

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

**На правах рукопису**

**Мельничук Оксана Богданівна**

**УДК 159.922.72-057.87**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ  
ПОДОЛАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО  
ЕГОЦЕНТРИЗМУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**19.00.07. – педагогічна та вікова психологія**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук**

**Науковий керівник:  
ЛИСЯНСЬКА ТАЇСА МИКОЛАЇВНА,  
кандидат психологічних наук, доцент**

**Київ – 2003**



## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
------------	---

### РОЗДІЛ I

#### МЕТОДОЛОГІЧНІ І ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ЕГОЦЕНТРИЗМУ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Аналіз пізнавального егоцентризму як характеристики інтелектуальної сфери особистості.....	12
1.2. Психологічна проблема розуміння поняття “пізнавальний егоцентризм” та його суть і природа.....	16
1.3. Когнітивна децентрація в структурі особистості молодшого школяра.....	30
1.4. Проблема подолання пізнавального егоцентризму у психолого-педагогічній літературі.....	40

### РОЗДІЛ II

#### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ЕГОЦЕНТРИЗМУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Теоретичне обґрунтування побудови експериментального дослідження пізнавального егоцентризму учнів початкової школи.....	52
2.2. Динаміка розвитку і взаємодії рівнів та проявів пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку.....	65
2.3. Основні чинники закріплення домінантності пізнавального егоцентризму молодших школярів та критерії рівнів його розрізнення.....	95

## РОЗДІЛ III

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ПОДОЛАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ЗАКРІПЛЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ЕГОЦЕНТРИЗМУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Психолого-педагогічні умови подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку.....	107
3.2. Психолого-педагогічні засоби подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів.....	117
3.2.1. Навчальний діалог як умова і засіб подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів.....	119
3.2.2. Система психогімнастичних тренінгових вправ для подолання пізнавального егоцентризму учнів початкової школи.....	140
3.3. Вплив створених умов та системи психокорекційних засобів на динаміку виявлених рівнів пізнавального егоцентризму.....	163
ВИСНОВКИ.....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	182
ДОДАТКИ.....	199

## ВСТУП

**Актуальність проблеми.** Зміни у нашому суспільстві, зумовлені необхідністю побудови демократичного суспільства, значно залежатимуть від того, який тип особистості формується і реалізується у цей період – тип суто егоїстичного спрямування, зосереджений тільки на індивідуальному самоствердженні, без врахування потреб суспільного оточення, чи тип раціонально мислячого прагматика, який розумітиме перспективність та ефективність такої діяльності і поведінки, що позитивно будуть сприйматися оточенням і, водночас, корисні для нього. Це висуває нові вимоги суспільства до розвитку особистості, зокрема її інтелектуальної сфери – формування об’єктивної розумової позиції, яка уможливорює адекватність пізнання реальності та її суспільно значущого перетворення. Вирішення цього загального завдання тісно пов’язане з реалізацією Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття) та Закону України “Про освіту”, позаяк ключове місце у формуванні дитячої особистості, майбутнього громадянина, належить школі.

Початкова школа – важливий етап у житті дитини, оскільки саме в цей період відбувається перебудова свідомості дитини, що забезпечує здатність до більш об’єктивного сприймання довкілля та соціального світу, самосприйняття. На кінець початкового періоду навчання формується необхідне підґрунтя для розвитку абстрактного мислення. Закріплення домінування пізнавального егоцентризму в молодшому шкільному віці неминуче викликатиме труднощі у адекватному формуванні особистості в цей та наступні вікові періоди. Високий рівень вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій може спричинити розвиток загальної егоцентричної спрямованості, дисгармонійної Я-концепції, ускладнювати процес налагодження конструктивної взаємодії та спілкування з іншими людьми, перешкоджатиме розвитку емпатії. Саме в молодшому шкільному

віці пізнавальний егоцентризм може закріпитися як розумова позиція особистості та ускладнити процес її формування у майбутньому.

Водночас психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати найбільш сензитивними до навчально-виховних впливів, що уможлиблює проведення ефективної профілактико-психокоригуючої роботи з подолання пізнавального егоцентризму учнів початкової школи. Тому необхідним є визначення умов, дотримання яких у навчально-виховному процесі дасть можливість подолати домінування та попередити закріплення пізнавального егоцентризму в молодшому шкільному віці та знівелювати його негативний вплив на становлення особистості на наступних вікових етапах. Наукове обґрунтування таких умов є важливим завданням сучасної практичної психології. Наше дисертаційне дослідження є одним з кроків у напрямі його вирішення.

Пізнавальний егоцентризм як феномен неодноразово аналізувався вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Як основну властивість допонятійного інтелекту пізнавальний егоцентризм вивчав Ж.Піаже. Умови, що впливають на формування встановлених Ж.Піаже особливостей інтелектуального розвитку, визначали в своїх роботах М.Доналдсон, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, В.О.Недоспасова, Л.Ф.Обухова, А.Н.Перре-Клермон, та ін. Особливості прояву пізнавального егоцентризму в різні вікові періоди становлення особистості відображені в дослідженнях С.Ю.Більчугова, Дж.Брунера, Д.Інелдер, В.Л.Навіцкаса, Н.О.Подгорецької, Дж.Флейвела, Г.Цукермана та ін.

Пізнавальний егоцентризм аналізувався в рамках міжкультурних досліджень мислення (Дж.Брунер, О.Р.Лурія, П.Тулвісте та ін.). Вплив пізнавального егоцентризму на діяльність особистості відзначали К.О.Абульханова-Славська, М.Вертгеймер, Є.В.Гейко, Д.Б.Ельконін, М.С.Жашкоч'ян, Ф.Зімбардо, Т.В.Косма, Т.М.Лисянська, В.О.Недоспасова, І.М.Палей, Т.І.Пашукова, Н.І.Пов'якель, А.О.Реан, О.В.Соломатіна, Л.Д.Столяренко та ін.

Проте вивчення проблеми пізнавального егоцентризму показало відсутність досліджень, де були б чітко виділені критерії розрізнення рівнів його вираженості і прояву в молодшому шкільному віці та чинники закріплення його домінантності в цей період. Немає робіт, де конкретно і узагальнено були б сформульовані умови профілактики та подолання закріплення пізнавальних егоцентричних тенденцій учнів початкової школи.

Таким чином, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних і експериментальних досліджень особливостей і чинників закріплення пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку та визначення і узагальнення психолого-педагогічних умов подолання закріплення домінантності пізнавального егоцентризму учнів початкової школи шляхом залучення до цієї роботи вчителів, батьків та практичних психологів і обумовили вибір теми нашого дослідження: “Психолого-педагогічні умови подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку”.

Тема дисертації входить до плану науково-дослідної роботи кафедри психології НПУ імені М.П.Драгоманова, затверджена Вченою радою університету (протокол №12 від 26.06.2001 р.) та Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 7 від 17 вересня 2002 р.).

**Об’єкт дослідження** – пізнавальний егоцентризм молодших школярів.

**Предмет дослідження** – психолого-педагогічні умови і засоби профілактики закріплення та подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку.

**Мета дослідження** – виявити особливості розвитку, проявів та закріплення пізнавального егоцентризму в період навчання в початковій школі та визначити, обґрунтувати та перевірити дієвість психолого-педагогічних умов та системи засобів подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку.

**В основу дослідження нами було покладено припущення про те, що:** подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку вимагає дотримання ряду психолого-педагогічних умов, пов'язаних як з врахуванням загальних особливостей розвитку і формування особистості учнів початкової школи, так і конкретних чинників закріплення домінування пізнавального егоцентризму в цей період. Використання інтегративного підходу при дотриманні цих умов та застосування засобів психокорекційного впливу забезпечить домінування у навчально-виховному процесі діалогічно-розвивальної стратегії педагогічної взаємодії і підвищить ефективність роботи, спрямованої на профілактику закріплення та подолання домінантності когнітивних егоцентричних тенденцій.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези необхідно було вирішити такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз підходів до проблеми пізнавального егоцентризму.
2. Виявити і проаналізувати основні особливості розвитку та прояву пізнавального егоцентризму в учнів початкової школи.
3. Експериментально визначити рівні вираженості пізнавального егоцентризму у молодших школярів та проаналізувати особливості їх прояву в особистісному розвитку дітей.
4. Визначити та науково обґрунтувати психолого-педагогічні умови профілактики закріплення та подолання домінантності пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку.
5. Розробити та апробувати програму подолання домінантності пізнавального егоцентризму у молодших школярів.

**Теоретико-методологічною основою дослідження були:** принцип системного підходу в психології (Б.Г.Ананьєв, О.В.Киричук, Т.М.Лисянська, Б.Ф.Ломов, О.Ф.Рибалко, О.В.Скрипченко); психологічний принцип єдності свідомості, самосвідомості і діяльності (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, П.Р.Чамата); положення про сутність



особистості та закономірності її формування (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, А.В.Петровський, Т.М.Титаренко та ін.); основні теоретичні положення про специфічну для кожного вікового етапу соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність та новоутворення, які є вихідним моментом динамічних змін у розвитку дитини (І.Д.Андрєєва, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, М.Т.Дригус, І.В.Дубровіна, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Д.Ф.Ніколенко, С.Д.Максименко, Л.М.Проколієнко, Д.І.Фельдштейн); положення генетичної теорії розумового розвитку дитини (Ж.Піаже); положення психологічної науки щодо діалогічності внутрішньої структури свідомості (Л.І.Анциферова, Л.С.Виготський, Г.А.Ковальов Б.Ф.Ломов, О.Р.Лурія, та ін.); положення про роль емоційно-вольової сфери у формуванні здорової особистості (П.К.Анохін, І.Д.Бех, Г.М.Бреслав, Л.Я.Гозман, Б.І.Додонов, О.І.Кульчицька, Ю.О.Приходько та ін.); положення про спілкування як фактор ефективності навчання (А.А.Венгер, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, М.І.Лисіна, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман та ін.).

Для перевірки гіпотези та вирішення поставлених завдань у процесі дослідження був застосований комплекс теоретичних та емпіричних **методів**: аналіз науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження, включене спостереження, соціометрія, метод експертних оцінок, усне та письмове опитування, аналіз продуктів діяльності, проєктивні методики, констатуючий експеримент, формуючий експеримент, методи статистичної обробки емпіричних даних (на базі комп'ютерної програми Excel).

Дослідження проводилося на базі школи № 206 та дитячого садка № 469 м. Києва, школи-інтернату № 2 м. Кам'янець-Подільського впродовж 1998-2000 навчальних років. У дослідженні взяли участь 164 учні початкових класів.

**Вірогідність та надійність** отриманих результатів забезпечувалась застосуванням системного підходу до вивчення пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку; послідовною реалізацією теоретичних

положень; методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних даних дослідження; використанням валідних методів, адекватних предмету, меті і завданням дослідження; репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих результатів, застосуванням методів математичної статистики.

**Наукова новизна та теоретичне значення** дослідження полягає у тому, що:

- доповнено та розширено наукове уявлення про специфіку та динаміку розвитку пізнавального егоцентризму (когнітивної центрації) у молодших школярів;

- дістало подальший розвиток вчення про особливості прояву пізнавального егоцентризму молодших школярів в різних сферах особистості (когнітивна, емоційна, поведінкова, взаємодія, спілкування, Я-концепція) і обґрунтування критеріїв рівнів (високого, середнього, низького) розрізнення пізнавального егоцентризму у молодших школярів;

- вперше визначено та систематизовано психологічно значущі чинники закріплення домінантності пізнавального егоцентризму у молодших школярів (загальна егоцентрична спрямованість, дисгармонійна Я-концепція, неконструктивні способи взаємодії та спілкування, низька емпатійність) та виявлено і експериментально доведено ефективність психолого-педагогічних умов (загальні умови розвитку і формування особистості учнів початкової школи, пов'язані з умовами організації навчальної діяльності та умовами виховання у сім'ї; конкретні умови подолання пізнавального егоцентризму, пов'язані з чинниками закріплення його домінантності в період початкового навчання) подолання та профілактики домінантності пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку на основі діалогічно-розвивальної стратегії педагогічного впливу.

**Практичне значення** роботи полягає в тому, що теоретично обґрунтована та експериментально перевірена комплексна програма психолого-педагогічних умов та системи психокорекційних засобів

подолання та профілактики домінантності пізнавального егоцентризму дітей молодшого шкільного віку, може бути використана практичними психологами як загальноосвітніх, так і спеціалізованих шкіл у взаємодії з вчителями і батьками. Результати дослідження та конкретні методики і вправи можуть бути включені у зміст практичних занять з курсу педагогічної та вікової психології у вузах для студентів педагогічного та дефектологічного факультетів, в педучилищах для спеціальності “Початкове навчання” та факультетах підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, лекційних та практичних занять з курсу “Основи психодіагностики” та “Основи психоконсультування та психокорекції” на спеціальних факультетах, які готують практичних психологів для закладів освіти.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні ідеї і результати дослідження доповідались і отримали схвалення на звітних наукових конференціях викладачів НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 1999-2002 рр.); на Другій Всеукраїнській науковій конференції “Проблема особистості в сучасній науці: результати і перспективи досліджень” (м. Київ, 9-10 вересня 1999 р.); на П’ятій Міжнародній науково-практичній конференції “Духовність і проблеми розвитку особистості” (м. Житомир, 23-25 листопада 1999 р.); на Міжнародному конгресі “Стреси в повсякденному житті дітей” (м. Одеса, 25-29 квітня 2000 р.).

Результати дослідження **впроваджувались** у навчально-виховному процесі початкових класів СШ № 206 (довідка № 289, від 26.09.2002 року) та д/с № 469 (довідка № 20, від 26.09.2002 року) м. Києва, а також у навчальному процесі природничо-географічного факультету та факультету української філології, що мають подвійні спеціальності з практичною психологією та навчальному процесі студентів вечірнього відділення спеціальності “Практична психологія” НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка № 04-10/1183 від 25.10.02).

**Публікації.** Основний зміст і результати роботи представлені у 8 публікаціях, серед яких 4 статті у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, матеріали наукових конференцій.

**Структура дисертації:** дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури і 13 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 181 сторінках. Список літератури вміщує 201 джерело. В роботі міститься 14 таблиць, 8 рисунків на 9 сторінках.

## **РОЗДІЛ 1. Методологічні і теоретичні проблеми дослідження пізнавального егоцентризму особистості**

### **1.1. Аналіз пізнавального егоцентризму як характеристики інтелектуальної сфери особистості**

Сучасне життя ставить підвищені вимоги до розвитку особистості, зокрема її інтелектуальної сфери. Інтелектуальна діяльність особистості визначається не тільки безпосередньо процесами мислення, а й, значною мірою, здібністю адекватно сприймати і переробляти інформацію, індивідуальним, суб'єктивним досвідом людини.

Феномен пізнавального егоцентризму як особливості інтелектуальної діяльності вперше був описаний відомим швейцарським психологом Ж.Піаже в рамках створеної ним концепції інтелектуального розвитку дитини.

Поняття “еґоцентризму”, “центрації” неодноразово аналізувались вітчизняними і зарубіжними дослідниками (Б.Г.Ананьєв, Дж.Брунер, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, М.Доналдсон, Г.Еблі, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонт'єв, Н.І.Непомнящая, Л.Ф.Обухова, С.Л.Рубінштейн, С.Скрибнер, і ін.). Формуючі експерименти з дітьми (С.Ю.Більчугов, Т.В.Бурменська, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, В.О.Недоспасова, Л.Ф.Обухова і ін.), міжкультурні дослідження мислення (Дж. Брунер, П.Грінфілд, О.Р.Лурія, П.Тувльісте і ін.), дослідження з вікової психології дорослих (Б.Г.Ананьєв, Н.О.Подгорецька і ін.) дають великий фактичний матеріал для осмислення змісту і значення поняття “пізнавального еґоцентризму” як характеристики інтелектуальної сфери особистості.

Еґоцентризм детермінує мислення дитини, визначає її розумову позицію. Дитяче сприймання і осмислення предметного світу та людських

стосунків, дитяче мовлення, своєрідність дитячої логіки є наслідком прихованої егоцентричної розумової позиції. Інтелектуальний розвиток в онтогенезі проходить шлях від повної егоцентричності через децентрацію до більш об'єктивної позиції в пізнанні предметного світу, інших людей і самого себе [105].

Піаже визначає три періоди розвитку інтелекту особистості. Кожному періоду відповідають певні інтелектуальні структури, послідовна зміна яких, внаслідок децентрації, обумовлює розвиток [84; 57-58], [104; 594-606], [88], [196; 301-305]:

- I. **Сенсомоторний інтелект (0-2 роки)** – формуються сенсомоторні структури, здійснюється координація сприймання і моторики. Внаслідок децентрації дитина починає усвідомлювати, що навколишній світ складається із об'єктів, які існують в просторі і часі незалежно від неї, крім того, вона сама один із таких об'єктів світу.
- II. **Репрезентативний інтелект і конкретні операції (2-11 років)** – формуються структури конкретних операцій – система внутрішніх розумових дій, але з обов'язковою опорою на зовнішні, наочні стимули. Це мислення з допомогою уявлень, образів.

Період включає дві стадії:

1. *Доопераційний інтелект (2-7 років)* – дитина не здатна адекватно відображати оточуючий світ, робити правильні доведення, розмірковувати. Її мислення на цьому етапі не чутливе до суперечностей, відсутні зв'язки між судженнями, типовими є доведення від конкретного до конкретного, поза загальним, невміння зосередитись на змінах об'єкта, незворотність мислення і ін.

Децентрація на цьому етапі інтелектуального розвитку забезпечує можливість 7-8-річній дитині усвідомити об'єктивні відношення предметного світу і будувати міжособисті стосунки в формі кооперації.

2. *Конкретні операції (8-11 років)* – дитина може вірно розмірковувати, робити правильні доведення, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки, в певній мірі співвідносити різні точки зору.

Логічні операції здійснюються тільки в системі наочних стимулів, а не в гіпотетичному плані.

Приблизно в 11 років складається система операцій, що є підґрунтям для формування наукових понять.

### **III. Репрезентативний інтелект і формальні операції (11-14 років) –**

формується нові складні мисленнєві схеми, що дозволяють здійснювати формально-логічні операції без опори на сприймання конкретних об'єктів і образів. Підліток здатний оперувати абстрактними поняттями, розмірковувати про минуле, сьогодення, майбутнє, його мислення гіпотетичне, здатне висувати гіпотези і припущення, робити прогнози і т.п.

Децентрація на цьому етапі забезпечує можливість переходу від “реформатора-ідеаліста” до “людини-справи”, пов'язана з початком дорослості і професійної орієнтації.

Загальний інтелектуальний розвиток супроводжується розвитком нової форми егоцентризму в кожний період життя дитини. Так, в період сенсомоторного інтелекту, егоцентризм проявляється в злитті суб'єктивного і об'єктивного, в період репрезентативного інтелекту і конкретних операцій – в дефіциті розрізнення власної і інших точок зору, в період оформлених операцій – в приписуванні безмежних можливостей власному мисленню, здатному реформувати навколишнє життя. Нові мисленнєві структури, що формуються в той чи інший період обмежуються відповідною цьому періоду формою егоцентризму [84].

Дослідження мислення дорослих (Л.С.Виготський, 1956; В.Л.Навіцкас, 1988; Н.О.Подгорецька, 1980; О.К.Тихомиров, 1969; П.Тулвісте, 1971; і ін.) продемонстрували, що егоцентризм не зникає з завершенням періоду формальних операцій. Вміння слідувати формальним, логічним прийомам не забезпечує повної логічної організованості мислення дорослого.

Ще Ж.Піаже визнавав, що дорослі залишаються егоцентричними в своєму стилі мислення. Егоцентризм притаманний дорослому там, де він

керується своїми спонтанними, наївними судженнями про речі, він може виступати і як своєрідна реакція на незнайоме. Факти так званої індивідуальної магії у дорослих, наявність пізнавального егоцентризму в міжособових стосунках і ін. доводять, що егоцентризм можлива особливість мислення дорослої людини. Крім того, егоцентризм зберігається на все життя у людей, що залишилися на низькому рівні психічного розвитку [99], [100], [101].

Інтелектуальна сфера особистості тісно пов'язана з іншими сферами: емоційно-вольовою, мотиваційно-потребовою, спілкуванням, різними видами діяльності, поведінкою тощо. Вираженість процесів центрації - децентрації інтелекту неминуче впливає на становлення і характеристику особливостей особистості в цілому, що може проявлятися у моральному егоцентризмі, емоційному егоцентризмі, комунікативному егоцентризмі, загальній егоцентричній спрямованості особистості і т.п.

Пізнавальний егоцентризм не тільки суто онтогенетична характеристика інтелекту. Його вплив на інтелектуальну сферу людини детермінований змістом суб'єктного досвіду, що визначається умовами виховання, особливостями взаємовідносин з довкіллям, чуттєвим досвідом, досвідом емоційних переживань, світоглядом і т.п.

Психологи виділяють такі основні причини, що стимулюють розвиток високої егоцентричної спрямованості особистості [73; 14]:

1. Перехвалювання учня вчителями, часті ненормовані схвалення, високі оцінки, що дають вчителі і однокласники. Зовнішнім проявом егоцентричної спрямованості є завищена самооцінка, високий рівень домагань, зверхнє ставлення до однокласників.

2. Розбещеність дитини в сім'ї батьками і родичами. Розрізняють дві ситуації: а) дитина в сім'ї одна, тому може формуватися "зацикленість" на своєму "Я"; б) неповна сім'я з двома чи трьома дітьми, де розбещеність є наслідком неусвідомлюваних компенсаторних реакцій одного з батьків, що переживає почуття провини за виховання своїх дітей в неповній сім'ї. В обох випадках, якщо батьки надміру потакають своїм дітям, в останніх не



розвивається потреба враховувати бажання і думки батьків, закріплюється егоцентрична спрямованість.

3. Низька контактність з ровесниками або неправильний розподіл ролей в системі міжособової взаємодії. Наприклад, якщо дитина постійно перебуває на керівних посадах (староста і ін.) у неї може закріпитись звичка командувати, втратиться інтерес до думок, поглядів ровесників, виникне ілюзія власної зверхзначущості.

Пізнавальний егоцентризм в області міжособових стосунків проявляється в розлагодженні процесу встановлення взаєморозуміння між людьми, конфліктності, неефективній взаємодії [73; 5].

Зовнішні прояви егоцентричного мислення дітей і дорослих, незалежно від віку і освіти, схожі. Частіше всього вони проявляються в проблемних важких ситуаціях і виражаються у глобальній, нерозчленованій оцінці явищ; орієнтації на випадкові ознаки, несуттєві відношення; невмілих відповідях на запитання; підміні об'єктивної оцінки суб'єктивною; відсутності розрізнення позицій різних людей; домінуванням емпіричного виду узагальнення над логічним; нечутливості до суперечностей [110].

Пізнавальний егоцентризм – розумова позиція особистості, що визначає ефективність пізнання фізичної реальності, самопізнання та міжособових стосунків. Пізнавальний егоцентризм – явище, що має біполярну природу (об'єктивну та суб'єктивну, генетичну та соціальну).

## **1.2. Психологічна проблема розуміння поняття “пізнавальний егоцентризм” та його суть і природа**

Вперше проблема центрації мислення, як характеристики розумового розвитку, виникла в асоціативній психології, яка пов'язувала її з диференціацією та інтеграцією перцептивних структур при вирішенні задач. Вивчались такі особистісні характеристики як минулий досвід, установки, наявні знання. У своїх дослідженнях Г.Гібш і М.Форверг (1972) показали, що

людина здійснює відбір інформації на основі не завжди усвідомлюваних оцінок [24]. Гештальт-психологи (М.Вертгеймер, 1923 та ін.), вивчаючи сприймання, відкрили закони трансформації сукупності фізичних стимулів в суб'єктивні образи. Процес сприймання опосередкований особистісними стереотипами, які впливають також і на характер продуктивного мислення в проблемних ситуаціях [16].

Л.Секей (1963) класифікував знання в процесі мислення (початкове вихідне знання, засіб мислення і результат мислення), підкреслюючи розмежування між житейським емпіричним знанням і свідомо набутим досвідом наукового знання [129].

Згідно позицій гештальт-теорії, процес вирішення задач передбачає перецентрацію, переструктурування гештальтів не як активну пізнавальну діяльність людини, а детерміновану своєрідністю елементів задач і особливостями нервової організації особистості.

Перцептивний підхід до вирішення проблеми центрації мислення, суб'єктивного в ході розумового розвитку знайшов своє відображення у вітчизняних теоріях І.М.Сеченова і І.П.Павлова (умовний рефлекс, динамічний стереотип) та О.О.Ухтомського (домінанта). Так, О.О.Ухтомський вказував: "...Наші домінанти стоять між нами і реальністю. Загальний колорит, в якому малюється нам світ і люди, значною мірою визначається тим, які наші домінанти і які ми самі" [148; 310].

Проблема пізнавального егоцентризму вперше була поставлена у віковій психології швейцарським психологом Ж.Піаже, який перевів традиційні питання теорії пізнання в область дитячої психології і показав залежність процесу утворення розумових структур і характеру пізнавальної діяльності.

Його концепція розвитку дитячого мислення ґрунтується на таких основних ідеях:

1. *Ідея трансформації.* Вона полягає в тому, що на всіх етапах розвитку пізнання постійно зв'язане з діями чи операціями, тобто

трансформаціями, перетвореннями об'єкта. З цього слідує, що межа між суб'єктом і об'єктом попередньо не встановлена і вона нестабільна. В будь-якій дії змішані суб'єкт і об'єкт. Щоб усвідомити свої власні дії суб'єкт потребує об'єктивної інформації. Без тривалої практики і без навичок аналізу суб'єкт не може розрізнити, що належить об'єктам, що йому самому як активному суб'єкту і, що належить самій дії перетворення об'єкту. Проблема розвитку інтелекту, виходячи з цього положення, зводиться до аналізу того, як суб'єкт здатний пізнавати об'єкти все більш адекватно, тобто як він стає об'єктивним у пізнанні. Об'єктивність не притаманна дитячому пізнанню з самого початку і для її розуміння воно повинно пройти у своєму становленні ряд послідовних конструкцій.

2. *Ідея конструкції.* Об'єктивне знання завжди підпорядковане певним структурам дій. Ці структури – результат конструкції; вони не дані ні в об'єктах, так як залежать від дії, ні в суб'єкті, оскільки суб'єкт повинен навчитися координувати свої дії. Для характеристики суб'єкта дії Піаже виділяє його структурні і функціональні властивості. Суб'єкту притаманні дві основні функції: організація і адаптація, які проявляються у тому, що кожний акт поведінки певним чином організований, тобто утворює певну структуру, а її динамічний аспект складають процеси адаптації, які, в свою чергу, складаються із рівноваги процесів асиміляції (включення нового об'єкта в уже сформовані схеми дій) і акомодатії (перебудова сформованих схем, їх пристосування до нового об'єкту) [84], [151], [105], [22]. Рівновага, забезпечуючи адаптацію, приводить у відповідність вимоги середовища і схеми дій, якими дитина вже володіє. Досягнення стану рівноваги завжди умовне і викликає появу нових задач, успішне розв'язання яких, вже не можуть забезпечити наявні розумові структури. Рівновага постійно порушується. Порушення її, в свою чергу, знову вимагає збалансування процесів асиміляції і акомодатії. Тобто розвиток має “власну, внутрішню, рушійну силу, а інтелектуальний розвиток, зокрема, забезпечується тенденцією до рівноваги” [105], [22; 597-598].

Піаже вважав, що динамічні процеси незмінні, вони успадковуються, не залежать ні від змісту, ні від досвіду. На відміну від функцій, структури, тобто розумові системи, формуються у житті, залежать від змісту, досвіду і тому якісно відрізняються на різних стадіях розвитку. Таке співвідношення між функцією і структурою забезпечує безперервність і поступовість розвитку і його якісну своєрідність на кожному віковому етапі. В пізнанні визначальну роль відіграє не суб'єкт сам по собі, а домінуючі розумові структури суб'єкта. Від наявності таких структур, їх кількості і якості залежить успішність пізнання. Сам розвиток – це зміна домінуючих розумових структур. Активність суб'єкта в процесі пізнання визначається не тільки домінуючими розумовими структурами, а й діями суб'єкта. Піаже вважав, що думка – це стисла форма дії. Пізнання виступає як продукт реальних дій між суб'єктом і об'єктами [84], [105].

Вивчаючи специфіку дитячого пізнання, своєрідність дитячого мислення, Ж.Піаже розглядав дитину як істоту, що асимілює об'єкти, відбирає і засвоює їх відповідно до своєї власної розумової структури. Вчений підкреслює, що всі інтелектуальні впливи дитина зводить до своєї власної точки зору і, сама того не помічаючи, їх деформує, так як її власна точка зору ще не “відчленилась” від точок зору інших людей і вона не вміє координувати чи групувати ці різні точки зору. Таку особливість відношення дитини і дійсності в своїх ранніх роботах (двадцять років) Ж.Піаже назвав егоцентризмом. Сутність егоцентризму полягає в недиференційованості власного “Я” дитини від оточуючого середовища. Дитина егоцентрична як у фізичному так і соціальному аспектах свого буття, тому що не може усвідомити своєї суб'єктивності [105; 218].

Егоцентричність мислення дитини проявляється в тому, що вона “думає для самої себе, не турбуючись ні про те, щоб бути зрозумілою для оточуючих, ні про те, щоб стати на точку зору іншого” [101; 3].

Позицію дитини до світу речей Ж.Піаже визначає як реалістичну, вона базується на безпосередньому сприйнятті, коли своє миттєве сприймання

дитина вважає абсолютно істинним. Реалізм, як “безпосереднє і незаконне узагальнення”, разом з дитячим суб’єктивізмом обмежує можливості дитячого пізнання, дитячих міркувань [101; 145]. Внаслідок реалізму дитина не здатна віддиференціювати фізичну і психічну реальність, тому схильна опредмечувати психологічні події та їх продукти (думки, сновидіння, імена і т.п.). З реалізмом дитячого мислення також пов’язані такі інтелектуальні тенденції як анімізм (фізичній реальності приписуються властивості біологічно-психологічних утворень) та артифіціалізм (фізичні явища трактуються як наслідок людської діяльності, предмети оточуючого світу як результат певних антропоцентричних цілей) [151; 367-368], [189].

Дитяча думка розвивається у напрямку об’єктивності, реципрокності і релятивності:

- об’єктивність передбачає розгляд речей незалежно від суб’єкта, в їх внутрішньому взаємозв’язку. Діти до певного віку не вміють розрізняти суб’єктивний і зовнішній світ. Дитина починає з того, що ототожнює свої уявлення з речами об’єктивного світу і лише поступово приходять до їх розрізнення. Диференціація залежить від того, наскільки дитина усвідомила своє власне положення серед речей;
- реципрокність (взаємність) обумовлена відкриттям для суб’єкта точок зору інших людей, приписуванням їм тих же самих значень, що і своїй власній, встановленням між цими точками зору відповідності. Дитина бачить реальність вже не тільки як безпосередньо їй дану, а ніби встановлену внаслідок координації всіх точок зору;
- релятивізм (відносність) – “узагальнення опосередковане і законне” – полягає в усвідомленні дитиною зв’язків між явищами, яке приходять на зміну попередньої віри дітей в існування абсолютних субстанцій і абсолютних якостей. Також відбувається усвідомлення відносності суб’єктивних оцінок [84; 26-29], [151], [101].

Пізнавальний егоцентризм, обумовлений якісною своєрідністю процесів сприймання і мислення дитини, детермінує особливості дитячої логіки: рядоположення, синкретизм, трансдукцію та нечутливість до суперечностей.

- Рядоположення - результат відсутності управління послідовними образами і уявленнями, невизначеність їх напрямку та недостатність зв'язків. Дитячі “тому що” виражають різноманітні типи зв'язків (причинні, послідовні, цільові і ін.) і часто відображають відсутність будь-якого зв'язку з головним судженням, крім того, що всього лише стоять на початку речення. Нездатність до логічного обґрунтування, обумовлена трудностю узагальнення та дедукції, призводить до того, що зв'язки між послідовними судженнями дитина підміняє рядоположенням. Мисленню дитини бракує “внутрішньої необхідності”, позаяк вона знаходиться в полоні власних суджень і не може оперувати інформацією, ставши на чужу точку зору. Не переживаючи ситуації необхідності логічного доведення, дитина здійснює рядоположення суджень, замість знаходження зв'язків між ними. Таким способом вона може обґрунтувати всі явища і події [101; 6, 15, 19, 21, 33, 143].
- Синкретизм – “спонтанна тенденція сприймати за допомогою глобальних образів”, дитина знаходить аналогії між предметами чи словами, не вдаючись до їх аналізу, зв'язуючи між собою різноманітні явища, навіть випадкові. Синкретизм – надмірність у виявленні і встановленні зв'язків. Згідно поглядів Ж.Піаже, синкретизм займає проміжне положення між згущенням (термін введений З.Фрейдом, означає сплав різних образів в один загальний, наприклад, в сновидіннях, фантазіях) та узагальненням. Згущення пов'язане з неспрямованою думкою, яка за своїм характером аутична, підсвідома, вона не пристосовується до зовнішньої реальності, а сама собі створює уявну реальність, прагнучи не до встановлення

істини, а до задоволення бажання. Узагальнення, в свою чергу, потребує думки спрямованої (розумної), яка передбачає розуміння, адаптацію до зовнішнього середовища, мовленнєве вираження і є істиною або хибною в емпіричному чи логічному аспектах [100; 46]. Явище синкретизму детермінується особливостями дитячої асиміляції і імітації: з однієї сторони, егоцентричне дитяче мислення асимілює інформацію зовнішнього середовища для себе і зі своєї власної точки зору, таким чином, відповідно деформуючи її; з іншої сторони, - не будучи здатною усвідомити свою суб'єктивність (внаслідок егоцентризму), дитина постійно імітує зовнішній предметний і соціальний світ, змішуючи “Я” з іншою особою [101; 6, 184, 190-196].

Синкретизм дитячої думки обумовлений не лише синкретизмом сприймання та безпосередньої аналогії, що виражаються в нерозчленованості, неточності образів, відсутності їх аналізу, а й взаємозалежністю синкретизму розуміння і синкретизму міркування, коли виникають схеми цілого, які зв'язують між собою речення, утворюючи зв'язки між ними без попереднього аналізу. Синкретизм міркування проявляється в звичайній проекції (наприклад, прислів'я та відповідна йому фраза), у відсутності аналізу деталей, безпосередньому злитті декількох речень, в утворенні схем цілого, коли окремі ознаки явища зв'язуються в одну схему для дефініції цього ж явища. Саме існування схеми цілого, як результату попереднього пізнавального досвіду, і призводить до синкретичних міркувань, що виражаються у формі ототожнення (“те ж саме”) чи виражені словосполученням “тому що” псевдологічного чи псевдопричинного характеру. Внаслідок синкретизму міркування діти можуть обґрунтувати будь-що, зв'язуючи між собою різноманітні, випадкові явища, знаходячи для кожного нового сприймання чи нової ідеї зв'язок з тим, що їй передувало. Таке довільне обґрунтування будь-чого Піаже називає загальним законом вербального розуміння дитини. Він також підкреслює, що

синкретичне міркування є наслідком дитячого егоцентризму мислення, який дає змогу уникати аналізу і задовольнятися “індивідуальними та довільними схемами цілого”.

Егоцентрична розумова позиція дитини обумовлює також синкретизм розуміння: сприймаючи повідомлення іншої людини, дитина вважає, що все розуміє, такий підхід заважає їй послідовно проаналізувати почуту інформацію, змушуючи керуватися схемами цілого, а розуміння окремих деталей здійснюється через схеми цього цілого. Піаже зазначає, що синкретизм розуміння означає можливу появу схем цілого і деталей незалежно одне від одного, постійний взаємозв'язок між ними, результатом якого є “все більш точний аналіз деталей і все більш повний синтез цілого” [106; 108-126].

- Трансдукція – спосіб міркування, який визначає хід думки “від спеціального до спеціального, без узагальнень і без логічної обов'язковості”. Трансдукція проявляється по-різному і залежить від рівня інтелектуального розвитку дитини. Так, до 7-8 років – стадія “чистої трансдукції” – для доопераційного мислення дитини характерна відсутність оберненості операцій та інваріантності понять (величини, ваги, об'єму тощо). Тому дитина не тільки не може усвідомити об'єктивні зв'язки між явищами, а навіть не має внутрішньої потреби їх шукати. Якісні характеристики її мислення (реалізм, анімізм, артифіціалізм) заперечують можливість встановлення об'єктивних причинних залежностей. Згідно поглядів Піаже, вперше така можливість з'являється у дітей віком 9-10 років. Розумові операції на цій стадії стають оберненими, але дитячі міркування в цей період ще часто трансдуктивні, тобто один конкретний випадок дитина пояснює іншим, без узагальнень. Логічно обґрунтовувати свої думки, пояснювати причини тих чи інших фізичних явищ, враховуючи закони їх розвитку, діти можуть лише з 11-12 років.



Піаже вважає, що відсутність логічної необхідності є основною характерною рисою трансдукції. Дитина обмежується в своїх міркуваннях виключно одиничними випадками не лише тому, що їй не вистачає знань (залежно від віку), а тому, що не переживає потреби в доведенні, логічному обґрунтуванні своїх умовисновків, вона не намагається знаходити об'єктивні зв'язки між своїми судженнями, визначаючи відношення між ними “без усвідомлення зв'язків”. Основна причина такої своєрідності міркування – егоцентризм, внаслідок якого дитина, приймаючи свою точку зору за абсолютну не усвідомлює необхідності логічного доведення своїх роздумів, не переживає “потреби доводити те, говорить, чи те, що їй говорять” [103; 16, 125-127, 239-582], [101; 21, 31, 197-215, 255].

- Нечутливість до суперечностей як своєрідність логіки дитини, проявляється в нездатності до розрізнення, тому в своїх міркуваннях дитина змішує причину з вихідним положенням, мотивом чи наслідком. Піаже розрізняє дві причини, які, на його думку, обумовлюють нечутливість дітей до суперечностей. Перша – забудькуватість – детермінована “відсутністю зв’язку між пам’яттю і увагою”. Дитина, на відміну від дорослого, в якого реальність ієрархічно упорядкована його життєвим досвідом, живе в декількох більш чи менш незв’язаних між собою реальностях: гра, власний досвід взаємодії з реальним фізичним чи соціальним оточенням, дійсність, про яку їй розповіли, фантазії і т.п. Міркування, тлумачення дитиною певної проблеми залежать від того, з якої “реальності” в даний момент вона бере інформацію. Тому дитячі доведення суперечливі і дитина може в одній і тій же ситуації одночасно стверджувати і заперечувати певне положення, вважати щойно повідомлену інформацію давно їй знайомою чи такою, до якої вона додумалась самостійно тощо. Друга причина дитячої нечутливості до суперечностей, яку виділяє Піаже, - “згущення”. Образи об’єктивної реальності, що виникли на його основі,

відповідно, - не системні, різнорідні, суперечливі і т.п. Виступаючи підґрунтям дитячих міркувань, вони обумовлюють суперечливість доведення та умовисновків [101; 23, 180-184, 264]. Піаже підкреслює, що більшість характерних рис дитячої логіки можна пояснити егоцентризмом, але, з іншої сторони, - саме їх присутність, в свою чергу, і пояснює егоцентризм [101; 221].

Егоцентризм визначає також специфіку мовлення дітей. Дитяче мовлення егоцентричне, позаяк дитина говорить, виходячи із своєї точки зору, не намагаючись стати на точку зору інших людей. Коефіцієнт егоцентричного мовлення змінний і залежить від двох обставин: від активності самої дитини і від типу соціальних відносин як між дитиною і дорослим, так і між дитиною і ровесниками. Вербальний егоцентризм є вираженням інтелектуальної і соціальної позиції дитини [105].

Піаже виділяє три категорії егоцентричного мовлення, загальна риса яких – безадресність звернень дитини та відсутність адаптивних реакцій зі сторони партнерів [100; 11-12, 14-37]:

- Повторення (ехолалія) – дитина повторює слова і склади заради задоволення потреби говорити, не маючи на меті ні конкретних звернень до іншої особи, ні прагнення осмислити вимовлені слова. Дитина наслідує дорослого, імітуючи його жести, висловлювання. Така позиція не є соціальною, а виникає внаслідок недиференційованості власного “Я” і іншої особи, дитина змішує “діяльність власного тіла і тіла іншої людини”.
- Монолог – дитина розмовляє сама з собою, ні до кого не звертаючись, “гучно думає”. Так, вона говорить, діючи з предметами, супроводжуючи свої ігри і рухи криками та словами, намагаючись видозмінити при цьому дійсність вербально, вплинути словом на фізичні предмети та людей. В такій ситуації слово не має соціальної функції, позаяк не передбачає повідомлення інформації, а лише супроводжує, поглиблює або витісняє дію.

- Монолог вдвох чи колективний монолог – дитина залучає до своєї діяльності (мисленнєвої чи практичної) іншу особу, але не переживає при цьому внутрішньої потреби бути зрозумілою для іншого, не враховує точку зору партнера.

На відміну від егоцентричного, соціалізоване мовлення дитини (адаптована інформація; критика; накази, прохання і погрози; запитання; відповіді на запитання) орієнтоване на співрозмовника і визначається можливістю дитини стати на іншу точку зору, враховувати її [100; 12-13].

Коефіцієнт егоцентричного мовлення змінний і залежить від двох обставин: від активності самої дитини і від типу соціальних відношень, з однієї сторони між дитиною і дорослим і, з другої сторони, між дитиною і ровесниками. Піаже вважав, що незалежно від середовища коефіцієнт вербального егоцентризму зменшується з віком [106]. Таке розуміння егоцентричного мовлення зустріло багато заперечень (Л.С.Виготський, Р.Заззо, В.Штерн, і ін.).

Пізніше, відповідаючи на критику, вчений визнав, що сам по собі коефіцієнт егоцентричного мовлення не є реальною мірою інтелектуального егоцентризму чи навіть вербального егоцентризму, а скоріше стосується до області дій і їх інтеріоризації у внутрішні операції [99; 466-467].

Аналізуючи характер егоцентричного мислення і розуміння, обумовлених своєрідністю спілкування, Піаже виділяє “логіку егоцентричну” і “логіку комунікативну” (визначаючи сам термін “логіка” як сукупність навичок розуму при загальному проведенні операцій”):

- 1) егоцентрична логіка – інтуїтивна; синкретична, без акценту на доведенні; використовує власні схеми аналогії; в дедукції домінують зорові схеми; характер міркувань в значній мірі детермінується особистісними судженнями та оцінками;
- 2) комунікативна логіка – дедуктивна; зосереджена на доведенні; уникає схем по аналогії, зорових схем та особистісних суджень і оцінок; спирається на загально прийняту оцінку і здоровий глузд.

Егоцентрична логіка домінує в мисленні дітей 3-7 років, в період 7-11 років вона більше визначає “вербальне розуміння”, не впливаючи на “перцептивне розуміння”, також частково зберігається і в мисленні підлітків та дорослих [100; 50-51].

У системі Жана Піаже егоцентризм займав проміжну стадію в розвитку дитячого мислення від аутизму до соціалізації. Соціалізація трактувалась ним як процес силового витіснення суб’єктивних форм мислення, що відбувається в ході мовного спілкування дитини з оточуючим соціальним середовищем [101; 226-229].

У своїх пізніх роботах (сорокових років і наступних) Піаже визначає пізнавальний егоцентризм як “неусвідомлене зосередження” чи “недостатність диференціації точок зору”. Вчений зауважує, що сам термін “пізнавальний егоцентризм” відображає ідею прогресу знань, який здійснюється не простим додаванням “пізнаних предметів чи їх рівнів”, а трансформацією вихідної пізнавальної позиції, що передбачає переформулювання точок зору – децентрацію. В цей період своєї діяльності вчений пропонує для вжитку новий термін – “центрація”, але, водночас, зазначає, що вживає термін “егоцентризм” позаяк “вихідна центрація перспективи завжди стосується власної позиції і дій індивіда”. Піаже підкреслює, що попередньо егоцентризм мислення неусвідомлений, це не гіпертрофія усвідомлення свого “Я”, а “недостатнє віддиференціювання своєї точки зору від інших можливих” [99; 464-465], [105].

Пізнавальний егоцентризм у сфері міжособових стосунків проявляється в спілкуванні як трудність усвідомлення інтелектуальної позиції партнера, рівня його знань, особливостей міркування тощо, наприклад, при повідомленні нової інформації в дискусії і т.п. ситуація, коли індивід в спілкуванні не намагається зрозуміти відмінності між власною точкою зору і точкою зору партнера, є соціальним контактом, але така поведінка, на думку Піаже, є неадаптованою з позицій інтелектуальної кооперації. Вчений відмічає, що пізнавальний егоцентризм – “головна

перешкода для координації точок зору і для кооперації і визначає його як “недостатність децентрації, невміння змінювати розумову перспективу як в соціальних відношеннях, так і в інших” [99; 465, 467-468].

Проблема індивідуального в психіці людини, в її розумовому розвитку зокрема (відображена Піаже в понятті “егоцентризм”), знайшла своє вираження також і у вітчизняній психології. Так, аналогом дитячих спонтанних понять, обумовлених пізнавальним егоцентризмом (Піаже), можна вважати житейські поняття (Л.С.Виготський, 1934, 1935), особистісний смисл (О.М.Леонтьєв, 1972; О.Р.Лурія, 1979), емпіричні знання, мислення (В.В.Давидов, 1983, 1986, 1990; А.З.Зак, 1982, 1984, 1994; і ін.) тощо, розроблені авторами в рамках діяльнісного підходу до вивчення психіки людини, згідно позицій якого – психіка формується в діяльності, а результати пізнання (уявлення і поняття) визначаються змістом і характером цієї діяльності.

Житейські поняття похідні “із власного життєвого досвіду дитини”, набуті нею в ході особистої практики і особистих спостережень зовнішнього світу. На думку Л.С.Виготського, вони формуються без спеціальної допомоги і участі дорослих, що відрізняє їх від наукових понять, які, в свою чергу, утворюються спочатку на основі словесного знаку в співробітництві з дорослим і лише потім переходять в область власного досвіду дитини [20; 164, 169, 232], [63; 22]. Згодом їх психологічний зміст був узагальнений вченим в понятті зони ближнього розвитку.

Проблема “значення і смисл” розроблена О.М.Леонтьєвим і О.Р.Лурією, розкриває співвідношення невідповідності мовного значення і особистісного смислу слова. О.Р.Лурія відмічав, що “значення” слова пов’язане з об’єктивним відтворенням системи зв’язків і відношень, а “смисл” – розвиток суб’єктивного, особистісного тлумачення його відповідно до конкретної ситуації [62; 293], [67; 53].

Головна характеристика емпіричного мислення – відображення і класифікація зовнішніх, чуттєво сприйнятих властивостей предметів і явищ;

формування понять здійснюється шляхом порівняння і вирішення зовні однакових, загальних ознак. На відміну від емпіричного, теоретичне мислення спрямоване на відображення внутрішніх зв'язків і закономірностей їх розвитку [38], [39], [113], [30], [118].

Пізнавальний егоцентризм, на нашу думку, обумовлює також переживання явища “психологічного бар'єру” (“психологічна сліпота” та “психологічна глухота”), описаного в ряді психологічних досліджень по вивченню особливостей протікання індивідуальної і групової мисленнєвої діяльності, групової взаємодії в ході пізнавальної діяльності, своєрідності, спілкування в ході спільного вирішення мисленнєвих задач тощо (В.Г.Казанська, 1976; Л.В.Петляєва, Р.Т.Сверчкова, 1982 і ін.). Суть цього феномену в тому, що людина не сприймає в процесі розв'язання задачі фактів та ідей, що не вкладаються в її гіпотезу.

Ідеї операційної теорії інтелекту Ж.Піаже знайшли своє продовження в когнітивній психології, яка вивчає закономірності репрезентації знань суб'єкта у відповідних репрезентативних чи когнітивних структурах. Когнітивна психологія вивчає розумовий розвиток дитини, пов'язуючи його з розвитком репрезентації знань, їх диференціацією, інтеграцією та ієрархічною організацією. В зарубіжних і вітчизняних дослідженнях з проблем когнітивної психології (В.К.Гербачевський, І.М.Палей, 1972; К.Д.Дженігс, 1975; В.Колга, 1982; К.Нельсон, 1973; М.С.Жашкоч'ян, І.М.Палей,1977; Р.Holsman,G.Klein,1954; R.B.Gatell,1935; R.Gardner,1953; K.Goldstein,1941,1943; J.Kagan,N.Kogan,1970; G.Kelly,1955; K.Lewin,1951; S.A.Santostefano,1978; I.E.Siegel,1970; Ch.Spearman,1927; H.Witkin,1954,1962) вивчаються особливості прояву когнітивних стилів особистості, які обумовлюються особливостями індивіда сприймати інформацію, зберігати і використовувати її. Сформульовані Ж.Піаже в його теорії розумового розвитку дитини в онтогенезі принцип взаємодії (асиміляції і акомодатії) та принцип рівноваги стали провідними принципами організації когнітивних

структур, які розкривають суть і механізми розумового розвитку з позицій сучасної когнітивної психології.

Сучасна дефініція пізнавального егоцентризму така: нездатність індивіда, зосереджуючись на власних інтересах, змінювати вихідну пізнавальну позицію по відношенню до деякого об'єкта, судження чи поняття, навіть при наявності суперечливої його досвіду інформації; підґрунтя егоцентризму в нерозумінні суб'єктом того, що можливе існування інших, відмінних від його власної, точок зору [54; 400].

Підсумовуючи сказане, пізнавальний егоцентризм ми можемо визначити як розумову позицію, що проявляється в недиференційованості власного "Я" від довкілля, недостатності диференціації точок зору. Він характеризується своєрідністю протікання процесів сприймання та мислення, своєрідністю логіки (рядоположення, синкретизм, трансдукція, нечутливість до суперечностей). Пізнавальний егоцентризм має генетичну та соціальну природу і проявляється по різному в той чи інший період онтогенезу. В цілому пізнавальний егоцентризм є суб'єктивним проявом особливостей пізнавальної діяльності, інтелектуального розвитку особистості в онтогенезі.

З проблемою пізнавального егоцентризму, його впливу на інтелектуальний і особистісний розвиток пов'язані також сучасні дослідження мислення дитини.

Виявлені в процесі аналізу літературних джерел положення розкривають сутність пізнавального егоцентризму та його природу. Вони спрямовують нас на пошук умов подолання пізнавального егоцентризму в процесі онтогенезу, зокрема, в період початкового навчання в школі.

### **1.3. Когнітивна децентрація в структурі особистості молодшого школяра**

В онтогенезі пізнавальний егоцентризм (когнітивна центрація) тісно пов'язаний з когнітивною децентрацією. Процес зміни цих розумових позицій характеризує розвиток на всіх його етапах. Підкреслюючи

важливість, неминучість, загальність такого процесу на всіх рівнях пізнання, Піаже назвав його законом розвитку. Вчений підкреслював, що когнітивна децентрація забезпечується не збільшенням знання, а трансформацією вихідної позиції, коли суб'єкт співвідносить свою вихідну точку зору з іншими можливими; переформулюванням точок зору; усвідомленням сприйнятого суб'єктивно; знаходженням своєї позиції в системі можливих; встановленням між фізичним і соціальним світом і власним "Я" системи загальних і взаємних відношень [99]; [105]; [106]. Децентрація проявляється в здібності знаходити об'єктивні взаємовідношення між "Я" і об'єктом взаємодії, в умінні змінювати свою пізнавальну позицію, адекватно сприймати точки зору інших людей. Вона забезпечує можливість уявної заміни і руйнування усталених зв'язків, стереотипів, шаблонів, функціональних фіксованостей, сприяє подоланню інерції мислення.

Затримка чи відставання розвитку процесів когнітивної децентрації молодшого школяра неминуче викликають труднощі адекватного формування особистості у цей період. Зупинимось на окремих аспектах цієї проблеми. В першу чергу розглянемо питання впливу когнітивної децентрації на інтелектуальний розвиток молодшого школяра.

Молодший шкільний вік займає важливе місце в інтелектуальному розвитку дитини (Л.І.Аршавіна, 1982; В.В.Давидов, 1986; Дж.Брунер, 1962; Л.С.Виготський, 1997; В.П.Гапонов, В.А.Георгієвська, Ю.З.Гільбух, 1994; Н.О.Губа, 1994; М.Доналдсон, 1985; Д.Д'юї, 1997; Г.Еблі, 1966; Д.Б.Ельконін, 1966, 1974; А.З.Зак, 1984-1994; Л.В.Занков, 1963; Д.А.Іванов, 1989; Г.Клаус, 1987; Т.В.Косма, 1968; Л.М.Кузьмініх, 1976; І.Ю.Кулагіна, 1996; Т.М.Лисянська, 1998; А.А.Люблінська 1974; С.Д.Максименко, І.Д.Бех, 1979; Н.А.Менчинська, 1954; Г.С.Овчінніков, 1987; Ж.Піаже, 1994; Н.А.Побірченко; А.І.Раєв, 1972; І.В.Рівіна, 1988; С.Л.Рубінштейн, 1959, 1968; В.М.Синельніков, 1973; О.В.Скрипченко, 1971-



1974; Н.Ф.Тализіна, 1984; В.А.Філь, 1971; В.В.Швидкий, 1971; В.Штерн, 1997 та ін.).

На цьому етапі розвивається конкретно-операційне мислення, яке продовжується до підліткового віку і забезпечує перебудову свідомості дитини. Когнітивна децентрація в цей період сприяє подоланню ряду інтелектуальних тенденцій, що притаманні мисленню дошкільника. Молодший школяр більш об'єктивно сприймає зовнішній світ, змінюються його уявлення про причинність і випадковість. Діти в цей період починають оволодівати складними формами наукового мислення. Згідно поглядів Піаже, саме розвиненість конкретно операційного мислення виступає на кінець початкового періоду навчання в школі необхідним підґрунтям для розвитку формальних операцій, переходу дитини від емпіричного до гіпотетико-дедуктивного міркування, можливості оперувати теоретичними абстракціями. Порушення децентрації мислення учнів початкової школи викликає відставання в інтелектуальному розвитку, позаяк відбувається затримка у формуванні абстрактного мислення, наявність якого, на думку вченого, є необхідною умовою подальшого становлення особистості. Прояв егоцентричних тенденцій пізнання притаманний і дорослому, але міра їх вираженості залежить від рівня знань людини, її інтелекту.

Інтелектуальний розвиток особистості, що знаходить своє вираження у когнітивних образах, сприйманні, уявленнях, поняттях, судженнях, та його відповідність певним віковим нормам, забезпечує ефективність пізнання людиною об'єктивної дійсності, яка здійснюється на різних рівнях: від безпосередньо-чуттєвого сприймання до інтелектуального проникнення в суть категорій і закономірностей. Зміст понять розкривається дитині в діяльності і залежить від попереднього досвіду і сформованості інтелекту. В ряді психологічних досліджень [122]; [29]; [70]; [174]; [32]; [173] та ін. показано значення власного суб'єктивного досвіду дитини і розвитку її інтелекту для формування образів об'єктів, що вивчаються в школі. Так, відзначаючи суб'єктивний зміст вивчених понять, М.К.Гуматова пише, що,

окрім методичного забезпечення навчального процесу, на зміст засвоєних понять більш чітко і послідовно впливають такі фактори як предметність та конкретність доступних для чуттєвого відображення ознак об'єкта, власні дії дитини з об'єктом, що задовольняють її певні потреби та переживання, що супроводжують реальні чи уявні дії з даним об'єктом. Тобто, суб'єктивний зміст поняття визначається не тільки відображенням власне характеристик об'єкта, а й характером взаємодії його з суб'єктом пізнання [29; 6].

Взаємовплив цих умов визначає адекватність знань, тобто міру відповідності знань суб'єкта знанням об'єктивним. Окрім адекватності, знання характеризуються міцністю і осмисленістю, що відображають їх суб'єктивну значущість. Тому сформованість когнітивної децентрації молодшого школяра визначає і систему його знань, яка є базою у формуванні світогляду дитини.

Розвиток когнітивної децентрації визначає також рівень інтроспективних здібностей дітей. Егоцентричне мислення, що орієнтується лише на власну точку зору, не скоординовано з іншими позиціями, є нерелексивним. Усвідомлення власного процесу міркування виникає із прагнення довести іншому свої твердження. Для цього необхідно критично оцінити власний мисленнєвий процес, подивитись на нього з іншої позиції. Характеризуючи інтроспективні можливості дітей, Ж.Піаже вважав, що до 7-8 років дитина зовсім не здатна до інтроспекції і лише в період з 7-8 до 11-12 років спроби усвідомити власну думку стають все більш і більш систематичними [101; 151-161].

Особливості інтелектуального розвитку молодшого школяра детерміновані егоцентричністю-децентрацією сприймання та мислення, обумовлюють розвиток його інтересів, як специфічно вираженої потреби в пізнанні, що спрямовує психічну активність на певні об'єкти. Інтереси спонукають людину до більш суб'єктивно значимої діяльності. Інтелектуальний розвиток, крім того, тісно пов'язаний із формуванням і становленням здібностей школяра, які розвиваються при засвоєнні і

використанні ним знань і визначаються швидкістю, легкістю, якістю засвоєння, а також широтою переносу і мірою продуктивності і оригінальності діяльності. Результати досліджень [159] показують, що домінуюча егоцентрична мотивація гальмує прояв здібностей особистості.

Когнітивна децентрація обумовлює також ефективність творчої діяльності суб'єкта, позаяк, поряд з іншими факторами, визначає досвід особистості, сукупність її знань, умінь, особливості відношень до знань, їх ієрархію тощо. Л.С.Виготський, підкреслюючи взаємозв'язок між творчістю і досвідом особистості, писав: "Творча діяльність... знаходиться в прямій залежності від багатства і різноманітності... досвіду людини". Розкриваючи особливості творчої діяльності дітей, вчений наголошував на важливості збагачення суб'єктного досвіду дитини [17; 10]. Егоцентричне мислення неспроможне відрефлексувати свою суб'єктивність і обмеженість світосприймання. Реалізація механізму когнітивної децентрації допомагає створювати об'ємне, поліфонічне бачення об'єкта, адекватно сприймати всю множину його ознак, враховувати одночасно декілька вимірів стану об'єкта чи події.

І.П.Калошина, характеризуючи механізми творчої діяльності, зауважує, що вони, по суті, є механізмами інтелектуального компоненту в творчій діяльності, хоча автори цього не підкреслювали. Ці механізми: аналіз через синтез (С.Л.Рубінштейн і ін.), який полягає у включенні об'єкта в нові зв'язки та відношення, що розкривають нові ознаки та властивості; зворотній зв'язок (Л.Л.Гурова, О.М.Матюшкін і ін.); асоціації (П.О.Шеварьов, Ю.М.Самарін та ін.); встановлення взаємозв'язку між невідомими і відомими явищами (О.Зельц), розглядання предмета з різних точок зору (М.Вертгеймер та ін.) [47]. Ефективність прояву цих механізмів в молодшому шкільному віці, на нашу думку, залежить, в першу чергу, від вираженості процесів когнітивної центрації-децентрації.

Пізнавальна діяльність визначає ставлення суб'єкта пізнання до об'єктів, інших людей і самого себе – переживання, які виділяють значущі і

менш значущі події, впливаючи на подальший хід діяльності особистості. Тому вираженість пізнавального егоцентризму чи процесів децентрації обумовлює і розвиток емоційної сфери молодшого школяра, характер переживань (позитивні-негативні, стенічні-астенічні).

Дитина переживає різноманітні події в школі, сім'ї, групі ровесників. Розширення рамок оточуючого часто переживається дітьми у формі різноманітних страхів. Предметом страхів в цей період можуть стати і уроки, і явища природи, і взаємини між ровесниками. Егоцентричність детермінує більш сильне переживання страху дітьми. Відчуття страху посилюється, якщо дитина переживає в школі невдачі, так як не може адекватно сприйняти оцінку чи зауваження вчителя. Страх перед школою часто переживають діти, які вчаться добре, боячись поганих оцінок чи критики з боку батьків та вчителів.

Постійні стресові переживання, пов'язані з реальними чи уявними невдачами у навчанні, можуть спричинити появу комплексу неповноцінності [66].

Висока егоцентрична спрямованість дитини проявляється в поведінці конфліктністю, поганими стосунками та неефективною взаємодією з ровесниками, що виражається в агресії та різноманітних порушеннях дисципліни. Чи, навпаки, нездатність до децентрації обумовлює замкнутість, надмірну сором'язливість дитини. Такі діти більш охоче спілкуються з дорослими, ніж з ровесниками. Від правильної організації спілкування дітей в цей період залежить благополуччя їх емоційного життя.

Здатність до децентрації дає змогу правильно оцінити ситуацію і адекватно визначити своє ставлення до неї. А саме ставлення до тієї чи іншої ситуації визначає якою буде реакція індивіда і її сила та прояв.

Пізнавальний егоцентризм, визначаючи суб'єктивний досвід молодшого школяра, впливає і на формування загальної емоційної спрямованості особистості, що визначається характером переживань, які викликають різні подразники і ситуації. Такі установки на більш бажані переживання

(альтруїстичні почуття, комунікативні, глоричні, праксичні та ін.) виступають важливою складовою загальної спрямованості особистості.

Нерозвиненість процесів когнітивної децентрації обумовлює високу егоцентричність в емоційній сфері. Нерозуміння переживань інших людей, відсутність емпатії, відчуженість ускладнює процес встановлення дружніх доброзичливих стосунків, що призводить до негативних переживань, почуття самотності, ізолюваності. Тому успішна когнітивна децентрація в молодшому шкільному віці сприяє адекватному суб'єктивному відображенню дітьми різних стресових ситуацій, в навчанні, спілкуванні, поведінці.

Емоційне відображення не існує поряд з інтелектуальним, а безпосередньо з ним пов'язане. Пізнання пронизане емоціями, які впливають на нього, розвиваючи чи гамуючи пізнавальну діяльність.

Когнітивна децентрація пов'язана також із установками особистості, що виражають її ставлення до довкілля, власної діяльності, поведінки, позаяк вони базуються на знаннях і переживаннях суб'єкта.

Пізнавальна діяльність визначає ставлення суб'єкта пізнання до об'єктів, інших людей і самого себе, що в свою чергу, підкріплюється різнобічною мотивацією дії. Діяльність обумовлюється не одним, а сукупністю мотивів, що відображають рівень розвитку особистості і, зокрема, її інтелектуальний рівень. Внаслідок когнітивної децентрації здійснюється переосмислення суб'єктом конкретних мотивів його минулого досвіду, що сприяє розвитку пізнавальної мотивації. Тому вираженість процесів когнітивної децентрації в молодшому шкільному віці детермінує розвиток мотиваційної сфери, відповідно, зокрема, визначаючи розвиток пізнавальних мотивів.

Особливості прояву пізнання, переживань, мотивації дають змогу суб'єкту займати певну позицію, вибирати певні варіанти дій. Сформованість процесів когнітивної децентрації забезпечує здібність і готовність молодшого школяра прийняти адекватне рішення, позаяк процес прийняття адекватного

рішення передбачає наявність у суб'єкта наявних знань і відповідних здібностей, а також певних моральних, нормативних і ціннісних установок. Таким чином, когнітивна децентрація визначає також і особливості довільної поведінки, волю молодших школярів.

Когнітивна децентрація тісно пов'язана з моральною децентрацією дитини. Проблеми моральної децентрації, її аспекти знайшли своє відображення у дослідженнях як зарубіжних (С.Гілган, Л.Кольберг, Ж.Піаже, Ф.Хайдер, К.Хелькам, та ін.), так і вітчизняних (А.Т.Асмолов, М.М.Бахтін, В.С.Братусь, В.А.Петровський, А.В.Соломатіна, В.В.Столін та ін.) дослідників моральної свідомості дитини. В теоретичних та експериментальних дослідженнях цього питання когнітивний фактор визначається наявністю певного рівня інтелектуального розвитку і визнається необхідною, проте не достатньою умовою моральної децентрації дитини. Свою роль у процесах моральної децентрації відіграють також соціальний фактор (особливості соціального середовища, рівень моральних суджень тих людей, з якими взаємодіє дитина) і особистісний фактор (здатність дитини включатися в ситуацію, ідентифікуватися з її героями, що залежить як від індивідуально-психологічних особливостей дитини, так і від соціального середовища).

Моральна децентрація інтерпретується як здібність особистості до моральних оцінок якого-небудь вчинку на основі внутрішніх психологічних детермінант цього вчинку, а не його зовнішніх результатів. За А.В.Соломатіною, моральна свідомість включає два аспекти: 1) когнітивний, що відображає рівень усвідомлення моральних норм і ситуацій і 2) смисловий, що відображає прийняття особистістю тих чи інших норм в якості цінностей. З розвитком когнітивного аспекту моральної свідомості змінюються ціннісні і смислові її характеристики, це проявляється у домінантності емпатійних цінностей по відношенню до нормативних цінностей. Результати досліджень свідчать, що чим вищий рівень когнітивної децентрації молодшого школяра, тим більше він схильний робити вибір на

користь людини, а не норми. Виявлена залежність між рівнем когнітивної моральної децентрації і рівнем смислової моральної децентрації свідчить про більшу рефлексивність моральної свідомості тих дітей, які схильні опиратися на почуття до людини, а не на соціальні норми. Більша вираженість емпатійної моралі в порівнянні з нормативною свідчить про сформованість моральних понять, глибину і точність моральних суджень, що, в свою чергу, є результатом когнітивної децентрації дитини.

Ця психолог, також вважає, що по мірі підвищення здібності до пізнавальної децентрації, змінюється обумовленість гуманних вчинків дітей. На ранніх етапах розвитку більшу спонукальну силу діяти гуманно по відношенню до “іншого” мають зовнішні мотиви, тобто інструкції, прохання, накази дорослого тощо. Факт “зникнення гуманності” в дитячій поведінці свідчить про те, що зовнішні мотиви вичерпали себе, а внутрішні ще не сформувались. Сміслові і когнітивні аспекти моральної децентрації, на її думку, залежать від емоційної здібності особистості до ідентифікації [ 137 ].

Залишки дитячої моралі (моральний реалізм, природна мораль та інші) зберігаються у дорослих у вигляді різноманітних заклинань, забобонів, марновірств і т. п., проте міра їх прояву залежить від рівня знань людини, її освіченості та вихованості.

Когнітивна децентрація особистості також пов’язана із комунікативною децентрацією. Комунікативна децентрація є одним із механізмів сприйняття людини людиною. Розробка цієї проблеми пов’язана з дослідженнями особливостей спілкування і діяльності особистості, міжособистісних стосунків (Г.М.Андреева, О.О.Бодальов, О.М.Леонтєв, Б.Ф.Ломов, В.М.Мясищев, С.Л.Рубінштейн, Т.І.Пашукова, А.У.Хараш та ін.). Комунікативна децентрація визначається як здібність людини відійти від власної егоцентричної позиції, здібність до сприйняття точки зору іншої людини. Вона тісно пов’язана із ідентифікацією – механізмом пізнання, який полягає у свідомій постановці суб’єктом себе на місце іншого, що призводить до засвоєння його (іншого) позиції, установок, мотивів, бажань і т.п.

Несформованість у молодшому шкільному віці когнітивної децентрації спричиняє формування і закріплення егоцентричної спрямованості особистості в підлітковому віці. Т.І.Пашукова зауважує: “Співставлення власної позиції людини з позицією інших осіб складається по мірі включення людини в різні системи взаємодії і впливає на формування у неї певного рівня домагань, самооцінки, відображається в розвитку соціально перцептивних здібностей”. Невміння і небажання орієнтуватися на точку зору інших розлагоджує процес встановлення взаєморозуміння між людьми, внаслідок чого виникають конфлікти в спілкуванні, погіршуються стосунки, стає неефективною взаємодія людей [73; 4].

З егоцентричним мисленням і, відповідно, несформованістю або слабкістю прояву когнітивної, емоційної, моральної, комунікативної децентрації пов’язують генезис такого явища як етноцентризм (Є.В.Чорний, 1997 та ін. ). Етноцентризм інтерпретується як соціальна форма егоцентризму, як викривлення моральної і етнічної самосвідомості. Він проявляється у неспроможності відрефлексувати свою суб’єктивність і обмеженість в етнічному аспекті світосприймання. Успішна децентрація мислення в молодшому шкільному віці є необхідною умовою профілактики етноцентризму (формуванні здатності сприймати “іншого” не тільки у відповідності до цінностей своєї культури, а й з позицій інших культур тощо), перш за все, в молодшому підлітковому віці і в подальшому у дорослого [158].

Таким чином, формування особистості молодшого школяра, а саме розвиток його інтелектуальної, емоційної, мотиваційної сфер, особливості прояву його моралі та комунікації з оточуючими безпосередньо пов’язане з проблемами когнітивної децентрації. Затримки чи відхилення процесу когнітивної децентрації неминуче викликають труднощі у адекватному формуванні особистості в цей період.



#### 1.4. Проблема подолання пізнавального егоцентризму у психолого-педагогічній літературі

Виявлення психологічних механізмів мислення і умов його децентрації є однією із важливих психологічних проблем розвитку мислення дітей. Згідно позицій операційної теорії розвитку інтелекту в онтогенезі Піаже, проблема децентрації пов'язана з якісним розвитком мислення дитини. Тобто, подолання центрації мислення знаходиться в прямій залежності від наявного розвитку операційних структур. Л.Ф.Обухова, аналізуючи проблему децентрації мислення в теорії Піаже, підкреслює, що згідно його поглядів, для подолання егоцентризму необхідні дві умови: перша – усвідомлення себе в якості суб'єкта, диференціація суб'єкта і об'єкта; друга – зіставлення власної точки зору з іншими можливими [84].

Піаже вважав, що розвиток знань про себе виникає у дитини із соціальної взаємодії. Поняття соціалізації – одне із важливих понять у системі психологічних поглядів Піаже. Він виділяє соціальні відносини між дитиною і дорослим і соціальні відносини між самими дітьми.

Соціалізація як процес адаптації до соціального середовища, на думку вченого, здійснює свій прогресивний вплив на інтелектуальний розвиток дитини починаючи приблизно з 7-8 років, позаяк в цей період свого розвитку дитина, досягнувши певного рівня розумових структур, стає здатною до кооперації, що проявляється в співробітництві і вмінні координувати власну точку зору з іншими. Соціалізація детермінує перехід дитини від егоцентричної розумової позиції до об'єктивної.

В операційній концепції Ж.Піаже залишився невивченим сам процес переходу від однієї стадії розвитку мислення до іншої, передумови виникнення і психологічний механізм децентрації. Як було зазначено вище, вивчаючи розвиток мислення як процес спонтанний, що відбувається до певного періоду незалежно від соціальних умов і виховання, Піаже не розкриває справжніх умов цього розвитку, відриваючи розвиток мислення від

навчання, не виявляє у своїх дослідженнях постійної взаємодії операторних структур мислення з його змістом і провідної ролі навчання.

Така позиція Ж.Піаже зазнала гострої критики як у зарубіжних (Дж.Брунер, М.Доналдсон, С.Скрибнер і ін.) так і у вітчизняних (Б.Г.Ананьєв, Г.А.Бутхина, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, З.І.Калмикова, Т.В.Косма, Г.С.Костюк, Е.І.Кочурова, О.М.Леонтєєв, Н.О.Менчинська, Л.Ф.Обухова, С.Л.Рубінштейн, О.В.Скрипченко, К.А.Славська, Н.Ф.Тализіна, Х.М.Тепленькая, і ін.) дослідженнях проблем розвитку мислення і навчання.

В експериментах навчального характеру були встановлені можливості досягнення дошкільниками і молодшими школярами більш високих, чим звично, рівнів мислення, що, зокрема, проявлялись, наприклад, у дискримінації ознак об'єктів, сприйнятті сюжетних малюнків, інтерпретації їх змісту (Н.Стадненко), у порівнянні об'єктів, їх класифікації (А.Кочельняк, Т.Косма, 1966), виявленні можливості оволодіння молодшими школярами більш широкими математичними і граматичними узагальненнями, зворотними операціями, узагальненими уміннями вирішувати арифметичні задачі (О.В.Скрипченко, 1966), у вмінні встановлювати причинно-наслідкові, логічні зв'язки (М.М.Шардаков), в оволодінні вмінням понятійного відображення зв'язків і відношень фізичних явищ (А.А.Венгер і ін.)

Методологічною базою цих та багатьох інших досліджень послужили положення про генезис і формування розумових дій, розроблені у вітчизняній психології Л.С.Виготським, О.М.Леонтєєвим і П.Я.Гальперіним, де вказані чіткі етапи переходу від практичних до розумових дій, від практичних дій до понять.

Так, С.Ю.Більчугов, досліджуючи мислення дитини, розкриває місце і знання операційних схем в структурі її пізнавальної діяльності, показує, що у вирішенні задач Піаже для вивчення формально-операційного мислення, першочергову роль відіграє рівень знань дитини, а не тільки відповідна схема роздумів. Логічна структура формується в навчанні і є формою організації знань [7].

Гостроту проблеми “навчання і розвитку” підкреслюють отримані факти, які розкрила, вивчаючи деякі особливості мислення дорослого Н.О.Подгорецька: мислення дорослого може бути і буває досить неорганізованим. Дані її досліджень не заперечують концепцію Ж.Піаже, а доводять, що сама лише наявність формальних логічних прийомів не розкриває суті психологічного механізму мислення. Виявлені у мисленні дорослих “феномени Піаже” свідчать про неповноцінність стихійно засвоєних прийомів мислення, підкреслюють важливість спеціально організованого навчання [110].

Результати різноманітних формуючих експериментів [163], [57], [52], [131], [7], [130], [85], [140], [122], [161], [117], [150], [68], [15], [147] доводять, що спеціально організоване навчання значно впливає на темпи інтелектуального розвитку дітей, прискорюючи виникнення тих чи інших стадій інтелектуального розвитку, що є успішною умовою децентрації дитини в той чи інший період.

Відзначаючи вирішальний вплив навчання на інтелектуальний розвиток дитини, що дає змогу керувати формуванням розумових дій, а через них і формуванням знань, що, в свою чергу, робить “можливим формування різних видів інтелектуальної діяльності в більш ранньому віці, чим прийнято вважати” (Н.Ф.Тализіна, 1966) [140] в багатьох дослідженнях (Н.О.Менчинська, 1966 і ін.) [72] вказуються, що, разом з тим, вікові можливості засвоєння знань, хоч і широкі, але зовсім не безмежні і критикуються положення (Д.Брунер і ін.), згідно яких дитина на будь-якій стадії розвитку може повноцінно засвоїти будь-який матеріал, аби тільки він був відповідним чином їй пред’явлений.

Так, К.А.Славська (1966) [136], аналізуючи проблему розвитку мислення і засвоєння знань, пише, що реальний процес мислення дитини і нормативний, заданий зовні не співпадають, тому форму і час пред’явлення знань необхідно узгоджувати з реальним ходом мислення людини.

Отже, необхідною умовою успішного розумового розвитку, одним із показників якого є децентрація, в спеціально організованому навчанні є певний рівень розвитку суб'єкта, його інтелектуальна готовність до засвоєння нових знань.

Погляди Ж.Піаже на розвиток дитячого мислення в його останніх працях зазнали значних змін. Він дає нову прогресивнішу інтерпретацію егоцентризму і тлумачить подолання його як поступове включення дитини в соціальне життя дорослих, що поєднане з цілеспрямованою активною діяльністю дітей і виступає, в свою чергу, важливою умовою оволодіння соціальним досвідом.

Піаже і його співробітники в цей час все частіше зверталися до проблем навчання. В формуючих експериментах вони намагалися вивчити умови, необхідні для переходу дитини від однієї стадії до іншої. Основними моментами розвиваючого навчання було визначено: 1) активізацією функціонування пізнавальних структур, якими дитина уже володіє; 2) створення конфліктів, між уже сформованими уявленнями дитини і результатами її експериментування. При цьому підкреслюється важливість власної, що стихійно сформувалась, активності дитини, яка практично не спрямовується дорослим.

В дослідженнях центрації (Т.Еблі, П.Я.Гальперін, Л.Ф.Обухова Я.Смедслунд, і ін.) розкрита соціальна природа децентрації, показано, що дитина долає свою безпосередню точку зору в ході орієнтації на позиції інших людей і оволодіння їх способами перетворення об'єктів. Однак сам механізм такої децентрації залишався нез'ясованим: яким чином дитина починає враховувати власну точку зору і координувати її з позиції інших осіб.

Дослідження Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова та їх співробітників показали залежність розвитку психічних процесів від провідної діяльності.

Зокрема Д.Б.Ельконін пише, що рольова гра дітей-дошкільників, передбачає децентрацію, позаяк взята собі роль іншої людини вимагає

узгодження власної точки зору й точок зору інших осіб. Вчений, підкреслюючи відмінність такого підходу від позицій Піаже (децентрація – результат розвитку операційних структур), зауважує, що у дітей спочатку формується здатність до децентрації як наслідок зміни позицій дитини і тоді на її основі виникає нова система операцій. Д.Б.Ельконін зазначає: “Роль є “децентрація”, тобто можливість здійснити ряд дій і поставитись до іншого з точки зору фіктивного “Я”: з іншої точки зору, з іншої позиції” [169; 354-355], [168; 489].

Модель подолання центрації згідно гіпотези Д.Б.Ельконіна була реалізована у дослідженні В.О.Недоспасової (1973). Проведені нею експериментальні дослідження з дітьми дошкільного віку показали, що подолання пізнавальної центрації можливе в разі оволодіння дітьми власною умовно-динамічною позицією (що включає в себе, по-перше, диференціацію фактичної і умовної точок зору; по-друге, - ототожнення себе з іншою особою) та точками зору інших осіб.

Конкретна методика була побудована на основі тесту Біне про трьох братів, де дитина повинна була вирішувати задачі про реальних, умовних і чужих братів. Результати засвідчили, що гірше діти виконували відповідну першу і другу задачі, займали свою реальну позицію, таким чином не враховували свого власного положення, не рахуючи себе братом для інших. Експериментальне формування умовно-динамічної позиції здійснювалось на основі методики П.Я.Гальперіна і передбачало три етапи: 1) зовнішні дії в матеріальному плані; 2) дії в графічному (умовному матеріалізованому плані); 3) дії в вербальному, зовнішньо-мовному плані.

Дослідження В.О.Недоспасової показали, що в ході цілеспрямованого формування подолання центрації і всіх пов’язаних з нею феноменів в мисленні дітей-дошкільнят можливо значно раніше, чим це відбувається в ході спонтанного, некерованого процесу. Виділений психологічний механізм децентрації, який полягає у виділенні дитиною, по-перше, системи її можливих дій з об’єктами і встановлення на цій основі взаємозалежності між

точкою зору, яку вона займає і об'єктом; по-друге, системи дій інших осіб і опосередкування за допомогою цих дій взаємозалежності точки зору дитини і об'єкта [76].

Модель подолання центрації у дослідженнях В.О.Недоспасової підтвердила гіпотезу Д.Б.Ельконіна, однак вона пояснює лише децентрацію дошкільника, не розкриваючи суті цього процесу в ранньому, підлітковому віці, прояви когнітивної центрації у дорослих.

Аналізуючи отримані В.О.Недоспасовою (умовно-динамічна позиція) і Є.В.Філіповою (умовність відношення дітей до ознак предметів) дані, Д.Б.Ельконін визначає умовність як “важливий, можливо навіть, визначальний момент в розвитку мислення”, зауважуючи при цьому, що природа умовності не тільки інтелектуальна, а й соціальна. Вчений підкреслює, що, без сумніву, гра – це та діяльність, в якій дитина долає свій егоцентризм, однак, на його думку, факт, що здатність до децентрації більш виражена лише до кінця дошкільного віку, вказує на те, що існують і інші чинники цього процесу [168; 480-481, 508].

Важливою умовою децентрації дитини є добре розвинена здатність до децентрації дорослого, зокрема вчителя. Проблемі центрації-децентрації в роботі вчителя велике значення надає М.Доналдсон (1985). Вона підкреслює необхідність добре розвиненої здатності вчителя до децентрації. На це в свій час вказував ще Д.Дьюї (1997), підкреслюючи, що на розвиток мислення дітей впливають також “розумовий склад і звички” осіб, з якими вони взаємодіють. Д.Дьюї зауважує, що більшість людей приймають особливості власного розуму за критерії при оцінці розумових процесів інших, тому деякі педагоги “підтримують” в учнях ті якості розуму, які відповідають їх власним, і, навпаки, не розуміють і гальмують прояв тих особливостей розуму, якими самі не володіють. Така педагогічна позиція спричиняє ситуацію, коли діти повинні більше вивчати “особливості вчителя”, а не предмет, який він викладає [35; 52].

Торкаючись проблем підвищення якості навчання і виховання, Ж.Піаже гостро критикував такі відносини між вчителем і учнем, коли

перший стає свого роду володарем і претендує на інтелектуальну і моральну правоту. Вміння децентруватися, подолати педагогічний егоцентризм виступає необхідною передумовою роботи вчителя. Значну роль в цьому процесі відіграє наявність зворотної інформації, що полегшує спілкування з учнями.

В.Л.Навіцкас, відмічаючи роль конструктивного зворотного зв'язку, підкреслює його важливість для підвищення рівня інтерперсональної децентрації педагогів в сфері педагогічного спілкування [75]. Така ж думка виражається і в роботах інших авторів, що вивчали цю проблему (С.В.Кондратьєва, 1982; Л.А.Петровская, 1982; і ін.). Описуючи особливості розумової культури вчителя, Д.Ф.Ніколенко писав, що педагогічна робота передбачає здатність до аналітико-синтетичної діяльності та розвиненість дидактичних якостей [83]. І.С.Якиманська зауважує, що сучасний вчитель повинен бути не просто ерудованим спеціалістом, а сам володіти прийомами самостійної і дослідницької роботи, щоб успішно розвивати такі можливості в учнів [175].

Механізми децентрації та ідентифікації А.О.Реан вважає важливими в процесі пізнання педагогом учня, позаяк здатність педагога відійти від своєї егоцентричної позиції, зрозуміти і прийняти точку зору учня забезпечує адекватність пізнання його (учня) особистості [121; 17].

Таким чином, вміння децентруватися, подолати педагогічний егоцентризм, виступає необхідною передумовою роботи вчителя і розвитку таких умінь у дітей.

Вирішальне значення самої ситуації взаємодії дорослого і дитини визначено у культурно-історичній теорії Л.С.Виготським, позаяк така взаємодія, безпосередня чи опосередкована (через знак) обумовлює основний соціокультурний механізм передачі досвіду. Створення і функціонування особливих знакових об'єктів, на думку вченого, є підґрунтям становлення вищих психічних функцій. Позиції Л.С.Виготського пояснюють розвиваючий характер для психіки дитини деяких форм її співробітництва з дорослим.

У ряді психологічних досліджень вивчалась проблема ефекту наслідування моделі, згідно якого будь-яке наслідання суб'єкта в результаті його взаємодії з партнером буде наслідком імітації поведінки останнього.

Т.Л.Розенталь і Б.І.Ціммерман (1972) одними із перших вивчали вплив соціального наслідання (моделі) на характер міркувань дітей, піднімаючи питання модифікації вербальних вчинків дитини, обумовлених вимогами дорослого, модифікації власне міркувань дитини.

В ході експериментальної роботи перед дітьми ставилося завдання стежити за діями дорослого, який виступав в експерименті в ролі моделі. Дорослий відповідав на запитання експериментатора в присутності дітей, постійно даючи відповіді, орієнтовані на розуміння поняття збереження. Отримані дані свідчать про значний прогрес, збільшення кількості випадків, де діти проявляли розуміння понять збереження. Результати автори тлумачили як свідчення ефективності наслідування при передачі абстрактної інформації [198].

Така позиція зазнала критики у дослідженнях Силвера і Герінгера (1973), які вважали, що зміна характеру відповідей дітей може бути обумовлена необхідністю їх (відповідей) підпорядкування перцептивними враженням, а не виступати як результат зміни суб'єктних переконань чи суб'єктного бачення феномену.

Аналізуючи підхід Т.Л.Розенталя і Б.І.Ціммермана, А.Н.Перре-Клермон (1991) вважає, що навіть проста імітація дитиною поведінки дорослого змінює її спосіб сприймання дійсності [97]. Ця ж гіпотеза раніше була підтверджена в роботах Ю.Нютена (1972), які стосувались змін в поведінці, детермінованих установками.

Усі вище згадані дослідження розвивають теоретичні положення теорії Ж.Піаже щодо соціалізації як соціальних відносин між дитиною і дорослим, яка є умовою успішної децентрації дитини.

Другий напрямок досліджень, що розвивають теорію інтелектуального розвитку Ж.Піаже, стосуються вивчення соціальних відносин між самими



дітьми, як необхідної умови соціалізації, яка, в свою чергу, сприяє децентрації мислення. Позиція Піаже щодо цієї проблеми передбачає, що, перш за все, партнери повинні досягнути певного рівня розвитку, щоб бути здатними співробітничати, а також вони повинні бути рівними, щоб їх міжособистісні відносини не залежали від ієрархічних відносин між ними, наприклад, від авторитету.

Проблеми, пов'язані із соціальною взаємодією між дітьми, вивчались Нілсен (1951), яка аналізувала поведінку дітей в ситуаціях індивідуальної дії і кооперації. Створюючи ситуації співробітництва (наприклад, двом дітям дається завдання намалювати малюнок двома олівцями, що зв'язані мотузкою) психолог вивчала процес переходу від егоцентричної нескоординованості дій до співробітництва. В її роботах підкреслюється важливість таких моментів як розуміння дітьми задачі та характер соціальних відносин, що встановлювались між партнерами, так, наприклад, сильне змагання заважало успішному виконанню інструкції [192].

Дамі (1975) досліджував розвиток когнітивної стратегії дітей в кооперативних іграх. Отримані результати показали, що присутність партнера-супротивника може спричиняти два впливи: 1) позитивний, конструктивний вплив, що дозволяє краще орієнтуватись в ситуації залежно від зміни дій супротивника; 2) негативний, гальмівний вплив, поскільки діяльність супротивника постійно протистоїть власній діяльності дитини і заважає досягнути поставленої мети [179].

Месінгер (1974) вивчав проблему поведінки в ситуації "поділу", і відзначав, що дітям притаманні різноманітні форми поведінки, які не сприяють спільній діяльності, зокрема, різновидності шантажу [190].

Відповідність між розвитком когнітивної діяльності і формами соціальної взаємодії вивчалась у роботах Д.Флейвела (1968) та його співробітників. Проте їх експерименти були спрямовані не на встановлення причинного взаємозв'язку між цими явищами, а на опис еволюції комунікативних здібностей і прийняття ролі, зокрема, вивчались особливості

врахування дитиною особливостей аудиторії та намірів партнера. Отримані експериментальні дані підтверджують положення про те, що дитина з віком, дорослішаючи, по мірі свого розвитку починає диференціювати різні точки зору, відтворювати їх і враховувати в своїй діяльності.

В роботах Хау (1974) і Кокса (1975) відмічається залежність досягнутого когнітивного рівня при виконанні завдання від характеристик задачі, зокрема від типу і кількості параметрів об'єкта, які дитина повинна враховувати, а також способу, яким отримана відповідь. Крім того, більш виражене зменшення егоцентризму пов'язується із ситуацією, де дитина повинна давати відповідь стосовно не манекену, а реального дорослого, визначаючи перспективу сприймання з тієї чи іншої позиції [178], [184].

А.Н.Перре-Клермон і її співробітники – Г.Мюні, У.Дуаз, І.Белл, М.Гросен, А.Бросар – проаналізували розвиток мислення, як процес, залежний від подвійного ряду умов: конструктивістських і інтеракціоністських. На основі досліджень розвитку у дітей поняття збереження кількості рідини і поняття збереження числа визначена роль соціальних взаємодій в інтелектуальному розвитку дітей та роль різних центрацій в ситуації інтелектуального конфлікту. А.Н.Перре-Клермон виділяє інтерсуб'єктивність як особливу характеристику простору колективної діяльності, що не зводиться до реальності індивідуальних дій. Основним механізмом розвитку інтелекту у соціальній взаємодії, визначено соціокогнітивний конфлікт (конфлікт гіпотез, операційний конфлікт, конфлікт стратегій). Також відмічається важливість такої умови, як стартовий генетичний рівень дітей [97; 47-48].

Соціально-психологічний аспект проблеми децентрації відображений в дослідженні Т.І.Пашукової (1985), яка вивчала децентрацію в умовах кооперативної і конкурентної взаємодії підлітків та юнаків. Емпіричний референт децентрації в її експериментах визначався шляхом порівняння асоціацій, які виникали у досліджуваних в процесі опису проєктивних малюнків в умовах індивідуальної діяльності і взаємодії. Експерименти

показали, що величина децентрації, виражена у показниках новизни і вибірковості асоціацій в діадичній взаємодії, більша в ситуації конкурентності, ніж в ситуації кооперації. Таким чином прояв децентрації залежить від міжособистісних стосунків партнерів по взаємодії [96].

Отже, аналіз відповідної літератури дає нам змогу виділити наступні основні умови подолання пізнавального егоцентризму у дітей:

#### I. Рівень розвитку суб'єкта:

- 1) рівень знань суб'єкта;
- 2) досягнення відповідного рівня розвитку розумових структур;
- 3) усвідомлення свого "Я";
- 4) порівняння власної точки зору з іншими можливими;
- 5) оволодіння власною умовно-динамічною позицією, що полягає в ототожненні себе з іншою особою.

II. Соціалізація дитини в системі "дитина-дорослий", де здійснюється орієнтація на позиції інших людей і оволодіння їх способами перетворення об'єктів:

- 1) спеціально організоване навчання логічним прийомам мислення;
- 2) розвиваюче навчання, яке передбачає активізацію функціонування пізнавальних структур, якими дитина уже володіє і створення суперечностей між уже сформованими уявленнями дитини та результатами її експериментування;
- 3) здатність до децентрації дорослого, зокрема вчителя;
- 4) дорослий як модель для наслідування другої дії.

#### III. Соціальна взаємодія між дітьми:

- 1) характер соціальних відносин, що встановлюються між партнерами;
- 2) соціокогнітивний конфлікт.

Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень з проблем когнітивної децентрації виявив відсутність таких, де були б конкретно і узагальнено виділені умови подолання феномену пізнавальної центрації в молодшому шкільному віці. Відсутні роботи, де були б чітко визначені і

сформульовані психолого-педагогічні умови, запропоновані практичні вправи, спрямовані на подолання пізнавального егоцентризму в цей період. Тому своє дослідження ми присвятили визначенню та узагальненню психолого-педагогічних умов подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку. Це дасть можливість попередити його подальше закріплення на наступних вікових етапах формування особистості, зокрема в підлітковому віці. Названі завдання реалізуються в другому та третьому розділах нашого дисертаційного дослідження.

### **Висновки до першого розділу**

- 1) Феномен пізнавального егоцентризму є характеристикою інтелектуальної сфери особистості, що визначає її розумову позицію.
- 2) Пізнавальний егоцентризм – явище, що має біполярну природу (об’єктивну та суб’єктивну, генетичну та соціальну).
- 3) Пізнавальний егоцентризм – розумова позиція, що проявляється в недиференційованості власного “Я” від довкілля, недостатності диференціації точок зору.
- 4) Пізнавальний егоцентризм характеризується своєрідністю протікання процесів сприймання та мислення, своєрідністю логіки (рядоположення, синкретизм, трансдукція, нечутливість до суперечностей).
- 5) Розвиток особистості пов’язаний із зміною розумових позицій: пізнавальний егоцентризм (когнітивна центрація) – пізнавальна децентрація (когнітивна децентрація).
- 6) Пізнавальна децентрація проявляється в здібності суб’єкта змінювати власну пізнавальну позицію.
- 7) Затримка чи відставання розвитку процесів когнітивної децентрації детермінує труднощі у адекватному формуванні особистості молодшого школяра (інтелектуальної, емоційної, мотиваційної сфер, особливості прояву моралі та комунікації з оточуючими).
- 8) В ролі основних умов, які детермінують подолання феномену пізнавального егоцентризму у дітей виступають: рівень розвитку суб’єкта (рівень знань, розвиток розумових структур, усвідомлення свого “Я”, порівняння власної точки зору з іншими можливими, власна умовно-динамічна позиція), особливості соціалізації дитини в системі “дитина-дорослий” та особливості соціальної взаємодії між дітьми.

## РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ЕГОЦЕНТРИЗМУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

### 2.1 Теоретичне обґрунтування побудови експериментального дослідження пізнавального егоцентризму учнів початкової школи

Аналіз зарубіжної і вітчизняної літератури з проблеми пізнавального егоцентризму (когнітивної центрації) показав, що це психологічне явище викликає значний інтерес у дослідників, оскільки, як центральна характеристика дитячого пізнання, впливає на становлення і розвиток різних сфер особистості. Важливо запобігти домінантності і закріпленню когнітивних егоцентричних тенденцій в період початкового навчання в школі, позаяк саме в цей час закладаються найсуттєвіші особливості формування пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфери, особливості спілкування особистості тощо. Отже, затримки чи відхилення процесу когнітивної децентрації неминуче викликають труднощі у адекватному формуванні особистості в цей період. Щоб не допустити закріплення когнітивних егоцентричних тенденцій в молодшому шкільному віці, необхідно визначити їх основні показники та форми прояву. Ці завдання ми будемо вирішувати у другому розділі нашого дисертаційного дослідження. Вихідним положенням нашого експериментального дослідження пізнавального егоцентризму молодших школярів були наступні психологічні концепції:

- концепція формування інтелектуальних структур в онтогенезі Ж.Піаже [105],[102],[101], [106]. Ми прямували від розробленого Ж.Піаже поняття пізнавального егоцентризму (когнітивна центрація особистості) як центральної особливості дитячого пізнання, що ґрунтується на недостатньому віддиференціюванні власної точки зору від інших можливих. Пізнавальний егоцентризм обумовлений якісною своєрідністю процесів сприймання і мислення дітей. Вчений виділив його характерні риси

(рядоложення, синкретизм, трансдукція, нечутливість до суперечностей), які ми використовували як критерії в діагностиці процесів когнітивної центрації-децентрації молодших школярів.

Пізнавальний егоцентризм пов'язаний з іншими видами центрацій (рефлексивною, комунікативною, емоційною, моральною) і долається трансформацією вихідної пізнавальної перспективи. Крім того, пізнавальний егоцентризм має не тільки внутрішні передумови, а й зовнішні засади – характер власного досвіду життєдіяльності і соціальних відносин;

- концепція єдності розвитку інтелектуальної і афективної сфери, відображена в роботах Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна та ін., в яких відмічається важливість вивчення мислення в особистісному аспекті. Так, Л.С.Виготський вказував на те, що аналіз мислення обов'язково повинен передбачати виявлення потреб, інтересів, мотивів, які його детермінують [20; 14]. Розробляючи методологічні основи вивчення мислення, С.Л.Рубінштейн відмічав, що для того, щоб наблизитися до мислення в його конкретній реальності, необхідно розглядати його в особистісному плані; вчений акцентує роль особистісного аспекту при вивченні психічних процесів [127]; [126; 54, 123-124], [128; 54]. Експериментальні дослідження взаємозв'язку особливостей мислення з розвитком різних сторін особистості (мотиву (О.В.Запорожець, 1948, 1960; Л.С.Славіна, 1957, 1972; Е.Д.Телегіна, Т.Г.Богданова, 1979; ); емоційно-вольових особливостей (Г.М.Бреслав,1979; І.А.Васильєв, 1979, 1980; Л.В.Путляєва,1979; О.К.Тихомиров, 1969, 1980; Т.І.Тепеніцина,1979), самооцінки (А.І.Ліпкіна, 1971, 1974, 1975); установки (І.Л.Еліава, 1966, 1972; Д.Н.Узнадзе, 1966; Ш.Н.Чхартишвілі, 1973; ), типу спілкування (Д.Б.Годовікова,1976), цінності (Н.І.Непомнящая,1975, 1992; Т.М.Овчіннікова, 1980 та ін.) ілюструють зв'язок між мисленням та специфікою особистісної сфери суб'єкта;

- концепція системного підходу до вивчення психіки (Б.Г.Ананьєв, О.В.Киричук, Т.М.Лисянська, Н.І.Непомнящая, О.В.Скрипченко). Ми слідували положенням даного підходу, згідно яких вивчати особистість

потрібно не в окремих проявах, а в системі різноманітних вирішень її функціонування. Особистість не просто складається з окремих функцій, процесів, діяльностей, всі вони зі своїм зовнішнім і внутрішнім змістом включаються в складні системи зв'язків, утворюючи нові якості, які характеризують цілісність особистості людини, її психіки [81; 10].

Таким чином, ми розглядаємо пізнавальний егоцентризм, як характеристику інтелектуальної сфери особистості, що обумовлена якісною своєрідністю процесів сприймання та мислення. Пізнавальна сфера важлива складова загальної структури особистості; тому егоцентричні тенденції пізнання відображаються в різних проявах особистості: спілкування, емоції, взаємостосунки з оточуючими, самооцінка тощо. Крім того, існують чітко виражені залежності між характеристиками інтелектуальної сфери і суб'єктивним досвідом особистості (досвід пізнання, діяльності, спілкування) серед ряду проблем, пов'язаних із залежністю пізнавального егоцентризму та особистісних проявів, нас цікавило питання вираження у молодших школярів тенденцій когнітивної центрації-децентрації, прояву цих тенденцій в інших сферах особистості та способів запобігання їх закріпленню та домінантності, бо це, зокрема, сигналізує про певні порушення у формуванні і розвитку особистості в цей період.

Об'єктом нашого експериментального дослідження ми обрали пізнавальний егоцентризм (когнітивну центрацію) дітей молодшого шкільного віку. Визначили та адаптували відповідні методики для виявлення когнітивних егоцентричних тенденцій дітей цього віку, рівнів сформованості, пізнавального егоцентризму, показників його прояву в особистісних сферах. Це необхідно для визначення психолого-педагогічних умов та створення системи засобів для подолання його домінантності і закріплення в молодшому шкільному віці.

Принципове значення для побудови теоретичних засад нашого експериментального дослідження має розуміння пізнавального егоцентризму (когнітивної центрації) як центральної характеристики інтелектуальної сфери

особистості молодшого школяра, яка, визначаючи характер пізнання, впливає на особистісні якості та проявляється у різних видах діяльності.

Застосований комплексний аналіз обраної проблеми здійснювався нами у межах вище названого концептуального підходу і передбачав проведення експериментального дослідження за такими напрямками:

1. Дослідження вираженості процесів когнітивної центрації-децентрації у молодших школярів.
2. Визначення динаміки вираженості пізнавального егоцентризму у молодших школярів.
3. Встановлення співвідношення між пізнавальним егоцентризмом та егоцентричною спрямованістю молодших школярів.
4. Дослідження та аналіз взаємозв'язку пізнавального егоцентризму та деяких особистісних характеристик молодших школярів (Я-концепція, тип спілкування та взаємодії, емпатійність і т.п.).
5. Визначення рівнів вираженості та прояву пізнавального егоцентризму молодших школярів.
6. Визначення чинників, які сприяють закріпленню домінантності пізнавального егоцентризму у молодших школярів та переходу його у інші види егоцентризму в наступні вікові періоди.

Такий широкий аналіз пізнавального егоцентризму за названими напрямками експериментального дослідження забезпечить науковий підхід до визначення психолого-педагогічних умов його подолання у дітей молодшого шкільного віку. Теоретичний і методологічний, концептуальний підхід до проблеми пізнавального егоцентризму, обумовлений певною невизначеністю зовнішніх проявів внутрішнього змісту явищ когнітивної центрації, наявністю когнітивного компоненту в різних сферах особистості, складністю самого процесу дослідження, обумовленою його тривалістю, значною кількістю факторів впливу та необхідністю взаємодії з глибинними особистісними сферами психічного життя дитини, зумовив використання нами комплексу різноманітних методів.



Відповідно до теми, мети та завдань дослідження, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного віку, нами були використані наступні методи та методики дослідження:

1. Включене спостереження.
2. Індивідуальні та групові бесіди.
3. Аналіз продуктів діяльності.
4. Метод експертних оцінок:
  - а) оцінка характеристик мислення молодшого школяра;
  - б) оцінка взаємостосунків молодшого школяра з ровесниками і дорослими;
  - в) оцінка здатності молодших школярів до емпатії (співчуття).
5. Соціометрія.
6. Асоціативний тест по визначенню домінантності процесів когнітивної центрації-децентрації.
7. Експеримент на егоцентризм сприймання.
8. Методика-опитувальник на визначення розуміння молодшими школярами суті явища.
9. Метод вільних асоціацій.
10. Методика “Тлумачення прислів’я” на визначення наявного рівня розвитку розуміння умовності, переносного змісту.
11. Адаптована методика-опитувальник на визначення рівня егоцентричної спрямованості особистості, складена на основі методики В.І.Гарбузова.
12. Методика дослідження емпатії як співпереживання (варіант експрес-діагностики І.М.Юсупова).
13. Дослідження самооцінки за Т.В.Дембо та С.Я.Рубінштейн.
14. Методика “Стиль конфліктної поведінки” (адаптований Н.В.Гришиною варіант методики К.Н.Томаса).
15. Проективні методики для дослідження самосвідомості особистості (“Самооцінка”, “Егоцентричність”).

Наше дослідження було спрямоване на діагностику наявного рівня вираженості процесів когнітивної центрації-децентрації молодшого школяра. Домінантність вказаних процесів фіксувалась за допомогою асоціативного тесту (адаптований нами варіант “Асоціативного тесту” по визначенню домінуючого інстинкту)[138](див.Додаток А).

Розвиток психіки дитини згідно поглядів Ж.Піаже, це, перш за все, розвиток інтелекту, який, в свою чергу, є своєрідним механізмом адаптації (результат асиміляції та акомодатії) дитини до середовища [105]. Асоціативний тест В.І.Гарбузова дає змогу визначити домінуючі у підсвідомості інстинкти, які і забезпечують адаптацію людини до реального життя (самозбереження, продовження роду, альтруїстичний, дослідницький, домінування, свободи і збереження гідності), всі вони, окрім альтруїстичного, мають більш чи менш виражену егоцентричну природу.

Рівень адаптивності (вираженості інстинкту) детермінується вихованням, навчанням, умовами і способом життя.

При застосуванні методики з учнями початкових класів ми ввели деякі зміни: обмежили кількість запропонованих для вибору стимулів, позаяк нас цікавила не вираженість того чи іншого інстинкту, а домінування центричних чи децентричних тенденцій у підсвідомості дитини.

З цією метою ми об’єднали в одну групу стимули, що найбільш відображають центричні тенденції перцепції дитини (егофільний та лібертофільний тип), а в іншу – стимули, що найбільш відображають децентричні тенденції перцепції (альтруїстичний та генофільний тип).

Матеріалом адаптованої методики слугували 16 карток-малюнків. Формат карток – 10·10 см. Символи на кожній із них зображені в чорно-білому виконанні в загальноприйнятій формально-умовній манері, щоб уникнути додаткового емоційного впливу на досліджуваного художнім образом чи кольором. Учневі пропонувалось відібрати із запропонованих найбільш близький і значущий для нього символ. Методика включала 4 субтести: вибір цифри, вибір дерева, вибір символу, вибір фігури.

Експеримент проводився з кожним учнем індивідуально, причому ми прагнули створити невимушену обстановку, не акцентуючи власне експериментальні моменти ситуації. Фіксувались також особливості поведінки дитини під час експерименту.

Результати Асоціативного тесту розкривають особливості когнітивної центрації-децентрації молодшого школяра, представлені в його перцепції.

Для експериментального вивчення егоцентризму сприймання ми використали альтернативний варіант методики Ж.Піаже “Три гірки” [26;32-34] (Див. Додаток Б). Процедура дослідження: учневі пропонувались розміщені в певній просторовій комбінації об’ємні фігури, положення яких він повинен був ідентифікувати із зображенням цих же фігур на малюнку з різних точок зору (власної та точки зору умовного персонажа). Експеримент проводився індивідуально, в ігровій формі.

Для більш широкого і точного визначення наявного рівня вираженості процесів центрації-децентрації у пізнанні молодших школярів нами були використані методики діагностики особливостей мислення дітей цього віку.

Розроблена нами “Методика-опитувальник на визначення розуміння молодшими школярами суті явища” спрямована на виявлення адекватності розуміння та індивідуального уявлення досліджуваного про явища природи та господарську діяльність людей (див додаток В). Дослідження проводилося у формі індивідуальної бесіди з учнем по кожному із 5-ти запропонованих питань. Питання бесіди були спрямовані як на виявлення розуміння суті (змісту) явища, так і на розуміння дитиною причин того чи іншого стану речей, його наслідків. Висловлювання і розповіді дітей записувались дослівно, фіксувались також особливості поведінки дітей під час експерименту.

Емпіричний аналіз текстів відповідей здійснювався на основі попередньо визначених критеріїв, що являли собою описані Ж.Піаже характеристики егоцентричного мислення дитини (рядоположення, синкретизм та ін.) (див Р. 1.2). Для діагностики егоцентричності дитячого

мислення ми використали також метод “вільних асоціацій”, розробили свою методику його застосування (див. Додаток Д). Дослідження проводилось індивідуально. Експериментатор називав слова-стимули і пропонував учневі назвати будь-які три слова, що першими прийшли на розум. Таке кількісне обмеження асоціативного ряду ми ввели для зручності проведення підрахунків результатів дослідження, проте воно не було обов’язковим і тому коротший асоціативний ряд (трудність виникнення вербальних асоціацій) чи навпаки довший асоціативний ряд (легкість виникнення вербальних асоціацій) слугували нам додатковим критерієм у діагностиці особливостей мислення дитини.

Аналіз експериментальних даних здійснювався на основі розроблених в психодіагностиці формальних критеріїв оцінки характеру асоціацій [111;151]. Зв’язок кожного слова-реакції із словом-стимулом аналізувався з позицій логічного і граматичного критерію. Зокрема, за граматичним критерієм розрізняють парадигматичні реакції (реакції типу “причина-наслідок”, “протилежність”) та синтагматичні реакції (предмет з його властивостями та діями). Домінування останніх є свідченням комплексності мислення, наявності рядоположення, синкретизму (за Л.С.Виготським), що є, в свою чергу, наслідком пізнавального егоцентризму.

Одним із важливих показників розумового розвитку дитини є розуміння нею умовності мови: розуміння переносного змісту метафор, прислів’їв, байок, а також “підтексту” творів. Розуміння умовності є своєрідним інтегрованим показником загального інтелектуального розвитку дитини, що відображає вміння міркувати, аналізувати, співставляти.

З метою виявлення наявного рівня розвитку розуміння умовності, переносного смислу ми використали методику “Тлумачення прислів’я” (див. Додаток Е).

Процедура проведення експерименту передбачала індивідуальну взаємодію експериментатора і обстежуваного. Учень тлумачив запропоноване прислів’я (попередньо ми виясняли чи знає дитина, що таке

прислів'я, які прислів'я їй відомі і що вони означають). Всі висловлювання учня, його пояснення, а також особливості поведінки фіксувались у протоколі.

При аналізі експериментального матеріалу ми звертали увагу на рівень абстрагування, притаманний кожному учневі, розуміння ним умовності та переносного змісту.

Отримані результати піддаються кількісному і якісному аналізу, але, з нашої точки зору, кількісні показники для молодшого шкільного віку не є суттєво значущими, тому ми значну увагу приділили вивченню якісних характеристик отриманих результатів дослідження. Методика експертної оцінки характеристик мислення молодшого школяра (див. Додаток Ж) дозволила нам конкретизувати характер егоцентричних мисленневих тенденцій дітей та їх прояв в пізнавальній діяльності (зокрема у навчанні). Процедура дослідження передбачала оцінку вчителем (вихователем) особливостей мислення дитини. Критерії для оцінки прояву центричних-децентричних тенденцій в мисленні дитини розроблені нами на основі загальних характеристик мислення учня, прийнятих у віковій психології [1; 106-107]: вміння утворювати судження; правильність, обґрунтованість суджень; суб'єктивність чи об'єктивність суджень; вміння абстрагуватися; широта чи вузькість понять; здатність до умовисновків; розвиненість операцій аналізу та синтезу; схильність до індукції та дедукції.

Використання описаних вище методик дає можливість виявити міру вираженості процесів когнітивної центрації-децентрації та динаміку їх перебігу у молодшому шкільному віці.

Адаптована методика-опитувальник на визначення рівня егоцентричної спрямованості особистості молодшого школяра (складена на основі методики В.І.Гарбузова (див. Додаток З) використовувалась нами з метою встановлення особливостей співвідношення між характеристиками пізнавального егоцентризму та загальною егоцентричною спрямованістю особистості молодших школярів. Схема дослідження: індивідуальна

взаємодія з учнем в системі “дитина-психолог”; вибір учнем із запропонованих значущих для нього проблем та стверджень; в разі необхідності - додаткові пояснення психологом змісту запропонованих суджень чи наведення прикладів. Вираженість загальної егоцентричної спрямованості відображена у кількісних критеріях оцінки, однак окрім них ми враховували і якісну своєрідність індивідуальних результатів.

З метою отримати більш повну характеристику взаємозв'язку пізнавального егоцентризму з іншими видами центрацій, що визначають загальну егоцентричну спрямованість (емоційною, комунікативною, особистісною тощо) ми використали методики діагностики особливостей спілкування дітей, їх взаємодії з оточуючими, прояву емпатії, особливостей самооцінки та ін.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів (Ш.О.Амонашвілі, Р.Бернса, О.В.Захарова, А.І.Мінкіної, Б.І.Рзаєва, Е.Т.Соколової тощо) вказують на значущість початкового періоду навчання в школі для формування самооцінки дитини, позаяк саме в цей період внаслідок зовнішніх (новий характер міжособистісної взаємодії з дорослими та однолітками) та внутрішніх (розвиток довільності, пізнавальної та емоційної сфери) змін вона відкриває для себе нове бачення і розуміння дійсності. Домінування егоцентричних тенденцій у пізнанні ускладнює процес ефективного формування адекватної самооцінки в цей період (див. Р. 1.3).

У нашому дослідженні для виявлення рівня самооцінки молодших школярів та її адекватності реальним успіхам у навчанні, спілкуванні з оточуючими людьми, ми застосували методику Дембо-Рубінштейн (див. Додаток И), яка включає в себе поєднання стандартного набору шкал самооцінки.

З учнем проводилась індивідуальна бесіда по кожній із виділених характеристик. Запитання бесіди стосувались суб'єктивного відчуття учнем особливостей свого здоров'я, своїх інтелектуальних можливостей, особливостей спілкування з дорослими та ровесниками, особливостей

переживання емоцій, почуттів дитини, здатності до емпатії, таким чином відображали не тільки оціночний (самооцінка), а й змістовий (Я-образ) компонент Я-концепції дитини. Крім того, відповіді дитини про себе порівнювались з даними експертних оцінок (батьки, вчитель, психолог).

Рівень когнітивної центрації особистості визначає також особливості взаємостосунків з ровесниками, особливості спілкування з ними (див. Р. 1.3.). Саме для встановлення взаємозв'язку між цими характеристиками особистості ми провели соціометричне дослідження, також спостереження, бесіду (на основі отриманих результатів) з окремими учнями та вчителем та застосували методику експертних оцінок (особливості симпатії, авторитет у групі [1; 127] (див. Додаток К).

Для більш широкого і точного визначення особливостей спілкування з ровесниками, способів вирішення конфліктів нами був використаний адаптований Н.В.Гришиною варіант методики К.Н.Томаса "Стиль конфліктної поведінки" (див. Додаток Л), позаяк способи вирішення конфліктних ситуацій, що визначаються даною методикою (стиль співробітництва, стиль пристосування, стиль компромісу, стиль конкуренції, стиль ухилення від конфлікту), на наш погляд, в першу чергу, детерміновані рівнем розвитку пізнавального егоцентризму школяра, що визначає його вміння стати на іншу точку зору, враховувати власні позиції і позиції партнера. Цю методику ми застосовували в 2 і 3 класі, а в 1 класі тип вирішення конфліктних ситуацій досліджувався в процесі включеного спостереження, індивідуальної та групової бесіди з учнями, вчителем (вихователем).

Здатність до емпатії також детермінована рівнем пізнавального егоцентризму (див. Р. 1.3.). В сучасній психології відсутня загально-прийнята дефініція емпатії. Одні автори тлумачать її як емоційну чутливість, пов'язують з альтруїзмом, терпимістю до інших людей, інші інтерпретують як акт співпереживання та співчуття. З такої точки зору емпатія – це здатність людини приймати позицію іншого, стати на його місце, розуміти

переживання інших людей, що, на наш погляд, є не чим іншим як емоційною децентрацією, яка, в свою чергу, детермінована процесами когнітивної центрації-децентрації.

В своєму експериментальному дослідженні ми використали Методику дослідження емпатії як співпереживання (варіант експрес-діагностики І.М.Юсупова) (див. Додаток М). Дослідження проводилось індивідуально з кожним учнем. Учневі пропонувалось дати свою оцінку ряду тверджень, що стосувались емпатії з батьками, незнайомими дорослими, літніми людьми, дітьми, тваринами, героями художніх творів. Результати фіксувались в протоколі експериментатором, крім того в процесі проведення тестування велось також спостереження за поведінкою дитини, її емоційним відношенням до того чи іншого твердження, фіксувались коментарі дітей, та їх власні приклади подібних ситуацій.

Для більш точного визначення особливостей прояву емпатії з ровесниками ми застосували також метод експертних оцінок, для чого були проведені індивідуальні та групові бесіди з учнями, вчителем (вихователем), експертна оцінка співчуття [1; 123-124] (див. Додаток Н).

Певне місце в організації діагностики пізнавального егоцентризму у молодших школярів ми відводили проєктивним методам. В своєму дослідженні ми використали проєктивні методики для дослідження самосвідомості особистості [86; 260-261] (див. Дод. П). З цією метою були використані методики “Самооцінка” та “Егоцентричність”, які проводились у режимі взаємодії “психолог-дитина”, щоб з’ясувати (уточнити) особливості прояву самооцінки дитини, її центрованість-децентрованість у соціальній взаємодії.

Пізнавальний егоцентризм (когнітивна центрація) – явище, яке має не тільки генетичну, а й соціальну природу (див. Р. 1.2). Л.С.Виготський вказував, що “Перше питання, на яке ми повинні дати відповідь, вивчаючи динаміку будь-якого віку, полягає у визначенні соціальної ситуації розвитку” [19; 259]. Під соціальною ситуацією розвитку він розумів “повністю



своєрідне, специфічне для даного віку, єдине і неповторне відношення між дитиною і оточуючою їй дійсністю, перш за все соціальною” [19; 258]. У ході дослідження ми фіксували також особливості соціальної ситуації розвитку кожного учня: склад сім’ї, кількість дітей в сім’ї, а також чи займається спортом, яким саме (індивідуальним чи таким, що передбачає групову взаємодію), чи любить приймати участь в художній самодіяльності, виконувати громадську роботу, чи займається музикою, також чи любить займатись на комп’ютері і, окремо виясняли наявність домашньої тварини. Всі ці показники слугували нам додатковим матеріалом у вивченні особливостей прояву пізнавального егоцентризму дітей, загальної егоцентричної спрямованості особистості молодших школярів.

На основі вивчених характеристик пізнавального егоцентризму як своєрідності його прояву в особистісній сфері ми зможемо визначити психолого-педагогічні умови його подолання у молодших школярів.

### **Організація дослідження**

Проведене експериментальне дослідження складалося з двох етапів. На першому етапі ми відібрали і адаптували деякі методики відповідно до вікових особливостей дітей. Адаптовані методики пройшли стандартну перевірку, включаючи відбір окремих пунктів, експертну оцінку і апробацію.

Нами був проведений пілотажний експеримент. Його результати показали, що запропоновані методики адекватні задачам дослідження. Виконання діагностичних завдань не викликає в учнів суттєвих утруднень. Відібрані методики дають змогу отримати об’єктивні результати для характеристики особливостей прояву пізнавального егоцентризму дітей молодшого шкільного віку.

Другий етап дослідження включав проведення основної експериментальної роботи, обробку і аналіз отриманих даних. Експеримент проводився з 1-3 класах, досліджувалися одні й ті ж психологічні явища за допомогою методик, які протягом руху експерименту від 1 до 3 класу певним чином видозмінювалися і доповнювалися.

У попередньому дослідженні брали участь 350 учнів м. Києва та м. Кам'янець-Подільського (учні 1-4 класів школи-інтернат №2 м. Кам'янець-Подільський; учні 1-3 класів СШ № 206 м. Київ; учні 1 класу дитячого садка № 469 ). Внаслідок тривалої взаємодії з досліджуваними, була сформована остаточна вибірка 164 учні. Дослідженням були охоплені 1-3 класи СШ №206 м.Києва (1999-2000 н.р.).

При опрацюванні результатів дослідження проводився кількісний і якісний аналіз матеріалу з використанням методів математичної статистики. Проведено кореляційний та дисперсійний аналіз .

Здійснено порівняльний аналіз динаміки рівнів, проявів пізнавального егоцентризму, егоцентричної спрямованості особистості молодших школярів. Достовірність відмінностей визначалась за допомогою Т-критерію Стьюдента.

Статистична обробка даних здійснювалася на базі комп'ютерної програми Excel.

## **2.2. Динаміка розвитку і взаємодії рівнів та проявів пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку**

До основних характеристик пізнавального егоцентризму, що обумовлені якісною своєрідністю процесів сприймання та мислення, ми відносимо наступні (за Ж.Піаже): реалізм, рядоположення, синкретизм, трансдукція, нечутливість до суперечностей, егоцентричне мовлення (див.Р.1.2).

Вивчаючи явище “пізнавального егоцентризму” у молодшому шкільному віці, ми цікавились не стільки представленістю тієї чи іншої характеристики в цей період, скільки акцентували свою увагу на вивченні загальної вираженості рівнів когнітивних егоцентричних тенденцій в період початкового навчання в школі. Такий підхід у вивченні цього явища

повністю узгоджується із завданнями нашого дисертаційного дослідження. Проаналізуємо отримані результати.

Методика на визначення розуміння суті явища дає змогу охарактеризувати якісну своєрідність інтелектуального розвитку дитини, що проявляється в особливостях міркувань дитини, способах пошуку “істини”. Процедура проведення описана в Р.2.1.

Результати аналізу даної методики, пред’явлені на рис.2.1, дозволяють виявити певні тенденції, характерні для вираженості пізнавального егоцентризму у молодших школярів.

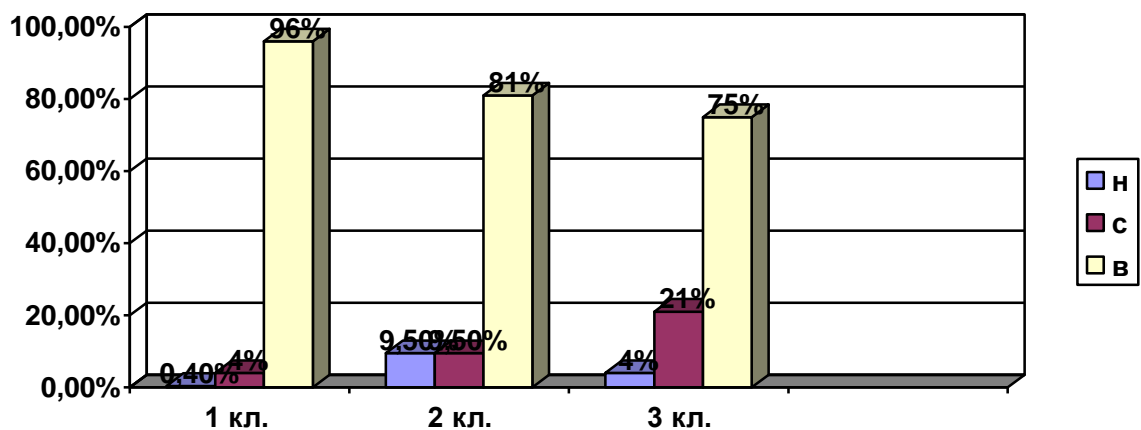


Рис. 2.1. Динаміка вираженості пізнавального егоцентризму при вирішенні завдань, спрямованих на діагностику розуміння суті явища молодшими школярами (у %)

Як показують отримані результати, в першому класі 96% дітей характерний високий рівень вираженості пізнавального егоцентризму, 4% мають середній рівень і зовсім не має дітей з низьким рівнем пізнавального егоцентризму. При якісному аналізі експериментального матеріалу виявлено, що першокласникам характерна висока вираженість основних характеристик пізнавального егоцентризму. Так, зокрема, відповідаючи на запитання експериментатора, 29% дітей давали реалістичні відповіді, проявляючи

тенденції анімізму та артифіціалізму при оцінці явищ. В якості ілюстрації наведемо декілька відповідей дітей на запитання “ Що таке вітер ?”:

*Дарія Б.: “Це той, що літає по небу”;*

*Владислав Л.: “Це той, що дує. Він хитає дерева”;*

*Вадим Б.: “Він потрібний людям, ... тому що, коли їм жарко вітер дує і сонце закриває ... їм стає прохолодно”.*

Також, 83% відповідей першокласників відображали синкретизм дитячої думки. Наприклад:

*Максим Г.: “Тому що, це коли холодно на вулиці”;*

*Аня Ц.: “Коли вітер дує, це вітер”;*

*Оля К.: “Це, коли дерева хитаються”;*

*Максим Б.: “Це холодно ... тому, що можна простудитись, можна захворіти”.*

Крім того, майже 91% дітей продемонстрували суперечливість своїх доведень та умовисновків. В своїх тлумаченнях діти змішували причину з вихідним положенням, могли одночасно стверджувати і заперечувати (після уточнень з боку експериментатора) певну інформацію.

Слід також відзначити, як загальну особливість, те, що діти не переживали необхідності доведення експериментатору своєї точки зору, вважали її правильною і само собою зрозумілою. Також, у випадку, коли власної “версії” відповіді не було (відповідь “Не знаю” ) більшість дітей ( $\approx 80\%$ ) не намагались шукати інші варіанти на прохання експериментатора.

В цілому необхідно відмітити, що для учнів першого класу характерний високий наявний рівень вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій.

Впродовж другого класу (див. рис.2.1) відмічається деяке зниження рівня когнітивного егоцентризму. Так, високий рівень вираженості егоцентричних тенденцій пізнання ми зафіксували у 81% другокласників, результати виконання методики 9,5% дітей відповідають середньому рівню та 9,5% дітей – низькому рівню вираженості пізнавального егоцентризму.

Необхідно також відмітити, що другокласники продемонстрували схожі з першокласниками прояви пізнавальних егоцентричних тенденцій.

Для них характерна та ж суперечливість та пасивність в необхідності обґрунтування власних суджень і умовисновків ( $\approx 60\%$ ), синкретизм ( $\approx 80\%$ ), трансдукція та рядоположення ( $\approx 54\%$ ), зберігається реалізм в поясненні явищ, хоча на дещо нижчому рівні, порівняно з дітьми першого класу ( $\approx 12\%$ ). Так, наприклад, другокласники, маючи вже певні знання з природознавства, все ж інколи тлумачили явища реалістично. Для зразку наведемо декілька відповідей на питання "Що таке вітер?":

*Катя Ч.: "Це така істота, що дає холод ... він невидимка";*

*Анастасія К.: "Це таке щось ... таке ніби природа ... , але його ми не можемо бачити";*

*Катя П.: "Воно таке ... щось, що не можна взяти";*

*Юля К.: "Щось ... дує";*

*Мілад Д.: "Це таке ... не знаю ... воно махає";*

*Сергій О.: "Це природа. Він істота ... ";*

*Сергій Т.: " Це може бути ім"я".*

Отже, другокласникам в цілому, також характерна висока вираженість когнітивних егоцентричних тенденцій, хоча в порівнянні з першим класом, дещо знижується (на 15%) кількість дітей з високим рівнем вираженості пізнавального егоцентризму при розв'язанні завдань, пов'язаних із розумінням суті явища.

Впродовж третього класу (див. рис.2.1) відбувається подальше зниження вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій. Так, високий наявний рівень таких тенденцій ми зафіксували у 75% дітей, середній – 21%, низький – 4%. Вираженість високого рівня когнітивного егоцентризму третьокласників, порівняно з першокласниками, у відсотковому відношенні знижується (на 21%). Певним чином це пов'язано з провідною діяльністю дітей – навчальною, яка розширює можливості пізнавальної діяльності дітей, їх запас знань з різних областей тощо.

Слід відмітити, що у третьокласників з високим рівнем когнітивних егоцентричних тенденцій ми відзначили схожі з першокласниками і другокласниками особливості вираженості основних характеристик

пізнавального егоцентризму. Так, зокрема, якісний аналіз відповідей третьокласників на питання, спрямовані на діагностику розуміння суті явища, показав, що цій групі досліджуваних теж притаманні суперечливі тлумачення ( $\approx 53\%$ ), характер відповідей дітей відображає значний рівень синкретизму думок ( $\approx 72\%$ ), виражені характеристики трансдукції та рядоположення ( $\approx 49\%$ ), однак, значно знижується відсоток реалістичних відповідей ( $\approx 5\%$ ). Наприклад, виражені егоцентричні тенденції дітей у розумінні суті явищ третьокласниками ілюструють наступні зразки відповідей дітей:

*Олена М.: “Вітер ... це, коли холодний сильний подих”;*

*Марина Л.: “Вітер – це повітря для людей. Він буває холодний і теплий”;*

*Іра Ш.: “Вітер ... для того, щоб не було жарко, коли сонце пече”.*

Проте, у третьому класі значно зростає кількість відповідей, що відображають об’єктивні зв’язки і відношення оточуючого світу ( $\approx 40\%$ ). Так, тлумачучи певне явище, діти вже спираються на об’єктивні знання, отримані в процесі навчальної діяльності. Наприклад:

*Олександр М.: “Вітер – це явище природи, ... коли рухається повітря”;*

*Олег М.: “Це, коли відбувається зміна холодного і теплого повітря”;*

*Артем Ш.: “Це переміщення теплого і холодного повітря. Швидкість вітру буває дуже великою ... 100 км / год”;*

*Аня Б.: “Вітер ... це рух ... рух великих мас повітря”.*

Загалом можна сказати, що третьокласникам притаманний більш об’єктивний підхід у тлумаченні суті явищ природи та господарської діяльності людей.

Таким чином, аналіз результатів даної методики дає можливість стверджувати, що, від першого до третього класу дещо зменшується у відсотковому відношенні безпосередня вираженість високого рівня когнітивних егоцентричних тенденцій, проте, в загальному, до кінця початкового періоду навчання в школі зберігається досить висока представленість (75% третьокласників) таких тенденцій. Крім того, молодшим школярам з високим рівнем пізнавального егоцентризму

характерні високі рівні вираженості синкретизму, трансдукції, рядоположення, нечутливості до суперечностей та егоцентричне мовлення, що проявляється в певній безадресності відповідей дітей, відсутності адаптивних реакцій на звернення експериментатора.

З метою більш повного і точного вивчення вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій ми застосували також методику, побудовану на зразок “Вільного асоціативного експерименту” (див. Дод. Д). Процедура проведення описана в розділі 2.1. Результати дослідження представлені на рис.2.2.

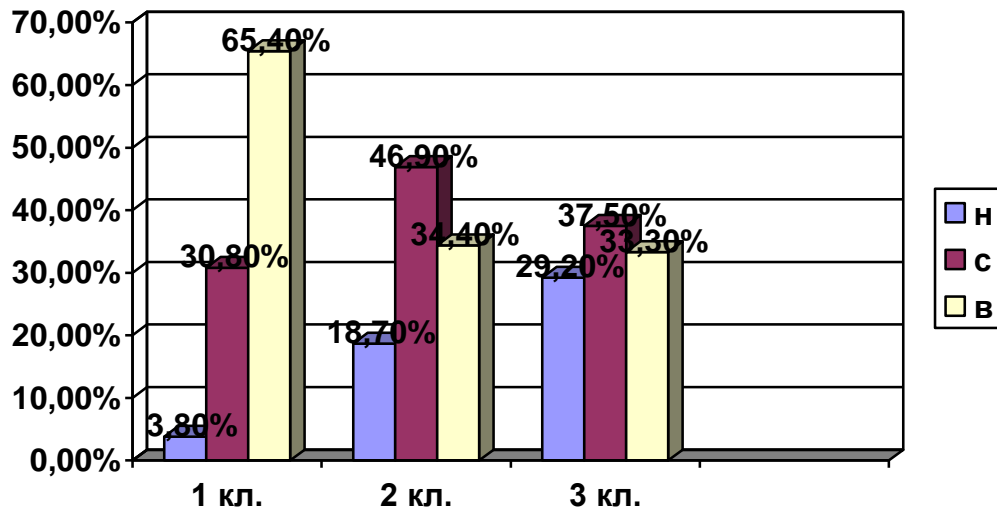


Рис. 2.2. Динаміка вираженості когнітивного егоцентризму (методика “Вільні асоціації”)

Аналіз відповідей першокласників показав, що 65,4% дітей мають високий рівень вираженості пізнавального егоцентризму, 30,8% - середній рівень, 3,8% - низький рівень. В межах логічного критерію переважали центральні реакції. Характерне виражене домінування синтагматичних реакцій ( $\approx 80\%$ ), що, в свою чергу, є проявом специфічних характеристик егоцентричності мислення, таких як синкретизм та рядоположення. Специфіка асоціативних реакцій дітей проявлялась в тому, що предмет частіше всього вони бачили і мислили разом з його властивостями і діями.

Наведемо декілька прикладів. Наприклад, на слово-стимул “книга” діти утворювали такі асоціативні ряди:

*Олексій Я.: “Книга – сторінки, читати, речення”;*

*Марія П.: “Книга – читати, вивчати вірш, сторінки”;*

*Олександр С.: “Книга–сторінки, букви, картинки”;*

*Ірина А.: “Книга – букви, листочки ...”.*

У другому класі (див.рис.2.2) ми зафіксували значне зниження при виконанні даного завдання вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій порівняно з першокласниками. Так, високий рівень пізнавального егоцентризму відмічений у 34,4% дітей, середній – 46,9%, низький – 18,7%. Вираженість високого рівня когнітивних егоцентричних тенденцій другокласників, порівняно з першокласниками, у відсотковому відношенні знижується (на 31%). Необхідно відзначити також перевагу центральних логічних реакцій та значну представленість (на відміну від першого класу) парадигматичних реакцій ( $\approx 57\%$ ). Так, відповіді-реакції другокласників на слова-стимули часто відображали зв’язок по типу “причина-наслідок” та “протилежність”. Наведемо декілька прикладів. Наприклад, на слово-стимул “книга” діти утворювали такі асоціативні ряди:

*Настя Г.: “Книга – вчити, знати ...”;*

*Дмитро Т.: “Книга – розум, знання, цікавість”;*

*Катя П.: “Книга – розум, знання, радість”;*

*Ганна Б.: “Книга – розум, цікавість, користь”.*

Показники рівнів вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій при виконанні даної методики третьокласниками (див. рис.2.2) суттєво не відрізняються від рівнів вираженості цих тенденцій у другокласників, позаяк аналіз відповідей учнів показав, що високий рівень мають 33,3% дітей, середній – 37,5%, низький – 29,2%. Таким чином, можна відмітити незначне зниження представленості у відсотках високого (на 1,1%) та середнього (на 9,4%) та деяке збільшення низького рівня (на 10,5%) пізнавального егоцентризму у третьокласників, порівняно з другокласниками.



Загалом, порівняльний аналіз отриманих даних (рис.2.2) відображає тенденцію до деякого зниження високого рівня вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій (від 65,4% у 1 класі до 33,3% у 3 класі) і зростання низького рівня вираженості цих тенденцій (від 3,8% у 1 класі до 29,2% у третьому класі) протягом 1-3 класу початкової школи.

Також, для вивчення рівнів вираженості пізнавального егоцентризму у молодших школярів ми використали методику “Тлумачення прислів’я” (див. Дод.Е). Процедура проведення описана в розділі 2.1. Результати дослідження представлені на рис.2.3.

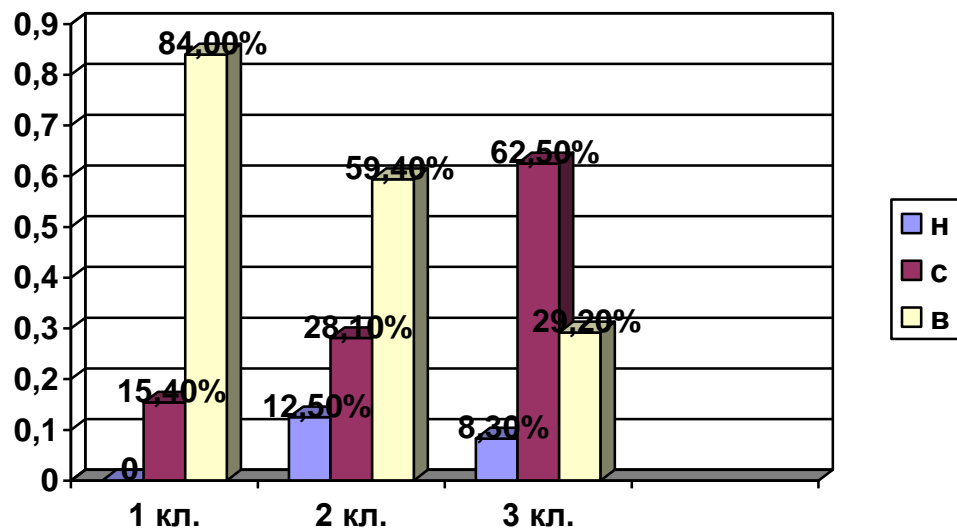


Рис. 2.3. Динаміка вираженості когнітивного егоцентризму (методика “Тлумачення прислів’я”)

При аналізі експериментального матеріалу виявлено, що 84,6% учнів 1 класу мають високий рівень пізнавального егоцентризму, 15,4% - середній. У цілому необхідно відмітити дуже низький рівень розуміння умовності у першокласників: більшість дітей не могли вірно визначити смисл прислів’я. Так, із 5 запропонованих прислів’їв діти вірно визначали смисл в 1-2 випадках, а то й зовсім не могли цього зробити. Виявлені за допомогою даної методики результати свідчать про високий наявний рівень конкретності мислення першокласників, поверховість сприйняття, невміння проникнути в

суть явища, про низький рівень розвитку потреби розмірковувати. Такі особливості мисленнєвої діяльності є відображенням високого рівня вираженості пізнавального егоцентризму в 1 класі.

У 2 класі ( див. рис.2.3) високий рівень пізнавального егоцентризму ми зафіксували у 59,4% дітей, середній – 28,1% та низький рівень – 12,5%. Порівняно з першим класом зменшується відсоток дітей, які мають високий рівень вираженості конкретного мислення ( на  $\approx 25\%$ ). Діти значно краще справлялися із запропонованими завданнями, розмірковували, намагались виразити об’єктивний смисл прислів’я. Хоча, необхідно зауважити таку особливість дитячих пояснень: другокласники теж досить часто, як і першокласники, в якості тлумачення наводили конкретні приклади з власного досвіду, які вони вважали, відображають об’єктивний смисл запропонованих прислів’їв. Це, на нашу думку, свідчить про ще досить високий рівень вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій в 2 класі.

За матеріалами даної методики у третьокласників (див. рис.2.3) ми відмітили наступні особливості мисленнєвої діяльності: 29,2% дітей проявили низький рівень абстрактності мислення, що свідчить про високу вираженість пізнавального егоцентризму; 62,5% дітей – середній рівень вираженості пізнавального егоцентризму, що є свідченням неспроможності змінювати вихідну пізнавальну перспективу у значної частини третьокласників; 8,3% дітей в третьому класі правильно визначали об’єктивний смисл прислів’їв, проявляючи при цьому високий абстрактний рівень мисленнєвої діяльності.

Отже, в цілому результати даної методики демонструють, що зберігається тенденція до зниження вираженості високого рівня пізнавального егоцентризму дітей впродовж навчання в початкових класах (від 84,6% у 1 класі до 29,2% у 3 класі). Це співвідноситься з результатами попередніх досліджень.

Домінантність процесів когнітивної центрації-децентрації в молодшому шкільному віці ми вивчали також за допомогою асоціативного

тесту ( див. Дод. А). Процедура проведення описана в Р.2.1. Результати дослідження представлені на рис.2.4.

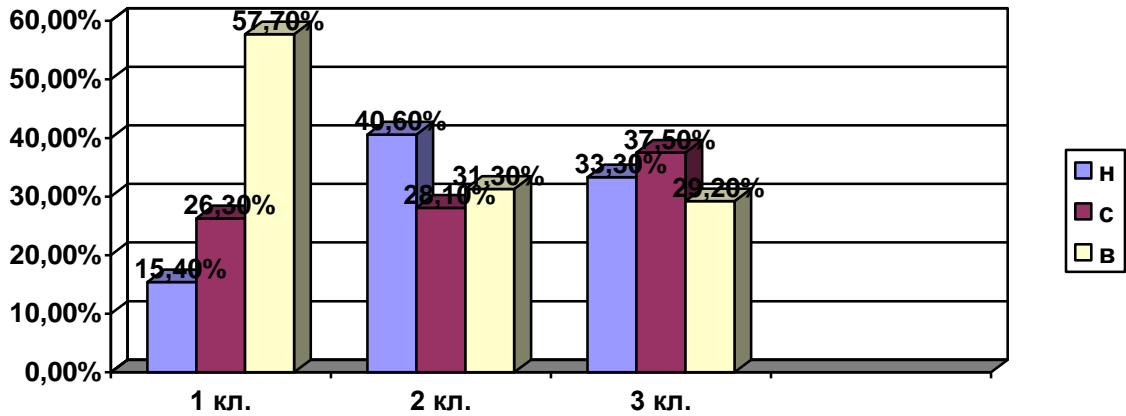


Рис. 2.4. Динаміка вираження когнітивного егоцентризму (Асоціативний тест)

Аналіз відповідей учнів показав, що в першому класі високий рівень вираженості пізнавального егоцентризму мають 57,7% дітей, середній – 26,9% дітей та низький рівень – 29,2% дітей.

Впродовж другого класу (див. рис.2.4) відбувається помітне зниження, в порівнянні з першим класом, представленості у відсотках високого рівня пізнавального егоцентризму (на 26,4%). Так, високий рівень досліджуваної ознаки ми зафіксували у 31,3% дітей, середній – 28,1% дітей, низький – 40,6% дітей. Аналіз експериментального матеріалу третьокласників виявив, що в 3 класі 29,2% дітей мають високий рівень вираженості когнітивного егоцентризму, 37,5% середній рівень, 33,3% - низький. Результати даної методики підтверджують, зафіксовану в попередніх дослідженнях тенденцію зниження у відсотковому відношенні високого рівня вираженості пізнавального егоцентризму у молодших школярів.

Це ж положення підтверджує і проведений нами експеримент на діагностику егоцентризму сприймання (див. Дод.Б). Процедура дослідження

описана в розділі 2.1. “Егоцентричну ілюзію” сприймання ми зафіксували у  $\approx 60\%$  першокласників, у  $\approx 35\%$  друкокласників та у  $\approx 30\%$  третьокласників. Виконання даного завдання найбільше труднощів викликало у учнів 1 класу. Характерно те, що більшість дітей правильно ідентифікували малюнок по відношенню до власної перспективи сприймання, але не могли (або лише з підказкою експериментатора) зробити це по відношенню до перспективи умовного персонажу. Доля егоцентричних відповідей значно зменшувалась у 2 та 3 класі.

Вираженість егоцентричних мисленневих тенденцій в пізнавальній діяльності дітей (зокрема в навчанні) ми вивчали за допомогою “Методики експертної оцінки характеристик мислення молодшого школяра” (див. Дод Ж). Процедура проведення описана в розділі 2.1. Результати дослідження представлені на рис.2.5.

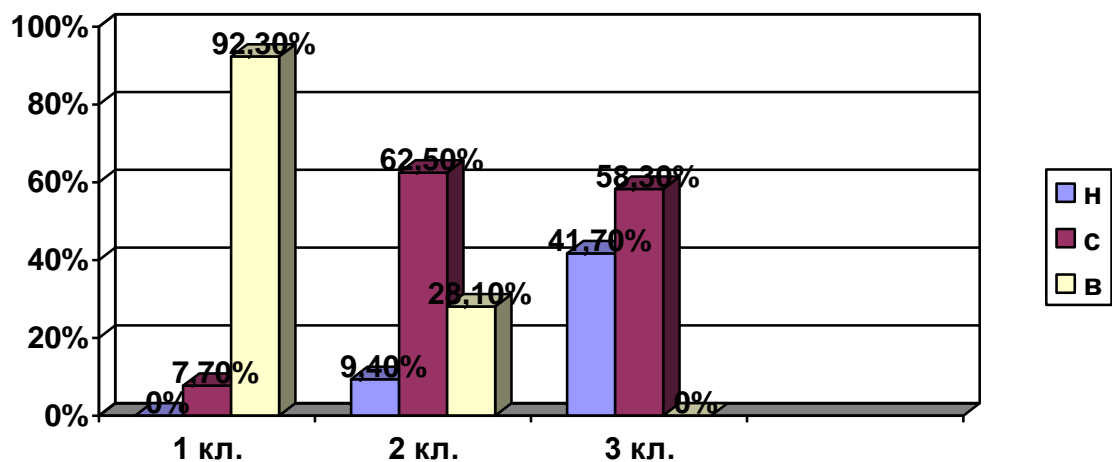


Рис. 2.5. Динаміка вираженості пізнавального егоцентризму у молодших школярів (Методика експертної оцінки характеристик мислення молодших школярів)

Аналіз отриманих даних дав можливість дійти наступних висновків:

- високий рівень егоцентричності мислення визначений експертами в першому класі. На думку вчителів, 92,3% першокласників відповідають високому рівню вираженості когнітивних

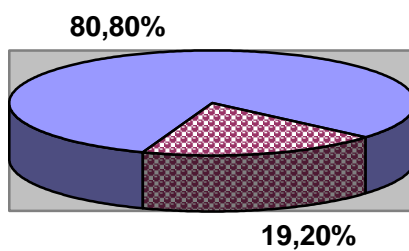
егоцентричних тенденцій у мисленнєвій діяльності. Це проявляється в тому, що оцінюючи ті чи інші явища, дитина, головним чином, орієнтується на ті враження, які вони на неї справили, мислить конкретно, з точки зору своїх власних поглядів тощо;

- значне зростання вираженості децентричних тенденцій у мисленні відмічено у другокласників (див.рис.2.5). Так, за результатами оцінок експертів, 62,5% дітей відповідають середньому рівню вираженості пізнавального егоцентризму. Це свідчить про значне зростання можливостей другокласників змінювати власну пізнавальну позицію та бачити і оцінювати оточуючий світ у всій повноті та різноманітності його властивостей. Високий рівень вираженості пізнавального егоцентризму мають 28,1% дітей;
- впродовж третього класу (див. рис.2.5) відбувається подальше зростання представленості децентричних когнітивних тенденцій в мисленнєвій діяльності дітей. Так, зокрема, середній рівень пізнавального егоцентризму відмічений експертами у 58,3% дітей, низький – 41,7% дітей та зовсім не має дітей з високим рівнем вираженості досліджуваної ознаки.

Загалом, порівняльний аналіз даних методики (див.Рис.2.5) також підтверджує відзначену нами в попередніх дослідженнях тенденцію до загального зниження представленості високого рівня пізнавального егоцентризму у молодших школярів. Хоча, на нашу думку, вчителі дещо переоцінюють інтелектуальні можливості другокласників і, особливо, третьокласників, позаяк результати об’єктивного вивчення особливостей пізнавальної діяльності дітей цього віку (див. результати попередніх досліджень) свідчать, що значній частині їх в цей період притаманний високий рівень когнітивних егоцентричних тенденцій.

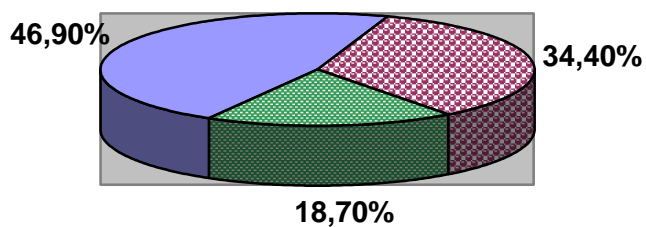
Узагальнені результати дослідження вираженості процесів когнітивної центрації-децентрації у дітей молодшого шкільного віку представлені на рис.2.6 та в табл. 2.1.

## 1-й клас



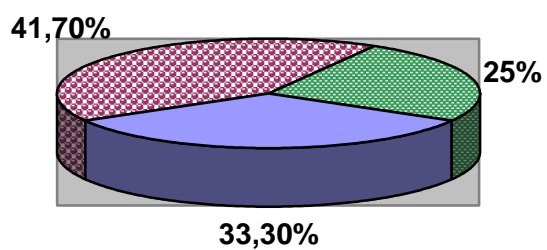
■ високий рівень ■ середній рівень

## 2-й клас



■ високий рівень ■ середній рівень ■ низький рівень

## 3-й клас



■ високий рівень ■ середній рівень ■ низький рівень

Рис. 2.6. Представленість рівнів пізнавального егоцентризму у молодших школярів

Таблиця 2.1.

Динаміка рівнів пізнавального егоцентризму впродовж початкового  
періоду навчання ( у %)

Рівні вираженості пізнавального егоцентризму	Методика “Пізнавальні питання”			Методика “Вільні асоціації”			Методика “Тлумачення прислів’я”			Методика “Асоціативний тест”			Експертна оцінка мислення			Середні показники		
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.
Вис.	96	81	75	65,4	34,4	33,3	84,6	59,4	29,2	57,7	31,3	29,2	92,3	28,1	-	80,8	46,9	33,3
Середн.	4	9,5	21	30,8	46,9	37,5	15,4	28,1	62,5	26,9	28,1	37,5	7,7	62,5	58,3	19,2	34,4	41,7
Низьк.	-	9,5	4	3,8	18,7	29,2	-	12,5	8,3	15,4	40,6	33,3	-	9,4	41,7	-	18,7	25

Наведені результати дослідження свідчать про загальну тенденцію зниження рівня пізнавального егоцентризму від 1 до 3 класу. Однак, хоча з віком і відбувається зниження високого рівня пізнавального егоцентризму (від 80,8% у 1 класі до 33,3% у 3 класі) та зростає представленість його середнього (від 19,2% у 1 класі до 41,7% у 3 класі) та низького (від 0% у 1 класі до 25% у 3 класі) рівнів, вираженість когнітивних егоцентричних тенденцій зберігається, на нашу думку, ще досить високою. Адже, у 33,3% (високий рівень пізнавального егоцентризму) третьокласників ми можемо констатувати домінантність когнітивних егоцентричних тенденцій, а 41,7% дітей (середній рівень пізнавального егоцентризму) теж частково проявляють ці тенденції.

Таким чином, результати проведених нами досліджень пізнавального егоцентризму у молодших школярів підтверджують, визначене в психологічній літературі з цієї проблеми ( див.Р.1), положення про те, що пізнавальний егоцентризм не зникає сам по собі з віком та внаслідок “додавання знання” (Піаже).

Для подальшого вирішення завдань, поставлених в другому розділі, нами було застосовано ряд методик. Перш за все, методику діагностики егоцентричної спрямованості, побудовану на основі методики В.І.Гарбузова

(див. Дод 3). Процедура проведення описана в Р.2.1. Дані наведені на рис.2.7, відображають динаміку егоцентричної спрямованості молодших школярів.

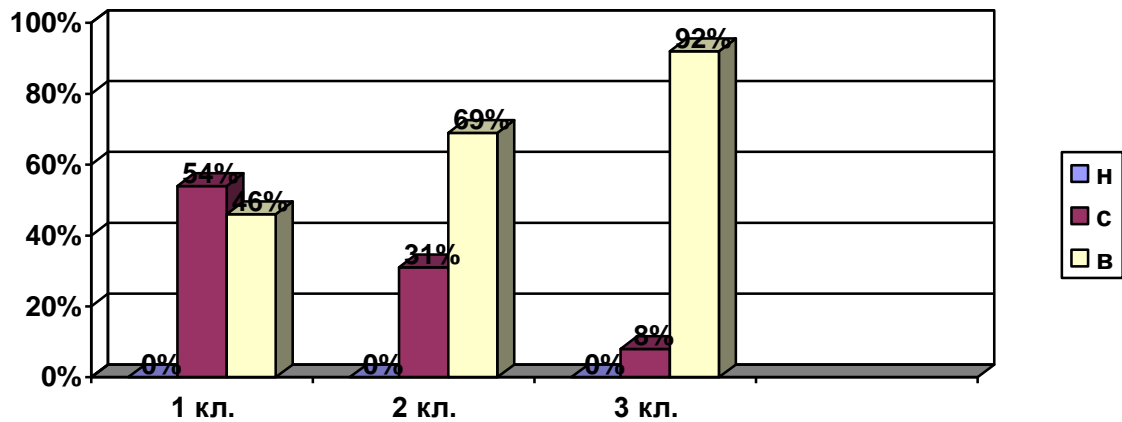


Рис. 2.7. Динаміка егоцентричної спрямованості молодших школярів

В 1 класі високий рівень егоцентричної спрямованості зафіксовано у 46% дітей, середній рівень у 54% дітей. Впродовж другого класу, порівняно з першим класом, ці показники зростають. Так, високий рівень егоцентричної спрямованості у 69% дітей, середній – 31%. В третьому класі егоцентрична спрямованість теж зростає: високий рівень – 92%, середній рівень – 8%. Як свідчать наведені дані, значно зростає представленість високого рівня егоцентричної спрямованості і відбувається зниження середнього рівня. Причому, зниження середнього рівня пов’язана не з переходом частини дітей на низький рівень вираженості досліджуваної ознаки, а, навпаки, частина дітей, що мала в 1 і 2 класах середній рівень егоцентричної спрямованості, до кінця третього класу вже відповідає високому рівню її вираженості.

В цілому, слід відмітити тенденцію зростання егоцентричної спрямованості дітей впродовж 1-3 класу. Факт, що у молодших школярів ми зовсім не зафіксували низького рівня егоцентричної спрямованості, на нашу думку, можна пояснити високою домінантністю процесів когнітивної центрації у самосвідомості дітей. Щоб перевірити дані попереднього дослідження ми використали проєктивну методику діагностики самосвідомості “Егоцентричність” (див. Дод.П.), яка дала змогу підтвердити



результати дослідження. Аналіз результатів показав, що високому рівню егоцентричної спрямованості відповідають в першому класі – 62,5% дітей, в другому класі – 73,3%, в третьому класі – 88,5%.

Для перевірки відмінностей між показниками пізнавального егоцентризму та егоцентричної спрямованості в 1-3 класах ми скористалися t-критерієм Стьюдента. Значення t-критерію відмінностей показників пізнавального егоцентризму  $t=4,433$  (при  $p=0,001$ ) та показників егоцентричної спрямованості  $t=2,97$  (при  $p=0,01$ ) статистично достовірні.

З метою подальшого вирішення поставлених в цьому розділі завдань, ми встановили взаємозв'язок між пізнавальним егоцентризмом та егоцентричною спрямованістю у молодших школярів. Дані представлені в табл. 2.2 та на рис.2.8.

Таблиця 2.2.

Динаміка пізнавального егоцентризму та егоцентричної спрямованості у молодших школярів ( у %)

Рівні	Пізнавальний егоцентризм			Егоцентрична спрямованість		
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.
Високий	80,8	46,9	33,3	46	69	92
Середній	19,2	34,4	41,7	54	31	8
Низький	-	18,7	25	-	-	-

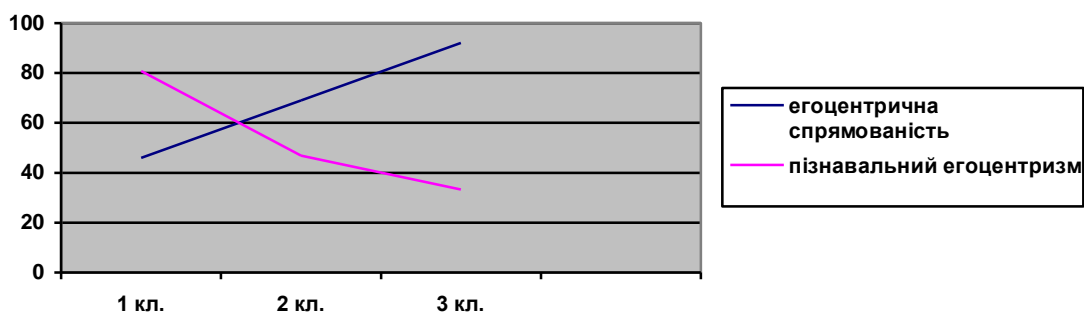


Рис. 2.8. Динаміка пізнавального егоцентризму та егоцентричної спрямованості в початкових класах

Порівняльний аналіз отриманих даних відображає тенденцію до зниження пізнавального егоцентризму та зростання загальної егоцентричної спрямованості протягом 1-3 класу початкової школи. Це спричиняє такі особливості прояву пізнавальних егоцентричних тенденцій:

- менша представленість (у %) когнітивних центричних тенденцій в перцептивній та мисленнєвій діяльності третьокласників порівняно з першокласниками, що пов'язано з навчальною діяльністю, яка розширює можливості мислення дитини, сприяє розвитку рівня абстрактності;
- висока вираженість когнітивних центричних тенденцій в особистісних проявах молодших школярів та її зростання впродовж навчання в початковій школі.

Подальше вирішення завдань, поставлених в цьому розділі, обумовило використання нами ряду методик. Перш за все, ми застосували методику діагностики самооцінки за Дембо-Рубінштейн (див.Дод.И). Процедура проведення описана в Р.2.1. Результати дослідження подані в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівень самооцінювання деяких сторін особистісного розвитку молодшими школярами ( у %)

Клас	Показник само оцінювання								
	Фізичне самопочуття (стан здоров'я)			Інтелектуальний розвиток (розум)			Емоційне самопочуття (щастя)		
	Завищений	Норма	Занижений	Завищений	Норма	Занижений	Завищений	Норма	Занижений
1 кл.	23,1	73,1	3,8	26,9	73,1	-	26,9	69,2	3,9
2 кл.	21,9	75	3,1	25	71,9	3,1	28,1	62,5	9,4
3 кл.	16,7	79,2	4,1	20,8	79,2	-	25	62,5	12,5

Отримані результати свідчать про загальну тенденцію схильності молодших школярів оцінювати себе, як правило, високо.

В 1 класі на неадекватно завищений рівень своїх можливостей вказує значна частина учнів: фізичне самопочуття – 23,1%, інтелектуальний розвиток – 26,9%, емоційне самопочуття – 26,9%. Адекватна самооцінка своїх фізичних (73,1%), інтелектуальних (73,1%) та емоційних (69,2%) особливостей притаманна більшості дітей. Неадекватно занижений рівень своїх можливостей характерний 3,8% дітей - фізичне самопочуття, 3,9% - емоційне самопочуття та зовсім немає дітей, які оцінюють низько свої інтелектуальні можливості.

Якісний аналіз результатів дослідження Я-образу та самооцінки першокласників показав домінування афективних компонентів Я-концепції, порівняно із змістовими. Самооцінка першокласників ще не достатньо диференційована та визначається більше судженнями дітей стосовно своїх умінь та знань, а не уявленнями про власні індивідуальні якості.

В 2 класі неадекватно завищений рівень самооцінки власного фізичного самопочуття ми зафіксували у 21,9% дітей, інтелектуальних можливостей – у 25% та емоційних особливостей – у 28%. Порівняно з першим класом зростає кількість дітей, що адекватно оцінюють своє фізичне самопочуття – 75% та дещо знижується відсоток дітей з адекватною самооцінкою своїх інтелектуальних можливостей (71,9%) та емоційних особливостей (62,5%). Зростає кількість дітей з неадекватно заниженою самооцінкою своїх інтелектуальних можливостей – 3,1% та емоційного самопочуття – 9,4%. Якісний аналіз відповідей другокласників показав більшу схильність (порівняно з першокласниками) дітей цього віку осмислювати себе в цілому, а не в сфері конкретних занять. Однак, Я-образ та самооцінка дітей в цей період значно визначається оцінками вчителем успішності їх навчальної діяльності. Тому, очевидно, реальна успішність-неуспішність дітей в навчанні вплинула на представленість адекватних та неадекватно занижених рівнів самооцінки другокласників.

Аналіз результатів дослідження Я-образу та самооцінки третьокласників дає можливість зробити наступні висновки: третьокласники,

порівняно з учнями 1 і 2 класів, здатні до найбільш адекватної самооцінки – 79,2%, 79,2%, 62,5%, відповідно до показників самооцінювання. Неадекватно завищений рівень своїх можливостей при оцінці по показнику фізичне самопочуття продемонстрували 16,7% дітей, інтелектуальний розвиток – 20,8%, емоційне самопочуття – 25%; дещо зросла представленість неадекватно заниженого самооцінювання стану здоров'я – 4,1% (порівняно з 3,8% у 1 класі та 3,1% у 2 класі) та емоційного самопочуття – 12,5% (порівняно з 3,9% у 1 класі та 9,4% у 2 класі), що, очевидно, пов'язано з ситуацією перебування дитини в школі та відображає стомлюваність дітей і їх емоційне незадоволення, тривожність, пов'язані з успішністю в навчанні; зовсім немає дітей, які оцінюють неадекватно низько свої інтелектуальні можливості. Цей факт ще раз підкреслює важливість провідного виду діяльності та його вплив на позитивне чи негативне самосприйняття молодших школярів.

Якісний аналіз відповідей третьокласників показав не тільки значну адекватність змістових та оцінних уявлень про себе, а й їх більш виражену (порівняно з першим та другим класом) диференційованість. Однак, в цілому уявлення дітей цього віку про себе відображають ще досить низький рівень усвідомлення своєї індивідуальності, нерозвиненість Я-образу та домінування афективних аспектів Я-концепції дитини, які, в свою чергу, значно опосередковані навчальною діяльністю.

Загалом аналіз динаміки Я-образу та самооцінки впродовж навчання в початкових класах дає підстави відмітити тенденцію наближення їх до адекватного рівня. Очевидно, що розвиток когнітивної сфери впливає на формування адекватних пізнавальних уявлень, успішність самопізнання. Таке твердження, на нашу думку, обгрунтоване і, відміченою нами загальною тенденцією зниження високих рівнів вираженості пізнавального егоцентризму у молодших школярів (див. результати попередніх досліджень).

Реалізуючи визначені в Р.2 завдання, ми проаналізували також особливості Я-образу та самооцінки у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму. Результати подані в табл.2.4.

Таблиця 2.4.

Рівень самооцінювання деяких сторін особистісного розвитку молодшими школярами з високим рівнем вираженості пізнавального егоцентризму ( у %)

Клас	Показник самооцінювання								
	Фізичне самопочуття (стан здоров'я)			Інтелектуальний розвиток (розум)			Емоційне самопочуття (щастя)		
	Завищений	Норма	Занижений	Завищений	Норма	Занижений	Завищений	Норма	Занижений
1 кл.	90,5	4,8	4,7	95,2	4,8	-	85,7	4,8	9,5
2 кл.	86,7	6,7	6,6	93,3	6,7	-	80	6,7	13,3
3 кл.	87,5	-	12,5	87,5	12,5	-	75	-	25

Співставлення результатів за різними показниками в 1-3 класах виявило такі особливості:

- впродовж навчання в початкових класах у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму зберігається тенденція до неадекватно завищеної самооцінки;

- незначне зниження представленості завищеної самооцінки за показниками фізичне самопочуття (від 90,5% у 1 класі до 87,5% у 3 класі), інтелектуальний розвиток (від 95,2% у 1 класі до 87,5% у 3 класі), емоційне самопочуття (від 85,7% у 1 класі до 75% у 3 класі) обумовлене не зростанням її адекватності, а більшим вираженням неадекватно занижених рівнів, відповідно, за показниками фізичне самопочуття (від 4,7% у 1 класі до 12,5% у 3 класі), емоційне самопочуття (від 9,5% у 1 класі до 25% у 3 класі);

- за показником інтелектуального розвитку зростає адекватність уявлень дитини про себе (від 4,8% у 1 класі до 12,5% у 3 класі) та зовсім немає дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму, які б оцінювали свої інтелектуальні можливості неадекватно занижено.

Такі особливості динаміки представленості рівнів вираженості адекватних змістових і оцінних уявлень молодших школярів з високим рівнем пізнавального егоцентризму, на нашу думку, обумовлені провідним видом діяльності в цей період. Успішність-неуспішність дитини в навчанні сприяє більшому усвідомленню своїх інтелектуальних можливостей, а висока значущість такої діяльності в оцінці особистості дитини іншими людьми і, відповідно, самої себе, відображає відсутність представленості неадекватно занижених рівнів самооцінки за даним показником. Неадекватність Я-образу та самооцінки (завищені та занижені рівні) за показниками фізичне самопочуття та емоційне самопочуття у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму, очевидно, обумовлене високими рівнями когнітивних центричних тенденцій у самосвідомості. Тому здатність оцінювати себе більш-менш адекватно в конкретній діяльності (наприклад, у навчальній) суттєво відрізняється від здатності таких дітей оцінювати себе адекватно в цілому.

Отже, реальна чи уявна успішність-неуспішність в навчанні, як провідному виді діяльності в цей період, у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму сприяє, відповідно, закріпленню неадекватно високого рівня самооцінки в цілому, або ж, навпаки, розвитку неадекватно заниженого рівня самооцінки особистості в цілому.

Аналіз результатів проведеної проєктивної методики діагностики самосвідомості “Самооцінка” (див.Дод.П, процедура проведення описана в Р.2.1) підтвердив дані попереднього дослідження. Так, неадекватно завищений рівень самооцінки у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму ми зафіксували у  $\approx 89\%$  - 1 клас, у  $\approx 88,5\%$  - 2 клас, у  $\approx 80\%$  - 3 клас, що підтверджує положення про виражену домінантність цього рівня в самооцінці таких дітей впродовж всього періоду навчання в початковій школі.

Для вивчення особливостей взаємостосунків молодших школярів, що мають високі рівні пізнавального егоцентризму, з ровесниками ми

застосували соціометрію. Результати соціометричного дослідження показали, що діти з високими рівнями вираженості пізнавального егоцентризму переживають більші, порівняно з однолітками, труднощі в налагодженні ефективних стосунків в класі. В ході дослідження ми зосередили свою увагу на виявленні представленості фактів ізольованості та “соціометрична зірка” серед таких дітей. Результати представлені в табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Соціометричні позиції крайніх полюсів авторитету членів групи у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму ( у %)

Клас	Соціометричні позиції	
	Соціометричні зірки	Ізольовані
1 кл.	0	38
2 кл.	20	33,3
3 кл.	12,5	62,5

Серед дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму в 1 класі 38% не отримали виборів ровесників, у 2 класі – 33,3% дітей, у 3 класі – 62,5%. Деяке зниження відсотку ізольованих у 2 класі, порівняно з першим класом, ми пояснюємо великою залежністю процесів симпатії-антипатії у взаємостосунках дітей цього віку від шкільних успіхів ровесників. Тому, діти, що добре навчаються та отримують позитивні оцінки дорослих, отримують більше позитивних виборів ровесників. Значне зростання фактів ізольованості серед дітей з високими рівнями пізнавального егоцентризму у 3 класі (до 62,5%) пов’язане, очевидно, з тим, що у третьокласників симпатії-антипатії у ставленні до ровесників, обумовлені вже не стільки шкільними успіхами-неуспіхами, скільки умінням дитини налагоджувати доброзичливі взаємини в класі. Таку думку підтверджують і показники полюсу “соціометрична зірка”. В 1 класі серед дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму цей полюс нами не зафіксований. В 2 класі в категорію самих популярних в колективі потрапили 20% таких дітей (добре навчаються, виконують певні громадські доручення в класі). Серед третьокласників з

високим рівнем пізнавального егоцентризму 12,5% дітей отримали максимальну кількість виборів, що значно менше в порівнянні з другим класом (на 7,5%). Очевидно, виражена домінантність процесів когнітивної центрації у таких дітей ускладнює процес міжособистісної взаємодії, позаяк дитині важко зрозуміти партнера, узгодити власну точку зору з точкою зору ровесника на процес взаємовідносин.

Дані соціометричного дослідження співвідносяться з результатами наступних досліджень: бесіда (за результатами соціометрії) з дітьми та вчителем, методика експертних оцінок особливостей прояву симпатії (див. Дод.К) та спостереження за поведінкою дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму. Результати представлені в табл. 2.6.

Таблиця 2.6.

Особливості взаємостосунків дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму ( у %)

Клас	Особливості взаємостосунків		
	Конфліктність		Не користуються симпатією в класі
	З ровесниками	З дорослими	
1 кл.	33,3	19	52,4
2 кл.	53,3	20	46,7
3 кл.	62,5	25	37,5

Отримані результати відображають зростання конфліктності у взаємодії з ровесниками (від 33,3% у 1 класі до 62,5% у 3 класі) та дорослими (від 19% у 1 класі до 25% у 3 класі) протягом періоду початкового навчання у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму. Зниження проявів антипатії у ставленні до таких дітей (від 52,4% у 1 класі до 37,5% у 3 класі) пов'язане, очевидно, з суперечливістю взаємостосунків цієї категорії дітей, що дає їм можливість отримати більшу прихильність окремих дітей чи частини однокласників.

Для більш точного дослідження особливостей спілкування з ровесниками ми використали адаптований Н.В.Гришиною варіант методики



К.Н.Томаса (див. Дод Л). Процедура дослідження описана в Р.2.1. Результати подані в табл.2.7.

Таблиця 2.7.

Стилі конфліктної поведінки в початкових класах ( у %)

Клас	Стиль конфліктної поведінки				
	Співробітництво	Пристосування	Компроміс	Ухилення	Конкуренція
1 кл.	11,5	15,4	15,4	19,2	38,5
2 кл.	18,7	6,3	18,8	12,5	43,7
3 кл.	25	8,3	16,7	-	50

Отримані результати відображають наступну динаміку проявів стилів конфліктної поведінки в початкових класах:

- зростання представленості стилю співробітництва (від 11,5% в 1 класі до 25% у 3 класі);
- зниження представленості стилів пристосування (від 15,4% у 1 класі до 8,3% у 3 класі) та ухилення (від 19,2% 1 класі до 0% у 3 класі);
- незначне зростання стилю компромісу (від 15,4% у 1 класі до 16,7% у 3 класі);
- зростання представленості стилю конкуренції (від 38,5% у 1 класі до 50% у 3 класі).

Такі результати, очевидно, ще раз підтверджують зв'язок між динамікою вираженості рівнів пізнавального егоцентризму та особливостями прояву взаємостосунків молодшими школярами. Тенденція загального зниження вираженості пізнавального егоцентризму впродовж навчання в початкових класах сприяє розширенню можливостей для співробітництва. Однак, досить значна представленість когнітивних центричних тенденцій пов'язана із зростанням конкурентної взаємодії. В цілому, полюси "співробітництво-конкуренція" відображають особливості розвитку процесів когнітивної центрації-децентрації у молодших школярів.

Ми проаналізували також особливості прояву стилю конфліктної поведінки у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму. Результати представлені в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Стилі конфліктної поведінки молодших школярів з високим рівнем пізнавального егоцентризму ( у %)

Клас	Стиль конфліктної поведінки				
	Співробітництво	Пристосування	Компроміс	Ухилення	Конкуренція
1 кл.	-	9,5	-	19	71,5
2 кл.	-	-	6,7	20	73,3
3 кл.	-	12,5	12,5	-	75

Подані дані демонструють певну відмінність динаміки розвитку конфліктної поведінки у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму порівняно із динамікою розвитку конфліктної поведінки у загальній вибірці обстежуваних. Так, наприклад, ми зовсім не зафіксували у таких дітей проявів стилю співробітництва впродовж 1-3 класу. Значна частина цих дітей (71,5% у 1 класі, 73,3% у 2 класі, 75% у 3 класі) переважно у конфліктах проявляють конкурентну поведінку, що, очевидно, детерміновано домінуванням центричних когнітивних тенденцій.

Стиль ухилення в конфлікті відмічений у 19% першокласників, 20% другокласників. В 3 класі у нашому дослідженні ми не виявили такого стилю розв’язання конфліктної ситуації. На нашу думку, цей факт частково можна пояснити розвитком процесів когнітивної децентрації, внаслідок чого діти все ж більш схильні враховувати точку зору партнера (проявляти децентрацію у соціальній взаємодії), вибираючи, відповідно, стиль пристосування (жертвування власними інтересами заради іншого) або ж компроміс (врахування інтересів різних сторін у взаємодії).

Отже, особливості поведінки, а саме прояв стилів розв’язання конфлікту, у дітей, що мають виражені високі рівні пізнавального егоцентризму, дещо відмінні, у порівнянні з загальною вибіркою

обстежуваних. Очевидно, така відмінність у соціальній взаємодії пов'язана із процесами розвитку пізнавальної сфери дітей, зокрема, врівноваженості процесів когнітивної центрації-децентрації. Тому, зниження представленості високих рівнів вираженості пізнавального егоцентризму у дітей впродовж навчання в початкових класах пов'язане із зростанням кількості прояву стилів, що зумовлені необхідністю врахування точки зору (позиції) партнера. Відповідно, у поведінці дітей з вираженим домінуванням пізнавального егоцентризму більша представленість стилів взаємодії, що не потребують такого врахування пізнавальних перспектив (позицій).

Подальше вирішення завдань, поставлених нами у Р.2, пов'язане із вивченням розвитку емпатії у молодших школярів. Для вивчення особливостей її прояву ми застосували варіант експрес-діагностики емпатії І.М.Юсупова (див. Дод.М). Процедура проведення описана в розділі 2.1. Результати представлені в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Динаміка прояву загального рівня емпатії у учнів 1-3 класів (у %)

Рівні	Загальний рівень емпатії		
	1 кл.	2 кл.	3 кл.
Високий	64,7	28,9	27,4
Середній	35,3	69,6	61,9
Низький	-	1,5	10,7

Аналіз результатів дослідження емпатії показав, що впродовж навчання в початкових класах рівень її вираженості дещо знижується. Так, для більшості учнів 1 класу ( $\approx 65\%$ ) характерні високі рівні емпатії в цілому та окремих її складових (емпатія з батьками, ровесниками, тваринами, героями художніх творів). По тих же показниках в 2 та 3 класі для більшості дітей (відповідно  $\approx 70\%$  та  $\approx 62\%$ ) характерний середній рівень емпатії. Зафіксоване нами зниження емпатійності молодших школярів впродовж 1-3 класу відмічене також іншими авторами. Зокрема, А.В.Соломатіна стверджує, що таке зниження гуманності дітей обумовлене зміною

домінування зовнішньої мотивації (діяти гуманно під впливом інструкцій дорослого) внутрішньою (низька вираженість здатності прийняти позицію іншої людини) [70].

Відповідно до завдань нашого дослідження, ми акцентували свою увагу на аналізі особливостей прояву емпатії у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму, а не у загальній вибірці. Результати представлені в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Особливості прояву деяких складових емпатії у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму (у%)

Рівні	Складові емпатії												Загальний рівень емпатії		
	Емпатія з батьками			Емпатія з дітьми			Емпатія з тваринами			Емпатія з героями художніх творчів					
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.
Вис.	90,5	86,7	37,5	19	13,5	-	14,3	-	-	14	6,7	-	46	26,7	6,3
Середн.	9,5	13,3	62,5	81	73,3	100	85,7	100	87,5	86	93,3	87,5	54	65	54,8
Низьк.	-	-	-	-	13,4	-	-	-	12,5	-	-	12,5	-	8,3	38,9

Примітка. У показник “загальний рівень емпатії” включені дані шкал “емпатія з людьми похилого віку та незнайомими людьми”, які окремо не подані в табл. 2.10.

Отримані результати свідчать про загальну тенденцію зниження емпатійності у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму впродовж навчання в 1-3 класах. Так, на високому рівні емпатію з батьками схильні проявляти в першому класі 90,5% дітей, в 2 класі – 86,7%, в 3 класі – 37,5%. Значно зростає представленість середнього рівня емпатії по цій шкалі – від 9,5% у 1 класі до 62,5% у 3 класі. У своєму дослідженні ми не зафіксували випадків прояву низьких рівнів емпатії з батьками, як у загальній вибірці, так і у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму. Це зайвий раз свідчить про високу значущість стосунків з батьками у міжособистісній

взаємодії дітей. По шкалі “емпатія з дітьми” у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму результати 19% першокласників, 13,5% другокласників відповідають високому рівню. Таких дітей з високими показниками по цій шкалі зовсім немає у 3 класі. Середньому рівню по цій шкалі відповідає 81% першокласників, 73,3% другокласників та 100% третьокласників. Низький рівень цього показника ми зафіксували лише у 2 класі – 13,4%. Отже, в цілому, динаміка емпатії з дітьми у учнів з високим рівнем пізнавального егоцентризму впродовж 1-3 класу проявляє тенденцію до зниження представленості високих рівнів та зростання представленості середніх рівнів.

Показники шкали “емпатія з тваринами” у даного контингенту дітей теж свідчать про загальну тенденцію до зниження впродовж 1-3 класу. Так, в 1 класі високі показники по цій шкалі ми зафіксували у 14,3% дітей, а в 2 і 3 класі – зовсім немає таких дітей. Приріст відсоткової представленості середнього рівня по цьому показнику у 2 класі (100% порівняно з 85,7% у 1 класі) відбувся за рахунок зниження представленості високого рівня, тому все одно відображає загальну тенденцію зниження даної складової емпатії. Крім того, цей факт підтверджує також і зниження середнього рівня цього показника у 3 класі (87,5% порівняно із 100% у 2 класі) та зростання низького рівня (від 0% у 1 та 2 класі до 12,5% у 3 класі).

Шкала “емпатія з героями художніх творів” дає можливість оцінити виникнення емпатії в уявній ситуації (твори літератури, кіно, театр, живопис, скульптура). Показники даної шкали у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму співвідносяться з результатами вище проаналізованих шкал: знижується представленість у відсотках високого рівня емпатії від 14% у 1 класі до 6,7% у 2 класі та до 0% у 3 класі; за рахунок зниження високого рівня зростає представленість середнього рівня впродовж 1-2 класу (від 86% у 1 класі до 93,3% у 2 класі); в 3 класі – знижуються показники середнього рівня (87,5% у 3 класі порівняно 93,3% у 2 класі) та з’являється низький рівень прояву емпатії (12,5%).

Таке зафіксоване нами зниження вираженості емпатії як в реальній, так і в уявній ситуації у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму обумовлене, очевидно, доміантністю процесів когнітивної центрації, які ускладнюють адекватне розуміння такими дітьми емоційних станів та переживань інших людей (реальних та героїв художніх творів).

Порівняльний аналіз динаміки прояву загального рівня емпатії у вибірці в цілому та у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму (табл. 2.9 та табл. 2.10) дає можливість вказати на такі особливості:

- в загальній вибірці молодших школярів значно вища представленість у відсотках високих рівнів емпатії ніж у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму (відповідно, у 1 класі – 64,7% та 46%; у 2 класі – 28,9% та 26,7%; у 3 класі – 27,4% та 6,3%);

- в обох вибірках виражена тенденція до зниження високого рівня та зростання, за рахунок цього, показників середнього рівня впродовж 1-3 класу (відповідно, від 35,3% до 61,9% та від 54% до 54,8%);

- в обох вибірках зростає представленість низьких рівнів емпатії (в 1 класі немає таких дітей, а впродовж 2-3 класу, відповідно, від 1,5% до 10,7% та від 8,3% до 38,9%);

- у вибірці дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму значно вища представленість у відсотках низьких рівнів емпатії порівняно із загальною вибіркою (у 2 класі, відповідно, 8,3% та 1,5%; у 3 класі – 38,9% та 10,7%).

Результати дослідження свідчать, що учні з високим рівнем пізнавального егоцентризму схильні проявляти емпатію на значно нижчих рівнях, порівняно з вибіркою в цілому, позаяк такі діти значно важче змінюють вихідну власну пізнавальну перспективу, що, відповідно, ускладнює адекватну оцінку внутрішнього світу інших людей та прояв до них гуманного ставлення.

Такий висновок підтверджують і результати експертної оцінки здатності до співчуття у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму

(див.Дод.Н). Процедура дослідження описана в розділі 2.1. Результати подані в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Експертна оцінка здатності до співчуття у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму (у%)

Клас	Завжди співчуває іншим	Щиро співчуває, якщо не зайнятий власними проблемами	Не розділяє почуття інших, бо захоплений власними думками	Майже не вміє співчувати	Зовсім не вміє співчувати
1 кл.	47,6		4,8	47,6	
2 кл.	40		6,7	53,3	
3 кл.	37,5		12,5	50	

Аналіз результатів даного дослідження показує, що впродовж 1-3 класу знижується здатність до співчуття у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму (від 47,6% у 1 класі до 37,5% у 3 класі) внаслідок чого, у 3 класі 50% дітей не вміють розділяти почуття інших, співчувати, залишаються байдужими у взаємодії з людьми.

З метою реалізації завдань, визначених в Р.2.1, ми проаналізували також деякі особливості соціальної ситуації розвитку дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму. Узагальнюючий аналіз таких особливостей показав, що у 55% цих учнів в позаурочний час домінує діяльність, яка не передбачає групової взаємодії: заняття на комп'ютері, індивідуальні види спорту (гімнастика, плавання тощо), гра на музичному інструменті, індивідуальні заняття з репетитором іноземної мови тощо. Відповідно, обмеженість навиків групової взаємодії сприяє закріпленню когнітивних егоцентричних тенденцій. Цікаво, що 68% дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму відповіли, що не мають ніякої домашньої тварини. Така ситуація, очевидно, теж негативно впливає на здатність таких

дітей до децентрації, як пізнавальної, так і емоційної. Крім того, 62% учнів з високим рівнем вираженості пізнавального егоцентризму є єдиними дітьми в сім'ї, а це також визначає специфіку їх особистісного досвіду: труднощі у спілкуванні з ровесниками, низька популярність серед ровесників, висока егоцентрична спрямованість особистості і т.п. Тому, закріпленню домінантності когнітивних центричних тенденцій у молодших школярів сприяє і певна соціальна ситуація розвитку: обмеженість можливостей до розширення пізнавального, соціального, комунікативного, емоційного досвіду.

### **2.3. Основні чинники закріплення домінантності пізнавального егоцентризму молодших школярів та критерії рівнів його розрізнення**

Закріплення пізнавального егоцентризму обумовлено взаємодією цілого ряду чинників, що впливають на дитину. В наше завдання входило визначення основних чинників, які зумовлюють домінантність і закріплення пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку.

Лише кількісна характеристика експериментальних даних не може забезпечити всебічного і ґрунтовного аналізу явища, що вивчається. Тому в цьому параграфі ми якісно проаналізуємо результати статистичної обробки експериментальних даних щодо основних чинників, які сприяють домінантності і закріпленню когнітивних егоцентричних тенденцій у молодших школярів. Кореляційний та дисперсійний аналізи дозволили простежити динаміку взаємозв'язку рівнів та проявів пізнавального егоцентризму та вплив визначених чинників на закріплення домінантності пізнавального егоцентризму молодших школярів.

Аналіз літератури та отриманих нами в ході експериментального дослідження даних дає нам можливість виділити основні критерії, що характеризують пізнавальний егоцентризм молодших школярів:



- представленість (вираженість) когнітивних егоцентричних тенденцій: реалізм, анімізм, артифіціалізм; особливості дитячої логіки – синкретизм, трансдукція, рядоположення, нечутливість до суперечностей; егоцентричне мовлення;
- врівноваженість процесів когнітивної центрації-децентрації;
- несприятливий вплив соціальної ситуації на розвиток пізнавальної сфери дитини та інших сторін особистості (емоційно-вольова сфера, сфера відношень, ставлення до себе, поведінкова сфера, мотиваційна сфера тощо);
- вікові та індивідуальні особливості дитини, специфіка її суб’єктного досвіду (рівень розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфери, довільність поведінки, інтерактивний досвід та досвід спілкування, особливості “Я-концепції” та інше).

Наступним кроком дослідження було проведення кореляційного аналізу. Ми встановлювали кореляційний зв’язок між показниками пізнавального егоцентризму (егоцентричне сприймання та мислення) та показниками його прояву в інших сферах особистості. Дані кореляційного аналізу представлені в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Коефіцієнти кореляції показників вираженості пізнавального егоцентризму з показниками його прояву ( $p=0,05$ )

Клас	$r_{ab}$	$r_{ac}$	$r_{ad}$	$r_{ae}$
1 кл. (n=52)	0,288	0,288	0,314	0,190*
2 кл.(n=63)	0,199*	0,372	0,286	0,166*
3 кл. (n=49)	-0,352	0,309	0,312	-0,318

Примітки:1. В таблиці наведені значення коефіцієнтів лінійної кореляції Пірсона.

2. Умовні позначення:

\* -  $r$  показників менше критичного значення коефіцієнту

- a – пізнавальний егоцентризм
- b – егоцентрична спрямованість
- c – неадекватна самооцінка
- d – тип спілкування
- e – загальний рівень емпатії

Наведені в табл. 2.12. дані дозволяють стверджувати наявність взаємозв'язку між досліджуваними психічними явищами. Проаналізуємо особливості такого взаємозв'язку.

Кореляція між показниками пізнавального егоцентризму та егоцентричної спрямованості статистично достовірна в першому класі ( $r_{ab}=0,289$ ) при  $p=0,05$  (критичне значення  $r=0,277$ ). Коефіцієнт кореляції між цими показниками в 2 класі ( $r_{ab}=0,199$ ) менший критичного значення коефіцієнта. Це свідчить про відсутність в цей період значущого взаємозв'язку між рівнями вираженості пізнавального егоцентризму, які обумовлені специфікою процесів сприймання та мислення та загальною егоцентричною спрямованістю другокласників. В третьому класі коефіцієнт кореляції між цими показниками ( $r_{ab}= -0,352$ ) статистично достовірний (при  $p=0,05$ ) і відображає наявність оберненого зв'язку. Таку динаміку коефіцієнтів кореляції між пізнавальним егоцентризмом та егоцентричною спрямованістю ми пояснюємо, описаною в літературі (О.В.Скрипченко, Т.М.Лисянська), нерівномірністю розвитку окремих психічних функцій, яка проявляється в тому, що в процесі розвитку цих функцій наявні періоди спокою та піднесення, які визначають явища диференціації та інтеграції цих функцій. В той період, коли відбуваються внутрішні, власне функціональні, зміни, показники кореляції даної функції з іншими, які з нею пов'язані, можуть знижуватися. Таке зниження кореляції відображає диференційований період розвитку психічних функцій, що є, власне, тимчасовим та прогресивним явищем. Після внутрішньої перебудови, набравши повної сили, функція, інтегруючись з іншими, впливає на них. Крім того, періоди диференціації та інтеграції психічних функцій проявляються не одночасно та

з різною інтенсивністю. Ці явища мають характер загального закону, який діє у різних галузях (областях) науки. Тому, ми можемо стверджувати, що протягом 1-3 класу пізнавальний егоцентризм та егоцентрична спрямованість взаємопов'язані. Зниження кореляції між даними показниками у 2 класі, очевидно, відображає процеси диференціації розвитку пізнавального егоцентризму в цей період. Таке твердження співвідноситься з попередньо наведеними нашими експериментальними дослідженнями, де ми зафіксували значне зниження рівнів вираженості пізнавального егоцентризму у 2 класі порівняно з 1 класом та незначне у 3 класі порівняно з 2 класом (див. табл. 2.1). Зростання коефіцієнта кореляції між порівнюваними показниками у 3 класі до статистично значущого рівня ( $-0,352$ ) підтверджує наші міркування. Від'ємний знак цього коефіцієнта відображає відмічену нами (див. табл. 2.2.) тенденцію зростання егоцентричної спрямованості та зниження пізнавального егоцентризму впродовж 1-3 класу.

Як показав кореляційний аналіз, між показниками пізнавального егоцентризму та неадекватною (завищеною або заниженою) самооцінкою молодших школярів теж існує тісний взаємозв'язок. Так, коефіцієнт кореляції між цими показниками в 1 класі становить  $r_{ac}=0,288$ , в 2 класі –  $r_{ac}=0,372$ , в 3 класі –  $r_{ac}=0,309$ . Всі наведені значення емпіричних коефіцієнтів статистично достовірні з ймовірністю похибки  $p=0,05$ . Це дає змогу твердити, що неадекватність самооцінки молодших школярів, її занижений та завищений рівні пов'язані із рівнем вираженості пізнавальних егоцентричних тенденцій. Причому, з огляду на додатне значення емпіричних коефіцієнтів, можна стверджувати, що чим більші рівні вираженості пізнавального егоцентризму, тим більш неадекватна самооцінка учнів.

Кореляційний аналіз між показниками пізнавального егоцентризму та типу спілкування відображає достатньо тісний взаємозв'язок між ними. Так, в 1 класі  $r_{ad}=0,314$ , в 2 класі  $r_{ad}=0,286$ , в 3 класі  $r_{ad}=0,312$ . Значення наведених коефіцієнтів статистично достовірні з ймовірністю похибки  $p=0,05$ . В

показник “тип спілкування” нами були включені умовні бали різних типів спілкування – співробітництво, компроміс, пристосування, ухилення, конкуренція. Однак, стилям, які не вимагають врахування позицій партнерів, ми нарахувували більш високі бали, порівняно з стилями, які передбачають таке врахування. Тому, характер взаємозв’язку (зв’язок прямий) між показниками пізнавального егоцентризму та типу спілкування, вказує, що зростання рівнів пізнавального егоцентризму пов’язане із зростанням представленості стилів спілкування, де більше проявляється тенденція враховувати лише власну пізнавальну позицію у взаємодії та спілкуванні.

Динаміка взаємозв’язку між пізнавальним егоцентризмом та загальним рівнем емпатії молодших школярів, представлена в табл. 2.12., показує, що в 1 та 2 класі зв’язок між цими показниками статистично недостовірний (відповідно,  $r_{ae}=0,190$  та  $r_{ae}=0,166$ ). З огляду на це, можна стверджувати, що впродовж цього періоду вираженість пізнавальних егоцентричних тенденцій майже не впливає на прояви емпатійності дітей. Таке судження співвідноситься із попередньо нами вказаною (див. Р. 2.2) особливістю молодших школярів проявляти емпатію до інших під впливом зовнішніх мотивів (нормативних), а не керуючись внутрішньою потребою. В 3 класі у взаємодії з іншими починають домінувати власне внутрішні мотиви, тому, на нашу думку, зв’язок між рівнями вираженості пізнавального егоцентризму та проявами емпатії до інших більш очевидний та значущий. Так, в 3 класі  $r_{ae}= -0,318$  (значення коефіцієнта статистично достовірне). Крім того, від’ємне значення цього коефіцієнту дає підстави для такого висновку: існує тісний обернений зв’язок між рівнями вираженості пізнавального егоцентризму та проявами загального рівня емпатії третьокласниками, де низькі рівні пізнавального егоцентризму пов’язані з високою емпатією, та, навпаки, високі рівні пізнавального егоцентризму пов’язані з низькою емпатією учнів. Слід також зазначити, що специфіка зафіксованої нами динаміки взаємозв’язку цих показників впродовж початкового періоду навчання, очевидно, теж пов’язана із згаданою нами вище закономірністю

нерівномірного розвитку психічних функцій. Тому, в 1 та 2 класі низькі коефіцієнти кореляції між цими показниками ми пояснюємо процесами диференціації в розвитку взаємодії цих функцій. В 3 класі починають більш появлятися процеси інтеграції в цьому розвитку, що і вплинуло на величину показника  $r_{ae}$  в цей період.

Таким чином, допускаючи певну умовність статистичної обробки результатів дослідження, ми, все таки, можемо твердити, що рівні вираженості пізнавального егоцентризму (когнітивних егоцентричних тенденцій) пов'язані із особливостями прояву інших сфер особистості (мотивація, Я-концепція, спілкування та взаємодія, емоційна, поведінкова тощо) у молодшому шкільному віці.

Для більш повної і точної діагностики взаємозв'язку пізнавального егоцентризму та особливостей його прояву в різних сферах, ми встановили чи впливає фактор пізнавального егоцентризму на ці особливості. Дослідження такого впливу здійснювались за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу.

Зіставлення емпіричних та критичних значень F-критерію Фішера дає нам змогу стверджувати наступне:

- дія фактору пізнавального егоцентризму на егоцентричну спрямованість не випадкова; фактор пізнавального егоцентризму здійснює систематичний вплив на дану результативну ознаку ( $F_{емп}=3,163$  при  $F_{кр}=3,11$ , для  $p \leq 0,05$ );
- дія фактору пізнавального егоцентризму на неадекватну самооцінку не випадкова; фактор пізнавального егоцентризму здійснює систематичний вплив на дану результативну ознаку ( $F_{емп}=3,790$  при  $F_{кр}=3,11$  для  $p \leq 0,05$ );
- дія фактору пізнавального егоцентризму на тип спілкування не випадкова; фактор пізнавального егоцентризму здійснює систематичний вплив на дану результативну ознаку ( $F_{емп}=3,480$  при  $F_{кр}=3,11$ , для  $p \leq 0,05$ );

- дія фактору пізнавального егоцентризму на емпатію не випадкова; фактор пізнавального егоцентризму здійснює систематичний вплив на дану результативну ознаку ( $F_{\text{емп}}=3,326$  при  $F_{\text{кр}}=3,11$  для  $p \leq 0,05$ ).

Таким чином, здійснений нами однофакторний дисперсійний аналіз виявив вплив пізнавального егоцентризму на особливості прояву деяких сторін особистості: егоцентричну спрямованість, неадекватну самооцінку, тип спілкування, емпатію).

Керуючись основними вихідними положеннями нашого експериментального дослідження (див. Р.2.1.), ми вважаємо, що, будучи детермінованими пізнавальним егоцентризмом, дані результативні ознаки та інші чинники, як то соціальна ситуація розвитку дитини, її індивідуально-вікові особливості, суб'єктний досвід тощо, в свою чергу виступають факторами закріплення домінантності когнітивних егоцентричних тенденцій в цей період, позаяк, високі рівні їх прояву ускладнюють в подальшому процес розвитку когнітивної децентрації. Когнітивний аспект представлений в усіх сферах особистості, тому, висока вираженість домінування когнітивних егоцентричних тенденцій в період навчання в початкових класах, на нашу думку, неминуче призводить до переходу пізнавального егоцентризму в інші види центрацій (емоційну, поведінкову, комунікативну, рефлексивну тощо). Оскільки, тільки власне розвиток перцепції та понятійного мислення (на кінець навчання), який в основному здійснюється в навчальній діяльності молодших школярів не забезпечує необхідного розвитку процесів когнітивної децентрації в особистісній сфері, ми, опираючись на результати взаємозв'язку між пізнавальним егоцентризмом та деякими його проявами, вважаємо, що більш успішне формування цих процесів у цілому пов'язано з розвитком саме когнітивного компоненту в різних сферах прояву пізнавального егоцентризму: Я-концепція, взаємодія та спілкування, емоційний розвиток, поведінка тощо.

Аналіз літератури та експериментальних даних дає нам можливість уточнити і виділити основні критерії рівнів розрізнення пізнавального егоцентризму (когнітивної центрації) молодших школярів:

- 1) вікові та індивідуальні особливості дитини, специфіка її суб'єктного досвіду (досвід життєдіяльності, досвід сприймання і розуміння предметного та соціального світу);
- 2) вплив мікросередовища на розвиток пізнавальної та емоційної сфери і регуляцію поведінки;
- 3) вираженість когнітивних егоцентричних тенденцій в учбовій діяльності;
- 4) врівноваженість процесів когнітивної центрації-децентрації;
- 5) вплив домінантності когнітивних егоцентричних тенденцій на розвиток Я-концепції;
- 6) вплив домінантності когнітивних егоцентричних тенденцій на взаємодію та спілкування з іншими людьми;
- 7) вплив домінантності когнітивних егоцентричних тенденцій на розвиток емпатії та гуманного ставлення до оточуючих.

Виділені нами основні критерії рівнів розрізнення пізнавального егоцентризму молодших школярів ми використали для узагальненого визначення наявного рівня пізнавального егоцентризму впродовж початкового періоду навчання.

**Високий рівень пізнавального егоцентризму** обумовлений специфікою процесів сприймання та мислення:

- високим рівнем вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій (реалістична пізнавальна позиція, анімізм, артифіціалізм, особливості дитячої логіки – рядоположення, синкретизм, трансдукція, нечутливість до суперечностей, егоцентричне мовлення);
- домінантністю когнітивних егоцентричних тенденцій над децентричними.

В особистісній сфері обумовлений специфікою впливу мікросередовища (пізнавальний, соціальний, комунікативний, емоційний досвід) та *майже завжди* проявляється в:

- дисгармонійному розвитку Я-образу та самооцінки (неадекватно занижений, неадекватно завищений рівні);
- складності налагодження конструктивної взаємодії з оточуючими (ізолюваність, антипатії);
- труднощах у спілкуванні (висока конфліктність, уникнення від спілкування);
- низькому розвитку емпатії до оточуючих (дорослі, ровесники, тварини);
- високому рівні загальної егоцентричної спрямованості особистості.

**Середній рівень пізнавального егоцентризму** обумовлений:

- середнім рівнем вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій;
- тенденцією до врівноваження процесів когнітивної центрації-децентрації;

та в особистісній сфері *часто* проявляється як:

- дисгармонійний розвиток Я-образу та самооцінки;
- переживання труднощів у налагодженні конструктивної взаємодії та спілкування з оточуючими;
- середній рівень розвитку емпатії до оточуючих;
- середній рівень загальної егоцентричної спрямованості особистості.

**Низький рівень пізнавального егоцентризму:**

- низький рівень вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій;
- врівноваженість процесів когнітивної центрації-децентрації;

в особистісній сфері:

- гармонійний розвиток Я-концепції;
- схильність до конструктивної взаємодії (компроміс та співробітництво) та спілкування (соціалізоване мовлення);
- високий рівень розвитку емпатії до оточуючих;



- низький рівень загальної егоцентричної спрямованості.

Ми в своїй гіпотезі передбачали, що особливості прояву та закріплення пізнавального егоцентризму в молодшому шкільному віці пов'язані з віковими та індивідуальними характеристиками, рівнем розвитку різних сфер особистості, специфікою суб'єктного досвіду. Отримані нами статистичні дані (за результатами експериментального дослідження) підтверджують значущість виявлених нами чинників у закріпленні домінантності когнітивних егоцентричних тенденцій молодших школярів: загальна егоцентрична спрямованість, дисгармонійний розвиток Я-концепції, неконструктивна взаємодія та спілкування з оточуючими, низька здатність до емпатії.

Визначені рівні, показники прояву та чинники закріплення домінантності пізнавального егоцентризму дають змогу намітити основні напрями визначення умов подолання та профілактики закріплення домінантності пізнавального егоцентризму (когнітивної центрації) учнів початкової школи. Забезпечення таких умов та впровадження в роботу з дітьми системи психокорекційних засобів дозволить подолати домінантність когнітивних егоцентричних тенденцій чи знизити їх рівень.

### **Висновки до другого розділу:**

1. Пізнавальний егоцентризм (когнітивна центрація) – центральна характеристика інтелектуальної сфери, що визначає характер пізнання, та впливає на особистісні якості і проявляється у різних видах діяльності.
2. Результати експериментального дослідження свідчать про загальну тенденцію зниження рівня пізнавального егоцентризму від 1 до 3 класу. Однак, вираженість когнітивних егоцентричних тенденцій зберігається ще досить високою: у 33,3% (високий рівень пізнавального егоцентризму) третьокласників – домінантність когнітивних егоцентричних тенденцій, а у 41,7% (середній рівень пізнавального егоцентризму) дітей – частково проявляються ці тенденції.

3. Отримані результати вказують на меншу представленість (у%) когнітивних центричних тенденцій в перцептивній та мисленнєвій діяльності третьокласників порівняно з першокласниками, що пов'язано з навчальною діяльністю, яка розширює можливості мислення дитини, та високу вираженість когнітивних центричних тенденцій в особистісних проявах молодших школярів і її зростання впродовж навчання в початковій школі.
4. Основними показниками вираженості пізнавального егоцентризму (когнітивних егоцентричних тенденцій) є: реалізм, анімізм, артифіціалізм, синкретизм, трансдукція, рядоположення, нечутливість до суперечностей, егоцентричне мовлення.
5. Основними проявами пізнавального егоцентризму в особистісній сфері є: загальна егоцентрична спрямованість, дисгармонійна Я-концепція, неконструктивні способи взаємодії та спілкування, низька емпатійність.
6. Загальна егоцентрична спрямованість, неадекватна Я-концепція, неконструктивні способи взаємодії та спілкування, низька емпатійність виступають чинниками, які сприяють закріпленню домінантності когнітивних егоцентричних тенденцій в період початкового навчання в школі та переходу (трансформації) пізнавального егоцентризму у інші види центрацій (мотиваційну, поведінкову, комунікативну, рефлексивну, емоційну та ін.) в наступні вікові періоди.
7. Основними критеріями рівнів розрізнення пізнавального егоцентризму молодших школярів виступають: вікові та індивідуальні особливості дитини, специфіка її суб'єктного досвіду (досвід життєдіяльності, досвід сприймання і розуміння предметного та соціального світу); вплив мікросередовища на розвиток пізнавальної та емоційної сфери і регуляцію поведінки; вираженість когнітивних егоцентричних тенденцій в учбовій

діяльності; врівноваженість процесів когнітивної центрації-децентрації ; вплив доміантності когнітивних егоцентричних тенденцій на розвиток Я-концепції; вплив доміантності когнітивних егоцентричних тенденцій на взаємодію та спілкування з іншими людьми; вплив доміантності когнітивних егоцентричних тенденцій на розвиток емпатії та гуманного ставлення до оточуючих.

8. Найвищий рівень пізнавального егоцентризму молодших школярів має три рівні вираженості: високий, середній, низький.
9. Високі показники вираженості пізнавального егоцентризму та прояву його в особистісній сфері молодших школярів свідчать про необхідність забезпечення та впровадження в навчально-виховний процес таких умов, які дозволяють подолати доміантність когнітивних егоцентричних тенденцій чи знизити їх рівень в період початкового навчання.

### **РОЗДІЛ 3. Психолого-педагогічні шляхи і засоби подолання та профілактики закріплення пізнавального егоцентризму молодших школярів**

#### **3.1. Психолого-педагогічні умови подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку**

Результати дослідження ряду психологів [99], [84], [73], [110], [151], [103], [105], [22], [101], [106], [104], [51], [20], [39], [113], [30], [21], [46], [161], [122], [150], [170], [133], [132], [146], [4], [34], [173], [72], [131], [85], [15], [25], [10], [13], [14], [90], [142] свідчать, що пізнавальний егоцентризм (когнітивна центрація) є однією із суттєвих якісних характеристик пізнавальної сфери особистості молодшого школяра, що тісно пов'язана із іншими особистісними проявами дітей цього віку (мотиваційна сфера, емоційна сфера, поведінка, спілкування, особливості самосвідомості тощо). На це вказують і результати нашого дослідження (див. Розділ 2). Однак, проста констатація цього факту була б беззмисловою. Вона не дає уявлення про те, як саме це відбувається, який психологічний механізм дії соціальних та внутрішніх впливів на розвиток особистості молодшого школяра. У зв'язку з цим необхідно визначити систему дій педагога, практичного психолога та батьків, спрямовану на подолання пізнавального егоцентризму учнів початкової школи та попередження його закріплення в наступних вікових періодах формування особистості.

Подолання пізнавального егоцентризму ми розглядаємо не лише як результат, а й сам процес, що включає в себе ряд психолого-педагогічних умов, спрямованих на зниження рівнів його прояву у дітей молодшого шкільного віку та попередження можливості закріплення в наступних вікових етапах. Знання та виконання цих умов сприятиме профілактиці негативних тенденцій розвитку пізнавального егоцентризму та профілактиці

можливості переходу його у інші форми егоцентризму (моральний, емоційний, комунікативний).

На основі аналізу літературних джерел та даних нашого експериментального дослідження ми створили програму подолання пізнавального егоцентризму дітей молодшого шкільного віку. Вона включає психолого-педагогічні умови та систему засобів такої роботи з учнями молодших класів. Ми визнаємо певну штучність такої класифікації умов, позаяк ефективність їх впливу детермінована їхньою взаємодією. Але такий умовний поділ на групи дає можливість чіткіше виразити їх особливості та вказати шляхи їх реалізації в навчально-виховному процесі.

Насамперед, **необхідне дотримання загальних психолого-педагогічних умов розвитку і формування особистості учнів початкової школи.** Забезпечувати їх виконання повинні педагог та практичний психолог. До таких умов належать: врахування індивідуального пізнавального досвіду молодших школярів; врахування вікових та індивідуальних особливостей пізнавальної, емоційно-вольової і мотиваційної сфери дітей цього віку; врахування особливостей поведінки та діяльності дитини в сім'ї, школі та ін.; забезпечення комплексного підходу до формування особистості молодшого школяра.

Як показали результати теоретичного та експериментального дослідження (див. Розділ 1, 2) саме період молодшого шкільного віку є найбільш сензитивним до подолання когнітивної центрації чи, навпаки, саме в цей період створюється необхідне підґрунтя для закріплення її в подальшому і трансформації в інші види центрацій. Тому, саме в цьому віці найефективнішою буде робота, спрямована на подолання пізнавального егоцентризму.

Поряд з групою загальних умов ми враховували і **конкретні умови подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів**, пов'язані з чинниками, які сприяють його закріпленню та трансформації в інші види егоцентризму (див. Розділ 2). Дотримання цих умов забезпечується,

передусім, взаємодією педагога, практичного психолога та батьків до таких умов ми відносимо:

*1. Педагогічна децентрація.* Виконання цієї умови забезпечується домінуванням у навчально-виховному процесі діалогічно-розвивальної стратегії педагогічного впливу. Позаяк ця стратегія оперує індивідуально-сенсовими змінами суб'єктів взаємодії, то її підґрунтям є взаємна відкритість вчителя і школяра, актуалізація потенціалів власного саморозвитку учня та педагога. Психологічна суть та ефективність діалогічно-розвивального впливу визначена суб'єкт-суб'єктною взаємодією, що зумовлює виникнення конструктивного “Я-образу” учня, забезпечує цілісність його особистісного розвитку, викликає якісні глибинні зміни його свідомості та самосвідомості.

Здатність до педагогічної децентрації є необхідною умовою розвитку рефлексивно-перцептивних здібностей та мислення педагога, що, в свою чергу, сприяє адекватній оцінці ним власної особистості та особистості учня. Педагогічна децентрація також сприяє подоланню змістових бар'єрів у педагогічному спілкуванні, позаяк вчитель враховує психологію дитини, її вікові та індивідуальні особливості, її власний суб'єктний досвід пізнання, її інтереси, переконання, мотиви, правильно прогнозує перспективи і можливі труднощі у взаємодії з учнем. Крім того, педагогічна децентрація виступає необхідним підґрунтям організації спільної діяльності вчителя та учня на партнерській, демократичній основі, позаяк особливості прояву когнітивного (відображення генезу особливостей учня у зв'язку з конкретними життєвими обставинами та активної взаємодії з ними) та емпатійного (емоційне проникнення в суть особистості учня, зацікавлене, доброзичливе ставлення до нього) рівнів пізнання педагогом учня детермінують успішність її протікання.

Педагогічна децентрація сприяє також творчій самоактуалізації особистості педагога, розвитку його духовності, гуманності. Тому за таких умов “трансляція” педагогом своєї особистості учням обумовлює виникнення в останніх почуття довіри, що сприяє співробітництву, продуктивному

діалогу, розумінню позицій партнерів, узгодженості у взаємодії не лише окремих дій, а й поведінки та мотивації.

Діалогічно-розвивальна модель педагогічного впливу забезпечує і успішне функціонування механізму інтеріоризації, завдяки чому адекватне (когнітивно-афективне) відображення вчителем учнів, який є ініціатором взаємодії, сприяє переходу первинно зовнішніх педагогічних дій у внутрішній план свідомості дітей.

Отже, педагог культивує норми взаємодії, він не просто нав'язує свої погляди, а враховує різні погляди (позиції) учнів, демонструє процес розв'язання проблем шляхом зіставлення різних розумінь, узгодження партнерських змістових позицій.

Педагогічна децентрація передбачає безумовне прийняття вчителем учня як цінності самої по собі, орієнтацію на індивідуальну неповторність учня.

2. *Сприяння становленню гармонійної "Я-концепції" молодшого школяра.* Розвиток "Я-концепції" молодшого школяра включає в себе фіксований досвід, який проявляється в різних сферах (пізнавальній, емоційній, мотиваційній, спілкуванні тощо).

Зміст "Я-концепції" дитини є відображенням характеру власного пізнання предметного світу, соціальних відносин, обставин життя і діяльності, ставлень до них і оцінки самого себе. Тому важливо, щоб організація навчального процесу була суб'єктно орієнтованою, вчитель повинен враховувати суб'єктний досвід пізнання і самопізнання дітей та сприяти їх розвитку.

Диференціація і узагальнення системи самонастанов когнітивної, афективної та конативної складових власної "Я-концепції" забезпечує адекватність відображення "Я-концепції" іншої людини. Тому, усвідомлення дитиною свого "Я-образу", характеру своїх переживань та особливостей взаємодії з іншими сприяє розрізненню власної пізнавальної позиції (точки зору) та пізнавальних позицій (точок зору) інших людей. Отже, адекватність

знань дитини про себе набуває важливого значення в процесі формування децентрації особистості, і когнітивної зокрема.

З огляду на вище сказане, діяльність вчителя і практичного психолога повинна передбачати такі форми роботи з дітьми, які б сприяли усвідомленню ними свого характеру, ставлення до оточуючих, поведінки, потреб і інтересів, розвивали навички самоаналізу, рефлексії власного “Я”, критичності самооцінки. Накопичення і усвідомлення молодшими школярами об’єктивної інформації про себе є підґрунтям для подолання пізнавального егоцентризму в цьому віці, позаяк розширюють здатність дитини розуміти себе і інших та вибирати правильну тактику подальшої взаємодії.

Робота спрямована на розвиток гармонійної “Я-концепції” повинна здійснюватись як безпосередньо в ході навчальних занять вчителем, так і очевидна необхідність організації спеціальної такої роботи психологом з дітьми, що мають наявний високий рівень пізнавального егоцентризму. Це дасть можливість забезпечити цілеспрямованість і систематичність реалізації даної умови подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів в навчально-виховному процесі.

*3. Розвиток діалогічного мислення молодших школярів.* Діалог передбачає взаємодію і узгодження різних смислових позицій [60], [59]. Діалогічне мислення є необхідним підґрунтям для узгодження різних розумінь, різних точок зору, ціннісно-смислових позицій партнерів по взаємодії.

“Діалогічна настанова свідомості” [152] сприяє усвідомленню дітьми можливості існування різних оцінок однієї і тієї ж ситуації чи події, різних пізнавальних позицій, які співпадають з власною, або суперечать їй. Діалогічність процесу мислення, крім того, забезпечує можливість переходу на точку зору іншого, можливість зміни вихідної пізнавальної позиції з огляду на систему цінностей іншого та усвідомлення складності здійснення таких пізнавальних дій.



Тому стимулювання розвитку діалогічного мислення молодших школярів забезпечує розвиток процесів децентрації в цей період.

Усвідомлення молодшим школярем висловленої партнером точки зору та своєї реакції-відповіді також сприяє формуванню процесів диференціації та узагальнення в пізнанні навколишнього предметного та соціального світу у відповідності з рівнем розвитку дитини. Діалогічний характер мислення дитини сприяє розвитку аналітичних операцій становленню довірливості процесів уваги та сприймання, розвиває критичність у прийнятті оцінок і самооцінки власних досягнень та прорахунків, розвиває самостійність та логічність в обґрунтуванні власних міркувань.

Робота вчителя з розвитку діалогічного мислення дітей вимагає від нього певної підготовки: розвиненість педагогічної децентрації, знання рівня підготовленості своїх учнів, врахування специфіки їх життєвого досвіду тощо. Учні легше вступають у діалогічну взаємодію, коли знають, що вчитель ставиться з повагою до їхніх думок почуттів.

*4. Стимуляція та розвиток позитивних стосунків типу “Я-інший”, взаємодії молодших школярів.* Врахування точок зору, станів інших людей та узгодження їх з власними визначає характер взаєморозуміння між партнерами, що проявляється в спільній діяльності, міжособистісних відносинах, взаємодії. Тому розвиток умінь налагоджувати конструктивні взаємовідносини в системі “Я-інший”, навиків групової взаємодії у дітей молодшого шкільного віку сприяє розвитку та закріпленню процесів децентрації в цей період.

В навчально-виховному процесі педагог і шкільний психолог повинні створювати умови для прояву активності і самостійності школярів, для висловлювання і відстоювання ними своїх поглядів і суджень, зіткнення різних думок і точок зору. Така діяльність сприяє усвідомленню як власних особистісних змістів, інтересів та переконань, переосмисленню минулого досвіду, так і усвідомленню ціннісно-сміслових сенсів інших людей. Це, в свою чергу, дає змогу долати реальні чи уявні перешкоди у взаємодії,

змістові бар'єри, попереджати чи розв'язувати конфлікти тощо, що розвиває вираженість процесів когнітивної децентрації.

Успішність подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів детермінована цінністю та якістю налагодження ними взаємостосунків з ровесниками. Поведінка дитини, орієнтована на прояв товариськості, взаємодопомоги, співпереживання, співчуття, узгодженості в спільній діяльності (наприклад, колективні форми навчальної діяльності, гра і т.п.) вимагає від неї вміння змінити вихідну пізнавальну перспективу, стати на точку зору іншого, прийняти роль іншої людини, усвідомити бачення іншим тієї чи іншої ситуації.

Реалізація цієї умови вимагає від вчителя цілеспрямованого використання різних видів та форм групової (колективної) роботи як на уроках, так і в позаурочний час. Особливу увагу слід приділяти виробленню вміння правильно і усвідомлено прогнозувати не тільки власну діяльність, а й узгоджувати її з діями партнерів. Необхідно вчити дітей спостерігати за поведінкою інших, за мотивами цієї поведінки, висловлювати обґрунтовані оцінні судження, визначати емоційні стани інших людей.

Таким чином, через організацію спільної діяльності та спілкування, партнерської взаємодії, що сприяє включенню дітей в систему різноманітних відносин, пізнанню один одного, збагаченню власного пізнавального і соціального досвіду дитини, вчитель забезпечує необхідні умови для подолання пізнавального егоцентризму в молодшому шкільному віці. Практичний психолог, в свою чергу, здійснює даний напрям роботи, організовуючи спеціальні заняття з розвитку навиків групової взаємодії з дітьми, що мають високий наявний рівень прояву егоцентризму.

*5. Розвиток емпатії молодших школярів.* Рівні когнітивної децентрації тісно пов'язані з проявами емпатійної гуманності дітей [137]. Проявити емпатію означає поставити себе на місце іншого, прийняти його роль чи позицію, тому створення ситуацій прояву різних видів емпатії (когнітивної,

афективної і ін.) молодшими школярами сприятиме подоланню пізнавального егоцентризму в цьому віці.

Цілеспрямована робота в цьому напрямку повинна здійснюватись як педагогом так і практичним психологом. Емпатійні переживання необхідно включити в особистий суб'єктний досвід дитини через розвиток почуття доброти, співчуття, емоційного відклику, чуйності в життєвих реальних ситуаціях, в повсякденному житті і діяльності.

Усвідомлення почуттів, переживань іншого та власних оцінок і ставлень до них сприяє розвитку пізнавальної децентрації дитини.

Виховання емпатійності молодших школярів здійснюється педагогом перш за все в процесі навчання. Так, зокрема, всі підручники для учнів початкових класів містять багатий матеріал для формування у дітей гуманних уявлень і понять. Опрацювання текстів підручників, окрім дидактичних цілей, дає можливість вчителю виховувати емпатійність, викликати емоційні переживання дітей до людей і тварин, розвивати осмисленість і оцінку, вчинків і дій інших людей. Крім того, важливим засобом розвитку емпатії молодших школярів є проведення вчителем етичних бесід про необхідність прояву співчуття та допомоги іншим людям та тваринам. Важливо, щоб під час бесіди дитина не тільки отримувала інформацію, а й сама була активним учасником діалогу, де здійснюється обмін власними думками і судженнями. Виховна робота вчителя повинна бути спрямована також на розвиток доброзичливих відносин між дітьми, виховання у них культури поведінки, взаємної довіри і симпатії.

Діяльність вчителя з розвитку емпатії дітей поєднується з діяльністю шкільного психолога, який здійснює цей напрям роботи в ході проведення психотренінгових занять з розвитку навичок групової взаємодії між дітьми.

Однак робота педагога та шкільного психолога, спрямована на подолання пізнавального егоцентризму у молодшому шкільному віці, не матиме необхідного результату, якщо до неї не залучити сім'ю

егоцентричної дитини. Тому, школа і сім'я повинні взаємодіяти в тісному контакті, ставити до дітей єдині вимоги.

Вчитель та практичний психолог повинні добре знати сім'ю егоцентричності дитини, умови сімейного виховання, батьківського прикладу. Також встановити ділові, доброзичливі стосунки з батьками, виробити з ними єдині вимоги до дитини та контролювати їх виконання. В процесі такої взаємодії необхідно здійснювати підвищення психолого-педагогічної компетенції батьків, їх загальної обізнаності з питань виховання дітей.

Робота психолога з сім'єю спрямована, перш за все, на розвиток сфери взаємодії між дитиною і дорослим, розвиток взаєморозуміння в системах "Дорослий – дитина" та "дитина – дорослий". Ми в ході свого дослідження, реалізуючи цей напрям роботи з сім'єю, враховували групу причин, що звужують сферу такої взаємодії [92; 114]:

1 – диспозиціональні (внутрішні) особливості дорослого (і дитини), що проявляються в порушеннях та затримці розвитку мотивів та потреб особистості, егоцентризмі, низькому рівні розвитку самосвідомості і рефлексії. Батьки з вираженими такими особливостями не можуть налагодити з своїми дітьми повноцінного діалогічного спілкування, децентруватись, відійти від своїх потреб і турбот і зробити центром уваги інтереси і потреби самої дитини, знайти з нею спільну мову;

2 – ситуаційні (зовнішні) обставини життя сім'ї. Це, перш за все, високий темп життя, хронічний дефіцит часу, матеріальні турботи, а також пов'язані з цим стресові стани, афективні і агресивні вчинки тощо.

Описані причини сприяють підтриманню високого рівня пізнавального егоцентризму в молодшому шкільному віці та трансформації його у інші види егоцентризму та загальну егоцентричну спрямованість дитини.

Тому, взаємодіючи з сім'ями егоцентричних дітей, практичний психолог надає допомогу батькам в здійсненні ними рефлексивного аналізу сімейного типу виховання взагалі, та типу виховання кожного з батьків та

інших членів сім'ї. Така робота проводилась у формі групових бесід під час батьківських зборів на початку і в кінці кожної навчальної четверті та індивідуальних бесід під час консультації батьків за їх індивідуальними зверненнями.

Рефлексивний аналіз власного типу виховання, стосунків в сім'ї, ставлень до дитини допомагає зрозуміти причини високого рівня прояву пізнавального егоцентризму молодшого школяра. Батьки починають краще усвідомлювати причини поведінки своїх дітей, особливості прояву їх пізнавальних та соціальних інтересів, емоційної сфери та спілкування, причини конфліктів з дітьми та виникнення змістових бар'єрів і афектів неадекватності.

Отже, подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів буде значно ефективніше за *умов забезпечення в сім'ї*:

1. Поваги до особистості дитини, врахування її індивідуально-вікових психологічних особливостей, що проявляються в її бажаннях, інтересах, потребах, пізнавальному досвіді та потенціалі тощо.
2. Збагачення пізнавального та соціального досвіду дітей, залучення дітей до занять технічною творчістю, мистецтвом і спортом.
3. Формування гармонійної системи взаємовідносин між членами сім'ї. Володіння дорослими прийомами конструктивного вирішення конфліктів та попередження можливості виникнення психологічних бар'єрів у взаємодії з дітьми.
4. Розвитку емоційної сфери дітей. Повага до почуттів і переживань дитини, виховання доброзичливого, емпатійного ставлення до людей і тварин. Надання дітям можливості проявляти турботу (а отже, і співпереживання, і співчуття) про членів сім'ї, інших людей та домашніх і диких тварин.
5. Виховання вольових якостей дітей, розвитку у них самостійності, відповідальності, навичок самоконтролю без надмірного тиску з боку батьків.

6. Подолання егоцентричної спрямованості дорослих в сім'ї (батьків і інших родичів), що взаємодіють з егоцентричною дитиною. Здійснення рефлексивного аналізу батьками власної системи виховання дитини.

7. Забезпечення єдності та наступності вимог школи і сім'ї з питань формування особистості дитини.

Важливо ще раз підкреслити, що визначені психолого-педагогічні умови, спрямовані на подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів, попередження переходу його у інші форми егоцентризму і загальну егоцентричну спрямованість та закріплення в наступних вікових етапах ефективні лише у взаємодії. Тому, узгодженість дій педагога, практичного психолога та сім'ї є важливою детермінантою загального ефекту впливу цих умов на когнітивний егоцентризм молодшого школяра.

Крім того, наша комплексна програма з подолання пізнавального егоцентризму у молодшому шкільному віці включала і систему засобів впровадження цих умов у навчально-виховний процес та повсякденне життя дитини. Це дало змогу забезпечити реалізацію цих умов на практиці та прослідкувати ефективність їх психокорегуючого впливу на подолання пізнавального егоцентризму у молодших школярів.

### **3.2. Психолого-педагогічні засоби подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів**

Визначені та узагальнені умови подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів були враховані нами при розробці програми формуючого експерименту. Ефективність її реалізації обумовлена необхідністю впровадження в навчально-виховний процес початкової школи системи психокорекційних засобів, що сприятимуть розвитку та закріпленню процесів когнітивної децентрації.

Вихідними, що визначили підгрунття розробленої нами системи корекційного впливу, стали наступні психологічні положення:

- принцип єдності свідомості та діяльності (Г.С.Костюк О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, та ін.). Так, за Г.С.Костюком психічні процеси та психічні властивості людини формуються в процесі діяльності та проявляються в ній в рухах, діях, вчинках, мовних актах, в результатах практичної діяльності [53; 25];

- концепція Жана Піаже про взаємну залежність пізнавальних і особистісно-емоційних реакцій. Згідно поглядів Піаже, “афективні схеми” є афективним аспектом схем, які одночасно є і інтелектуальними; також підкреслюється нерозривний зв’язок афективного і інтелектуального в процесі функціонування особистості [185; 347-348, 207]. Питання єдності інтелектуальної і емоційної сфери відображено також в ряді робіт вітчизняних психологів (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов та ін.);

- положення про діалогічну природу особистості (М.М.Бахтін, Б.Ф.Ломов та ін.). Особистість розглядається як динамічна система, розвиток якої здійснюється в процесі діалогу з собою та оточуючими, у співставленні різних точок зору. Так, зокрема, Л.І.Анциферова пише, що внутрішній світ особистості функціонує як прихований діалог з внутрішніми аудиторіями, організованими у відповідності з спеціальними зразками [3; 71]. Діалог спонукає до співставлення власної ціннісно-сміслової позиції з позиціями реальних чи уявних партнерів;

- положення про необхідність діалогізації навчально-виховного процесу (Л.С.Виготський, А.Л.Венгер, Л.В.Долинська, Д.Б.Ельконін, С.В.Кондратьєва, О.М.Леонт'єв, М.І.Лісіна, В.В.Рубцов, Н.В.Чепелева та ін.). Діалогічний підхід забезпечує суб’єкт-суб’єктний рівень взаємодії вчителя і учнів, сприяє виникненню особистісних сенсів дітей, засвоєнню ними загальнолюдських цінностей. Учитель виступає ініціатором процесу діалогу, організовує його та керує ним. Основними нормативами та принципами діалогу у педагогічному спілкуванні є емоційна та особистісна відкритість

вчителя та учнів, їх позиції як рівноправних партнерів, співробітництво. В умовах діалогу успішно функціонує механізм інтеріоризації.

При розробці програми подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів ми виходили з необхідності організації інтегративного підходу. З цією метою система психокорекційної роботи передбачає спільну діяльність, перш за все, вчителя і практичного психолога та допомогу в її реалізації з боку батьків. Крім того, інтегративність проявляється і у змісті такої діяльності, що сприяє розвитку процесів не тільки когнітивної децентрації, а й комунікативної, емоційної, моральної тощо.

Психокорекція пізнавального егоцентризму у розробленій нами програмі, здійснюється у двох напрямках. По-перше, через організацію діалогічної взаємодії в процесі навчання - використання педагогом певної тактики навчального діалогу, спрямованого на розвиток когнітивної децентрації засобами когнітивної емпатії.

По-друге, через організацію діяльності, що спонукає дитину до переосмислення власної пізнавальної позиції – використання практичним психологом системи психогімнастичних тренінгових вправ.

Зміст вище названих напрямів психокорекційної роботи, розкритий у наступних параграфах нашого дисертаційного дослідження.

### **3.2.1. Навчальний діалог як умова і засіб подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів**

Умови для успішного формування і розвитку когнітивної децентрації молодших школярів значною мірою, на наш погляд, забезпечуються правильною організацією навчального діалогу.

Навчальний діалог – специфічна форма спілкування у ході навчання, яка забезпечує основні функції спілкування (інформаційно-комунікативну, регулятивно-комунікативну, афективно-комунікативну). Щоб задовольнити вимоги особистісно-орієнтованого навчання, однією із особливостей якого є



врахування суб'єктного досвіду дитини в ході організації навчальної діяльності, навчальний діалог повинен здійснюватися на вищих рівнях комунікативного контакту між партнерами (конвенціональний і ін.). Умовою ефективності навчального діалогу виступає його симетричність, тобто така рольова регламентація, при якій можливості учня в ініціативній поведінці співвідносяться з можливостями вчителя, коли учень, не боячись санкцій, активно відстоює і аргументує свою позицію. Максимальна симетричність навчального діалогу забезпечує максимальний розвиваючий ефект, який виражається в тому, що дитина не просто формально приймає іншу точку зору, у даному випадку точку зору вчителя, як більш авторитетну, а оволодіває знаннями шляхом зіставлення різних смислових позицій, що передбачає механізм рефлексії. Навчальний діалог може виступати як еротематичний (здійснюється як в ситуації рівної активності партнерів, так і в ситуації доміантної активності одного із учасників), як еристичний (діалог в умовах конфлікту, зіткнення суперечливих думок), як риторичний діалог (передача інформації, вираження свого ставлення до чого-небудь) [31], [12], [71], [87], [48], [60].

Навчальний діалог є однією із провідних детермінант особистісного розвитку молодшого школяра, позаяк забезпечує функціонування механізму інтеріоризації. Тому ефективна організація взаємодії у навчанні в системі “вчитель-дитина” визначає індивідуальну психологічну своєрідність школяра, його суб'єктивні характеристики.

Навчальний діалог як форма психологічного впливу педагога забезпечує розвиток різних сторін особистості школяра: пізнавальної сфери, сфери потреб та мотивів, настанов, відношень, емоційно-вольових особливостей, поведінки тощо.

Позаяк навчальний (зовнішній) діалог, в ході якого здійснюється співставлення точок зору, що спонукає учня до перетворення змісту образів, понять і уявлень у власній пізнавальній позиції, обумовлює розвиток

інтеріоризованого спілкування з іншими людьми (внутрішнього діалогу), тому він є умовою і джерелом розвитку когнітивної децентрації.

Діалогічне навчання детермінує діалогічність як системну якість інтелекту, що передбачає здатність індивіда розглядати різні варіанти точок зору реальних чи уявних суб'єктів взаємодії [56].

При побудові методики формуючого експерименту ми виходили з необхідності розвитку в процесі навчального діалогу діалогічного розуміння у дітей молодшого шкільного віку. Це не окремий вид мислення, позаяк воно завжди є компонентом, одним із процесів мислення. Діалогічне розуміння відображає зміст, притаманний різним точкам зору, воно виникає як результат співставлення різних ціннісно-сміслових позицій (Знаков В.В., 1994).

У ряді психологічних досліджень показано, що розуміння забезпечується впізнаванням знайомого в новому матеріалі (В.О.Моляко, 1983; І.С.Якиманська, 1961), висуванням гіпотез про минуле і майбутнє об'єкта пізнання (В.О.Моляко, 1983 і ін.), узагальненням елементів в систему (С.А.Жикулін, 1957; Г.Д.Пирьов, 1975 і ін.). Здійснення суб'єктом таких пізнавальних процедур сприяє розвитку форми розуміння: розуміння-впізнання, розуміння-гіпотеза, розуміння-узагальнення [43]. Таким чином, розуміння виникає внаслідок когнітивного конфлікту, що вирішується шляхом співставлення відомих і невідомих сторін об'єкта пізнання.

Процес розуміння детермінується рядом умов: минулий досвід (I.D.Brensford, 1973; К.А.Славська, 1968; М.Вертгеймер, 1987 і ін.) утворення цілісних структур, визначених певною метою (L.T.Franse, 1979 і ін.), прогноз стратегії поведінки партнера (Ch.Schmidt, 1976; О.О.Бодалев, 1982; Б.Ф. Ломов, 1981 і ін.) тощо.

Психолог Знаков В.В., узагальнивши різноманітність описаних в різних дослідженнях умов, виділяє такі умови розуміння [143;171-173]:

- 1) мнемічна умова (успішність розуміння залежить від деяких попередніх знань про об'єкт пізнання);

- 2) цільова узагальнена умова (суб’єкт звично розуміє те, що відповідає його прогнозам, гіпотезам, цілям).

Вчений розрізняє гіпотези, що стосуються предмету діяльності (антиципація можливих ситуацій включення в діяльність об’єкта пізнання; вибір своєї точки зору на об’єкт; моделювання точок зору партнерів на об’єкт пізнання) та гіпотези щодо психологічних якостей та ціннісно-смыслових позицій партнерів (гіпотези щодо компетентності партнерів; прогноз ціннісних відношень партнерів до об’єкта пізнання; рефлексія; оцінка психологічних якостей партнерів);

- 3) емпатійна умова взаєморозуміння (ефективність розуміння іншої людини обумовлена якістю міжособистісних відносин, проявом емпатії до партнера);

- 4) нормативна умова (ефективність розуміння детермінована організацією комунікативного процесу, його симетричністю-асиметричністю тощо).

З огляду на вище перераховані умови розуміння, можна стверджувати, що певним чином організований навчальний діалог в рамках суб’єкно-орієнтованого навчання сприятиме розвитку діалогічного мислення учнів початкової школи, що, в свою чергу, є необхідною умовою розвитку процесів децентрації.

Враховуючи специфіку психологічних характеристик молодшого школяра, в якості провідної умови формування діалогічного розуміння дітей цього віку ми обрали емпатійну умову (не зменшуючи при цьому значення впливу інших умов). Позаяк розвиток емпатії пов’язаний із сформованістю уміння приймати роль іншого, формування її в процесі комунікативної взаємодії “вчитель-учень” сприятиме формуванню навичок децентрації.

При побудові формуючого експерименту, ми опиралися на психологічні позиції, стверджуючі, що основу емпатії визначають емоційний відгук, інтуїція, особливості мислення, раціональне сприймання живих об’єктів; засобами емпатії є співучасть та співпереживання [9].

Крім того, розроблена нами стратегія організації навчального діалогу з розвитку емпатії молодших школярів, що сприятиме розвитку процесів децентрації, передбачає врахування основних структурних компонентів емпатії.

В своєму формуючому експерименті ми опирались на структуру емпатії, визначену психологом Бойко В.В. [9;114-123]:

- раціональний компонент емпатії проявляється в аналітичній переробці інформації про іншого, це результат вміння бути уважним і спостережливим щодо реакцій, станів, проявів характеристик іншого;
- емоційний компонент емпатії є результатом емоційних асоціацій і переносів власного емоційного досвіду у процесі сприймання і розуміння іншого (наприклад, “Я звично сприймаю, реагую, переживаю так (не так)” тощо);
- інтуїтивний компонент емпатії пов’язаний з неусвідомленою обробкою інформації про іншого.

На думку вченого, емпатію визначають також:

- установки особистості, що проявляються у ставленні до іншого (позитивне, негативне, нейтральне) можуть, відповідно, сприяти чи перешкоджати емпатії;
- проникаюча здатність в комунікації пов’язана із проявом відкритості, довірливості, щирості, доброзичливості до партнера по взаємодії;
- ідентифікація обумовлена вмінням постановки себе на місце іншого, легкістю, гнучкістю, пластичністю емоцій, здібністю до наслідування.

Мета, яку реалізує навчальний діалог у формуючому експерименті, полягає в тому, щоб, актуалізуючи і розвиваючи різні види емпатії, сприяти формуванню навичок когнітивної децентрації.

У психології розрізняють емоційну (проявляється як наслідування моторних і афективних реакцій іншого), когнітивну (базується на інтелектуальних процесах порівняння, аналогії) та предикативну (вміння прогнозувати афективні реакції іншого) емпатію, а також виділяють співпереживання (переживання однакових емоційних станів з партнером) та співчуття (переживання власних емоційних станів з приводу почуттів іншого) [115; 463]. Всі вони залежать від уміння суб'єкта приймати роль іншого, тобто змінювати вихідну пізнавальну перспективу. Тому, подолання пізнавального егоцентризму, успішність розвитку та закріплення процесів когнітивної децентрації ми пов'язували, в першу чергу, з розвитком когнітивної емпатії.

У формуючому експерименті зроблена спроба спочатку у зовнішній формі, за допомогою навчального діалогу з певною системою контрольованих і регульованих вчителем дій, формувати навички когнітивної децентрації в якості системи зовнішніх інтелектуальних дій (порівняння, аналогії і т.п.). При побудові експерименту ми виходили із розуміння факту інтеріоризації, як формування внутрішніх структур внаслідок засвоєння зовнішньої соціальної діяльності (П.Жане, Ж.Піаже, А.Валлон, П.Я.Гальперін і ін.). Отже, спрямована системна організація процесів когнітивної децентрації через розвиток різних форм емпатії молодших школярів (когнітивної в першу чергу, сприятиме, на нашу думку, розвитку процесів внутрішньої децентрації (і пізнавальної, зокрема).

При побудові методики навчального діалогу, спрямованого на формування процесів когнітивної децентрації через розвиток емпатії, враховувались також деякі особливості структури і форми діалогу, проаналізовані і розкриті в ряді психологічних досліджень (Г.М.Кучинський, 1981 і ін.). В процесі діалогу звернення партнерів виражають повідомлення, питання чи спонукання до дії. Успішність діалогу обумовлена адекватною формою реакції на репліку співрозмовника – це, відповідно, вираження свого

ставлення, відповідь, виконання чи відмова від певних дій тощо. Адекватність реакцій партнерів відображає розуміння точки зору іншого.

Побудова методики навчального діалогу передбачала також врахування положення, що успішність протікання діалогу в системі “вчитель-дитина” залежить від соціальної чутливості педагога.

Вихідними цього положення, нам слугували вимоги до вчителя щодо організації ним ефективної взаємодії з вихованцем в процесі навчання і виховання [125], [45; 10]:

- поведінка педагога повинна викликати довіру дітей;
- педагог повинен вміти проявляти симпатію, повагу, зацікавленість до дитини, навіть якщо та засмучує чи не виправдовує сподівань;
- не претендувати на незалежність дитини, дозволяти їй мати свою думку, погляди, цінності;
- вміння проникнути у внутрішній світ почуттів, думок, бажань дитини; вміння бачити її такою, яка вона є;
- приймати індивідуальність дитини у всіх її проявах;
- намагатись уникати у відносинах з дитиною погроз і агресії;
- сприймати дитину як таку, що постійно змінюється і розвивається.

Створення вчителем сприятливої емоційної атмосфери взаємовідносин з учнями сприятиме симетричності діалогу, крім того, подоланню можливого психологічного дискомфорту дітей (тривожність, агресивність, депресивність тощо) в процесі навчання, що, в свою чергу, підвищує зацікавленість до особистості партнерів по взаємодії, прояву емпатії.

Організація навчального діалогу також вимагає від вчителя володіння технікою постановки питань і розвиненими прийомами слухання. Так, зокрема, більшу ефективність діалогу забезпечує домінування відкритих питань порівняно з закритими (вимагають розгорнутого пояснення), комбінування риторичних питань та питань для обдумування (резюмують, вносять поправки в висловлюємі позиції), використання епітетів та прикладів з опорою на досвід партнера. Крім того, необхідно проявляти

спостережливість щодо адекватності реакцій дитини, що свідчатиме про правильність розуміння нею позиції педагога та не допускати можливості перетворення діалогу в монолог. Отже, у формуючому експерименті тактика організації навчального діалогу з метою розвитку процесів когнітивної децентрації через формування у дітей емпатії (когнітивної, зокрема) передбачала врахування вчителем всіх вище згаданих моментів.

Навчальні діалоги такого спрямування були включені нами в структуру уроків природознавства та читання, позаяк характер навчального матеріалу цих предметів в найбільшій мірі сприяє розвитку емпатії молодших школярів, прояву її ними до людей та тварин.

Зміст текстів підручників містить в собі великий виховний потенціал. Тому, аналіз оповідань, віршів, казок забезпечує можливість розширення уявлень дитини про прояви доброти, емпатії в різних життєвих ситуаціях; турбота про рідних, близьких, друзів; готовність допомогти оточуючим людям; бережне відношення до птахів, диких і домашніх тварин.

В ході формуючого експерименту система постановки питань і завдань вчителем в процесі опрацювання конкретних текстів, окрім реалізації суто дидактичної мети, передбачала створення такої ситуації прояву когнітивної емпатії, де б пошук адекватної відповіді-реакції спонукав би дітей, звернувшись до власного суб'єктного досвіду пізнання, усвідомити (зрозуміти) власну пізнавальну позицію (точку зору), порівняти її з пізнавальними позиціями інших людей, усвідомити характер своїх відношень з оточуючими, що, в свою чергу, сприятиме подоланню пізнавального егоцентризму молодших школярів, розвитку та закріпленню процесів когнітивної децентрації.

Організація навчального діалогу, опосередкованого метою нашого дослідження, здійснювалась за певною схемою, що включала в себе ряд ланок (етапів).

Підготовчо-організаційна ланка передбачає діяльність педагога, спрямовану на організацію ефективної комунікативної взаємодії з дітьми:

створення обстановки доброзичливості, формування інтересу до предмету подальшого обговорення, також вибір прийомів роботи з врахуванням жанрових особливостей твору (казка, вірш, оповідання, науково-пізнавальна стаття).

Після такої підготовки педагог переходить до постановки питань, спрямованих на розвиток “розуміння-впізнання”. Питання стосуються життєвого досвіду (емоційного, зокрема) сприймання дітьми людей чи тварин в різних ситуаціях, наприклад, ситуація спостереження, спілкування, допомоги тощо та передбачають здійснення мисленнєвих операцій аналізу, порівняння, узагальнення. Такі пізнавальні дії сприяють розумінню дітьми характеристик героїв (людей чи тварин), усвідомленню свого ставлення до них.

Наступна ланка навчального діалогу, в нашому формуючому експерименті, передбачає постановку педагогом таких питань, які б спонукали дітей до відповідей-гіпотез стосовно переживань чи поведінки героя в різних ситуаціях та прояву до нього співпереживання та співчуття. Прогнозування діяльності і емоційних станів людей та тварин вимагає від дітей необхідності прийняти іншу пізнавальну позицію, стати на іншу точку зору, оцінити ситуацію з погляду іншого суб’єкта. Така зміна вихідних пізнавальних перспектив розхитує егоцентричне сприймання та мислення молодших школярів, сприяє розвитку процесів когнітивної децентрації

Заключна ланка – підведення підсумків, узагальнення інформації, розвиток настанов на необхідність доброзичливого, гуманного ставлення до оточуючих (людей та тварин), переживання емпатії. Організація діалогу вимагає від вчителя широкого використання методів, що сприяють розумовому розвитку учнів (аналітико-синтетичного, індуктивно-дедуктивного, порівняння, співставлення, перенос, відтворення, перетворення, частково-пошуковий, дослідницький тощо).

Зміст діяльності педагога і учнів в процесі навчального діалогу відображений в розробленій нами загальній логічній схемі.



Структура системної організації розвитку процесів когнітивної децентрації в ситуації когнітивної емпатії в процесі навчального діалогу

Дії вчителя	Дії учнів
I. Підготовчо-організаційна ланка	
<p>*Забезпечення нормативної умови розуміння (симетричність взаємодії “вчитель-учень”):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- створення сприятливої емоційно-психологічної атмосфери спілкування;</li> <li>- формування позитивних настанов до партнерів по спілкуванню (відкритість, доброзичливість та ін.);</li> <li>- створення установки на діалог;</li> <li>- формування зацікавленості до навчального матеріалу.</li> </ul>	<p>*Усвідомлення, прийняття ситуації діалогічної взаємодії</p>
II. Ланка актуалізації суб’єктного досвіду пізнання учнів	
<p>*Забезпечення мнемічної умови розуміння (актуалізація попередніх знань учня про об’єкт пізнання).</p> <p>*Створення ситуації когнітивної емпатії (стимулювання учнів до інтелектуальних процесів порівняння, аналогії тощо).</p> <p>*Сприяння школярам у формулюванні відповідей суджень.</p>	<p>*Сприйняття та усвідомлення теми діалогу.</p> <p>* Участь в діалозі.</p> <p>*Пошук відповідей-суджень з опорою на власний життєвий пізнавальний досвід.</p>
<p>*Постановка питань, спрямованих на осмислення характеристик об’єкта пізнання в ситуації когнітивної емпатії. Питання спрямовані на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- відтворення уявлень учнів про об’єкт пізнання з опорою на виділені в життєвому досвіді деякі суттєві сторони об’єкта (Як, коли, де познайомився з об’єктом;</li> <li>як, коли, чому, де, з ким (з чим) проявляє себе об’єкт);</li> <li>- доповнення нечітких уявлень про об’єкт пізнання, формулювання правильного конкретного образу об’єкта.</li> </ul>	<p>*Переосмислення неточних (неповних) уявлень про об’єкт.</p>
III. Ланка висунування та аналізу гіпотез про об’єкт пізнання	
<p>*Розвиток цільової узагальненої умови розуміння.</p> <p>*Сприяння розвитку форми розуміння “розуміння – гіпотеза”. *Стимулювання висунування гіпотез про об’єкт пізнання.</p> <p>*Сприяння школярам у формулюванні відповідей-гіпотез в ситуаціях уявної когнітивної, емоційної та предикативної емпатії щодо об’єкту пізнання:</p> <p>створення ситуації висунування гіпотез (-Як, коли, чому об’єкт буде переживати?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Як, коли, чому, з якою метою буде проявляти певну поведінку?);</li> <li>- створення ситуації осмислення дітьми своєї точки зору на об’єкт (розвиток співпереживання та співчуття</li> </ul>	<p>*Формулювання відповідей-гіпотез щодо об’єкту пізнання.</p> <p>*Осмислення власної точки зору та точок зору інших людей.</p> <p>*Усвідомлення власних емоційних станів як прояв ставлення до іншого (співпереживання та співчуття).</p>

до об'єкту пізнання). - аналіз та оцінка запропонованих дітьми гіпотез щодо об'єкту пізнання.	
IV. Ланка узагальнення інформації про об'єкт пізнання	
*Повторне виділення раніше відомих та невідомих школярам сторін об'єкта пізнання в ситуації когнітивної емпатії. *Узагальнення інформації про об'єкт пізнання. *Створення установки на прояв емпатії до суб'єктів взаємодії.	*Усвідомлення власної пізнавальної позиції.  *Усвідомлення необхідності прояву емпатії у взаємодії.

Використання педагогом даної логічної схеми навчального діалогу забезпечить цілеспрямовану організацію умов, що сприятимуть розвитку процесів когнітивної децентрації молодших школярів. Водночас, така логічна схема не обмежує творчої діяльності вчителя, позаяк він може, враховуючи специфіку конкретної навчальної ситуації, акцентувати ту чи іншу її ланку.

Наведемо приклади організації навчального діалогу, спрямованого на розвиток когнітивної децентрації в ситуації когнітивної емпатії, при вивченні деяких тем на уроках читання та природознавства в початкових класах.

Перший клас. Фрагмент уроку читання. Вивчення твору Костянтина Ушинського “Скарги зайчика”.

I. Вч. – *Про що сьогодні буде йти мова на уроці ви мені скажете, коли відгадаєте загадку (читання вчителем загадки та відгадування її дітьми).*

- *Довгі вуха має,*

*Швидко в лісі стрибає?*

II. вч. – *Чи любите ви загадки? Хто із вас пам'ятає загадки про зайця?*

Уч. Діти згадують дві-три загадки, інші їх відгадують.

*Влітку сірий,*

*Взимку білий?*

*Хто спить, а очей не зажмурює?*

Орієнтуючись в часі, вчитель може доповнити цей етап уроку своїми загадками. Фіксація уваги на деталях тексту, що підтверджують правильність відгадки.

Вч. – *Діти, чи доводилось вам бачити зайчика?*

- *Який він на вигляд?*

Уч. Діти називають зовнішні ознаки зайця (довгі вуха, довгі задні ноги, куций хвіст тощо).

Вчитель показує дітям малюнки із зображенням зайця.

Вч. – *Де ви з ним зустрічалися?*

Уч. – *В зоопарку, бачили по телевізору, на малюнках.*

- *Пригадайте, в яких казках ви зустрічалися з зайчиком?*

Уч. – *“Колобок”, “Солом’яний бичок”, “Заєць та їжак” та ін.*

Вч. Вчитель демонструє ілюстрації 2-3 казок і залучає дітей до відтворення відповідних епізодів казки.

- *Пригадайте, як починалася казка?*

- *Розкажіть ту частину казки, де героєм був зайчик?*

- *Спробуйте описати події, що відбулися в казці від імені зайчика.*

Уч. (наприклад, за казкою “Колобок”) – *Я зустрів Колобка, хотів його з’їсти. Та він мене зумів перехитрити: запропонував послухати пісеньку, а сам швиденько покотився далі...*

Виразне читання твору Костянтина Ушинського “Скарги зайчика” вчителем.

Відтворення змісту прослуханого.

Вч. – *Чому так гірко плаче мій зайчик?*

Уч. – *Скаржить на свою долю.*

Вч. – *Про що розмірковує зайчик?*

Уч. – *Про небезпеку, яка скрізь підстерігає.*

Вч. – *Хто загрожує зайчику?*

Уч. – *Мисливці, собаки, вовк, лисиця, хижі птахи.*

Вч. – *Чому зайчик не може захищатися?*

Уч. – *Він не вміє лазити по деревах та рити нори.*

Вч. – *Що ж допомагає зайцю уникати небезпеки?*

Уч. – *Він швидко бігає і стрибає.*

Вч. – *Давайте покажемо, як стрибає зайчик?*

Учні встають біля парт і імітують зайця. (Фізкультхвилинка).

Вч. – *Подумайте, яка основна характеристика зайчика?*

Уч. – *Боягузливий, полохливий.*

Вч. – *Давайте покажемо, як зайчик боїться.*

Учні, сидячи за партами, зображують страх зайця: тремтять, прикривають очі руками, втягують шию тощо.

Вч. – *Що ж втішає зайчика? Чому?*

Уч. – *Короткий хвіст. Собаки не можуть за нього вхопити.*

ІІІ. Вч. *Чи вболівали ви за зайчика, коли слухали оповідання? Чому?*

Уч. – Діти описують свої переживання.

Н.І. – *Уявив який він самотній, йому самому страшно.*

М.О. – *Вовк великий і злий, може з'їсти зайця. Я бачив вовка в зоопарку...*

К.С. – *Мисливці можуть його вбити. Я бачив по телевізору полювання...*

П.А. – *Бо він один в темному лісі..., я теж боюсь, коли темно....*

Вч. – *Подумайте, що міг би зробити зайчик, щоб не бути таким боягузливим.*

Уч. – висувають різноманітні гіпотези (фантастичні, в тому числі) вирішення ситуації.

З.К. – *Знайти собі друга. Разом не так страшно.*

О.Ш. – *Коли чуєш близько небезпеку, сидіти в своїй схованці і не вилазити.*

С.С. – *Бути сміливішим, кусатися.*

С.П. – *Бути уважним і вчасно втікати від ворогів.*

Вч. – *Давайте розкажемо від імені зайця, як він використав всі ваші поради і перестав так сильно боятися.*

Вчитель починає розповідь (наприклад – *Сидів я під кущиком, плакав, жалівся на свою долю. Та раптом...*). Діти колективно, один за одним продовжують розповідь, включаючи свої варіанти-гіпотези.

IV. Вчитель підводить дітей до висновку про необхідність бережного і емпатійного ставлення до тварин.

Узагальнення інформації. Розвиток розуміння умовності. Робота з прислів'ями.

Вч. – *Як можна пояснити наступні прислів'я?*

*Заєць спить, та очей не жмурить.*

*Зайця ноги спасають.*

*Полохливий заєць і пенька боїться.*

Другий клас. Фрагмент уроку читання. Вивчення твору Василя Сухомлинського “Протоптали стежку”.

I. Вч. – *Сьогодні ви будете слухати оповідання. Уважно послушайте і поміркуйте, про що говориться в тексті.*

Виразне читання оповідання вчителем.

II. Вч. – *Про що це оповідання?*

Уч. – *Про допомогу іншим людям.*

Вч. – *Про кого це оповідання?*

Уч. – *Про Юрка, Михайлика і Ніну.*

Вч. – *Як ви думаєте, якого вони були віку?*

Уч. – Н.І. – *Такого як ми, 7-8 років.*

Вч. – *Чому ви так думаєте?*

Уч. – К.Ф. – *Бо вони не відкидали сніг лопатами, їм це було б важко, а протоптали доріжки.*

Вч. – *Як можна охарактеризувати поведінку дітей?*

Уч. – *Добрий вчинок.*

Вч. – *Хто вам більше сподобався? Чому?*

Уч. – С.О. *Мені сподобався Юрко, він перший подумав про бабусю.*

- І.Б. *А мені Михайлик, бо він запропонував конкретну допомогу.*

Вч. – *Як ви думаєте, які ці хлопчики?*

Уч. – *Добрі, чуйні, уважні до інших, доброзичливі.*

Вч. – *Чому ви їх так оцінили?*

Уч. – С.О. – *Хоч поспішали до школи та зупинились і допомогли бабусі.*

І.Б. – *Думали не тільки про себе, а й про іншу людину.*

П.З. – *Зробили іншій людині добро.*

Вч. – *Чому діти вирішили допомогти бабусі?*

Уч.- *Бо вона самотня.*

Вч. – *З чого видно, що це хороший вчинок?*

С.В. – *Добре ставлення до іншої людини.*

М.Д. – *Піклування про самотню бабусю.*

Вч. – *Що відчували діти?*

Уч. – *Втому і радість.*

Вч. – *Чому так раділи діти?*

Уч. – *Бо зробили добру справу.*

Вч. – *А чому бабуся сама не протоптала стежки?*

Уч. – *Бо вона старенька, в неї нема сили.*

Вч. – *Пригадайте ситуації, коли ви спостерігали як люди допомагають один одному.*

Уч. – К.І. – *Я бачив як переводили бабусю через проїжджу частину дороги.*

П.З. – *Я бачив як допомагали бабусі підніматися по східцях, коли не працював ліфт.*

Вч. – *А вам особисто доводилося робити добро людям?*

Уч. – І.Б. – *Я допомагаю мамі прибирати квартиру, щоб вона могла відпочивати після роботи.*

М.Д. – *Коли ми влітку були в селі, я допомагав бабусі і дідусеві заготовляти на зиму сіно.*

Вч. – *Пригадайте, що ви відчували, коли зробили добру справу?.*

Уч. – *Задоволення, радість, піднесений настрій, гордість.*

Вч. – *Чи доводилося вам допомагати самотнім людям?*

Уч. – І.П. – *Купував хліб сусідові.*

П.З. – *Ні, біля мене таких немає.*

III. Вч. – *Давайте спробуємо розповісти історію, що описана в оповіданні, від імені різних героїв. Хто хоче вести розмову від імені Юрка?*

Уч. – К.Л. – *Зранку ми з Михайликом і Ніною йшли до школи. Кругом було багато снігу, бо вночі була хурделиця. Біля кожної хати хтось з господарів розчищав сніг, робив доріжки. Коли ми дійшли до хатинки бабусі Марії, то побачили, що там все закидано снігом. Я пригадав стареньку бабусю, що вона живе сама... І подумав, що їй нікому допомогти. – Як же бабусю до криниці вийде? Снігу ж стільки, - сказав я вголос. Михайлик запропонував протоптати стежки. Тоді ми всі разом почали робити стежки від криниці до хати і до воріт. Нам було важко, бо сніг був глибокий. Ми пройшлись по стежках декілька разів. Стомились, але нам було радісно. Я уявляв, як бабусю Марія вийшла з хати і радіє, що їй хтось допоміг.*

Вч. – *А хто хоче вести розмову від імені Михайлика (Ніни)?*

Уч. *Діти 2-3 рази відтворюють розповідь.*

Вч. – *А зараз, дітки, ми спробуємо уявити собі, як би цю історію переповіла бабусю Марія.*

Уч. – *Пропонують різні версії (І.Б. “Сиділа в хаті і не могла вийти, бо сніг засипав двері”, О.К. - ...Дивилась у вікно... О.І. - ... Вийшла з хати і побачила протоптані стежки...).*

Вч. – *Як ви думаєте, що відчувала бабусю Марія?*

Уч. *(Радість, вдячність).*

Вч. - *Чому ви так думаєте?*

Уч. *(Діти аргументують свої думки).*

Вч. – *Що відчуваєте ви, коли вам хтось допомагає зробити те, що ви самі не можете.*

Вч. – *Що б робила бабусю, якби діти їй не допомогли?*

Уч. - М.Д. – *Просила би когось відкидати сніг.*

С.В. – *Сама би потроху відкидала.*

О.К. – *Сиділа би в хаті, поки хтось із сусідів допоміг би.*

ІУ. – Вч. – *Чи сподобалося вам оповідання?*

Вчитель акцентує характеристики поняття “добрий вчинок”.

Наголошує на необхідності прояву співпереживання до інших людей.

- *Діти, про тих, хто завжди готовий прийти на допомогу іншим, хто робить хороші справи не тільки для себе, а й для інших, завжди говорять, що це добрі люди, їх пам’ятають, їм адресують добрі слова.*

Пояснення прислів’я “Посієш вчинок – виросте звичка”.

Третій клас. Фрагмент уроку читання. Твір Остапа Вишні “Чудесні пташки”.

І. Вч. - *Ви, діти, вже знайомилися з багатьма оповіданнями, в яких розповідається про хороші справи дітей, їх пригоди, про тварин і рослин. Сьогодні ми познайомимося ще з однією історією, де йде мова про корисні справи людей та птахів. Зараз ми прочитаємо цей твір.*

( Діти читають твір частинами самостійно).

Вч. – *Доведіть, що даний заголовок підходить до цього твору.*

Уч. – *Розповідається про те, яку користь приносять пташки.*

Вчитель на дошці вивішує малюнки із зображенням різних птахів.

ІІ. Вч. – *Перед вами, діти, малюнки птахів. Подивіться на них уважно.*

*Покажіть, про які із них розповідається в оповіданні.*

- *Хто з вас бачив синичку?*

- *Як виглядає шпак?*

Діти відповідають, описують птахів.

Вч. – *Як звали хлопчика, героя оповідання?*

Уч.- *Петрик.*

Вч. – *Скільки йому років?*

Уч. – *Йому йшов восьмий рік.*

Вч. – *Він старший чи менший за вас?*

Уч. – *Він менший, ходить в перший клас.*



Вч. – *Чому Петрик вирішив зробити шпаківню?*

Уч. – *Щоб послухати, як будуть навесні співати птахи.*

Вч. – *А хто з вас чув як співають синички (шпаки)?*

Діти піднімають руки.

Вч. – *Де (коли) вам доводилося чути спів цих птахів?*

2-3 учні описують ситуації, в яких вони мали можливість чути спів цих птахів.

Вч. – *Діти, а хто з вас якось допомагав птахам?*

Уч. – *Робили годівницю, сипали зерно, проганяли kota ...*

Вч. – *Яка користь від птахів?*

Уч. – *Знищують шкідників садів та городів.*

Вч. – *Яку добру справу зробили Петрик та Леся, принадивши пташок?*

Уч. – *Забезпечили захист бабусиною саду.*

Вч. – *Як віддячила бабуся дітям?*

Уч. – *Пригостила восени яблуками.*

III. Вч. – *Як могли б розгортатися події оповідання, якби Петрик не надумав зробити шпаківню?*

Уч.- Н.І.- *Сад би знову вродив червиві яблука.*

О.П.- .... *з часом сад би засох, бо гусінь об'їдає листя і дерево може загинути.*

Вч. – *Давайте розповімо цю історію від імені різних дійових осіб.*

Учні переказують оповідання від імені різних персонажів (Петрик, Леся, тато, бабуся, шпак, синичка, пес, кізочка Лялька).

Вч. – *Чи сподобався вам хлопчик Петя? Чому?*

- *Які почуття викликав у вас Петя?*

- *Які почуття викликала у вас самотня бабуся?*

- *Як би ви вчинили на місці хлопчика?*

Діти висловлюють свої думки.

IV. Вчитель робить узагальнення. Оцінка вчинків діючих осіб (Петі, Лесі, татка, бабусі). Акцентування необхідності бажання приносити

користь іншим, творити добро, а також охороняти природу (“птахи наші друзі, їх потрібно охороняти”).

*Другий клас.* Фрагмент уроку природознавства. Тема: “Свійські тварини”.

I. На дошці вивішені малюнки із зображенням різних тварин.

Вч. – *Давайте назвем тварин, які тут зображені.*

II. Вч. – *Ці тварини вам знайомі?*

- *Хто з вас бачив цих тварин?*

- *А хто знає, кого з цих тварин називають свійськими?*

- *Де живуть свійські тварини?*

Уч. – *Поруч з людиною.*

Вч. – *Хто дбає про свійських тварин?*

Уч. – *Людина.*

Вч. – *В чому виражається піклування людини про свійських тварин?*

Уч. – *Люди їх доглядають, годують, лікують, будують для них житло, стежать за чистотою.*

Вч. – *У кого з вас, діти, дома є свійські тварини?*

Учні піднімають руки.

Вч. – *У кого дома є кішка?*

Учні піднімають руки.

Вч. – *Коли ваша кішка радіє?*

Уч. – Н.Г.- *Коли мама приходить додому.*

О.П. – *Коли їй дають їсти.*

З.Н. – *Коли з нею граються.*

Д.К. – *Коли її беруть на руки.*

Вч. – *Як ви дізнаєтеся, що ваша кішка радіє?*

Уч. – О.П. – *Вона голосно нявкає, третється біля ніг.*

З.Н. – *Весело підстрибує, бігає за м’ячиком.*

Вч. – *Як ви дізнаєтеся, що вашій кішці сумно?*

- *Що вона погано себе почуває?*

Діти відповідають.

Вч. – *Як зветься ваші кішки?*

- *Чому ви їх так назвали?*
- *Як лагідно ви їх називаєте?*
- *Яким тоном ви промовляєте до них?*

2-3 учні демонструють такі звернення.

- *Як особисто ви піклуєтесь про своїх кішок?*
- *В чому проявляється ваша любов до них?*
- *Що ви робите, коли кішка вас розізлила?*
- *Чи можна бити тварин?*
- *Давайте пригадаємо, в яких казках ми зустрічалися з котом (кішкою)?*

Уч. – *“Пан Коцький”, “Гидке каченя”, “Кіт в чоботях”, “Котик і півник”, “Ріпка”* .

Вчитель демонструє ілюстрації до цих казок.

Вч. – *Які події відбувалися в казці “Котик і півник”?*

- *А зараз розкажемо цю історію від імені Котика. Я розпочну, а ви продовжуйте. “Жили ми з Півником в лісі в своїй хатинці. Я ходив заготовляти дрова, а півник залишався господарювати вдома. Та ось...”*

Учні колективно продовжують історію. Вчитель допомагає їм правильно формулювати речення (1 особа однини).

Вч. – *Ми з вами поговорили більше про таку домашню тварину як кішка. А які ще в кого дома є тварини?*

Учні називають своїх домашніх тварин.

Вч. – *Як ви про них піклуєтесь?*

- *Ви любите своїх тварин?*
- *А вони вас?*
- *Чому ви так думаєте? Які особливості поведінки тварин свідчать про їхню прив’язаність до вас?*

- Чи сумуть вони, коли ви деякий час відсутні?
- Пригадайте яку-небудь цікаву історію, яка трапилася з вашою твариною. Подумайте, як би її розповіла сама тварина?

2-3 розповіді дітей.

III. Вч. – А тепер спробуйте придумати невелику казку про свою домашню тварину.

- Героєм якої казки могла б стати ваша тварина?
- Розкажіть цю казку від її імені. Обов'язково зазначте, чому переживала тварина, які були її хвилювання, хтось їй допомагав чи вона сама справилася із ситуацією?

2-3 учні розповідають свої історії.

IV. Вч. – Молодці, гарні придумали історії. Ви бачите, що переживання тварин децю подібні до людських: відчують біль, страх, радість, вони можуть сумувати чи веселитися, погано себе почувати чи бути задоволеними тощо. Людина повинна піклуватися про домашніх тварин, доброзичливо до них ставитись.

Третій клас. Фрагмент уроку природознавства. Тема: “Дикі звірі”.

I. Перегляд діафільму “Звірі взимку”.

Вч. – Чи сподобався вам фільм?

II. Вч. – Яких тварин ми називаємо дикими?

- Яких звірів, що живуть в лісі ви знаєте?
- Які з них засинають взимку?
- Які запасують на зиму корм?
- Яких ще звірів можна побачити узимку в лісі?
- Як вони зимують?
- Чим живляться?
- Як тварини готуються до зими? (Роблять запаси корму, влаштовують нори).
- Чи всі тварини готуються до зими?
- Які тварини змінюють колір хутра на зиму? (Білка, заєць, лисиця).

- *Яких тварин ми називаємо хижими?*
- *Чи бачили ви хижих звірів? Де?*
- *Що вони робили у той момент, коли ви за ними спостерігали?*
- *Як би ви описали їхні переживання?*
- *Які характеристики ми можемо дати різним звірям? (Заєць полохливий, вовк злий, лисиця хитра і ін.).*
- *Чому ми виділяємо саме такі характеристики тієї чи іншої тварини?*
- *Чи піклуються люди про диких тварин?*
- *Як саме?*

III. Вч. – *Якби у вас була така можливість, яким диким тваринам ви б хотіли допомагати?*

- *Чому саме їм?*
- *Придумайте історію своєї зустрічі з якою-небудь дикою твариною і розкажіть про це від її імені. Спробуйте передати голосом та мімікою ваші переживання та переживання тварини.*

2-3 учні розповідають свої історії.

- *Які були ваші переживання? Чому?*
- *Що переживала тварина? Чому?*

IV. Вчитель підводить підсумок. Наголошує на необхідності гуманного і водночас бережливого ставлення до диких тварин.

### **3.2.2. Система психогімнастичних тренінгових вправ для подолання пізнавального егоцентризму учнів початкової школи**

Визначення та узагальнення умов подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку забезпечило нам можливість апробації системи психогімнастичних тренінгових вправ для застосування в корекційній роботі з дітьми, що мають високий рівень когнітивної централізації. Стратегію психокорекційної роботи з таким контингентом дітей ми

будували, виходячи, перш за все, з принципу взаємозв'язку внутрішньої (інтрапсихічної) і зовнішньої (психосоціальної) детермінації функціонування особистості, розробленого, зокрема, в концепції С.Л.Рубінштейна. Вчений підкреслює, що будь-яке психічне явище обумовлене зовнішнім впливом, але лише опосередковано, трансформуючись через властивості і психічну діяльність особистості [126;14].

Психокорекційна робота спрямовувалась нами на зміни в пізнавальній сфері особистості дитини через організацію діяльності, що спонукала дитину до переосмислення (перетворення) смислу образів, уявлень і понять у власній пізнавальній позиції, розвитку здібності до прийняття ролі іншої людини; в емоційній сфері – емоційну підтримку, розвиток когнітивної емпатії; в поведінковій – новий емоційний і міжособистісний досвід, ефективність комунікативної взаємодії.

На основі власного практичного досвіду роботи в групі дітей нами було зроблено висновок про необхідність інтегративного підходу до подолання пізнавального егоцентризму. Мета занять із застосуванням психогімнастичних вправ – створення ситуацій, що забезпечують дитині можливість зміни пізнавальної позиції (точки зору) в результаті зіткнення, зіставлення і інтеграції її з позиціями, відмінними від власної. Розвиток таких умінь сприятиме когнітивному і моральному становленню особистості молодшого школяра та оптимізації процесів соціалізації. В ході занять вирішуються наступні завдання: створення реального образу “Я”; формування адекватної самооцінки, впевненості в собі; стимуляція і розвиток навичок групової взаємодії; розвиток уміння приймати роль іншого, точку зору іншого; розвиток гнучкості та креативності мислення, подолання стереотипів в мисленнєвій діяльності тощо, і, таким чином, розвиток когнітивної децентрації молодших школярів.

Ці завдання реалізуються в наступних напрямках корекційної роботи:

**Розвиток Я-концепції.** Особливості Я-концепції особистості проявляються в Я-образі (уявлення про себе), самооцінці (оцінка уявлень про

себе) і поведінці та визначають не тільки внутрішню узгодженість особистості, а й здатність її розуміти інших [125; 30-43], [5; 30-41], [61], [153; 355-363], що в свою чергу сприяє розвитку процесів когнітивної децентрації (див. Р.1.4).

Вправи на створення адекватного Я-образу актуалізують і формують уявлення дитини про себе: визнання свого “Я”; прийняття своєї внутрішньої психічної сутності і зовнішнього вигляду, домагання соціального визнання, усвідомлення ієрархії власних мотивів, характеру відносин з іншими тощо.

Процес самопізнання детермінує адекватність самооцінки дитини, що сприяє переживанню самоповаги, впевненості у собі і в своїх можливостях, усвідомленню і оцінці власних думок і дій та діяльності оточуючих.

Вправи на підвищення неадекватно заниженої самооцінки, подолання сором’язливості реалізують мету гармонізації Я-образу молодшого школяра. Корекція заниженої самооцінки та невпевненості в собі у дітей молодшого шкільного віку включає наступні основні завдання [88;152]:

- підвищення впевненості в собі;
- формування адекватного ставлення до свого “Я” і власної діяльності;
- розвиток орієнтації на позитивну оцінку якостей ровесників;
- розвиток соціальних емоцій;
- розвиток соціальної активності;
- виховання довіри до людей, вміння вибачати;
- виховання вміння вибачати самому собі;
- формування адекватних форм поведінки та навичок спілкування.

**Стимуляція та розвиток навичок групової взаємодії.** Оптимізація внутрішньогрупових зв’язків, взаємовідносин в групі, розвиток вміння сприймати і розуміти емоційні стани і вчинки партнерів є необхідною умовою подолання пізнавального егоцентризму учнів початкової школи (див.Р.1.4).

Реалізація даного напрямку корекційної роботи передбачала створення ситуацій, що забезпечують стимуляцію у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму адекватних форм поведінки в колективі, формування навичок адекватного сприймання та оцінки особистісних рис партнера та його вчинків, узгодженості дій в спільній діяльності та сприяють розвитку емпатії.

**Розвиток уміння приймати роль іншого.** Усвідомлення власного “Я” сприяє адекватному сприйняттю концепції іншої людини. Здатність суб’єкта до прийняття ролі іншого лежить в основі формування навичок децентрації (див.Р.1.3; Р. 1.4).

Вище вказаний напрям корекційної роботи забезпечує дітям можливість поставити себе на місце інших, розпізнавати почуття та переживання інших людей, оцінювати свою поведінку зі сторони, регулювати власну поведінку в колективі чи в складних ситуаціях (наприклад, конфлікт тощо), з більшим розумінням ставитись до почуттів і вчинків інших та самому адекватно реагувати на ті чи інші події. Вміння приймати роль іншого розвиває почуття емпатії, оптимізує процес спілкування.

**Розвиток креативності мислення, подолання стереотипів мислення.** Мета занять даного напрямку корекційної роботи – розвиток гнучкості та оригінальності мислення, формування здібності відхилятися від традиційних схем мислення, змінювати вихідну пізнавальну позицію, подолання стереотипів пізнавальної діяльності, позаяк вираженість цих характеристик мислення, в свою чергу, опосередковує успішне формування процесів когнітивної децентрації.

Розглянемо підбірку застосованих нами вправ для вирішення вище названих завдань. Деякі вправи ми дещо модифікували – внесли ігрові моменти, елементи новизни тощо. В процесі занять були використані елементи ізотерапії (малювання) та бібліотерапії (робота з казками, оповіданнями, метафорами). Зміст цих вправ полягає в спрямованій



стимуляції змін в когнітивній, емоційній, моральній і поведінкових сферах, що забезпечить подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку, сприятиме розвитку внутрішніх засобів децентрації.

**I. Вправи на створення реального образу "Я"** [155; 120-121], [108], [95], [1; 133-138], [82], [88; 88, 90]:

Початку занять передують вільна, невимушена бесіда психолога із дитиною. Кожну відповідь дитина повинна обґрунтувати, пояснити вживання тих чи інших понять. Питання згруповані відповідно до основних сфер життєдіяльності дитини – ціннісна, сфера діяльності, сфера міжособистісних відношень.

*А) – Що ти більше за все на світі любиш?*

- *Що для тебе саме головне?*
- *Як ти вважаєш, ти хороший хлопчик (дівчинка)? Чому?*
- *А як вважають вчителі?*
- *Як вважають інші діти ? Чому?*
- *Ти вважаєш себе розумним хлопчиком (дівчинкою)?*

*Б) – Що більше за все ти любиш робити? Чому? А що ще ти любиш робити? Чому?*

- *Що у тебе краще за все виходить?*
- *Що у тебе гірше за все виходить?*

*В) – Як ти вважаєш, ти добрий хлопчик (дівчинка)? Чому?*

- *Які це добрі люди?*
- *Які це злі люди?*
- *Тебе хвалять? Хто? За що?*
- *Чи буває, що тебе сварять? Хто? Коли? Чому?*
- *Хто тобі в групі більше всього подобається?*
- *Менше всіх подобається?*
- *Кого ти більше всіх жалієш?*

- *Якби ти побачив, що хлопчик (дівчинка) плачуть, що ти зробив(ла) би? Що ти відчув(ла) би?*
- *Хто у вас в групі самий добрий?*
- *Хто у вас в групі самий злий?*
- *Чи є така людина, на яку ти хотів(ла) би бути схожим(ою)?*
- *А ти такий же?*
- *Чим не такий же?*

### Вправа 1. “Хто Я?”

Ця вправа спрямована на допомогу в розвитку самоусвідомлення і виявлення свого справжнього “Я”.

1) ”Це я”. Пропонуємо дитині створити свій автопортрет (можна використовувати олівці, клей, кольоровий папір, ножиці та ін.).

2) Вибери місце, де тобі ніхто не заважатиме. Візьми листок паперу, зверху постав дату і напиши: “Хто Я?” Нижче напиши відповідь на це питання як можна чесніше і відвертіше. Потім, роблячи періодичні паузи, продовжуй подумки ставити собі це запитання і записувати відповіді.

3) Сядь і розслабся. Закрий очі. Спробуй ні про що не думати. Знову постав питання: “Хто Я?” і спробуй вловити і зафіксувати на нього відповідь у формі уявного образу. Не роздумуй над цим, дозволь образу самому виникнути у свідомості. Потім відкрий очі і в деталях опиши цей образ і яке він має для тебе значення.

4) Стань так, щоб у тебе був простір для руху. Закрий очі і знову запитай: “Хто Я?” На цей раз шукай відповідь у рухах свого тіла. Довірся його мудрості і хай рухи самі розвиваються до того часу, доки ти не відчуєш, що вони завершилися. Якщо хочеш, то можеш супроводжувати рухи якимось співом чи звуками. Виконавши, опиши свій досвід.

Ці вправи рекомендується повторювати протягом якогось періоду часу. При повторних виконаннях їх вплив посилюється.

### Вправа 2.

Метою вправи є на активізація самосвідомості, актуалізація “Я-станів” в часовій перспективі.

Пропонуємо дитині закінчити висловлювання:

1. Раніше я ...
2. Насправді я ...
3. Скоро я ...

Після закінчення вправи іде обговорення роботи: що було зробити важко, що легко, що відчував, про що думав.

### Вправа 3.

Вправа спрямована на актуалізацію “Я-мотивації”.

Пропонуємо дитині закінчити висловлювання:

1. Я ніколи ...
2. Я хочу, але, напевно, не зможу ...
3. Якщо я дійсно захочу, то ...

Після закінчення – обговорення.

### Вправа 4. “Це Я, коли ...”

Вправа спрямована на усвідомлення переживань, емоційних станів.

Процедура: пропонуємо дитині написати чи виразити малюнком свій стан:

1. Мені приємно ...
2. Я сердитий ...
3. Я плачу ...
4. Я хвилююсь ...

### Вправа 5.

Вправа спрямована на самоусвідомлення образу “Я”.

Пропонуємо дитині закінчити фрази:

1. Мені жаль, коли ...

2. Мені сумно, коли ...
3. Думаю, що саме важливе для мене ...
4. Я радію, якщо ...
5. Вірю, що я ще ...
6. Я люблю, коли ...
7. Мої близькі рідко ...
8. Мені особливо приємно, коли мене ...
9. Мені весело буває в той час ...
10. Єдине моє бажання ...
11. Я хочу ...
12. Мені буває соромно тоді ...

Після закінчення – обговорення.

#### Вправа 6. “Який же Я”.

Вправа спрямована на розвиток адекватної самооцінки, об’єктивного самосприйняття.

А) Пропонуємо дитині за зразком заповнити 10 стрічок. Потім підрахувати, скільки вона в собі виділила позитивних якостей, а скільки негативних.

Я самий добрий.

Я самий скупий.

- |                |           |
|----------------|-----------|
| 1. Я самий ... | 6. _____  |
| 2. _____       | 7. _____  |
| 3. _____       | 8. _____  |
| 4. _____       | 9. _____  |
| 5. _____       | 10. _____ |

Б) Запропоновані слова дитині необхідно розділити на дві групи: 1) ті, які характеризують позитивні риси її ідеалу; 2) ті, яких не повинен мати ідеал (попередньо вивчаємо розуміння дитиною понять “ідеал”,

“позитивна риса”, негативна риса”; також – розуміння нею змісту деяких характерологічних рис, що запропоновані для вибору).

Слова, що характеризують окремі риси людей: акуратність, безпечність, сприйнятливість, гордість, грубість, життєрадісність, турботливість, сором’язливість, заздрісність, злопам’ятливість, щирість, вишуканість, капризність, легковір’я, повільність, мрійливість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, нерішучість, нестриманість, чарівність, уразливість, обережність, чуйність, педантичність, рухливість, розв’язність, зарозумілість, рішучість, самозабуття, стриманість, жалісливість, терпимість, боягузство, захопленість, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Після закінчення справи обговорюємо з дитиною результати.

Пропонуємо записати, що б вона хотіла в собі змінити.

#### Вправа 7.

Вправа спрямована на усвідомлення дитиною власних уподобань, інтересів, захоплень.

А) ”Що мені подобається більше всього”. Пропонуємо дитині подумати і записати (можна замалювати) свій вибір.

Моя улюблена іграшка \_\_\_\_\_

Мій улюблений звук \_\_\_\_\_

Мій улюблений запах \_\_\_\_\_

Мій улюблений колір \_\_\_\_\_

Моя улюблена казка \_\_\_\_\_

Мій улюблений мультфільм \_\_\_\_\_

Мій улюблений художній фільм \_\_\_\_\_

Моя улюблена телепередача \_\_\_\_\_

Моя улюблена книга \_\_\_\_\_

Мій найкращий друг \_\_\_\_\_

Моя улюблена тварина \_\_\_\_\_

Моя улюблена пора року \_\_\_\_\_

Б) ”Що мені не подобається більше всього”. Пропонуємо дитині розповісти (намалювати) про те, що її більше всього (частіше всього) засмучує, чому.

В) ”Що мені подобається робити?”

Даємо учневі завдання намалювати в квадратах, що йому більше всього подобається робити. Можна завдання виконати, використовуючи готові малюнки чи зробити аплікацію.

--	--	--

Вияснюємо, яке з цих занять йому найцікавіше, чому.

Далі вияснюємо: “Що ти вмієш робити? (читати, писати, малювати, розказувати вірші, допомагати батькам, гратись в різні ігри тощо )”, “Що ти не вмієш робити?”, ”Що би ти хотів навчитися робити в першу чергу?”, “Що у тебе виходить краще всього?”.

Я вмію:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Я не вмію:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Г) ”Що я знаю, умію?”

Пропонуємо учневі записати, намалювати:

Чому я навчився в школі?	Чому я навчився за межами школи?
(читати, писати, рахувати ...)	(прибирати, доглядати за квітами, готувати їжу...)

Після виконання завдання – обговорення.

### Вправа 8. “Я – реальний, Я- ідеальний”.

Вправа спрямована на усвідомлення учнем власних досягнень, бажань, на зосередження уваги на власних здібностях, мріях.

Для малювання даємо дитині стандартний листок паперу, який повинен лежати горизонтально. Просимо зліва зобразити “Я –реальне”, справа – “Я- ідеальне”. Після закінчення завдання обговорюємо з дитиною результати. Крім того, аналізуючи виконане завдання, звертаємо увагу на те, які кольори використала дитина, зображуючи запропоновані образи.

### Вправа 9.

Метою вправи є формування адекватного Я-образу та самооцінки.

1. Ігри “Хто Я такий?”, “Відображення в дзеркалі”, “Мій автопортрет” тощо.

2. Читання і обговорення книг, кінофільмів про події із життя дітей. Осмислення і оцінка людських вчинків і стосунків.

3. Використання етюдів, ігр і вправ з використанням жестів, рухів, емоцій. Наприклад, 1) тренування вміння розпізнавати емоційні стани по міміці за допомогою розрізних емоційних профілей (“Вгадай і збери”); 2) розвиток вміння виражати різні переживання та стани (“Роздуми”, “Смачні цукерки”, “Провинився” тощо).

***II. Вправи на підвищення самооцінки, впевненості в собі, на розвиток почуття довіри*** [42;184-187, 213], [69;104, 126-128], [123;472-480], [88;137-138]:

#### Вправа 1. “Компліменти” (“Я дарую тобі”...)

Вправи спрямовані на активізацію мотивів успіху.

Діти утворюють круг, хтось один виходить в його центр. Дорослий і інші діти звертаються до нього по імені, хвалять його за успіхи, відзначають досягнення. Похвала повинна бути адекватною реальним успіхам дитини.

#### Вправа 2. “Ричання лева”, “Потяг”

Вправи спрямовані на розслаблення, подолання скованості.

Психолог пропонує дітям погратися в гру: “Всі ми – леви. Велика сім’я левів. Давайте влаштуємо змагання, хто голосніше ричить”. Потім всі стають в ряд, кладуть руки на плечі попереду стоячого, та, рухаючись, імітують рух і звуки потяга.

### Вправа 3. “Гусениця”.

Вправа спрямована на розвиток довіри.

Діти утворюють “гусеницю”: кладуть руки на плечі попереду стоячого та затискують м’ячі (чи повітряні кульки) між животом одного гравця та спиною іншого. Доторкатися до м’яча руками не можна. Таким способом, в єдиному ланцюгу, діти повинні пройти певним маршрутом.

### Вправа 4. “Зайчики і слоники”.

Мета вправи - підвищення самооцінки.

Спочатку пропонується дітям грати роль зайчиків. Діти відповідають на питання психолога, імітуючи дію, поведінку “зайчиків”:

- *Що робить заєць, коли відчуває небезпеку?*
- *Як він тремтить?*
- *Що роблять зайці, коли чують людські кроки?*
- *А що роблять зайці, коли побачать вовка? і т. п.*

Потім діти грають роль слонів.

- *Покажіть як спокійно і безстрашно ходять слони?*
- *А що роблять слони, коли бачать людину?*
- *Чи бояться слони?*
- *А що роблять слони, коли бачать тигра? і т.д.*

Діти кілька хвилин зображають безстрашних сильних слонів. Після проведення вправи всі сідають в коло і обговорюють, ким їм більше сподобалося бути і чому.

### Вправа 5. “Чарівний стілець”.

Вправа сприяє підвищенню самооцінки дитини, покращенню стосунків між дітьми.



Готуючись до гри потрібно виготовити корону і “чарівний стілець”, а також вяснити “історію” імені кожної дитини – його походження, що воно означає.

Психолог проводить невелику вступну бесіду про походження імен, а потім по черзі розповідає про імена всіх дітей у групі (група не більше 5-6 осіб). Той, про чие ім’я розповідають стає королем, протягом всієї розповіді про його ім’я він сидить на троні.

В кінці гри діти розповідають щось хороше про кожного “короля”.

#### Вправа 6.

Вправа на підвищення самооцінки.

А) Дитині пропонується пригадати когось, ким вона захоплюється (товариш, приятель, кінозірка, герой книги). Необхідно уявити собі ситуацію, коли герой переживає сором’язливість. - *Що він робить? – Що він говорить? - Як ти можеш йому допомогти? – В чому сила твого героя?*

Складаємо список сильних сторін героя.

- *Якби у тебе була можливість вибору, яку якість ти обрав би собі?*

- *Як вплинули би ці сильні якості на твою поведінку?*

Б) Пропонуємо дитині вдома із старих газет, журналів вирізати заголовки, малюнки, карикатури тощо – все, що ілюструє її сильні сторони. Скласти із них колаж, повісити на видному місці.

#### Вправа 7. “Шукаємо таємницю”

Вправа на підвищення самооцінки.

Психолог пропонує дитині погратися в гру: *“Уяви собі, що злий чарівник створив твою копію. Твій двійник зовні такий же, як ти, але він – знаряддя зла. Ти не хочеш, щоб люди приймали його за тебе. Що в тобі є такого, що не можна продублювати. Як люди, що добре тебе знають, змогли б помітити підміну?”*

#### Вправа 8.

Вправа на подолання скованості, сором’язливості.

Діти сідають півколом. Психолог пропонує всім учасникам назвати себе будь-яким іменем. Можна вибирати інше ім'я, назву тварини.

Така вправа має як діагностичний, так і корекційний зміст. Діагностичний – вибір не свого імені є ознакою неприйняття себе, а також вказує на бажаний об'єкт ідентифікації. Корекційний – дитина має змогу вийти із свого старого “Я”. Після того, як всі назвуть свої нові імена, психолог вивчає чому кожен назвав себе саме так. Нове ім'я зберігається за дитиною протягом усього заняття.

***III. Психотехнічні вправи, спрямовані на стимуляцію і розвиток навичок групової взаємодії [155;134-136], [88; 132, 138-146, 231-232]:***

#### Вправа 1.

Пропонуємо дітям кожному намалювати неіснуючу тварину і назвати її. Після закінчення малювання діти утворюють коло. Кожний розповідає про свою тварину: як вона називається, де живе, чим харчується, з ким дружить тощо (малюнок потрібно тримати перед собою). Група задає уточнюючі питання.

Після того, як познайомилися з історією кожної тварини, психолог пропонує дітям ще раз уважно подивитись на них і об'єднатись в “стада” з тими тваринами, з якими хочеться. Потім діти утворюють свої групи. З кожною групою психолог вивчає, що було причиною об'єднання їх тварин, спільні і відмінні характеристики об'єднаних тварин.

Після закінчення обговорення, дітям пропонується в кожній групі намалювати одну неіснуючу тварину, яка є результатом фантастичного злиття всіх малюнків, також придумати їй назву. Потім проходить обговорення, що це за тварина, які риси характеру їй притаманні, що вона любить і ненавидить.

Завершенням роботи є малювання всіма учасниками одної неіснуючої тварини на листку ватмана, обговорення її характеристики, придумування назви.

Вправи спрямовані на розвиток комунікативних навичок, навичок взаємодії.

1. Гра “Закарлючка”.

Кожний гравець по черзі малює на загальному листку паперу закарлючку. Таким чином виходить якийсь образ. Час може бути регламентований. Після закінчення – обговорення результатів колективної роботи.

2. “Гра художників”(5-6 осіб).

Діти на індивідуальних листках зображують символами чи значками предмети, що називає психолог. Потім, обмінявшись малюнками, відгадують, що означає той чи інший символ.

3. “Піктографія”(5-6 осіб).

Кожний індивідуально зашифрує (замальовує) в символах, знаках будь-яку казку. Обмінюються малюнками. Потрібно “розшифрувати” малюнок товариша.

5. “Опорні сигнали”.

Психолог повільно, без повторень зачитує невеликий текст (прозу, вірш), а діти на індивідуальних листках замальовують його. Переможцем вважається той, хто найбільш цікаво зобразив предмети і явища в символах і знаках.

6. “Наш клас”. Зробити малюнок всім класом на ватмані.

Вправи з розвитку навичок взаємодії.

1. Гра “Дзеркало”.

Вибирається ведучий, інші діти – дзеркала. Ведучий дивиться в дзеркала, а ті відображають всі його рухи. Психолог слідкує за правильністю відображення.

2. Гра “Асоціації”(5-6 осіб).

Один із учасників жестами, мімікою зображує іншого, його особливості, звички, так як він їх бачить. Інші діти відгадують, кого він зображує.

### 3. Гра “Хлопчик (дівчинка) – навпаки”.

Учасники стають в коло. Ведучий показує дії, всі повторюють за ним. Хлопчик (дівчинка) – навпаки повинен робити все не так, як всі.

### 4. Гра “Зображення предметів”.

Ведучий мімікою, жестами зображує предмет, інші діти повинні його відгадати. Хто правильно назвав, стає ведучим.

### 5. Гра “Впізнай по голосу”.

Діти стають півколом. Ведучий – спиною до учасників. Кожний зображує, імітує якийсь звук (наприклад, звук предмета, явища, тварини тощо). Ведучий намагається впізнати дітей по голосу.

### 6. Гра “Передай по голосу”(10-12 осіб).

Діти ідуть по колу і зображують (пантомімікою) те, що називає психолог. Пропонується зобразити: фокусник; силач з гирями; клоуни з гирями; змія; клоун і змія; повітряні акробати; акробати на батуті; клоун на батуті; йог, що ходить по розбитому склу, гарячому вугіллю.

### 6. Гра “М”яч і насос”.

Діти діляться на пари. Один великий надувний м’яч, інший надуває м’яч насосом. “М”яч” стоїть на напівзігнутих ногах, руки і шия розслаблені, корпус дещо нахилений вперед, голова опущена. “Насос” починає надувати “м”яч”, супроводжуючи рухи звуком “с”. “М”яч” поступово надувається. Коли м’яч надутий, із нього виймають шланг насоса. “М”яч” втрачає повітря із звуком “ш”.

Гравці міняються місцями.

### 8. Гра “Проводир і сліпець”.

Діти діляться на пари. Одному зав’язують очі. Інший грає роль поводиря. Пара гравців повинна пройти шлях з перешкодами, дійти до малюнка, на якому зображено обличчя без носа і домалювати його. Малює “сліпець”, поводитир керує його діями. Потім гравці міняються ролями.

*IV. Психотехнічні вправи, спрямовані на розвиток уміння приймати роль іншого* [123; 432, 468-469], [156; 103-105, 107-108], [124; 147], [2; 194-195], [69; 76-77, 129-130], [1; 151-152], [27; 32]:

Вправа 1. “Перевтілення”.

Учасники зручно розміщуються в кріслах. Гру бажано проводити в напівзатемненому приміщенні, що забезпечить її учасникам більший психологічний комфорт. Психолог пропонує всім перевтілитися в інший образ (предмет, тварина, казковий герой, інша людина). Дитина повинна уявити себе в цьому образі, зануритись в його світ, відчути його “характер”, намагатись подивитись очима іншого на звичні речі, на оточуючий світ, на самого себе. Потім кожен розкаже історію про своє перевтілення та відповідає на запитання:

- *В кого ти перевтілювався?*
- *Ким ти був раніше?*
- *Де ти маєш житло?*
- *Які звуки чи слова ти вимовляєш?*
- *Чим ти займаєшся?*
- *Який в тебе характер?*
- *Хто твої друзі?*
- *Чи подобається тобі бути тим , в кого ти перевтілювався? Чому?*
- *Чи хотів би ти бути таким завжди? Чому?*
- *Як ти себе відчуваєш у новому вигляді?*
- *Що для тебе змінилося?*
- *Як ти відчуваєш навколишній світ?*
- *Які в тебе з’являються думки?*
- *Чим ти будеш займатися далі (в майбутньому)?*
- *В кого чи в що ти бажав би перевтілитися ще? тощо.*

Вправа 2. “Робот”

Створюється ігрове поле – деякий простір з розкиданими предметами. Учасники розбиваються на пари (“робот” і “оператор”). Завдання

“оператора” – за допомогою свого робота зібрати якомога більше предметів. Для цього він дає “роботу” вербальні вказівки, намагаючись детально і точно керувати рухами його рук, ніг, туловища. Завдання “робота” – без заперечень і точно виконувати команди свого “оператора”. Очі “робота” під час гри закриті.

При поясненні інструкції психолог наголошує на тому, що “робот” не повинен підігравати своєму “оператору”. “Робот” позбавлений власної волі, бажань, почуттів, він всього лише слухняний, безініціативний інструмент в руках “оператора”. “Оператор” слідкує, щоб “робот” уникав зіткнення зі стінами та іншими “роботами”. Крім того, “роботи” зупиняються по аварійній команді “Стояти”, яку у випадку небезпеки може давати психолог.

Для того, щоб успішно керувати “роботом”, “оператор” повинен тонко відчувати всі його рухи. При включенні в гру “оператор” починає сприймати неточності в рухах “робота” не як помилки партнера по грі, а як свої власні.

Замість збирання предметів можна запропонувати будь-яку іншу рухову задачу: накреслити фігуру, зав’язати вузол, пройти лабіринт, побудувати групову скульптурну композицію і т. п.

### Вправа 2. “Клешня”

В основу цієї вправи покладений принцип дії ігрового автомату. Група розбивається на пари. Один із учасників закриває очі і складає руку в “клешню” із двох, трьох, чотирьох чи п’яти пальців для захвату. Інший кладе на стілець один чи декілька предметів. Його завдання – за допомогою “клешні”, що слухняно виконує всі його вказівки, захватити предмет і перекласти на інший стілець. “Клешня” влаштована так, що може переміщуватися у всіх напрямках, зберігаючи орієнтацію перпендикулярно до поверхні стільця, а також зводити і розводити пальці.

Вправа мобілізує у “оператора” здібність до децентрації, так як для успішного проведення потрібних маніпуляцій він повинен відчувати “клешню” майже як свою власну руку.

#### Вправа 4. “Дзеркало”

Учасники розбиваються на пари, стають обличчям один до одного. Один із гравців робить уповільнені рухи руками, головою, всім тілом. Задача іншого – точно копіювати всі рухи напарника, бути його “дзеркальним відображенням”.

В ході гри учасники, що здійснюють “відображення” швидко навчаються відчувати тіло партнера і логіку його рухів. З кожним разом їм все легше слідкувати за “оригіналом” і копіювати його рухи.

#### Вправа 5. “Запитання”

Як стимульний матеріал для гри використовується будь-який сюжетний малюнок, що має проблемний зміст. Психолог пропонує дитині скласти невеличке оповідання по заданому малюнку. При чому попередньо дитина може задати декілька запитань про все, що їй не зрозуміло на даному малюнку. Потім пропонуємо учневі придумати питання, які міг би до даного сюжету поставити його товариш, вчитель тощо. Психолог фіксує характер запитань, поставлених від імені різних осіб (схильність до стереотипів, чіткість тощо).

#### Вправа 6. “Бесіда”

Психолог проводить з учнем бесіду-інтерв’ю.

- *Ким ти хочеш стати після закінчення школи?*
- *Які предмети ти любиш більше інших?*
- *Що любиш читати?*
- *Твої товариші. Що ти про них думаєш?*
- *Чи задоволений ти своїм навчанням та поведінкою в класі, в школі?*
- *Твоє улюблене заняття в школі і дома?*
- *Що ти вважаєш самим цікавим і важливим у житті?*
- *Як ти ставишся до своїх батьків? Чому?*
- *Твоє ставлення до старших.*

Потім учневі пропонується відповісти, як, на його думку, на ці ж питання стосовно нього відповіли би інші люди (наприклад, товариші,

вчитель, батьки тощо). Психолог аналізує характер відповідей дитини від імені різних осіб (співпадання оцінок, суперечливість висловлювань, емоційна насиченість і т. п.).

#### Вправа 7. “Ситуація”

Психолог пропонує учневі придумати, які запитання могли би поставити інші люди в певних ситуаціях. Наприклад:

1. *Ти повернувся зі школи. Мама тебе запитує ...*
2. *Закінчились канікули. Ти зустрів свого друга. Він тебе запитав ...*

#### Вправа 8. Формування умовно-динамічної позиції

Викладаємо перед дитиною різні геометричні фігури. В ситуацію вводяться умовні особи (ляльки). Психолог пропонує дитині розподілити між ляльками фігури так, щоб кожній із них належала яка небудь ознака (колір, величина, форма). В такій ситуації дитина послідовно займає позицію кожної умовної особи, і вже, виходячи із нової позиції, визначає, кому належать вибрані фігури. Потім гра продовжується: ляльки повинні побудувати будинок, а для того, щоб взяти потрібну цеглину, необхідно знайти її хазяїна і спитати дозволу.

#### Вправа 9. Рольові ігри

Пропонуємо дітям організувати театр і розіграти певні ситуації. Наприклад: 1) “Як Мальвіна посварилась з Буратіно”. Попередньо діти обговорюють, чому герої казки повели себе певним чином. Психолог наголошує, що необхідно спробувати поставити себе на місце казкових персонажів і дати відповіді на питання: “*Що відчував Буратіно, коли його наказала Мальвіна?*”, “*Що відчувала Мальвіна, коли їй довелось покарати Буратіно?*” і ін.; 2) Якщо у класі був конфлікт, можна запропонувати дітям розіграти подібну сцену конфлікту. Учасниками конфлікту можуть також бути відомі дітям літературні персонажі.

#### Вправа 10. Театр масок

Психолог повідомляє дітям, що зараз вони відвідають “Театр масок”. Всі учасники гри будуть “акторами”, психолог – “фотографом”. Фотограф



просить “акторів” зобразити різних казкових героїв за допомогою міміки і нескладних жестів. Психолог “фотографує”.

### Вправа 11. Рольова персоніфікація

- Психолог пропонує дитині малюнки із зображенням двох діючих персонажів. Завдання дитині – придумати два діалоги. В одному діалозі перша репліка належить одному персонажу, в іншому діалозі – другому персонажу. Кількість реплік не обмежена.
- Як варіант завдання можна запропонувати дитині придумати розповідь від імені кожного персонажу.
- Пропонуємо дитині фотографії чи малюнки із зображенням деяких емоційних станів людини (плач, сміх, сум, здивованість і т. п.) Завдання – придумати історію від імені кожного персонажу.
- Розказати добре відому казку від імені різних персонажів. Наприклад, “Казка про Червону Шапочку”. Діти придумують розповіді про події казки від імені бабусі, Червоної Шапочки, Сірого вовка, мисливців.

### Вправа 12. “Я очима мами (тата, товариша, вчителя тощо)”

Психолог пропонує дитині спочатку намалювати кольоровими олівцями самого себе, а потім як, на її думку, намалювали би її інші (мама, тато, вчитель, товариш тощо).

Як варіант вправи, можна розділити аркуш на декілька квадратів, розміщуючи кожний малюнок в окремому квадраті.

Критерії аналізу: привабливість образів, характер використаних кольорів, величина малюнків тощо.

### Вправа 13. Гра “Він – емоція”

Для гри використовуємо слова, що означають різні емоції. Пропонуємо дитині “підібрати” казкових героїв, що внутрішньо “схожі” на ці слова, образи яких відповідають певному емоційному стану. Героїв казок необхідно вписати в сузір’я з певними “зірками – емоціями”(наприклад, сум, радість, печаль, турбота, любов, ніжність, здивування, ненависть і ін.)

Як варіант вправи, можна в сузір'я вписувати імена своїх знайомих, рідних та друзів, що своїм світовідчуттям, характером, ставленням до себе та інших уособлюють певну “зірку-емоцію”.

***V. Прийоми розвитку гнучкості мислення, творчості та подолання стереотипів мислення [123; 433-438, 467-469]:***

Вправа 1. “Подібність та відмінність”

Учні пропонується порівняти між собою різні предмети та поняття. Це добре знайомі дітям поняття: молоко і вода, корова і кінь, літак і потяг. При цьому можна використовувати наочне зображення об’єктів. Потім психолог разом з дітьми аналізує правильність відповідей, характер виділених ознак (зовнішні, функціональні, родові і ін.).

Вправа 2. “Пошук аналогів”

Психолог називає будь-який предмет чи явище, наприклад, “вертоліт”. Учні повинні назвати якомога більше його аналогів, тобто інших предметів, що подібні до нього за своїми суттєвими ознаками.

Вправа 3. “Пошук протилежних предметів”

Називається який-небудь предмет, наприклад, “будинок”. Потрібно назвати якомога більше предметів протилежних даному і аргументувати свою відповідь.

Вправа 4. “Пошук предметів за вказаними ознаками”

Психолог ставить перед дітьми завдання назвати якомога більше предметів, що мають певну сукупність ознак і цим схожі на два-три предмета, запропонованих в якості ілюстрації. Наприклад, потрібно назвати предмети, що об’єднують в собі виконання двох протилежних функцій: двері (відкриваються і зачиняються), вимикач (включає і вимикає світло).

Вправа 5. “Способи використання предмета”

Називається який-небудь добре відомий предмет, наприклад, “стілець”. Дітям необхідно перерахувати якомога більше способів його використання. Вводиться заборона на називання аморальних способів використання предмета.

### Вправа 6. “Формулювання дефініцій”

Називається знайомий всім предмет чи явище, наприклад, “дірка”. Потрібно дати йому найбільш точне визначення. Воно повинно включати в себе тільки суттєві ознаки.

### Вправа 7. “Вираження думки іншими словами”

Береться нескладна фраза, наприклад, “Нинішнє літо буде дуже теплим”. Необхідно запропонувати декілька варіантів передачі цієї думки іншими словами. Важливо слідкувати, щоб не спотворювався зміст висловлювання.

### Вправа 8. “Перелік можливих причин”

Описується яка-небудь незвична ситуація. Потрібно якомога швидше назвати побільше причин цього факту, можливих його пояснень.

Як варіант вправи, задається деяка подія, наприклад, “Одна людина різко відповіла на питання іншої”. Потрібно назвати побільше ймовірних причин цього, виходячи з того, що причини події можуть знаходитися в суб’єкті дії, об’єкті і в ситуації, крім того, причини можуть бути ненавмисними - навмисними, постійними - тимчасовими, ближніми - віддаленими і т.п.

### Вправа 9. “Перелік заголовків до розповіді”

Психолог зачитує невелику розповідь чи повідомлення. Дітям потрібно придумати побільше заголовків, що відображають її зміст. Заохочуються всі типи відповідей (логічні, формальні, емоційні і т.п.).

### Вправа 10. “Скорочення розповіді”

Психолог зачитує коротку розповідь. Дітям пропонується передати її зміст максимально коротко, використовуючи одне-два-три речення. При цьому повинен зберегтися основний зміст розповіді.

### Вправа 11. “Не може бути”

Учням пропонується назвати що-небудь незвичне: річ, явище природи, неіснуючу тварину, випадок. Виграє той, хто придумає п’ять таких сюжетів підряд і ніхто йому ні разу не скаже “Буває!”

### Вправа 12. “Що було би, якби”

Психолог повідомляє дітям початок фантастичної розповіді. Кожний повинен придумати свій варіант можливого рішення.

Наприклад:

- 1) Якби добрий чарівник пообіцяв виконати три твоїх бажання, то щоб ти побажав?
- 2) Якби ти став на три дні невидимим, то як би ти це використав?
- 3) Якби ти міг на тиждень помінятися з ким-небудь місцями, то кого б ти для цього вибрав? Чому?
- 4) Якби кожна людина могла читати думки інших людей, то як змінилося б життя на Землі?
- 5) Якби ти раптом зміг читати думки іншої людини, то кого б ти для цього вибрав?
- 6) Якби ти зміг переміститися в будь-яке місце на Землі чи у Всесвіті, чи в іншу епоху, то куди б ти хотів відправитися?

### Вправа 13. “Картина”

Учасники сідають по колу, кожен має чистий аркуш паперу і олівці. Психолог пропонує одному із учасників уявити яку-небудь картину (відпочинок на річці, в школі, в саду і т.п.) малювати її і детально описувати. Всі інші намагаються відтворити картину за описом. Опис картини повинен бути достатньо детальним, щоб інші учасники могли однозначно встановити просторові взаємовідношення предметів. Після закінчення роботи малюнки учасників порівнюються з “оригіналом”.

### **3.3. Вплив створених умов та системи психокорекційних засобів на динаміку виявлених рівнів пізнавального егоцентризму**

Формуючий експеримент проводився в СШ № 206 м. Києва впродовж II-IV чверті 1999-2000 н.р. з учнями початкових класів. Автор працювала протягом цього навчального року практичним психологом за сумісництвом з

учнями початкової школи в рамках роботи Благодійного соціально-психологічного фонду “Орієнтир”. За рахунок зацікавленості адміністрації школи, учителів-класоводів та батьків були створені оптимальні умови для такої роботи. Для диференціації впливу формуючого експерименту на рівні пізнавального егоцентризму були визначені контрольні та експериментальні класи.

В експериментальних класах формуючий експеримент здійснювався у таких напрямках:

- організація педагогом навчального діалогу, спрямованого на розвиток когнітивної децентрації засобами когнітивної емпатії (див. 3.2.1.). Навчальні діалоги такого спрямування використовувались вчителями перш за все на уроках читання та природознавства;
- групова психокорекційна робота. В розкладі занять була виділена одна година на тиждень в кожному класі (1, 2, 3) для проведення психологом уроку “Самопізнання”. В ході таких занять застосовувалась розроблена нами система психогімнастичних тренінгових вправ (див. Р. 3.2.2.), спрямована на переосмислення дітьми власної пізнавальної позиції;
- індивідуальна психокорекційна робота з дітьми, які мали переважно високий рівень пізнавального егоцентризму чи середній з наближенням до високого. Таку групу склали учні, відібрані за результатами констатуючого експерименту (1-3 кл.) При відборі враховувалося бажання самих учнів працювати індивідуально, а також батьків, які розуміли негативний вплив домінантності пізнавального егоцентризму на розвиток особистості своїх дітей;
- групові та індивідуальні психологічні консультації для батьків за їх власними запитами та нашою ініціативою. На батьківських зборах та в процесі індивідуальних бесід з батьками виступи та повідомлення психолога стосувалися індивідуальних та вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, розвитку різних

сфер особистості учнів, причин на наслідків домінування когнітивних егоцентричних тенденцій в цей період.

На першому етапі формуючого експерименту було розроблено програму теоретичного узагальнення та визначення психолого-педагогічних умов та психокорекційних засобів, спрямованих на подолання та попередження закріплення домінантності пізнавального егоцентризму. Про зміст та завдання програми були поінформовані вчителі-класоводи експериментальних класів та батьки дітей, відібраних в групу для індивідуальних занять.

Другий етап формуючого експерименту передбачав впровадження засобів психокорекційного впливу. Для цього, перш за все, в структуру уроків читання та природознавства були включені навчальні діалоги, спрямовані на розвиток когнітивної децентрації дітей через формування та розвиток емпатії (когнітивної зокрема). Побудова методики навчального діалогу передбачала необхідність розвитку діалогічного розуміння у дітей молодшого шкільного віку. Реалізація цілого напрямку психокорекційної роботи забезпечувалась вчителями-класоводами в процесі навчальної діяльності. Крім того, на другому етапі психологом проводилися індивідуальні та групові заняття з застосуванням системи психокорекційних вправ. Завдання підбиралися з урахуванням особливостей прояву пізнавального егоцентризму та чинників, які сприяють закріпленню його домінантності в період початкового навчання в школі.

Психогімнастичні тренінгові вправи мали на меті спонукати дитину до переосмислення власної пізнавальної позиції. Психокорекційна робота психолога була спрямована на зміни в пізнавальній, емоційній, поведінковій сфері, Я-концепції учня та включала в себе такі напрямки: розвиток Я-концепції, розвиток навичок групової взаємодії, розвиток уміння приймати роль іншого, розвиток креативності мислення.

Загалом, впровадження засобів психокорекційного впливу на другому етапі формуючого експерименту здійснювалось інтегративно на трьох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих рівнях:

- 1) Формування та розвиток процесів когнітивної децентрації молодшого школяра, що забезпечує перетворення змісту образів, понять і уявлень у його власній пізнавальній позиції.
- 2) Розширення функціональних і операціональних можливостей учня, формування в нього необхідних умінь та навичок децентрації, які забезпечать якісні зміни в пізнавальній, емоційній, поведінковій та інших сферах особистості.
- 3) Розвиток діалогічного розуміння, що відображає зміст результату співставлення різних ціннісно-сміслових позицій, через розвиток, перш за все, емпатії учня.

Отже, комплексну програму подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів, визначали блоки просвітницького, діагностичного, консультативного та корекційного характеру, які реалізувались автором дослідження у процесі взаємодії з вчителями та батьками тих дітей, з якими проводились заняття.

Просвітницький характер програми реалізувався у виступах на батьківських зборах та бесідах з вчителями з питань особливостей індивідуально-вікового розвитку дітей молодшого шкільного віку, становлення їх особистості, динаміки розвитку пізнавального егоцентризму у школярів, наслідків закріплення його доміантності в цей період. Також в ході проведення занять зі студентами НПУ імені М.П.Драгоманова при вивченні тем педагогічної та вікової психології та на факультетах зі спеціальності “Практична психологія” – при вивченні основ психодіагностики та основ психоконсультавання та психокорекції. Діагностичний – в ході проведення експериментальних досліджень з учнями 1-3 класів по виявленню рівнів вираженості, динаміки розвитку пізнавального егоцентризму та чинників, що сприяють закріпленню його

домінантності в цей період. Консультативний – під час індивідуальних та групових консультацій для батьків тих дітей, які мали високі рівні пізнавального егоцентризму, вчителів-класоводів та самих учнів. Корекційний – в процесі впровадження та апробації засобів психокорекційного впливу: навчального діалогу з певною тактикою та спрямуванням проведення і системи психогімнастичних тренінгових вправ для подолання пізнавального егоцентризму у молодших школярів.

Результати роботи з учнями по подоланню пізнавального егоцентризму представлені в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Вплив формуючого експерименту на показники пізнавального егоцентризму та загальну егоцентричну спрямованість молодших школярів (у %)

Показники	Клас	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
		До експерименту	Після експерименту		До експерименту	Після експерименту		До експерименту	Після експерименту	
		КГ та ЕГ	КГ	ЕГ	КГ та ЕГ	КГ	ЕГ	КГ та ЕГ	КГ	ЕГ
1. Розуміння суті явища	1	96	94	56	4	0,6	28,3	-	5,4	15,7
	2	81	80	47	9,5	10,7	31,4	9,5	9,3	21,6
	3	75	73	42	21	20	32,6	4	7	25,4
2. Вільні асоціації	1	65,4	63,7	43,2	30,8	32,3	41,5	3,8	4	15,3
	2	34,4	33,7	32	46,9	47,3	40,9	18,7	19	27,1
	3	33,3	33,1	30,4	37,5	34,9	33,4	29,2	32	36,2
3. Тлумачення прислів'я	1	84,6	83,2	63,1	15,4	12,5	21,8	-	4,3	15,1
	2	59,4	57	32,4	28,1	30	50,4	12,5	13	17,2
	3	29,2	26	20,7	62,5	59,9	51,9	8,3	14,1	27,4
4. Егоцентрична спрямованість	1	46	44	30,2	54	56	64,4	-	-	5,4
	2	69	70,2	54,7	31	29,8	35,1	-	-	10,2
	3	92	91,8	67,3	8	5	19,8	-	3,2	12,9

Примітки: 1. Кількісні показники КГ та ЕГ до проведення формуючого експерименту були приблизно однакові. В таблиці подані їх середні значення.



2. Контрольний зріз проводився за деякими методиками, які найбільш синтетично (за результатами констатуючого експерименту) відображали вираженість когнітивних егоцентричних тенденцій.

Як видно з табл. 3.1 у експериментальних групах ми отримали зниження представленості у відсотках високого рівня пізнавального егоцентризму та зростання представленості середніх та низьких рівнів його вираженості.

За показником “Розуміння суті явища”, кількість дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму у експериментальній групі знизилась у 1 класі з 96% до 56%, у 2 класі – з 81% до 47% та в 3 класі – з 75% до 42%. Значно зросла представленість середнього (1 клас- від 4% до 28,3%; 2 клас – від 9,5% до 31,4%; 3 клас – від 21% до 32,6%) та низького (1 клас – від 0% до 15,7%; 2 клас – від 9,5% до 21,6%; 3 клас – від 4% до 25,4%) рівнів. Слід відмітити, що й у контрольній групі ми теж зафіксували деяке зниження представленості високих рівнів (1 клас – з 96% до 94%); 2 клас – з 81% до 80%; 3 клас – з 75% до 73%) та зростання представленості середнього у 2 класі (від 9,5% до 10,7%) та низького у 1 класі (від 0% до 5,4%) та 3 класі (від 4% до 7%), але, в порівнянні з експериментальною групою, таке зниження та приріст показників незначні. Так, впродовж експерименту в експериментальній групі високий рівень пізнавального егоцентризму знизився в 1 класі на 40%, у 2 класі на 34%, у 3 класі на 33%, тоді як в контрольній групі – в 1 класі – на 2%, в 2 класі – на 1%, в 3 класі – на 2%. Також, представленість середніх рівнів в експериментальній групі зросла у 1 класі на 24,3% (в контрольній групі понизилась на 3,4%), у 2 класі – на 21,9% (в контрольній групі - на 1,2%), у 3 класі – на 11,6% (в контрольній групі понизилась на 1%). Приріст представленості низьких рівнів в експериментальній групі – 1 клас - 15,7% (контрольна група – 5,4%), 2 клас – 12,1% (в контрольній групі зниження на 0,2%), 3 клас – 21,4% (контрольна група – 3%). Отже, можна констатувати, що за показником “Розуміння суті

явища” після формуючого експерименту значно зменшується представленість у % високих рівнів та зростає представленість середніх та низьких рівнів пізнавального егоцентризму в експериментальних групах в порівнянні з контрольними групами.

Ця ж закономірність стосується і другого показника (“Вільні асоціації”). Відсоток дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму в експериментальній групі знижується в 1 класі – на 22,2%, в 2 класі на 2,4%, в 3 класі – на 2,9%, а у контрольних групах, відповідно, в 1 класі – на 1,7%, в 2 класі на 0,7%, в 3 класі – на 0,2%. В експериментальній групі, порівняно з контрольною групою, значно більший приріст у відсотках низького рівня. Так, низький рівень в експериментальній групі зростає – 1 клас – на 11,5% (контрольна група – 0,2%), 2 клас – на 8,4% (контрольна група – 0,3%), 3 клас – на 7% (контрольна група – 2,8%). Середній рівень за даним показником дещо зростає в контрольній групі у 1 класі – на 1,5%, 2 класі – на 0,4%, та більше в експериментальній групі – у 1 класі – на 10,7%, а для експериментальної групи 2 та 3 класу характерне зниження цього рівня (відповідно на 6,2% та на 4,1%). Таке зниження середнього рівня пізнавального егоцентризму в експериментальній групі, порівняно з контрольною групою, на нашу думку, можна пояснити значним зростанням низького рівня за цим показником в експериментальних класах, тому в результаті переходу незначної кількості дітей 2 та 3 класу (відповідно, 0,7% та 0,2%) з високого на середній рівень, підвищується кількість дітей, що перейшли з середнього на низький рівень у цих класах (відповідно, 8,4% та 7%).

Порівняння даних контрольних та експериментальних груп за третім показником (“Тлумачення прислів’я”) дає можливість констатувати, що після формуючого експерименту значно знизилась представленість високих рівнів пізнавального егоцентризму в експериментальних групах. Так, зниження високого рівня пізнавального егоцентризму в експериментальній групі 1 класу відбулось на 21,5% (в контрольній групі – 1,4%), 2 класу – на

27% (контрольна група – 2,4%), 3 класу – на 8,5% (контрольна група – 3,2%). Зросли показники середнього рівня в 1 та 2 класі експериментальних груп (відповідно, на 6,4% та на 22,3%). В 3 класі і в експериментальній, і в контрольній групі середній рівень дещо знижується – відповідно, на 10,6% та на 2,6%. Однак, зросла представленість низьких рівнів, відповідно, і експериментальній групі значно більше, ніж в контрольній групі. Так, в 1 класі низький рівень в експериментальній групі зростає на 15,1% (у контрольній групі на 4,3%), в 2 класі - на 4,7% (у контрольній групі на 1,5%), в 3 класі – на 19,1% (у контрольній групі на 5,8%).

Далі ми порівнюємо результати, отримані під час констатуючого експерименту з вивчення загального рівня егоцентричної спрямованості молодших школярів впродовж першої чверті 1999-2000 н.р. з тими результатами, які одержали після проведення формуючого експерименту впродовж 2-4-ої чверті. Порівняння експериментальних даних діагностичного та контрольного зрізів переконливо доводить, що застосування розробленої нами програми забезпечило значне зниження відсотку дітей з високим рівнем егоцентричної спрямованості у 1 класі з 46% до 30,2% (тобто на 15,8%), у 2 класі - з 69% до 54,7% (тобто на 14,3%) в 3 класі – з 92% до 67,3% (тобто на 24,7%). Значно зріс відсоток дітей з середнім рівнем – 1 клас на 10,4%, 2 клас – на 4,1%, 3 клас – на 11,8% та низьким рівнем – 1 клас на 5,4%, 2 клас – на 10,2 %, 3 клас – на 12,9% за даним показником. Отже, в цілому можна констатувати позитивну тенденцію зниження представленості високих рівнів егоцентричної спрямованості та зростання представленості середніх та низьких її рівнів в експериментальній групі після проведення формуючого експерименту.

Вплив психокорекційної програми по подоланню пізнавального егоцентризму на особливості його прояву в особистісній сфері у дітей з високими рівнями його вираженості представлені в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Вплив формуючого експерименту на показники рівнів прояву пізнавального егоцентризму у дітей з високим рівнем його вираженості (у %)

Показники		До експерименту			Після експерименту		
		1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.
Самооцінка	Завищена	90,5	86,7	83,3	57,3	49,4	45,2
	Норма	4,8	6,7	4,2	40,3	45,6	48
	Занижена	4,7	6,6	12,5	2,4	5	6,8
Стиль конфліктної поведінки	Співробітництво	-	-	-	10,9	15,1	22,7
	Пристосування	9,5	-	12,5	6,5	5,7	11,1
	Компроміс	-	6,7	12,5	14,6	15,9	18,2
	Ухилення	19	20	-	16	14	-
	Конкуренція	71,5	73,3	75	52	49,3	48
Загальний рівень емпатії	Високий	46	26,7	6,3	57	37,6	25,4
	Середній	54	65	54,8	43	58,9	59,2
	Низький	-	8,3	39,9	-	3,5	15,4

Як видно з табл. 3.2, в результаті застосування психокорекційної програми відбулись значні зміни по показнику самооцінка. Так, неадекватно завищений рівень самооцінки у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму внаслідок психокорекційної роботи знизився у 1 класі з 90,5% до 57,3% (тобто на 33,2%), в 2 класі – з 86,7% до 49,4% (тобто на 37,3%), в 3 класі – з 83,3% до 45,2% (тобто на 38,1%). Знизився також відсоток таких дітей з неадекватно заниженою самооцінкою – 1 клас – з 4,7% до 2,4% (тобто на 2,3%), 2 клас – з 6,6% до 5% (тобто на 1,6%), 3 клас - з 12,5% до 6,8% (тобто на 5,7%). Зросла представленість у відсотках адекватного рівня самооцінки – 1 клас – від 4,8% до 40,3% (тобто на 35,5%), 2 клас – від 6,7% до 45,6% (тобто на 38,9%), 3 клас – від 4,2% до 48% (тобто на 43,8%). Отже, можна констатувати в цілому позитивний вплив формуючого експерименту

на показники самооцінки учнів з високим рівнем пізнавального егоцентризму.

Порівняння даних за другим показником (“Стиль конфліктної поведінки”) у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму до експерименту та після його проведення свідчить, що:

- зростає представленість стилю співробітництва від 0% у 1-3 класах до 10,9% у 1 класі, 15,1% - у 2 класі та 22,7% - у 3 класі, що, в свою чергу, відображає зростання здатності дітей враховувати точку зору партнерів по взаємодії і є результатом розвитку процесів децентрації;
- ця ж закономірність стосується і стилю компромісу. Так, в 1 класі представленість у відсотках цього стилю зростає з 0% до 14,6%, в 2 класі – з 6,7% до 15,9%, в 3 класі – з 12,5% до 18,2%;
- знижуються показники стилю пристосування (від 9,5% до 6,5% - у 1 класі; від 12,5% до 11,1% - у 3 класі), що, очевидно, відображає позитивні тенденції розвитку самосвідомості дітей, їх здатність усвідомлювати і диференціювати власну точку зору та точку зору партнера;
- знижуються показники стилю ухилення в 1 та 2 класах (відповідно, з 19% до 16% та з 20% до 14%); в 3 класі, за даними нашого дослідження, цей стиль не представлений. Такі дані, на нашу думку, теж відображають розвиток процесів децентрації і свідчать про здатність дитини більш успішно осмислювати власну та чужу пізнавальну перспективу, враховувати її у взаємодії;
- знижується представленість стилю конкуренції в 1 класі – з 71,5% до 52% (тобто на 19,5%); в 2 класі – з 73,3% до 49,3% (тобто на 24%); в 3 класі – з 75% до 48% (тобто на 27%). Це також підтверджує розвиток процесів децентрації, позаяк діти вже не просто наполягали на задоволенні своїх інтересів, а могли краще

враховувати інтереси, бажання іншої людини, співвідносити їх з власними.

Отже, в цілому можна констатувати, що після формуючого експерименту у дітей з високим рівнем пізнавального егоцентризму значно зросла представленість конструктивних стилів конфліктної взаємодії (співробітництво та компроміс) та зменшилась представленість стилів, які, більшою чи меншою мірою, перешкоджають налагодженню ефективної взаємодії. Такі зміни показників обумовлені, очевидно, розвитком процесів когнітивної децентрації, що забезпечує можливість усвідомлення дитиною власної пізнавальної позиції у взаємодії, можливості диференціації та інтеграції цієї позиції з пізнавальними позиціями інших людей.

За показником загального рівня емпатії діти, з якими ми працювали, теж змінили свої результати після проведення формуючого експерименту. Так, зросла представленість у відсотках високих рівнів емпатії – 1 клас з 46% до 57% (тобто на 11%), 2 клас – з 26,7% до 37,6% (тобто на 10,9%), 3 клас – з 6,3% до 25,4% (тобто на 19,1%). Знизились показники низьких рівнів емпатії у 2 та 3 класі (відповідно, від 8,3% до 3,5% та від 38,9% до 15,4%); у 1 класі – ні до, ні після експерименту цей рівень не зафіксований (ми частково пояснюємо цей факт значним домінуванням зовнішніх мотивів у 1 класі, які спонукають дитину діяти гуманно під впливом не внутрішньої здатності до емпатії, а, орієнтуючись на соціальні норми).

Зниження середніх рівнів за даним показником в 1 та 2 класах, (відповідно, з 54% до 43% та з 65% до 58,9%), обумовлено переходом частини дітей у групу з високим рівнем.

У 3 класі зростає представленість цього рівня – від 54,8% до 59,2%. Така динаміка результатів загального рівня емпатії доводить, що застосування розробленої нами психокорекційної програми забезпечує підвищення здатності до пізнавальної децентрації внаслідок розвитку емоційної децентрації (зокрема, її когнітивного аспекту).

Зазначимо, що розбіжності за кількісними показниками діагностичного та контрольного зрізів до проведення формуючого експерименту та після його проведення виявилися статистично значущими: t-критерій Стьюдента відмінностей вираженості (представленості) когнітивних егоцентричних тенденцій в 1 класі дорівнює 2,54 ( $p=0,05$ ), в 2 класі -  $t=2,38$  ( $p=0,05$ ), в 3 класі  $t=2,47$  ( $p=0,05$ ).

Таким чином, отримані результати підтверджують правильність нашої гіпотези та ефективність запропонованої комплексної програми роботи, що включає в себе психолого-педагогічні умови та систему психокорекційних засобів для подолання пізнавального егоцентризму дітей молодшого шкільного віку. Крім того, отримані результати формуючого експерименту дають нам можливість підтвердити наше припущення про те, що визначені психолого-педагогічні умови, впроваджені в роботу вчителів та батьків учнів початкової школи з самого початку шкільного навчання дозволять попередити закріплення високих рівнів пізнавального егоцентризму та переходу його у інші види егоцентризму та загальну егоцентричну спрямованість в наступних вікових етапах.

### **Висновки до третього розділу:**

- 1) Подолання пізнавального егоцентризму – процес, що включає в себе ряд психолого-педагогічних умов, спрямованих на зниження рівнів його прояву у дітей молодшого шкільного віку та попередження можливості закріплення в наступних вікових етапах.
- 2) Ефективним шляхом забезпечення процесу подолання пізнавального егоцентризму є комплексна психокорекційна програма, що включає психолого-педагогічні умови та систему засобів такої роботи з учнями молодших класів. При впровадженні програми подолання пізнавального егоцентризму ми враховували:

- диференціацію та інтеграцію функцій освіти та виховання, детерміновану загально прийнятими підходами у навчанні та вихованні дітей;
  - психолого-педагогічні та психологічні завдання шкільної психологічної служби; типові завдання діяльності практичного психолога, пов'язані із реалізацією необхідності здійснення диференційованого навчання – навчання з врахуванням індивідуальних особливостей дітей;
  - наявність індивідуального особистісного потенціалу та певного професійного рівня педагогів та психологів, які працюють з дітьми, рівень їх обізнаності в сфері новітніх досягнень психолого-педагогічної діяльності;
  - традиційні моделі сімейного виховання, обумовлені особливостями менталітету нашого населення; рівень психолого-педагогічної освіченості батьків і їх бажання взаємодіяти з педагогом та психологом у подоланні чинників, які обумовлюють домінування та закріплення когнітивних егоцентричних тенденцій;
  - вікові та індивідуальні особливості, специфіку суб'єктного досвіду дітей, з якими буде проводитися робота;
  - зацікавленість та бажання дітей брати участь у психотренінгових заняттях.
- 3) В основу програми покладено системний підхід до вивчення та пояснення психічних явищ. Цей підхід, вказуючи на цілісність розвитку психіки, дав можливість, враховуючи основні закономірності виникнення та розвитку пізнавального егоцентризму в онтогенезі, визначити основні напрями психолого-педагогічної діяльності, яка сприятиме подоланню його домінантності та закріплення в молодшому шкільному віці.



- 4) Комплексну програму подолання пізнавального егоцентризму у молодших школярів визначали блоки просвітницького, консультативного та профілактично-корекційного характеру.
- 5) Дотримання загальних психолого-педагогічних умов розвитку і формування особистості учнів початкової школи, конкретних умов, пов'язаних з чинниками закріплення пізнавального егоцентризму, умов виховання в сім'ї забезпечує домінування діалогічно-розвивальної стратегії педагогічного впливу і виступає оптимальним шляхом психокорекції процесу подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів.
- 6) Конкретними умовами (пов'язаними з чинниками закріплення) подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів є: педагогічна децентрація; сприяння становленню гармонійної Я-концепції молодшого школяра; розвиток діалогічного мислення молодших школярів; стимуляція та розвиток позитивних стосунків типу "Я – інший", взаємодії молодших школярів; розвиток емпатії молодших школярів.
- 7) Ефективність реалізації умов подолання пізнавального егоцентризму детермінована впровадженням в навчально-виховний процес початкової школи системи психокорекційних засобів, що сприятимуть розвитку та закріпленню процесів когнітивної децентрації (навчальний діалог та індивідуальні і групові психогімнастичні тренінгові вправи).
- 8) Результати експериментального дослідження дозволили виявити достовірні кількісні та якісні зміни в показниках вираженості та прояву пізнавального егоцентризму в експериментальній групі на відміну від контрольної, що дозволяє визначити реалізацію створеної комплексної програми подолання пізнавального егоцентризму в молодшому шкільному віці як ефективний шлях

досягнення продуктивного подолання пізнавального егоцентризму, розвитку процесів когнітивної децентрації особистості в цей період.

- 9) Достовірне зниження високих рівнів пізнавального егоцентризму, продуктивність якісних змін прояву його в особистісній сфері в учасників експериментальної групи підтверджує можливість та необхідність психокорекційної допомоги молодшим школярам у продуктивному подоланні пізнавального егоцентризму, обґрунтовує ефективність та доцільність включення представленої комплексної психокорекційної програми подолання пізнавального егоцентризму в навчально-виховний процес учнів початкової школи.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів, яке полягає у уточненні сутності поняття “пізнавальний егоцентризм”, виявленні особливостей динаміки його вираженості впродовж початкового періоду навчання, специфіки його прояву в особистісній сфері молодшого школяра, визначенні критеріїв та рівнів розрізнення пізнавального егоцентризму у молодших школярів, створенні та експериментальній апробації психокорекційної програми подолання пізнавального егоцентризму в цей період, що включає систему психолого-педагогічних умов та систему засобів психокорекційного впливу.

1. Пізнавальний егоцентризм як розумова позиція особистості, зумовлена своєрідністю протікання процесів сприймання та мислення, пов’язана із нездатністю індивіда змінювати вихідну пізнавальну позицію по відношенню до деякого об’єкта, судження чи поняття, визначає ефективність пізнання фізичної реальності, самопізнання та міжособових відносин, закріплення його домінантності в період початкового навчання, пов’язана з проблемами формування Я-концепції дитини, типу спілкування та взаємодії, емоційно-вольові сфери, загальної спрямованості особистості. В молодшому шкільному віці він не долається в процесі навчальної взаємодії лише внаслідок розвитку процесів сприймання та мислення. Позаяк, на тлі загального зниження вираженості когнітивних егоцентричних тенденцій в учбовій діяльності, вони зберігають свою домінантність в особистісній сфері молодшого школяра.

2. У молодшому шкільному віці спостерігається тенденція зниження представленості когнітивних центричних тенденцій власне в перцептивній та мисленнєвій діяльності впродовж початкового періоду

навчання та зростання вираженості когнітивних егосентричних тенденцій в особистісних проявах молодших школярів.

3. Основними проявами пізнавального егоцентризму в особистісній сфері є: загальна егосентрична спрямованість; дисгармонійна Я-концепція; неконструктивні способи взаємодії та спілкування; низька емпатійність.

4. Критеріями розрізнення рівнів вираженості пізнавального егоцентризму (високого, середнього, низького) виступають: вікові та індивідуальні особливості дитини, специфіка її суб'єктного досвіду; вплив мікросередовища на розвиток пізнавальної, емоційної та поведінкової сфер; вираженість когнітивних егосентричних тенденцій в учбовій діяльності; врівноваженість процесів когнітивної центрації-децентрації; вплив домінантності когнітивних егосентричних тенденцій на розвиток Я-концепції, взаємодію та спілкування, емпатію.

5. Чинниками закріплення домінантності когнітивних егосентричних тенденцій у молодших школярів виступають: загальна егосентрична спрямованість, дисгармонійна Я-концепція, неконструктивні способи взаємодії та спілкування, низька емпатійність.

6. Умови подолання пізнавального егоцентризму пов'язані з необхідністю нівелювання негативної дії чинників, які детермінують його закріплення в цей період. До таких психологічних та педагогічних умов належать: *загальні умови розвитку і формування особистості молодших школярів* (врахування суб'єктного досвіду; врахування вікових та індивідуальних особливостей пізнавальної, емоційно-вольової і мотиваційної сфери; врахування особливостей поведінки та діяльності в сім'ї, школі; забезпечення комплексного підходу до формування особистості молодшого школяра), *умови виховання в сім'ї* (1) повага до особистості дитини; 2) збагачення пізнавального та соціального досвіду дітей, залучення їх до занять технічною творчістю, мистецтвом і спортом; 3) формування гармонійної системи взаємовідносин між членами сім'ї, володіння дорослими прийомами

конструктивного вирішення конфліктів та попередження можливості виникнення психологічних бар'єрів у взаємодії з дітьми; 4) розвиток емоційної сфери дітей, поваги до почуттів і переживань дитини, надання дітям можливості проявляти турботу про членів сім'ї, інших людей та домашніх і диких тварин; 5) виховання вольових якостей дітей, розвитку у них самостійності, відповідальності, навичок самоконтролю без надмірного тиску з боку батьків; 6) подолання егоцентричної спрямованості дорослих в сім'ї, що взаємодіють з егоцентричною дитиною, здійснення рефлексивного аналізу батьками власної системи виховання дитини; 7) забезпечення єдності та наступності вимог школи і сім'ї з питань формування особистості дитини) *та конкретні умови, пов'язані з чинниками, його закріплення.* Знання та впровадження в практику шкільного життя цих умов дозволить не лише подолати домінування когнітивних егоцентричних тенденцій, а й забезпечити інтелектуальне та особистісне зростання учнів, гармонійний розвиток Я-концепції, конструктивної взаємодії та спілкування, емоційно-вольової та мотиваційної сфери особистості.

7. Конкретними умовами (пов'язаними з чинниками закріплення) подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів є: педагогічна децентрація; сприяння становленню гармонійної Я-концепції молодшого школяра; розвиток діалогічного мислення молодших школярів; стимуляція та розвиток позитивних стосунків типу "Я-інший", взаємодії молодших школярів; розвиток емпатії молодших школярів.

8. Реалізація психолого-педагогічних умов подолання пізнавального егоцентризму у навчально-виховному процесі та повсякденному житті молодших школярів відбувається успішніше через впровадження системи психолого-педагогічних засобів: навчальний діалог, спрямований на розвиток когнітивної децентрації засобами когнітивної емпатії; індивідуальні та групові психогімнастичні тренінгові вправи, що спонукають дитину до переосмислення власної пізнавальної позиції. Розроблена та застосована

нами комплексна програма подолання пізнавального егоцентризму у дітей молодшого шкільного віку підтвердила можливість успішного вирішення даної проблеми у напрямку попередження розвитку та закріплення когнітивних егоцентричних тенденцій або ж зниження їх до оптимального рівня, що сприяло адекватному психічному розвитку молодших школярів і формуванню їх особистості.

Виявлені особливості не розкривають всіх аспектів дослідження проблеми пізнавального егоцентризму. Подальші перспективи дослідження цієї проблеми ми вбачаємо у виявленні зв'язку пізнавального егоцентризму з конкретними особистісними характеристиками дитини, з особливостями її когнітивного стилю, дослідженні динаміки в наступних вікових періодах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – С.106-138.
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Изд-во “Ось-89”, 1998.– С. 194-195.
3. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы и проблемы психологии. // Психол. журнал, 1982. – Т.3. - №2. – С. 71.
4. Аршавина Л.И. Развитие аналитических компонентов мышления у младших школьников при различных типах обучения: Автореф. дис. канд... психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР.- К., 1982.–18 с.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.:Прогресс, 1986. – С. 30-41.
6. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний збірник. – К.:ІЗМК, 1998. – 204 с.
7. Бильчугов С.Ю. Формирование элементов формально-логического мышления у детей 6-7 лет : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Моск.ун-т. М., 1979. – 21с.
8. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200с.
9. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1996. – С. 114-123.
- 10.Бреслав Г.М. О месте эмоциональных процессов в структуре мыслительной деятельности. // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд.МГУ, 1979. – С. 62-67.
- 11.Брунер Дж. Процесс обучения: Пер. с англ. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 84 с.
- 12.Буш Т.Я. Диалогика и творчество. – Рига: Авотс, 1985. – 318 с.

13. Васильев И.А. К анализу условий возникновения интеллектуальных эмоций // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд. МГУ, 1979. – С. 55-62.
14. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1980.-С.10-50.
15. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мыслительной деятельности: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01./ МГУ им. М.В.Ломоносова . Фак. психологии. – М., 1986. – 25 с.
16. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
17. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб: Союз, 1997. – С. 10.
18. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 224с.
19. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С.258-259.
20. Выготский Л.С. Мышление и речь.- М.; Л.: СоцЭкгиз, 1934. - С.14-232.
21. Выготский Л.С. Развитие научных и житейских понятий в школьном возрасте / Умственное развитие детей в процессе обучения. –М.; Л.: Учпедгиз, 1935. – С.5-37.
22. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Жана Пиаже о развитии детского мышления./ Флейвел Д. Генетическая психология Жана Пиаже.- М.: Просвещение, 1967. – С. 596 – 621.
23. Гейко Є.В. Психологічні особливості прояву егоцентризму особистості у мисленнєвій діяльності підлітків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ НПУ – К., 2002. – 20 с.
24. Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию: Пер. с нем. . – М.: Прогрес, 1972. – 296 с.



25. Годовикова Д.Б. Влияние сферы отношений ребенок-взрослый на его умственное развитие / Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе: Тезисы Всесоюзного симпозиума. – Тула, 1976. – С.68-71.
26. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: Учебн. пособие. – Самара: Издательский дом «БАХ-РАХ-М», 2000. – С. 32-34.
27. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения: Практикум. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. Ун-та; М.: Совершенство, 1997.– С. 32-36.
28. Губа Н.О. Критерії та показники вимірювання научуваності в молодшому шкільному віці: Автореф. дис. канд... психол. наук: 19.00.07/ АПН України, Ін-т психології. – К., 1994. – 24с.
29. Гумматова М.К. Влияние субъектного опыта школьников на содержание формирующихся у них образов изучаемых объектов (на материале физической географии): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – М., 1989. - С.6.
30. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
31. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
32. Добрынин Н.Ф. Принцип значимости и познавательная деятельность/ Вопросы психологии познав. деятельности учащихся: Сборник трудов. - М.: МГПИ, 1974 .- С. 3-7.
33. Долинська Л.В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. – Психологія.: Збірник наук. праць. Вип.. II. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 93-98.
34. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей: Пер с англ. – М.: Педагогика, 1985. – 194 с.
35. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления: Пер. с англ. – М.: Совершенство, 1997. – С. 52.

36. Жашкочьян М.С., Палей И.М. О связях интеллекта с индивидуальными особенностями тревожности в экстраверсии. // Экспериментальная и прикладная психология. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. - Вып.8. –138 с.
37. Жикулин С.А. Процессы понимания устройства механизмов. // Материалы совещания по психологии. – М.: Наука, 1957. – С. 452-458.
38. Зак А.З. Как определить уровень мышления школьника. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
39. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
40. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Просвещение, 1994. – 320 с.
41. Запорожец А.В. Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте / Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.- Л.: Изд. и тип. Изд-ва Акад. пед.наук РСФСР в Моск., 1948. – С.81-91.
42. Зимбардо Ф. Застенчивость: что это такое и как с ней справиться: Пер. с англ.- СПб.: Питер – Пресс, 1996. - С.82.
43. Знаков В.В. Понимание в познании и общении . – М.: РАН Ин-т психологии, 1994. – С. 171-173.
44. Иванов Д.А. Особенности формирования приемов научного объяснения у младших школьников: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ МГУ им.М.В.Ломоносова.Фак. психологии. – М., 1989. – 23 с.
45. К взаимопониманию через взаимодействие. Методические рекомендации. – К.: Знание , 1991. – С. 10.
46. Казанская В.Г. Исследование “Психологических барьеров” прошлого опыта при выполнении логических заданий.(В разном возрасте): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Моск. гос. пед.ин-т. – М., 1976. – 20 с.
47. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. –167с.

48. Кисарчук З.Г. Влияние особенностей диалога младших школьников на эффективность их совместной деятельности: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ НИИ психологии УССР. – К., 1985. – 24 с.
49. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1987. – 173 с.
50. Колга В. Когнитивные стили как критерий школьной зрелости.// Формирование школьной зрелости ребенка: Тезисы республиканской конференции. – Таллинн: ТПедИ, 1982. - С.21-25.
51. Косма Т.В. Мислення учнів молодшого шкільного віку. – К.: Рад.школа, 1968. – С.125-127.
52. Косма Т.В. Роль обучения в развитии классификации у детей // XVIII Международный психологический конгресс, 4-11 августа 1966. Симпозиум 32. «Обучение и умственное развитие». – М.: Наука, 1966. – С.187-190.
53. Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях // Вопросы психологии. – 1955. - №1. – С. 18-28.
54. Краткий психологический словарь/ Сост. Л.А.Карпенко. – М.: Политиздат, 1985. – С.400.
55. Кротенко В.І. Психологічні особливості емпатії підлітків: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07/ НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2001. - 19 с.
56. Крутій О.М. Формування діалогічності як засобу інтелектуального розвитку старшокласника: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Харків. держ. пед. ун-т . – Харків, 1998. – 16 с.
57. Кузьминых Л.М. Психологический анализ проявления индивидуальных особенностей умственной деятельности младших школьников в процессе обучения: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. пед. ин-т. - Л., 1976. – 24 с.
58. Кулагина И.Ю. Возрастная психология(Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие. - 4-е изд.- М.: Изд-во УРАО, 1998. - 176с.

- 59.Кучинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 92-121.
- 60.Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Минск: Изд-во БТУ, 1983.- 190 с.
- 61.Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная// Избр. труды по общей психологии. – Санкт-Петербургский гос. ун-т. – СПб: Алетейя, 2001. – 288 с.
- 62.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972.- С.293.
- 63.Леонтьев А.Н., Лурия А.Р. Психологические воззрения Л.С.Выготского// Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С.22.
- 64.Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности// Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – С.134-135.
- 65.Лисянська Т.М. Різномірний підхід до вивчення способів організації мислення. – Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т. II. – 716 с.
- 66.Лук А.Н. Эмоции и личность. – М.: Медицина, 1977. – 248с.
- 67.Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. - С.53.
- 68.Лушников И.Д. Формирование научных понятий у школьников с учетом их жизненного опыта: Учебно-методическое пособие. – Свердловск: Гос. пед. ин-т. – 1976. - 68с.
- 69.Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М.: Генезис, 2000. – С. 76-130.
- 70.Максименко С.Д., Бех И.Д. Актуальные проблемы познавательной деятельности. – К.: Знание, 1979. – 18с.

71. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе. – К.: Вища школа, 1989. – 183 с.
72. Менчинская Н.А. Обучение и умственное развитие / XVIII Международный психологический конгресс, 4-11 августа 1966. Симпозиум 32. «Обучение и умственное развитие». – М.: Наука, 1966. – С.24-25.
73. Методические рекомендации по диагностике эгоцентризма у подростков и старших школьников для студентов–практикантов педагогических институтов. / Сост. Т. И. Пашукова. – Кировоград: КГПИ, 1987. - С. 5-14.
74. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – С. 24.
75. Навицкас В.Л. Особенности проявления центрации мышления у взрослых: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.01 / ЛГУ им. А.А.Жданова. – Л., 1988. – 19 с.
76. Недоспасова В.А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. психол. наук: 967 / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психол. - М., 1973. – 21 с.
77. Непомнящая Н.И. Анализ некоторых понятий психологической концепции Жана Пиаже // Вопросы психологии. – 1964. - №4. – С.177-184.
78. Непомнящая Н.И. К проблеме целостности предмета исследования в психологии / Системные исследования. – М.: Эдиториал, 1972. – Ежегодник. – С. 111-132.
79. Непомнящая Н.И. О методах системного изучения психического развития детей. // Вопросы психологии. - 1973. - № 6. – С. 86-96.
80. Непомнящая Н.И. О связи логики и психологии в системе Жана Пиаже // Вопросы философии. - 1965. - № 4. – С. 135-145.
81. Непомнящая Н.И. Опыт системного исследования психики ребёнка. – М.: Педагогика, 1975. – С. 10.
82. Непомнящая Н.И. Становление личности ребёнка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.

- 83.Николенко Д.Ф., Шкиль Н.И. Становление учителя. – К: Знание, 1986. – 48 с.
- 84.Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 26 –58.
- 85.Обухова Л.Ф. Формирование элементов научного мышления у ребенка: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Моск. ун-т. – М., 1972. – 22с.
- 86.Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1987. – С. 260-261.
- 87.Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. научн. трудов. – М.: АПН СССР, 1987. – 164 с.
- 88.Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ “Сфера”, 1996. – С. 88-232.
- 89.Овчинников Г.С. Формирование приемов мышления в обучении младших школьников: Учебное пособие к спецкурсу. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ин-т, 1987. - 82с.
- 90.Овчинникова Т.Н. Исследование личностных характеристик мыслительной деятельности // Вопросы психологии. - 1980. - № 5. – С. 117-123.
- 91.Овчинникова Т.Н. Особенности мыслительной деятельности детей с различными типами ценности // Новые исследования в психологии. – М., 1980. - № 2. - С. 82-87.
- 92.Орлов А.Б. Взаимопонимание в диалоге ребенка и взрослого как условие воспитания // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической помощи. – М.:АПН СССР,1987. – С. 109-115.
- 93.Палагина И.В. Влияние общения на регуляцию мышления в проблемной ситуации: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – М., 1986. – 16 с.
- 94.Палей И.М., Гербачевский В.К. Проблемы личности в курсе психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. - С.5-57.
- 95.Пауерс П., Рассел Д. Найди своё дело. – М.: Просвещение , 1984. – С. 2-10.

96. Пашукова Т.И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05/ МГУ. - М., 1985. – 16 с.
97. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер с фр. – М.: Педагогика, 1991. – С. 47-48.
98. Петляева Л.В., Сверчкова Р.Т. Особенности познавательной деятельности в ситуациях непосредственного общения // Мышление: процесс, деятельность, общение /Брушлинский А.В., Воловикова М.И., Есенгазиева Б.О. и др./ Отв. ред.А.В.Брушлинский. – М.: Наука, 1982. – С.170-212.
99. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.Выготского. // Речь и мышление ребенка: Пер. с франц. и англ. - М.: Педагогика – Пресс, 1994. – С.464 – 468.
100. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб: Союз, 1997. – С.11-51.
101. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. - СПб: Союз, 1997. – С. 3-264.
102. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации: Пер. с франц. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – 448 с.
103. Пиаже Жан. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 239 – 582.
104. Пиаже Жан. Логика и психология. / Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С.594-606.
105. Пиаже Жан. Психология интеллекта. / Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С.51 – 233.
106. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка: Пер с франц. и англ – М.: Педагогика - Пресс, 1994. – С.108 – 126.
107. Пирьов Г.Д. Понимание и гипотеза в процессе решения технической задачи. // Вопросы психологи. - 1975. - №1. – С. 22-29.

108. Побірченко Н.А. Щоб хотіти вчитися. Методичний посібник для учнів, які готуються вибрати улюблену професію. – К.: МП «Вітус», 1997. – 48 с.
109. Пов”якель Н.І., Гейко Є.В. Психологічні передумови і наслідки розвитку конгнітивного егоцентризму у підлітковому віці // Психологія: Збірник наукових праць. – Випуск 1(4). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 102-106.
110. Подгорецькая Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. - М.: Изд-во МГУ, 1980. – 149 с.
111. Практикум по общей и экспериментальной психологии: Учебное пособие / Балин В.Д., Гайда В.К., Ганзен В.А. и др. / Под общей ред. А.А.Крылова. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1987. – С.151.
112. Проблема общения в психологии. / Под ред. Ломова Б.Ф. – М.:Наука, 1981. – С. 156.
113. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Боцманова М.Э., Давыдов В.В., Евланова Н.С. и др./ Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
114. Психология усвоения знаний. Труды Ин-та психологии/ Отв. ред. Н.А.Менчинская// Известия АПН СССР. – Вып.61. - М. 1954. – 232с.
115. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошеского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 463.
116. Путляева Л.В. К вопросу о роли эмоциональных состояний в мыслительной деятельности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С. 74-82.
117. Раев А.И. Психологические основы управления умственной деятельностью младших школьников в процессе обучения: Автореф. дис... д-ра. психол. наук: 21967/ Ленингр. гос. пед. ин-т. - Л., 1972. – 37с.
118. Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности: Сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1983. – 154 с.
119. Развитие учащихся в процессе обучения ( 1-2 классы )/ Под ред. действ. чл. АПН РСФСР Л.В.Занкова.- М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. - 291 с.



120. Развитие личности школьника в процессе обучения / Подгот. С.Д.Максименко. – К.: Знание, 1987. - 16с.
121. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / ВНИИ проф.-тех. образования. – М.: Высшая школа, 1990. – С.17.
122. Ривина И.В. Развитие учебно-познавательных действий у детей 6-10 лет: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – М., 1988. – 22с.
123. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: Владос, 1995. – С.432-480.
124. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1998. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – С.147.
125. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. – М.: Реф-бук; К.: Ваклер, 1997. – С. 30-43.
126. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. – С.14-124.
127. Рубинштейн С.Л. Очередные задачи психологического исследования мышления // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С.225-235.
128. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. – С.54.
129. Секей А. Знание и мышление // Психология мышления: Сб.: Пер. с нем. и англ. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – С.17-42.
130. Синельников В.М. Формирование критичности ума у младших школьников в процессе обучения: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Науч.-исслед. ин-т педагогики УССР, Науч.-исслед. ин-т психологии УССР. - К., 1973. – 23с.
131. Скрипченко А.В. Изменение динамики умственного развития в зависимости от содержания и методов обучения // XVIII Международный

- психологический конгресс, 4-11 августа 1966. Симпозиум 32. «Обучение и умственное развитие». – М.: Наука, 1966. – С.151-154.
132. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів.– К.: Рад. школа, 1974. – 103с.
133. Скрипченко О.В. Розумовий розвиток молодшого школяра. – К.: Знання, 1971. – 48 с.
134. Славина Л.С. Психологические условия повышения успеваемости у одной из групп отстающих школьников 1 класса// Известия АПН РСФСР, 1951. – Вып. 36. – С. 187-223.
135. Славская К.А. Мысль в действии. – М.: Политиздат, 1968. – С. 156.
136. Славская К.А. Развитие мышления и усвоение знаний// XVIII Международный психологический конгресс, 4-11 августа 1966. Симпозиум 32. «Обучение и умственное развитие». – М.: Наука, 1966. – С.117-119.
137. Соломатина А.В. Нравственная децентрация как механизм развития личности: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 1992.- 24с.
138. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 1997.- С. 456-459.
139. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 429 с.
140. Талызина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления / XVIII Международный психологический конгресс, 4-11 августа 1966. Симпозиум 32. «Обучение и умственное развитие». – М.: Наука, 1966. – С.53-61.
141. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психол. основы. – 2-е изд., доп. и испр.. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344с.
142. Телегина Э.Д., Богданова Т.Г. Соотношение мотивов и целей в структуре мышлений // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С. 38-45.

143. Тепеницина Т.И. Роль эмоциональных факторов в структуре мыслительной деятельности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С. 68-74.
144. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 304 с.
145. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
146. Умственное развитие младших школьников в процессе обучения: Сборник науч. трудов / Науч. ред. проф. А.А.Люблинская. – Л.: ЛГПИ, 1974. – 240с.
147. Управление умственной деятельности и умственное развитие учащихся: Сборник науч. трудов / Отв. ред. А.И.Щербаков. - Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т, 1973. – 130 с.
148. Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения // Собр. соч. Т. 1/ Ленингр. гос. ун-т. - М., 1950. – С.310 – 328 с.
149. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей: Книжка для вчителів диф. класів/ Гапонов В.П., Георгієвська В.А., Гільбух Ю.З. та ін. / За ред. Ю.З.Гільбуха; Ін-т психології АПН України, Наук. практ. центр «Психодіагностика і диференцізоване навчання». – К.: Фірма «ВИПОЛ», 1994. – 88с.
150. Филь В.А. Особенности доказательств у учащихся 1-3 классов: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Одесск. гос. ун-т. - О., 1971. – 28с.
151. Флейвел Д.Х. Генетическая психология Жана Пиаже: Пер. с англ. - М.: Просвещение, 1967. – 623 с.
152. Флоренская Г.А. Диалогические принципы в психологии // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. научн. трудов. – М.: АПН СССР, 1987. – С. 27-36.
153. Фрейд З. «Я» и «Оно». – Тбилиси: Мерани, 1991. – Т. 1. – С. 355-363.
154. Фридман Л.М. Ещё один взгляд на феномен Пиаже // Вопросы психологии, 1999. - № 6. – С. 48-53.

155. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Мн.: Агрессия, 1996. – С. 120-136.
156. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – С. 103-108.
157. Чепелєва Н.В. Діалог як механізм творчої діяльності. – Психологія: Зб. наук. пр. – Вип. II, Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 3-12.
158. Чорний Є.В. Психологічні дослідження етноцентризму і можливості його профілактики у молодших підлітків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Південноукраїнський держ. пед. ун-т. - Одеса, 1997. – 24 с.
159. Чудновский В.Э., Звавич Л.И. О личностном подходе к развитию способностей школьников // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. научн. трудов. - М.: АПН СССР, 1987. – С. 115-122.
160. Чхартишвили Ш.Н. Установка и мышление// Психологические исследования, посвященные 85-летию Д.Н.Узнадзе: Сб. ст. – Тбилиси: Мецниереба, 1973. – С. 354-362.
161. Швидкий В.В.Понимание физической причинности младшими школьниками: Автореф. дис... канд. психол. наук: 21967 / Киевск. гос. пед. ин-т. - К., 1971. – 21 с.
162. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной. одаренности в их применении к детям школьного возраста: Пер. с нем. - Спб.: Союз, 1997. – 128 с.
163. Штиммер Е.В. Роль обучения и уровня умственного развития в формировании типологически обусловленного индивидуального стиля у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / ЛГУ. - Л., 1975. – 14 с.
164. Щербо Н.П. Взаимные оценки партнеров как личностный фактор диалогического мышления: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / АПН СССР НИИ общей и пед психологии. – М., 1986. – 16 с.

165. Эбли Г. «Эгоцентризм» Пиаже – не стадия умственного развития, а «замещающее решение» при неразрешимых задачах/ XVIII Международный психологический конгресс, 4-11 авг. 1966. Симпозиум 32. “Обучение и умственное развитие”, М.: Наука, 1966. – С.70-78.
166. Элиава Н.Л. Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С.278-319.
167. Эльконин Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний (Младшие классы школы)/ Под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
168. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников // Избранные психол. труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко . – М.: Педагогика, 1989. – С.480-508.
169. Эльконин Д.Б. Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте // Избранные психол. труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – С. 354-355.
170. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника . – М.: Знание, 1974. – 64 с.
171. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / Отв. ред. В.А.Лобунская. – Ростов-на-Дону: Северо-Кавказ. науч. центр высш. шк., 1990. – 176 с.
172. Якиманская И.С. Восприятие и понимание учащимися чертежа и условий задачи в процессе ее решения. // Применение знаний в учебной практике школьников. – М.: Изд-во Акад.пед. наук, 1961. – С. 54-137.
173. Якиманская И.С. Знание и мышление школьника. – М.: Знание, 1985. – 78с.
174. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной. школе. – М.:Знание, 1996. – 96с.
175. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144с.
176. Aebli H. Didactique psychologique: application a’la didactique de la psychologie de Jean Piaget. - Neuchatel: Delachaux et Niestle, 1951.

177. Cattell R.B. On measurement of perseveration. // Brit. J. Of educational psychology. - L., 1935. - Vol. 5. - P. 76-82.
178. Cook H., Murray F.B. The acquisition of conservation through the observation of conserving models. - Texte polycopie. - 1975.
179. Dami C. Strategies cognitives dans les jeux compétitifs à deux. These de doctorat. - Texte polycopie. - Geneve, 1975.
180. Gardner R.N. Cognitive stubs in categorizing behavior. // J. of personality. Durham, 1953. - Vol. 22. - P. 214-233.
181. Goldstein K. Concerning rigidity. // Character and personality. - Durham, 1943. - Vol. 11. - P. 209-226.
182. Goldstein K., Scheerer M. Abstract and concrete behavior: an experimental study with Special tests. // Psychol monographs. - Princeton, 1941. - Vol. 53, №2.
183. Holsman P.S., Klein G.S. Cognitive system-principles of leveling and sharpening: individual differences in assimilation defect in visual time error. // J. of psychology. - Provincetown, 1954. - Vol. 37. - P. 105-122.
184. Hoy E.A. Predicting another's visual perspective: A unitary skill? // Developmental Psychology, 1974. - P. 462.
185. Inhelder B. and Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. - New York: Basic Books, 1958. - P. 207, 347-348.
186. Jennings K.D. People versus object orientation social behavior, and intellectual abilities in preschool children. - Developmental Psychology, 1975. - Vol. 11, № 4. - P. 511-519.
187. Kagan J., Kogan N. Individual variation in cognitive processes. - In.: Carmichael's Manual of Child Psychology / Edited by P.Mussen, Vol. 1. - New York: Wiley, 1980.
188. Kelly G.A. The psychology of personal construct. - Vol. 1-2, N.Y. - Norton, 1955. - P. 420.
189. Lewin K. Field theory in social science: selected theoretical papers. - N.Y. Harper, 1951, XX, diagr. - P. 346.

190. Moessinger P. Etude genetique d'echange // Cahiers de Psychologie. - 1974. P. 119-123.
191. Nelson K. Structure and strategy in bearing to talk. – Monographs of the Society for Research in Child Development, 1973. - Vol. 38, № 1-2, (Serial № 149).
192. Nielsen R. Le developpement de la sociabilite chez l'enfant. - Neuchatel, 1951.
193. Nuttin J.M. Changement d'attitude et role playing // S.Moscovici (ed.). Introduction a la psychologie sociale. - Larousse, 1972. – P. 13-58.
194. Personality through perception. An experimental and clinical study. Auth.: Witkin N.A., Lewis N.B., Hertzman M., Machover K., Meisoner P.B. - N.Y. Harper, 1954, XXVI. - P. 571.
195. Piaget J. Le Point du vue de Piaget. – J. Inter. Psychol., 1968. - V. 3, № 4; Piaget J. Piaget's theory. – Carmichael's Manual of child psychology. Third Edition. - Vol. I. - N. V., London, Sydney, Toronto, 1970.
196. Piaget J. The child's conception of the world. - New York: Narcourt, Brece, 1929. – P. 301-305.
197. Psychological differentiation Studies of development. Auth.: Paterson H.F., Witkin H.A., Dyk R.B., Yoodenough D.R., Karp S.A. - N.Y. – L., Wiley, 1962, XII. - P. 418.
198. Rosental T.L., Zimmerman B.I. Modeling by exemplification and interaction in training conservation // Developmental Psychology, 1972. – P. 392.
199. Santostefano S.A. Biodevelopmental Approach to Clinical Child Psychology. Cognitive Controls and Cognitive Control Therapy. – New York: Wiley, 1978.
200. Siegel I.E., Olmstead P. The modification of cognitive skills among lower-class black children. – In. The Disadvantaged Child / Edited by I.Hellmuth. - Vol. 111, New York: Brunner – Masel, 1970.
201. Spearman Ch. The Abilitties of man: their nature and measurment. - L., Macmillon, 1927. - XXVIII. - P. 415.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

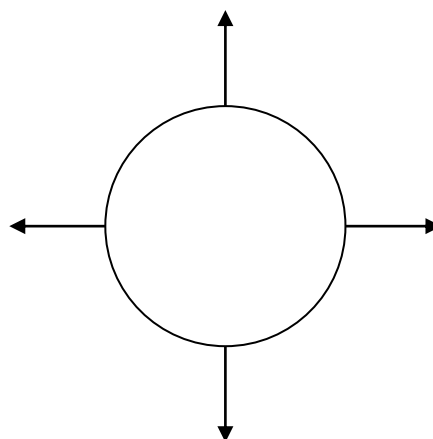
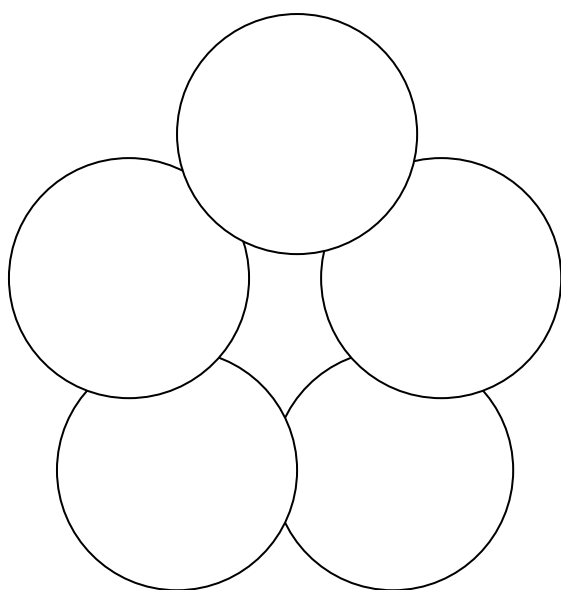
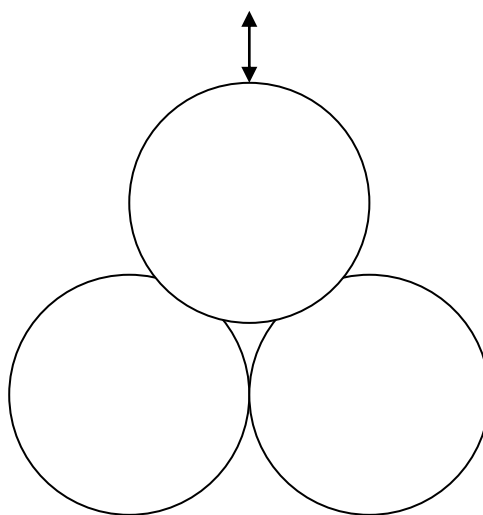
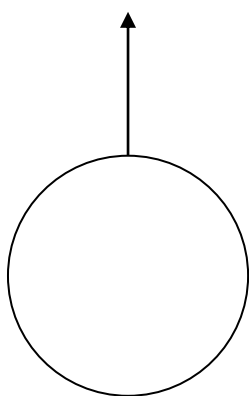
#### Асоціативний тест

Учневі пропонується вибрати найбільш близькі і значущі для нього символи:

1 субтест: вибери цифру: 1, 3, 4, 8.

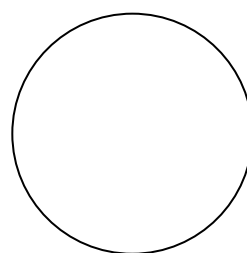
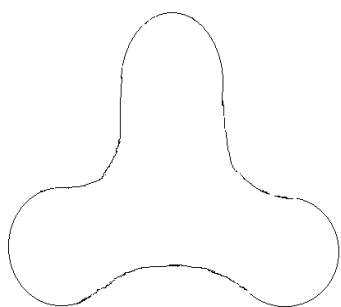
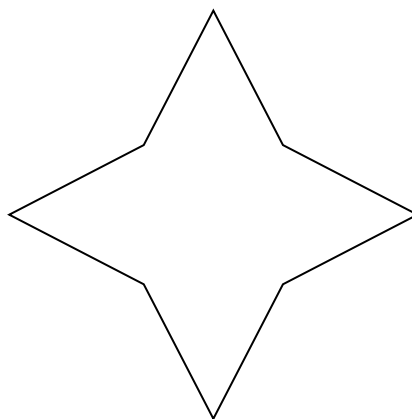
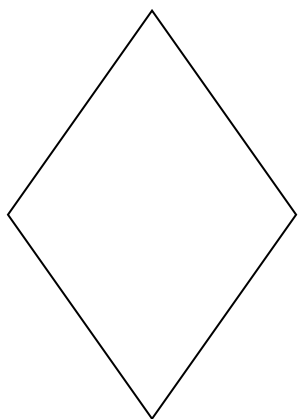
2 субтест: вибери дерево: тополя, сосна, яблуня, каштан.

3 субтест: вибери близький для тебе символ:





4 субтест: виберіть близьку для вас фігуру:



## Додаток Б

### Експеримент на егоцентризм сприймання

Дитина повинна була ідентифікувати запропоновані певним чином розміщені об'ємні геометричні фігури із картону із зображенням на малюнках, зроблених з різних сторін. Після того як вона робила це (звично правильно) з чотирьох протилежних позицій, дитину просили показати той малюнок, який відповідає сприйняттю фігур не з її точки зору, а з іншої сторони, тобто спробувати визначити, що в даний момент бачить інша особа. Затруднення і помилки в ідентифікації зображень, по Ж.Піаже, свідчать про егоцентризм сприймання.

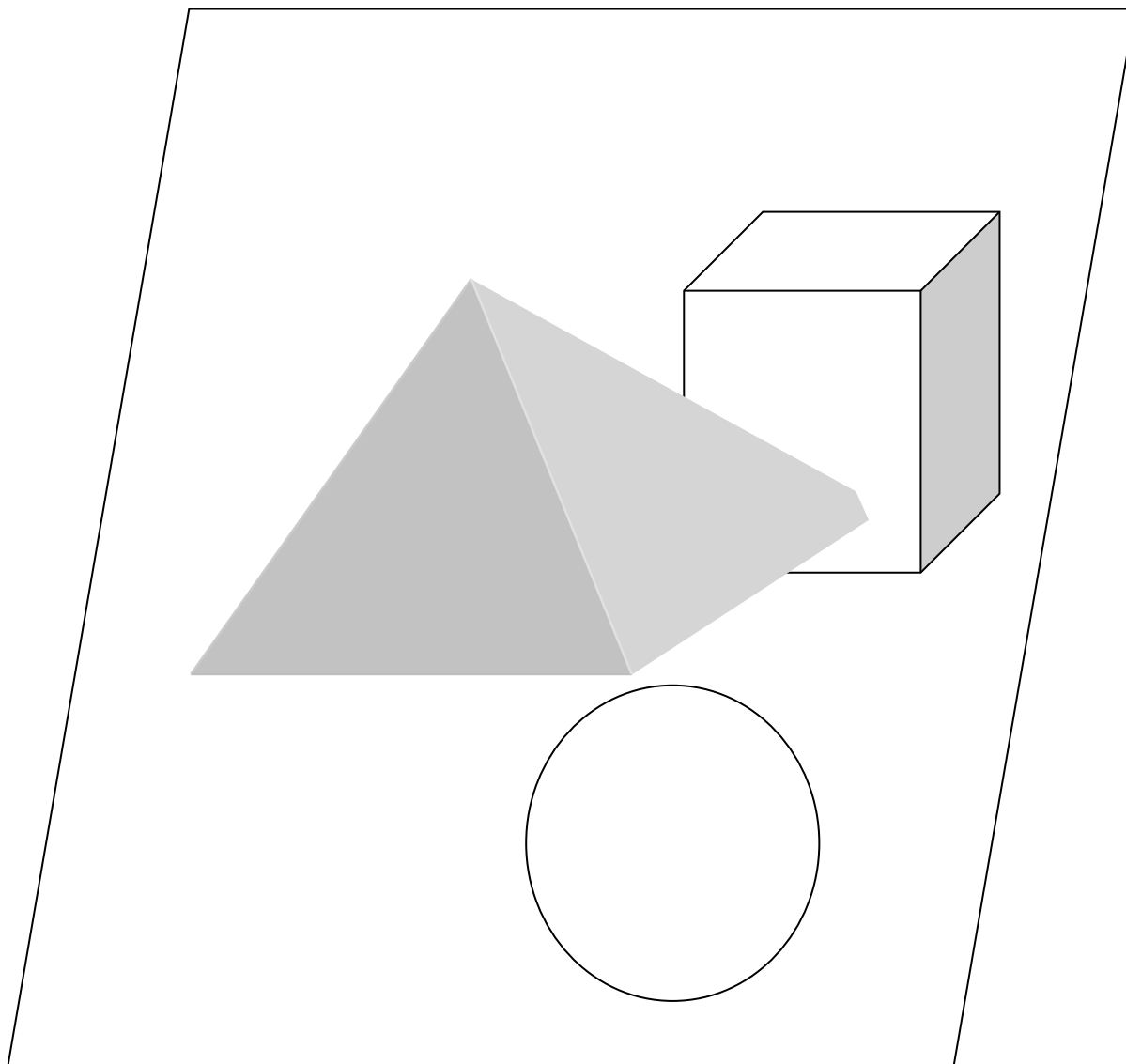


Рис. Б. 1. Варіант розташування об'ємних фігур в експерименті

## Додаток В

Методика діагностики розуміння молодшими школярами суті явищ

Стимульний матеріал:

1. Що таке вітер?
2. Чому водопровідні труби прокладають в землі?
3. Яка роль рослин в житті людини?
4. Яка роль тварин в житті людини?
5. Що буде, якщо люди не будуть охороняти природу?

## Додаток Д

### Вільний асоціативний експеримент

Слова –стимули:

1. Книга - ...
2. П'ять - ...
3. Дім - ...

## Додаток Е

### Методика “Тлумачення прислів’я”

Стимульний матеріал:

1. Краще менше та краще.
2. Поспішиш – людей насмішиш.
3. Зробив діло – гуляй сміло.
4. Не кажи гоп, поки не перескочиш.
5. Сім раз відмір – один відріж.

## Додаток Ж

### Експертна оцінка особливостей розвитку мислення молодших школярів

#### Стимульний матеріал:

1. З приводу якого-небудь визначного факту може розмірковувати, співставляти його з іншими і робити висновки. Схильний переосмислювати і доповнювати свої попередні враження, думки та спогади.
2. Значна кількість думок та спогадів цілком відповідає дійсності.
3. Судження завжди обгрунтовані.
4. В своїх судженнях про предмети, людей і події передає, головним чином, ті враження, які вони на нього справили.
5. Оцінює значення оточуючого завжди з точки зору своєї власних поглядів, не будучи здатним стати на чужу точку зору.
6. Аналізує явища і предмети цілком об'єктивно.
7. Кожне окреме явище природи чи якісь події вміє узагальнити, відшукавши в ньому риси, загальні для цілого класу явищ.
8. Може дати більш чи менш точне визначення різним абстрактним поняттям.
9. Проявляє нахили до вивчення абстрактних предметів (матем. та ін.).
10. Кожний окремий факт завжди уявляє собі образно, конкретно.
11. Широкий кругозір, здібність розуміти та оцінювати самі різноманітні та суперечливі явища.
12. Схильний детально вивчати різноманітні предмети.
13. В своїх судженнях дотримується фактів і намагається не дуже їх уникати.
14. Засвоївши собі принцип чи закон, робить із нього висновки, не рахуючись із конкретними фактами.

### Додаток 3

Діагностика загальної егоцентричної спрямованості молодших школярів  
(модифікований варіант опитувальника для виявлення домінуючого  
інстинкту В.І.Гарбузова).

Інструкція: “Відповідаючи на питання, записуйте номер і відповідь “+”,  
якщо ви згодні з ним , або “-“, якщо не згодні”.

Стимульний матеріал ( адаптований варіант для молодших школярів):

1. Ти дуже переживаєш про стан свого здоров’я?
2. Ти дуже переживаєш, коли хворіють твої тато і мама?
3. Ти переживаєш, коли бачиш які-небудь прояви недоброзичливості людей одне до одного, відсутність справжньої доброти?
4. Ти любиш щось придумувати, випробувати, конструювати?
5. Тобі подобається бути завжди першим у навчанні?
6. Тобі не подобається, коли тебе примушують щось робити інші люди (батьки, вчителі та ін.)?
7. Тобі не подобається, коли не враховують твоїх бажань, інтересів, потреб?
8. Тобі подобається відвідувати різні заходи, де можна повеселитись (тетральні та циркові вистави, кіно та ін.)?
9. Тебе хвилюють проблеми пов’язані із благополуччям твоєї сім’ї (робота батьків, можливість купувати тобі подарунки тощо)?
- 10.Тобі подобаються ті люди, які розуміють переживання, бажання інших людей?
- 11.Тобі подобається взаємодіяти з дітьми, які чимось захоплені, наприклад, грою, малюванням тощо?
12. Тобі подобається щось самому придумувати, організовувати?
- 13.Тобі подобається бути вільним у своїх діях та бажаннях, бути самостійним?

14. Ти можеш пожертвувати своїм благополуччям, щоб довести свою правоту?
15. Тобі не подобається ризикувати, навіть якщо це може допомогти досягнути бажаної мети, наприклад, чи став би ти наздоганяти м'яч, якби твій товариш був значно ближче до нього?
16. Ти дуже переживаєш про своїх батьків?
17. Ти цінуєш безкорисні відносини між людьми?
18. Тобі подобається братися за нові цікаві справи?
19. Коли ти сідаєш готувати уроки, більше думаєш про те, щоб засвоїти знання чи отримати гарну оцінку?
20. Ти вважаєш, що людина повинна мати право висловлювати свою думку?
21. Тобі подобаються люди, які можуть захистити інших від приниження?
22. Ти зразу ж звертаєшся до лікаря, коли захворієш?
23. Тебе дуже хвилює майбутнє твоєї сім'ї?
24. Ти знаєш про проблеми свого народу, вони тебе хвилюють?
25. Тобі не подобається, коли хтось заважає здійснювати твої задуми, реалізувати плани?
26. Ти любиш змагатися з своїми товаришами у навчанні, спорті?
27. Тобі подобається виконувати роботу самостійно, без стороннього контролю?
28. Тебе дуже пригнічує ситуація, коли люди не рахуються з твоєю думкою?
29. Як ти думаєш все навколо, що тебе оточує якось залежить від тебе самого?
30. Краще всього ти відчуваєш себе в колі своєї сім'ї?
31. Тобі не подобається, коли не піклуються про старих, хворих людей?
32. Тобі подобаються люди, які можуть пожертвувати своїм благополуччям, щоб досягнути поставленої мети?
33. Тобі подобаються люди, які доводять розпочату справу до завершення?
34. Тобі не подобається, коли хтось обмежує тебе в іграх, заняттях?
35. Ти завжди наполягаєш на своєму?



## Додаток И

Дослідження самооцінки ( за Т.В.Дембо, С.Я.Рубінштейн)

Нижче намальовані сходи, що означають здоров'я, розумовий розвиток, характер і щастя. Якщо умовно на цих сходах розташувати людей, то на вищій сходинці перших сходів розташуються “найбільш здорові”, а на нижчій – “найбільш хворі”, аналогічно і на інших. Вкажіть своє місце на сходинках усіх сходів.

1. *Найбільш здорові*

2. *Дуже здорові*

3. *Здорові*

4. *Більш-менш хворі*

5. *Хворі*

6. *Більш-менш*

7. *Хворі*

8. *Дуже хворі*

9. *Найбільш хворі*

1. *Найбільш розумні*

2. *Дуже розумні*

3. *Розумні*

4. *Більш-менш розумні*

5. *Середнього розуму*

6. *Більш-менш нерозумні*

7. *Нерозумні*

8. *Дурні*

9. *Найбільш дурні*

1. *З прекрасним характером*

2. *З гарним характером*

3. *З більш-менш гарним  
характером*

4. *З непоганим характером*

5. *Із звичайним характером*

6. *З неважким характером*

7. *З поганим характером*

8. *З дуже поганим характером*

9. *З важким характером*

1. *Надмірно щасливі*

2. *Дуже щасливі*

3. *Щасливі*

4. *Більш-менш щасливі*

5. *Не дуже щасливі*

6. *Мало щасливі*

7. *Нещасливі*

8. *Дуже нещасливі*

9. *Найбільш нещасливі*

Дайте відповідь на питання:

1. Яких людей ви вважаєте здоровими, розумними, з гарним характером, щасливими?
2. Яких людей хворими, дурними, з поганим характером, нещасливими?
3. Як ви розумієте здоров'я, розум, характер, щастя?
4. Чому ви вибрали цю сходинку?
5. Чого вам бракує, щоб бути здоровим, розумним, з гарним характером, щасливим?

Норма – 4-5 сходинка. Інші з нестійкою самооцінкою, нахилами до крайнощів, спотворенню оцінок і т.і.

## Додаток К

Експертна оцінка прояву симпатії молодшими школярами.

1. Улюбленець класу, йому прощають окремі недоліки.
2. В класі діти до нього ставляться з симпатією.
3. Користується симпатією у частини однокласників.
4. Користується симпатією у окремих дітей.
5. В класі його не люблять.

## Додаток Л

Стиль конфліктної поведінки (адаптований Н.В.Гришиною варіант методики К.Н.Томаса)

Інструкція: Дайте відповідь на наступні запитання, тобто позначте ті відповіді, що відповідають типовому для способу поведінки. Причому довго не замислюйтесь, а відповідайте перше, що вам спаде на думку.

Текст методики.

1. А) Іноді я даю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання;  
Б) Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми маємо розбіжність, я намагаюсь звернути увагу на те в чому ми обидва згодні.
2. А) Я намагаюсь знайти компромісне рішення.  
Б) Я намагаюсь улагодити конфлікт з врахуванням всіх інтересів – іншої людини та моїх особистих.
3. А) Звичайно я наполегливо прагну добитися свого.  
Б) Іноді я жертвую своїми особистими інтересами заради інтересів іншої людини.
4. А) Я намагаюсь знайти компромісне рішення;  
Б) Я дбаю, щоб не образити почуттів іншої людини.
5. А) Коли я залагоджую спірну ситуацію, весь час намагаюся знайти підтримку іншої людини;  
Б) Я намагаюся робити все, аби уникнути даремної напруженості.
6. А) Я намагаюся уникнути неприємностей для себе;  
Б) Я намагаюся добитися свого.
7. А) Я стараюся відкласти вирішення спірного питання для того, щоб з часом вирішити його остаточно;  
Б) Я вважаю за можливе поступитися в одному, аби добитися успіху в іншому.

8. А) Звичайно я наполегливо прагну добитися свого;  
Б) Я спочатку намагаюсь визначити, в чому полягають всі порушені інтереси та спірні питання.
9. А) Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якусь розбіжність в стосунках з іншими людьми;  
Б) Я вживаю всіх зусиль, аби домогтися свого.
- 10.А) Я твердо прагну добитися свого;  
Б) Я пробую знайти компромісне рішення.
- 11.А) Я, по-перше, намагаюся визначити, в чому полягають всі наші порушені інтереси та спірні питання;  
Б) Я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.
- 12.А) Частіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечку;  
Б) Я даю змогу іншій людині у чомусь залишитися при своїй думці, коли вона теж іде мені на зустріч.
- 13.А) Я пропоную середню позицію;  
Б) Наполягаю, щоб все було зроблено по-моєму.
- 14.А) Я повідомляю іншому свою точку зору і питаю про його погляди;  
Б) Я намагаюся показати іншому логіку та перевагу моїх поглядів.
- 15.А) Я намагаюся заспокоїти іншого та зберегти наші стосунки;  
Б) Я намагаюся зробити все необхідне, аби уникнути напруження.
- 16.А) Я дбаю, щоб не зачіпити почуттів іншого;  
Б) Я звичайно прагну переконати іншого в перевагах моєї позиції.
- 17.А) Звичайно я наполегливо прагну добитися свого;  
Б)Я намагаюся зробити все, аби уникнути марного.
- 18.А) Якщо це робить іншого щасливим,я даю йому змогу наполягати на своєму;  
Б) Я дам іншому можливість залишитися зі своєю думкою, якщо він іде мені на зустріч.

19. А) По-перше, я намагаюся визначити, в чому полягають всі порушені інтереси та спірні питання;  
Б) стараюся відкласти всі спірні питання для того, щоб з часом вирішити їх остаточно.
20. А) намагаюся негайно подолати наші розбіжності;  
Б) Я намагаюся знайти найкраще сполучення вигод та втрат для нас обох.
21. А) Коли я веду переговори, то намагаюся бути уважним до іншого;  
Б) Я завжди схильний до прямого обговорення проблеми.
22. А) Я прагну знайти свою позицію, що знаходиться посередині між моєю та іншої людини;  
Б) Я відстоюю свою позицію.
23. А) Як, правило, я турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас;  
Б) Іноді даю іншим взяти на себе відповідальність за вирішення складного питання.
24. А) Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому на зустріч;  
Б) Я намагаюся схилити іншого до компромісу.
25. А) Я намагаюся переконати іншого у своїй правоті;  
Б) Під час переговорів я прагну бути уважним до аргументів іншого.
26. А) Я звичайно пропоную свою позицію;  
Б) Я майже завжди намагаюся задовольнити інтереси кожного з нас.
27. А) Частіше за все я прагну уникнути справ;  
Б) Якщо це зробить іншу людину щасливою, я дам їй змогу настояти на своєму.
28. А) Звичайно я наполегливо прагну досягти свого;  
Б) Улагоджуючи ситуацію, я звичайно прагну знайти підтримку в іншого.
29. А) Я пропоную середню позицію;  
Б) Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжність.
30. А) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого;

Б) Я завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб разом з усіма досягти успіху.

Ключ для опитувальника.

Суперництво: 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Співробітництво: 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.

Компроміс: 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

Уникнення: 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.

Пристосування: 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б.

Отримані кількісні оцінки порівнюються між собою для вияву переважаючої форми соціальної поведінки досліджуваного в ситуації конфлікту, тенденції його взаємостосунків в складних умовах.

## Додаток М

Дослідження емпатії як співпереживання (варіант експрес-діагностики

І.М.Юсупова)

Принцип побудови методики базується на тому, що співпереживання та співчуття можуть виникати і проявлятися з великою силою не тільки в стосунках людей і тварин, які існують реально та в зображеннях і творах літератури, кіно, театру, живопису, скульптури.

Інструкція до опитувальника експрес-діагностики емпатії.

Вам потрібно оцінити кожне із 36 стверджень і свою думку відобразити в таблиці проти номеру відповідного судження. Оцінювати потрібно кожне твердження. Над відповідями довго не роздумуйте.

Стимульний матеріал до опитувальника експрес-діагностики емпатії

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, чим книги із серії “Життя видатних людей”.
2. Дорослих дітей дратує турбота старших.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і неуспіхів інших людей.
4. Серед всіх музичних передач надаю перевагу “Сучасні ритми”.
5. Надмірну роздратованість і несправедливі дорікання хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, безпричинно образливі.
9. Коли я в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі собою наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Звично я байдужий до критики на свою адресу.



12. Мені більше подобається розглядати портрети, чим картини з пейзажами.
13. Я завжди все батькам прощав, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його треба хльостати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, наче це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Бачачи конфліктуючих людей, я втручаюсь.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою птахів і тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. В дитинстві я приводив додому безпритульних собак і кішок.
23. Всі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати як складеться її життя.
25. Бачачи скалічену тварину, я намагаюсь їй допомогти .
26. В дитинстві молодші за віком ходили за мною слідом.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я стараюсь не потрапляти в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу чи розваги.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. Із складних конфліктних ситуацій людина повинна виходити самостійно.

32. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.

33. Молодь завжди повинна задовольняти будь-які прохання і почуття стариків.

34. Мені хочеться розібратися, чому деякі із моїх знайомих часом задумливі.

35. Безпритульних домашніх тварин слід знищувати.

36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я переводжу розмову на іншу тему.

Обробку результатів слід починати з визначення достовірності даних. Для цього необхідно підрахувати, скільки відповідей дано на наступні номери стверджень опитувальника:

Лист відповідей опитувальника експрес-діагностики емпатії.

№ твердже ння	Відповіді					
	Не знаю	Ніколи або ні	Іноді	Часто	Майже завжди	Завжди або так
1.						
2.						
3.						
...						
36.						

1. В графі “не знаю” в твердженнях номер 2, 4, 16, 18, 33.

2. В графі “завжди або так” в твердженнях номер 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23.

3. В графі “завжди або так” відповіді на наступні пари тверджень: 7 і 17; 10 і 18; 17 і 31; 22 і 35; 34 і 36.

Наприклад, якщо в ствердженні 7 і в ствердженні 17 ви відмітили відповідь в графі “завжди або так”, то необхідно зафіксувати це співпадання, якщо ж ні, то не звертати уваги.

4. В графі “завжди або так”, з однієї сторони, і в графі “ніколи або ні” – з іншої, в наступних парах стверджень: 3 і 16; 1 і 3; 17 і 28.

Необхідно просумувати бали по кожному пункту умов, а потім вивести загальну суму по всіх чотирьох пунктах.

Якщо загальна сума виявиться 5 і більше, то результат тестування буде недостовірний; при сумі , рівній 4 – результат сумнівний; якщо сума не більше 3, то результат визнається достовірним.

Після перевірки на достовірність слід приступати до визначення і аналізу результатів.

Кожному варіанту відповідей відповідає числове значення:

“не знаю” – 0

“ніколи або ні” – 1

“іноді” – 2

“часто” – 3

“майже завжди” – 4

“завжди або так” – 5.

Щоб отримати загальний рівень емпатії, необхідно просумувати відповіді по кожній графі окремо, а потім вивести загальну суму у відповідності з вказаними балами по всій таблиці.

При цьому слід керуватися наступними показниками:

82 – 90 балів – дуже високий рівень емпатії;

63 – 81 бал – високий рівень;

37 – 62 бали – середній рівень;

12 – 36 – низький рівень;

5 – 11 балів – дуже низький рівень.

Далі визначаємо рівні емпатії по окремим шкалам:

1 шкала – емпатія з батьками, ствердження 10, 13, 16.

2 шкала – емпатія з тваринами, ствердження 19, 22, 25.

3 шкала – емпатія зі старими людьми, ствердження 2, 5, 8.

4 шкала – емпатія з дітьми, ствердження 26, 29, 35.

5 шкала – емпатія з героями художніх творів, ствердження 9, 12, 15.

6 шкала – емпатія з незнайомими і малознайомими людьми, ствердження 21, 24, 27.

Необхідно просумувати бали по кожній із шкал. Тут величини емпатії наступні:

дуже високий рівень – 15 балів;

високий рівень – 13 – 14 балів;

середній рівень – 5 – 12 балів;

низький рівень – 2 – 4 бали;

дуже низький рівень – 0-1 бал.

## Додаток Н

### Експертна оцінка прояву співчуття молодшими школярами

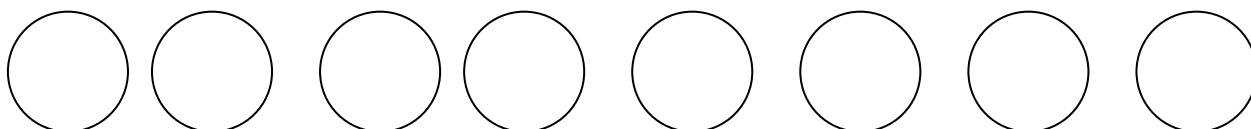
1. Завжди співчуває іншим, товариші завжди діляться з ним своїми турботами.
2. Щиро співчуває іншим, якщо не дуже зайнятий своїми проблемами.
3. Захоплений власними думками настільки, що це заважає йому розділяти почуття інших людей.
4. Майже не вміє співчувати іншим.
5. Зовсім не вміє співчувати іншим.

## Додаток П

### Проективні методики для вивчення самосвідомості особистості

#### 1. "Самооцінка".

Інструкція обстежуємому: із запропонованих 8 кіл вибрати коло для себе та для інших людей з найближчого оточення.



#### 2. "Егоцентричність".

Інструкція обстежуємому: розмістіть кільце, що означає "я", і кільця, що означають інших, внутрі великого круга.

