих висловлювань кожної дитини на тему “Моя книга” та об’єднання їх у спільні книжки “Наша книга”; створення колажів про кожну сім’ю на тему “Моя сім’я” та об’єднання їх у спільну галерею; проведення днів іменинників з фокусуванням особливої уваги на іменинникові (розташування фотографій цієї дитини та її сім’ї, надання їй права в цей день приймати важливі рішення, вибирати найцікавіші ролі, бути першим помічником вихователя та ін.); малювання дітьми автопортретів, об’єднання їх у спільні колажі; називання дітей по іменам, використання песливих, домашніх варіантів імен; поповнення групи матеріалами, котрі враховують особливі інтереси кожної дитини; позначення індивідуальних місць, де діти складають свої речі, за допомогою самостійно зроблених або обраних дітьми малюнків; створення у групі куточку затишку для індивідуального перепочинку дітей; створення осередків для діяльності дітей в парах, невеличких підгрупах; розміщення дитячих робіт на рівні їх очей; інформування батьків про особливі досягнення дитини; розміщення іграшок у доступних для дітей місцях; записування відповідей дітей на плакатах та оформлення спільних тематичних галерей (“Що я люблю”, “Що я вмю” та ін.); допомога новачкам у запам’ятовуванні імен інших дітей.

При створенні програми педагогічної роботи для дітей з еталонними характеристиками стану ІВ особливим напрямом стало забезпечення індивідуалізації у ході *навчальної роботи*. Це питання розроблялось багатьма авторами, які наголошували на необхідності диференціації навчального змісту, поширенні питомої ваги індивідуальних форм навчальної роботи

(Я. Й. Ковальчук, Т. С. Комарова, О. С. Ушакова, О. О. Фунтікова, І. Е. Унт та ін.). Визначальними у цьому разі вважаємо погляди О.П. Усової – основоположниці теорії учбової діяльності дошкільників, яка підкреслювала, що навчання дошкільника повинно розглядатися як індивідуальна діяльність, оскільки в учбовій діяльності кожна дитина виконує певну розумову і фізичну роботу індивідуально і витрачає при цьому індивідуальні зусилля, що не може не враховуватись при організації навчального процесу в дошкільних закладах [334].

Необхідність урахування індивідуальних відмінностей у навчальному процесі ДНЗ перш за все зумовлює необхідність розгляду питання про організаційно-змістові особливості та найбільш ефективні форми роботи, що забезпечують формування індивідуальності дитини [134; 139; 334; 335; 347].

Основними формами індивідуалізації навчання виступили: 1) оволодіння учбовим змістом в індивідуальному темпі, прискореному (у випадках акселерації розвитку) або уповільненому (у випадках гальмування розвитку); 2) внутрішньогрупова індивідуалізація навчальної роботи; 3) комплектація дітей на основі окремих характеристик або їх комплексу для навчання за різними навчальними планами або програмами.

У ході формувального експерименту *оволодіння учбовим змістом в індивідуальному темпі* забезпечувалось шляхом урахування комплексу ІВ дітей, індивідуально-доцільного підбору методів, форм, змісту роботи під час фронтальних, підгрупових та індивідуальних занять. Особлива увага приділялась проведенню та організації *індивідуальних занять*. При цьому до індивідуальних занять відносимо: 1) індивідуальні за формою організації (ті, що проводяться з однією дитиною); 2) індивідуальні за змістом (ті, що проводяться з підгрупою або цілою групою дітей, але при цьому кожна дитина має індивідуальне завдання різного ступеню складності, насиченості та тривалості).

Ми вважали, що заняття, *індивідуальні за формою організації* – необхідна складова індивідуалізації, але у практиці роботи загальноосвітніх дошкільних закладів, які мають високу наповнюваність груп (у середньому 20-

25 дітей), забезпечити проведення індивідуальних занять з усіма дітьми не завжди можливо і доцільно. Саме тому рекомендувалось проводити індивідуальні заняття з певними категоріями дітей: з новачками, якщо вони відмовляються включатися у колективну навчальну діяльність; з дітьми, яким притаманна уповільненість сприймання, низька працездатність внаслідок стану здоров'я, особливостей вищої нервової діяльності тощо; з дітьми, що мають вади психофізичного розвитку; з педагогічно занедбаними дітьми, тощо.

Зазначалось, що при організації індивідуальних занять необхідно турбуватися про збереження статусу зазначених дітей у групі, не слід підкреслювати особливий стан дитини, якимось виділяти її в групі, принижувати, проявляти особливу жалісність, стурбованість (вона має бути лише внутрішнім станом педагога і мати вигляд конструктивної допомоги) і тим більше – зневагу, зверхність. Наголошувалась думка про те, що проведення індивідуальних занять забезпечує засвоєння пізнавальної інформації у сприятливому для кожної дитини темпі, вони є бажаними для значної кількості дітей, підвищують ефективність роботи вихователя, проте не є обов'язковими для всіх.

Заняття, індивідуальні за змістом роботи – ті, що проводяться з усіма дітьми одночасно, але при цьому кожна дитина має (отримує від вихователя або обирає самостійно) індивідуальне завдання. Варіювання індивідуальних завдань відбувається залежно від цілей, тематики, змісту, ступеню складності, орієнтовної тривалості виконання, насиченості ігровими прийомами, застосовуваних матеріалів тощо. Ми вважали, що проведення цього виду індивідуальних занять дозволяє глибоко диференціювати зміст, складність та обсяг навчальних завдань на основі поглибленого вивчення комплексу індивідуальних відмінностей дитини. У цьому разі рекомендувалось сконцентрувати зусилля на виготовленні, підборі та комплектації достатньої кількості різноманітного обладнання та роздаткових матеріалів, а також на розташуванні дітей відносно один одного та дорослих. Зокрема, особлива увага зверталась на те, щоб кожна дитина мала зручне місце для діяльності, а вихователь мав змогу підійти до дитини для індивідуального спілкування.

Велика увага приділялась *внутрішньогруповій диференціації* навчального процесу, яка уможлиблювалась внаслідок проведення занять з підгрупами дітей. У цьому разі після розгляду спільної для усіх дітей тематики заняття група дітей поділяється на декілька підгруп, кожна з яких займається самостійно обраними видами діяльності у контексті спільної теми. Необхідні для цього матеріали розташовуються у відповідних осередках (ігровому, бібліотечному, художньому, будівельному, природознавчому, математичному, етнографічному, музичному, спортивному та ін.) Кількість дітей у таких підгрупах становила від 3-4 до 7-12 чоловік, критеріями комплектації ставали:

Психологічна сумісність дітей. Ми вважали, що ті природні соціальні утворення, які виникають у процесі повсякденних ігор, спілкування, варто зберігати і при організації учбової діяльності, що покращує настрій дітей, посилює впевненість в собі та спонукає до кращого оволодіння пізнавальною інформацією. Рекомендувалось не руйнувати природні дитячі об'єднання, а здійснювати пошук можливостей для того, щоб включатись у дитячу діяльність та збагачувати її внесенням розвивальних та пізнавальних завдань, матеріалів, використовуючи приязнь і симпатію дітей один до одного як сприятливий, спонукаючий до навчання чинник.

Бажання дітей. Передбачалось, що зацікавленість та активність дитини під час учбової діяльності підвищується тоді, коли враховуються дитячі бажання щодо вибору певного виду діяльності, виду занять, змісту тощо. Внаслідок цього в організацію вступної частини занять вносились певні корективи порівняно з існуючою методикою проведення занять: на початку заняття (після ігрового моменту, розповіді вихователя, або загадки, віршика, що окреслює загальну тему заняття, вихователь знайомить дітей з варіантами видів діяльності, якою діти можуть займатися або видами матеріалів, які вони можуть використовувати. Після цього виявляються бажання дітей за допомогою опитування та пропонується обрати певний вид діяльності. Діти самостійно роблять свій вибір, що гарантує їх зацікавленість та активну участь у навчальному процесі.

Педагогічна доцільність. У тих випадках, коли інтерес дитини до необхідної для її розвитку діяльності майже відсутній (наприклад, малюк уникає занять з фізичного виховання або читання), вихователь має виходити із принципу педагогічної доцільності. На основі циклічного оцінювання участі тієї чи іншої дитини у певних видах занять, педагог приймає рішення щодо пошуку ефективних прийомів залучення дитини до необхідних для її гармонійного розвитку видів занять. Серед таких прийомів можуть бути використані – внесення у необхідний осередок улюблених іграшок цієї дитини, нових матеріалів та ін.

Надзвичайно важливою при організації індивідуальних та підгрупових занять вважалась роль помічника вихователя як людини, що продовжує роботу педагога, включається по мірі потреби у навчально-виховний процес. Зміна функцій помічника вихователя від санітарно-технічних до психолого-педагогічних потребувала підвищення їх компетентності у цьому напрямі. З метою вирішення цього питання за нашою ініціативою у плани курсової перепідготовки КМПУВ імені Б. Д. Грінченка було включено двотижневі тематичні курси помічників вихователів, у ході яких відбувалась їх відповідна підготовка.

На формувальному етапі експериментального дослідження широко застосовувались *прийоми*, спрямовані на формування індивідуальності дитини *у ході фронтальних занять*. Вони використовувались з метою активізації пізнавальних процесів, визначення того, чи кожна дитина зрозуміла пояснення педагога, встановлення міри необхідної індивідуальної допомоги або додаткових пояснень. Ряд прийомів забезпечує урахування індивідуальних особливостей рухової активності, інтересів, тощо.

Провідними серед них виступили: індивідуальні питання, індивідуальні звертання до дитини по імені, відкриті безособові питання, в яких формулюється проблема; повторення або пояснення дитиною окремих положень, думок, фрагментів матеріалу, наведення прикладів по темі, пошук навмисно зроблених педагогом помилок, доповнення викладу; індивідуальні вислов-

лювання дітей власних суджень з приводу певних проблем, міркування щодо причинно-наслідкових зв'язків між явищами, подіями, встановлення окремих закономірностей, висновків; демонстрація власної роботи, пошук та показ на демонстраційному матеріалі окремих елементів (за дорученням педагога або тих, що найбільше до вподоби); індивідуальні доручення найбільш жвавим, рухливим дітям, в яких закладалось рухове навантаження різного ступеню.

Друга програма формувальних заходів (індивідуалізована) була розрахована на дітей з виключними характеристиками у стані індивідуальних відмінностей. Організаційний аспект цієї програми значною мірою було реалізовано за допомогою розробки *індивідуалізованих освітніх програм (ІОП)*. Ми вважали, що розробка ІОП є складовою цілісного процесу індивідуалізації дошкільної освіти, важливою та узагальнюючою частиною його. Практика створення індивідуалізованих освітніх програм спирається на багаторічний вітчизняний та світовий досвід розробки психологічних характеристик дитини [1; 2; 3; 196; 202; 204; 279; 280; 292].

Так, при визначенні оптимальної структури ІОП ми спирались на ряд робіт провідних психологів, в рекомендаціях яких виокремлюється не лише констатувальна частина психолого-педагогічної роботи, але і власне розвивально-корекційна, що визначає індивідуальні педагогічні завдання, зміст та окреслює орієнтовне коло найбільш ефективних у даному випадку заходів, засобів, форм роботи. Визначальними для створення структури ІОП стали "Схеми вивчення дитини-дошкільника", розроблені видатним вітчизняним психологом Д. Ф. Ніколенко [109]. Автору вдалося одним з перших створити таку модель схеми, яка найбільш повно розкриває різні аспекти розвитку дитини та підкреслює необхідність стратегічного планування повсякденної, індивідуально-орієнтованої роботи педагогів. У змісті цієї схеми яскраво просліджується спрямованість на практичне втілення принципу спільної роботи групи фахівців різного профілю (педагогів, психологів, медичних працівників) разом з батьками, на розробку висновків щодо подальшої педагогічної роботи, планування тих заходів, які треба здійснити в ДНЗ та сім'ї для зміц-

нення позитивних рис та профілактики негативних, дії щодо реалізації цих заходів та їх результати.

На відміну від поширених варіантів схем-характеристик, де основна частина змісту відводиться висвітленню особливостей психічного розвитку дитини, у *структурі запропонованої нами ІОП* значно збільшується питома вага *психолого-педагогічних рекомендацій*, поширюється коло рубрик, в яких передбачається розкриття індивідуально-актуальних педагогічних завдань, нетипового змісту роботи, виявлення своєрідних педагогічних умов тощо. Особлива увага звертається на прогноз у розвитку дитини та очікувані результати.

Таким чином, у пропонуваній нами структурі ІОП також відображуються результати поточного вивчення особливостей індивідуального розвитку, але при цьому саме на основі таких відомостей встановлюються пріоритетні для кожної дитини *завдання розвитку*, обґрунтовується необхідність підсилення або зменшення питомої ваги у використанні дуже ефективних або малоефективних *засобів взаємодії* з дитиною, окреслюються ті *завдання*, що не є обов'язковими для усіх інших дітей. У відповідності до визначених нетипових завдань окреслюється і своєрідний *зміст навчально-виховної роботи*, який підбирається педагогом із запропонованих програмами для інших вікових груп або з додаткових програм, де визначається зміст гурткової, факультативної роботи. Невідповідність навчально-виховного змісту типовим, стандартним зразкам примушує до пошуку нестандартних *форм, методів та засобів* педагогічної діяльності, провідні з яких також фіксуються в ІОП. У ряді випадків особливості індивідуального розвитку дитини (вади зору, рухової активності, тощо) можуть потребувати створення особливих умов, що забезпечуватимуть реалізацію поставлених завдань. Ці *умови та загальна характеристика суттєвих змін*, які відбуваються в групі, також відображуються в плані. Важливим орієнтиром для педагога стає окреслення очікуваних результатів, його бачення перспектив розвитку та тих змін, що мають відбутися в ситуації підсиленої уваги до особливих потреб тієї чи іншої дитини.

Співставлення цих намірів з отриманими пізніше об'єктивними досягненнями в роботі дозволяє визначити ефективність психолого-педагогічної роботи в цілому та встановити проблемні, малоефективні заходи з метою подальшої корекції ІОП та побудови їх на засадах максимально сприятливої взаємодії з дитиною.

У методичних рекомендаціях для педагогів щодо створення ІОП підкреслювалась необхідність дотримання наступних правил: 1) у процесі розробки ІОП повинні брати участь фахівці різних профілів – міждисциплінарна команда (медик, психолог, логопед, вихователь та інші); 2) ІОП можуть бути письмовими і заповнюватись у різних формах (як більш, так і менш розгорнутих); 3) ІОП можуть мати вигляд індивідуалізованих рекомендацій, подаватися у вигляді усних проєктів і в цьому разі вони не відображуються у письмових документах; 4) ІОП комплектуються на основі державних документів, програм та передбачають виконання завдань та засвоєння змісту, не передбаченого у цих документах; 5) зміст ІОП може стосуватися як розвитку дитини в цілому, так і окремих його аспектів; 6) у процесі створення ІОП повинні брати участь члени родин вихованців; розробка ІОП потребує додаткового часу, оскільки це складний і тривалий процес; 7) зміст ІОП є основним орієнтиром для педагогічного персоналу під час роботи з дитиною, педагогічний персонал відповідає за реалізацію ІОП; 8) у письмових ІОП повинна міститись інформація про дитину, освітні завдання, специфіка змісту та методики роботи з нею, додаткові умови, що необхідно створити та очікувані результати.

Розглянемо більш детально визначену нами структуру і орієнтовний зміст індивідуалізованих освітніх програм.

1. Особливості індивідуального розвитку дитини. У цій частині програми доцільно розташувати інформацію про дитину, яка може бути представлена у вигляді схеми, таблиці і заповнюватись за допомогою певних умовних позначок, або скорочень. Зміст інформації структурується у відповідності до основних конструктів індивідуального та особистісного характеру, але це не

означає, що в практичній роботі педагог має жорстко наслідувати цю схему та відображати в ІОП повний перелік індивідуальних відмінностей дитини та динаміку їх становлення. Наголос робиться лише на тих аспектах індивідуального розвитку, які визначені педагогом як нетипові, відмінні від характеристик інших, найбільш важливі для здійснення навчально-виховного процесу. В тексті можуть бути наведені описові характеристики, що є свідченням об'єктивності міркувань педагога та стають підґрунтям для проектування подальших психолого-педагогічних дій.

Витяг з ІОП Максима П. У хлопчика наявний виразний інтерес до природи. Дитина з задоволенням спостерігає за ростом рослин, життям, діяльністю тварин, комах, розпитує про явища природи, причини їх виникнення, з цікавістю розглядає малюнки, схеми із зображенням сонячної системи, рослин, комах, проявляє турботливе ставлення до природи, має більше вікових норм знання та уявлення про явища природи, властивості, якості тварин та рослин, орієнтується в багатоманітності рослинного та тваринного світу. При цьому відсутній інтерес до читання, лічби, знижена рухова активність.

2. Завдання виховання і навчання. В цій частині вказуються ті завдання, що є нетиповими для даного вікового періоду, відмінними від завдань, визначених базовими державними програмами. Вони мають витікати з особливостей розвитку дитини, підсилювати її досягнення, профілакувати можливі негаразди, а також враховувати побажання батьків. Доцільно вказати і такі завдання, що визначені в програмах виховання і навчання дошкільників, але є найбільш актуальними саме для цієї дитини (наприклад: сприяти виникненню інтересу до читання, лічби; підвищити рухову активність дитини, ін.). Підкреслимо, що сформульовані педагогом завдання повинні мати конкретно-прикладний, а не абстрактний, узагальнений характер.

Витяг з ІОП Олега С. В запитах батьків Олега С. висловлювалось замовлення на виховання у дитини довільності поведінки, зосередженої уваги. Відповідно, ця інформація була внесена в перелік основних завдань у такому вигляді: сприяти формуванню в Олега довільної поведінки, спонукати до зо-

середження уваги під час різних видів діяльності.

3. *Зміст виховання і навчання.* У цьому розділі програми зазначаються конкретні змістові лінії, що допомагають успішно розв'язати поставлені завдання. Вони можуть бути визначені педагогами самостійно або в разі потреби підібрані з відповідних державних програм виховання і навчання. Особливий зміст навчальної роботи визначається не завжди, а тільки в разі потреби даної дитини в оволодінні більшим обсягом уявлень про ту чи іншу сферу життєдіяльності, тоді, коли дитина виявляє бажання і прагнення до отримання інформації підвищеної складності, стійкий інтерес до поглибленого вивчення того чи іншого питання. Своєрідність виховної роботи базується на наявних у дитини особливих досягнень або відхилень у сфері особистісного розвитку.

Витяг з ІОП Максима П. Доручати Максиму виконання завдань на складання речень із заданою кількістю слів за сюжетними малюнками та графічними схемами. Дати практичне уявлення про слово як основну одиницю мовлення та складову частину речення. Формувати вміння ставити до слів логіко-граматичні питання. Закріплювати знання про органи мовлення, проводити вправи для активізації їх діяльності.

4. *Особливості методики виховання і навчання.* В цій частині вказуються специфічні, найбільш важливі і значущі методи і прийоми, форми роботи, що сприятимуть успішному розвитку малюка. Провідними методами розвивальної та корекційної роботи з дітьми дошкільного віку мають бути ігрові. Саме гра є головною складовою корекційно-розвивальних занять, саме у грі дитина вправляється, навчається, має можливість апробувати засвоєні від дорослих моделі поведінки, варіанти розв'язання проблем, винайти власні способи, скористатися набутими знаннями, розвинути певні вміння та навички. Але не варто применшувати значення інших методів та прийомів педагогічної роботи. Використання словесних, наочних, практичних методів (бесіди, розглядання картин, приклад дорослого та інших дітей, читання художньої літератури, спо-

стерезення та праця в природі, виконання вправ, малювання та ін.) супроводжує гру, робить її вплив більш дієвим і результативним.

Витяг з ІОП Тетяни К. На основі виявленого у Тані інтересу до спостережень в природі збільшити кількість індивідуальних спостережень за комахами, метеликами, птахами. Під час цих спостережень за допомогою відкритих питань, незавершених речень активізувати самостійність мислення дівчинки та спонукати її до самостійних порівнянь, узагальнень та висновків.

5. *Умови, що необхідно створити для реалізації програми.* В цій частині представляється опис тих змін, що вносяться в матеріальне середовище, облаштування, комплектацію посібників та ігор, розташування меблів, предметів. Також вносяться і інші зміни організаційного характеру (режиму дня, наповнюваності групи тощо). Зазначається необхідність проведення додаткових занять із спеціалістами – логопедом, психологом, фізінструктором, ін.

Витяг з ІОП Максима П. Підібрати дитячу літературу природничого змісту, підготувати лічильний матеріал, на якому зображені птахи, гриби, дерева, квіти; виготовити атрибути для рухливих ігор з природничою спрямованістю, дидактичні ігри про життя тваринного та рослинного світу.

6. *Очікувані результати.* В цей розділ вноситься інформація прогностичного характеру стосовно того, в які терміни відбудуться зрушення в розвитку дитини та який характер вони матимуть.

Витяг з ІОП Максима П. До травня Максим навчиться планувати свої дії у трудовій діяльності, буде виявляти інтерес до читання, долаючи при цьому посильні труднощі. Запланований навчальний зміст буде засвоєно дитиною до квітня.

Система створення ІОП не передбачає виконання такої роботи як обов'язкової відносно усіх дітей. По-перше, в цьому не має реальної потреби, оскільки більшість дітей успішно засвоює зміст діючих державних програм. По-друге, це б занадто перевантажило педагогів, психологів, інших спеціалістів, які працюють з дітьми. Саме тому нами в ході експериментального дослідження показано, що необхідність у спеціальному індивідуалізованому

плануванні існує лише стосовно певних категорій дітей. На підставі цих міркувань та рекомендацій і будувалась система впровадження індивідуалізованих програм у педагогічний процес ДНЗ.

Таким чином, на етапі формувального експерименту робота, спрямована на урахування гами відмінностей, їх стабілізацію, здійснювалась з кожною дитиною 3-7 років, яка відвідувала експериментальні групи дошкільних закладів. В цілому така робота передбачала реалізацію двох варіативних програм: для дітей з еталонними та виключними характеристиками стану індивідуальних відмінностей. При побудові програми роботи з дітьми з еталонними характеристиками здійснювалось урахування особливостей того чи іншого базового конструкту індивідуальності (індивідного або особистісного) та впроваджувались заходи, спрямовані на стабілізацію окремих компонентів індивідного або особистісного конструкту індивідуальності. Реалізація другої програми передбачала створення спеціальних індивідуалізованих програм, в яких враховувались виключні (нетипові) стани індивідуальних відмінностей і передбачалось проведення подальшої роботи, індивідуалізованої як за змістом, так і за обраними формами.

Охарактеризовані вище засоби індивідуалізації навчально-виховної роботи, спрямовані на урахування індивідуальних відмінностей між дітьми, певною мірою забезпечують реалізацію цілей та завдань освітнього процесу, в якому дитина виступає об'єктом педагогічного керівництва. Проте, маючи на меті розкриття особливого потенціалу кожної дитини, необхідно спрямувати увагу на підтримку тих властивостей, які дійсно роблять дитину не об'єктом, а суб'єктом керування власного розвитку, автором власної поведінки та діяльності. Цієї мети ми намагалися досягти шляхом застосування засобів безпосереднього впливу на стан системоутворювальних властивостей індивідуальності через насиченість повсякденного життя дітей виховними психологічними ситуаціями, методика організації яких викладена у наступному параграфі.

4.4. Виховна психологічна ситуація як засіб формування системоутворювальних властивостей індивідуальності дитини 3-7 років

Наступним завданням, яке постало на етапі формувального експерименту, було обґрунтування, розробка, апробація та впровадження системи засобів формування системоутворювальних властивостей індивідуальності дитини 3-7 років. У ході констатувального експерименту було встановлено, що системоутворювальні властивості індивідуальності більшості дітей дошкільного віку характеризується ситуативністю, нестабільністю, слабкою вираженістю та непослідовністю. Саме тому науковий пошук було спрямовано на розробку такої системи, яка б забезпечувала задіяність цих властивостей у повсякденному житті дитини з метою їх удосконалення з точки зору стабілізації, вираженості та упорядкування, призводила до зміцнення індивідуального стилю діяльності, його виокремленню серед соціального досвіду та врешті-решт, формуванню образу “Я” у дитини 3-7 років. Зазначимо, що у ході констатувального експерименту було виявлено значну кількість дітей, стан системоутворювальних властивостей індивідуальності яких приблизно однаковий (рівномірний, збалансований) та дітей, у яких відзначено суттєві розбіжності у стані окремих властивостей. Отже, виникла необхідність створення двох формувальних програм і на цьому етапі роботи – *основної*, розрахованої на рівномірний цілеспрямований розвиток тріади властивостей та *додаткової*, реалізація якої передбачала поглиблене формування певної властивості.

При створенні основної програми формування СВІ ми спиралися на ряд науково-експериментальних робіт, присвячених вивченню особливостей формування у дітей 3- 7 років образу самого себе, в яких доведено, що він являє собою діалектичну сукупність когнітивно-афективної інформації дитини про себе, що відображує єдність певних структурних, функціональних та емоційних компонентів (К. О. Абульханова-Славська, М. І. Лісіна,

Ю. О. Приходько, А. І. Силвестру, В. О. Татенко, С. П. Тищенко, Д. І. Фельдштейн та ін.).

Образ самого себе починає складатися у дитини одразу після народження та розвивається в умовах її взаємодії з предметним світом та оточуючими людьми. Саме тому в якості визначальних чинників формування образу самого себе виступає *індивідуальний досвід* дитини та *досвід її спілкування* з іншими людьми [4; 214; 325; 330; 337]. При цьому індивідуальний досвід розглядається як сукупний результат тих розумових та практичних дій, які дитина самостійно здійснює у навколишньому предметному світі, а досвід спілкування – як такий, що накопичується у системі “дитина – інші люди” і завжди передбачає взаємодію двох або більше суб’єктів. Крім індивідуального досвіду та досвіду спілкування існує досвід пізнання себе та інших людей, який за способом накопичення схожий на індивідуальний, а за предметом діяльності – на досвід спілкування. Маються на увазі ті обставини, коли дитина спостерігає за діями інших людей, знайомиться з їх властивостями, якостями, порівнює себе з ними, але при цьому не вступає у прямий контакт (соціальна когніція). Безперечно, що у реальному житті дітей названі чинники життєвого досвіду проявляються в єдиному безперервному процесі, в якому індивідуальний досвід дитини поєднується з спільними діями, а досвід спілкування передбачає індивідуальне розв’язання самостійно поставлених завдань [214].

Отже, образ самого себе являє собою сукупне інформаційне уявлення про себе, створене у ході досвіду спілкування, індивідуального досвіду та досвіду соціальної когніції. Кожен з цих видів досвіду вносить свій специфічний внесок у побудову образу самого себе. У цілісному образі самого себе відображуються усі основні здібності та можливості дитини, а генеза образу полягає у поступовому усвідомленні його рис, їх вербалізації та постійній перебудові. Таким чином, встановлено, що на різних вікових етапах дошкільного дитинства *індивідуальний досвід* дитини, що формується у природних життєвих ситуаціях і створює основу для пізнання своїх можливостей, зміцнення системи ставлень, отже, формування стилю діяльності, поведінки та

життя.

На підставі вищесказаного ми прийшли до розуміння того, що найбільш ефективними засобами формування СВІ є ті, що забезпечують *набуття дитиною певного індивідуального досвіду* шляхом систематичного вправлення у визначенні та досягненні цілей, здійсненні та поясненні виборів, пошуку та обґрунтуванні нестандартних рішень, плануванні повсякденної діяльності, переживанні власного успіху, самооцінювання. Внаслідок цього основним змістом експериментальної роботи на даному етапі стало забезпечення насиченості повсякденного життя дітей *психологічними ситуаціями*, які комплексно актуалізують СВІ, забезпечують їх максимальну задіяність та призводять до поступового удосконалення. Такими є ситуації вибору, прийняття рішень, планування, обговорення, постановки та досягнення мети, розв'язання винахідницьких та проблемних задач, успіху, визнання, самооцінювання, апперцепції.

При розгляді *сутності психологічної ситуації* визначено, що це – єдність зовнішніх умов та їх суб'єктивної інтерпретації, обмежена часом та спонукаюча людину до вибіркової активності [239; 240]. Доведено, що життєва ситуація характеризує реальні зовнішні умови та обставини, в які потрапляє людина і які спричинюють певний вплив на неї, її поведінку, рішення, що приймаються, вчинки тощо. Причиною виникнення психологічних ситуацій вважається проблема, яку містить життєва ситуація, або ж внутрішні проблеми особистості, що змінюють її ставлення до самої життєвої ситуації [252].

Репертуар значущих ситуацій та способів їх розв'язання має певну специфіку залежно від етапу життєвого шляху, наявного досвіду, статевих, нейродинамічних, характерологічних та інших факторів. Вважається, що оскільки життєвий світ особистості є численними взаємопроекціями внутрішнього і зовнішнього світів один на одного, то і психологічна ситуація як елемент життєвого світу відтворює і події внутрішнього життя, і зовнішні обставини у нерозривній єдності [108; 205].

При розгляді значення в житті дитини психологічних ситуацій та особливостей їх функціонування було з'ясовано, що виховні психологічні ситуації відносять до групи методів формування досвіду поведінки [32; 60; 128; 218]. Саме за допомогою виховних ситуацій створюються такі зовнішні обставини, які дозволяють опосередковано впливати на свідомість, почуття, вчинки людини. Педагогічний ефект забезпечується не прямим зверненням до дитини, а цілеспрямовано організованими *обставинами*, які і створюють ситуацію. Прийоми непрямого впливу на особистість шляхом створення виховних ситуацій відповідають вимогам сучасного життя, яке передбачає включення механізмів самосвідомості, самостійності та самоповаги, формуванню образу "Я". При цьому підкреслюється, що вплив психологічної ситуації на розвиток дитини значною мірою обумовлюється ступенем типовості ситуації відносно індивідуального досвіду кожної дитини. Так, якщо певні обставини є для дитини знайомими, типовими, то прийняття рішення щодо того як діяти, не містить у собі ускладнення, проблеми. У цьому разі дитина діє впевнено, стереотипно, інколи навіть автоматично, не вдаючись до поглибленого аналізу ситуації, створення нових шляхів або винаходів, пошуку нестандартних рішень, розмірковувань. Однак у разі виникнення ситуації менш знайомої або зовсім незнайомої для дитини вона набуває *ознак проблемності* і спонукає до її аналізу і осмислення, тобто стає проблемною. Таким чином, ступінь проблемності ситуації залежить від індивідуального досвіду дитини участі у подібних ситуаціях, і будь-яка психологічна ситуація може бути більш або менш складною для певної дитини [252].

Проблемна ситуація – особливий вид взаємодії суб'єкта і об'єкта, яка характеризується таким психічним станом, що виникає у суб'єкта при виконанні завдання, коли необхідно виділити та засвоїти відомі, адаптувати їх до власних можливостей або відкрити нові, раніше невідомі знання або способи дії. Психологічна структура проблемної ситуації включає: пізнавальні потреби, стимулюючі людину до інтелектуальної діяльності; досягнення невідомого знання або способу дії; інтелектуальні можливості людини, що включають

його творчі здібності і минулий досвід [229, с.193].

Функціонування будь-якої проблемної ситуації, розпочинаючись з моменту її виникнення і завершуючись її зняттям в ході пізнавальної діяльності людини, має двофазний (формування і розв'язання, переборення) характер. Своєрідною межею між цими фазами є момент пізнавального процесу, коли пізнавально-сміслова суперечність максимально загострена у свідомості особистості – під час переходу від словесного формулювання проблеми до її розв'язання [348].

В свою чергу, функціонування проблемної ситуації за умови успішного її переборення, здолаття, призводить до особистісного зростання, емоційного піднесення, задоволення, відчуття наснаги, формування впевненості у своїх можливостях, набуття необхідного досвіду подолання труднощів [32; 48; 207; 208; 300; 323; 370; 387].

Доведено, що ефективність проблемних ситуацій значно залежить від того, наскільки повно подана система джерел проблемності, проблемно-діалогічних форм пізнання та діалогічних засобів керування пошуковою діяльністю. Отже, серед системи принципів теорії функціонування проблемних ситуацій важливе місце посідає принцип діалектичного зв'язку і єдності *проблемності і діалогічності*. Його сутність відображена у тому, що проблемність розглядається як універсальний спосіб вияву та існування змісту пізнавального процесу, його первинно внутрішня форма, а діалогічність – як конкретна духовно-практична даність, реальний потік творчої активності. Це означає, що *діалогічна взаємодія між учасниками* навчально-виховного процесу зумовлює його динамічність, свідчить про наявність пошуковості їх спільної пізнавальної діяльності, а проблемність становить те основне, що викликане глибинними, внутрішніми зв'язками і тенденціями розвитку пізнавального процесу та об'єктивується у діалогічній взаємодії [197; 348].

Ефективною може вважатися така проблемна ситуація, наслідком якої є виникнення психологічної післядії за межами навчально-виховного процесу у вигляді внутрішньої роботи над собою, більш-менш тривалих роздумів, по-

вторного аналізу ситуації та самоаналізу особистої поведінки, яка зумовлює духовний саморозвиток, формування свідомості, активізує прагнення до самоудосконалення та самовиховання.

На основі вищесказаного при обґрунтуванні *методики організації виховних психологічних ситуацій* ми вважали за необхідне дотримуватись ряду **ключових положень**, дотримання яких забезпечуватиме ефективність, успішність їх функціонування, спонукатиме дітей до участі у них, сприятиме підтримці дитячого інтересу, забезпечуватиме практичну реалізацію ряду концептуальних принципів нашого дослідження тощо. Серед змістовно-процесуальних особливостей функціонування виховних психологічних ситуацій, які оптимізують формування СВІ, виділяємо: 1) **наявність логіко-сміслового зв'язку ситуацій різного рівня складності** (більш або менш визначених, складних або простих, проблемних або неproblemних), що забезпечує їх відповідність можливостям кожної дитини, поступове збагачення їх досвіду від простого до більш складного; 2) **емоційну насиченість ситуацій, життєво-практичну значущість подій**, які відбуваються або проблем, які вирішуються, що забезпечує відповідну мотивацію до участі у них або їх розв'язання, виконує смислоутворювальну функцію; 3) **забезпечення можливості для діалогічної взаємодії з оточуючими**, своєчасне надання домірної допомоги тим дітям, які виявляють потребу у цьому.

Розглянемо більш детально кожне з цих положень. **Перше з них** передбачає збалансоване *варіативне поєднання різних навчально-виховних підходів*: визначеного (прямого), невизначеного (непрямого) та проблемного, кожен з яких застосовується з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дитини (або дитячої спільноти) та вирішує ряд важливих розвивальних завдань.

При здійсненні визначеного (прямого) підходу передбачається, що педагог самостійно визначає зміст ситуації, окреслює навчально-виховну, або дидактичну задачу, ставить її перед дітьми (будемо обирати ведучого, будемо чемними, будемо вчитись складати іграшки, малювати будівлі, складати роз-

повідь, тощо). Потім дає зразок розв'язання ситуації, виходу з неї, демонструє добре апробовану та ефективну модель поведінки або тип виконання завдання – як здійснювати вибір (за допомогою лічилки, жеребкування або інше), як себе поводити, як складати іграшки, малювати будівлі, розповідати; спрямовує діяльність кожної дитини на виконання аналогічних дій (вправлення) та досягнення позитивного результату. У процесі такої взаємодії дитина займає об'єктну позицію, але набутий нею досвід дозволяє при виникненні потреби розв'язання аналогічних завдань діяти самостійно, стаючи суб'єктом власних дій.

Специфіка невизначеного (непрямого) підходу полягає у тому, що ситуація має ознаки незавершеності, мета діяльності визначається неповною мірою, засоби розв'язання, виходу із ситуації окреслюються частково. Кожна дитина при цьому бачить ситуацію по-своєму, що спонукає до творчості, самооцінювання та урахування власних можливостей, інтересів, пошуку відповідних власним інтересам та можливостям засобів. При такому підході педагог може поставити перед дітьми спільне завдання (“будемо будувати вулицю”), а кожна дитина по-своєму його розуміє, конкретизує у найбільш прийнятному для себе вигляді, що не обмежується вихователем (хтось окреслює межі вулиці, хтось будує будівлі, транспорт, тощо). В іншому варіанті непрямий вплив здійснюється шляхом внесення матеріалу (природного, будівельного та ін.), а завдання діяльності та її зміст (зробити іграшку, викласти візерунок та ін.) діти визначають самостійно. Роль педагога у цьому разі полягає у непрямому керуванні самостійною діяльністю дітей, спостереженні за діями малюків, виконанні підлеглих ролей, допомозі за проханням дітей.

Проблемний підхід полягає у тому, що при створенні виховних психологічних ситуацій педагог не дає дітям готові зразки або моделі поведінки, не демонструє способи діяльності, розв'язання задач або вирішення ситуацій. При цьому створена ситуація містить у собі такий рівень складності, вирішити який дитина за наявних у неї якостей, знань, умінь не в змозі. Виникає необхідність перегляду наявного досвіду, його узагальнення, інтеграція, уні-

версалізація, відбувається пошук прихованих можливостей, ресурсів, встановлення нових зв'язків, винаходження нових прийомів та способів діяльності. Педагог у цьому разі підтримує інтерес дитини до ситуації, пошуку способів її розв'язання, надає домірну допомогу у вигляді підказок, пояснень, питань, показу окремих прийомів, внесення матеріалів, тощо. Пізнавальна діяльність супроводжується евристичною бесідою, у ході якої педагог ставить питання, що спонукають дитину здійснити (або пригадати) бачене у ході спостережень, провести дослід, порівняти предмети, співставити явища, факти, а потім шляхом розмірковувань прийти до самостійних висновків.

Пошук шляхів вирішення проблемної ситуації може відбуватись як у ході індивідуально-пошукової, так і колективно-пошукової діяльності. Колективно-пошукова діяльність передбачає спільне розв'язання дітьми певної проблеми, їх спроможність діяти злагоджено, позитивно оцінювати здобутки один одного, бачити досягнення кожного, вислуховувати міркування, додавати до спільного результату свою частку. Роль педагога у цьому разі полягає в узгодженні дій дітей, їх координації, підтримці доброзичливих стосунків між ними.

Визначимо окремі *прийоми*, при яких створювані ситуації набувають ознак проблемності. Серед таких найдійовішими вважаємо: підведення дитини до супуречності та пропозиція знайти самостійне рішення; внесення протиріч у практичну діяльність, їх зіткнення з практичною діяльністю; представлення різних точок зору на одне й те ж питання; розгляд, вивчення явища з різних позицій; спонукання до порівнянь, узагальнень, висновків з окремих подій; постановка конкретних запитань, відповідь в яких може бути неоднозначною (відкриті питання); проблематизація окремих завдань (недостатність або залишковість даних, суперечність, невизначеність у постановці питання, завдання із заздальгідь запланованими помилками), тощо.

Друге положення передбачає, що при створенні психологічних виховних ситуацій необхідно *забезпечити їх емоційно-позитивну насиченість та практичну значущість*, отже, проводити їх на ґрунті емоційно-почуттєвого

переживання (радості, хорошого настрою, піднесення, віри в успіх, позитивного ставлення до кожного учасника), що є основою для підтримки інтересу та бажання дітей брати у них участь, усвідомленні отриманих вражень, їх зміцнення, попередження індивідуалістичних нахилів, спонукання до емоційно-значимих переживань.

Ми вважали, що емоційне сприйняття та переживання підсилює та активізує сприймання, підвищує пізнавальну активність, викликає потребу взаємодіяти з іншими, актуалізує адаптивну функцію емоцій. Враховуючи, що в емоціях представлено цілісне ставлення людини до світу, за рахунок емоційного переживання і досягається відповідність того, що з нею відбувається, її потребам, що призводить до появи та усвідомлення практичної значимості здійснюваних дій, пошуків. Саме на основі зв'язку емоцій з потребами відбувається індивідуально-окреслена емоційна корекція, на основі якої поведінка дитини набуває відповідності її потребам та інтересам. З того, що емоції відображають потреби, стають мотивами і вказують на ступінь або можливість задоволення потреб, витікає, що саме вони стають для дитини носіями смислу, *саме за рахунок емоцій дії та вчинки дитини набувають змістоутворювального, практично-значимого характеру*. На цьому ґрунтується базове положення психоаналізу та психотерапії: історія взаємодії дитини з дорослими являє собою ряд глибоко закарбованих уроків, і ці уроки стають значимими саме тому, що відбиваються у підсвідомості як безпосередні образи емоційного життя.

Отже, емоції виконують адаптивну та оцінювальну функції, вони пов'язані із потребами дитини, у них представлена відповідність поведінки дитини її основним потребам, інтересам і цінностям. В емоціях представлено цілісне ставлення дитини до світу, вони тісно зв'язані із центральними особистісними новоутвореннями, самосвідомістю та самоідентифікацією, гармонізують та об'єднують процеси індивідуалізації та соціалізації, утворюють основу мотиваційної системи та смислових установок. Емоційність визнається ключовим фактором, що обумовлює життєвий успіх, ще більш важливий,

аніж інтелект. Саме тому вважаємо, що емоційно-почуттєві реакції, емоційно-почуттєві стани дитини є *основним каталізатором усвідомлення своєї власної індивідуальності*, а емоційні враження – поштовхом до створення “індивідуального обличчя”, пошуку та самовідкриття особливих здібностей. Емоційна реакція, яка завжди залишається індивідуально-окресленою, і є тим чинником, що формує та зміцнює систему ставлень, забезпечує усвідомлення життєвої значущості подій, необхідність пошуку шляхів виходу із проблемної ситуації.

Дане положення *реалізується через цілу низку прийомів*: виразне розповідання (читання) емоційно-насичених літературних творів педагогом, складання дітьми оповідань про себе, про свої страхи, радості, важливі (неприємні) події свого життя, зображення себе, своїх друзів, близьких, переказ емоційно-насичених ситуацій про пригоди, що відбувались з ними або їх близькими, спогади минулого, переказ або малювання лякливих снів, розігрування інсценівок, в яких відображуються реальні життєві події (розподіл ролей, сварки, примирення) та ін.

По-третє, необхідним при створенні психологічних виховних ситуацій ми вважали *забезпечення індивідуалізованої, діалогічної взаємодії з оточуючими – дорослими (педагогами, батьками вихованців) та іншими дітьми*. Як було доведено у ході теоретико-експериментального аналізу, міжособові стосунки дорослого з дитиною та дітей між собою виступають в якості стимулюючого чинника особистісного розвитку дитини, суттєво впливають на зміст та рівень складності визначеної нею мети, обрані засоби її досягнення, результативність діяльності, намагання винайти оригінальне рішення, тощо. Вже сам факт присутності педагога або інших дітей, а тим більше прояви їх уваги, симпатії, стимулюють бажання дитини продовжувати діяльність, досягати результативності, докладаючи значні зусилля, долаючи певні труднощі на цьому шляху.

Але, окрім приємної для дитини уваги до себе, процесу та результатів своєї діяльності, є інші, важливі для розвитку індивідуальності, аспекти такої

взаємодії. Так, важливим моментом в усвідомленні дитиною стану своїх властивостей (зокрема, цілепокладання, вибірковості, винахідливості), індивідуальних особливостей (віку, статі, рис характеру, тощо), своєї відмінності від інших є їх *називання* дорослим. Зазначимо, що такі висловлювання можуть мати як оцінний, так і безоцінний характер, бути як адекватними – і тоді сприяти усвідомленню дитиною власних почуттів, поведінки, дій, вчинків, розумінню не тільки своєї особливості, але і виключності кожного з оточуючих, так і неадекватними (завищеними або заниженими, принижуючими саму дитину або інших дітей) – і ставати гальмівними чинниками на шляху розвитку індивідуальності, блокувати цей процес, провокувати особистісні викривлення та дисбаланси, формувати неточне уявлення про себе та оточуючих, дисгармоніювати перебіг процесів індивідуалізації та соціалізації. Вважаємо, що найбільш ефективними та сприятливими для гармонійного розвитку індивідуальності є безоцінні або позитивно-спрямовані висловлювання, в яких фактично відбувається констатація певних особливостей розвитку дитини, її чеснот, здібностей та досягнень.

У ході взаємодії з оточуючими особливого значення набуває і факт *прийняття або неприйняття* ними тих чи інших відмінностей дитини, його ставлення до індивідуальності дитини взагалі та окремих проявів поведінки зокрема (особливо негативної), наприклад, капризування, впертості, жадібності, егоїзму, забіякуватості, тощо. Прийняття дитини *такою, якою вона є* (навіть не дуже охайна, не дуже красива, не дуже нарядна, не дуже чемна, не дуже слухняна, не дуже врівноважена та ін.), стимулює виникнення у дитини впевненості, відчуття самоцінності, власної важливості, значущості, що і стає основою для вибудови власної унікальності – прийнятті нестандартних рішень, здійсненні несподіваних виборів, сміливості у пошуку нових прийомів діяльності, створенні оригінальних продуктів, їх поширенні серед інших, тощо. Зазначимо, що процес виправлення негативних особливостей розвитку у цьому разі відбувається не на основі критичних оцінок з боку дорослого, його зауважень або демонстрації неприязні до дитини, а на основі поглибленого

сприйняття інших – позитивних – зразків поведінки, самопорівняння, критичного самооцінювання та здійснюваного самоаналізу, що і стає основою самокорекції.

Це положення реалізується у загальному позитивному ставленні до дитини як безумовно хорошої, і *конкретизується у ряді прийомів* – проведенні обговорень, діалогів та полілогів; наданні дітям можливості аргументувати як правильні, так і неправильні дії, вільно висловлювати судження на тлі відсутності страху зробити помилку; організації діяльності у підгрупах; розташуванні на одному рівні з ними; поглядом “очі-в-очі”; звертанням по імені; веденням довірливих бесід особистісного характеру; позитивними мімічними сигналами (посмішка, привітний погляд), відвертими розповідями про себе, власні переживання, почуття, тощо.

Окрім забезпечення власної індивідуально-спрямованої взаємодії з кожним вихованцем, педагог активно сприяє виникненню *позитивної взаємодії дітей між собою*, особистісному та пізнавальному *взаємозбагаченню дітей, їх взаємонавчанню*, взаєморозвитку та саморозвитку, самонавчанню, частково “делегуючи” виховні повноваження самим дітям. Для цього вихователь надає дітям можливість апробувати різні моделі поведінки, побувати у різних ролях, допомагає опинитись в позиції “вчителя”, “ведучого”, “автора”, “оповідача”, а у ряді випадків – “учня”, “помічника”, “співавтора”, “виконавця”, “слухача”, “підлеглого”. При здійсненні цього підходу педагог повинен добре розуміти компетентність дитини у певній сфері для того, аби при виконанні ведучих ролей вона проявила себе з найкращого боку, змогла пред’явити перед однолітками свої особливі таланти, розповісти про те, що знає тільки вона або навчити тому, що не вміють інші. Зауважимо, що у цьому разі дитина одночасно виступає як у ролі об’єкту педагогічних впливів (мета і механізми його розвитку проєктуються вихователем), так і суб’єкту (саме він визначає міру своєї участі в діяльності, її зміст, окремі прийоми, тощо). Після обґрунтування ключових положень створення виховних психологічних ситуацій взагалі, перейдемо до представлення окремих ситуацій, бі-

льшість з яких має комплексний характер.

Відомими фахівцями у галузі дитячої психології доведено, що важливим напрямом у подоланні ситуативності дій, поведінки, отже, стабілізації властивостей, є організація життя дітей у *часовому вимірі* [85; 86; 282]. Інакше кажучи, пригадування подій недалекого минулого і прогнозування майбутнього виводить дитину за межі безпосередньої ситуації і визначає ті точки опори, які дозволяють оцінити окремі дії та вчинки, усвідомити їх значущість та корисність не лише для даного моменту, а і для подальшого життя в цілому. Розвивальний ефект таких ситуацій полягає у тому, що вони спрямовують дітей до усвідомлення, що життя людини – не випадковий набір відокремлених епізодів, а цілісний процес взаємообумовлених подій, які вони самі планують і можуть міняти залежно від результату.

Через *фіксацію, називання, аналіз, запам'ятовування та прогнозування індивідуально-значущих подій* діти починають усвідомлювати та оцінювати свої вчинки та дії у часовому вимірі, долати межі окремого моменту або випадку, переходити до розуміння значущості себе, своєї поведінки у глобальному процесі життя, вчать аналізувати власні почуття, досягнення або помилки. Таке усвідомлення є необхідною умовою для подальшого планування власних дій, підвищення його якості, відповідної корекції стилю діяльності, вироблення на цій основі суспільно-прийнятного стилю поведінки.

Охарактеризуємо основні види ситуацій, в яких через організацію життя дітей у часовому вимірі здійснюється комплексна активізація цілепокладання, вибірковості та винахідливості, набувається досвід планування, пошуку та прийняття рішень, здійснення виборів. У представлених ситуаціях сформульована загальна мета, орієнтовний зміст та рекомендації щодо організації.

Пригадування минулих подій. Метою таких ситуацій є активізація попереднього досвіду дітей, усвідомлення власної ролі при переживанні минулих подій, аналіз досягнень та помилок, повторне переживання успіху та емоційного задоволення, нейтралізація негативних емоцій від неуспіху та поразок.

Основним змістом є пригадування того, що було вчора (зранку, вдень, ввечері), сьогодні (зранку, вдень), у вихідні, влітку тощо (залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини). Хід цих ситуацій важливо спрямовувати не на перерахування окремих подій або режимних процесів (їв, гуляв, грав), а на спогади особисто-почуттєвого характеру з елементами аналізу, самооцінювання, узагальнення (що думав, відчував, як себе почував, що вразило, вдалось, було найцікавішим, не вдалось, як реагували оточуючі, що зараз відчуваю).

Підведення підсумків. Метою даних ситуацій є аналіз подій з точки зору їх завершеності або незавершеності, оцінка результативності, ефективності окремих дій або стилю поведінки в цілому, усвідомлення власної ролі та ролі інших дітей в ході реалізації діяльності, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Змістом цих ситуацій є не стільки пригадування минулих подій, скільки здійснення аналізу дій з точки зору їх завершеності або незавершеності, ефективності поведінки дитини, міри її участі у реалізації справи, з'ясування того, що необхідно зробити для її завершення, які предмети застосувати, кого з дітей залучити, що змінити в своїй поведінці, діях для того щоб досягти успіху.

Спільне обговорення майбутніх подій, запланованих дорослим (“Учасник”). Метою цих ситуацій є виявлення та урахування дитячих побажань, запитів щодо внесення можливих локальних змін у зміст або організацію фронтальних заходів (або стратегії заходу), налаштування дітей на ці події, створення позитивно-емоційного настрою, бажання приймати активну участь у цих заходах. Основним змістом таких ситуацій стає орієнтовне окреслення тематики, головних епізодів майбутніх подій та опитування дітей з метою виявлення їх побажань. Урахування дитячих побажань в цьому разі можливо здійснити в ході вибору певних ролей, найбільш цікавого для дитини змісту, визначення міри психічного та фізичного навантаження тощо на основі об'єктивованого дорослими психофізичного стану дитини. В умовах необхідності забезпечувати обов'язковий освітній зміст ситуації попереднього об-

говорення та максимально можливе урахування побажань дітей робить факт проведення будь-якого планового заходу емоційно-привабливим, мінімізує елементи обов'язковості та примусовості. Залежно від масштабності запланованого заходу ситуації обговорення доцільно створювати або заздалегідь, під час підготовки (свята, спортивні змагання тощо) або на початку дня (щоденні обов'язкові заняття, прибирання, нові ігри, розваги та ін.).

Планування окремих дій (“Партнер”). Метою таких ситуацій є усвідомлення дитиною окремих дій, встановлення оцінного взаємозв'язку між ними, розуміння їх значущості та доцільності з точки зору результативності, виокремлення мети діяльності та засобів її досягнення, поступове планування подальших дій. Змістом таких ситуацій є включення педагога у процес вільної діяльності дитини на правах партнера та формулювання питань, спрямованих на усвідомлення та оцінку власних дій, планування подальших кроків (“В яку гру ти граєш? Що ти збираєшся робити далі? Що тобі для цього потрібно? Тобі подобається так грати? Що ти хотів побудувати? В тебе вийшло те, що ти хотів зробити?”). У разі неспроможності дитини окреслити майбутні дії, педагог допомагає створити можливий план (за допомогою внесення необхідної іграшки, взяття на себе нової ролі або навідних питань тощо). В ході таких ситуацій необхідно забезпечити безумовне прийняття будь-яких відповідей або рішень дитини (всі вони вважаються правильними), уникнення оцінювання плану дій, принагідне нагадування того, що дитиною було сплановано.

Обговорення майбутніх подій, запланованих дитиною для себе (“Автор”). Метою даних ситуацій є надання дитині можливості визначити хід подій на певному відрізку дня, тижня, обрати найпривабливіший для себе вид діяльності, гри, здійснюючи самооцінювання індивідуальних особливостей та враховуючи специфіку обраної діяльності. Основним змістом таких ситуацій стає визначення дорослим орієнтовних часових меж для нерегламентованої діяльності та опитування дітей з метою визначення бажаного змісту діяльності, етапів, необхідних для цього матеріалів, спеціальних умов тощо. Створювати такі ситуації доцільно на початку того періоду, коли передбача-

ється можливість для самостійної діяльності дітей, в ході якої вони зможуть реалізувати свої плани.

Обговорення подій, спланованих дитиною для підгрупи (“Ведучий”). Метою таких ситуацій є вправлення дітей у прийнятті важливих рішень не тільки задля себе, а і стосовно невеликої підгрупи дітей, яке передбачає необхідність оцінювання та урахування їх індивідуальних особливостей. Важливим правилом при створенні подібних ситуацій є їх невимушеність та почерговість, залежно від чого кожна дитина повинна мати можливість здійснити планування для підгрупи дітей, якщо вона того не уникає. Змістом таких ситуацій на першому етапі є отримання згоди у дітей виконувати спільні правила, вироблення таких правил, обговорення повноважень “ведучого”, “головного” тощо; на наступних етапах – прийняття дітьми спільного рішення про те, хто сьогодні буде “ведучим”, надання йому права вибору виду діяльності, розподілу ролей між дітьми та інших повноважень, висловлювання обраного щодо своїх ідей та внесення пропозицій іншими дітьми. В ході таких ситуацій бажано використовувати нагрудні іменні таблички, наголовники або інші позначки, за допомогою яких унаочнюється факт наявності певних прав на прийняття рішень.

Вироблення спільних правил (“Співавтори”). Метою таких ситуацій є узгодження дій між дітьми, активізація внутрішніх ресурсів, самостійності, розуміння власної ролі в створенні норм загальногрупової поведінки та свідоме їх прийняття. Змістом таких ситуацій передбачається опитування дітей, спрямоване на з’ясування необхідних для того чи іншого виду діяльності правил поведінки, їх роль в ході реалізації діяльності, фіксація цих правил на дошці або аркуші паперу, домовленість про їх дотримання усіма учасниками діяльності.

У ході констатувального експерименту було з’ясовано, що поширеною характеристикою СВІ є їх незавершеність, що уповільнює перехід із зовнішнього у внутрішній план дій. Як показано у працях Л. С. Виготського, провідною відмінністю розвитку психічних функцій є набуття ними опосередко-

ваного характеру, яке полягає в оволодінні дитиною спочатку зовнішніми, а потім внутрішніми засобами керування цими функціями [66; 67]. Доведено, що ефективним засобом забезпечення такого переходу є оволодіння просторовими формами мислення, оскільки унаочнення просторової моделі є важливим засобом активізації мислительної діяльності (Л. А. Венгер).

Отже, наступним напрямом формувальної роботи була організація життя дітей у *просторовому вимірі* шляхом розвитку здатності до наочного просторового моделювання. Доведено, що розвиток цієї здатності має важливе значення для активізації функцій *планування та самоконтролю*, забезпечує процес розв'язання творчих та винахідницьких задач, проблемних ситуацій тощо. Наочні моделі, які відображують взаємозв'язок умов, етапів, окремих предметів, дій, стосунків дозволяють виділити найбільш суттєві моменти, що послуговуються орієнтирами при пошуку певного рішення. В результаті цього діти, здатні до просторового моделювання, значно краще, ніж їх однолітки, вибудовують задум (ігор, конструкцій), планують дії, придумують розповіді та казки, орієнтуються у просторових ситуаціях, винаходять нестандартні шляхи розв'язання проблемних ситуацій [58; 282].

Сутність керівництва цим процесом полягає у спеціальному відпрацюванні дій просторового моделювання у зовнішній, матеріальній формі, тобто у формі побудови реальних предметних і графічних моделей, планів з подальшим створенням умов для переходу дітей до виконання подібних дій “у розумі”, побудові та застосуванню модельних уявлень в практичній діяльності.

Етапами такої роботи є: 1) відпрацювання дії перетворення шляхом застосування предметів-замінників (замість ведмедиків – смужки паперу, замість стільця – кубик); перехід від розуміння умовного значення предметів-замінників до знаків, які умовно позначають предмет, дію або властивість (кольорові фішки, прапорці, позначки, стрілки, різні види кодування тощо); 2) відпрацювання дії побудови та застосування моделі (через встановлення взаємозв'язку між предметами меблів та геометричними фігурами, між деталями будівельного матеріалу та їх позначками на кресленні тощо).

Серед різновидів моделей, доступних дитячому розумінню, виділяємо:

- 1) моделі “схеми”, або елементарні креслення конструкцій (машин, будівель, меблів), плану приміщення або розташування героїв літературного твору;
- 2) моделі “руху” – креслення облаштування та /або принципів роботи простих механізмів(годинник), в яких стрілками вказується напрям руху окремих елементів механізму;
- 3) моделі “послідовності”, в яких відображується послідовний хід подій або явищ (картинки із зображенням дитини, яка встає з ліжка, вмивається, одягається, тощо);
- 4) моделі “настрою”, в яких за допомогою зображення виразу обличчя відображується власний настрій або іншої людини чи персонажа казки;
- 5) моделі “метафори”, в яких здійснюється комплексне метафоричне відображення характеру літературного персонажа або власних поглядів, властивостей, рис;
- 6) моделі “стосунків”, які є найскладнішими для дітей і в яких моделюються взаємини між людьми у різних видах діяльності, відтворюються стосунки керівництва-підлеглості, дружби-ворожості, симпатії-антипатії.

Зазначимо, що робота із розвитку здатності до просторового моделювання починається із ознайомлення дітей із моделями, розробленими дорослими, після чого дітям пропонується здійснити самостійне моделювання. На цьому етапі увага педагога спрямовується на те, щоб створені дітьми моделі мали конкретно-прикладне значення та застосовувались у повсякденній діяльності дітей. Наведемо приклади конкретних ситуацій, за допомогою яких відбувається поетапний розвиток здатності до просторового моделювання.

Обговорення можливостей застосування предметів. Метою даних ситуацій є виявлення типових та специфічних особливостей предметів, іграшок, матеріалів, усвідомлення багатоваріативності при їх застосуванні. Змістом ситуацій є розгляд предметів та пошук відповіді на питання “як з цим можна діяти?”, аналіз варіантів того, яким чином можна використовувати цей предмет, спроби здійснити незвичне, альтернативне застосування предметів.

Моделювання приміщення. Метою роботи є формування функції планування, відтворення та самоконтролю шляхом відображення порядку розта-

шування предметів оточуючого середовища у графічному зображенні. Змістом цих ситуацій є розгляд предметів оточуючого середовища, аналіз їх розташування відносно один одного, розгляд варіантів моделей приміщення та створення моделі приміщення дітьми. Орієнтовна тематика – моделювання лялькової кімнати, групової кімнати, осередків в приміщенні групи, приміщення групи, ігрового майданчику тощо (залежно від вікових та індивідуальних особливостей дітей).

Обговорення та планування ходу подій. Створюються з метою фіксації послідовності певних подій, їх аналізу та узагальнення, оцінювання дій та вчинків літературних героїв, самооцінювання на основі самопорівняння, закріплення соціально-значущих форм поведінки. Змістом таких ситуацій є читання літературного твору, яке супроводжується послідовним схематичним зображення частин прочитаного, обговорення твору з опорою на графічні зображення. Тематика визначається змістом літературних творів.

Обговорення та моделювання настрою. Метою цієї роботи є аналіз власних емоційних станів, причин їх виникнення, розуміння емоційних станів інших людей, встановлення взаємозв'язків між власними вчинками та настроєм оточуючих людей. Змістом таких ситуацій є обговорення різних емоційних станів, настрою, причин їх виникнення у тих чи інших улюблених літературних героїв, в ході яких увага дітей звертається на вираз обличчя персонажів (сумний, веселий, здивований, ображений тощо). Завершальним етапом цих ситуацій є схематичне зображення мімічних особливостей людини у різних емоційних станах.

Створення метафоричних образів. Подібні ситуації створюються з метою аналізу особистісних властивостей літературних персонажів, самоаналізу власних рис характеру, поглядів, уподобань, вад та чеснот. Спочатку у ході цих ситуацій дітям пропонується порівняти улюблених літературних героїв з певним образом (сонечко, квітка, дощик, дерево, метелик) та намалювати або виготовити його. У наступних ситуаціях обговорення спрямовується на аналіз властивостей самої дитини та метафоризацію особистих поглядів, рис

характеру тощо. Супроводжується виготовленням індивідуальних іменних табличок, на яких зображується індивідуальний графічний образ, сукупність яких утворює колективний метафоричний образ.

Обговорення та моделювання стосунків. Метою таких ситуацій є аналіз стосунків персонажів літературних творів, усвідомлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між окремими вчинками персонажів та характером їх міжособових стосунків. Змістом ситуацій передбачається графічне відображення окремих етапів добре знайомих літературних творів з фокусуванням уваги на розташуванні персонажів відносно один одного. Моделювання стосунків може також відбуватися у вигляді інсценівок, в яких дітям пропонується відтворити відповідні епізоди літературних творів.

Оцінювання стану розвитку СВІ за параметром вираженості показало, що значній кількості дітей (особливо молодшого дошкільного віку) складно вербалізувати мету, окреслити етапи її досягнення, пояснити хід своїх думок, назвати ознаки та властивості предметів чи явищ. Процес досягнення кінцевої мети, прийняття рішення або здійснення вибору уповільнюється та набуває ознак хаотичності внаслідок недостатнього оволодіння дитиною життєвим простором, неспроможності виявити та диференціювати суттєві ознаки предмету, явища, проаналізувати та оцінити їх як суттєві або другорядні.

Засвоєння властивостей та якостей предметів, розуміння причин виникнення явищ, особливостей оточуючого середовища, характеристик діяльності людей, їх відмінностей один від одного відбувається в процесі *сприйняття зовнішнього світу (аперцепції)*. Виділені в процесі сприйняття властивості порівнюються між собою, а також співставляються із властивостями і якостями інших предметів або явищ. Саме на основі порівняння відбувається відбір ознак, при цьому деякі з них оцінюються як *характерні та суттєві*, а деякі як випадкові та другорядні. Внаслідок такого сприйняття формується більш повний і диференційований образ предмета та відповідно розгорнуте та цілісне судження про нього. Найефективнішою формою роботи, в ході якої відбувається диференційоване сприйняття предметів і явищ оточуючого

світу, вважається спостереження [85; 86; 216; 282].

У ході спостережень, які за визначенням вважаються цілеспрямованим, планомірним, більш або менш тривалим сприйняттям людиною предметів або явищ оточуючого світу, здійснюється комплексний вплив на розвиток дитини, в якому сприйняття, емоції, почуття, мислення та мовлення поєднуються у цілісний акт розумової та особистісної роботи. Таким чином, через спостереження, шляхом поглибленого сприйняття окремих елементів та ознак, властивостей предметів та явищ, відбувається формування більш розгорнутих уявлень, власних суджень, розвиток здатності розрізняти особливості предметів чи явищ, що, в свою чергу, викликає впевненість у своїх діях, вчинках та суттєво впливає на спроможність відстоювати власну позицію, переконання.

При створенні системи спостережень ми виходили з таких суттєвих ознак цього виду діяльності, як співвідношення сенсорних та пізнавальних процесів, характер дій спостерігача, тривалість та джерела походження тематики спостереження. Таким чином, розрізняємо, за співвідношенням процесів – розпізнавальні та відтворювальні спостереження; за тривалістю – довготривалі та короткочасні; за джерелами походження – спостереження, ініційовані дорослими та спостереження, ініційовані самою дитиною; за характером дій – цілеспрямовані та спонтанні спостереження. Охарактеризуємо деякі з них.

Розпізнавальні спостереження. У спостереженнях такого виду переважають сенсорні дії та відбувається процес обстеження, що призводить до накопичення уявлень про предмети, явища та їх властивості. Аналіз сприйнятого має беззаперечно сенсорний характер (дитина мацає предмет, розглядає його, прислуховується, інколи пробує на смак), при цьому сприйняття спрямовується і контролюється мисленням. За допомогою мислення відбувається відбір способів обстеження відповідно до завдань та особливостей об'єкту.

Відтворювальні спостереження, в яких за окремими властивостями, ступені якості предметів, явищ виробляється судження про стан предмета або відтворюється картина цілого. Провідного значення набувають розумові

процеси, сенсорні дії в цьому разі значно звужуються, але без них розв'язання завдання унеможлиблюється.

Спостереження, ініційовані дорослими, в яких навчально-виховна мета та об'єкт спостереження визначає дорослий залежно від отриманих дітьми на заняттях знань про навколишнє. При цьому великого значення набувають ігрові прийоми, що допомагають залученню дітей до цього виду діяльності. Дітям надається можливість для прояву самостійності при визначенні кола об'єктів (наприклад, птахи різних видів), їх кількості, способів обстеження, тривалості спостереження, його розгорнутості та глибини, яка визначається мірою зацікавленості дітей.

Спостереження, ініційовані дітьми. У цьому разі зміст спостереження та його об'єкт визначає дитина на основі тих подій, що справили на неї найбільші враження. Вихователь підключається до визначеного дитиною змісту, “прилаштовує” навчально-виховні завдання до спонтанного або стабільного інтересу дитини, її вікових та індивідуальних можливостей, програмових вимог. У цьому разі тривалість спостереження, його розгорнутість та змістовність більшою мірою залежить від компетентності педагога у даній сфері, наявних умов для його проведення.

На етапі констатувального експерименту було встановлено, що серед дітей 3-7 років є значна кількість тих, у яких формування усіх СВІ відбувається рівномірно, загалом оцінено приблизно однаковими балами, що потребувало проведення відповідної роботи, спрямованої на комплексну активізацію цих властивостей. Проте у значній кількості дітей виявлено суттєву розбіжність у стані окремих властивостей (напр., низькі оцінки стану цілепокладання та високі по винахідливості, високі оцінки стану вибіркової та низькі по винахідливості, високі оцінки цілепокладання та низькі по вибіркової, тощо).

Унаслідок цього окрім комплексної та рівномірної активізації СВІ (основна програма формувальної роботи з цього напрямку), нами планувалась реалізація *додаткової програми*, спрямованої на поглиблене диференційова-

не формування тих чи інших властивостей індивідуальності. Урахування цих особливостей здійснювалось перш за все шляхом диференційованого створення психологічних ситуацій найбільш доцільного для кожної дитини змісту. Але додаткова програма передбачала також і проведення спеціальної поглибленої роботи з формування певної властивості. Ця робота відбувалась за допомогою створення ігрових ситуацій на відповідну тематику.

З метою формування цілепокладання з дітьми додатково створювались ігрові ситуації на тему “Мої бажання”, “Що я хочу робити”, “Що я буду робити”, “Мої мрії”, “Шлях до мрії”, “Яким я буду”, “Ким я буду”, “Чарівна квітка”, в ході яких дітям надавалась можливість обміркувати свої мрії та плани про близьке та далеке майбутнє, конкретизувати їх у малюнках, уявити себе в майбутньому, розповісти про свої плани, наміри та бажання, визначити близькі та далекі цілі, відзначити власні успіхи та успіхи своїх товаришів, обговорити з ними свої плани та наміри.

З метою формування вибірковості з дітьми додатково створювались ігрові ситуації на тему “Обери іграшку”, “Вибери спільну ознаку”, “Обери влучне слово”, “Вибір партнера по грі”, “З ким ти будеш чергувати”, “Вибери пару”, “Вибір найважливіших правил”, “Обери колір”, “Вибір діяльності”, в яких дітям надавалась можливість здійснити самостійний вибір, прийняти рішення щодо подальших дій, спрогнозувати кінцевий результат своєї діяльності та перевірити правильність свого вибору, його точність і відповідність визначеним цілям. У ході подальшого обговорення здійснюваних дітьми виборів створювались умови для самостійного співставлення обраного з реальними результатами діяльності та об’єктивоване самооцінювання правильності вибору.

З метою формування винахідливості додатково створювались ігрові ситуації на тему “Вгадай, що це?“, “На що схоже?”, “Що нагадує?”, “Відгадай за малюнком”, “Відгадай на дотик”, “Що з цього можна зробити?”, “Чим це було?”, “ Домалюй”, в яких дітям надавалась можливість розглянути окремі елементи або символи предметів, явищ, співвідносити їх між собою, на-

живати, уявляти, завершувати зображення, відгадувати, пригадувати і висловлювати пропозиції щодо цілісного образу можливого предмету або його застосування.

Отже, система формування системоутворювальних властивостей індивідуальності дитини 3-7 років базувалась на насиченості повсякденного життя дітей виховними психологічними ситуаціями, створенні таких життєвих обставин, в яких виникала необхідність здійснення самостійного вибору, обговорень, створення планів, прийняття рішень, сприйняття та обстеження предметів та явищ оточуючого світу. Ключовими положеннями при створенні виховних психологічних ситуацій виступали: наявність логіко-сміслового зв'язку ситуацій різного рівня складності, що забезпечує їх відповідність можливостям кожної дитини, поступове збагачення їх досвіду від простого до більш складного; емоційна насиченість ситуацій та життєво-практична значущість подій, які відбуваються або проблем, які вирішуються, що створює відповідну мотивацію до участі у них або їх розв'язання, виконує змістоутворювальну функцію; забезпечення можливості для діалогічної взаємодії з оточуючими, своєчасне надання домірної допомоги тим дітям, які виявляють потребу у цьому.

Оскільки при побудові формувальних заходів враховувались особливості стану певної властивості, то розвивальна робота здійснювалась або за основною програмою, спрямованою на рівномірне формування комплексу властивостей, або за спеціальною, додатковою, в якій здійснювалось поглиблене формування певної властивості, стан розвитку якої виявився низьким порівняно з іншими. Така системна диференційована робота, на нашу думку, повинна забезпечити збалансоване формування визначальних властивостей індивідуальності, їх гармонізацію та стабілізацію. В свою чергу, сукупність здійснюваних заходів має вплинути на поширення індивідуального досвіду дітей 3-7 років, сприяти удосконаленню індивідуального стилю діяльності, його усвідомленню та виокремленню серед досвіду оточуючих людей, що, за нашими теоретичними позиціями, має призвести до гармонізації індивідуа-

льного стилю поведінки, діяльності та життя кожної дитини.

Наші припущення щодо змін у розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, які виникають внаслідок запровадження системи умов та засобів впливу на цей процес, були перевірені у ході заключного, контрольного етапу дослідження, хід та результати якого викладені в останньому параграфі.

4.5. Оцінювання ефективності технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років

Після завершення формувального експерименту було проведено контрольний етап дослідження, який дозволив відмітити суттєві зміни у розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. На заключному етапі дослідження метою роботи стало визначення ефективності експериментальної технологічної системи розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Загальна мета передбачала розв'язання ряду завдань, серед яких найважливішими були: 1) оцінювання змін, що відбулися у соціокультурному оточенні дитини у напрямі розвитку індивідуальності; 2) визначення діапазону змін у розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, стані її індивідуальних відмінностей, системоутворювальних властивостей індивідуальності, існуючих стилях діяльності та поведінки.

На результуючому етапі дослідження, що відбувався упродовж 2001-2002 років, було задіяно 275 педагогів, 446 батьків та 940 вихованців ДНЗ Солом'янського району м. Києва (з них 460 молодшого, 480 старшого дошкільного віку). Хід роботи полягав у повторному проведенні методик констатувального етапу дослідження та здійсненні порівняльного аналізу результатів, отриманих на етапі констатувального та контрольного експериментів.

Загалом, проведене на контрольному етапі дослідження оцінювання ефективності здійснюваних заходів дозволило встановити підвищення компетентності педагогів у вказаній проблемі: наявність у них більш глибоких і

точних знань з проблеми розвитку індивідуальності, індивідуального підходу, більш цілісне і розгорнуте бачення комплексу індивідуальних відмінностей, розуміння важливості цілеспрямованої роботи з формування системоутворювальних властивостей індивідуальності, вмінь здійснювати практичне виявлення індивідуальних відмінностей за допомогою комплексних методів дослідження, аналізувати та узагальнювати отриману інформацію, урахувати виявлені особливості у ході навчання та виховання дитини, розробляти індивідуалізовані освітні програми, виокремлювати та долати ускладнення, що виникають, більш гнучко взаємодіяти з родинами вихованців, створювати відповідне до індивідуальних особливостей кожної дитини дидактично-ігрове середовище тощо.

Суттєвим результатом, на наш погляд, є розвиток деяких специфічних та професійно-важливих характеристик педагогів ДНЗ, до яких відносимо: формування переконань у важливості систематичної та цілеспрямованої роботи з розвитку індивідуальності дитини 3-7 років; підвищення уважності до особливостей розвитку кожної дитини; формування спостережливості, планомірності, цілеспрямованості дій; активізація творчого потенціалу; зміцнення кооперативності фахівців різного профілю; підвищення рівня рефлексивного самоаналізу та аналізу, відкритості, природності поведінки, самостійності; підвищення самоповаги, упевненості, позитивної самооцінки; спрямованості на забезпечення позитивно-емоційної взаємодії з батьками вихованців, доброзичливості при оцінюванні індивідуальних особливостей вихованців та їх родин.

Наслідком цього стали позитивні зрушення у *стилі повсякденного спілкування педагогів з дітьми*. У ході контрольного експерименту було виявлено яскраво виражену тенденцію до збільшення кількості тих педагогів, стиль спілкування яких змінився від фронтального до парціального, групоцентричного або індивідуалізованого (таблиця 4.1).

Таблиця 4.1.

Порівняльний аналіз стилів педагогічного спілкування

Стилі	Індивідуалізований		Групоцентричний		Парціальний		Фронтальний	
	Кільк.	У%	Кільк.	У%	Кільк.	У%	Кільк.	У%
Конст. етап <i>n</i> =278	11	4	72	26	78	28	117	42
Контр. етап <i>n</i> =275	38	14	93	34	88	32	56	20

Статистичні дані, представлені в таблиці (де *n* – кількість досліджуваних), статистичні дані, представлені в таблиці, засвідчують, що кількість вихователів, які здійснюють індивідуалізований стиль спілкування з дітьми, зросла більше, ніж утричі (4% на констатувальному етапі дослідження, 14% – на контрольному); групоцентричний – майже на третину (від 26% до 34% на контрольному етапі); парціальний – на 4% (від 28% до 32%). Суттєво зменшилась кількість вихователів, які здійснюють фронтальний стиль спілкування з дітьми (від 42% на констатувальному до 20% на контрольному етапі дослідження). Тим не менше вважаємо досить значною (20%) кількість тих педагогів, які на момент проведення контрольного зрізу виявились неспроможними здійснювати індивідуалізоване спілкування з дітьми. Причинами цього вважаємо відсутність сприятливих умов для запровадження такої роботи на місцевому рівні (наявність незаплановано великої кількості дітей у групах, тимчасова відсутність помічників вихователів, висока плінність педагогічних кадрів, низький рівень кваліфікації педагогів-новачків тощо). В цілому аналіз відгуків педагогів дозволяє зробити висновки про те, що вони високо оцінюють ті зміни, що здійснюються у системі підготовки та перепідготовки педагогів у напрямі індивідуалізації освіти, усвідомлюють та підтримують необхідність і доцільність продовження цієї роботи.

Підтвердженням значущості виявлених змін щодо стилю спілкування з дітьми стали розрахунки коефіцієнта кореляції Пірсона (*r*), при яких значення *r* лінії регресії мало наступний вигляд:

$$\frac{n(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

У даній формулі n означає кількість перемінних, X – незалежні перемінні значення, Y – залежні перемінні значення. Результати підрахунку показали наявність статистично значущих змін у стилі педагогічного спілкування з дітьми, оскільки коефіцієнт кореляції (r) становить 0,3894.

Досить ефективною виявилась і система формувальних заходів, спрямованих на корекцію стилів сімейного спілкування з дітьми: зафіксовані позитивні зрушення в стратегії поведінки батьків щодо зняття невідповідних можливостям дитини обмежень, урахування її відмінностей, проявів поваги до дитячих побажань, потреб та можливостей, надання можливості вибору. Сукупні порівняльні дані щодо розподілу різних стилів сімейного спілкування на етапі констатувального та контрольного експериментів представлені у таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

Порівняльний аналіз стилів сімейного спілкування

Стилі Етапи	Гармонійний		Парціальний		Дисгармонійний	
	Кільк.	У%	Кільк.	У%	Кільк.	У%
Конст. етап $n=448$	65	14,5	334	74,5	49	11
Контр. етап $n=446$	118	26,5	304	67,5	24	6

Аналіз даних показує, що усвідомлення необхідності гармонізувати своє спілкування з дитиною призвело до радикальної перебудови поведінки певної частини батьків. Так, кількість родин, в яких стиль спілкування з дитиною покращився від парціального до гармонійного, збільшилась майже на третину (від 14,5% до 20%), а тих, стиль яких мав ознаки дисгармонійного, зменшилась майже вдвічі (від 11% до 6%). Кількісно майже незмінною залишилась група батьків, які здійснюють парціальний стиль спілкування з дитиною (74,5% у констатувальному та 74% у контрольному експерименті), проте

якісно ця група змінилась. Адже унаслідок проведеної на формувальному етапі роботи значна частина батьків стала більше уваги приділяти вихованню цілеспрямованості, вибірковості, сприяти активізації винахідливості у дитини, декотрі батьки категорично відмовились від зловживання владою, заборони на прояви дитячої особливості, від вимоги беззаперечної слухняності, що врешті-решт і зумовило віднесення стилю їх спілкування до більш високого щабля. При цьому більш помітними виявились зміни, пов'язані із підвищенням компетентності батьків щодо того, як слід виховувати дитину, поцінуванням та усвідомленням необхідності здійснення відповідного стилю спілкування з дитиною, критичними висловлюваннями на адресу власних дій, аніж зміни, пов'язані із реальними, дієвими проявами повсякденної турботи про розвиток індивідуальності дитини, формування системоутворювальних властивостей тощо.

Вирахування коефіцієнту кореляції (r) за попередньо представленою формулою підтвердило наші дані щодо статистичної значущості виявлених змін, оскільки коефіцієнт кореляції у цьому разі дорівнює 0,8429.

Відмічено яскраві позитивні зрушення у *характері взаємодії* між педагогами та батьками вихованців. У ході спеціально проведених спостережень відзначено ряд змін об'єктивного характеру: кількісне збільшення фактів індивідуальної взаємодії педагогів з батьками протягом тижня (від 0-1 до 7-8); збільшення загальної кількості індивідуальних консультацій, проведених з батьками протягом тижня фахівцями різного профілю – психологами, медиками, логопедами (від 0-1 до 3-4); виділення спеціальних зручних місць для індивідуальних бесід батьків з педагогами, психологом; виділення у графіку роботи педагогічного персоналу достатнього часу для розмови про дитину; збільшення кількості фактів участі членів родини у спільних з дошкільним закладом заходах (у першу чергу за рахунок індивідуальних форм роботи); збільшення кількості членів родин, залучених до співпраці з дошкільним закладом (не тільки мами й тата, але і бабусі, дідуся, брати, сестри, інші родичі та близькі для дитини люди); урізноманіт-

нення видів інформаційного забезпечення батьків (папки для батьків, інформаційні стенди із загально-уніфікованими рекомендаціями поступилися місцем інформації індивідуально-спрямованого характеру – подякам, фотостендам про життя окремих родин, відпочинок тієї чи іншої сім'ї, дитини, привітання родини із важливими сімейними подіями, тощо).

Ці об'єктивні фактичні зміни супроводжуються і зрушеннями якісного характеру. Загалом у поведінці педагогів відзначено підвищення доброзичливості та уважності під час індивідуальних бесід, консультацій, поточних розмов, щоденних зустрічей з батьками, їх зацікавленість у змісті бесід та розгорнутість психолого-педагогічних рекомендацій, що надаються; доступність педагогів до індивідуального спілкування з батьками як у відведені для цього години, так і в інший зручний для цього час; естетичне оформлення відведених для спілкування педагогів з батьками місць. У поведінці батьків більш вираженими стали прояви хорошого настрою під час участі у спільних заходах, різних видах діяльності групи, надання допомоги ДНЗ, бажання бути більш активно залученими до дитячих заходів, відсутність остраху при відвідуванні фахівців.

Повторне анкетування педагогів показало, що окрім забезпечення загального позитивного ставлення до дитини (аспекту, який найчастіше оцінювався найвищими балами на констатувальному етапі), тепер значно покращилась взаємодія з батьками у її конкретно-прикладних аспектах: підвищилась спрямованість педагогів на безпосереднє урахування сімейних цінностей та традицій, забезпечення варіативності освітніх послуг, здійснюється підготовка привітань, сюрпризів до сімейних свят. Цей аспект роботи тепер оцінює найвищими балами 42% педагогів, що удвічі більше, аніж на констатувальному етапі. Суттєво змінились оцінки того аспекту роботи, який майже третина раніше педагогів вважала проблемним (надання допомоги сім'ям, залучення батьків до створення ІОП, відвідування батьками груп, ін.). Кількість педагогів, які оцінюють свою роботу у цьому напрямі високими та середніми балами, збільшилась у

1,5 рази і становила 45% від загальної кількості респондентів.

За оцінками педагогів, батьки “стали більше довіряти педагогам”, “охоче відвідують групу”, “радо включаються в процес створення індивідуальних програм”, “з ентузіазмом висловлюють свої пропозиції та побажання”, “їм подобається, коли говорять про їх дитину, відзначають її успіхи, особливі досягнення”, “більш охоче надають допомогу закладу”.

Тепло відгукуються і батьки про теперішні стосунки з педагогами та адміністрацією ДНЗ, підкреслюючи “особливо теплий мікроклімат”, “уважне та добре ставлення до кожної дитини, родини”, “різноманітне обладнання”, “варіативні послуги”, “можливість проконсультуватися з фахівцями”, “уважне ставлення до пропозицій, висловлювань батьків”, “можливість відвідування групи в будь-який момент”, “гнучкий режим” та інше.

Загалом позитивно оцінюючи зміни, виявлені у поведінці дорослих, їх ставленні до питань розвитку індивідуальності дитини, відзначаючи суттєве підвищення рівня компетентності у вказаному питанні, появу глибокої переконаності у правильності здійснюваних дій, сформованість важливих особистісних досягнень, унаслідок цього – переорієнтацію стилю роботи від фронтального до індивідуалізованого, все ж таки зауважимо, що у цьому напрямі залишається декілька складних та проблемних аспектів, які і в подальшому потребують розгортання, продовження, постійної турботи, удосконалення, кропіткої індивідуальної роботи. Це стосується, зокрема, питання створення позитивно-емоційної взаємодії між педагогами щодо обміну досвідом, педагогами та батьками, узгодженості батьківських впливів, злагодженості дій команди фахівців, що працюють над створенням ЮП, підвищення їх спроможності поважати та реально враховувати запити родини щодо індивідуальних потреб дитини.

При вивченні характеру змін, що *відбулись з дітьми*, відзначено, що у загальній поведінці дітей 3-7 років з’явилися риси, котрі до формувальних заходів були відсутні або мали випадковий характер. Діти стали більш впевненими у собі, наполегливими, сміливими, активними, рішу-

чими, вільними. Одночасно їх дії набули ознак вдумливості, прогнозованості, цілеспрямованості, планомірності, зваженої вибірковості, відповідальності, самостійності. Поширилась схильність дітей до пошуку нешаблонних варіантів розв'язання проблемних ситуацій, незвичного застосування предметів, іграшок, творчого вигадування, винахідництва (вигадування нових ігрових сюжетів, створення метафоричних образів у малюнках, визначення тематики оповідань тощо).

При цьому більшою мірою відзначається спроможність дітей докласти певні зусилля задля досягнення визначеної мети, реалізації плану, створення та обігрування власно-винайденого. У поведінці дітей частіше відображуються наявні у них інтереси та бажання, спроможність їх коректно відстоювати, обґрунтовуючи особисту думку. Не менш важливим наслідком таких змін стало підвищення шанобливого ставлення до прав, бажань, міркувань інших дітей, які також виявили здатність відстоювати та захищати свої бажання, рішення, демонструвати та реалізовувати свої здібності, вигадувати незвичні ігрові сюжети, вносити елементи творчості, новизни у різні види діяльності, доводити своєю поведінкою наявність найкращих особистісних рис. У таблиці 4.3 представлені порівняльні дані щодо вивчення стану СВІ на етапі констатувального та контрольного експерименту.

Таблиця 4.3

Порівняльний аналіз стану системоутворювальних властивостей індивідуальності дитини 3-7 років

Характеристика властивостей	Рівень Вік	Високий (у%)		Середній (у%)		Низький (у%)	
		Конст.	Контр.	Конст	Контр	Конст	Контр
Підсумкове оцінювання	Мол.	6,2	13	69,4	70	24,4	17
	Стар.	13	31	70,5	61	16,5	8
Загалом		9	22	70	65	21	13

Як бачимо із статистичних даних, наведених у таблиці, стан усіх властивостей, визначальних для розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, помітно покращився, що вплинуло не лише на індивідуальні характеристики розвитку, але і на вікову динаміку зрушень. Кількість дітей, у котрих за підсумковими оцінками стан СВІ віднесено до високого рівня, збільшилась більше ніж удвічі (у молодшому дошкільному віці від 6,2% до 13%, а у старшому – від 13% до 31%). Кількість дітей з середніми показниками стану СВІ змінилась несуттєво, і знову ж, як і на етапі констатувального експерименту, залишається найбільшою. Серед молодших дошкільників кількість дітей з такими характеристиками залишається майже незмінною (69, 4% на констатувальному та 70% на контрольному етапі), а серед старших дошкільників кількість “середнячків” меншає (від 70, 5% до 61%). Проте суттєво змінився якісний склад цієї підгрупи дітей, що відбулося за рахунок збільшення кількості дошкільників, цілепокладання, вибіркової та винахідливості котрих набули ознак вищого рівня і зменшення кількості тих, СВІ яких вже не можуть бути віднесені до низького рівня. При аналізі підсумкових даних про стан СВІ, які було віднесено до низького рівня, встановлено, що кількість дітей з такими характеристиками суттєво зменшилась як серед молодших, так і серед старших дошкільників. При цьому зміни, притаманні дітям старшого дошкільного віку, є більш яскравими, аніж у молодших (молодших дошкільників з низькими оцінками стану СВІ меншає від 24,4% до 17%, а старших – більше ніж удвічі, від 16,5% до 8%).

Порівняння даних у віковому вимірі показало, що існують певні відмінності у цьому процесі залежно від властивості. Так, порівняння даних про стан цілепокладання та винахідливості на етапі констатувального та контрольного експериментів свідчить, що кількість дітей з високим рівнем цих властивостей із дорослішанням малюків збільшується майже удвічі. Інша картина виявлена при порівнянні даних про стан вибіркової. Так,

якщо на констатувальному етапі кількість старших дітей з високим рівнем властивості збільшується утричі (від 3,2% до 9,6%), то на контрольному етапі цей приріст не є таким швидким, і кількість дітей з високим рівнем вибіркості збільшується майже удвічі (від 19,2% до 38,2%). Вважаємо це позитивним явищем, оскільки у цьому разі процес формування властивості втрачає ознак “стрибкоподібності”, несподіваності, стає повільнішим, поступовішим, отже, більш природним та стабільним. Аналогічні тенденції зберігаються і в тих підгрупах дітей, де оцінювані властивості віднесено до середнього та низького рівнів.

При розгляді тих зрушень, що відбулися з окремими властивостями, також необхідно відзначити наявність досить важливих кількісно-якісних відмінностей у наслідках цього процесу. Так, дані про цілепокладання показують досить високу значущість тих змін, що відбулись. На контрольному етапі кількість дітей з високим рівнем цілепокладання збільшується майже удвічі (від 8,6% до 19,2% у молодшому та від 16,8% до 36,4% у старшому), а з низьким – зменшується майже утричі (від 29,4% до 11,8% у молодшому та від 18,2 до 5,6% у старшому). Найбільшою за кількістю залишається підгрупа малюків, рівень цілепокладання котрих віднесено до середнього рівня (69% у молодшому та 58% у старшому дошкільному віці), але їх якісне наповнення тепер стає іншим за рахунок зменшення кількості дітей з низькими оцінками цілепокладання та збільшення тих, рівень цілепокладання яких оцінено найвищими балами.

Аналіз даних про вибіркості свідчить про ще більший вплив здійснюваних заходів на стан цієї властивості. Так, кількість молодших дошкільників з високими оцінками вибіркості збільшилась від 3,2% до 19,2%, а старших – від 9,6% до 38,2%. Кількість дітей з низькими показниками стану властивості значно зменшилась, серед молодших дошкільників майже утричі (від 19,2% до 6,8%), а серед старших більше ніж удвічі (від 12,8% до 4,8%). Поменшала кількість дітей, стан вибіркості яких характеризується середніми оцінками (від 77,6% до 74% у молодшому і до 57% у старшому дошкільному віці).

Найменш виразними виявились ті зрушення, що відбулись у стані винахідливості, сформованість якої більше, ніж усіх інших властивостей, зумовлюється природними задатками, спроможністю генерувати ідеї, розвинутістю пізнавальних психічних процесів, тобто супроводжує та характеризує особливу обдарованість дитини до творення нового. Тим не менше, і у цьому разі здійснювані заходи виявились досить ефективними. Кількість дітей з високими оцінками винахідливості збільшилась у молодшому дошкільному віці від 6,4% на констатувальному етапі дослідження до 10,4% на контрольному етапі, а у старшому зросла від 12,8% до 19,6% відповідно. Майже незмінною залишилась кількість дітей зі середніми показниками. Такі дані в цілому свідчать про високу стабільність властивості, її природну зумовленість, більшу залежність від генетичних факторів, що менше підлягають зовнішнім впливам.

Зазначимо, що аналіз індивідуальних змін у стані СВІ показав, що повнота перетворень у різних дітей була неоднаковою. Виявилось, що у певної частини дітей зрушення більш суттєві та змістовні, у інших вони мали менш виражений характер. При цьому одні й ті ж зміни відбувались у деяких дітей раніше, у інших – пізніше, що зумовлено індивідуальними особливостями самої дитини (типом в. н. д., терміном перебування у днз, станом здоров'я та ін.), специфікою сімейного виховання, інтенсивністю та характером взаємодії між педагогами та батьками.

В цілому дані про стан СВІ, отримані на етапі контрольного експерименту, є яскравим свідченням ефективності технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, зокрема, тієї її частини, що спрямована на розвиток цілепокладання, вибірковості та винахідливості шляхом насиченості повсякденного життя дітей виховними психологічними ситуаціями відповідного змісту.

Додатковим позитивним підтвердженням цього є дані коефіцієнту кореляції (r). Цей підрахунок показав, що коефіцієнт змін у стані цілепокладання у дітей молодшого дошкільного віку дорівнює 0,86, у старшому дошкіль-

ному віці 0,79; у стані вибірковості молодших дошкільників 0,92, старших – 0,74; у стані винахідливості молодших дошкільників 0,98, старших – 0,97. Сукупний коефіцієнт кореляції змін стану тріади СВІ становить: у молодших дошкільників 0,97, а у старших – 0,87, що підтверджує значущість та ефективність здійснюваних заходів.

Проаналізуємо характер тих перетворень, що виникли внаслідок запровадження варіативних програм урахування індивідуальних відмінностей. Загалом відзначимо покращення стану ІВ за параметром стабільності, зменшення кількості асинхронних та дисгармонійних моделей становлення ІВ. Змінилась загальна картина, що характеризує собою розповсюджені серед дітей 3-7 років типи становлення ІВ. Зазначимо, що серед молодших дошкільників ці зміни не були досить значними, більш яскраві зрушення у напрямку стабілізації відмінностей виявлено у дітей старшого дошкільного віку, які відвідують ДНЗ більш тривалий проміжок часу.

Цікавим вважаємо той факт, що одні властивості дітей легше піддаються змінам, а інші виявилися більш сталими. До менш здатних до перетворень можна віднести індивідні відмінності. Так, наприклад, рухливість, спроможність переключатися від однієї діяльності до іншої майже не піддаються змінам. Будь-які впливи, спрямовані на зміни такого характеру, важко сприймаються дітьми, викликають у них незадоволення та напруження. Досить складними виявились зміни, пов'язані із фізичним розвитком дітей, особливо в такому його аспекті, як стан здоров'я. Застосування спеціальних розгорнутих лікувальних та варіативних психолого-педагогічних програм урахування таких особливостей дитини досить незначною мірою вплинуло на якість цього компоненту індивідного розвитку. Найнижчими виявились показники, що характеризують зрушення в задатках, здібностях та інтересах дітей 3-7 років. Ті зміни, що відзначались, зазвичай мали випадковий, нестійкий характер.

Проте властивості особистісного характеру, до яких перш за все віднесемо відмінності соціально-етичного та емоційно-вольового компоненту, досить легко піддаються позитивним перетворенням. Менш ефективними порі-

вняно з попередніми виявились психолого-педагогічні заходи, спрямовані на стабілізацію самосвідомості, відмінностей потребово-мотиваційної та інтелектуальної сфер. Зазначимо, що такі властивості, як ініціативність, самостійність, спроможність аналізувати результати власних дій, здатність оцінювати та планувати, самостійно здійснювати вибір, досить легко піддаються перетворенням.

Узагальнення даних про особливості становлення ІВ на заключному етапі наукового-експериментального дослідження дозволили здійснити порівняльний аналіз кількісного співвідношення поширених серед дітей 3-7 років типів становлення ІВ на етапі констатувального та контрольного експерименту. Статистичні дані, що характеризують зрушення у типології становлення індивідуальних відмінностей, представлені у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Порівняльна характеристика кількісного співвідношення типів становлення індивідуальних відмінностей у дітей 3-7 років

Тип		Вік	Мол. дошк. (у%)		Ст. дошк(у%)		Загалом (у%)	
			Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст	Контр
Стабільний			14	20	26	44	20	32
Недостатньо стабільний	асинхронний		30	24	34	20	32	22
	непослідовний		22	34	20	28	21	31
Нестабільний			34	22	20	8	27	15

Як бачимо з даних, наведених у таблиці, кількість дітей 3-7 років із ознаками стабільного стану ІВ збільшилась (у молодшому дошкільному віці від 14% до 20%, а у старшому від 26% до 44%). Суттєві зміни відбулися серед тієї підгрупи дітей, відмінності яких були оцінені як недостатньо стабільні. Так, кількість дітей з характеристиками асинхронного типу становлення ІВ поменшало (серед молодших дошкільників від 30% до 24%, а серед старших – від 34 до 20%). Змінилась і підгрупа дітей, відмінності яких були нами віднесені до непослідовного типу становлення, їх кількість збільшилась (се-

ред молодших дошкільників від 22% до 34%, а серед старших – від 20% до 28%. Проте це збільшення відбулось за рахунок зменшення підгрупи дітей, тип становлення ІВ яких було оцінено як нестабільний, що також є позитивним наслідком формувальних заходів.

На етапі контрольного експерименту встановлено, що дітей, у яких стан ІВ оцінено як нестабільний, значно менше (серед молодших дошкільників 22% порівняно із 34% на констатувальному етапі, а серед старших – 8% порівняно із 20%), що в цілому свідчить про ефективність здійснюваних заходів щодо урахування комплексу індивідуальних відмінностей дитини 3-7 років. При аналізі узагальнених даних спостерігаються аналогічні тенденції. Загальна кількість дітей із стабільними характеристиками ІВ зростає від 20% до 32%, а кількість тих, у кого стан ІВ оцінено як нестабільний, зменшується (від 27% до 15%). Помітні якісні зміни відбулися і серед підгрупи дітей із недостатньо стабільним типом становлення ІВ. Хоча їх кількість залишилась такою ж, як і на констатувальному етапі, дітей із асинхронним типом зменшилась від 32% до 22%. Побільшало тих, тип становлення ІВ яких оцінено як непослідовний (від 21% до 31%), але це відбулось за рахунок підгрупи із характеристиками нестабільного типу. Так, якщо раніше прояви індивідуальних відмінностей виявлялись досить рідко і оцінювались як нестабільні, то при запровадженні спеціальної системи їх урахування вони виявляються значно частіше, стають яскравішими, особливо у деяких, найбільш опанованих дітьми видах діяльності, знайомих ситуаціях, унаслідок чого були віднесені нами до вищого щабля.

Загальні тенденції становлення ІВ на даному етапі у чомусь зберігаються, а по деяких аспектах різняться із даними констатувального етапу. Так само як і на етапі констатувального експерименту, із дорослішанням дітей підгрупа тих, у котрих стабільність ІВ зростає, збільшується (від 20% у молодшому і до 44% у старшому дошкільному віці), а кількість дітей із нестабільним станом ІВ зменшується (від 22% у молодшому до 8% у старшому дошкільному віці), проте інтенсивність цих змін стає вищою (різни-

ця у першому випадку становить 12% та 14%, а у другому – 24% та 16%). Найбільшою по кількості залишається підгрупа дітей із недостатньо стабільним типом ІВ, але суттєво змінюється її якісне наповнення: меншає кількість дітей із асинхроніями та збільшується кількість тих, стан ІВ яких було оцінено як непослідовний, що відбувається за рахунок зменшення кількості дітей із нестабільним станом ІВ. Ефективність здійснюваних заходів підтверджується результатами вирахування коефіцієнту кореляції, який у цьому разі становить $r = 0,77$.

Підсумуємо та порівняємо дані інтегрованого оцінювання стану ІВ та СВІ на етапі констатувального та контрольного експерименту. Статистичні дані у порівняльному вигляді представлені у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Порівняльні дані інтегрованого оцінювання особливостей розвитку індивідуальності дітей 3-7 років

Етапи Рівень	Системоутворювальні властивості				Індивідуальні відмінності				Інтегроване оцінювання			
	Конст. <i>n</i> =486		Контр. <i>n</i> =482		Конст. <i>n</i> =948		Контр. <i>n</i> =940		Конст. <i>n</i> =486		Контр. <i>n</i> =482	
	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%
Високий	44	9	106	21,9	190	20	302	32	68	14	130	26,9
Середній	341	70	314	65	504	53	499	52,9	302	62	285	59
Низький	101	21	62	13,1	25	27	139	15,1	116	24	67	14,1

Дані, представлені у таблиці, унаочнюють наявність позитивних зрушень по всіх аспектах розвитку індивідуальності дітей 3-7 років, які були здійснені в експериментальній роботі. Збільшилась кількість малюків, у яких стан визначальних для розвитку індивідуальності властивостей віднесено до найвищого рівня (від 9% до 22%), а комплекс індивідуальних відмінностей оцінено як достатньо стабілізований (від 20% до 32%). Суттєво зменшилась кількість дошкільників, у яких стан СВІ знаходиться на низькому щаблі розвитку (від 21% до 13%), а стан ІВ оцінено як нестабільний (від 27% до 15%). По-іншому виглядає картина зрушень у тих дітей, стан СВІ та ІВ яких було віднесено до середнього рівня. Їх кількість по першому аспекту (стан СВІ)

хоч і несуттєво, але зменшилась (від 70% до 65%), що відбулось за рахунок “переходу” до більш високого щабля розвитку.

По другому аспекту (стан ІВ) кількість дітей, яка складає цю підгрупу, залишилась незмінною, але суттєво змінилась за якісним складом. По-перше, ця підгрупа дітей значно зменшилась за рахунок тих, стан ІВ яких покращився настільки, що ці прояви було оцінено найвищими балами і віднесено до високого рівня розвитку. По-друге, вона поповнилась дітьми, у яких потенціал можливостей реалізувався повніше, що призвело до більш стрімкої стабілізації стану ІВ та їх відповідності високому рівню стабільності. По-третє, значними є внутрішньогрупові зміни, які відображують засвоєння дітьми характеристик іншої якості. Так, усередині підгрупи, що характеризується нестабільністю ІВ, відзначено збільшення кількості випадків нестабільно-рівномірного та зменшення асинхронного типу розвитку, який найбільше деформує процес розвитку індивідуальності дитини. Сукупно це означає, що при малопомітних у цьому разі кількісних змінах відбулись суттєві якісні зрушення у розвитку кожної дитини, що є найважливішим доказом ефективності проведеної роботи.

Такі дані зумовили суттєві зрушення у створенні інтегрованої картини розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. У цьому разі відзначено, що майже удвічі збільшилась кількість дітей з гармонійним типом розвитку “інтегральної” індивідуальності (від 14% до 27%), суттєво змінився якісний склад підгрупи дітей з недостатньо стабільним типом розвитку індивідуальності, і зменшилась кількість дітей з дисгармонійним типом розвитку (від 24% до 14%).

Те, що процес розвитку індивідуальності досить значної кількості дітей і після проведення спеціальних формувальних заходів залишається недостатньо успішним і віднесено до низького рівня розвитку, пояснюємо повільністю змін стереотипів дорослих, а також включенням в експериментальні групи значної кількості новачків, які не були задіяні в експериментальній роботі з самого початку. Вирахування коефіцієнту кореляції на основі порівняння даних конста-

тувального та контрольного експерименту підтвердило наявність значущих змін у розвитку індивідуальності дитини 3-7 років ($r = 0,88$), що відбулись унаслідок запровадження розробленої нами технології.

Відповідно, відбулись і зміни якісного характеру в стилях діяльності та поведінки дітей дошкільного віку. Експериментальні дані, отримані на цьому етапі дослідження, показали, що індивідуально-стильові характеристики дітей стали більш гармонізованими, стійкими, а діяльність дітей – більш цілеспрямованою, вибірковою, творчою, своєрідною. У них більшою мірою відображуються результати комплексного оцінювання власних можливостей, потреб, інтересів, здібностей, що забезпечує підґрунтя для прийняття більш складних та свідомих рішень, здійснення більш зважених виборів, пошуку більш нестандартних варіантів розв'язання проблемних ситуацій.

Більш ціннісне, творче, свідоме, відповідальне та зважене ставлення до свого життя, діяльності, наслідків своїх дій, вчинків позитивно вплинуло і на ставлення до оточуючих, загальну спрямованість поведінки, в якій більшою мірою виражений альтруїстичний, аніж індивідуалістичний характер дій. Підтвердженням цього стали експериментальні дані, отримані під час вивчення характеру дитячих виборів в різних умовах його здійснення.

Так, на контрольному етапі встановлено, що суттєво збільшилась кількість дітей, які у різних умовах здійснення вибору віддавали перевагу соціально-значущим виборам, або знаходили компромісні, складніші за змістом рішення, в яких враховувались як особисті, так і загально групові цінності та інтереси. Такі тенденції підтверджують наші припущення щодо правильності стратегії дослідження необхідності продовження її у напрямі розвитку інтегральної індивідуальності.

Проведене на контрольному етапі дослідження вивчення результатів проведеної роботи показало наявність суттєвих зрушень, що виникли в обох напрямках. Оцінювання змін, які відбулися у соціокультурному оточенні дитини у напрямі розвитку індивідуальності дітей 3-7 років довело, що підвищення компетентності дорослих у вказаному питанні позитивно вплинуло не

лише на поширення кола необхідних знань, але і на формування актуальних властивостей особистості, покращення їх взаємодії один з одним, переорієнтацію стилю спілкування з дітьми від безособового, фронтального, уніфікованого до індивідуально-окресленого, вдумливого, уважного.

Визначення діапазону змін у розвитку індивідуальності дитини 3-7 років показало, що дошкільний період є надзвичайно сприятливим для створення основ розвитку індивідуальності, формування визначальних для цього процесу властивостей, стабілізації індивідуальних відмінностей індивідуального та особистісного спрямування, формування індивідуального стилю діяльності та поведінки, створення та накопичення власного досвіду, більш або менш своєрідного, більш або менш значущого як для себе, так і для оточуючих.

З другого боку, цей період можна вважати надзвичайно залежним від створюваних дорослими умов, обставин, які стають вирішальним чинником при прийнятті дитиною певних рішень, здійсненні окремих дій, вчинків, отже, визначають характер накопиченого дітьми досвіду, його загальну спрямованість, формують систему ставлень, цінностей, переконань, стають базою для вибудови основ світогляду, створення життєвих планів та можливості їх втілення у своєму майбутньому.

Сукупність усіх отриманих на заключному етапі дослідження даних в цілому свідчить про досить високу ефективність розробленої технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Встановлені позитивні наслідки підтверджують наші припущення щодо доцільності здійснення інтегрованого підходу до розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, побудови психолого-педагогічної роботи з урахуванням індивідуальних відмінностей кожної дитини, створення варіативних навчально-виховних програм, насиченості повсякденного життя дітей виховними психологічними ситуаціями, сприятливими для розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності, отже, ефективності створеної моделі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років загалом.

Висновки до 4 розділу

При створенні технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років ми спирались на загальні принципи побудови освітніх технологій, враховуючи при цьому специфіку багатокomпонентної структури освітнього процесу у сукупності цільового, стимулюючо-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого і оцінно-результативного компонентів. Формувальна робота розгорталась у певних напрямках, серед яких основними виступали – здійснення опосередкованого впливу на розвиток індивідуальності дитини шляхом підвищення психологічної компетентності педагогів та батьків у питаннях індивідуального підходу; здійснення безпосереднього впливу на розвиток системоутворювальних властивостей індивідуальності шляхом насиченості повсякденного життя дітей виховними психологічними ситуаціями відповідного змісту.

Оцінювання змін, які відбулися у соціокультурному оточенні дитини у напрямі розвитку індивідуальності дітей 3-7 років довело, що підвищення компетентності дорослих у вказаному питанні позитивно вплинуло не лише на поширення кола необхідних знань, але і на формування актуальних властивостей особистості, покращення їх взаємодії один з одним, переорієнтацію стилю спілкування з дітьми від безособового, фронтального, уніфікованого до індивідуально-окресленого, вдумливого, уважного. Суттєвим результатом запровадженої технології став розвиток у педагогів деяких специфічних та професійно-важливих характеристик: формування переконань у важливості систематичної та цілеспрямованої роботи з розвитку індивідуальності дитини 3-7 років; підвищення уважності до особливостей індивідуального розвитку кожної дитини; формування спостережливості, плановірності, цілеспрямованості дій; активізація творчого потенціалу; зміцнення кооперативності фахівців різного профілю; підвищення рівня рефлексивно-

го самоаналізу та аналізу, відкритості, природності поведінки, самостійності; зростання самоповаги, упевненості, позитивної самооцінки, доброзичливості при оцінюванні індивідуальних особливостей вихованців та їх родин. Наслідком цього стали позитивні зрушення у стилі повсякденного спілкування педагогів з дітьми. У ході контрольного експерименту виявлено яскраво виражену тенденцію до збільшення кількості тих педагогів, стиль спілкування яких змінився від фронтального до парціального, групоцентричного або індивідуалізованого.

Високоєфективною виявилась і система формувальних заходів, спрямованих на корекцію *стилів сімейного спілкування* з дітьми: зафіксовані позитивні зрушення в стратегії поведінки батьків щодо зняття невідповідних можливостям дитини обмежень, урахування її відмінностей, проявах поваги до дитячих побажань, потреб та можливостей, наданням можливості вибору.

При вивченні характеру змін досліджуваних *дітей*, відзначено, що у загальній поведінці дошкільників з'явилися риси, котрі до формувальних заходів були відсутні або мали випадковий характер. Діти стали більш впевненими у собі, наполегливими, сміливими, активними, рішучими, вільними. Одночасно їх дії набули ознак вдумливості, прогнозованості, цілеспрямованості, планомірності, зваженої вибіркової, відповідальності, самостійності. Відзначено, що майже удвічі збільшилась кількість дітей з гармонійним типом розвитку "інтегральної" індивідуальності, суттєво змінився якісний склад підгрупи дітей з недостатньо стабільним типом розвитку індивідуальності, і зменшилась кількість дітей з дисгармонійним типом розвитку.

Оцінювання ефективності здійснюваних різноманітних заходів підтвердило правильність висунутих на початку дослідження припущень та показало наявність суттєвих позитивних зрушень у стані психолого-педагогічної роботи, що зумовило більш успішний процес розвитку індивідуальності дітей 3-7 років, які відвідують дошкільні навчальні заклади. Зрозуміло, що ці зміни відбулись не лише завдяки спеціально організованим нами заходам.

Надзвичайно ефективним вважаємо значення тих комплексних впливів, які здійснювались державними, науковими, управлінськими, просвітницькими, методичними інституціями у відповідності до пріоритетів державної освітньої політики, спрямованої на підтримку особистості та індивідуальності кожної дитини, урахування її індивідуальних відмінностей, гуманізації освітнього процесу. Більш розгорнута характеристика науково-методичних розробок щодо здійснення корекційно-розвивальної роботи на етапі формувального експерименту представлена в публікаціях автора дисертації [85; 86; 163; 176; 178; 182; 187; 193; 194].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичний аналіз та експериментальне вивчення проблеми розвитку індивідуальності у дошкільному періоді онтогенезу, виявлено своєрідність, закономірності, детермінанти та передумови цього процесу, створено модель розвитку індивідуальності дитини цього віку, обґрунтовано та апробовано технологію розвитку індивідуальності дитини дошкільного віку, що свідчить про те, що поставлена на початку роботи мета досягнута, а завдання розв'язані. Результати проведеного дослідження дозволяють прийти до наступних висновків:

1. Інтегрований підхід до розуміння сутності індивідуальності дає змогу наблизитись до розуміння глибинних механізмів процесу розвитку індивідуальності у сукупному баченні її структурно-змістової основи. Авторське розуміння феномена індивідуальності передбачає його вивчення як унікальної динамічної системи, структурна основа якої утворюється шляхом поєднання, “переплетення” комплексу відмінностей індивідного та особистісного спрямування, а змістова супроводжується формуванням певних властивостей, функціональним призначенням яких постановка та досягнення важливих, індивідуально- та соціально-значущих життєвих цілей, здійснення смислоутворювальних, адекватних ціннісним установкам виборів та винаходження найбільш ефективних способів їх досягнення. Сукупним результатом функціонування індивідуальності стає створення, виокремлення та поширення власного способу життя, поглядів, переконань, характерного стилю діяльності та “почерку” життя, який визначає своєрідність побудови життєвого шляху кожної людини.

2. У процесі розвитку індивідуальності та особистості є ряд спільних та відмінних характеристик. Спільність, паралельність цих процесів зумовлює необхідність проведення таких психолого-педагогічних заходів, які мають бути спрямовані на підтримку особистості як індивідуальності. З

другого боку, існує і певна своєрідність у сутності індивідуальності, її функціональному призначенні, механізмах виникнення, провідних процесах, що передбачає здійснення ряду спеціальних заходів, створення специфічних умов та пошуку своєрідних засобів педагогічної діяльності.

3. Центральним у розвитку індивідуальності є процес індивідуалізації особистості. Початком індивідуалізації особистості є відокремлення власного досвіду від суспільного, виділення свого унікального „Я” серед безлічі 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 стає вироблення такого індивідуального досвіду, який стає значущим для інших людей та прийнятим ними, тобто на цьому етапі „Я” впливає на „Ми”, його розвиток та удосконалення.

4. Процес розвитку індивідуальності в онтогенезі 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. Розглядаючи розвиток індивідуальності як процес стабілізації індивідуальних відмінностей та формування системоутворювальних властивостей, передбачаємо, що просування на цьому шляху може набувати гармонійного або дисгармонійного характеру. Гармонійним є такий шлях, у якому паралельно відбуваються процеси соціалізації та індивідуалізації, рівномірно удосконалюються відмінності індивідуального та особистісного спрямування.

5. 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 варіанта розвитку виокремлення суспільного ждосвіду відбувається з урахуванням не тільки своїх, власних інтересів та бажань, своїх фізичних або інтелектуальних потреб і можливостей, але й з урахуванням аналогічних запитів соціального оточення.

Гармонійно розвинена індивідуальність вибудовує власний стиль життя за допомогою найбільш корисних не тільки для себе, а й оточуючих людей засобів. У такому разі розвиток індивідуальності відбувається і завдяки власним природним можливостям, і завдяки підтримці оточуючих, їх прагненню поділитися досвідом, з якого людина може обрати необхідну їй пізнавальну, почуттєву, оцінну інформацію відповідно до своїх поглядів та переконань. Дисгармонійним шляхом розвитку індивідуальності вважаємо такий, коли увага акцентується лише на якійсь або деяких із сторін розвитку, що може призвести до поступового гальмування розвитку в іншому напрямку (асинхронія). Також дисгармонією може вважатися повільне та поступове вивільнення і все більш широке використання в житті невідповідних можливостям людини форм поведінки, реагування (регресія).

6. Гармонійний розвиток індивідуальності залежить від того, чи підтримуються у соціальному оточенні принципи оптимального співвідношення процесів індивідуалізації та соціалізації, біологічного та соціального; гуманістичної спрямованості, поваги до унікальної своєрідності кожної дитини; цілісності, інтегрованості дитячої індивідуальності; цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; варіативності програмових завдань, навчально-виховного змісту та відповідності розвивального середовища індивідуальним та віковим можливостям дитини.

7. Поява вибіркості, цілепокладання та винахідливості є свідченням свідомого, відповідального і творчого ставлення до самого себе, інших людей, діяльності. Вибірковість супроводжує зростання самостійності, є

ознакою готовності дитини взяти на себе відповідальність за свої дії та вчинки. Спроможність дитини самостійно визначити мету діяльності, спланувати свої дії, зробити власний вибір ролі, партнера по спілкуванню, додати своє, авторське при створенні продукту є свідченням впевненості в собі, наявності певного оцінного досвіду, оволодіння необхідними засобами досягнення поставлених цілей. Домагання дитини щодо реалізації власних прав і свобод є однією з найсуттєвіших характеристик розвиненої самосвідомості, свідченням переходу до нового етапу в розвитку особистості.

8. Своєрідність кожної з системоутворювальних властивостей індивідуальності обумовлює і специфіку тих чинників та умов, від яких залежить їх формування. Чинниками розвитку вибірковості виступають наявність та представлення дитині різномантності оточуючого соціального та матеріального середовища, наданням можливості вибору, наявності у дитини можливості оцінити цей набір, приміряти його стосовно власних ресурсів та потреб, відповідно звужити або розширити.

9. Експеримент показав, що у роботі педагогів переважала спрямованість на здійснення фронтального, парціального чи групоцентричного стилю спілкування із вихованцями, які не можна вважати ефективними для гармонійного розвитку індивідуальності дитини. Було встановлено, що педагогами зазвичай засуджуються прояви нестандартної поведінки вихованців, залишаються поза увагою певні групи відмінностей, виявляються недостатньо визнаними індивідуальні розбіжності, неврахованими дитячі потреби та інтереси. Діти 3-7 років, які відвідують дошкільні навчальні заклади, як правило, були позбавлені права на вибір, самостійне прийняття рішення щодо власної діяльності та життя, можливості визначення індивідуально-значущих цілей, створення власних проєктів, а тим більше можливості внесення змін в існуючий розпорядок життя.

При цьому виявилось, що існують суттєві розбіжності між реальною практикою роботи та світоглядною позицією педагогів. Більшість з них

виявила глибоке переконання у необхідності здійснювати індивідуалізоване виховання і навчання, забезпечувати дієве урахування індивідуальних відмінностей дітей, висловили готовність до внесення змістових та організаційних змін у свою роботу, при цьому виділивши ряд чинників, що гальмують втілення ідеї індивідуалізації.

10. При вивченні особливостей сімейного спілкування констатовано, що лише незначна частина батьків по-справжньому спроможна забезпечити успішний розвиток індивідуальності своїх дітей, націлена на власне самоудосконалення, розуміння особливості своєї дитини з урахуванням потреб соціального середовища, тощо. Більшість батьків виявила схильність до парціального стилю спілкування, який характеризується недостатнім рівнем компетентності у питаннях виховання і навчання дитини дошкільного віку взагалі і розвитку дитячої індивідуальності зокрема, неузгодженістю підходів з боку різних членів родини, відсутністю мотивації до психолого-педагогічного самоудосконалення, емоційною нестабільністю членів родини, байдужістю до покращення умов сімейного виховання. Недостатньо ефективно відбувалась і взаємодія між педагогами ДНЗ та родинами вихованців, що також відображувалось на розвиткові індивідуальності дитини дошкільного віку.

11. У цілому такі 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 негативістичні настрої, провокували бажання діяти всупереч вказівкам дорослих, протидіяти їх впливам, відстоюючи право “бути таким, яким я є”.

12. Результати констатувального експерименту на етапі вивчення особливостей розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності показали, що стан цих властивостей значною мірою залежить від

умов, створюваних педагогом, зокрема, його участі у процесі постановки та досягнення мети, спрямованості на побудову індивідуально-окресленої взаємодії з дитиною, 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, тощо.

13. При вивченні провідних тенденцій становлення індивідуальних відмінностей встановлено, що стан індивідуальних відмінностей дітей дошкільного віку характеризується 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 підвищення якості індивідуальних відмінностей, їх упорядкування, вирівнювання, поступова стабілізація за обома напрямками, перетворення у стійкі цілісні, інтегровані, але не гомогенні структури.

14. 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 стилів розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. Серед найпоширеніших виділено – стабільно-гармонійний, нестабільно-гармонійний, асинхронний і дисгармонійний стилі розвитку. Аналіз даних показав, що серед дітей як молодшого, так і старшого дошкільного віку кількість тих, розвиток яких відбувається у відповідності до стабільно-гармонійного стилю є досить невеликою, значно переважає група дітей, розвиток яких можна охарактеризувати як асинхронний, нестабільно-гармонійний або дисгармонійний.

15. Модель розвитку індивідуальності базується на окреслених методологічних позиціях з урахуванням структурно-змістової своєрідності, стадіальності становлення індивідуальних відмінностей, а також результа-

тивності та динаміки розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності. У створеній моделі, окрім стадій цього розвитку, окреслених у зв'язку із провідними процесами, представлено розгорнуту схему поступового формування змістової основи індивідуальності шляхом висвітлення якісних характеристик системоутворювальних властивостей індивідуальності та показані основні результати цього розвитку.

16. Ефективними для розвитку індивідуальності дитини 3-7 років, яка виховується та навчається у дошкільному навчальному закладі, є умови опосередкованого (підвищення психологічної компетентності педагогів, оволодіння ними методами вивчення індивідуальних відмінностей, принципами розробки та запровадження варіативних освітніх програм) та засоби безпосереднього впливу шляхом поширення індивідуального дитячого досвіду участі у ситуаціях, що підтримують системоутворювальні властивості індивідуальності.

17. Запровадження умов опосередкованого впливу, яке забезпечує дієве та комплексне урахування педагогами індивідуальних відмінностей кожної дитини, забезпечує задоволення її індивідуальних потреб та можливостей, особливостей індивідуального та особистісного розвитку, отже, стабілізує стан індивідуальних відмінностей (особливо особистісного спрямування), впливає на усвідомлення власної відмінності від інших та розуміння значущості і унікальності своєї особистості, її самоцінності.

18. Застосування засобів опосередкованого впливу забезпечує накопичення дитиною певних знань про себе, їх поглиблення, виокремлення власних дій та вчинків серед загальних, розвиває функцію постановки та цілеспрямованого досягнення мети, поетапного планування, сприятливо впливає на вироблення відмінного від інших стилю діяльності та поведінки. При цьому виникає реальна можливість не тільки накопичити певні знання та уявлення про себе, але і апробувати ці відомості у досвіді повсякденного спілкування – перевірити їх ефективність, оцінити успішність, адаптувати відносно різних життєвих ситуацій. На основі цього і форму-

ється потреба внутрішнього, самостійного, підсвідомого або усвідомлюваного корегування наявних дисгармоній.

19. Загальним результатом застосування сукупності психолого-педагогічних засобів є зміцнення у дитини 3-7 років образу самого 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 все більше і більше усвідомлюючи самоцінність своєї унікальної, відмінної від інших, індивідуальності.

Отже, на основі проведеного теоретико-експериментального аналізу процесу розвитку індивідуальності можна прийти до висновків, що цей процес відбувається протягом усього активного життя людини, починаючи з моменту її народження людини, але при цьому вік від 3 до 7 років є первинним, визначальним, стабілізуючим.

Саме у цей період відбувається перехід від окремих безсистемних проявів індивідуальних рис до їх упорядкування, змістового поширення, конвергенції, систематизації, інтегрування у загальній структурі індивідуальності. У період дошкільного дитинства відбувається створення базисної основи для подальшого розвитку індивідуальності людини, закладаються початки усвідомлення унікальності власного життєвого шляху, вирізняється відмінність своєї особистості від інших, формується своєрідний стиль діяльності, окреслюються життєві наміри, уподобання, вибудовуються плани та прогнози щодо власного майбутнього, виникають та стабілізуються системоутворювальні властивості індивідуальності. При наявності сприятливих умов та позитивного впливу факторів, детермінуючих розвиток індивідуальності, первинний цикл розвитку індивідуальності може здійснюватися на більш високих ступенях кожного етапу розвитку індивідуальності. Серед такими найважливішими вважаємо – створення варіативних програм урахування індивідуальних відмінностей дитини та наповненість їх повсякденного життя виховними психологічними ситуаціями, які

актуалізують системоутворювальні властивості індивідуальності.

Зазначимо, що у зв'язку з багатоаспектністю та складністю проблеми, яка вивчалась, у межах даного дослідження залишились не достатньо висвітленими питання поглибленого аналізу динаміки становлення окремих груп індивідуальних відмінностей у дітей, встановлення індивідуально-значущих причин та індивідуально-окреслених наслідків у цьому процесі, що зумовлює виникнення статистично рідких випадків. Неповною мірою розкрито питання своєрідності формування індивідуального стилю діяльності у різних видах діяльності з урахуванням його специфіки. Досить актуальною залишається проблема забезпечення наступності між різними освітніми ланками, що і визначає пріоритети подальшої наукової роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 264 с.
2. *Абрамова Г. С.* Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие. – М.: Академия, 1999. – 317 с.
3. *Абрамова Г. С.* Практическая психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 366 с.
4. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
5. *Адлер А.* Понять природу человека. – Спб.: Прогресс, 1997. – 256 с.
6. *Акимова М. К., Берулава Г. А., Борисова Е. М.* Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 359 с.
7. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання: Зб. наук. ст. / Заг. ред. С. Д. Максименка. – К.: Нора-Прінт, 2001. – 189 с.
8. Актуальні проблеми психології. Том IV. Психологія розвитку дошкільника: Зб. наук. ст. / Заг. ред. С. Д. Максименка та С. Є. Кулачківської. – К.: Нора-прінт, 2004. – 120 с.
9. *Альтшуллер Г. С.* Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач: 2-е доп. изд. – Новосибирск: Наука, 1991. – 224 с.
10. *Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
11. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 339 с.
12. *Ананьев Б. Г.* Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1968. – 334 с.

13. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – Л.: Изд. Ленинградского Университета, 1968. – 339 с.
14. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. В двух книгах / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 1. – 318 с.; Кн. 2. – 295 с.; ил.
15. *Анохин П. К.* Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
16. *Анцыферова Л.И.* Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С.12-25.
17. *Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе: Уч. пос. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.
18. *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
19. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
20. *Баглаева Н.І.* Індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей шостого року життя. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т проблем виховання АПН України. – К.: 1997. – 16 с.
21. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Дошкільне виховання, 1999. – 69 с.
22. *Бандура А.* Теория социального научения / Пер. с англ. – СПб: Евразия, 2000. – 320 с.
23. *Баскаков В. Ю.* Свободное тело: Хрестоматия по телесно-ориентированной терапии и психотехнике. – М.: Институт общегуманитарных исследований. – 222 с.
24. *Безруких М. М.* Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
25. *Бердяев М. О.* Самопознание. – М.: Книга, 1991. – 445 с.

26. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Пер. с англ., общ. ред. М. С. Мацковского. – Спб: Спец. лит., 1996. – 397 с.: ил.

27. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прог-ресс, 1986. – 420 с.

28. *Бех И. Д.* Психологические основы нравственного развития личности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / КГПИ им. А. М. Горького. – К., 1992. – 48 с.

29. *Бех И. Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: Наук-метод. пос. – К.: ІЗМН. – 203 с.

30. *Бех И. Д.* Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

31. *Бех И. Д.* Виховання особистості: У 2-х кн. Книга 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

32. *Бех И. Д.* Вчинок у морально-духовному розвитку особистості // Дошкільне виховання. – 2005. – № 2. – С. 3-5.

33. *Бех И. Д., Кононко О. Л.* Наукові засади проведення експерименту // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 36-40.

34. *Бібік Н. М.* Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: 1998. – 40 с.

35. *Білан О.І., Партико Т. Б., Хома О.Є.* Методичні рекомендації для діагностики шкільної зрілості дітей 6-7 років // Конспект. – 1994. – № 1. – С.39-52.

36. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 694 с.

37. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: Учеб. пос. – М.: ИЦ Академия, 2002. – 320 с.

38. *Бодрова Е. В., Давыдов В. В., Петровский В. А., Стеркина Р. Р.* Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 22-32.
39. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 23-34.
40. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
41. *Бондар В.І.* Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. – К.: ФАДА, ЛТД, 2000. – 191 с.
42. *Бондар С.П.* Педагогічна технологія: становлення, термінологія, сутність, структура / Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. наук. пр. Переяслав-Хм. держ. пед. ін-ту ім. Г. С. Сковороди. – Вип. 2. – Пер.-Хм., 2002. – С. 5–15.
43. *Борисова Е. М., Логинова Г.П.* Индивидуальность и профессия. – М.: Знание, 1991. – 78 с.
44. *Борисова Н. В.* Образовательные технологии как объект педагогического выбора: Уч. пос.. – М.: Академия, 2000. – 146 с.
45. *Боршевский М.Й.* Развитие саморегуляции поведения школьников. Дисс. в форме научн. докл. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 77 с.
46. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
47. *Братусь Б. С.* Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). – М.: Знание, 1985. – 64 с.
48. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
49. *Бубка С. Н.* Формування індивідуальних здібностей студентів у процесі фізичного виховання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.07 / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 18 с.
50. *Бугайов О.І.* Диференціація навчання в сучасній середній школі // Радянська школа. – 1991. – 38. – С. 7-15.

51. Буняк Н. А. Психофізіологічні основи і засоби контролю за розвитком дітей за умов їх перебування в дошкільному закладі. Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.02 / Ін-т психології АПН України. – К., 1998. – 393 с.

52. Буре Р. С. Готовим детей к школе: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.

53. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

54. Буянов М.И. Нервный ребенок. – М.: Знание, 1997. – 191 с.

55. Васильев Н. А., Куль Ю. Влияние индивидуальных психологических различий на процесс решения проблем // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 140-148.

56. Венгер А. А. Психологическая готовность к обучению в школе // Подготовка детей к школе в детском саду / Под ред. Т. В. Тарунтаевой. – М.: Педагогика, 1977. – С. 10-19.

57. Венгер Л. А., Венгер А. А. Домашняя школа мышления (для детей четырех лет). – М.: Знание, 1983. – 96 с., ил.

58. Венгер Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 3. – С.46-52.

59. Вікова психологія / За ред. дійсного члена АПН СРСР Г. С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1976. – 269 с.

60. Вікова та педагогічна психологія: Навч. пос. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

61. Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.

62. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пос. / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Академия, 1998. – 320 с.

63. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей / Под ред. Г. В. Бурменской, О. А. Карабановой, А. Г. Лидерс. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 134 с.

64. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Прокопченко. – К.: Рад. школа, 1990. – 368 с.
65. Воспитание чувств у детей по методу Марии Монтессори: дидактический материал / Сост. и ред. З. Н. Борисова, Р. А. Семерникова. – К.: Освітнянин, 1995. – 132 с.
66. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / А. Н. Драчев (ред). – СПб.: Союз, 1997. – 93 с.
67. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1999. – 222 с.
68. *Выготский Л. С.* Детская психология // Собр. соч.: в 6-и т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 244-268.
69. *Выготский Л. С.* Сознание как проблема психологии поведения // Собр. соч.: В 6-и т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 50-52.
70. *Вяткин Б. А., Щукин М. Р.* Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы // Психологический журнал. – 1997. – № 3. – С.126-141.
71. *Галузинский В. М.* Индивидуализация воспитания учащихся в условиях школьного коллектива. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1984. – 46 с.
72. *Гамезо М. В., Домашенко И. А.* Атлас по психологии: Уч. пос. – М.: Просвещение, 1986. – 272 с.: ил.
73. *Гильбух Ю. З.* Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка. – К.: РОВО Укрвузполіграф, 1992. – 84 с.
74. *Говорун Т. В.* Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції. Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К.: Науковий світ, 2002. – 35 с.
75. *Голибард Е.* Щоб думати і чинити правильно. Нариси технології системного мислення. – К.: Бібліотечка ВК, 1998. – 168 с.
76. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посібник / За ред. С.П. Бондар. – 2 вид., доповн. – К.: Стилос, 2001. – 256 с.
77. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. – М.: Академ. Проект, 2000. – 184 с.

78. *Давыдов В. В.* О понимании личности в современной психологии // Психологический журнал. – 1988. – № 4. – С.22-32.
79. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1996. – 239 с.
80. Детская практическая психология / Под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2001. – 252 с.
81. Детский практический психолог / Под ред О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М.: ИЦ Академия, 2001. – 256 с.
82. *Джеймс М., Джонгвард Д.* Рожденные выигрывать: трансакционный анализ с гештальтупражнениями: Пер. с англ / Общ. ред. и послесловие Л. А. Петровской. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс“, 1995. – 333 с.: ил.
83. Диагностика умственного развития дошкольника / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
84. *Диксон Д.* Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решения: Пер. с англ. – М.: Мир, 1969. – 305 с.
85. Дитина: програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / Наук. кер. О. В. Проскура, Л.П. Кочина, В. У. Кузьменко. – К.: Богдана, 2003. – 328 с.
86. Дитина: методичні рекомендації до програми виховання і навчання дітей від 3 до 7 років/ Наук. кер. О. В.Проскура, В. У. Кузьменко. – К.: Богдана, 2004. – 232 с.
87. *Дичківська І. М.* Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтесорі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ ПУПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1996. – 24 с.
88. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології: Навч. пос. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
89. *Доман Г., Доман Д., Эйзен С.* Как развить интеллект ребенка / Пер. с англ. – М.: Аквариум, 1999. – 320 с.

90. *Донченко Е. А., Титаренко Т. М.* Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 173 с.
91. *Доротюк В.І.* Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2001. – 18 с.
92. *Доротюк В.І.* Теоретичні питання проблеми індивідуальних відмінностей інтелектуальної діяльності людини // Наук. зап. Харківського військового ун-ту. Соціальна філософія, педагогіка. Психологія. – Харків: ХВУ, 2000. – Вип. 6. – С. 158-163.
93. *Дорфман Л. Я.* Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. – М.: Смысл, 1993. – 239 с.
94. *Дорфман Л. Я.* Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С.88-95.
95. Дошкільна педагогічна психологія /За ред. Д. Ф. Ніколенка. – ред.-вид відділ КДПІ ім. О. М. Горького, 1970. – 141 с.
96. *Дружинин В. Н.* Психология эмоций, чувств, воли / Под ред. В.П. Амельченко. – М.: Сфера, 2003. – 94 с.
97. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. – СПб: Питер-Ком, 1999. – 368 с.
98. *Дуткевич Т. В.* Особенности развития познавательной деятельности дошкольников в условиях детской группы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Ин-т психологии АПН Украины. – К., 1990. – 19 с.
99. *Дьяченко О. М.* Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С.98-10.
100. *Дьяченко О. М.* Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 138-145.
101. *Дьяченко О. М., Кириллова А.И.* О некоторых особенностях развития воображения // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 184-193.

102. *Егорова М. С.* Психология индивидуальных различий. – М.: Планета детей, 1997. – 328 с.
103. Експериментальна базова програма розвитку дитини дошкільного віку /Наук. кер. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2004. – 149 с.
104. *Елканов С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
105. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 168 с.
106. *Ермолаева М. В.* Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками: Уч-метод. пособие / Гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2002. – 171 с.
107. *Ермолаева М. В.* Психология развития: Метод. пос. / Гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2003. – 372 с.
108. Життєві кризи особистості: Науково-методичний посібник: у 2-х ч Ч. 1. Психологія життєвих криз особистості / Ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін.– К.: ІЗМН, 1998. — 359 с.
109. *Зальцман Б. Н., Ніколенко Д. Ф.* Методичні вказівки до вивчення курсу дитячої психології та тематика курсових робіт. – К.: Рад. школа. – 59 с.
110. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 418 с.
111. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
112. *Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. – М.: АПН РСФСР. – 1960. – 240 с.
113. *Захаров А.И.* Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 109 с.
114. *Захаров А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

115. *Зеньковский В. В.* Психология детства. – М.: ИЦ Академия, 1995. – 265 с.
116. *Ильин Е.П.* Психология воли. – СПб: Питер, 2002. – 288 с.
117. Індивідуальний підхід: його суть і шляхи реалізації у вихованні дошкільників / Упорядник О. Л. Кононко. – К.: Освітняниця, 1996. – 131 с.
118. Индивидуально-дифференцированный подход в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. / Редкол. Н. Т. Терехова и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – 142 с.
119. Индивидуальность человека: условия проявления и развития //Тезисы докладов научной сессии, посв.90-летию со дня рождения В. С. Мерлина. Ред колл. Б. А. Вяткин, А. А. Коротаев, М. Р. Щукин и др. – Пермь: ПГПИ, 1988. – 101 с.
120. Индивидуальные варианты развития младших школьников / Под ред. Л. В. Занкова, М. В. Зверевой. – М.: Педагогика, 1973. – 176 с.
121. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада / Под ред В. К. Котырло, С. Е. Кулачковой. – К.: Рад.школа, 1989. – 85 с.
122. Индивидуальный стиль умственной деятельности школьников. Уч. Зап. Казанского пед. ин-та / Под ред.Э. А. Салимовой. – Казань: КГПИ, 1976. – 139 с.
123. *Исмагилова А. Г.* Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1989. – 17 с.
124. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Н. Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
125. *Кабанова-Климина Т. Б.* Проблемы индивидуальности в детской психологии: Уч. пос. – Ярославль: ЯГУ, 2000. – 62 с.
126. *Карпенко З. С.* Герменевтика психологической практики. – К.: Рута, 2001. – 160 с.

127. *Карпенко З. С.* Діагностика психічного розвитку дітей 6-7 років. – Івано-Франківськ: Перевал, 1993. – 65 с.
128. *Карпенко З. С.* Психотехніка у вихованні дитини. – К.: НПЦ Перспектива, 1996. – 48 с.
129. *Карпенко З. С., Савчин З. Я.* Вивчення і розвиток уяви в дитячому віці. – Коломия.: Вік, 1996. – 48 с.
130. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения / Пер. с нем., под ред. И. В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1987. – 116 с.
131. *Кліменко В. В.* Механізми психомоторики людини: Автореф. дис. ... докт. психол наук: 19.00.01 / Ін-т психол. АПН ім. Г. С. Костюка, 1998. – 38 с.
132. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы.: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Ленинград, 1968. – 34 с.
133. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности. – Казань: КГУ, 1969. – 278 с.
134. *Ковальчук Я.И.* Индивидуальный подход в воспитании ребенка. – М.: Просвещение, 1981. – 127 с.
135. *Колесова А. М.* Индивидуальный подход к учащимся начальной школы. – М.: Учпедгиз, 1958. – 104 с.
136. *Коломінський Н. Л.* Директор школи як менеджер освіти: індивідуальні й особистісні властивості // Директор школи. – № 1. – 2000. – С.110.
137. *Коломинский Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в группе сверстников. – М.: Педагогика, 1980. – 64 с.
138. *Коломинский Я. Л., Панько Е. А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – 125 с.
139. *Комарова Т. С.* Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. – М.: Просвещение, 1984. – 173 с.

140. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб./ Наук. Ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. Журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
141. *Кон И. С.* Открытие ”Я”. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
142. *Кон И. С.* Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 4. – С. 126-137.
143. *Кондратенко Л. О.* Розумові здібності дитини (диференційно-діагностичний довідник психолога школи 1 ступеню). – К.: Главник, 2004. – 112 с.
144. *Кононко О. Л.* Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
145. *Кононко О. Л.* Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07/ Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: 2001. – 36 с.
146. *Корнилов К. Н.* Очерк поведения ребенка дошкольного возраста. – М.-Л.: Госиздат, 1927. – 153 с.
147. *Коробко С. Л.* Шестирічний учень. – К.: Знання, 1986. – 46 с.
148. *Коссов Б. Б.* Личность: Актуальные проблемы системного подхода // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 58-68.
149. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ За ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
150. *Костюк Г. С.* Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118-152.
151. *Котырло В. К.* Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад. школа, 1971. – 199 с.
152. *Котырло В. К.* Виховання слухняності дітей в сім'ї. – К.: Рад.школа, 1967. – 105 с.
153. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Шестилетний ребенок: Психологическая готовность к школе. – М.: Знание, 1987. – 77 с.

154. *Кравцова Е. Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64-76.
155. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 150 с.
156. *Кречмер Э.* Строение тела и характер. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 607 с.
157. *Кречмер Э.* Гениальные люди / Пер. с нем. – СПб: Акад. Проект, 1999. – 243 с.
158. *Крулехт М. В.* Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности: Учеб. пособие к спецкурсу. – СПб: Акцидент, 1995. – 80 с.
159. *Крупнов А.И.* Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности человека: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1984. – 38 с.
160. *Кудрявцев В. Т.* Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 3-22.
161. *Кудрявцев В. Т.* Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): Программно-методическое пособие /В. Т. Кудрявцев, Б. Б. Егоров. – М.:Линка-Пресс, 2000. – 293 с.
162. *Кузьменко В. У.* Індивідуальність // Дошкільне виховання. – 1996. – № 12. – С.10-12.
163. *Кузьменко В. У.* Методи впровадження індивідуального підходу в педагогічну практику// Індивідуальний підхід: його суть і шляхи реалізації у вихованні дошкільників: Метод. матер. / Упорядник Кононко О. Л. – К.: ВІ-ПОЛ, 1996. – С. 29-41.
164. *Кузьменко В. У.* Психолого-педагогічні умови становлення індивідуальності дошкільників / Грінченківські читання–96. Освіта. Гуманізація. Вчитель. – К.: КМІУВ, 1996. – С.82-84.

165. *Кузьменко В. У.* Словничок психолога. Мислення // Дошкільне виховання. – 1997. – № 9. – С. 18-19.

166. *Кузьменко В. У.* Словничок психолога. Нервовість // Дошкільне виховання. – 1997. – № 10. – С. 16-17.

167. *Кузьменко В. У.* Зміст та організація роботи психолога дошкільного закладу: Методичні матеріали. – К.: Навчальні посібники, 1997. – 40 с.

168. *Кузьменко В. У.* Словничок психолога. Пам'ять // Дошкільне виховання. – 1998. – № 8. – С. 21-23.

169. *Кузьменко В. У.* Індивідуальний підхід у розвитку пізнавальних здібностей дошкільників // Шляхи розвитку здібностей у дітей дошкільного віку: Зб. наук. праць. – Запоріжжя: ЗОІУВ. – 1999. – вип. 16, част.І. – С. 92-97.

170. *Кузьменко В. У.* Индивидуальность ребенка-дошкольника и методы ее изучения // Культура, искусство, образование: проблемы, перспективы развития: Матер. междунар. научно-практ. конфер. – Смоленск: СГПУ, 1999. – Част. 2. – С. 234-246.

171. *Кузьменко В. У.* Преемственность в работе дошкольных учреждений и школ – необходимое условие становления индивидуальности ребенка // Преемственность дошкольного и начального образования: Матер. научно-практ. конф. – Смоленск: СГПУ, 1999. – С. 3-4.

172. *Кузьменко В. У.* Словничок психолога. Самостійність // Дошк. виховання. – 1999. – № 11. – С. 28-31.

173. *Кузьменко В. У.* Самовоспитание и самообучение детей как основа метода Марии Монтессори// Герценовские чтения: Дошкольное и начальное образование на пороге третьего тысячелетия. – Спб: НИИХ СпбГУ, 1999. – 262 с.

174. *Кузьменко В. У.* Наступність у роботі дошкільних закладів та шкіл як умова розвитку індивідуальності дітей від трьох до семи років // Дитинство: наступність і перспективність: Матер. наук.-практ. конференції. – Переяслав-Хмельницький: Пальміра. – 2000. – С. 61-63.

175. *Кузьменко В. У.* Пріоритети оновлення // Дошкільне виховання. – 2000. – № 6. – С. 15-16.

176. *Кузьменко В. У.* За віком і за інтересами (комплектування різновікових груп) // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7. – С. 19.

177. *Кузьменко В. У.* Індивідуалізація виховання і навчання // Дошкільне виховання. – 2000. – № 10. – С. 5-7.

178. *Кузьменко В. У.* Підготовка психолога освітнього закладу до розвитку індивідуальності дітей // Персонал. Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов: Сб. науч. Тр. – 2000. – № 5. – С. 114-117.

179. *Кузьменко В. У.* Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку // Дошкільне виховання. – 2001. – № 9. – С. 15-20.

180. *Кузьменко В. У.* Самостійність як складова індивідуального розвитку особистості // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. статей. – Т.4.: Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання. – К. Нора-прінт, 2001. – С. 88-91.

181. *Кузьменко В. У.* Створення індивідуально орієнтованих програм виховання і навчання дітей дошкільного віку // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти. – Зб. наук. пр. – Вип.19. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 34-37.

182. *Кузьменко В. У.* Індивідуалізація виховання і навчання в дошкільних закладах: Метод. рекомендації. – К.: КМІУВ ім. Б. Д. Грінченка, 2002. – 42 с.

183. *Кузьменко В. У.* Соціалізація та індивідуалізація особистості дітей дошкільного віку // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Част.2. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – С. 184-187.

184. *Кузьменко В. У.* Про актуальність проблеми розвитку індивідуальності дитини на сучасному етапі // Проблеми загальної та педагогічної пси-

хології / Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Т. 4, част. 7, К.: ГНОЗІС, 2002. – С. 125-131.

185. *Кузьменко В. У.* Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах: Навч.-метод. пос. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 112 с.

186. *Кузьменко В. У.* Про структурно-змістову сутність поняття “індивідуальність” // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. – К.: ГНОЗІС, 2004, т. VI, вип. 1. – С. 199-206.

187. *Кузьменко В. У.* Урахування індивідуальних відмінностей дитини дошкільного віку у навчально-виховній роботі сучасних освітніх закладів: Матер. перших Міжнародних драгоманівських читань / Укл. Г.І. Волинка, В.П. Сергієнко, Л. Л. Макаренко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 2. – С. 76-81.

188. *Кузьменко В. У.* Індивідуалізація виховання і навчання дітей 6-річного віку як фактор забезпечення наступності // Особливості освіти дітей шестирічного віку: Матер. Всеукр. наук.-практ. конференції. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2004. – С. 60-62.

189. *Кузьменко В. У.* Індивідуальний підхід як принцип розвитку індивідуальності дитини 3-7 років // Актуальні проблеми психології. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 2. Зб. наук. ст. / За заг. ред. С. Д. Максименка та С.Є. Кулачківської. – К.: Нора-прінт, 2004. – С. 98- 102.

190. *Кузьменко В. У.* Передумови становлення індивідуальних відмінностей як структурної основи індивідуальності // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка – Т. VI. – К.: ГНОЗІС, 2004. – С. 151-159.

191. *Кузьменко В. У.* Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 194-205.

192. *Кузьменко В. У.* Концептуальна модель розвитку індивідуальності дитини 3-7 років // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т. VII, вип. 1. – К.: ГНОЗІС, 2005. – С. 170-179.

193. *Кузьменко В. У.* Індивідуальність дошкільника в освітньому процесі: концептуальні принципи та умови їх реалізації // Дошкільне виховання. – 2005. – № 8. – С. 5-7.

194. *Кузьменко В. У., Кобернік О. Г.* Відверті розмови дитячого психолога з батьками. – К.: Нора-прінт, 2002. – 82 с.

195. *Кулачківська С.Є., Ладивір С. О.* Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку. – К.: Нора-прінт, 1996. – 108 с.

196. *Кулачківська С.Є.* Психологічні засади розвитку індивідуальності дитини // Актуальні проблеми психології. Том IV. Психологія розвитку дошкільника: Зб. наук. ст. / Заг. ред. С. Д. Максименка та С.Є. Кулачківської. – К.: Нора-прінт, 2004. – С. 21-28.

197. *Куликова Т. А.* Обучение дошкольников: мифы, реальность и пути совершенствования // Дошкольное воспитание. – № 3. – 2000. – С. 40 – 45.

198. *Кульчицкая Е.И.* Воспитание чувств у детей в семье. – К.: Рад. школа, 1983. – 120 с.

199. *Кульчицкая Е.И.* Внутренний судья. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 102 с.

200. *Кулюткин Ю. Н.* Эвристические методы в структуре решений. – М.: Педагогика, 1970. – 228 с.

201. *Купер К.* Индивидуальные различия / Пер. с англ. Т. М. Марютиной, под ред. И. В. Равич-Щербо. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 527 с.

202. *Лаврент'єва Г.П., Титаренко Т. М.* Практична психологія для вихователя. – К.: ВІПОЛ, 1993. – Вип. 2. – 40 с.

203. *Лазурский А. Ф.* Классификация личностей / Под ред. М. Я. Басова и В. Н. Мясищева. – Петроград: Госиздат, 1922. – 288 с.

204. *Лазурский А. Ф.* Школьные характеристики. – Спб.: Изд. К. Л. Риккера, 1913. – 214 с.
205. *Лактионов А. Н.* Координаты индивидуального опыта. – Харьков: Бизнес-информ, 1998. – 492 с.
206. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей: Уч. пособие. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 167 с.
207. *Леви В. Л.* Искусство быть собой: Конкретная психология. – М.: ООО Торобоан, 2001. – 285 с.
208. *Леви В. Л.* Искусство быть собой: Индивидуальная психотехника. – М.: Знание, 1991. – 253 с.
209. *Леви В. Л.* Нестандартный ребенок. – 3-е изд. – Хабаровск: Кн. изд-во, 1990. – 318 с.:ил.
210. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
211. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. – М.: Политиздат, 1981. – 584 с.
212. *Лисина М.И.* Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: Автореф. дис. ... докт. психол. Наук: 19.00.07. – М., 1974. – 36 с.
213. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
214. *Лисина М.И., Силвестру А.И.* Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 112 с.
215. *Литвиненко І. С.* Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників.: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Одеса, 2002. – 19 с.
216. *Логина В.И., Матвеева А. К., Саморукова П. Г.* Развитие наблюдения у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 6. – С. 23-38.

217. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии /Отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
218. *Лэндрет Г. Л.* Игровая терапия: Искусство отношений. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 365 с.
219. *Люблинская А. А.* Семейные отношения и их влияние на детей. – М.: Молодая гвардия, 1940. – 70 с.
220. *Люблинская А. А.* Очерки психического развития ребенка (ранний и дошкольный возраст). – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – 546 с.
221. *Максаков А.И., Тумакова Г. А.* Учителю, играя: Игры и упражнения со звучащим словом. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
222. *Максименко С. Д.* Індивідуальні особливості мислення дитини. – К.: Знання, 1977. – 48 с.
223. *Максименко С. Д.* Витоки особистості: генетико-моделюючий аспект дослідження // Актуальні проблеми психології. Том. 4. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 2. Зб. наук. ст. / За заг. ред. С. Д. Максименка та С.Є.Кулачківської. – К.: Нора-прінт, 2004. – 120 с.
224. *Максименко С. Д.* Общая психология.:Уч. пос. – М: Рефл-бук, К.:Ваклер, 2004. – 528 с.
225. *Максименко С. Д.* Основи генетичної психології: Навч. пос. – К.: НППЦ Перспектива, 1998. – 217 с.
226. *Максименко С. Д.* Структура особистості:теоретико-методологічний аспект дослідження // Наук. зап. ін-ту психології ім. Г. С.Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 3-15.
227. *Малков Н. Е.* Индивидуальные психофизиологические различия в интеллектуальной деятельности старших школьников: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.02. – К., 1973. – 315 с.
228. *Манова-Томова В. С.* Психологічна діагностика раннього віку. – К.: Вища школа, 1978. – 166 с.

229. *Матюшкин А. М.* Проблемная ситуация в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
230. *Мерлин В. С.* Психофизиологическое своеобразие условных реакций в структуре волевого акта.: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Л., 1950. – 22 с.
231. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1996. – 170 с.
232. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
233. *Мерлин В. С.* Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С.87-105.
234. *Моложавый С. С.* Педология в борьбе за новую систему и за повышение качества дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1932. – № 10-12. – С. 30-37.
235. *Моляко В. А.* Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 132 с.
236. *Моляко В. А.* Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Знание Украины, 1995. – 52 с.
237. *Мухина В. С.* Психология дошкольника / Под ред Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
238. *Мясищев В. Н.* Психология отношений: Избр. психол труды / Под ред. А. А. Бодалева. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
239. *Нартова-Бочавер С. К.* "Coping behavior" в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20-30.
240. *Нартова-Бочавер С. К.* Дифференциальная психология. – М.: Флинта, 2003. – 280 с.
241. *Немов Р. С.* Психология. Книга 2. Психология образования. – М.: Просвещение-Владос, 1994. – 432 с.

242. *Непомнящая Н.И.* Опыт системного исследования психики ребенка. – М.: Педагогика, 1975. – 230 с.
243. *Обухова Л. Ф.* Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии – 1996. – № 5. – С. 38-50.
244. *Обухова Л. Ф.* Детская (возрастная) психология. – М.: Рос.пед. Агентство, 1996. – 374 с.
245. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: Теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
246. *Общая психология / Под ред. А. В.Петровского.* – М.: Просвещение, 1977. – 431 с.
247. *Овчинникова Т. Н.* Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. – М.: Академический проект, 1999. – 203 с.
248. *Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого.* – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
249. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М.: Academia, 2002. – 270 с.
250. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
251. *Освітні технології: Навч. метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Пехоти.* – К.: А. С. К., 2001. – 256 с.
252. *Основи практичної психології: Підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.* – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
253. *Основи психології і педагогіки: Психічні процеси: Навч-мет. пос. / Скрипченко О. В.(ред.), Бушай І. М., Скрипченко Л. О.* – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 146 с.
254. *Педагогика: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского.* – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
255. *Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка.* – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

256. *Петровская Л. А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд. МГУ, 1982. – 168 с.
257. *Петровский А. В.* Дети и тактика семейного воспитания. – М.: Знание, 1981. – 95 с.
258. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 256 с.
259. *Пехота Е. Н.* Индивидуальность учителя: теория и практика. Учеб. пос. – Николаев.: УкрГосНИИСС, 1996. – 144 с.
260. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 682 с.
261. *Піроженко Т. О.* Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 40 с.
262. *Піроженко Т. О.* Інноваційна психолого-педагогічна діяльність: нові підходи // Дошкільне виховання. – 2001. – № 12. – С.10-12.
263. *Плигин А. А.* Личностно-ориентированное образование: история и практика: Монография. – М.: КСП, 2003. – 432 с.
264. *Пов'якель Н.І.* Індивідуальний стиль саморегуляції як чинник продуктивності професійного мислення психолога-практика // Психологія. Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2002. – Вип. 17. – С. 229-235.
265. *Пов'якель Н.І.* Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. – Київ, НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
266. *Поддьяков Н. Н.* Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.:Академия, 2000. – 278 с.
267. *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 270 с.
268. *Поддьяков Н. Н.* Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
269. *Подольак Л. Г.* Конспекти з вікової та педагогічної психології // Психологічна газета. – 2004. – № 18. – С. 2-18.

270. *Поніманська Т.І.* Основи дошкільної педагогіки: Навч. пос. – К.: Абрис, 1998. – 448 с.
271. *Пономарев Я. А.* Психология творческого мышления. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 315 с.
272. Практическая психология образования / Андреева А. Д., Воронова А. Д., Вохмянина Т. В, Гуткина Н.И., И. В. Дубровина (ред). – М.: ТЦ Сфера, 1997. – 528 с.
273. *Приходько Ю. О.* Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: Автореф. дис. ... докт.психол. наук: 19.00.07. – УДПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 45 с.
274. *Приходько Ю. О.* Нариси становлення та розвитку дитячої психології: Навч. пос. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 205 с.
275. Проблема индивидуального подхода к детям дошкольного возраста: Сб. науч. тр. / Ред. Р. Л. Березина. – Пермь: ПГПИ, 1978. – 102 с.
276. Проблемы интегрального исследования индивидуальности / Отв. ред. В. С. Мерлин. – Пермь.: ПГПИ, 1978. – Вып. 2. – 140 с.
277. Проблемы принятия решений / Под ред. П. К. Анохина и др. – М.: Наука, 1976. – 318 с.
278. *Проколієнко Л. М.* Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1979. – 88 с.
279. *Проскура О. В.* Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К.: Освіта, 1998. – 199 с.
280. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Уч.пос. / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 1998. – 168 с.
281. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
282. Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 1998. – 384 с.
283. Психология индивидуального и группового субъекта / Под. ред А. В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 368 с.

284. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова: 2 изд. – М.: ЧеРо, 2002. – 776 с.
285. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. – С.-П.: Питер, 2000. – 476 с.
286. Психология одаренности детей и подростков / Под ред Н. С. Лейтеса. – М.: ИЦ Академия, 1996. – 416 с.
287. Психология формирования личности и проблемы обучения: Сб. Науч. Тр. / Под ред. Д. Б. Эльконина, И. В. Дубровиной. – М.: Б.И., 1980. – 166 с.
288. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 288 с.
289. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 376 с.
290. Развитие ребенка / Под ред. А. В. Запорожца и Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1968. – 192 с.
291. *Райкрофт Ч.* Критический словарь психоанализа / Пер. С англ. – СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1995. – 288 с.
292. *Раттер М.* Помощь трудным детям / Пер. С англ., общ. ред. А. С. Спиваковской. – М.: Прогресс, 1987. – 420 с.
293. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: Наук.-метод. зб. у 2-х ч.: – Ч.1 / Ред рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – 320 с.
294. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
295. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ, общ. ред. Е.И. Исенина. – М.: Изд. группа Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
296. *Роджерс К. Р.* Что значит ”становиться человеком”? // Райгородский Д. Я. Психология личности: В 2 т. – Самара, 1999. – Т. 1. – С. 363-378.

297. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1988. – 336 с.
298. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.
299. Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. – М.: Педагогика, 1988. – 117 с.
300. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
301. Русалов В. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий // Психологический журнал, 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 3-17.
302. Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности // Психологический журнал, 1986. – Т. 7. – № 4. – С. 23-35.
303. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології. – К.: Либідь, 2003. – 204 с.
304. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості.: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1997. – 50 с.
305. Семенов И. М. Индивидуальность. Большая советская энциклопедия, Т.10. – М.: Изд. Сов. Энциклопедия, 1972. – С. 188.
306. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Пер. М. Кашуба. – Л.: Світ, 1995. – 527 с.
307. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. Довідник з педагогіки і психології: Навч. посібник. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 216 с.
308. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання.: Навч. пос.: вид 2, доповн. – К.: Український центр духовної культури, 2005. – 710 с.
309. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 384 с.

310. *Слободчиков В.И.* Психологические основы личностно ориентированного образования // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 4. – С.63-72.
311. *Собчик Л. Н.* Введение в психологию индивидуальности. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с.
312. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Учеб. пос. / Под ред. Т.И. Ерофеевой. – М.: Академия. 2000. – 344 с.
313. *Солнцева О. В.* Освоение позиции субъекта игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд.педаг. наук: 13.00.07/ РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 1998. – 19 с.
314. *Спиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.
315. *Спиваковская А. С.* Психотерапия: игры, детство, семья. – Т.1. – М.: Апрель-пресс, Эксмо-Пресс, 1999. – 304 с.
316. *Среда – воспитатель и проблема детского сада / Под ред. С. Т. Шацкого.* – М.: Работник просвещения, 1925. – 66 с.
317. *Стиль человека: психологический анализ/ Под общ. ред. А. Либи-на.* – М.: Смысл, 1998. – 310 с.
318. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
319. *Субботский Е. В.* Ребенок открывает мир: Кн. для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
320. *Сумерки богов: Произведения видных западных мыслителей Ф. Ницше, З. Фрейда, Э. Фромма, А. Камю, Ж. Сартра / Сост., общ. ред. и предисл. А. А. Яковлева.* – М.: Политиздат, 1989. – 396 с.
321. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 670 с.
322. *Сухомлинський В. О.* Людина неповторна. – К.: Молодь, 1969. – 212 с.

323. *Сухомлинський В. О.* О воспитании. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.
324. *Тарасун В. В.* Тесты учебных способностей для 1 класса. – К.: Укр-вузполиграф, 1992. – 72 с.
325. *Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении. – К.: Просви-та, 1996. – 404 с.
326. *Теплов Б. М.* Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.; Т. 2. – 360 с.
327. *Тернопільська В.І.* Від самопізнання до соціальної відповідальності. Навч. посібник /За ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир: Поліграф-центр ЖДПУ, 2003. – 184 с.
328. *Титаренко Т. М.* Жизненный мир личности (структурно-генетический подход): Дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1994. – 304 с.
329. *Титаренко Т. М.* Я – знакомый и неузнаваемый. – К.: Рад.школа, 1991. – 240 с.
330. *Тищенко С.П.* Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структур-ний компонент образу “Я” // Психологія: Науково-методичний збірник. – К.: Рад. школа, 1983. – 171 с.
331. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
332. *Унт И.Э.* Индивидуализация учебных заданий и ее эффектив-ность: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Вильнюс, 1975. – 40 с.
333. *Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.* Практикум по детской психоло-гии: Пос. для студ./ Под ред. Г. А. Урунтаевой. – М.: Просвещение-Владос, 1995. – 291 с.
334. *Усова А.П.* Обучение в детском саду: 3-е изд. / Под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
335. *Ушакова О. С.* Развитие речи дошкольника: Сб. научн. трудов АПН СССР, НИИ дошк. восп. / Под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Б.И., 1990. – 137 с.

336. *Фадєєва Т.* Розвиток уяви дитини – умова її продуктивного учіння // Дошкільне виховання. – 2005. – № 2. – С. 6-8.
337. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
338. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 366 с.
339. *Фельдштейн Д.И.* Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 190 с.
340. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
341. *Фрейд А.* Теория и практика детского психоанализа / Пер. с англ. – М.: Апрель-пресс, Эксмо-пресс, 1999. – 383 с.
342. *Фрейд З.* Психоанализ детских неврозов / Пер. с нем. – М.-Л.: ГИЗ, 1925. – 203 с.
343. *Фрейд З.* Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред. М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
344. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения / Пер. с франц., общ. ред. Б. Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
345. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Пер. с англ., общ. ред. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1990. – 269 с.
346. *Фромм Э.* Иметь или быть? / Пер. с англ., общ. ред. В.И. Добренкова. – М.: Прогресс, 1990. – 330 с.
347. *Фунтікова О. О.* Педагогічні основи розумового розвитку дітей дошкільного віку.: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 36 с.
348. *Фурман А. В.* Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій.: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології АПН України. – К., 1994. – 63 с.
349. *Холодная М. А.* Структурная организация индивидуального интеллекта: Автореф. дис. ... докт. психол наук. – М., 1990. – 40 с.

350. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: БАРС, 1997. – 392 с.
351. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкування З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; За заг. ред. З. Н. Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – 511 с.:іл.
352. *Худик В. А.* Психологическая диагностика детского развития: Методы исследования. – К.: Освіта, 1992. – 219 с.
353. *Чамата П. Р.* Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К.: Знання, 1965. – 48 с.
354. *Чистякова М.И.* Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 126 с.
355. *Шаграева О. А.* Детская психология: теоретический и практический курс: Учеб. пос. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
356. *Швалб Ю. М.* Психологические модели целеполагания. – К.: Сти-лос, 1997. – 240 с.
357. *Швалб Ю. М.* Психологические механизмы целеполагания в учебной деятельности.: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1997. – 388 с.
358. *Швалб Ю. М.* Становлення механізмів цілепокладання в дошкільному віці // Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання: Зб. наук. статей / За заг. ред. С. Д. Максименка. – К.: Нора-прінт, 2001. – С. 172-177.
359. *Швалб Ю. М.* Целеполагающее сознание (психологические модели исследования). – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
360. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью: сборник работ / Пер. с нем., сост. и ред. А. А. Гусейнов, М. Г. Селезнев. – М.: Прогресс, 1992. – 572 с.
361. *Штерн В.* Персоналистическая психология. История зарубежной психологии 30-е – 60-е г. г. XX века: Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд. МГУ, 1986. – 344 с.

362. *Щукин М. Р.* Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 103-112.
363. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.
364. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
365. Эмоциональное развитие дошкольника /А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
366. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баянская, М. М. Либлина и др. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 197 с.
367. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб.: Союз, 1996. – 386 с.
368. *Юнг К. Г.* Конфликты детской души / Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – 336 с.
369. *Юнг К. Г.* Аналитическая психология: ее теория и практика: Тэвистские лекции: Исследование процесса индивидуализации. – М.: Ваклер, Рефл-бук, 1998. – 295 с.
370. *Яковлева Е. Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.20-27.
371. *Якобсон П. М.* Психология чувств: Автореф. дис. ... докт. пед. наук (по психол.). – Л., 1962. – 31 с.
372. *Backman M.* Patterns of mental abilities: Ethnic, socioeconomic, and sex differences // Amer.Educational Research J. – 1972. – V. 9. – P. 1-12.
373. *Bandura A.* Cervonep self-evaluative and self-efficacy mechanisms in the motivational effects of goal system // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – № 45. – P. 1017-1028.
374. *Beaty J.* Observing Development of the Young Child. Englewood Cliffs, New York: Prentise-Hall, 1993. – 124 p.
375. *Billman J., Sherman J.* Observation and participation in early childhood settings, U.S.A.: A Viacom Company, 1997. – 186 p.

376. *Bredenkamp S.*, Rosegrant T. Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment. – Vol. 2. – Washington, DC: NAEYS. – 1995. – 560 p.

377. *Erikson E.* Life cycle // International Encyclopedia of the Social Science. – New York: Crowell Colier & Macmillan, 1968. – Vol.9. – P. 286-292.

378. *Eysenck H.* Personality, learning and anxiety. In Eysenck H.J. Handbook of abnormal psychology. – London: Pitman, 1973. – P. 390-419.

379. *Davis R.* The Individual Differences Tradition in Counseling Psychology // Journal of Counseling Psychology. – 1992. – Vol. 39. – P. 50-68.

380. *Isenberg J.*, *Jalongo M.* Creative expression and play in early childhood. – New Jersey: Macmillan Publishing Company, 1997. – 462 p.

381. *Kagan J.* Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo // Krumboltz J.D. (ed.) Learning and the educational process. – Chicago: Rand McNally, 1965. – 539 p.

382. *Kelly J.* The psychology of personal constructs. – New York: Norton, 1955. – 489 p.

383. *Krauss M.* *Jacobs F.* Family assessment: Purposes and techniques // Handbook of early childhood intervention / Meisels S., Shonkoff J. (eds.). – N.Y.: Univer. Press, 1990. – P. 303-325.

384. *Fromberg D.* Kindergarten: Current circumstances affecting curriculum // The care and education of young children. – New York: Teachers College Press, 1989. – P. 56-67.

385. *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* /Ed. Rosegrant T. – Washington: NAEYC, 1993. – 170 c.

386. *Rogers C.* On Becoming a person. – Boston: Centry Edition, 1961. – 420 p.

387. *Salovey P.*, *Mayer J.* Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – V. 9. – P. 185-211.

388. *Seefeldt C.*, *Barbour N.* Early Childhood Education: an introduction. – New Jersey: Macmillan Publishing Company, 1993. – 616 p.

389. *Spearman C.* General intelligence objectively determined and measured // *American Journal of Psychology*. – 1904. – № 15. – P. 93-201.
390. *Stagner R.* Individual style.- New York: Basic Books, 1962. – 386 p.
391. *Sternberg R.* Explaining away intelligence: a reply to Howe // *British Journal of Psychology*. – 1988. – № 79. – P. 34-527.
392. *Torrance E.* Guiding creative talent. Englewood Cliffs. – W.J.: Prentice-Hall, 1964. – 470 p.
393. *Zuckerman M.* Psychobiology of personality. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 586p.
394. *Witkin N., Berry J.* Psychological differentiation in cross-cultural perspective // *J. Cross-Cultural Psychology*, 1975. – V.6. – P.4-87.
395. *Witkin N., Goodenough D.* Field dependence and interpersonal behavior // *Psychol.Bull.* – 1977. – V. 84. – P. 661-689.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма спостережень за проявами цілепокладання у дитини 3-7 років

- 1) Чи визначає та вербалізує дитина ті чи інші цілі своєї діяльності?
- 2) Хто найчастіше ставить перед дитиною ту чи іншу мету-педагог, сама дитина, інші діти?
- 3) Які цілі ставить перед собою дитина?
- 4) В яких видах діяльності дитина переважно визначає мету самостійно?
- 5) Який зміст цілей, поставлених перед дитиною дорослим?
- 6) Чи співпадають вони з цілями дитини?
- 7) В чому проявляється прагнення дитини до самостійної постановки мети?
- 8) Як проявляється прагнення дитини до досягнення власно визначеної цілі?
- 9) Чи проявляється прагнення до досягнення цілі, поставленої дорослим?
- 10) Чи має ціль, визначена дитиною, альтруїстичне або індивідуалістичне спрямування?
- 11) З яким настроєм дитина прагне досягти ціль, визначену самостійно?
- 12) Чи плануються та вербалізуються поетапні кроки її досягнення?
- 13) Чи досягається поставлена ціль?

**Програма спостережень
за проявами вибірковості у дитини 3-7 років**

- 1) Чи здійснює дитина власні вибори? Як часто?
- 2) В яких видах діяльності найчастіше дитина здійснює самостійні вибори? Чи віддає перевагу яким-небудь видам діяльності? Яким саме?
- 3) Наскільки вдалими є спроби здійснити вибір? (дитина здійснює, не здійснює вибір, йде на компроміс, долає перешкоди, інше);
- 4) Як поводить себе в ситуації вибору (наполягає, вагається, діє впевнено, швидко, роздумує, інше);
- 5) Як поводить себе в ситуації перешкоди для власного вибору (капризує, аргументує, скаржиться дорослому, відмовляється від власного вибору, інше);
- 6) Які фактори гальмують здійснення вибору дитиною (об'єктивні чи суб'єктивні, зовнішні чи внутрішні);
- 7) Що саме є основним змістом дитячих виборів?
- 8) Чи віддає перевагу яким-небудь видам ігор? Яким саме?
- 9) Чи бере дитина участь в розподілі ігрових ролей? (ініціює ролі, погоджується з пропозиціями інших, відмовляється від ролі як нецікавої, інше);
- 10) Які ігрові ролі обирає найчастіше? (головні-другорядні, складні-прості);
- 11) Чи справляється із самостійно обраними ролями?
- 12) Чи проявляються уподобання щодо вибору друзів? (грає переважно з одними і тими ж дітьми, грає з усіма, грає з тим, кого пропонує вихователь, частіше грає насамоті, пам'ятає, розпитує про друга в разі його відсутності, інше);
- 13) Наскільки успішним є спілкування дітей в умовах власного вибору?
- 14) Хто є ініціатором вибору необхідних для гри іграшок, предметів?
- 15) Чим керується при виборі іграшок (фактом наявності, власними бажаннями, бажаннями інших, потребами гри);
- 16) Чим найчастіше завершується самостійний вибір дитини (успіхом чи невдачею)?

**Програма спостережень
за проявами винахідливості у дитини 3-7 років**

- 1) Чи висловлює власні ідеї? Як часто придумує, ініціює, пропонує щонебудь?
- 2) Чи є в цих пропозиціях новизна порівняно з діючими в групі зразками, моделями поведінки?
- 3) В яких видах діяльності, ситуаціях, умовах спілкування найчастіше проявляється винахідливість?
- 4) Яку участь бере у реалізації власних ідей (виконує самостійно, залучає інших, нав'язує іншим, повністю знімає з себе, частково відсторонюється, інше);
- 5) Стосовно чого висловлюються ідеї?(щодо нових видів діяльності, розваг, спільних занять, власних хобі, інше);
- 6) Чи висловлює пропозиції, як зробити краще, по-іншому?
- 7) Чи вносить своє в ігрову діяльність? В чому полягає новизна? (тематика ігор, сюжет, ролі, функції персонажів, матеріали, інше). Які джерела сюжетів ігор? (життя дорослих, фільми, книги, розповіді інших тощо);
- 8) Чи вносить пропозиції щодо встановлення правил гри, поведінки в групі?
- 9) Чи пропонує ідеї щодо розв'язання конфліктних ситуацій? Який зміст цих ідей?
- 10) Чим відрізняються вироби дитини від зразків дорослого (тематикою, оформленням, кольором, деталями, композицією, інше)?
- 11) Який характер мають ідеї та пропозиції дитини (егоїстичний, альтруїстичний, жертвний, однаково важливий як для групи так і для себе, інше);
- 12) Чи проявляється наполегливість у втіленні власного задуму?
- 13) Як ставиться до винаходів, ідей, пропозицій інших дітей? (радіє, заздирить, сумує, підтримує, заохочує до продовження, сердиться, інше);
14. Як використовує винаходи, вигадки, ідеї інших в своєму житті (не використовує, копіює, вибирає найкраще, доповнює, перетворює, інше);
- 15) Як реагує на ідеї, пропозиції дорослих (підключається до втілення, доповнює власними знахідками, перетворює, очікує настанов, вказівок, інше).

**Програма спостережень за проявами
індивідуальних відмінностей дитини 3-7 років**

Оцініть, будь ласка, стан індивідуальних відмінностей Ваших вихованців (форма 1).

1) Якщо Ви спостерігаєте певні прояви у поведінці дитини постійно або часто, оцініть їх у 3 бали, якщо час від часу або інколи – у 2 бали, якщо рідко або ніколи – в 1 бал. У графі “Приклади, коментарі” наведіть окремі приклади або Ваші роз’яснення, міркування.

2) Після заповнення програми здійсніть узагальнене оцінювання стану індивідуальних відмінностей Ваших вихованців (форма 2).

Ім’я, прізвище дитини _____

Вік фактичний (вказати рік та місяць народження) _____

Форма 1.

<i>1. Відмінності індивідуального розвитку</i>	<i>Рідко (1 б)</i>	<i>Інколи (2 б)</i>	<i>Постійно (3 б)</i>	<i>Приклади коментарі</i>
1-А. Вік 1. Поводить себе у відповідності до вікових еталонів 2. Вирізняється відмінною від інших дітей поведінкою 3. Охоче включається у провідну діяльність, притаманну віку				

<i>1. Відмінності індивідуального розвитку</i>	<i>Рідко (1 б)</i>	<i>Інколи (2 б)</i>	<i>Постійно (3 б)</i>	<i>Приклади коментарі</i>
<p>4. Виявляє наявність мовленнєвого запасу відповідно до віку</p> <p>5. Виявляє наявність відповідних до віку особистісних новоутворень</p> <p>6. Виявляє типові ознаки кризи, відповідної віку</p> <p>7. Усвідомлює та називає свій вік</p>				
<p>1-Б. Стать</p> <p>1. Правильно називає свою стать</p> <p>2. Прагне виконувати ігрові ролі у відповідності до фактичної статі</p> <p>3. Розуміє та називає стать інших людей</p> <p>4. Усвідомлює відмінності між хлопцями та дівчатами</p> <p>5. Запитує про особливості поведінки людей різної статі</p> <p>6. Застосовує відповідні своїй статі іграшки</p> <p>7. Поводить себе у відповідності до своєї статі</p>				
<p>1-В. Стан здоров'я та фізичний розвиток</p> <p>1. Зовні виглядає на свій вік (зріст, вага)</p> <p>2. Виявляє відсутність соматичних захворювань</p> <p>3. Виявляє відсутність хронічних захворювань</p> <p>4. Виявляє гостроту зору, слуху</p>				

<i>1. Відмінності індивідуального розвитку</i>	<i>Рідко (1 б)</i>	<i>Інколи (2 б)</i>	<i>Постійно (3 б)</i>	<i>Приклади коментарі</i>
<p>5. Вільно маніпулює дрібними предметами</p> <p>6. Демонструє відповідну до віку розвинутість основних рухів</p> <p>7. Демонструє рухову вправність, активність</p>				
<p>1- Г. Темперамент</p> <p>1. Бере на себе значне фізичне (психічне) навантаження</p> <p>2. Проявляє витривалість</p> <p>3. Не губиться при раптових змінах та у несподіваних ситуація, легко адаптується</p> <p>4. Діє впевнено, рішуче</p> <p>5. Активно рухається, бігає, стрибає</p> <p>6. Легко переключається від одного до іншого виду діяльності</p> <p>7. Швидко засинає та легко прокидається</p>				
<p>1-Д. Здібності та інтереси</p> <p>1.Проявляє підвищений інтерес до якогось одного, нехарактерного для інших виду діяльності</p> <p>2.Проявляє рівномірно високий інтерес до різних видів діяльності</p> <p>3. Присвячує багато часу улюбленому виду діяльності</p> <p>4. Із задоволенням вигадує нові прийоми реалізації улюбленої діяльності</p>				

1. Відмінності індивідуального розвитку	Рідко (1 б)	Інколи (2 б)	Постійно (3 б)	Приклади коментарі
5. Розпитує оточуючих про те, як краще діяти в улюбленій діяльності 6. Наполегливо відстоює можливість займатися улюбленою діяльністю 7. Намагається діяти відмінно від зразків, по-своєму				
2. Відмінності особистісного розвитку	Рідко 1 бал	Інколи 2 бали	Постійно 3 бали	Приклади, коментарі
2-А. Самосвідомість 1. Демонструє адекватне ставлення до себе, результатів своєї діяльності 2. Упевнено виконує свою роль у сюжетно-рольових іграх 3. Адекватно реагує на висловлювання інших про себе 4. Намагається схвально оцінювати дії та вчинки оточуючих 5. Самостійно визначає та називає мету діяльн 6. Досягає визначену мету 7.Проявляє самостійність у побуті, різних видах діяльності				
2-Б. Соціально-етичний розвиток 1. Демонструє приязне ставлення до оточуючих 2.Із задоволенням шукає собі товаришів для гри 3. Охоче приймає та підтримує ініціа-				

<i>1. Відмінності індивідуального розвитку</i>	<i>Рідко (1 б)</i>	<i>Інколи (2 б)</i>	<i>Постійно (3 б)</i>	<i>Приклади коментарі</i>
<p>тиву інших до спілкування</p> <p>4. Дотримується існуючих у групі норм та правил поведінки</p> <p>5. Реагує на характер стосунків між дітьми, прагне впливати на них, застосовує для цього ефективні засоби</p> <p>6. Користується симпатією інших дітей</p> <p>7. Співчуває іншим, поділяє їх радість або сум</p>				
<p>2-В. Емоційно-вольовий розвиток</p> <p>1. Проявляє уважність, зосередженість</p> <p>2. Виявляє здатність долати сильні труднощі, діяти наполегливо</p> <p>3. Виявляє здатність регулювати (проявляти або стримувати) емоційні реакції адекватно до ситуації</p> <p>4. Перебуває у стані емоційного піднесення, радості, хорошого настрою</p> <p>5. Легко відволікається від неприємних вражень</p> <p>6. Свідомо застосовує засоби регуляції емоцій</p> <p>7. Розпізнає настрій, емоційний стан інших, адекватно реагує на нього</p>				

<i>1. Відмінності індивідуального розвитку</i>	<i>Рідко (1 б)</i>	<i>Інколи (2 б)</i>	<i>Постійно (3 б)</i>	<i>Приклади коментарі</i>
<p>2- Г. Потребово-мотиваційний розвиток</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Говорить про свої потреби, не приховує їх 2. Виявляє потребу у спілкуванні 3. Виявляє потребу у пізнавальній, інтелектуальній діяльності 4. Виявляє потребу у руховій діяльності 5. Діє заради похвали дорослого, інших дітей 6. Діє заради власної користі 7. Виявляє бажання вчитись у школі 				
<p>2-Д. Інтелектуальний розвиток</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Виявляє активність, уважність під час занять 2. Виявляє відповідний до віку рівень уявлень, вмінь та навичок 3. Залюбки спостерігає за явищами оточуючого світу 4. Охоче систематизує, узагальнює, аналізує, групує інформацію 5. Легко запам'ятовує пізнавальну інформацію 6. Проявляє творчість, вигадку при розв'язанні пізнавальних завдань 7. Розпитує дорослого, ставить оточуючим складні питання 				

Форма 2.

Узагальнене оцінювання стану індивідуальних відмінностей

1) Перенесіть оцінки з кожного пункту програми у відповідний пункт форми 2.

2) Підрахуйте середній бал по кожній частині програми.

1-А 1)___2)___3)___4)___5)___6)___7)___ Середній бал = 1 2 3	2-А 1)___2)___3)___4)___5)___6)___ 7)___ Середній бал = 1 2 3
1-Б 1)___2)___3)___4)___5)___6)___7)___ Середній бал = 1 2 3	2-Б 1)___2)___3)___4)___5)___6)___7)___ Середній бал = 1 2 3
1-В 1)___2)___3)___4)___5)___6)___7)___ Середній бал = 1 2 3	2-В 1)___2)___3)___4)___5)___6)___7)___ Середній бал = 1 2 3
1-Г 1)___2)___3)___4)___5)___6)___7)___ Середній бал = 1 2 3	2-Г 1)___2)___3)___4)___5)___6)___7)___ Середній бал = 1 2 3
1-Д 1)___2)___3)___4)___5)___6)___7)___ Середній бал = 1 2 3	2-Д 1)___2)___3)___4)___5)___6)___7)___ Середній бал = 1 2 3

Історія індивідуального розвитку дитини _____ (ім'я)

Дата заповнення (вказати рік, місяць) _____

Ким заповнювалось (вказати посаду та стаж роботи) _____

ІНДИВІДНИЙ РОЗВИТОК

Вікові характеристики.

Дата народження дитини (рік, місяць, число) _____

Усвідомлення віку. Знає скільки йому (їй) років, говорить про це, діє відповідно (необхідне підкреслити)

Відповідність віковим нормативам.

Розвивається відповідно віку (так чи ні) _____

Випереджає віковий розвиток (в чому) _____

Відстає від однолітків(в чому) _____

Характер перебігу вікової кризи (чи є негативні наслідки чи порушення *Статеві характеристики.*

Об'єктивна стать дитини _____

Усвідомлення статі: розуміє, що він(вона) хлопчик, дівчинка, говорить про це, діє відповідно до статі, уникає статевоповідних ролей, діє невідповідно статі.

Інше, що вас хвилює з цього приводу _____

Стан здоров'я (відомості з медичної карти).

Наявність або відсутність хронічних хвороб (які саме) _____

Стан аналізаторів (якщо є порушення, які саме) _____

Розвиток великої та дрібної моторики (якщо є порушення, які саме) _____

Володіння основними рухами (якщо є порушення, які саме) _____

Темперамент.

Холеричного, сангвінічного, флегматичного, меланхолічного спрямування.

Яскраво виражений, малопомітний, не виражений _____

Задатки, здібності, інтереси.

Зміст інтересів. Яким видам діяльності віддає перевагу _____

Сталість, вираженість здібностей. Яскраво виражені, малопомітні, не відзначаються _____

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК

Самосвідомість

Провідні риси характеру (як позитивні, так і негативні) _____

Відповідальність (висока, помірна, низька _____)

Самооцінка (завищена, занижена, відповідна реальним досягненням, порізному)

Самостійність (високий рівень, в чому проявляється _____

(низький рівень, в чому потребує допомоги _____)

Як звертається по допомогу – просить дорослого, однолітка, вимагає, плаче, ін.

Загальна характеристика поведінки _____ Які

труднощі поведінки, розвитку дитини турбують найбільше _____

В чому полягають особливі успіхи, досягнення дитини _____

Емоційно-вольовий розвиток

Стан нервової системи (чи є порушення, які ознаки цього) _____

Ситуації емоційного потрясіння (які саме) _____

Притаманні страхи (темряви, самотності, інше) _____

Сон, апетит, настрої (хороший, поганий, залежно від обставин) _____

Причини виникнення негативних емоцій _____

Причини виникнення позитивних емоцій _____

Провідні емоції (позитивні чи негативні) _____

Соціально-етичний розвиток

Бажання спілкуватись з іншими (якраво виражене, помірне, малопомітне, відсутнє)_____

Поведінка в конфлікті (уникає конфлікту, б'ється, скаржиться, йде на компроміс, інше)_____

Статус (положення дитини в групі)-високий, благополучний, низький.

Норми та правила поведінки: не знає, знає- виконує, знає- не виконує, по-різному_____

Що тривожить в цій сфері розвитку дитини_____

Потребово-мотиваційний розвиток

Провідні потреби _____

(яким видам діяльності віддає перевагу)

Чим пояснює дитина ті чи інші дії, вчинки_____

Наказом батьків, своїм бажанням, необхідністю, звинуваченням, інше

Наявність або відсутність бажання вчитись в школі (для дітей старшого до-шк. віку)_____

Чим _____ пояснює-ся?_____

Пізнавальний розвиток

Прагне до оволодіння новою інформацією: завжди, часто, інколи.

Охоче бере участь у різних видах занять: завжди, часто, час від часу.

Яким видам занять віддає перевагу_____

Активність під час занять (висока, достатня, низька, по-різному)_____

Наявність відповідного до віку кола знань, вмінь, навичок

(високий рівень, достатній рівень, низький- з яких розділів програми_____)

Розвинутість пізнавальних процесів-пам'ять, увага, уява, мислення, уява.

(Високий рівень, достатній, низький- в чому особливо)_____

Що тривожить в цій сфері розвитку дитини_____

УМОВИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Своєрідні особливості сімейного виховання _____

(склад сім'ї, кількість дітей, хто виховує дитину, переїзди, розлучення, народження другої дитини, інше)

Стиль спілкування з дитиною (авторитарний, демократичний, ліберальний)

Уважність до питань виховання дитини (висока, помірна, низька)

Хто найбільше займається вихованням дитини _____

Інше, що ви вважаєте важливим _____

Особливі відомості _____

(термін відвідування закладу, що трапилось в житті дитини надзвичайного, які вона має особливі досягнення, успіхи, які гуртки відвідує, або що особливо тривожить, радує, хвилює).

Опитувальник
“Труднощі здійснення індивідуалізованого виховання і навчання”

Мета цього опитувальника- на основі самооцінювання з'ясувати ваше ставлення до проблеми індивідуалізованого виховання і навчання дітей та визначити ті труднощі, які заважають втіленню цього напрямку в практику педагогічної діяльності. Будь ласка, при заповненні опитувальника зважте на Ваші проблеми і труднощі в роботі та визначте своє ставлення до проблеми індивідуалізованої освіти. Опитувальник містить в собі ряд тверджень, деякі з котрих є для Вас прийнятними, а декотрі-ні. Навпроти тих тверджень, які не відповідають Вашим поглядам та переконанням необхідно обвести цифру 0. Інші твердження, які більшою або меншою мірою стосуються Ваших переконань, повинні бути відмічені відповідною сумою балів від 1 до 5.

Невірно не зовсім вірно частково вірно приблизно так майже вірно точно

0 балів 1 бал 2 бали 3 бали 4 бали 5 балів

1.	Мене турбує, як діти моєї групи будуть реагувати на те, що вони виконують різні завдання	0 1 2 3 4 5
2.	Я володію такими методами роботи з дітьми, які можуть бути більш ефективними	0 1 2 3 4 5
3.	Я не маю уявлення про те, що таке індивідуалізація виховання і навчання	0 1 2 3 4 5
4.	Мене турбує, що мені не вистачить часу для проведення такої кропіткої роботи	0 1 2 3 4 5
5.	Я би хотіла надавати допомогу іншим педагогам з проблеми індивідуалізованого виховання і навчання	0 1 2 3 4 5

6.	Мене турбує, чи зможу я виконати всі обов'язки стосовно забезпечення індивідуалізації	0 1 2 3 4 5
7.	Я б хотіла знати, хто саме із моїх колег поглиблено працює над цією проблемою	0 1 2 3 4 5
8.	Я б хотіла глибше ознайомитись із проблемою індивідуалізації виховання і навчання	0 1 2 3 4 5
9.	Я б хотіла більше знати про організаційні аспекти запровадження індивідуалізації	0 1 2 3 4 5
10.	Мене турбує, чи дозволять мені мої можливості займатися втіленням цього напрямку	0 1 2 3 4 5
11.	Мене турбує, як будуть оцінювати ефективність моєї роботи	0 1 2 3 4 5
12.	Я зараз надзвичайно зайнята іншими справами	0 1 2 3 4 5
13.	Я маю ідеї щодо модифікації діючих зараз підходів щодо здійснення індивідуалізації	0 1 2 3 4 5
14.	Я б хотіла координувати свої дії з іншими фахівцями з метою підвищення ефективності впровадження індивідуалізації	0 1 2 3 4 5
15.	Я б хотіла мати більше інформації з вказаної проблеми	0 1 2 3 4 5
16.	Я б хотіла бути обізнаною з тим, що роблять інші педагоги в даному напрямі	0 1 2 3 4 5
17.	На даному етапі я не зацікавлена в отриманні спеціальних знань з даної проблеми	0 1 2 3 4 5
18.	Я б хотіла ознайомитись з тим, яким чином можна підвищити ефективність запровадження даного напрямку роботи	0 1 2 3 4 5
19.	Я зацікавлена отримати відгуки своїх колег про якість моєї роботи з метою покращення її якості	0 1 2 3 4 5

Орієнтовна програма спостережень за станом педагогічної роботи з питань індивідуалізації

I. Стиль спілкування педагогів з дітьми

- вихователі знаходять можливість спілкуватися індивідуально з кожною дитиною;
- звертаються по імені до кожного, використовують при цьому ласкаві звероти;
- виявляють своєю мімікою (посмішкою, виразом обличчя) та пантомімікою (розташуванням відносно дітей) своє схвалення кожної дитини;
- делікатно, непомітно спостерігають за кожною дитиною;

II. Урахування індивідуальних відмінностей у виховному процесі

- відповідно до інтересів, потреб, можливостей, ін. підбирають методи і прийоми формування особистісних якостей (характеру, мотивів, спрямованості тощо);
- ведуть аналітичний щоденник спостережень;
- з розумінням та повагою ставляться до особливостей кожної дитини.

III. Урахування індивідуальних відмінностей в навчальному процесі

- враховують особливості навчальних можливостей кожної дитини, рівень пізнавальної активності, психічних процесів, знань, вмінь та навичок;
- проводять заняття, різні за формою організації дітей (індивідуально, підгрупами, фронтально);
- підбирають та пропонують навчальні завдання різного ступеню складності;
- визначають різні засоби активізації уваги, включення мотивації до навчальної діяльності;
- враховують індивідуальні можливості дітей при плануванні навчальної діяльності.

IV. Забезпечення індивідуально орієнтованого середовища

- створюють умови для вільного пересування дітей, куточки усамітнення;
- працюють над розробкою варіативних зразків, демонстраційного матеріалу, ігрових завдань, роздаткового матеріалу, тощо;
- розташовують дитячі роботи на рівні їхніх очей в тих місцях, де їх можуть бачити всі;
- забезпечують та позначають індивідуальні місця для зберігання дітьми власних речей;
- розташовують меблі таким чином, щоб діти могли діяти індивідуально або підгрупами;

У. Розвиток системоутворювальних властивостей індивідуальності

- наповнюють життя дітей ситуаціями вибору;
- надають дітям можливість для прийняття самостійних рішень;
- забезпечують умови для планування діяльності;
- спонукають дітей до обговорень, вільного висловлювання;
- підтримують прагнення до постановки та досягнення мети;
- забезпечують наявність розв'язання винахідницьких та проблемних завдань;
- створюють ситуації успіху, визнання, само оцінювання, аперцепції, тощо.

**Орієнтовні питання бесіди, спрямованої на вивчення особливостей
та умов сімейного виховання**

1) Загальні відомості про сім'ю

(Склад сім'ї, вік, освіта, характер трудової діяльності батьків, відомості про інших членів сім'ї, відомості про побутові, житлові, матеріальні умови життя, тощо)

2) Зміни, що відбулися в житті і складі сім'ї з моменту народження дитини (народження інших дітей, переїзди, розлучення, смерть близьких родичів, ін.).

3) Особливості сімейного виховання

(Хто найчастіше займається вихованням дитини, яких поглядів виховання дотримуються в сім'ї, чи існує узгодженість між членами родини, які методи виховання, заохочення або покарання використовуються, яке ставлення батьків до навчання, праці, гри в житті дитини, роль спільної з батьками діяльності та ін.).

4) Знання та розуміння батьками особливостей розвитку дитини

(Особливості розвитку в ранньому дитинстві, стан фізичного, соціального, емоційного, інтелектуального розвитку на період вивчення дитини, улюблена діяльність, прояви, що радують, тривожать батьків).

б) Побаження до дошкільного навчального закладу, педагогів
Наявність вимог стосовно режиму життя дитини, послуг, що надаватимуться, програми навчання та виховання, стилю спілкування вихователя з дитиною, спілкування з іншими дітьми, харчування, предметно-ігрового середовища. Вимоги стосовно діяльності, аспекти, що хвилюють найбільше (здоров'я, навчання, спілкування, виховання працелюбства, зосередженості або ін.).

7) Інше

Анкета для батьків
“Характеристика індивідуальних відмінностей дитини”

Шановні батьки! Ми вивчаємо особливості розвитку індивідуальності дітей дошкільного віку. Просимо щиро відповісти на питання анкети.

Вкажіть, будь ласка, вік дитини _____

- 1) Чи вважаєте Ви свою дитину особливою, відмінною від інших дітей? _____
- 2) Якщо так, то чим саме Ваша дитина відрізняється від своїх однолітків? _____
- 3) В чому Ваша дитина схожа зі своїми однолітками? _____
- 4) Як Ви вважаєте, в чому проявляється особливість, унікальність Вашої дитини? _____
- 5) Чим Ваша дитина найбільше цікавиться? _____
- 6) Які види діяльності приваблюють її найбільше? _____
- 7) Які аспекти розвитку дитини Вас найбільше турбують? _____
- 8) У чому, на Вашу думку, полягають переваги виховання у Вашій сім'ї на відміну від інших? _____
- 9) У чому вбачаєте недоліки свого стилю виховання, спілкування з дитиною? _____
- 10) Чи має Ваша дитина якісь виняткові таланти? Вкажіть, які саме?

- 11) Як Ви підтримуєте особливість, винятковість Вашої дитини? _____

Дякуємо за допомогу!

**Опитувальник для батьків
“Особливості стилю спілкування з дитиною”**

Опитувальник містить в собі ряд тверджень, деякі з котрих є для Вас прийнятними, а декотрі-ні. Навпроти тих тверджень, які абсолютно не відповідають Вашим поглядам та переконанням, необхідно обвести цифру 0. Інші твердження, які більшою або меншою мірою стосуються Ваших переконань, повинні бути відмічені відповідною сумою балів від 1 до 5.

Невірно не зовсім вірно частково вірно приблизно так майже вірно точно

0 балів 1 бал 2 бали 3 бали 4 бали 5 балів

1	Я прагну отримати знання про те, яким чином забезпечити гармонійний розвиток дитини	0 1 2 3 4 5
2	В сім'ї часто обговорюються питання виховання дитини, її майбутнього	0 1 2 3 4 5
3	Ми усією сім'єю проводимо разом достатньо часу	0 1 2 3 4 5
4	Я намагаюся допомагати дитині якомога частіше	0 1 2 3 4 5
5	Мене найбільше турбує те, щоб дитина добре вчилась	0 1 2 3 4 5
6	Всі члени родини мають схожі погляди на систему виховання дитини	0 1 2 3 4 5
7	Ми разом з дитиною плануємо те, як будемо проводити вільний час, відпустку, вихідні	0 1 2 3 4 5
8	Я дозволяю дитині робити все те, що вона	0 1 2 3 4 5

	вважає за потрібне	
9	В нашій сім'ї дитина має змогу вибирати чим займатися, що їсти, читати, в які ігри грати тощо	0 1 2 3 4 5
10	Я постійно вимагаю від дитини слухняності	0 1 2 3 4 5
11	Я спостерігаю за тим, що у дитини виходить найкраще	0 1 2 3 4 5
12	У нас вдома достатньо різноманітних іграшок, матеріалів для творчої діяльності дитини	0 1 2 3 4 5
13	Між членами родини не виникає суперечок щодо виховання дитини	0 1 2 3 4 5
14	На виховання дитини не вистачає часу	0 1 2 3 4 5
15	Я часто раджуся з дитиною, важливі питання ми вирішуємо разом	0 1 2 3 4 5
16	Мені доводиться кричати на дитину, якщо вона завинила	0 1 2 3 4 5
17	Я враховую дитячі можливості, бажання, не залишаю без уваги прохання, питання	0 1 2 3 4 5
18	У нас в сім'ї є улюблені справи та спільні заняття	0 1 2 3 4 5
19	Я турбуюся про те, щоб забезпечити дитину тими іграшками, які відповідають її потребам	0 1 2 3 4 5
20	Я хочу більше знати про те, як привчити дитину до здорового способу життя	0 1 2 3 4 5
21	Якщо я неправа (ий), то завжди прошу проба-чення у дитини	0 1 2 3 4 5

Програма спостережень за особливостями сімейного виховання з урахуванням спрямованості на розвиток індивідуальності дитини

- 1) Батьки мають вироблену позицію на питання виховання дитини;
- 2) Знаходять можливість часто спілкуватися з дитиною;
- 3) Звертаючись до дитини по імені, використовують ласкаві звороти; ;
- 4) Виявляють словесно, мімікою та пантомімікою позитивне ставлення до дитини;
- 5) Вміють делікатно, непомітно спостерігати за поведінкою, діями дитини;
- 6) Рахуються з побажаннями дитини;
- 7) Відповідно до інтересів, потреб, можливостей дитини підбирають виховні методи і прийоми;
- 8) Радяться з педагогами з приводу виховання дитини;
- 9) Цікавляться педагогічними виданнями з питань виховання дитини;
- 10) Обговорюють та узгоджують свої виховні дії між собою та з педагогами;
- 11) Намагаються з'ясувати відповідність індивідуального розвитку дитини віковим орієнтирам;
- 12) З розумінням та повагою ставляться до індивідуальних відмінностей дитини;
- 13) З'ясовують особливості навчальних можливостей дитини, рівень пізнавальної активності, психічних процесів, знань, вмінь та навичок;
- 14) Цікавляться активністю дитини під час занять, результатами її учбової діяльності;
- 15) В повсякденному спілкуванні з дитиною використовують ігрові прийоми для активізації уваги, пам'яті, мислення, включення мотивації до навчальної діяльності;
- 16) Враховують можливості та інтереси дитини при виборі гуртків, до-

даткових занять.

17) Радяться з педагогами та іншими батьками щодо вибору розвивальних ігор та іграшок;

18) Створюють вдома зручні умови для ігор, самостійної практичної діяльності дитини, читання, змістовних розмов;

19) Виготовляють разом з дитиною твори мистецтва, співають, музикують, відвідують заклади культури, музеї, театри, спортивні майданчики тощо;

20) З повагою ставляться до дитячих робіт, демонструють їх іншим членам родини, розташовують в тих місцях, де їх можуть бачити всі;

21) Виділяють вдома індивідуальні місця для зберігання дитиною власних речей, іграшок;

22) Розташовують вдома меблі таким чином, щоб дитина мала змогу займатися різними видами діяльності;

23) Наповнюють життя дитини ситуаціями вибору;

24) Надають дитині можливість для прийняття самостійних рішень;

25) Заохочують дитину до спільного планування діяльності;

26) Спонукають дитину до обговорень, діалогів, вільного висловлювання;

27) Підтримують прагнення дитини до постановки та досягнення мети;

28) Забезпечують необхідність розв'язання винахідницьких та проблемних завдань;

29) Створюють ситуації успіху, визнання, оцінювання, самооцінювання;

30) Заохочують прояви співпереживання, піднесення, аналітичного сприйняття оточуючого світу, творів мистецтва і культури.

**Анкета самооцінювання стану педагогічної роботи,
спрямованої на налагодження взаємодії з родинами вихованців**

Будь ласка, прочитайте уважно питання анкети та оцініть стан своєї педагогічної роботи щодо налагодження стосунків з родинами дітей. Позначте якість своєї роботи літерами А, Б, або В (А – часто, Б – час від часу, В – рідко або ніколи). Проаналізуйте отримані результати та відповідно до цього працюйте над покращенням якості, звертаючи увагу на ті аспекти, які ви визначили як проблемні.

- 1) Відчуваю та демонструю добре ставлення до дитини їй та її батькам _____
- 2) Часто розмовляю з членами родин моїх дітей _____
- 3) В цих розмовах вживаю зрозумілі, доступні слова та пояснення _____
- 4) Уважно вислуховую та виконую побажання батьків _____
- 5) Знаходжу для цього зручний для обох сторін час _____
- 6) Цікавлюся особливостями сімейного виховання, сімейними цінностями, традиціями _____
- 7) Пропоную різні види допомоги сім'ям _____
- 8) Забезпечую варіативність освітніх послуг з урахуванням запитів сім'ї _____
- 9) Залучаю батьків до розробки індивідуалізованих програм виховання і навчання _____
- 10) Пропоную батькам вибрати вид допомоги закладу, найбільш зручний для родини _____
- 11) Даю батькам важливі доручення, в тому числі стосовно роботи з дітьми _____
- 12) Сприяю спілкуванню батьків між собою _____
- 13) Персонально, в присутності дітей та інших родин дякую батькам за надану допомогу _____

- 14) Разом з дітьми готуємо невеличкі сюрпризи, подарунки для батьків не тільки на державні, а і на сімейні свята _____
- 15) Підбираю іграшки та обладнання з урахуванням сімейної культури _____
- 16) Намагаюся дотримуватися сімейних ритуалів підготовки до сну, їжі _____
- 17) Називаю дитину тими лагідними іменами, якими її називають вдома _____
- 18) Поважаю педагогічні погляди батьків та сімейні цінності _____
- 19) Шукаю спільне в поглядах на виховання з членами родин _____
- 20) Намагаюсь не нав'язувати свої цінності дитині, якщо вони йдуть всупереч цінностям родини _____
- 21) В спілкуванні з дітьми, які не володіють українською, вживаю ключові слова російською мовою _____
- 22) Запрошую батьків відвідувати групи в будь-який зручний для них час _____

**Планування роботи
з індивідуалізації навчально-виховного процесу**

- 1) Труднощі у впровадженні індивідуалізації, на які я хочу спрямувати увагу
- 2) Що саме я хочу змінити (мета) _____
- 3) Що я планую зробити _____
 - на початковому етапі _____
 - на основному етапі _____
 - на заключному етапі _____
- 4) Інформації якого змісту мені не вистачає _____
- 5) Ресурси, яких в мене недостатньо _____
- 6) Умови, які я вважаю несприятливими _____
- 7) Можливі заходи стосовно покращення умов здійснення індивідуалізації у навчально-виховному процесі _____
- 8) Рекомендації консультанта _____

Підпис вихователя

Підпис консультанта