

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ  
УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ**

**Т.Б. ХОМУЛЕНКО, О.С. ШУКАЛОВА**

**СТИЛЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК  
РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ**



**ХНПУ  
Харків 2011**

**УДК 159.924.7:372.4**

**ББК 74.90**

**X 76**

*Рекомендовано до друку навчально-науковим інститутом педагогіки та психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди 08.11.2011, протокол № 10*

*Рецензенти:*

- М.А. Кузнецов - доктор психологічних наук, професор  
(Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди)
- О.Г. Солодухова - доктор психологічних наук, професор  
(Слов'янський державний педагогічний університет)

X 76 Хомуленко Т.Б., Шукалова О.С.  
Стиль сімейного виховання як чинник розвитку  
пізнавального інтересу молодших школярів. – Харків:  
ХНПУ, 2011. – 206 с.

**ISBN 978-966-2411-07-2**

Монографія містить теоретичне обґрунтування, методичні засади та результати емпіричного дослідження проблеми. Визначено сутність пізнавального інтересу. Розкрито і поглиблено наукові уявлення про сім'ю та стосунки батьків і дітей. Проаналізовано поняття стилю сімейного виховання. Виявлено психологічні чинники (сімейне виховання, пізнавальна активність, рівень шкільної тривожності), що впливають на динаміку становлення пізнавального інтересу молодших школярів.

Для викладачів, вчителів, аспірантів, студентів гуманітарних спеціальностей.

© Т.Б. Хомуленко, О.С. Шукалова  
© Видавництво ХНПУ імені  
Г.С. Сковороди

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ.....	7
1.1. Психолого-педагогічні підходи до проблеми формування особистості в сім'ї.....	7
1.2. Стиль сімейного виховання, як чинник пізнавального розвитку дитини.....	19
1.3. Чинники становлення пізнавального інтересу як новоутворення молодшого шкільного віку.....	31
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ, ПОВ'ЯЗАНОЇ З ПІЗНАВАЛЬНОЮ АКТИВНІСТЮ ТА ШКІЛЬНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	41
2.1. Теоретичне обґрунтування емпіричного дослідження.....	41
2.2. Характеристика комплексу методів дослідження.....	55
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	61
РОЗДІЛ 3 ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ОСОБЛИВОСТЕЙ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ.....	88
3.1. Наукові підходи до визначення шляхів та засобів сприяння конструктивному стилю сімейного виховання та розвитку пізнавального інтересу.....	88
3.2. Характеристика структури та змісту розвивальної програми..	101
3.2.1. Характеристика змісту мотиваційного блоку програми...	105
3.2.2. Характеристика змісту особистісного блоку програми...	125
3.2.3. Характеристика змісту міжособистісного блоку програми.....	133
3.3. Дослідження ефективності застосування розвивальної програми.....	137
ВИСНОВКИ.....	153
ЛІТЕРАТУРА.....	156

## ВСТУП

Проблема розвитку особистості у молодшому шкільному віці є і традиційною і актуальною у психологічній науці. Традиційною, тому що існує велика кількість досліджень саме цієї вікової категорії у працях вітчизняних учених, переважно у галузі досліджень розвивального навчання (В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, С. Д. Максименко, В. В. Репкін, Д. Б. Ельконін та ін.). Актуальною, оскільки ряд психологічних проблем залишається недостатньо дослідженим, а ряд вже досліджених проблем вимагає перегляду з урахуванням нагальних потреб сучасного етапу розвитку суспільства.

Також, проблема активізації пізнавальної діяльності у дітей різного віку включає питання вивчення такого психічного феномена, як пізнавальний інтерес, тому що він має потужні спонукальні й регулятивні можливості та значною мірою сприяє процесу ефективного становлення дитини як суб'єкта пізнавальної й навчальної діяльності (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, Л. Б. Ітельсон, О. Н. Кабанова-Меллер, І. Я. Лернер, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, В. В. Репкін, С. Л. Рубінштейн, М. Н. Скаткін, Ю. М. Швалб, Д. Б. Ельконін, та ін.).

Досягненням сучасної вікової психології є досить ретельна характеристика молодшого шкільного віку як такого, що відрізняється особливою соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю та певними психологічними новоутвореннями (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, Т. Б. Хомуленко, Д. Б. Ельконін, та ін.). Молодший школяр будує свої стосунки з однолітками на основі спільної навчальної діяльності, де педагог реалізує свої виховні функції у контексті її керівництва. Така педагогічна активність залежить від того, якими засобами забезпечувалось у сімейному вихованні становлення пізнавального інтересу, що є чинником успішності включення у навчальну діяльність та саме у молодшому шкільному віці перетворюється з широкого недиференційованого інтересу на інтерес до наукових знань (Є. А. Бараз, К. Н. Волков, О. К. Дусавицький, Б. В. Зейгарник, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, Т. А. Платонова, В. В. Репкін, Г. І. Щукіна, В. С. Юркевич та ін.).

Важливою умовою організації навчальної діяльності є підтримка пізнавального інтересу, як основного її мотиву в молодшому шкільному віці, що має реалізовуватися всіма суб'єктами педагогічного впливу (вчителями та батьками) з необхідною координацією зусиль, об'єднаних загальною метою та стилем виховання. Основні психологічні

новоутворення молодшого школяра включають досить складний комплекс психологічних якостей, кожна з яких так чи інакше може обумовлювати динаміку пізнавальної активності.

Пізнавальний інтерес є підструктурою спрямованості особистості, яка відноситься до основних психологічних новоутворень молодшого школяра і розвивається під впливом такого педагогічного процесу як виховання. Саме сімейне виховання формує компоненти спрямованості особистості у молодшому шкільному віці.

Оптимальна, конструктивна стратегія виховання, яка визначається авторами як демократичний стиль, декларується лише як альтернативна стильовим варіантам авторитарної, але не піддається ретельному вивченню. Особлива увага приділяється різновидам авторитарного стилю, але вони не досліджуються з погляду систематизованої доцільності з урахуванням вікової специфіки (Р. К. Белл, С. Броуді, С. В. Ковальов, А. С. Макаренко, Є. Є. Маккобі, В. Шутц, Є. С. Шеффер та ін.). Дані наукових досліджень про специфіку різних стилів виховання (С. А. Белічева, С. Броуді, Р. Ф. Бейлз, Л. Бенджамін, Р. К. Белл, А. Я. Варга, В. І. Гарбузов, А. О. Денисенко, А. І. Захаров, Д. І. Ісаєв, О. Коннер, Є. Є. Маккобі, А. В. Петровський, Б. Ф. Райський, А. Рое, П. Слатер, В. Н. Соколова, А. С. Співаковська, М. Сегельман, Ю. Б. Тарнавський, Г. Т. Хоментаскас, В. Шутц, Е. Г. Ейдемільлер, Г. Я. Юзефович та ін.) можуть стати основою для розробки навчальних тренінгових програм для батьків і педагогів, а також для індивідуалізованої системи психокорекційних програм для дітей.

Соціальна значущість та актуальність порушеної проблеми й зумовили вибір теми даного дослідження. Метою нашої роботи було визначення особливостей взаємозв'язку між стилем сімейного виховання та рівнем пізнавального інтересу молодших школярів і шляхів формування пізнавального інтересу. Об'єкт дослідження - психологічні особливості розвитку пізнавального інтересу молодших школярів, предмет - стиль сімейного виховання як чинник формування пізнавального інтересу молодших школярів.

Відповідно до мети дослідження, виділені наступні завдання:

- 1) узагальнити результати досліджень пізнавального інтересу та систематизувати чинники його розвитку у сучасній системі освіти;
- 2) удійснити порівняльний аналіз класифікацій стилів виховання та змістовної їх характеристики;
- 3) побудувати комплекс методів дослідження взаємозв'язку складових пізнавальної мотивації та стилю батьківського ставлення;
- 4) виявити характер зв'язку між стилем сімейного виховання та пізнавальною активністю;

5) виявити характер зв'язку між пізнавальним інтересом молодшого школяра та шкільною тривожністю;

6) визначити систему засобів розвитку пізнавального інтересу молодших школярів в умовах традиційного навчання та експериментально перевірити її ефективність.

Теоретичну основу нашого дослідження склали:

- загальнопсихологічний діяльнісний підхід (О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн та ін.);

- вчення про динаміку та періодизацію психічного розвитку дитини (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, А. В. Петровський, Д. І. Фельдштейн, та ін.);

- теорія навчальної діяльності школярів та розвивального навчання (В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, С. Д. Максименко, В. В. Репкін, Ю. М. Швалб та ін.);

- генетико-модельючий метод (С. Д. Максименко);

- дослідження активних методів соціально-психологічного навчання стосовно розвитку особистості (О. Г. Солодухова, К. Фопель, Т. С. Яценко та ін.).

У дослідженні перевіряється наступне припущення: існує взаємозв'язок між стилем виховання суб'єктів педагогічного процесу, у тому числі і представників сім'ї, та рівнем прояву пізнавального інтересу молодших школярів.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

## 1.1. Психолого-педагогічні підходи до проблеми формування особистості в сім'ї

Відомо, що формування особистості значною мірою відбувається під впливом сім'ї, цей факт не викликає сумнівів, однак, механізми цього формування ще поки остаточно не з'ясовані. З перших днів життя дитини соціальне середовище постає перед нею як система сімейної взаємодії. Батьки дитини є спочатку єдиними носіями соціальних стосунків і єдиною опосередкованою ланкою, яка пов'язує дитину зі світом. Це - складний вузол людських взаємин, що реалізуються в системі сімейної взаємодії й спілкування, сім'я, саме в такому значенні, є найважливішим фактором повсякденного існування й розвитку особистості.

У своєму аналізі ми в першу чергу зупинимося на особливостях стосунків типу "батьки-дитина", що мають ключове значення в становленні особистості дитини. У цій рольовій моделі [250], «роль» визначається як система свідомих і несвідомих очікувань партнера. До таких ролей можемо віднести: роль заступника, колишнього, звичайного з дитинства партнера, роль двійника, роль ідеального себе, роль спільника. Неусвідомлена схильність батьків-невротиків поживлявати старий травматичний досвід, може призвести до того, що дитина скористається ними як об'єктом для витіснення афективних очікувань, страхів, тобто для вирішення не переробленої емоційної напруги. При цьому батьки можуть почати плутати дитину не тільки з іншим партнером, але й власне з собою. У цьому випадку мова йде про нарцисистичні проєкції.

Теоретичні розробки авторів, що працюють у цьому напрямку [83; 84; 87; 102; 146; 188; 189 тощо], дуже вплинули на становлення й розвиток "сімейних досліджень". У дослідницьких поясненнях впливу сім'ї на розвиток особистості дитини можна виділити два загальних напрямки: особливості особистості дитини розглядаються як результат сімейних впливів; доводиться, що дитина сама визначає своє місце в контексті сімейних впливів.

Перший напрямок створює зв'язок між певними впливами й особистісними характеристиками дітей, "об'єктами" впливу. У рамках цієї орієнтації накопичена велика кількість емпіричних досліджень. Значна частина їх стосується зв'язку особливостей ставлення батьків до дитини.

Дослідження психологічного механізму становлення гуманістичної спрямованості дитини в умовах сімейного виховання довело, що емоційний і соціальний розвиток дитини випробовує вплив не тільки взаємин батьки-діти, але й інших факторів: загального морально-психологічного клімату в сім'ї, співвідношення батьківських позицій батька й матері, взаємин дитини з іншими членами сім'ї. Велике значення у цьому процесі набувають особистісні якості батьків, їхні соціальні установки у спілкуванні з іншими людьми поза сім'єю. Ідентифікація дитини з батьками на основі сталого емоційного зв'язку припускає засвоєння дитиною і цих особистісних рис батьків [107].

На формування турботливого ставлення до батьків, ставлення до сім'ї, до будинку як до чогось вартісного тісним образом впливає задоволеність дитини тим становищем, що вона займає у сімейному колективі, увага до неї, до її інтересів, смаків, особливостей характеру, кола спілкування, уміння й бажання бачити в дитині особистість, що потребує уваги, пестощів, турботи [19].

Особистісні очікування пов'язані з такими факторами, як тісний зв'язок емоційних контактів близьких дорослих з дитиною та їх оцінке ставлення до неї [198].

Вплив сім'ї на формування адекватної самооцінки обумовлює ту або іншу поведінку дитини в класному колективі [195].

У другому напрямку наголошується на тому, що у стосунках "батьки - дитина" варто враховувати активну позицію самої дитини. У рамках цієї орієнтації заслуговують на увагу роботи психоаналітичного напрямку, що враховують активність дитини у контексті сімейних стосунків, які використовують для цього термін "ідентифікація", уведений З.Фрейдом. Явище ідентифікації вивчається в аспекті формування особистості як процес внутрішньої динаміки сил, які спонукають дитину до формування власного "я" за схожістю до батьків, а також, як результат цього процесу [216].

У контексті даної проблематики варто згадати теорію атрибуції Дж. Б. Роттера [253], що займається особистістю і її соціальними характеристиками. Одне з відгалужень цієї теорії приділяє особливу увагу постійній характеристиці суб'єкта так званого "локусу контролю" (Locus of control) з оцінками екстернальності-інтернальності. Автор концепту Дж. Роттер [253], спираючись на теорію соціального навчання, говорить про співвідношення внутрішнього контролю й зовнішнього контролю-підкріплення.

Цікавий підхід цієї теорії до впливу виховання на формування інтернальності-екстернальності особистості. За результатами досліджень чеських учених [247] більше екстернальними є ті діти, батьки яких у



процесі виховання ставилися до них як до перешкоди, а більше інтернальними - ті, чиї батьки у процесі виховання підтверджували цінність дитини, не позбавляли її самостійності й свободи.

Вирішальне значення спілкування дитини з дорослими для її психічного й особистісного розвитку доведено дослідженнями вітчизняних і закордонних авторів, які вивчали явища госпіталізму, материнської депривації, феномен "дефіциту спілкування", розвиток потреби спілкування у дитини в спеціальних формуючих експериментах, а також порівнювали дітей, що виховуються в сім'ї [20; 21; 149; 152].

У дослідженнях що пов'язані з впливом сімейного виховання на формування особистості дитини, стосункам «батьки - діти» надається провідна роль у забезпеченні психічного здоров'я дітей, розвитку їхніх особистісних якостей, соціальної адаптації в шкільному колективі, засвоєння моральних норм, розвитку емпатії, емоційної чуйності [89; 139; 142].

Ретельно вивчаючи це питання, М. Лорд, Н. Роллінг [252] присвячують свої роботи вивченню розвитку дитини в сім'ї як соціальній системі, що роздає ролі, які виконуються дітьми; що мають значення як для сім'ї в цілому, так і для розвитку дитини. Авторами виділяються 4 специфічні ролі: «козел відпущення», «мазунчик», «бєбі», «примиритель». Всі ці ролі по-різному виконують свої функції, що допомагають стабілізувати стосунки у сім'ї.

Слід зазначити, що роботи, виконані в рамках даного підходу, висвітлюють загальні проблеми виховання дитини в сім'ї й такі його аспекти, як вплив на формування особистості дитини взаємин між батьками, відносин батьків до дитини, особливостей турботи про дитину, системи вимог до неї [51; 62; 118; 126]. Однак, здебільшого, ці роботи мають описовий характер. Дослідження патопсихологів цікаві в плані пошуку практичного інструментарію для вивчення впливу сім'ї на виникнення у дитини психосоматичних захворювань і психічних розладів та на шляхи лікування цих захворювань [85; 95]. Соціально-психологічні роботи розкривають вплив сімейних стосунків на особистісні характеристики дитини, що виявляються в поведінці й спілкуванні [139; 142; 201].

Оскільки психологічне знання існує в різних наукових і психотерапевтичних парадигмах, варто розглянути питання дослідження в нашій роботі з точки зору поглядів їхніх представників. Послідовне й поглиблене вивчення ролі сім'ї у розвитку особистості дитини розпочали представники психоаналітичного напрямку. Своїми дослідженнями вони підкреслили роль характеру стосунків, важливих для дитини дорослих (мати, батько, інші родичі), що визначають розвиток здорової або

невропсихічної самооцінки дитини, а також формування всієї системи її уявлень про себе і її життєві цілі [208; 231].

У рамках теорії З.Фрейда [203; 204], батьківська позиція розглядається як культурний, історично фіксований склад стосунків і якостей матері й батька. Батько - завжди сильний початок, мати - перший об'єкт вибору, тобто, батьківські позиції матері й батька споконвічно визначені й закріплені. Концепція З.Фрейда про природу й розвиток стосунків у системі «мати - дитина», лягла в основу всіх подальших спроб вивчення впливу батьків на розвиток дитини в рамках психоаналізу й неофрейдізму. У пізньому психоаналізі батьки розглядалися як фактори зовнішнього середовища.

Представники неофрейдізму розглядають специфіку батьківської й материнської любові, а також розходження їх виховних впливів на дитину. Так, різниця між материнською та батьківською любов'ю за Е.Фроммом така, що перша - безумовна, а друга - умовна. Материнська любов до дитини буде виявлятися незалежно від поведінки дитини. Без материнської любові з життя дитини зникне почуття гарантованої захищеності, емоційного комфорту, а з ними й цінності своєї особистості. Любов батька до дитини пов'язана з тим, чи схожа вона на батька, чи прислухається дитина до його порад, чи виконує встановлені обов'язки. Батько відкриває дитині світ речей, думок, закону й порядку. Обумовлена батьківська любов відкрита для впливу, її можна домогтися, заслужити. На відміну від материнської любові, її можна контролювати. Одним з негативних боків батьківської любові є те, що її можна втратити у випадку неслухняності. Від народження дитина потребує безумовну материнську любов фізіологічно й психічно, яка забезпечує дитині психологічний комфорт. Після 6 років дитина починає помітно потребувати батьківську любов, його керівництво. Якщо завдання матері забезпечити дитині безпеку життя, то завдання батька - навчити розв'язувати соціальні проблеми. Ця любов керується принципами й очікуваннями. Батьківська любов допомагає розвинути у дитини почуття власної сили. Синтез материнства й батьківської любові у свідомості дитини - це основа її духовної зрілості. Їх слабкий синтез призводить дітей до неврозів [207].

Такі представники неофрейдізму, як К.Хорні, Г.С.Салліван [174; 214], звертають увагу на роль виховання у ранньому дошкільному віці, а також велике значення надають адекватним стосункам із близькими людьми, які впливають на психічне здоров'я дитини.

Основним внеском К.Хорні у психоаналітичну концепцію є теорія міжособистісних стосунків, або трансакцій. Вона показала, що сім'я може бути патогенною у тому сенсі, що непослідовність та невротичність

батьків можуть привести до виникненню у дитини «базальної тривожності» та розгойдуванню маховика «тривожність / ворожість». У зв'язку з цим у дитини формуються невротичні схильності та виникає одна непродуктивна життєва орієнтація людини – «рух до людей», «рух від людей», або «рух проти людей» [214].

У сучасній науці найпоширенішим є підхід, де сім'я розглядається як єдина група, функціонально-існуюче ціле. Одним з прикладів розуміння сім'ї як єдиної, соціально-психологічної системи може бути такий підхід, що продовжує традиції психоаналізу, але враховує значення соціально-психологічних факторів у житті людини.

Структурно-інтераціональний підхід також розглядає сім'ю як цілісну структуру. Характерним для нього є те, що невроз, який зароджується у сімейних стосунках, «сімейний невроз», розглядається як одна з причин порушення структури сім'ї, за рахунок виникнення міцних стереотипів взаємодії. М.Андолфій, С.Мінухін наголошують на тому, що основною передумовою є уявлення про сім'ю як систему, що має властивості постійної зміни, активної регуляції, відкритості.

У функціонуванні сімейного процесу автори [235] виокремлюють три структури. Асимілятивний процес – це процес підтримки стабільного стану відкритої сімейної системи щодо деяких фіксованих систем відліку. Адаптивний процес є пошуком балансу між збереженням стабільного стану й зміною сімейного функціонування. Аккомодативний процес вміщує у себе зміни у власне системі відліку. Ці три процеси характеризуються в динамічному аспекті. Таким чином, головною ланкою цієї моделі є процес взаємодії між членами сім'ї. Саме ця ланка уражається при неврозі (хоча б одного зі членів сім'ї), виникають патологічні форми взаємодії в сім'ї. Автори вважають, що головне порушення має динамічний характер і відбувається на інтерперсональному рівні, впливає на виникнення симптомів дезадаптації у члена сім'ї.

Основи цілісного підходу до сім'ї, як одиниці вивчення сформульовані Н. Аккерманом [цит. по 227]. Він довів, що розгляд психічних проблем родини стосується не тільки власне психоаналізу як галузі і, навіть якщо кожному члену її суспільства буде надана індивідуальна допомога, це не створить психотерапію сім'ї. Для успішної сімейної психотерапії важливо правильно обрати первинного пацієнта, тобто таку особу, що має найбільший патогенний вплив у родині.

Є інша лінія досліджень, представлена в ряді закордонних робіт, орієнтованих на цілісний підхід до сім'ї. У цих дослідженнях сім'я розглядається як структура та характеризується специфічними зв'язками між її елементами: основний наголос робиться на аналізі цих зв'язків.

До досліджень, де сім'я розглядається як єдине ціле, відносяться підходи, у яких об'єктом аналізу стала структура комунікативного акту, стилю внутрішньо сімейного спілкування. [177; 248].

В.Сатір [177; 178] відзначає важливість комунікацій у внутрішньому сімейному спілкуванні й зазначає шляхи її поліпшення. Вона виходить з того, що люди повинні спілкуватися зрозуміло й вільно, якщо вони збираються отримати конкретну інформацію від співрозмовника або повідомити інформацію один одному. На її думку, центральним мотивом особистості є не сексуальний мотив, а мотив підвищення самооцінки та її захисту від загрози зниження. В залежності від цього мотиву і відбувається спілкування у сім'ї.

В.Сатір окреслює два рівні комунікації: а) буквальный зміст, власне зауваження; б) метакомунікативний рівень, зауваження про природу стосунків між тими, що спілкуються.

Метакомунікація - це «послання про послання», вона пояснює: а) ставлення людини до інформації, яку вона надала; б) ставлення людини, яка надала інформацію одержувачу.

Комунікативний і метакомунікативний рівні повинні збігатися. У своєму висновку В. Сатір окреслює найбільш важливі моменти, які потрібні для успішної комунікації:

1. Людина, яка посилає інформацію (А), повинна чітко і зрозуміло пояснити свою думку.

2. Людина, що отримує інформацію (Б), повинна адекватно відреагувати на неї.

3. А - має бути здатним сприйняти реакцію, коли вона віддається.

4. Вербальні й невербальні метакомунікації повинні збігатися в межах одного контексту.

5. Під час виникнення питань у процесі комунікації й А, і Б повинні бути здатні прокоментувати і відповісти на них.

6. А й Б повинні бути достатньо рефлексивні.

У дослідженнях Г. Бейтсона, П. Вацлавіка, Д. Джексона та інших психологів, які працювали у 60-ті роки у школі сімейної терапії Пало-Альто та намагалися виявити соціально-психологічні причини виникнення дитячої та юнацької шизофренії [13; 30], а також у наукових працях С. Палазолі [248] вивчаються такі форми неправильних сімейних комунікацій, як «подвійний зв'язок». Доведено, що іноді ці комунікації через неузгодженість їх окремих елементів стають «парадоксальними» і дезорієнтують дитину. У цьому випадку її свідомість і емоційне реагування формуються неправильно. Подвійний зв'язок у комунікації батьків і дітей є причиною шизоїзації останніх.

Дитина у психологічному розумінні, насамперед, пов'язана з іншими людьми. Особливо важливим це є для дитячого віку, коли формуються перші системи стосунків, такі як "дитина-мати", "дитина-сім'я", "дитина-безпосереднє оточення" [3]. Ці ранні системи стосунків відрізняються міцністю й потім впливають на життя дитини.

Центральним положенням теорії Дж.Боулбі є поняття «прихильності», що означає потребу дитини в материнському захисті. З погляду вченого, прихильність настільки ж фундаментальний спосіб поведінки, як їжа або задоволення статевого інстинкту. Ця потреба природно слабшає в процесі того, як дорослішає дитина, однак вона може виникнути знову при порушенні звичних умов життя. Тоді людина починає шукати надійного захисту у тієї людини, яка, за її думкою, грає для неї роль матері [20; 21].

У тривимірній теорії інтерперсональної поведінки Г.С.Саллівана [174] головною є думка про те, що людина у взаємодії з іншими реалізує досвід міжособистісних стосунків свого дитинства. У першу чергу фіксується й найбільш важливим є характер задоволення трьох потреб: потреби включення, потреби в контролі й потребі в любові й схваленні.

Інший підхід у розумінні сімейних стосунків - зв'язок між вихованням і розвитком дитини [237; 254]. Характерним для нього є припущення про відображення особистості дитини в особистості батьків. Більша частина досліджень спрямована на те, щоб встановити зв'язок між рисами особистості батьків (тривожність, авторитарність, домінування, емоційна холодність) і наявністю захворювань у дитини. У багатьох роботах західних авторів робиться спроба окреслити основні фактори виховання, що впливають на характер розвитку дитини.

Більшість дослідників, які працюють у цьому напрямку [242; 251; 254], наголошують на ключовому значенні фактору емоційного прийняття дитини. Зокрема, Е.Шефер, пропонує двомірну класифікацію батьківського відношення: автономія-контроль, любов-ненависть. В залежності від різного ступеню виразності полярних характеристик цих типів стосунків, можемо говорити про велику розмаїтість типів поведінки. N.Becker, вводить додаткову змінну «тривога-спокій».

Н.Н.Обозов у своїх дослідженнях також використовує цей підхід разом з О.Н.Абакумовою і Т.М.Трапезниковою [142]. Автори розглядають не тільки окремі елементи сім'ї (батько, мати, дитина), але й її комплексну взаємодію:

- ставлення дитини до матері й батька окремо до кожного й до них разом як до цілого - батьків;
- стосунки між батьками (особливості взаєморозуміння, також й конфліктність взаємин).

Трикомпонентна структура взаємодії [238], що включає когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти, охоплює взаємодію батьків-подружжя, оцінюючи когнітивний і емоційний компоненти, і частково - поведінковий (за допомогою вивчення конфліктності). У стосунках дитини з батьками оцінюється переважно емоційний компонент.

Визначена проблема існування третього фактора у вихованні позначилася на роботах неоаналітиків [208; 231]. На думку Е.Еріксона, ступінь автономії, що представляють батьки своїм дітям, залежить від їхнього почуття власної гідності й незалежності, якого вони змогли досягти в житті. Таким чином, переживання подій з минулого досвіду є такими ж вагомими, як і актуальні події і пов'язані з ними стосунки.

Разом з тим, на розвиток стосунків у родині впливають не тільки події, пережиті самим індивідом, але й життя прабатьків. Ця теорія розглядається з позиції трансактного аналізу Е.Берна [16]. Взаємодія в процесі виховання в сім'ї будується за сценаріями або анти сценаріями, які можуть бути закладені в сім'ї попередніми поколіннями (так звані "родові" сценарії). Активність і опір індивіда можуть дозволити йому переходити від сценарію до анти сценарію й навпаки. Такий підхід не обмежується показом впливу на виховання тільки життєвого досвіду батьків, а вказує на те, що весь родовий досвід сім'ї варто вважати одним з факторів, що формують особистість дитини.

Також слід зазначити вплив подружніх стосунків на формування особистості дитини. К.К.Платонов розглядає сімейні стосунки через багаторівневу систему сумісності. Автор пропонує виділити чотири види сумісності: фізіологічну, психофізіологічну, психологічну й соціально-психологічну [154, с.8].

Як стверджує В.Б.Ольшанський, відповідно до видів сумісності можемо говорити про рівні входження до них фізіологічних, психологічних і соціальних процесів [146, с.267].

К.І.Мелинський відзначає, що роль біологічного фактора у системі подружніх стосунків незаперечна, але все ж вона не є вирішальною [94, с.256].

Важливою умовою благополуччя подружніх стосунків є емоційна стабільність і зрілість особистості, з одного боку, і орієнтованість особистості на контакти - з іншого. Виділення орієнтованості на інших людей, як важливої якості особистості, яка регулює задоволеність партнерів один одним, не випадково наголошує на важливості спілкування в шлюбі.

При комунікативній ціннісно-орієнтаційній єдності сімейні стосунки можуть оцінюватися як щасливі.

Як відзначають Х.Ремшідт, "...чоловіки в більшості випадків виявляють схожі цінності й орієнтації в сфері взаємодії." [166, с.113]. Вони виникають під впливом психосоціальних умов і існують у вигляді ціннісних установок.

Американський соціолог психоаналітичного напрямку Д.Рисмен вважає, що джерелом орієнтації особистості на певну систему цінностей може бути власний світогляд людини або її соціальне середовище, що визнає, схвалює або відкидає ті або інші цінності [цит. по 179, с.8].

Відповідно до теорій навчання діти запозичують у дорослих не тільки зразок поведінки й звички, але й уявлення про цінності й переконання.

Систему цінностей батьків дитина засвоює уже в дитячому віці. У зв'язку із цим можемо прогнозувати, що агресивні дії дитини будуть залежати, і досить сильно, від системи цінностей і установок батьків.

Р.Берон, Д.Річардсон відзначають, що якщо вибір агресії як засіб досягнення мети схвалюють батьки, а саму агресію розглядають як допустиму форму поведінки, це може призвести до посилення зовнішніх виявів подібної поведінки й навпаки, якщо агресія вважається недопустимою, дитина буде намагатися не використовувати такі дії [24].

Можна припустити, якщо агресивні форми поведінки дитини підтримуються батьками, то така дитина буде застосовувати добре засвоєні агресивні реакції й згодом уже в дорослому житті.

А.С.Співаковська підкреслює, що владна, деспотична мати може викликати у своїй дитині аналогічні риси - брутальність, нестриманість, схильність до пригноблення інших і протилежні - пригніченість, страх, сором'язливість [190, с.333].

Н.Н.Обозов відзначає, що у родинях, як правило, складаються стосунки домінування - підпорядкування, але якщо домінування занадто сильне, шлюбна пара перетворюється у нестабільну подружню групу. Гарною умовою для подружньої сумісності є те, коли чоловік і жінка є різними за домінантністю. Але можуть бути задовільні стосунки, коли домінування є ситуативним, тобто стосується різних сфер спільної життєдіяльності [143, с.84]. Час спільного життя поглиблює рівень взаємовпливів чоловіка і жінки й сприяє формуванню стійких внутрішньосімейних правил, традицій, звичаїв, які виконують роль міцного фундаменту сімейних стосунків [221, с.258].

Також необхідною передумовою для кращого спілкування з дитиною і ставлення до неї, як до сформованої особистості, є емоційна врівноваженість. Ці якості дозволяють батькам і дітям виявляти свої почуття. До того ж, таким батькам властива уважність та здатність

сприйняти різного роду ознаки, які сигналізують про потреби дитини. Вони здатні реагувати на них немов би стихійно без особливих пояснень.

У подружніх стосунках важливою детермінантою комунікативної толерантності є їх етичний зміст. Розбіжності, які виникають на цьому рівні потреб, створюють передумови для глибоких конфліктів, що відбуваються на всіх рівнях трикомпонентної схеми міжособистісних стосунків - когнітивному, емоційному й особливо поведінковому. Якщо у близьких стосунках - подружніх і між батьками та дитиною відсутній елемент емпатії, то складаються владні стосунки на всіх її рівнях.

Узгодженість різних видів потреб чоловіка й дружини призводить до гармонії у подружніх стосунках. О.М.Леонтьєв відзначає, що потреби змушують людину вступати в активні, діяльнісні стосунки із соціальним оточенням. Щоб активність, яка пов'язана з існуванням потреби, переросла в цілеспрямовану діяльність необхідно "конкретизувати потребу" у мотиві [111, с.312].

А.С.Співаковська окреслює дві групи мотивів сімейного виховання. Це мотиви, виникнення яких пов'язане з життєвим досвідом батьків, із спогадами власного дитячого досвіду, з їхніми особистісними якостями, і мотиви виховання, що виникають як результат подружніх стосунків. До першої категорії відносимо такі мотиви: виховання як реалізація потреби сенсу життя; виховання як реалізація потреби досягнення; виховання як реалізація найцінніших ідеалів і певних якостей. До другої категорії відносимо мотив виховання як реалізації певної системи. Даний поділ досить умовний, у реальному житті родини всі ці мотиваційні тенденції, які йдуть від одного або обох батьків і від подружніх стосунків переплетені у щоденній взаємодії з дитиною у житті кожної родини. Для деяких батьків (як для матерів, так і для батьків) виховання є основною діяльністю, мотив якої складається в реалізації потреби сенсу життя. Задоволення потреби пов'язане з обґрунтуванням для себе змісту свого буття, з ясним, майже прийнятним і таким, який заслуговує на схвалення самої людини, напрямом її дії. Для багатьох батьків сенс життя виявляється в турботі про дитину. Батьки не завжди усвідомлюють це, вважаючи, що мета їх життя зовсім інша, але щасливими й радісними вони почувають себе тільки при безпосередньому спілкуванні з дитиною, у справах, які пов'язані з турботою про неї. Яскравим прикладом є мама, яка постійно опікує свою дитину, тривалий час виконує за неї все те, що вона здатна зробити самостійно. Як наслідок вона одержує бажане почуття своєї необхідності й завзято перешкоджає будь-якому прояву самостійності дитини. В інших батьків у вихованні переважає мотив, який реалізує потребу досягнення. У цих випадках мотивація виховання зводиться до досягнення виразно окресленої мети. Вибір мети пов'язаний



з досягненнями у власному житті іноді за подібністю, частіше за контрастом. Досить багато батьків виходять із мотиву досягнення дитиною у житті всього того, що їм з різних причин не вдалося досягти. У таких сім'ях діти рано прилучаються до різних занять, відвідують велику кількість гуртків, студій, причому інтереси, здібності й задатки самої дитини не завжди враховуються. Вимоги до результату перевищують потребу в одержанні задоволення, радості від занять. Під впливом мотиву досягнення у вихованні підсилюється значимість соціальних вимог на шкоду емоційної насиченості у стосунках з дитиною. Любов до дитини набуває умовний характер і залежить від оцінки її досягнень у тій або іншій діяльності [190, с.334]. Наступний мотив виховання під впливом найціннішої ідеї або з метою програмувальної якості. Дитині нав'язують невластиві їй якості, батьки неусвідомлено начебто переконують її в тому, що така, яка вона є, дитина їм не потрібна, підкреслюють своє неприйняття. Все це призводить до негативних наслідків у психічному розвитку дитини.

Виховання як реалізація потреб в емоційному контексті пов'язане з наявністю у людини своєрідної форми орієнтування - спрямованості на психічний стан іншої людини. Потреба орієнтації в емоційному стані інших людей називається потребою в емоційному контакті. Мета виховання дитини підпорядковується потребі емоційного контакту. Дитина стає центром цієї потреби, єдиним об'єктом її задоволення.

Організацію виховання в сім'ї за певною системою можна вважати варіантом реалізації потреби досягнення, але при цьому мова піде вже про досягнення не одного з батьків, а всієї родини. Цілі виховання тут немов би віддаляються від самої дитини й скеровуються не стільки на неї саму, скільки на реалізацію визнаної батьками системи виховання. Познайомившись із будь-якою виховною системою, батьки свідомо починають її реалізовувати.

А.С.Співаковська вказує на те, що щирі мотиви, які визначають взаємодію з дітьми, не завжди повністю представлені у свідомості батьків. Реально діючий мотив може бути представлений у свідомості «мотивом, що замішує», а власне виховання, спілкування з дитиною стає полімотивованим і неусвідомленим [190, с.339].

Таким чином, у сімейних стосунках мотив виховання батьків впливає на психічне здоров'я дитини.

Розглянувши кілька традиційних підходів до проблеми формування особистості в сім'ї ми бачимо, що всі вони мають свої особливості й недоліки. Так, прихильники спрямованого впливу сім'ї на особистість дитини, розглядаючи, характер батьківських впливів і реєструючи їхні результати, випускають із уваги активність дитини. Прихильники іншого

підходу, що відзначають двобічність виховного процесу й що розглядають дитину, не як пасивний об'єкт виховання, а як рівного у цьому процесі, не враховують третього фактора - соціокультурного. Відомо, що на поведінку й дитини, і дорослого впливають ті життєві умови, у яких вони перебувають у цей момент, і ті, які вже вплинули на минулих етапах розвитку індивіда. Це означає, що справді наукове розуміння психології особистості досягається лише тоді, коли особистість розглядається не ізольовано, як деяка абстрактність, а в цілісності її соціальних зв'язків і міжособистісних стосунків.

Тобто, до завдання сімейного виховання відносимо підготовку дітей до життя в існуючих соціальних умовах, засвоєння ними знань, умінь і навичок, що утворюють фундамент нормального формування й функціонування особистості. Як суб'єкт виховання, кожна сім'я виконує цю функцію залежно від соціального й соціально-психологічного стану, моральної зрілості й педагогічної грамотності.

Таким чином, окреслюємо три основні підходи до формування особистості дитини в сім'ї:

- 1) підхід, де якості особистості є результатом сімейних впливів;
- 2) підхід, який ґрунтується на тому, що дитина сама визначає своє місце в контексті сімейних стосунків;
- 3) системний підхід, який дозволяє розглядати вплив сім'ї на особистість дитини на трьох рівнях:
  - життєвий, актуальний досвід батьків;
  - родовий досвід сім'ї;
  - соціокультурний досвід людства.

При цьому, кожний із трьох підходів допускає приєднання досвіду самої дитини.

Розглянуті в розділі наукові парадигми також свідчать про вплив сімейного виховання на формування особистості дитини.

Психоаналітики рекомендують звернути увагу на дорослого, який відіграє головну роль в житті дитини.

Гештальтисти розглядають сім'ю, як єдину цілісну структуру, головною ланкою якої є процес взаємодії між її членами. Вони не спростовують психоаналітиків, але наголошують на тому, що індивідуальний вплив на окремих членів сім'ї не приведе до успішної сімейної психотерапії.

Біхевіористи лише підтверджують, що діти отримують від дорослих не тільки спосіб поведінки й звички, але й уявлення про цінності й переконання, що є основою для формування особистості.

## 1.2. Стиль сімейного виховання, як чинник пізнавального розвитку дитини

Під типами сімейного виховання ми розуміємо різні системи впливу й способи спілкування батьків з дитиною, види ставлення до неї, а також уявлення про неї.

Поняття "батьківське ставлення", "батьківські позиції", "батьківські установки" використовуються як синоніми до "типів виховання". У ряді робіт [25; 26; 27; 28; 29; 51; 59; 61; 83; 89; 107; 177; 188; 189 тощо] вони визначаються як спрямованість батьків на той або інший тип виховання.

У психології існує велика кількість класифікацій типів сімейного виховання, побудованих на різних теоріях, але єдиної основи класифікації типів сімейного виховання немає.

Погляди про те, що стосунки між батьками та дітьми, стилі виховання, які дозволяють говорити про дисгармонію сімейних стосунків, сприяють виникненню труднощів у поведінці дітей, знаходять своє віддзеркалення в наявних класифікаціях типів сімейного виховання, які в основному, не суперечать, часто доповнюють, а іноді повторюють одна одну. Значна кількість цих класифікацій ґрунтується на рівні виразності емоційного ставлення батьків до своєї дитини (емоційний компонент установки) [20; 21; 211]; в основному в них представлені два полярних типи - "прийняття - відкидання" (пер з рос. мови – «принятие - отвержение») [29; 87; 89; 95; 251], а всі інші відрізняються за мірою вираження емоцій [21; 211]. В інших роботах значна увага приділяється рівню волі дитини в сім'ї, типам дисциплінарної регуляції її поведінки батьками - "автономія - контроль" [101; 102; 254; 256; 257]. Деякі дослідники [257] при обґрунтуванні типів виховання прийшли до висновку, що краще оцінювати виховання не в одному, а одночасно в декількох аспектах. Зокрема, підхід Л.Бенджаміна [238], що виходить із тричленної моделі факторів, показує поведінку батьків у системі трьох осей - "симпатія - антипатія", "повага - зневага", "близькість - дальність".

Ще в роботах О'Коннер [цит. по 88] були виокремлені чотири батьківські установки й відповідні до них типи поведінки: "прийняття й любов", "явне відкидання", "зайва вимогливість", "надмірна опіка". Автор з'ясував, що між поведінкою батьків і поведінкою дітей простежується певна залежність: прийняття й любов породжують у дитині почуття безпеки й сприяють розвитку особистості, явне відкидання приводить до агресивності й емоційного недорозвитку.

У вітчизняній педагогічній літературі, присвяченій ролі сімейного виховання у формуванні психологічного й особистісного вигляду дитини, відомою є робота А.С.Макаренко "Про батьківський авторитет", у якій

автор визначає кілька типів так званого помилкового батьківського авторитету: авторитет пригнічення, відстані, педантизму, резонерства, підкупу. До сприятливих типів А.С.Макаренко відносить авторитет любові, доброти, поваги [119].

Пізніше вчені провели багато досліджень, у яких проаналізували стильові характеристики сімейних стосунків, установки батьків і поведінку їх дітей. У батьківських ставленнях до дітей розрізняють три основних стилі: "авторитарний" (імперативний), "демократичний" (співпраця) і "ліберальний" (потураючий), їх назва походить від стилів керівництва, що з'явилися у психологічній літературі з часів експериментів К.Левіна у школі "групової динаміки". А.Болдуїн виділяє: демократичні, контролюючі й змішаний стилі батьківського виховання. Демократичний характеризується прийняттям дитини, добре розвиненим вербальним спілкуванням з дитиною, вірою в самостійність дитини і поєднаний з бажанням допомогти їй, якщо виникне потреба. При контролюючому стилі виховання батьки беруть на себе функцію контролю за поведінкою дітей, обмежують їх діяльність. При змішаному стилі виховання дітей можна охарактеризувати як емоційно чутливих, нецікавих, таких, яких легко переконати.

Деякі автори [251], виокремлюють шість типів батьківського ставлення (відкидання, байдужність, надвимогливість, гіперопіка, стійкість, активна любов), бажують не називати конкретні риси характеру дитини, сформовані під впливом батьківського ставлення, приділяючи більше уваги типології й моделям останнього. Вплив батьківської влади на поведінку дітей також досліджував Г.Елдер [цит. по 100]. Узагальнюючи твердження дітей щодо різних типів поведінки їх батьків, він виділив сім видів батьківської влади: автократичний, авторитарний, демократичний, егалітарний, дозволяючий, потураючий, ігноруючий. М.Елдер відзначає, що батьки частіше бувають "автократичними" і "потураючими", матері - "авторитарними" і "дозволяючими".

Проблемою стосунків «батьки – діти» активно зацікавилися вітчизняні вчені у своїх клініко-психологічних дослідженнях. У значній частині цих робіт негативні фактори атмосфери в сім'ї, які сприяють розвитку різних форм неврозів, психопатій і акцентуацій характеру, розділяються за типом виховання й видами батьківського контролю.

До факторів, які сприяли формуванню психопатій, О.В.Кербилов відносить такі типи "неправильного" виховання - гіпоопіка, або безвідповідальність по догляду за дитиною, зверхопіка, "попелюшка", "кумир сім'ї". Вони доповнюють змальоване Г.Є.Сухаревою [192] виховання в умовах підвищеної недитячої відповідальності, а також виховання в атмосфері жорстокості. Ці основні лінії, за якими може

здійснюватися психопатичний розвиток підлітків, були систематизовані й докладно описані А.С.Лічко [116]. Запропонована В.І.Гарбузовим і співавторами класифікація акцентує увагу на трьох "неправильних" типах виховання: емоційне відкидання дитини (усвідомлюване або неусвідомлюване), гіперсоціалізоване виховання, егоцентричне [43].

У роботах Е.Г.Ейдемільера показаний зв'язок між певним типом батьківського ставлення й конкретними характеристиками особистості дитини [225].

Тривалі спостереження, які велися в процесі індивідуальної соціально-педагогічної роботи з "важкими" підлітками і їх родинами дозволили С.А.Белічевій узагальнити найбільш типові неправильно сформовані педагогічні стилі у сім'ях, що не справляються з вихованням дітей: потураючо-поблажливий; позиція "кругової оборони"; демонстративний; педантично-підозрілий; жорстко авторитарний; повчальний; відсторонено-байдужий; виховання за типом "кумир сім'ї"; непослідовний [15].

Таким чином, представлений аналіз доводить, що порушення внутрішньосімейної взаємодії викликає не тільки специфічні перекручування в діяльності й поведінці дітей, але й визначає зміну місця дитини в системі сімейних стосунків.

При вивченні стосунків між батьками та дітьми, як правило, у центрі уваги дослідників опиняється батьківське ставлення. Справжнє дослідження треба будувати з урахуванням думки А.Я.Варги: «Батьківське ставлення - це цілісна система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, які реалізуються на практиці у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття й розуміння характеру дитини, її вчинків. Особливості батьківського ставлення можуть сприяти порушенню взаємин між батьками та дитиною» [29 ,с.1]. Тут батьківське ставлення розглядається як багатомірне утворення, у структурі якого є три складові: а) інтегральні емоційні прийняття або відкидання дитини; б) міжособистісна дистанція у спілкуванні з дитиною; в) форма й напрямок контролю за поведінкою дитини. Кожний вимір батьківського ставлення також виглядає як сполучення в різній пропорції емоційного, когнітивного й поведінкового компонентів стосунків людини до людини.

А.Я.Варга відзначає чотири основних типи батьківського ставлення: приймаючо-авторитарне, відкидаюче із соціальною інвалідизацією і інфантилізацією, симбіотичне батьківське ставлення й симбіотично-авторитарне.

З цими типами виховання ми найчастіше зустрічаємося у літературі. Так, типи батьківського ставлення «симбіотичний» і «симбіотично-авторитарний» краще розглянути у групі праць про тип виховання

«зверхопіка» або «гіперпротекція». Тип батьківського ставлення «приймаюче-авторитарний» у ширшому розумінні «авторитарний» тип виховання, а «відкидаючий із соціальною інвалідацією та інфантилізацією» як варіант батьківського відкидання. Розглянемо деякі схожі типи виховання.

Виховання «гіперопіка» часто розглядається з різних боків, а дослідники називають важливими лише ту або іншу теорію. Так, А.Адлер змалював виховання «у атмосфері теплиці», що забирає зі шляху дитини будь-які перешкоди, таким чином, дитина, коли стає дорослою, не здатна існувати в складніших умовах, ніж «тропічний клімат» сім'ї. А.Адлер [5] говорить про занадто тісний зв'язок батько – дитина та вважає це помилкою виховання.

Особливість подібних досить тісних стосунків матері й дитини описав Е.Фромм [207] як глибоку й ірраціональну фіксованість дитини на матері, що викликає важку форму патології у дитини. Такий зв'язок матері й дитини має поглинаюче-руйнівне значення і з цього боку материнський образ має у собі негативний потенціал для розвитку дитини.

К.Леонгард [108] виділяв «опікаюче» виховання, основною рисою якого є розвиток залежності й низького вольового потенціалу.

Е.Шефер [254] батьківську опіку розглядає як турботу, відсторонення від складностей у житті, де головним є задоволення потреб дитини й позбавлення її трудових зусиль і відповідальності. Самостійність дитини у таких умовах не розвивається.

А.Рое і М.Сегельман [251] також описують «гіперопіку», як прагнення відгородити дитину від труднощів і неприємностей, однак при цьому наголошують, що дитина обіймає привілейований стан у сім'ї. Важливо, що самостійність і незалежність дитини обмежується.

У вітчизняній літературі Б.Ф.Райський [165] розглядає виховання «гіперопіка», як помилку виховання, риса якого - позбавлення дитини самостійності й вияву ініціативи. Подібної позиції дотримуються такі вчені, як: Д.Н.Ісаєв [96], М.І.Буянов [22], В.Я.Гіндікін [45], А.В.Петровський [150].

Таким чином, звертаємо увагу на таку важливу рису, як пригнічення самостійності й ініціативи у дитини, що негативно впливає на її пізнавальну активність і, як слідство, на прояв пізнавального інтересу..

В.Н.Соколова, Г.Я.Юзефович [186] виокремлюють такі риси типу виховання «гіперпротекція», як надмірна турбота, надмірна відданість дитині та захоплення її винятковістю. Ці автори вирізняють три варіанти такого виховання: 1) «гіперпротекція» з надмірним контролем, що пригнічує самостійність дитини; 2) «гіперпротекція» з надмірною увагою

до здоров'я дитини; 3) виховання дитини у стилі «вічного гостя», «вічного утриманця», для якого жертвують усім.

На відміну від перерахованих авторів, також зустрічаємо опис типу виховання «гіперопіка» у поєднанні з розглядом поведінки батьків на кожному віковому шаблі дитини.

Наприклад, Е.Т.Соколова [187] розглядає тип виховання «гіперопіка» у підлітковому віці як зверхопіку, зверхконтроль і ситуацію, у якій мати ставиться до підлітка як до маля.

В.В.Ковальов [101] змальовує батьківську опіку дітей дошкільного й шкільного віку як «розпещуюче» виховання, або «потураючу гіперпротекцію».

Виховання «гіперопіка» пов'язують із формуванням особливостей вищої нервової діяльності. В.П.Петрунук, Л.Н.Таран [151], Ю.Б.Тарнавський [194] вважають причиною неврозів дошкільників пестливе виховання. А.І.Захаров [86] розглянув тип виховання «гіперопіка» на матеріалі вивчення поведінки батьків дітей, які страждають неврозом. Він визначив сім ознак цього стилю: підвищена увага, ситуація, коли батько контролює кожний крок дитини, тримає її біля себе, прагнення батьків у всьому захищати дитину й охороняти її від небезпеки. Р.А.Зачеписький, Є.К.Яковлева [91] підкреслюють роль «пестливого виховання» у формуванні такої форми неврозу, як істерія й розвиток у особистості істеричних рис - егоїзму, протиставлення себе навколишній дійсності.

У літературі зустрічаємо опис не тільки особливостей виховання «гіперопіка», але і його варіантів. Поряд з описом виховання типу «гіперопіка» особливе місце займає розгляд виховання за типом «симбіоз». У визначення цього типу виховання підкреслюється, насамперед, така головна риса, як надмірно близька емоційна дистанція між батьками і дитиною. Саме так виховання розглядає А.Я.Варга. Симбіотичний тип батьківського ставлення характеризується «прагненням батьків встановити з дитиною тісний, напружений емоційний контакт, бути спільником у всіх ситуаціях її життя». [28, с.21]. Ще в одній роботі таке виховання схарактеризоване як материнське неправильне виховання з такою рисою, як позбавлення дитини самостійності через почуття, що з дитиною може трапитися нещастя, дитину втримують і «прив'язують» до себе, у батьків розвивається комплекс «Розумної Ельзи», бажання «прожити життя за дитину» [28]. Поряд з вихованням «симбіоз» А.Я.Варга також виділяє «симбіотично-авторитарний» тип батьківського ставлення, що характеризується гіперопікою й тотальним контролем поведінки й психічного життя дитини» [28, с.21]. А.С.Співаковська [188] також розглядає симбіотичну

залежність членів родини один від одного у зв'язку з батьківським типом виховання «гіперопіка». Сім'я розглядається як «сім'я-санаторій», що також характеризується зовнішньою солідарністю у поєднання з тривожністю. «Симбіотичний» тип виховання розкритий також А.Н.Слізаровим [79], риси якого - тісний емоційний контакт, активна опіка, позбавлення дитини самостійності.

Типи виховання «домінуюча гіперпротекція» і «потураюча гіперпротекція» розглядають такі автори, як Е.Г.Ейдемільер [227], А.Є.Лічко [116], однак тільки на матеріалі вивчення підлітків. Виховання «потураюча гіперпротекція» характеризується такими особливостями, як надмірне заступництво, постійне замилювання не існуючими талантами й перебільшення дійсних можливостей, створення в сім'ї (часто неповної) атмосфери обожнювання дитини, якій прагнуть у всьому догодити. У дитини формується високий рівень домагань, бажання мати високе становище, таке виховання не сприяє розвитку навичок систематичної праці, завзятості у досягненні мети, розвитку лідерських якостей. Е.Г.Ейдемільер називає такі риси «домінуючої гіперпротекції»: дитина є центром уваги батьків, їй приділяють багато часу, сил і одночасно позбавляють самостійності шляхом обмежень і заборон. Він описує типову сім'ю зі стилем виховання «домінуюча гіперпротекція», риси якої – ригідність, псевдо солідарність, чітка фіксація розподілу ролей і стабільне домінування одного з батьків. А.Є.Лічко характеризує «домінуючу гіперпротекцію» як дріб'язковий контроль, надмірну опіку й постійні заборони, які перешкоджають розвитку почуття відповідальності й обов'язку.

«Емоційне відкидання» у більшості випадків відносять до дефектів виховання. Досить часто поряд з поняттям батьківське відкидання зустрічається такий термін, як неприйняття.

А.Я.Варга виділяє відкидаючий й інфантилізуючий тип батьківського ставлення, що є характерним для батьків, що звернулися за допомогою з питань виховання. Такі батьки емоційно заперечують свою дитину, не цінують її індивідуально-психологічні якості, вважають її молодшою, ніж вона є насправді, знаходять погані звички [28].

В.І.Гарбузов [44] визначає неприйняття як відсутність любові до дитини у поєднанні з недостатньою цінністю особистості дитини. Факт нехтування усвідомлюється батьками. Результатом подібного виховання є поступове взаємне відчуження батьків й дитини, а також формування у дитини невпевненості. За В.І.Гарбузовим неприйняття буває первинним (ситуація небажаної дитини) і вторинним, яке виникає у процесі розвитку дитини й виявляє її дефекти, наприклад, розумове відставання, потворність, фізичні дефекти й т.п. О.Б.Добрович [66] змалював



особливості виховання за типом неприйняття і його виховний ефект як відсутність заохочень дитини і таке її становище в сім'ї, де з неї роблять «служницю» у будинку. У такому випадку розвивається невпевненість, залежність, несамостійність, почуття приниженості. Подібним чином Ю.Б.Тарнавський [194] розглядає зміст виховання, рисами якого є позбавлення дитини пещення й турботи, позбавлення її задоволень, приниження й образу дитини, придушення її бажань, а також ситуація, коли дитину тримають у постійному страху. Цей зміст виховання Ю.Б.Тарнавський розкриває у назві - «Попелюшка». М.І.Буянов [22], як і Ю.Б.Тарнавський використовує поняття виховання «за типом Попелюшки». Це ставлення характеризується відсутністю любові до дитини. Реакції дитини в цьому випадку можуть змінюватися: дитина може домагатися або любові, або жалості й уваги шляхом хуліганства, гарного навчання, може погрожувати, йти у світ фантазій і т.п.

В.Н.Соколова та Г.Я.Юзефович [186] розглядають такий тип виховання, як «емоційне відкидання», що є варіантом виховання «гіпоопіка». У цьому випадку підкреслюється відсутність близького емоційного контакту між батьком і дитиною. Результатом подібного виховання є розвиток у дитини невпевненості в собі й почуття страху.

А.Н.Єлізаров [79] розглянув неприйняття із різних боків. З одного боку це байдужість (індиферентність) одного або обох батьків, а з іншого боку - сувора, негнучка поведінка батьків стосовно дитини. Подібним чином Є.Волкова [33] характеризує батьківське «відкидання» як ситуацію, де на дитину і її переживання не звертають уваги, за нею здійснюють лише необхідний догляд із погано прихованим роздратуванням або байдужістю.

Виокремлення такої риси як байдужість зустрічається і в роботах інших дослідників цієї проблеми або як окремий вид виховання - «нехтування», або як надзвичайний варіант батьківського «емоційного відкидання». Наприклад, Е.Шефер описує «емоційне відкидання» як високу вимогливість і контроль у поєднанні з емоційно холодним ставленням, а надзвичайний варіант «емоційного відкидання» - ситуацію байдужих і жорстоких батьків. Е.Шефер відзначає, що «відкидання» і «нехтування» різні. «Відкидання» означає неприйняття конкретної особистості, холодні й принижуючі стосунки, а «нехтування» - холодні відносини без ворожості. Байдуже ставлення розкрите також при аналізі стосунків одного з батьків до хвороби дитини. Так, Д.Н.Ісаєв [96] вважає, що в цьому випадку байдужість є лише недооцінкою важкості хвороби дитини й вихованням за типом «гіпоопіка». У цьому випадку фіксуємо увагу на відсутності близьких емоційних стосунків між батьками і дитиною.

Тобто, існують два підходи при вивченні батьківського «емоційного відкидання». Відповідно до одного підходу, «емоційне відкидання» включає байдуже ставлення, а відповідно до іншого - байдужість до дитини є або крайнім варіантом «емоційного відкидання», або ж це самостійний стиль виховання.

У літературі розрізняють за мірою рефлексії, усвідомлення одним з батьків своїх стосунків з дитиною та почуттів до неї, два основних варіанти «емоційного відкидання» - явне й приховане.

Існують роботи, у яких «емоційне відкидання» розглядають у зв'язку з особливостями сім'ї, у якій проявляється таке ставлення до дитини. Так, А.С.Співаковська [188] при змалюванні «емоційного відкидання» наводить приклад сім'ї «третій-зайвий».

Досить часто в літературі батьківське «відкидання» пов'язують із виникненням неврозу у дитини. Так, А.І.Захаров [87] розглядає неприйняття дитини одним з батьків як патогенний фактор розвитку неврозу страху у дітей дошкільного віку. Можливе також неприйняття фактичного віку, коли до дітей ставляться як до старших або молодших ніж насправді. В.В.Ковальов [101], як і А.І.Захаров, розглядає неприйняття як патогенний фактор виникнення неврозу. Неприйняття характеризується такими рисами, як вороже ставлення до дитини, переадресація виховання, застосування різноманітних покарань, які містять садистичний компонент, постійні докори й погрози.

Говорячи про «авторитарний» тип виховання А.Адлер [3] відзначає таку його рису, як "здатність загасити наявну у дитини природну радість життя".

Е.Шефер вважає, що авторитарні батьки у випадку виховання підлітків вимагають від них беззаперечної покорності й не вважають за необхідне пояснювати причини своїх вказівок і заборон. Виховання характеризується жорстким контролем всіх сфер життя підлітка. Стосунки між батьками і дітьми можуть руйнуватися, але частіше діти пристосовуються й стають невпевненими у собі, менш самостійними й зрілими.

«Контролюючий» тип виховання змалював А.Болдуїн. Він вирізняє такі риси цього виховання, як значні обмеження поведінки дитини і зрозуміле пояснення дитині змісту цих обмежень. Тоді у сім'ї ми не зустрічаємо суперечностей із приводу застосування дисциплінарних мір до дитини.

В.Сатір [177] розрізняє три ролі "батьків-начальників":

а) батько-тиран, що постійно підкреслює свою владу, завжди звинувачує дитину й тримає її в страху;

б) батько-мученик, що хоче тільки служити іншим і буде своє виховання на почутті провини;

в) батько-вчитель, що вважає головним у вихованні - компетентність, підкреслює свій розум і ерудованість.

А.Я.Варга виділяє «приймаюче-авторитарний» тип батьківського ставлення й вважає, що він притаманний суб'єктивно благополучним батькам. Такі батьки «приймають дитину, тепло ставляться до неї, одночасно вимагають соціальних успіхів і досягнень, контролюють дитину в цих областях» [29, с.21]. В іншій роботі описані такі особливості цього типу виховання [28]: батьківський авторитаризм виявляється у вимогах беззастережної слухняності й дисципліни, прагненням нав'язати дитині свою волю й неможливістю прийняти її думку; покарання стосуються виявів свавілля; батько пильно стежить за соціальними досягненнями дитини, добре знає її індивідуальні особливості, звички, почуття й думки.

Зустрічаємо також опис такого виховання, як «виховний контроль за допомогою навмисного позбавлення любові» у випадку виховання підлітків [59]. Головна особливість цього виховання - воно будується переважно на контролі.

Як таке, що є неадекватним розвитку дитини, «авторитарне» виховання у своїй роботі розглядає А.В.Голстих [199]. Батьківський авторитаризм у сім'ї абсолютизується.

Як надмірний постійний батьківський тиск, що не відповідає потребам дитини «авторитарний» тип виховання розкритий Д.Н.Ісаєвим [96]. Вимоги, які висуваються до дитини, можуть не відповідати статі, віку або особливостям особистості дитини. Виховання будується на насильстві над дитиною, спробах переробити її. Причиною подібного виховання можуть бути амбіції батьків.

Є.Т.Соколова [187] змалювала виховання підлітка з батьківською позицією, заснованою на думці, що їм належить право розпоряджатися долею підлітка.

А.Н.Єлізаров [79] розглядає «домінантне ставлення» з суворим, значним контролем. У сім'ї часто обоє батьків сильно карають і критикують дитину.

У психологічній літературі зустрічається й опис крайньої форми прояву «авторитарного» типу виховання. Наприклад, А.В.Петровський [150] визначив «авторитарне» виховання не тільки як загальну тенденцію виховання, яка з'являється з пригніченням самостійності, ініціативи, почуття власної гідності, але і як крайній вияв або «диктат», тиранство усіх членів родини. Батьки досить часто ігнорують інтереси й думки

дитини, позбавляють її права голосу при вирішенні питань, пов'язаних з її життям.

Лише в надзвичайному варіанті «авторитарний» тип виховання був розглянутий С.В.Ковальовим [102] і вчений виділив такі його риси: безапеляційне й безцеремонне ставлення членів родини, їх жорстокість, агресія, диктат, бездушність і холодність, характер комунікацій побудований на коротких ділових розпорядженнях, погрозах, заборонах, батьки не виявляють поблажливості.

Відзначимо особливості батьків, що використовують агресивні, авторитарні моделі спілкування. До таких батьків можна віднести людину - автократа, що постійно пригнічує ініціативу, активність оточуючих людей, що прагне до маніпулювання іншими. Вони живуть за запрограмованим стандартом й намагаються «підігнати» інших під свій стандарт, - відзначає В.П.Михайлова [133, с.91].

А.І.Захаров пише, що такі батьки не вірять у здатність дитини бути самостійною і вмінні відстоювати свою думку. Для них характерне вмотивоване переконання і наявність постійної, зовнішньої небезпеки, від якої потрібно будь-що захистити дитину будь-якими засобами, навіть своєю надмірною опікою та контролем. Типовим для таких батьків є загострене почуття обов'язку, підвищена принциповість, тобто комплекс гіперсоціалізованих рис характеру, що підкреслює свого роду запрограмованість у стосунках з дитиною й недолік безпосередності у вираженні почуттів до неї. Крім визначених рис такі батьки схильні до високої тривожності, до занепокоєння, які провокують розвиток страхів у дитини [86, с.114-115].

В.П.Михайлова вирізняє тип дитини - «лицеміра», яка вихована авторитарними батьками. Це людина з подвійною мораллю, що вміє приховувати свої слабкі сторони. Ненависть у неї ховається під доброзичливістю, честолюбство - під скромністю й відданістю. Така людина тонко й майстерно перетворює помилку у видимість правди, страх і легкодухість ховаються під маскою сміливості, усвідомленість провини прикрита самовпевненістю й вихваланням, невдачу, поразку перетворює в перемогу й т.д. [133, с.72]. Подорослішав, вони досконало опановують мистецтво маніпулювання людьми.

Наступний тип дітей авторитарних батьків - «обвинувач». Це людина, яка постійно конфліктує, завжди незадоволена, не допускає заперечень і все критикує. Ця людина, що не ввібрала у себе досвід позитивних переживань із раннього дитинства, демонструє поведінку в «атакуючому стилі». Емоційний дискомфорт стане домінантою її поведінки й вона буде постійно відчувати дефіцит уваги до себе, буде робити все, тільки щоб їм зацікавилися.

Ю.П.Азаров виділяє кілька типів авторитарних стосунків.

1. *Прихована* (опосередкована) авторитарність. В основі цих стосунків знаходимо авторитарно-опосередковані дії. Саме їм авторитарист підкоряє і довіру, і гру, і систему перспектив. Його головна турбота - створення міцної системи внутрішньосімейних залежностей, яка вміло керується авторитаристом.

2. *Пряма* авторитарність - відкрите невизнання індивідуальності дитини. Прямий авторитаризм зазіхає на внутрішню волю дитини. Якщо встановлені ним правила, навіть незначні, не виконуються, то він вживає суворих заходів, навіть деспотичних. Вміє швидко реагувати, завзятий, наполегливий; елементарну, найпростішу організацію будь-якої справи доводить до досконалості. Він вимогливий і до себе, нехтує аналізом, не вагається.

3. *Демагогічна* авторитарність. Своє неприйняття інших особистостей прикриває набором догматичних норм: моральних, політичних. Виховне кредо: впливати на свідомість дитини тільки за допомогою бесід, навіювань, роз'яснень.

4. *Індиферентний* авторитаризм. Дотепний і рівний у спілкуванні, обов'язково продемонструє демократичність та невимушеність стосунків. [6, с.81-87].

Можемо виділити три рівні авторитарності:

1. Генералізована авторитарність. Виявляється в різних формах і яскраво виражена на всіх рівнях стосунків.

2. Ділова авторитарність. Людина досить суворо й чітко виявляє себе при розв'язанні життєвих, професійних проблем.

3. Ситуативна авторитарність виявляється досить рідко. Це прихована авторитарність.

Темперамент дитини впливає на сам процес виховання її батьками. І в цьому, на думку Я.Стреляу [191], виявляється його регулятивна роль. Поведінка дитини з моменту її народження та деякі особливості її темпераменту провають певну поведінку дорослих і насамперед батьків. Середовище впливає на дитину опосередковано через властивості її темпераменту [56, с.384; 191].

Г.Т.Хоментаскас, розглядаючи вплив виховання на дітей відзначає, що на дитину впливає не власне виховання, а те, як вона сама інтерпретує виховну ситуацію.

Г.Т.Хоментаскас визначає чотири узагальнені установки дитини стосовно батьків і до себе. Розглянемо їх: перша установка, що може з'явитися у дитини звучить так «Я потрібна, мене люблять, я люблю вас також». Ця установка виділяє дітей з високою самооцінкою й довірою до оточуючих її людей. Така позиція може виникнути при наявності

позитивного досвіду стосунків з батьками. Вона може формуватися в сім'ї, у якій дитина й батьки часто бувають включені до загальної діяльності.

Інша установка, яка може виникнути у дитини, звучить так «Я потрібний і мене люблять, а ви існуєте заради мене». Така внутрішня позиція звичайно виникає в сім'ях, де всі справи й турботи зосереджені навколо дитини. У таких сім'ях у дитини формується завищена самооцінка й почуття безкарності, поведінка дитини вже у дошкільному віці досить часто не співпадає з нормами загальноприйнятої соціальної поведінки.

Наступна можлива установка - «Мене не люблять, але я всім серцем бажаю наблизитися до вас». Вона часто зустрічається у так званих проблемних дітей. Причини її формування такі: дитина відсутня у життєвих планах батьків, вони невдоволені дитиною такою, якою вона є. Ці діти відчувають себе вартісними і потрібними тільки тоді, коли відчувають увагу батьків.

Остання можлива установка дитини - «Я нікому не потрібний і мене ніхто не любить, дайте мені спокій». Такі діти, зрозумів власну нікчемність погоджуються з цим. Просто дитина не хоче уваги дорослого, бо глибоко переконана, що вимагаючи уваги, вона одержить лише нову порцію приниження. Таким дітям байдужі оточуючі, вони не знають і не вміють використовувати свої здібності [211, с.86].

Соціально-психологічні особливості батьків негативно впливають на розвиток дитини. Серед таких особливостей - замкнутість сім'ї; відсутність інтересу до інших людей і спілкування з ними; вибірковість у стосунках і підкреслено негативні оцінки людей, що не досягли успіху в житті; деспотизм батьків; батьківське марнославство. Дитина здобуває деформований життєвий досвід у процесі несприятливих стосунків з близькими людьми, і в результаті цього, з одного боку, з'являється підвищена тривожність дитини, плаксивість, а з іншого боку - агресивність, афективність або індиферентність.

На думку Г.Крайг [105], батьки використовують безліч методів виховання залежно від ситуації, від самої дитини, від її поведінки на даний момент і в залежності від культури, до якої вони належать. Оптимально, якщо батьки обмежують автономію дитини й поступово прищеплюють їй певні цінності, прагнучи при цьому не обмежити ініціативу й почуття впевненості у собі.

1. У роботах, які присвячені психологічному аналізу стилів виховання, значно більше уваги автори приділяють так званим негативним стилям.

Що ж до конструктивної стратегії виховання, яка визначається авторами як демократичний стиль, то вона проголошується як альтернативна стильовим варіантам авторитарної, але не піддається ретельному вивченню як у констатуючому, так і в розвиваючих варіантах.

2. Стилі виховання традиційно поділяються на "погані" і "гарні", у той час як кожний стиль, навіть неконструктивний може містити у собі засоби, які не можуть бути віднесені до категорії абсолютно неприпустимих для використання. Такий поділ є обмеженим, він не допускає можливості отримати повну психологічну характеристику впливу виховання на формування особистості.

3. Особлива увага приділяється різновидам авторитарного стилю, але вони не досліджуються з погляду систематизованої доцільності з урахуванням вікової специфіки.

4. Матеріали наукових досліджень про специфіку різних стилів виховання можуть стати основою для розробки навчальних тренінгових програм для батьків і педагогів, а також для індивідуалізованої системи психокорекційних програм для дітей.

5. Декларуючи виховання в індивідуально-стильовому варіанті як фактор розвитку особистості дитини, не достатньо вивченими є ті особливості особистості, які пов'язані з новоутвореннями й провідною діяльністю її віку.

### **1.3. Чинники становлення пізнавального інтересу як новоутворення молодшого шкільного віку**

Проблема розвитку особистості в молодшому шкільному віці є традиційною і актуальною в психологічній науці. Традиційною, тому що існує велика кількість досліджень цієї вікової категорії у роботах вітчизняних вчених, переважно у галузі досліджень розвивального навчання. Актуальною, бо ряд психологічних проблем і зараз залишається недостатньо вивченим, а ряд вже досліджених проблем на сучасному етапі розвитку суспільства вимагає термінового перегляду.

Досягненням сучасної вікової психології є досить ретельна характеристика молодшого шкільного віку як такого, що відрізняється особливою соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю та певними психологічними новоутвореннями. Виходячи з мети нашого дослідження, яка полягає в тому числі і у визначенні чинників становлення пізнавального інтересу, вважаємо за необхідне проаналізувати основні характеристики молодшого шкільного віку через призму завдань дослідницької роботи.

Щодо *соціальної ситуації розвитку* молодшого школяра, треба зазначити, що вона набуває у цьому віці певних змін. А саме: молодший школяр буде свої стосунки з однолітками на основі такої спільної діяльності, як навчальна діяльність. Крім того, педагог, який здійснює керівництво навчальною діяльністю, реалізує свої виховні функції в контексті зазначеного керівництва. Педагогічна активність виявляється залежною від особливостей сімейного виховання. Особливо значимою така залежність виявляється в питаннях про засоби забезпечення в сімейному вихованні становлення пізнавального інтересу. Це дуже важливо, тому що у молодшому шкільному віці істотним чинником успішності включення у навчальну діяльність є саме пізнавальний інтерес. Крім того, у цьому віці пізнавальний інтерес змінюється, він трансформується з широкого недиференційованого інтересу до чогось нового на інтерес до наукових знань, до оволодіння новими способами дії.

*Провідною діяльністю* в молодшому шкільному віці є навчальна, цілеспрямована діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками. Важливою умовою організації навчальної діяльності є підтримання пізнавального інтересу, безпосереднього інтересу до знань:

- потрібно створювати позитивну пізнавальну атмосферу;
- забезпечувати успіх в навчанні (контроль);
- стимулювати творчі сили дитини, забезпечити усвідомлене оволодіння знаннями;
- формувати впевненість у власних силах і здібностях [212].

Всі ці засоби, спрямовані на підтримку і розвиток пізнавального інтересу, повинні реалізовуватися усіма суб'єктами педагогічного впливу з необхідною координацією зусиль. Тобто вчителі і батьки у відповідній педагогічній активності повинні об'єднувати свої стратегії, тактики та узгоджувати свої дії. Це виявляється можливим лише у випадку єдності цілей та стилю шкільного і сімейного виховання. Це також важливо для питання формування пізнавального інтересу, оскільки він є провідним мотивом навчальної діяльності молодшого школяра.

Тобто пізнавальний інтерес як мотив навчальної діяльності можемо віднести до *основних психологічних новоутворень* зазначеного віку. Основні психологічні новоутворення молодшого школяра включають досить складний комплекс психологічних якостей, кожна з яких може обумовлювати динаміку становлення пізнавального інтересу.

На цьому етапі формується внутрішній план дій, розвивається довільна регуляція поведінки (вмінні свідомо ставити цілі, шукати засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди), орієнтація на соціальні



норми і вимоги, рефлексія (осмислення своїх суджень, вчинків, самоаналіз).

У молодшому шкільному віці під впливом навчання починається перебудова пізнавальних процесів, здобуття якостей, притаманних дорослим. Загальними характеристиками є їх довільність, продуктивність, стійкість. Сприйняття, за своїми психологічними характеристиками (цілеспрямованість, зосередження, точність, узагальненість) починає відповідати рівню дорослої людини. Спостерігається динаміка в розвитку уваги від мимовільності до довільності. Покращується здатність до переключення та стійкості уваги. Розвивається словесно-логічна пам'ять, зростає продуктивність, точність, надійність запам'янання. Удосконалюється відображення об'єктів, увага стає більш реалістична, керована, з елементами творчості. Закладаються основи логічного мислення (на основі образного). Відбуваються зміни у співвідношенні образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. У цьому віці емоції стають більш зрівноваженими. Молодші школярі починають керувати своїм настроєм, відрізняють ситуації в яких можна чи неможна виявити свої почуття. Виникають зміни і у розвитку особистості: самостійність; здатність до саморегуляції, рефлексія; з'являється рівень домагань (залежить від успіхів в навчанні і становища в системі стосунків з однолітками); формується самооцінка (переважно в залежності від успішності в навчанні), більш стійка ієрархічна структура мотивів (навчальні мотиви стають провідними) [212].

Вчителі початкових класів досить часто мотивацію навчання школярів розглядають лише як позитивне відношення до навчання і, як наслідок, роблять неправильні висновки, що нібито до кінця початкового навчання в багатьох учнів знижуються мотиви навчання, що проявляється в зниженні їхнього інтересу до навчання взагалі. Тому у своїй роботі ми погоджуємося з психологами, які відзначають, що в цьому випадку в учнів знижується не мотивація навчання в цілому, а трохи іншими стають уявлення дітей про самий процес навчання, коли їм доводиться переборювати часом дуже серйозні складнощі, оскільки навчання дається їм нелегко, а переборювати ці труднощі вони не навчилися [71]. Покликанням кожного учителя є перетворити первісний мотив «хочу вчитися» на справжній інтерес і вміння опанувати способами добування знань.

Головним завданням учителя початкової школи є надання допомоги школярам у вихованні в них глибокого інтересу до знань на основі подолання різного роду труднощів процесу навчання [72]. Цей процес і є тим новоутворенням у свідомості учнів початкових класів, що допоможе виховати в них активну життєву позицію.

У початковій школі інтерес школярів, як мотив навчання, спочатку може бути неглибоким та проявлятися в багатьох учнів у зв'язку з якоюсь ситуацією, що визнала емоційний відгук. Учитель повинен послідовно розвивати первісний інтерес учнів до навчання шляхом створення сприятливого психологічного клімату у своєму класі, доповнення і розширення його новими мотивами, які збагатять зміст освіти, форми й методи організації пізнавальної діяльності, різноманітні форми особистого спілкування учнів. Тільки за умови постійного розширення пізнавального інтересу школярів, можна перетворити його у стійку навчальну діяльність. І тільки при виникненні в учня цілком усвідомленого бажання вчитися, це бажання трансформується в мотив активного навчання [78].

Пізнавальна спрямованість школярів у навчальній діяльності може мати, три рівні розвитку:

- широкий пізнавальний мотив, що детермінує спрямованість на засвоєння нових знань;
- навчально-пізнавальний мотив, що стимулює дітей до оволодіння способами отримання знань;
- мотив самоосвіти, який полягає у спрямованості на постійне вдосконалення способів отримання знань, своєї навчальної й пізнавальної діяльності в цілому.

«Відмінність навчально-пізнавальних мотивів від широких пізнавальних інтересів, - відзначає Д.Б.Ельконін, - полягає у тому, що вони спрямовані не просто на отримання інформації про коло явищ навколишньої дійсності, а на засвоєння способів дій у конкретній галузі досліджуваного навчального предмету» [230, с. 46-47]. Д.Б.Ельконін указує на зв'язок навчально-пізнавальних мотивів зі змістом навчальної діяльності. «Навчальна діяльність - це діяльність, спрямована на оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Така діяльність повинна стимулюватися адекватними мотивами. Ними можуть бути тільки мотиви, які безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви надбання узагальнених способів дій, або мотиви власного росту, власного вдосконалення. Якщо вийде сформувати такі мотиви в учнів, то цим самим можна підтримати, наповнити новим змістом, ті загальні мотиви діяльності, які пов'язані з позицією школяра, зі здійсненням суспільно вагової й суспільно оцінюваної діяльності. Тільки так широкі соціальні мотиви наповнюються змістом, який тісно пов'язаний з діяльністю, що здійснюється школярем. Зараз позиція школяра - це не просто позиція учня, що відвідує школу й ретельно виконує всі завдання вчителя, а

позиція людини, що вдосконалює саму себе, здійснюючи суспільно вагому діяльність» [230, с.46].

Саме таке розуміння учбово-пізнавальних мотивів дає можливість підкреслити необхідність їхнього формування в школі та актуальність їх психологічного дослідження.

Високий рівень організації навчальної діяльності забезпечує одержання глибоких знань досліджуваних предметів, формування в учнів активної життєвої позиції, що є тим психологічним новоутворенням, яке обумовлює перетворення учня в суб'єкт навчальної діяльності.

Саме в учнів із сильною мотивацією досягнення й слабкою тривожністю проявляється підвищений інтерес до навчання й збільшується продуктивність діяльності [236, с. 255-256].

У психологічному дослідженні важливо не тільки намітити рівні учбово-пізнавального мотиву, але й підійти до розгляду механізмів перебудови мотивів, переходу від одного рівня розвитку пізнавальних мотивів до іншого: перетворення широких навчальних мотивів у навчально-пізнавальні, тобто переходу школярів від орієнтації на результат своїх дій до орієнтації на спосіб; перетворення навчально-пізнавальних мотивів у зрілу мотиваційну установку - мотиви самоосвіти, тобто переходу від орієнтації учня на спосіб своїх дій до орієнтації на структуру своєї діяльності в цілому - у єдності всіх її ланок і компонентів.

У першому класі школяр починає вчитися із широкими пізнавальними мотивами; учбово-пізнавальні мотиви повинні бути сформовані в першому наближенні до закінчення початкової школи; мотиви самоосвіти як спрямованість на постійне вдосконалення способів добування знань необхідно розвивати у випускників середньої школи.

Серед різноманітних мотивів початкового навчання можна виділити наступні дві групи: мотиви пізнавального інтересу й мотиви розуміння обов'язку й відповідальності.

Мотиви пізнавального інтересу виявляються в прагненні учнів більше довідатися. У період навчання в початковій школі відзначається зменшення числа дітей, які навчаються через інтерес (з 25% до 5%). Іноді це обумовлено особливостями організації навчального процесу. Мотиви обов'язку й відповідальності характеризуються ступенем розуміння ними суспільної значимості навчання, рівнем навчальної дисципліни, прагненням сумлінно виконувати всі вимоги вчителя, повагою суспільної думки учнівського колективу.

За даними лонгитюдного дослідження І.М.Веренікіної, від 6 до 10 років зростає кількість дітей, які мотивують свою навчальну діяльність почуттям обов'язку (з 15% до 34%). Про посилення мотивів обов'язку в

цьому віці свідчать результати досліджень, авторами яких є В.К.Котирло, Н.В.Рогова, В.Г.Хроменок [104].

Провідним мотивом навчання більш ніж у половини молодших школярів виступає оцінка. Однак у школярів 1-2 класів ця роль своєрідна. За даними Л.І.Божович, вони сприймають високий чи низький бал як оцінку своїх зусиль, а не якості проробленої роботи [18].

Отже, головним мотивом навчальної діяльності в молодшому шкільному віці є пізнавальний інтерес, формування якого - це не тільки засіб, що забезпечує успішне засвоєння програмового матеріалу, але й мета навчання. При цьому дуже важливо, щоб пізнавальний інтерес був досить інтенсивним.

Можна виділити три рівні розвитку пізнавальних інтересів школярів; інтерес, пов'язаний з потребою нових вражень; із виявом допитливості; з усвідомленням важливості пізнавальної діяльності.

Тільки чітко усвідомлюючи мету своєї діяльності, дитина може об'єктивувати її в дії й отримати бажаний результат у вигляді реалізованого мотиву.

Окрім вже зазначених мотивів відвідування школи доречно було б відзначити, що для деяких дітей найбільший інтерес представляє спілкування з однолітками й, зокрема, ігри з ними (ігровий мотив). Н.І.Непомнящая, Я.З.Неверович, А.К.Маркова [125] вважають, що за ігровим мотивом залишається найбільша спонукальна сила. Це пов'язано тим, що зміна провідного виду діяльності ще не відбулася. Великий інтерес до ігрової діяльності виявляється, зокрема, у тому, що під час виконання завдань дитина постійно відволікається, вкрай неуважна, тоді як у грі вона може бути дуже зосередженою.

До мотивів навчання, характерних для молодших школярів, можуть входити такі: соціальні (беззаперечне виконання вимог дорослих і насамперед учителя), бажання заслужити похвалу, задовольнити своє марнославство (бути відмінником), інтерес до навчання взагалі (заснований, ймовірно, на потребі нових вражень від отримання знань), бажання одержати освіту, пов'язане з усвідомленням її необхідності у життя й професійній діяльності [93]. Останні два мотиви з наведених часто виявляються «відомими», а не такими, які реально працюють. Орієнтація на майбутнє у дітей розвивається повільно. У першому класі всього 5% дітей вбачають у своїй поведінці віддалене майбутнє [93].

Соціальний мотив відіграє велику роль у навчанні молодших школярів. Велика кількість учнів початкових класів, беззаперечно виконує вимоги вчителя. Вони навіть не завжди намагаються зрозуміти, для чого потрібно виконувати те, що їм говорить учитель. Це є позитивним, тому що вчителю було б важко щоразу пояснювати школярам, навіщо

виконувати той чи інший вид роботи і як він вплине на їх освіту. Роль учителя в спонуканні до навчальної діяльності знижується вже до кінця навчання в початковій школі. У 3-4 класах починає з'являтися вибіркове ставлення школярів до окремих навчальних предметів і як наслідок загальний мотив навчання стає все більше диференційованим: з'являється як позитивна, так і негативна мотивація до процесу навчання залежно від рівня зацікавленості конкретним предметом.

Як вже зазначалось, пізнавальний інтерес є підструктурою спрямованості особистості, яка відноситься до основних психологічних новоутворень молодшого школяра і розвивається під впливом такого педагогічного процесу як виховання. А виховання і є саме таким процесом, який спрямований на формування компонентів спрямованості особистості. Ш.А. Надірашвілі вирізняє такі риси виховного процесу [215]:

1. Поведінка людини визначається не тільки змістом свідомості (тобто знаннями про навколишній світ), але її ставленнями, переконаннями, орієнтаціями стосовно того, що вона знає. Завданням виховання і є формування в учнів позитивних переконань і орієнтації до суспільно-вагомого;

2. Існує певний внутрішній зв'язок між знанням про предмети чи явища дійсності і ставлення до цих предметів чи явищ, між знанням про власну поведінку і ставлення до неї. Але знання і ставлення відрізняються як за своєю природою, так і за способом формування і дії.

За його думкою предметом виховання є формування таких компонентів спрямованості особистості, як: потреби, мотиви, установки, переконання, ідеали, ціннісні ставлення, світогляд.

Ш.А.Надірашвілі вирізняє такі закономірності формування орієнтацій, ставлень як предмету виховання [215]:

1. Для того, щоб створити у людини бажане ставлення до певних явищ, необхідно примусити їх діяти у відповідності з потрібною для вас позицією. Словесне пояснення, повідомлення знань про доцільність такого ставлення абсолютно недостатнє.

2. Якщо у людини уже сформоване певне ставлення до об'єктів, не можна застосовувати насильство, різко протиставляти її позиції. Також недоцільно доводити неприродність її позиції. У таких випадках неможливо уникнути негативного ефекту.

3. Для того, щоб отримати бажаний вплив на людину, необхідно намагатися, щоб її ставлення до предмета розмови змінювалося повільно. Людина мимовільно легко переходить на позицію іншого, якщо різниця між позиціями незначна.

4. Великого значення у процесі певного впливу на людину надається інформації про особу, від якої іде даний вплив. Встановлено, що бажаний вплив можуть здійснювати лише ті люди, до яких ми ставимося позитивно. Разом із тим, люди, до яких ми ставилися негативно, не втрачають сили свого впливу. Виявляється, що в таких випадках у нас формується ставлення протилежне тому, яке намагається створити у нас неприємна людина.

До засобів соціально-психологічного впливу в процесі виховання належать: переконання, навіювання, наслідування, зараження.

Вищезазначене дає можливість припустити, що існує залежність між стилем виховання суб'єктів педагогічного процесу, в тому числі і представників сім'ї та динамікою становлення пізнавального інтересу молодших школярів. Але дане припущення вимагає експериментальної перевірки як на рівні констатуючого експерименту, так і в процесі реалізації експериментальної розвивальної програми. Саме цьому і будуть присвячені наступні розділи роботи.

\* \* \*

Таким чином, можна зробити наступні висновки.

1. У дослідженнях з вікової та педагогічної психології пізнавальний інтерес визначається як компонент спрямованості особистості, який є спонукальним фактором в діяльності дитини та обумовлює успішність цієї діяльності і ефективність психічного розвитку. Пізнавальний інтерес у процесі вікового розвитку набуває істотних змін. У молодшому шкільному віці пізнавальний інтерес належить до основних психічних новоутворень і змінюється з широкого недиференційованого інтересу до чого-небудь нового на інтерес до наукових знань, до оволодіння новими способами діяння.

2. Чинники становлення пізнавального інтересу обумовлені соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю та основними психічними новоутвореннями, характерними для того чи іншого вікового періоду. Молодший школяр свої стосунки з однолітками буде на основі навчальної діяльності. Педагог, який здійснює керівництво навчальною діяльністю, реалізує свої виховні функції. Специфіка такого керівництва має відмінності в умовах традиційного і розвиваючого навчання на користь останнього. Педагогічна активність виявляється залежною від особливостей сімейного виховання. Зазначена залежність особливо вагомим виявляється в питаннях, спрямованих на визначення, якими засобами забезпечувалося у сімейному вихованні становлення пізнавального інтересу. Важливою умовою організації провідної

діяльності молодшого школяра є підтримання пізнавального інтересу. Засоби підтримки розвитку пізнавального інтересу повинні реалізовуватися всіма суб'єктами педагогічного впливу з необхідною координацією зусиль. Це можливе у випадку єдності мети та стилю шкільного й сімейного виховання. Основні психологічні новоутворення молодшого школяра містять досить складний комплекс психологічних якостей, кожна з яких, на пряму чи побічну, може обумовлювати динаміку становлення пізнавального інтересу. Одним з основних завдань учителя початкової школи є вміння надати допомогу школярам для виховання у них глибокого інтересу до знань на основі подолання різного роду складностей у процесі навчання. Це і є новоутворення у свідомості учнів початкових класів, яке сприяє вихованню у них активної життєвої позиції.

3. У психолого-педагогічній літературі можна виокремити три основних підходи до формування особистості дитини в сім'ї:

1) підхід, де особливості особистості є результатом сімейних впливів;

2) підхід, де дитина сама визначає своє місце у контексті сімейних стосунків;

3) системний підхід, який розглядає вплив сім'ї на особистість дитини у трьох рівнях: життєвий, актуальний досвід батьків; родовий досвід сім'ї; соціокультурний досвід людства.

При цьому кожний з трьох підходів передбачає досвід самої дитини. Розглянуті у цьому розділі наукові парадигми також свідчать про вплив сімейного виховання на формування особистості дитини.

4. Проаналізувавши міру наукової розробки проблем, пов'язаних з психологічними особливостями сімейного виховання, ми дійшли висновку, що найбільш ретельний їх розгляд здійснюється у роботах, присвячених питанням стилів виховання. При цьому слід зазначити, що в таких роботах більше уваги приділяється так званім негативним стилям. Що стосується конструктивної стратегії виховання, яка позначається авторами як демократичний стиль, то вона скоріш декларується як альтернативна стильовим варіантам авторитарної, але не піддається ретельному вивченню як в констатуючому так і в розвиваючому варіантах. Традиційний розподіл стилів виховання на позитивні та негативні є обмежуючим, оскільки кожен стиль може містити у собі конструктивні стратегії. Такий підхід обмежує можливості повноцінної психологічної характеристики впливу виховання на становлення особистості. Особлива увага приділяється різновидам авторитарного стилю, але вони не досліджуються з погляду систематизованої доцільності з урахуванням вікової специфіки.

5. Науковці, досліджуючи чинники розвитку пізнавального інтересу недостатньо уваги приділяють сімейному вихованню, скоріше декларуючи його як один із чинників. Аналіз психологічних характеристик сімейного виховання та виявлення такої її специфіки, яка обумовлює позитивну динаміку пізнавального інтересу постає як одне з нагальних завдань вікової психології, вирішення якого має значну практичну цінність. Дослідження чинників розвитку пізнавального інтересу молодших школярів досить широко висвітлено у роботах психологів, але виховання при цьому розглядається переважно у контексті педагогічного впливу з боку вчителя.



## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ, ПОВ'ЯЗАНОЇ З ПІЗНАВАЛЬНОЮ АКТИВНІСТЮ ТА ШКІЛЬНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

### **2.1. Теоретичне обґрунтування емпіричного дослідження**

Проблема активізації пізнавальної діяльності у дітей різного віку містить у собі питання вивчення такого психічного феномена, як пізнавальний інтерес, тому що він має потужні спонукальні й регулятивні можливості та значною мірою сприяє процесу ефективного становлення дитини як суб'єкта пізнавальної й навчальної діяльності. Тому першочерговим завданням для фахівців стала розробка (визначення) методів діагностики пізнавального інтересу в різних вікових категоріях індивідуумів.

Варто відзначити, що вітчизняні учені та педагогічні працівники звернули увагу на проблему пізнавального інтересу у дітей лише тому, що почали досліджувати питання активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, формування у них суб'єктної позиції до навчальної діяльності, яка допускає розвиток здатності самостійно нею керувати. На думку багатьох учених, реалізація цього важливого завдання можлива лише за умови стимуляції й зміцнення пізнавального інтересу, що забезпечить становлення дитини як суб'єкта різних видів діяльності. Саме тому низка досліджень розглядає пізнавальний інтерес як провідну мотиваційну тенденцію, що є необхідним і важливим компонентом структури навчальної діяльності [39; 54; 97; 98; 112; 113; 168; 172; 182; 200; 228; 229 і ін.]. Відповідно, дослідження пізнавального інтересу докладно велося в рамках вивчення мотивації навчання у школярів різного віку, у тому числі у молодших школярів.

Проаналізувавши концептуальні моделі вивчення пізнавального інтересу, пізнавальної потреби, пізнавальної активності й самостійності як автономного предмету дослідження, а також як одного з мотивів навчальної діяльності ми з'ясували, що лише в окремих випадках учені використовують лише неекспериментальні методи. Наприклад, робота М.І.Бекоевої [14], де використовується анкетування викладачів і учнів як основний метод діагностики.

У більшості ж випадків, на думку дослідників, доцільніше використовувати різноманітні взаємодоповнюючі методи, що, безперечно, забезпечать надійність і правильність отриманих результатів.

Зупинимось на ряді досліджень, присвячених вивченню мотивів навчання, а також пізнавальної потреби й пізнавальних інтересів у

молодших школярів, бо цей вік безпосередньо приєднується до старшого дошкільного, і досить багато характеристик окресленої нами сторони психіки цих вікових категорій мають спільні риси.

Перші роботи в галузі вивчення пізнавальних інтересів школярів різного віку були представлені у 50-х роках двадцятого сторіччя.

Наприклад, у своєму дослідженні М.Ф.Морозов [135] ставить перед собою завдання охарактеризувати специфічні особливості навчальних інтересів (також і пізнавальних), їх особливостей, спрямованості, вікової динаміки у дітей четвертих класів.

Вчений спирався на свої спостереження, бесіди із учителями, аналіз творів, які були написані учнями за спеціальним завданням. В експерименті використовувалися завдання різного типу: 1) вибір одного з декількох завдань різного рівня складності; 2) можливість вибору між новим і знайомим матеріалом; 3) вибір одного з декількох, різних за цікавістю, завдань. Школярам також читали різні тексти: один текст містив факти, в іншому викладалися закономірності того чи іншого процесу. Після читання учням пропонували побудувати запитання, за характером яких можна було б з'ясувати направленість інтересів.

А.К.Маркова [125] присвятила свої дослідження вивченню структури мотивації навчальної діяльності молодшого школяра, щоб виявити мотиви, до складу яких входять і пізнавальні. Вона використовувала індивідуальну бесіду, анкетування, спостереження і дібрала ряд ситуацій у формі завдань, які вливалися до навчального процесу. Два останніх методи автор вважає найбільш інформативними й показовими, оскільки вони дозволяють виявити реальне ставлення до навчання, дають можливість не переривати природний перебіг навчально-виховного процесу.

У процесі діагностики використовувався комплекс методик, за допомогою яких школяр опинявся перед вибором. Звернемося до їх характеристики.

Перша «Методика з конвертами» була запозичена у Г.І.Щукіної [223]. Досліджуваному пропонували обрати конверт, на якому написана назва найцікавішої для нього навчальної дисципліни, а потім відкрити його й обрати одну з карток, яка знаходиться у ньому і містить привабливий для учня тип завдання - теоретичний, прикладний тощо. Отже, специфіка методики у тому, що досліджуваний проходить через «дворівневий» вибір, що і дає експериментатору можливість отримати досить повні відомості про область і характер його інтересів.

Інша методика допускала складання розкладу, до якого учень міг включити будь-яку кількість уроків з різних дисциплін, передбачених і не передбачених шкільною програмою. Такий варіант вивчення кола

зацікавленість школяра також зробив можливим отримати конкретну інформацію щодо цього питання. Рівень інтересу, на наш погляд, удалося чітко зафіксувати за допомогою методики «Повернення», у якій передбачалося повернення школяра до аналізу способу розв'язання завдання вже після отримання правильного результату, що свідчить про наявність навчально-пізнавального (теоретичного) інтересу.

Поряд з описаними методиками використовувався також ряд ситуацій вибору, зокрема, між навчальними завданнями з різним типом завдань (репродуктивні або творчі, теоретичні або практичні); між завданням на «результат», де потрібно одержати правильний результат, і завданням на «спосіб», розв'язання якого неможливо без вичленування й усвідомлення способу дії.

Таким чином, сукупність різних прийомів у моделі вивчення інтересів молодших класів, була апробована А.К.Марковою. У своєму дослідженні вона дала можливість побачити досить чітко загальну картину їхнього розвитку в цьому віці.

В області мотивації навчання нашу увагу привертає й робота М.В.Матюхіної [130]. В групі навчально-пізнавальних мотивів автор виокремлює два типи мотивації: перша (мотивація змістом) пов'язана зі змістом навчання й виявляється у прагненні дізнаватися нові факти, оволодівати знаннями, методами, поглиблювати свої знання про сутність певних явищ; друга (мотивація процесом) - має відношення до самого процесу навчання й характеризує учня з боку прагнення виявити інтелектуальну активність, бажання думати, міркувати, бороти перешкоди у процесі пізнання й розв'язання важких завдань.

На наш погляд, спонукальні мотиви, зазначені М.В.Матюхіною, у сукупності відображають власне характеристики пізнавального інтересу, а саме: спрямованість на отримання знань як результат пізнавальної діяльності, орієнтованість на процес їх надбання, а також прагнення до подолання перешкод, які виникають у перебігу цього процесу. У зв'язку із цим ми наводимо зміст діагностичної системи цього автора, тому що цей комплекс дозволяє встановити рангове місце пізнавального інтересу в загальній структурі мотивів навчання школяра, але не дає повноцінної можливості виявити рівень його виразності й охарактеризувати якісну своєрідність його прояву.

Розглядаючи положення про мотивацію як багаторівневу систему, М.В.Матюхіна використала дві групи методик, одна з яких була спрямована на виявлення мотивів, які реально працюють, а інша - на вивчення тих мотивів, які можна зрозуміти.

Психолого-педагогічний експеримент, спрямований на виявлення дійсно працюючих мотивів, включав у себе ряд методик. Була

використана методика зіткнення мотивів [123], коли учень виявлявся перед необхідністю вибору одного мотиву з декількох. Наприклад, пропонувалося вибрати одне з двох завдань, що символізують інтерес до розумової діяльності або прагнення до подолання труднощів. Аналогічний педагогічний експеримент був застосований і для того, щоб розкрити сутність оцінки як реально діючого мотиву: у цьому випадку учень опинявся перед фактом вибору одного із двох мотивів - прагнення отримати оцінку й прагнення навчитися розв'язувати завдання. Далі ми побачимо, що метод зіткнення мотивів досить широко розповсюджений як при дослідженні загальної структури мотивів навчальної діяльності, так і при вивченні власне пізнавальних інтересів. Наприклад, у роботі А.С.Бахарєвої [12], присвяченій вивченню пізнавальних інтересів молодших школярів, пропонувалися обрати з таких мотивів: 1 пара - інтерес до розумової діяльності й ігрової, 2 пара - оцінка або похвала вчителя.

Друга група методик була спрямована на виявлення мотивів, які можна зрозуміти. Оскільки мотиви можуть бути різного рівня усвідомленості, М.В.Матюхіною було використано декілька підгруп методик.

Перша підгрупа дозволила встановити мотиви, які найбільше усвідомлюються учнями та з'являються у висловлюваннях дітей: це бесіда про те, що спонукує учнів навчатися, твір на тему «Навіщо я навчаюся» тощо.

На виявлення мотивів другої зони усвідомлення була спрямована друга підгрупа методик, у яку увійшли проєктивні методики, де стимулом проєктування власних мотивів є матеріал для сприйняття (початок речення, початок розповіді). Доведено, що застосування методик подібного плану створює сприятливі умови для прояву мотивації й, відповідно, для її вивчення.

Проєктивні методи використовувалися в різних варіантах. Один варіант складався з двадцяти незакінчених речень, які були побудовані таким чином, що проєктували позитивні («Я можу...»), «Найбільше за все я люблю...» тощо) і негативні переживання («Не хочу бути...», «Я засмучуюся, якщо...» тощо). Другий варіант методик складався з десяти незакінчених речень, які треба було завершити. Нарешті, третій варіант передбачав завершення розповіді.

Третя підгрупа методик, заснована на використанні готового переліку мотивів. Ці методики допомагають дитині усвідомити свої мотиви та, на думку автора, сприяють виявленню мотивів, які майже не усвідомлюються. Дитині пропонувалося двадцять одне судження, де персоніфікується який-небудь мотив: самовизначення й

самовдосконалення, боргу й відповідальності, престижу, добробуту, вміння уникати неприємностей і, нарешті, мотивацію змістом і мотивацію процесом, які характеризують інтерес до змісту й процесу отримання нових знань, тобто власне пізнавальний інтерес.

Дослідження за допомогою цієї групи методик проводилося в три етапи. На першому етапі дітям давалися картки, на яких були написані судження, й пропонувалося розкласти їх на п'ять груп, від найважливішого до найменш важливого. На другому етапі було необхідно відібрати тільки ті картки, на яких написані спонування, на думку випробуваного, є найбільш важливішими, тому цей етап ставив дитину перед необхідністю суворого відбору. На третьому етапі відбір найважливіших спонувань скорочувався до трьох, що вимагало глибокого усвідомлення свого ставлення до навчання. Важливо, що при обробці результатів ураховувалися тільки випадки збігу, коли у двох або трьох серіях у дитини були однакові відповіді. Коли такого збігу не відбувалося, то вибір вважався випадковим і не враховувався.

Експериментально-діагностичний комплекс, застосований М.В.Матюхіною в іншому циклі досліджень, присвячений вивченню особливостей навчально-пізнавальної мотивації у молодших школярів.

У мотивації змістом, визначеній автором як інтерес до змісту, окреслено три рівні: інтерес-зацікавлення; інтерес до правил, фактів; інтерес до змісту та походження явищ. У мотивації процесом також окреслено три рівні інтересу: виконуючий (розв'язувати завдання з математики, з російської мови тощо); пошуково-виконуючий (виводити правила з математики, з російської мови тощо); творчий (самому створювати завдання з математики, складати вправи з російської мови).

Прояв мотиву, за думкою М.В.Матюхіної, відбувається у переживаннях, бажанні щось робити або, навпаки, нічого не робити, навіть якщо мотив у даний момент не усвідомлюється. З метою виявлення рівня сформованості інтересу до змісту й процесу навчання автором була розроблена методика «вибору улюблених занять на уроці». Відповідно, в залежності від цього вибору можна говорити про мотив.

Під час індивідуального обстеження, що виключало можливість будь-якого впливу інших дітей, пропонувався бланк із переліком занять, з яких потрібно було обрати найулюбленіші. Перелік був складений таким чином, що кількість занять, пов'язаних зі змістовною стороною, збігалася з кількістю занять, що відображали процесуальну сторону. Кожна з груп поділялася на підгрупи, що характеризували різні рівні інтересу до визначених сторін навчання: інтерес-зацікавленість, інтерес до фактів, цікавість до змісту явищ, зацікавленість у самому процесі дій, пошуково-виконавський рівень і творчий рівень. Таким чином, обробка цих методик

«вибору улюблених занять на уроці» дозволила експериментатору градуювати прояв інтересу до змістовної й процесуальної сторін навчання залежно від рівня й характеру його виразності.

М.В.Матюхіна асоціює високий рівень мотивації процесом з розвиненими формами інтелектуальної активності. У своїй думці автор спирається на те, що інтелектуальна активність - це наочний вияв мотивації процесом навчальної діяльності. Вона вважає, що інтелектуальна активність виявляється у різних формах: у прагненні до розумової діяльності, прагненні до виконання важких завдань, прагненні до творчості.

Розглянемо першу форму інтелектуальної активності, що, на думку автора, проявляється в пошуку, бажанні мислити, міркувати, продовжувати розв'язувати завдання. Показниками такої активності є: рівень знань, рівень розвитку мислення, показник дослідницької (пошукової) діяльності, а також наявність пізнавального інтересу. Останнє й обумовило розгляд в нашій роботі змісту діагностичної моделі вивчення інтелектуальної активності, представлені М.В.Матюхіною.

Для діагностики рівня інтелектуальної активності автор пропонує використовувати три типи завдань:

- 1) поставити запитання, які відображають основний зміст вивченої теми;
- 2) поставити запитання за темою, яку тільки починають вивчати;
- 3) учень повинен написати, які додаткові відомості він бажає отримати про предмети і явища, з якими раніше зустрічався в житті.

В індивідуальному експерименті використовувалася методика Ф.Мошера, Д.Хорнебі [137], Ю.Н.В'юнкової [40], В.І.Слободчикова [183]. Школяреві пропонували визначити («відгадати») об'єкт, який загадав експериментатор. Дитині натякали, що для розв'язання завдання потрібна додаткова інформація, яку можна отримати, поставивши експериментаторові запитання й отримавши відповіді на них. Дитина у будь-який момент могла відмовитися від виконання завдання, тому, після кожного етапу її запитували, чи хоче вона продовжувати працювати. Якщо випробуваний бажав продовжувати виконувати завдання, його просили попрацювати ще. Під час перебігу експерименту фіксувалося ставлення дитини до пошуку, прагнення продовжувати або припинити діяльність. Спираючись на аналіз цих даних визначався рівень розвитку інтелектуальної активності: високий характеризувався яскраво вираженим прагненням продовжувати ставити запитання, небажанням припинити діяльність; на низькому, відповідно, зазначені характерні риси були відсутні; середньовисокий і середньонизький окреслені автором як проміжні рівні.

Розглянемо далі наукові дослідження, спрямовані на вивчення пізнавальної мотивації школярів, вираженої в різних формах - пізнавальній активності, пізнавальній потребі, пізнавальній самостійності й власне пізнавальному інтересі.

К.Н.Волков [32] для вивчення пізнавальних інтересів школярів пропонує застосувати сукупність різних методів дослідження, що мають загальний семантичний простір. Неекспериментальні (за термінологією автора, «непрямі»), до яких він відносить бесіди, написання творів, опитування, анкетування вчителів, а також спостереження, можуть дати якісну й кількісну характеристику інтенсивності вияву пізнавального інтересу у школяра (скільки раз і в які моменти уроку учень відволікається, скільки раз піднімав руку, стійкість уваги). Важливу роль у системі діагностики, на думку автора, повинні відігравати й експериментальні прийоми, а саме: природний експеримент, експеримент у конфліктній ситуації вибору, експеримент перебудови.

Ми вважаємо, що модель діагностики пізнавального інтересу, розроблена й апробована О.К.Дусавицьким і В.В.Репкіним [73], відіграє провідну роль у вивченні цього феномену. Автори відзначають, що у звичайній практиці для вивчення рівня й характеру розвитку пізнавальних інтересів у індивідів використовуються традиційні методи - життєві спостереження, твори тощо. Аналогічний метод був використаний і в цьому дослідженні: учням пропонували написати твір на одну із трьох тем - пов'язаних з навчальними предметами; із захопленнями, що не пов'язані зі шкільною програмою, і з розвагами. В експерименті передбачалося, що вибір буде характеризувати інтереси школярів.

Однак, автори не обмежилися використанням лише цього методу, а розробили декілька методик, що дозволяють у ситуації навчальної діяльності з'ясувати спрямованість інтересів учнів щодо результатів діяльності і її способів [72; 77; 78].

Перша методика передбачала вибір із трьох типів математичних задач задачі - «способу».

Зміст другої методики - пошук найкращого способу дій - полягала в наступному. Учням в індивідуальному порядку натякали, що буде оцінюватися їх кмітливість при розв'язанні простих арифметичних задач (підбір доданків, коли відома їх кількість й загальна сума). Розв'язання можна було здійснити різними способами, одні з яких були більш ефективними, інші - менш. Школярам давали чотири спроби. Після кожної випробування одержував бланк зі стандартними запитаннями трьох типів, в яких мова йшла: про можливі способи розв'язання, про успішність розв'язання й про оцінку. Учень міг поставити тільки одне із представлених запитань. Така форма роботи могла з'ясувати або наявність

відповідного інтересу до результату діяльності, або до способу. Під час виконання цієї методики оцінювалися характер запитань, різноманітність способів розв'язання у кожній зі спроб, використаний час й емоційне ставлення до експерименту.

Третя методика ґрунтувалася на мимовільному запам'ятовуванні запропонованих текстів. Використовувалися три різних за тематикою тексти. Основу для перших двох склали матеріали уроків мови й природознавства, третій складався із двох частин: одна відображала певний сюжет, інша містила причинно-наслідкові зв'язки теоретичного характеру. Кожний із текстів містив у собі три частини: перша мала сюжетний характер, у другій повідомлялися факти, в останній викладалися способи дослідження цих фактів. Застосовуючи подібний варіант завдання для вивчення пізнавального інтересу, автори спиралися на те, що в інших рівних умовах (ставлення випробуваного до діяльності, зрозумілість змісту) розходження у міцності запам'ятовування конкретного матеріалу пов'язані з особливостями мотивації. Тому, активне відтворення третьої частини тексту, яка не містить зовнішньої цікавості, може спиратися тільки на пізнавальний інтерес.

Пізніше О.К.Дусавицький [74] опублікував близький за принципом складання варіант завдання. При конструюванні цієї методики О.К.Дусавицький спирався на те, що при наявності єдиної мети, мимоволі краще запам'ятовується інформація, пов'язана з мотивом діяльності. Він вважає, що насправді пізнавальним є тільки такий інтерес, що виражений у позитивному ставленні до процесу отримання знань [78].

Також продуктивними в плані діагностики є експериментальні методики, які застосували Т.А.Платонова [155] і В.С.Юркевич [232], бо завдяки їм можна з'ясувати рівень напруженості пізнавальної потреби особистості школяра.

Наприклад, Т.А.Платонова для вивчення процесу виникнення пізнавальної мотивації використовувала «метод переривання процесу розв'язання задачі», уперше апробований у роботах Б.В.Зейгарник. Вважалося, що повернення до розв'язання невирішеного завдання здійснюється на основі виникаючої пізнавальної мотивації.

Система експериментів містила два різних за типом завдання - не проблемне й проблемне. Переривання діяльності відбувалося тоді, коли завдання ще не було розв'язане, але випробуваний уже почав процес його розв'язання. Для оцінки типу виявленої мотивації, її характеристик і динаміки застосовувалася система запитань, відповіді на які зіставлялися з характеристиками поведінки, спробами повернутися до розв'язання задачі, ставленням до спроб зупинити виконання завдання, тривалістю розв'язання задачі після встановленого часу.



За методикою В.С.Юркевич, випробуваний опинявся у ситуації, яка немов би виявляла розумову пасивності, саме тому методика називають методикою «провокації лінії». Одразу після досвіду на реакцію робили перерву на 15 хвилин, під час якої пропонували розшифрувати повідомлення за допомогою ключа. Давали аркуш із зашифрованими цифрами й зв'язним текстом, надавали шифр, і пояснювали, як ним користуватися. Слова, які були обведені в тексті, чимось інтригували дитину (обличчя, сором, директор). Коли завдання було виконано (5-7 хвилин), пропонувалося ще почекати, але на столі не знаходилося нічого, окрім листка з задачею. Дитині надавалася можливість або нічого не робити, або почати розшифровувати текст. Якщо випробуваний нічого не робив щоб виконати це завдання, двічі через три хвилини здійснювалася стимуляція («Ти знаєш, на листочку ти можеш продовжувати писати, якщо тобі потрібно», «Ти знаєш слова, які ти розшифровував у цього тексту?»). Через чотири хвилини експеримент закінчувався.

У роботах, виконаних хронологічно пізніше, ми також знаходимо комплексний підхід до вивчення пізнавального інтересу та близьких до нього психічних утворень у дітей молодшого шкільного віку - А.Е.Санько [175], Е.А.Бараз [10], А.А.Горчинська [49], Т.В.Абрамова [1] тощо. Ми звернулися до деяких діагностичних моделей і окремих методів, які представляють, на наш погляд, практичний інтерес.

Е.А.Бараз [10] вивчала формування пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі особистісно-орієнтованої взаємодії учасників навчання (учнів і педагогів). Вона поєднувала експериментальні і неекспериментальні методи, що дозволили виявити рівень сформованості й спрямованість пізнавальних інтересів у досліджуваних. До першої групи входили вже описані нами діагностичні методики, а саме: «Вибір задачі - «способу», «Пошук найкращого способу дій» і «Методика мимовільного запам'ятовування» [73]. Разом з експериментальним вивченням передбачалося дослідження пізнавальних інтересів за допомогою творів і «Методики неадекватних оцінок». У першому випадку дітям без попередження пропонували написати твір на певну тему (про ставлення до процесу навчання, про оцінку тощо) і за заданим планом. В другому варіанті діти повинні були написати твір на одну з тем за власним вибором («Методика альтернативних творів»). Але вибір обмежувався трьома групами тем, пов'язаних: а) з навчальними предметами; б) із захопленнями дітей, що виходять за межі шкільної програми; в) з розвагами. Вважалося, що вибір конкретної теми охарактеризує інтереси школярів. У «Методиці неадекватних оцінок» поточна контрольна робота з російської мови й математики оцінювалася необ'єктивно - оцінку завищували або занижували до того, що вона не відповідала кількості

помилки, виправлених учителем. Учням ставили запитання, за якими дізнавалися про їх ставлення до завищених або занижених оцінок.

У дослідженні А.А.Горчинської [49] найцікавішими є анкети, адресовані учням і батькам, хоча вона також звертається до експериментальних методик. Наприклад, дослідження одного з критеріїв пізнавального інтересу - пізнавальної активності - здійснювалося на основі визначення особливостей пам'яті («Заучування слів», «Пам'ять на числа», «Пам'ять на образи» тощо), уваги (червоно-чорна таблиця) і мислення («Закономірності числового ряду»). Існують припущення, що цей комплекс методик не дає можливості отримати вичерпні фактичні дані, які характеризують типові вияви пізнавальних інтересів у досліджуваних, але зміст сформульованих в анкетах запитань, безумовно, дозволяє виявити рівень виразності цієї сторони психіки. Гарним доповненням є анкети для батьків, які надають можливість оцінити характер визначених автором параметрів пізнавального інтересу, як пізнавальна активність і пізнавальна самостійність учнів у галузі математики.

Н.Б.Ошорова [147] у своєму дослідженні підкреслила, що провідним компонентом сутності, змісту й структури пізнавальної самостійності школярів є пізнавальний інтерес. Спрямованість і глибину цієї якості вона оцінювала на основі спостереження за учнями і їхнього анкетування, самозвіту про спосіб виконання завдання й виконання завдань різного рівня складності. У висновках автор виділила рівні пізнавальної самостійності, де чітко відображається рівень виразності пізнавального інтересу: на відтворюючому рівні пізнавальний інтерес виявляється ситуативно; перетворюючий характеризується підвищенням його стійкості; нарешті, конструктивний відрізняється найвищим рівнем сформованості пізнавальних потреб і інтересів, а також свідомої активності.

Р.А.Жданова [80] для визначення переважаючого типу мотивації молодших школярів, у своєму дослідженні розробила прямі й непрямі показники. До прямих вона відносить зовнішню активність на уроці, висловлення учнів і батьків, реакцію на переривання діяльності у звичайних умовах педагогічного процесу, ставлення до великого обсягу роботи, виокремлення предмета або завдання за рівнем складності. Непрямими показниками, на її думку, є такі: активність розумової діяльності (увага, уява, пам'ять тощо); механічна (за зразком) або пошукова робота, якій надає перевагу школяр; стійкість інтересу, а також здатність до тривалої напруги у роботі. Наявність того чи іншого показника встановлювалася за допомогою спостереження, бесід, творів,

різних завдань, створення спеціальних ситуацій у процесі навчання й виховання.

Експеримент дозволив виділити різні типи мотивації, які сприяють формуванню специфічного характеру і продуктивності пізнавальної діяльності учня. При *першому* типі регуляція пізнавальної діяльності спрямована ззовні, відповідно, провідним стимулом є зовнішній, а саме, активний вплив, орієнтований на досягнення мети. *Другий* тип мотивації характеризується регуляцією пізнавальної діяльності, здійснюваної учнем, однак автор підкреслює, що при цьому досліджувані предмети не стають для нього привабливими або вони мало цікавлять його - у такому випадку провідним мотивом є усвідомленість потреби навчання, тобто опосередкований інтерес. *Третій* тип мотивації відрізняє регуляція пізнавальної діяльності, що йде від самого учня, який усвідомлює важливість навчання й відчуває безпосередній інтерес, потребу в знаннях, захопленість змістом досліджуваного матеріалу.

Отже, вже можна прослідити деякий взаємозв'язок пізнавального інтересу з виховним впливом на особистість молодшого школяра.

Аналізуючи результати численних досліджень у галузі вікової та педагогічної психології, У.Бронфенбреннер [239] стверджує: «Для того щоб розвинутися - інтелектуально, емоційно, соціально й морально, - дитині необхідно брати участь у взаємодії, що прогресивно ускладнюється, яка здійснюється на регулярній основі й протягом значного періоду життя». Автор оцінює значення сім'ї в розвитку особистості як вирішальне і говорить про сильний «взаємний ірраціональний зв'язок» дитини й батьків.

Вітчизняні дослідження, пов'язані із впливом сімейного виховання, можна розділити на дві великі групи. Одна група досліджень проводилася у рамках вивчення зв'язку батьківського виховання й деяких аномалій особистісного розвитку дитини. (А.Я.Варга, В.І.Гарбузов, А.І.Захаров, Д.Н.Ісаєв, А.С.Співаковська, Е.Г.Ейдемільер).

Інші дослідження проводяться в основному в рамках вивчення зв'язку батьківського виховання й окремих параметрів психічного розвитку дитини [2; 41; 184].

Схоже дослідження провела Уінтерботтом [261]. Вона, розділивши групу 8-літніх хлопчиків за розподілом потреби в досягненні мети (nAch) на сильно - і слабомотивованих, просила матерів обрати в переліку 20 вимог до самостійних умінь і з якого віку, на їх думку, дитина повинна навчитися виконувати кожен із цих вимог. Всі запропоновані вимоги були зрозумілі й близькі, однак матері сильномотивованих дітей очікували виконання цих вимог своїми дітьми у більш ранньому віці, ніж матері слабомотивованих дітей. Це стосувалося не всіх вимог, а лише тих, які

забезпечують самостійність дитини, її автономію у виборі й здійсненні певної діяльності. Звичних навичок це не стосується, бо вони є вже засвоєними і не можуть привести ні до помилок, ні до ризику, лише звільняють матір від догляду за дитиною.

Повторне обстеження випробуваних Уінтерботтом у віці від 14 до 16 років показало протилежні результати, згідно яким раннє виховання самостійності має як наслідок більш слабкий мотив досягнення [244] або більш розвинений страх невдачі [259].

Серед методів, які використовують для діагностики батьківського ставлення переважають або клінічні методики (АСВ Е.Г.Ейдемільера [226]), або їх західні аналоги, адаптовані для вітчизняної системи (PARY С.С.Шеффер, FAST Т.Геринг і ін.). Протягом останніх 10 років найбільш відомим і популярним методом діагностики особливостей батьківської позиції стосовно конкретної дитини є тест - опитування, розроблений у 1986 році А.Я.Варгою разом з В.В.Століним (ОБС). Ця методика має багато «плюсів», але вона не є ідеальною і тому потребує доопрацювання. Одним з недоліків методики є, на наш погляд, конкретні запитання, які налаштовують батьків на вибір соціально бажаних відповідей (наприклад, «Я поважаю свою дитину», «Інколи знущання над дитиною приносить їй більшу користь»). Також необхідно зазначити, що цей метод за основу має динамічну двофакторну модель батьківського ставлення, запропоновану С.С.Шеффер, Р.К.Белл [254], де основними факторами є емоційний ( любов - ненависть або прийняття - неприйняття) і поведінковий ( автономія - контроль). Поєднання цих факторів, на наш погляд, не розкриває всієї повноти й складності батьківського ставлення, а термін «прийняття», який традиційно використовують щоб охарактеризувати батьківське ставлення, не відображає усієї глибини батьківської любові. Тому потреба у науково обґрунтованому й чіткому портативному методі діагностики батьківського ставлення залишається надзвичайно актуальною і в наш час.

Методика АСС [226] дозволяє діагностувати стиль виховання та причини відхилень у процесі виховання (до того ж ця методика створювалася для діагностики неправильного виховання дітей (підлітків), які вже мають порушення у поведінці). Методика АСС (Аналіз сімейних стосунків) спрямована на вивчення процесу виховання у сім'ї та на виявлення психологічних причин, що призводять до відхилень у сімейному вихованні. Вона дозволяє діагностувати стиль негармонійного виховання, який складається з різних рис виховного процесу, а саме: рівень протекції, рівень задоволення потреб дитини, кількість і якість вимог (вимоги - обов'язки, вимоги - заборони, суворість санкцій), а також

з'ясувати психологічні причини, що призводять до відхилень у сімейному вихованні.

Також існують інші надійні й цікаві методики. Наприклад, опитувальна методика ВБД Марковської І.М. [128], що використовується за двома формами: для батьків і для дітей. Вона допомагає оцінити особливості стосунків та взаємодії батьків з дитиною. Основу запитань складають найбільш поширені параметри взаємодії батьків з дитиною, які ми знаходимо у роботах більшості авторів (як закордонних, так і вітчизняних психологів), спираючись на літературу: автономія - контроль (Є.С.Шеффер, Р.К.Белл, С.Броуді, Є.Є.Маккобі, В.Шутц); відкидання - прийняття (А.Рое, М.Сегельман 1963, А.І.Захаров, Д.І.Ісаєв, А.Я.Варга); вимогливість (Є.Є.Маккобі, О.Коннер, П.Слатер); рівень емоційної спорідненості, прихильності (Дж.Боулбі, В.Шутц, Г.Т.Хоментаскас); суворість (Є.Є. Маккобі, П.Слатер); непослідовність - послідовність (С.Броуді, Є.Є.Маккобі, А.І.Захаров), співпраця, згода (Р.Ф.Бейлз), авторитетність (А.С.Макаренко, С.В.Ковальов); задоволеність стосунками з дитиною. Дана методика була валідізована з деякими шкалами інших опитувальних методик (ОБС Варги й методики PARI). Під час порівняння отриманих результатів за різними методиками авторами була виявлена пряма кореляція між шкалами «прийняття» методики ВБД та «прийняття» методики А.Я.Варги, між шкалами «контроль» та «домінування матері» за PARI, між шкалами «тривожність за дитину» та «страх заподіяти шкоду дитині» за PARI.

Традиційним методом дослідження батьківського ставлення є анкетне опитування батьків. Цей метод досить широко використовується у науковій і практичній психології; він дозволяє отримати необхідну інформацію про особливості батьківської позиції, передбачені авторами методики. До того ж, цей метод є досить портативним і економним, що дозволяє охопити великі групи досліджуваних; це особливо важливо для наукової роботи.

Отже, аналіз моделей експериментального вивчення пізнавального інтересу та інших психологічних новоутворень у молодшому шкільному віці показує наявність різноманітних підходів до діагностики рівня й специфічних особливостей їхнього розвитку. Істотна частина апробованих методик спрямована на дослідження цього боку психіки як мотиву навчання, що представляється цілком виправданим у контексті провідної навчальної діяльності молодшого школяра.

Таким чином, аналіз психологічної й педагогічної літератури показав, що з метою виявлення індивідуально-типових особливостей пізнавального інтересу, а також явищ, що утворюють з ним загальний семантичний простір (пізнавальної активності, пізнавальної потреби,

пізнавальної спрямованості), до школярів різного віку застосовувалися різноманітні методи, які умовно можна підрозділити на два класи:

1. *Неекспериментальні* методи. До цієї ж групи можна віднести й такий специфічний метод вивчення пізнавального інтересу в шкільному віці, як твір, що випробувані пишуть за завданням дослідника на одну із пропонуваних тем. Вибір теми, на думку експериментаторів, свідчить про зміст інтересів школяра.

а). Методи спостереження, що ґрунтуються на безпосередньому сприйнятті психічних фактів, що свідчать про вияв даного феномена. Вони дають можливість зібрати цінний фактичний матеріал щодо змісту, сили й інтенсивності пізнавального інтересу в умовах природної поведінки суб'єкта у різних видах діяльності.

б). Методи, запозичені з педагогіки, що передбачають опитування різної форми, адресовані безпосередньо досліджуваним (учням), а також суб'єктам, що мають причетність до їх виховання й навчання: педагогам, батькам тощо., наприклад, бесіди й анкетування. Опитування учнів допускають певний рівень усвідомлення ними своїх потреб, інтересів, переваг, ціннісних орієнтацій і мають форму своєрідного самозвіту, що створюється та спрямовується за допомогою певної послідовності запитань або суджень, ґрунтується на самоспостереженні за власними психічними станами, бажаннями, прагненнями, що обумовлюють певну суб'єктивність оцінки учнів. Анкетування педагогів і батьків дозволяє отримати додаткову й досить об'єктивну інформацію про коло інтересів дитини, їх виразності, особливостей вияву пізнавальної активності, схильності до інтелектуальної діяльності, прагнення до подолання труднощів тощо. Методи опитування можуть допомогти змалювати загальну картину формування пізнавального інтересу конкретного учня, однак, велика кількість дослідників, через своєрідність цих методів (не завжди дають надійні й достовірні результати), застосовує їх лише в якості допоміжних поряд зі спостереженням і експериментальними методиками.

2. *Експериментальні методи*, як правило, представляють собою ряд ситуацій, які допускають можливість вибору між різними видами діяльності, різним змістом, новим і старим матеріалом, цікавим і не дуже цікавим викладом матеріалу, завданнями різного типу тощо. Цей клас методів, на наш погляд, безумовно, має великі переваги: по-перше, такий метод є інформативнішим щодо виявлення й диференціації індивідуальної й індивідуально-типової своєрідності вираження пізнавального інтересу в різних категоріях досліджуваних; по-друге, він дозволяє отримати надійну й валідну інформацію за короткий час.

Значення сім'ї у розвитку особистості дитини підкреслювали ряд дослідників [17; 35; 37; 38; 43; 61; 88; 116; 118; 188; 205; 206 і ін.], але погляд на стиль виховання як істотний чинник становлення основних психологічних новоутворень і, особливо, як чинник розвитку пізнавального інтересу на початковому етапі шкільного навчання не був реалізований у роботах психологів.

## **2.2. Характеристика комплексу методів дослідження**

Щоб зробити висновки про вплив сімейного виховання на формування пізнавального інтересу у молодших школярів необхідно застосувати формуючий експеримент чи розвивальну програму, але першим етапом у здійсненні визначеної наукової задачі є констатуюче дослідження зв'язку між стилями виховання чи їх характеристиками і показниками розвитку пізнавальної мотивації та психологічними характеристиками, які пов'язані з нею. У нашому констатуючому дослідженні ми використовували:

- методику діагностики батьківського ставлення, як таку, за показниками якої можна зробити висновок щодо стилю сімейного виховання;
- методику визначення орієнтації батьків у рівні пізнавальної активності молодших школярів та міри розходження уявлень батьків та дітей щодо їх рівня пізнавальної активності ;
- методики діагностики рівня та змістовних характеристик пізнавального інтересу молодших школярів;
- методику діагностики шкільної тривожності як якості, що може бути обумовлена рівнем пізнавального інтересу чи обумовлювати його рівень.

У психологічних дослідженнях стилю виховання використовують переважно методики, які спрямовані на діагностику характеру батьківського ставлення та характеру сімейних стосунків. Це обумовлено тим, що стиль виховання - термін педагогічної науки, а його психологічна операціоналізація потребує пояснення таких понять, які є вихідними для реалізації того чи іншого стилю та які є результатом його реалізації. І дійсно, характер батьківського ставлення обумовлює те, якому саме стилю педагогічного впливу будуть надавати перевагу у сім'ї. А результатом реалізації певного стилю виховання виявляється характер сімейних стосунків. У нашому дослідженні, для характеристики стилю сімейного виховання ми надали перевагу методиці, що дає можливість визначити такі особливості батьківського ставлення, які пов'язані з

основними стилями педагогічного впливу. Нашу увагу привернули авторитарний та демократичний стилі. Інтегральний характер цих стилів та варіативність їх існування є ще одним аргументом для пріоритетного вибору саме зазначеної методики. Стиль виховання може обумовлюватися не одним варіантом батьківського ставлення, а кількома, навіть з варіантами їх пріоритетності. Варіативність авторитарного стилю виховання може обумовлювати різні варіанти батьківського ставлення. У зв'язку з вищезазначеним, першою методикою нашого констатуючого дослідження була обрана методика діагностики батьківського ставлення А.Я.Варги - В.В.Століна [156]. Серед низки подібних методик ця методика є найбільш апробованою у різних психологічних дослідженнях та найбільш зручною у застосуванні. Це важливо, оскільки наш дослідницький методичний комплекс може бути рекомендований не тільки для наукових пошуків, але і для роботи практичного психолога.

Дослідження пізнавального інтересу ми детально охарактеризували у попередньому пункті цього розділу і дійшли висновку, що пізнавальний інтерес побічно може вивчатися за результатами аналізу виявів пізнавальної активності. У такому аналізі нас цікавила рефлексія дітей щодо виявів власної пізнавальної активності та розходження в уявленнях батьків і дітей щодо виявів їх пізнавальної активності. Цей дослідницький матеріал ми можемо використовувати як для характеристики розвитку пізнавального інтересу, так і для аналізу ролі батьків у його розвитку. Для вирішення визначеного наукового завдання другою методикою нашого констатуючого дослідження була обрана методика пізнавальної активності молодшого школяра А.А.Горчинської [11].

Для безпосередньої діагностики пізнавального інтересу ми використали: методику № 3: вибір задачі - «способу» О.К.Дусавицького; методику № 4: «мимовільне запам'ятовування» О.К.Дусавицького. Ці методики дають можливість визначити не тільки наявність та рівень пізнавального інтересу, але й отримати його змістовні характеристики [11]. Ці методики були створені в сфері досліджень навчальної діяльності. У зв'язку з тим, що навчальна діяльність є провідною у молодших школярів, даний факт став ще одним аргументом на користь зазначених методик.

Методика № 5 «діагностика рівня шкільної тривожності Філліпса» завершує комплекс методик констатуючого дослідження [156]. На перший погляд вона складає враження надлишкової і такої, що лише частково може відповідати цілям нашого дослідження, але дані наукових досліджень [71, с.56-61] дають нам можливість переконатися у тому, що шкільна тривожність безпосередньо чи опосередковано пов'язана з навчальною мотивацією. А саме, вона може бути одним з компонентів у



навчальній мотивації (як і ряд інших характеристик емоційної сфери), може зумовлювати рівень пізнавального інтересу, динаміку його становлення, зміст його цілеспрямованого формування. І, нарешті, шкільна тривожність сама може бути зумовлена особливостями пізнавального інтересу та чинниками, які впливають на його становлення.

Методика № 1. Тест-опитування батьківського ставлення (ОБС) А.Я.Варги й В.В.Століна. Ця методика, використовувалася нами для вивчення батьківської позиції. Тест-опитування - це психодіагностичний інструмент, зорієнтований на з'ясування батьківського ставлення. Батьківське ставлення ми розуміємо як систему різноманітних почуттів щодо дитини, стереотипів у поведінці, які проявляються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття й розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків.

Кожен з батьків заповнював опитний лист індивідуально. Відповіді фіксувалися у спеціальних бланках.

Опитний лист вміщує 61 запитання-ствердження, на які респондент відповідає або «так», або «ні». Перед опитуванням респонденту давали установку, зорієнтовану на те, що опитний лист вміщує ствердження, які стосуються особистих думок і установок щодо питань виховання дітей. Додавався бланк відповідей. Необхідно було прочитати ствердження й вирішити: чи збігаються вони, чи ні із власними установками, щодо виховання дитини. Респондентові пропонували відповідати швидко, як тільки у голові промайне відповідь.

Всі відповіді можна розподілити на 5 шкал [156]:

1. «Прийняття - відкидання». Шкала відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини. Зміст одного полюса шкали: батькам подобається дитина такою, яка вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй. Батьки прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, підтримують її інтереси й плани. На іншому полюсі шкали: батьки вважають свою дитину поганою, непристосованою, такою, якій ніколи не щастить. Їм здається, що дитина не досягне успіху у житті через слабкі здібності, невеликий розум, погані звички. Батьки відчувають до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині й не поважають її.

2. «Кооперація» - соціально бажаний образ батьківського ставлення. Цю шкалу можна охарактеризувати таким чином: батьки зацікавлені у справах і планах дитини, намагаються в усьому їй допомогти, співчують їй. Батьки високо оцінюють інтелектуальні й творчі здібності дитини, відчувають почуття гордості за неї. Вони заохочують ініціативу й самостійність дитини, намагаються бути з нею в рівних умовах. Батьки

довіряють дитині, намагаються обійняти її позицію у суперечливих питаннях.

3. «Симбіоз» - шкала відображає міжособистісну дистанцію у спілкуванні з дитиною. Високі бали за цією шкалою свідчать, що батьки прагнуть до симбіотичних стосунків із дитиною. Цю тенденцію можна охарактеризувати так - батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, відсторонити її від проблем і неприємностей життя. Батьки постійно відчують тривогу за дитину, вона їм здається маленькою і беззахисною. Тривога батьків зростає, коли дитина починає прагнути автономії, тому що власне батьки ніколи не надають дитині самостійності.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація» - відображає форму й напрямок контролю за поведінкою дитини. Високі бали за цією шкалою свідчать, що у батьківському ставленні до дитини чітко вимальовується авторитаризм. Батьки очікують від дитини беззаперечної слухняності й дисципліни. Вони не спроможні зрозуміти її та у будь-якому питанні намагаються нав'язати свою волю. За вияви свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

5. «Маленький невдаха» - відображає особливості сприймання й розуміння дитини батьками. Високі бали за цією шкалою свідчать, що батьки прагнуть інфантилізувати дитину, присвоїти їй особисту й соціальну неспроможність. Батьки бачать дитину молодшою порівняно з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки й почуття дитини здаються батькам дитячими, несерйозними. Дитина здається не пристосованою та відкритою для негативних впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, нарікають на її невдачі і недотепність. У зв'язку із цим батьки намагаються відсторонити дитину від складнощів у житті й суворо контролювати її дії.

Під час підрахунку тестових балів за цими шкалами ми зараховували відповіді «так». Високий тестовий бал за відповідними шкалами можна інтерпретувати як: відкидання, соціальна бажаність, симбіоз, гіперсоціалізація, інфантилізація (інвалідізація).

Тестові норми представлялися у вигляді таблиць процентильних рангів тестових балів за відповідними шкалами [156].

Методика № 2, запропонована А.А.Горчинською, спрямована на виявлення й оцінку пізнавальної активності молодшого школяра [11].

При проведенні цієї методики, батькам і школярам давали бланк стандартизованої анкети й пропонували обрати одну з можливих варіантів відповідей. Анкета для учнів була спрямована на виявлення прагнення до нового знання, бажання займатися активною розумовою діяльністю тощо.

Анкета для батьків була спрямована на виявлення рівня виразності пізнавальної активності молодшого школяра під час виконання домашнього завдання з математики.

Під час обробки даних високо оцінювалися відповіді, які свідчили про яскраво виражену пізнавальну активність. Інтенсивність пізнавальної потреби визначалася отриманою сумою балів.

Методика № 3 - вибір задачі-«способу» - запропонована О.К.Дусавицьким для виявлення рівня стійкості спрямованості молодшого школяра на спосіб здійснення навчальної діяльності [11].

Кожному учневі пред'являлася серія простих математичних задач трьох типів. У задачі першого типу було потрібно зробити елементарну операцію та розділити тризначні або чотиризначні числа на три. Другий тип задач містив у собі правило здійснення тієї ж операції, але в умові містилася нова для учнів інформація нематематичного характеру. У єдиній задачі третього типу пропонувався спосіб визначення ознаки подільності на три (в іншому варіанті цієї методики розв'язання задачі давало можливість установити простий спосіб, за допомогою якого можна перемножити двозначні числа, що закінчуються на 5, не використовуючи калькулятор). Враховуючи особливості навчального плану для других класів, наприкінці навчального року ми використовували варіанти задач, які були запропоновані у дослідженні М.В.Матюхіної. У задачах цього типу було потрібно розділити двозначні і тризначні числа на десять. У процесі колективного експерименту необхідно було вибрати й розв'язати лише ті задачі, які були цікаві досліджуваним. Отримані результати аналізувалися з урахуванням таких параметрів, як вибір задачі-«способу», застосування нового отриманого способу під час розв'язання інших задач, мимовільне запам'ятовування способу, усвідомленість інтересу до задачі-«способу».

Методика № 4: «Мимовільне запам'ятовування». О.К.Дусавицький створив цю методику з метою виявлення типу пізнавального інтересу у молодших школярів [11]. На уроці російської мови пропонували послухати цікаве оповідання. Учням повідомляли, що після читання вчитель поставить дуже складне запитання, тому треба слухати текст уважно. Коли учитель завершив читати текст, запропонував послухати оповідання ще раз і придумати до нього заголовки (2 хвилини на виконання завдання). Після цього вчитель попросив написати докладний переказ оповідання, наголошуючи на тому, що неважливо, якщо учень щось забуде написати, важливо, щоб був переданий зміст оповідання.

Оповідання побудоване з різних за змістом частин, де перша приваблює своєю гострою лінією, розважальністю, друга - позбавлена зовнішньої цікавості, але містить інформацію про те, як вивчається

походження слів у лінгвістиці, третя частина розповідає про конкретний науковий факт. Мимовільне запам'ятовування учнем конкретної частини оповідання допомагає зробити висновок про тип пізнавального інтересу: інтерес-зацікавлення, власне пізнавальний інтерес й інтересі до результату, який також розглядається автором як прояв пізнавального інтересу, але низького рівня порівняно з попереднім. Під час створення цієї методики автор спирався на закономірність, відкриту П.І.Зінченко: мимоволі краще запам'ятовується те, що стосується мети діяльності, але якщо мета однакова, то краще запам'ятовується матеріал, пов'язаний із мотивом діяльності [92]. Під час прослуховування тексту перед всіма дітьми стоїть одна мета, тому різне запам'ятовування тут може залежати тільки від того, чи цікавий дитині той або інший уривок оповідання чи ні. О.К.Дусавицький вважає справді пізнавальним тільки такий інтерес, який виражений у позитивному ставленні до процесу отримання знань.

Методика № 5: тест шкільної тривожності Б.Н.Філліпса, який складається з 58 запитань.

Ця методика допомагає виявити такі чинники тривожності [156]:

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із різними формами включення її до шкільного життя.

2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (з однолітками).

3. Фрустрація потреби у досягненні успіху - несприятливе психічне тло, яке не дає змоги дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату тощо.

4. Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, демонстрації себе та своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення і переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх невідповідності сподіванням оточуючих - орієнтація на значущість інших для оцінки своїх результатів, вчинків, думок, переживання через оцінку, яку подали інші, очікування негативних оцінок.

7. Низький фізіологічний опір стресу - особливості психофізіологічної організації, які знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями - загальне негативне емоційне тло стосунків з дорослими у школі, яке знижує здатність дитини до успішного навчання.

Ми проінструктували молодших школярів перед початком дослідження. На запропоновані запитання діти повинні були надати щирі відповіді про те, як вони себе почувають у школі.

При обробці результатів ми виділяли ті відповіді на запитання, які не співпадають з ключем тесту. Саме ці відповіді і є виявленням тривожності у молодших школярів. Загальна кількість розбіжностей у всьому тесті вказує на рівень загальної особистісної тривожності дитини. Якщо вона понад 50 %, ми можемо казати про підвищену тривожність дитини, якщо більша 75% - про високу тривожність. Кількість розбіжностей з ключем, як загальна, так і за кожним чинником, ми перевели у відсотки, а результати записали до таблиці.

Отже, схарактеризований комплекс методик констатуючого дослідження передбачає виявлення зв'язків між такими характеристиками стилів виховання як особливості батьківського ставлення та особливостями розвитку пізнавального інтересу, як основного компоненту провідної діяльності молодших школярів. Результати застосування комплексу відображені у наступному пункті цього розділу і їх аналіз може стати фундаментом для наукових узагальнень, які розширюють уявлення про особливості розвитку особистості у молодшому шкільному віці і для визначення структури та змісту відповідної розвивальної програми (див. розділ 3).

### **2.3. Аналіз результатів дослідження**

Дослідження стилів батьківського ставлення по групі батьків молодших школярів показало, що у більшість батьків (92,17 %) було визначено провідним такий стиль батьківського ставлення, який або безпосередньо, або через будь-який суб'єкт дозволяє контролювати процес становлення особистості дитини («симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха») (табл. 2.1). Ці стилі були об'єднані нами у комплекс проявів батьківського ставлення, спільною рисою якого було те, що контроль за поведінкою дитини знаходиться не всередині особистості (самоконтроль), а ззовні. Зазначені три стилі ми далі у тексті будемо умовно називати «контролюючими».

Таблиця 2.1

**Представленість батьків молодших школярів з різними провідними стилями батьківського ставлення**

Провідний стиль батьківського ставлення	Кількість батьків	%
«Відкидання»	2	1,74 %
«Кооперація»	7	6,09 %
«Симбіоз» (С)	45	39,13 %
«Авторитарна гіперсоціалізація» (АГ)	36	31,3 %
«Маленький невдаха» (МН)	25	21,74 %
С + АГ + МН	106	92,17 %

Дослідження оцінки молодшими школярами рівня власної пізнавальної активності показало, що більшість учнів вважає, що вони мають високий рівень вираження пізнавальної активності (81,74 %) (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Представленість молодших школярів з різними оцінками рівня власної пізнавальної активності**

Рівень вияву пізнавальної активності	Кількість молодших школярів	%
високий рівень	94	81,74 %
середній	16	13,91 %
низький	5	4,35 %

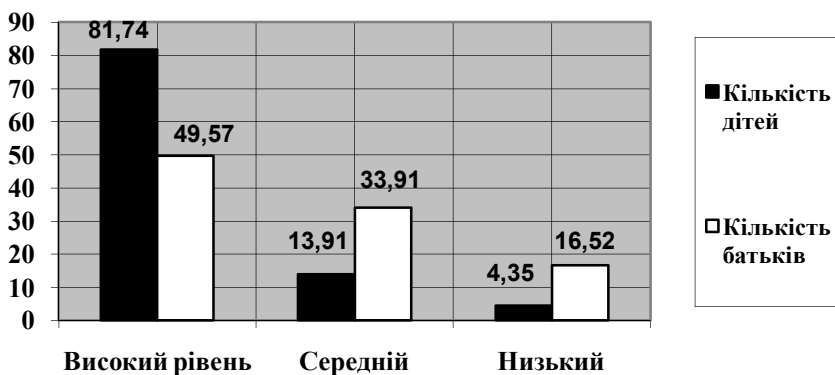
Дослідження оцінки батьками рівня пізнавальної активності їхніх дітей показало, що більшість батьків також вважають, що їх діти мають високий рівень прояву пізнавальної активності (49,57 %) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Представленість батьків молодших школярів з різними оцінками рівня прояву пізнавальної активності своїх дітей**

Рівень вияву пізнавальної активності (оцінка батьків)	Кількість батьків	%
високий рівень	57	49,57 %
середній	39	33,91 %
низький	19	16,52 %

Для того, щоб з'ясувати відмінності у кількості дітей і батьків, які певним чином оцінили рівень прояву пізнавальної активності, ми побудували гістограму (рис. 2.1).



**Рис. 2.1.** Співвідношення кількості батьків і дітей, з певною оцінкою рівня пізнавальної активності дітей за результатами констатуючого дослідження (у %).

Необхідно перевірити, чи є статистично значимою відмінність у кількості батьків і дітей що високо оцінюють рівень прояву пізнавальної активності дітей, за методикою А.А.Горчинської. Статистична значущість визначалася із використанням коефіцієнта кутового перетворення Фішера ( $\varphi^*$ ) (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

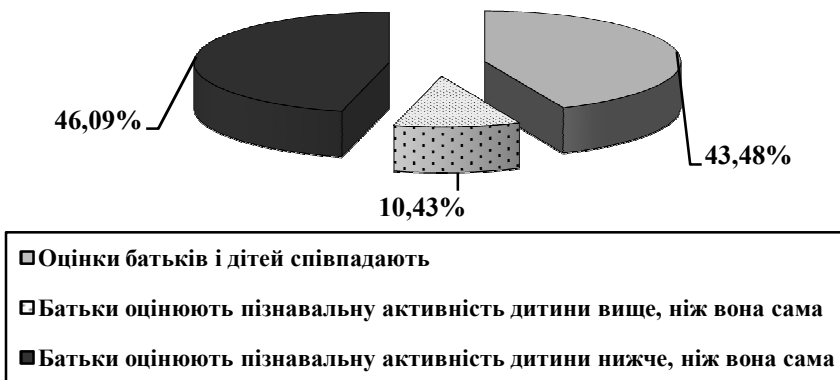
**Кількість батьків і дітей, що оцінюють рівень прояву пізнавальної активності дітей як високий, або невисокий**

Група досліджуваних	Висока оцінка рівню пізнавальної активності		Невисока оцінка рівню пізнавальної активності	
	кількість досліджуваних	%	кількість досліджуваних	%
батьки	57	49,57 %	58	50,43 %
діти	94	81,74 %	21	18,26 %

Примітка:  $\varphi^*_{\text{емп}} = 4,914$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  ( $\rho = 0,01$ ). Розрізнення статистично значущі на рівні  $\rho \leq 0,001$ .

Отримане емпіричне значення  $\varphi^*$  (4,914) знаходиться у зоні значимості ( $\rho \leq 0,001$ ), тобто оцінки батьками рівня пізнавальної активності дітей суттєво відрізняються від оцінок дітей, що свідчить про низький рівень взаєморозуміння між батьками і дітьми та про неадекватно завищене оцінювання своєї пізнавальної активності молодшими школярами.

Лише у 43,48 % відповідей батьків і дітей думка про рівень пізнавальної активності співпадає, 10,43% батьків оцінюють рівень пізнавальної активності своєї дитини вище, ніж сама дитина; а 46,09 % батьків – нижче (рис. 2.2).



**Рис. 2.2.** Відсоткове співвідношення представленості груп батьків і дітей з узгодженістю та неузгодженістю в оцінках пізнавальної активності дітей.

Ми можемо пояснити це завищеними вимогами батьків стосовно власних дітей, як наслідок надмірного контролю над ними.

Щоб дізнатися, як оцінюють свою пізнавальну активність діти, батьки яких застосовують певний провідний стиль батьківського ставлення, ми провели аналіз співвідношення між результатами методик А.Я.Варги - В.В.Століна та А.А.Горчинської (табл. 2.5).

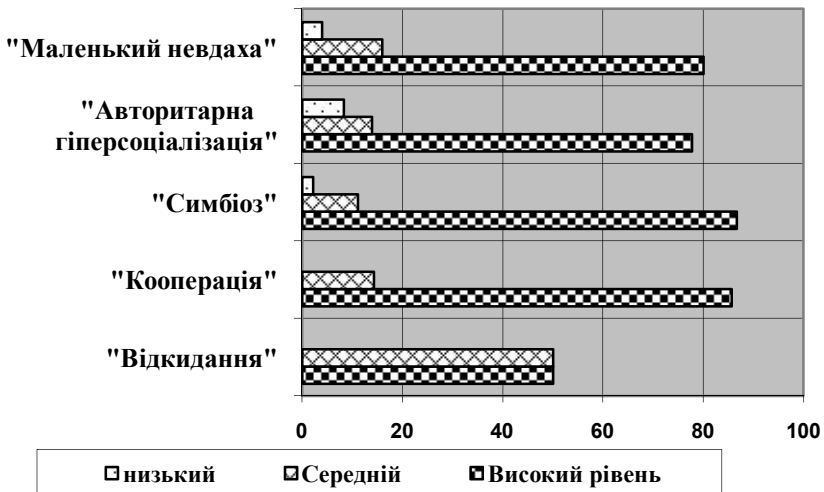


Таблиця 2.5

**Кількість дітей з різною самооцінкою пізнавальної активності, до яких проявляється певний стиль батьківського ставлення**

Стиль батьківського ставлення	Оцінка рівнів прояву пізнавальної активності					
	високий		середній		низький	
	кільк. дітей	%	кільк. дітей	%	кільк. дітей	%
«Відкидання»	1	0,87 %	1	0,87 %	-	
«Кооперація»	6	5,22 %	1	0,87 %	-	
«Симбіоз»	39	33,91 %	5	4,35 %	1	0,87 %
«Авторитарна гіперсоціалізація»	28	24,35 %	5	4,35 %	3	2,61 %
«Маленький невдаха»	20	17,39 %	4	3,48 %	1	0,87 %
Всього	94	81,74 %	16	13,91 %	5	4,35 %

Щоб побачити відсотковий розподіл кількості дітей з різними оцінками власної пізнавальної активності у межах кожного провідного стилю батьківського ставлення, було побудовано гістограму (рис. 2.3).



**Рис. 2.3.** Відсоткове співвідношення кількості молодших школярів з різними оцінками рівня власної пізнавальної активності, у межах прояву кожного стилю батьківського ставлення як провідного.

Виходячи з результатів співвідношення між даними методик А.Я.Варги - В.В.Століна та А.А.Горчинської було виявлено, що майже усі діти високо оцінюють свій рівень прояву пізнавальної активності. Також треба відмітити, що лише ті діти низько оцінюють рівень прояву власної пізнавальної активності (4,35 %), батьки яких застосовують «контролюючий» стиль батьківського ставлення.

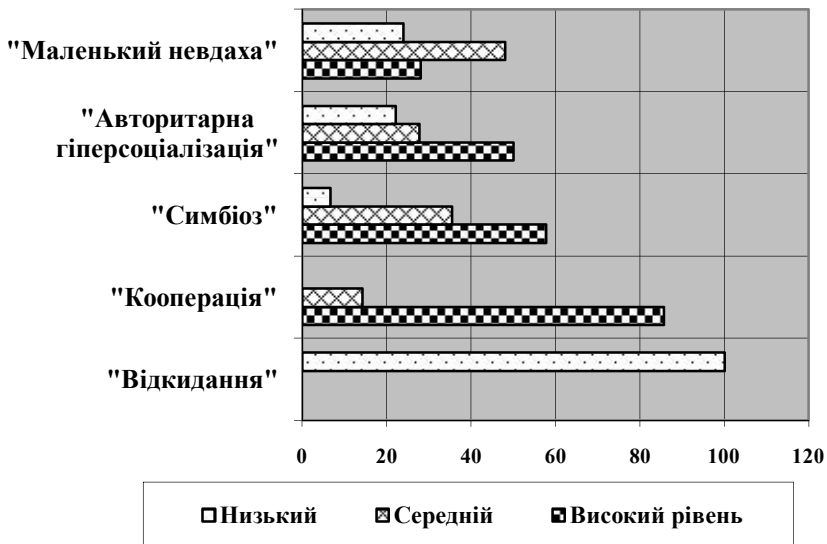
Щоб дізнатися, як оцінюють пізнавальну активність молодшого школяра батьки, які проявляють певний провідний стиль батьківського ставлення, ми провели аналіз співвідношення між провідними стилями за методикою А.Я.Варги - В.В.Століна та відповідями батьків за методикою А.А.Горчинської (табл. 2.6).

*Таблиця 2.6*

**Кількість батьків з різною оцінкою пізнавальної активності своїх дітей, які проявляють певний провідний стиль батьківського ставлення**

Стиль батьківського ставлення	Оцінка рівнів прояву пізнавальної активності					
	високий		середній		низький	
	кільк. батьків	%	кільк. батьків	%	кільк. батьків	%
«Відкидання»	-	-	-	-	2	1,74 %
«Кооперація»	6	5,22 %	1	0,87 %	-	-
«Симбіоз»	26	22,61 %	16	13,91 %	3	2,61 %
«Авторитарна гіперсоціалізація»	18	15,65 %	10	8,7 %	8	6,95 %
«Маленький невдаха»	7	6,09 %	12	10,43 %	6	5,22 %
Всього	57	49,57 %	39	33,91 %	19	16,52 %

Відсотковий розподіл кількості батьків з різними оцінками пізнавальної активності своїх дітей, у межах прояву кожного провідного стилю батьківського ставлення, ми відобразили на рис. 2.4.



**Рис. 2.4.** Відсоткове співвідношення кількості батьків з різними оцінками рівня пізнавальної активності своїх дітей, у межах прояву кожного провідного стилю батьківського ставлення.

Виходячи з результатів співвідношення між провідним стилем батьківського ставлення та оцінкою батьками пізнавальної активності молодших школярів було виявлено, що більшість батьків, які високо оцінюють рівень прояву пізнавальної активності своєї дитини, застосовують один з таких стилів батьківського ставлення: «кооперація», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація». У гістограмі (рис. 2.4) ми бачимо, що батьки, які обирають «контролюючий» стиль «маленький невдаха», нижче оцінюють рівень пізнавальної активності молодшого школяра, ніж інші батьки, що проявляють як провідний один з «контролюючих» стилів. Це свідчить про те, що батьки, які вважають свою дитину «маленькою невдахою», сприймають будь-яку її активність як непродуктивну, повідомляючи про це усім оточуючим і самій дитині, чим штучно занижують її соціальну позицію. Усі батьки, які виявили провідним стиль «відкидання», низько оцінюють рівень прояву пізнавальної активності молодшого школяра, відкидаючи будь-яку активність, або позицію дитини у суспільстві.

Щоб перевірити, який провідний стиль батьківського ставлення сприяє формуванню узгодженого ставлення батьків і дітей до пізнавальної активності, було проведено аналіз співвідношення оцінок пізнавальної активності дітей самими дітьми та батьками, що проявляють різні стилі батьківського ставлення (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

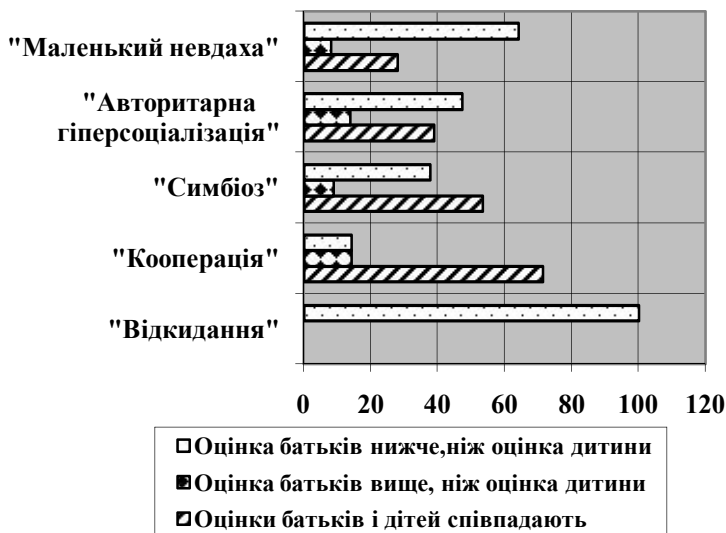
**Співвідношення оцінок пізнавальної активності дітей самими дітьми та батьками, що проявляють різні стилі батьківського ставлення**

Стиль батьківського ставлення	Оцінки батьків і дітей співпадають		Оцінка батьків вище, ніж оцінка дитини		Оцінка батьків нижче, ніж оцінка дитини	
	кільк. осіб	%	кільк. осіб	%	кільк. осіб	%
«Відкидання»	-	-	-	-	2	1,74 %
«Кооперація»	5	4,35 %	1	0,87 %	1	0,87 %
«Симбіоз»	24	20,87 %	4	3,48 %	17	14,78 %
«Авторитарна гіперсоціалізація»	14	12,17 %	5	4,35 %	17	14,78 %
«Маленький невдаха»	7	6,09 %	2	1,74 %	16	13,91 %
Всього	50	43,48 %	12	10,44 %	53	46,08 %

Відсотковий розподіл кількості батьків і дітей, відповіді яких співпадають, у межах прояву кожного провідного стилю батьківського ставлення, ми відобразили на рис. 2.5.

Аналізуючи отримані результати відсоткового співвідношення, відображені на рис. 2.5. можемо відзначити, що найменша узгодженість в оцінках рівня прояву пізнавальної активності дитини спостерігається у батьків і дітей з провідними стилями батьківського ставлення «відкидання» і «маленький невдаха». Батьки, що виявили провідними ці стилі, вважають, що пізнавальна активність їх дітей проявляється на більш низькому рівні, ніж вважають самі діти, що будь-яка активність дитини є безглуздою, несерйозною, вона не має конкретної мети і продуктивного завершення. Також, дивлячись на гістограму, можна побачити, що є такі стилі, в межах яких переважають узгоджені відповіді батьків і дітей. Це симбіотичний стиль батьківського ставлення, при якому єдність батьківських та дитячих думок є органічною, а також –

стиль «кооперація», при якому і батьки і діти надають усвідомлену, рефлексивну оцінку рівня прояву пізнавальної активності.



**Рис. 2.5.** Відсоткове співвідношення оцінок пізнавальної активності дітей самими дітьми та батьками, у межах прояву кожного провідного стилю батьківського ставлення.

У процесі дослідження рівня прояву змістовних характеристик інтересу молодших школярів, за допомогою методики О.К.Дусавицького «Вибір задачі - способу» було виявлено рівень стійкості спрямованості молодшого школяра на спосіб здійснення навчальної діяльності (табл. 2.8).

*Таблиця 2.8*

**Кількість молодших школярів, у яких визначено певні змістовні характеристики інтересу (за методикою О.К.Дусавицького «Вибір задачі – способу»)**

Змістовні характеристики інтересу	Кількість осіб	%
прості арифметичні дії	68	59,13 %
розважальний інтерес	18	15,65 %
пізнавальний інтерес	29	25,22 %

Аналізуючи отримані дані за цією методикою ми бачимо, що більшість дітей обрали прості арифметичні дії. Це свідчить про формальне ставлення молодших школярів до навчання.

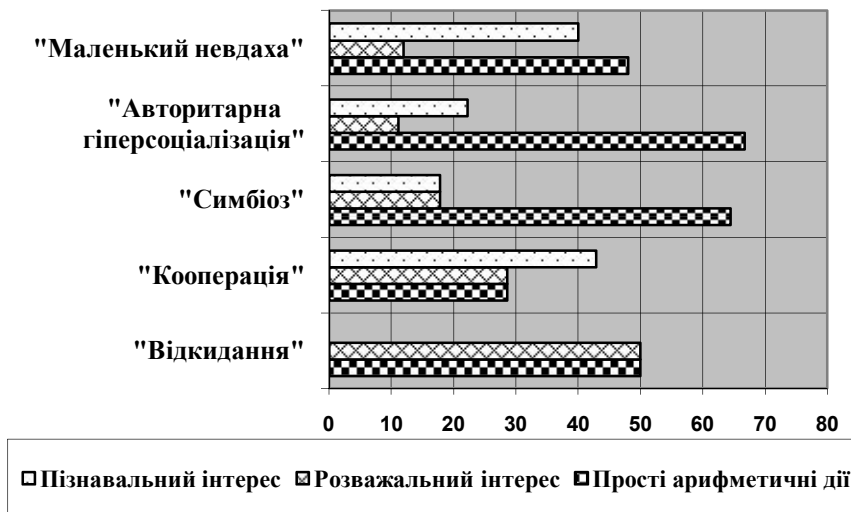
Для виявлення того, який провідний стиль батьківського ставлення сприяє прояву певних змістовних характеристик інтересу, було проведено аналіз співвідношення результатів, отриманих за методиками О.К.Дусаविцького «Вибір задачі – способу» та А.Я.Варги-В.В.Століна (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

**Представленість груп молодших школярів з різними змістовними характеристиками інтересу (за методикою О.К.Дусавицького «Вибір задачі – способу»), до яких застосовується певний стиль батьківського ставлення**

Стиль батьківського ставлення	Кількість дітей, що проявили певні змістовні характеристики інтересу					
	Прості арифметичні дії		Розважальний інтерес		Пізнавальний інтерес	
	кільк. дітей	%	кільк. дітей	%	кільк. дітей	%
«Відкидання»	1	0,87	1	0,87	-	-
«Кооперація»	2	1,74	2	1,74	3	2,61
«Симбіоз»	29	25,22	8	6,95	8	6,96
«Авторитарна гіперсоціалізація»	24	20,87	4	3,48	8	6,95
«Маленький невдаха»	12	10,43	3	2,61	10	8,7
Всього	68	59,13	18	15,65	29	25,22

Наочне відображення прояву змістовних характеристик інтересу молодших школярів, до яких застосовується певний провідний стиль батьківського ставлення, можна спостерігати на рис. 2.6, де змістовні характеристики інтересу зазначені у відсотковому співвідношенні в межах кожного провідного стилю батьківського ставлення.



**Рис. 2.6.** Представленість груп молодших школярів з різними змістовними характеристиками інтересу (за методикою О.К.Дусавицького «Вибір задачі – способу»), у межах певного провідного стилю батьківського ставлення.

Аналізуючи результати відсоткового співвідношення, відображені на рис. 2.6. можемо відзначити, що дійсний пізнавальний інтерес переважає лише у тих дітей, батьки яких у вихованні керуються стилем батьківського ставлення «кооперація». Саме цей стиль виявився сприятливим для розвитку пізнавального інтересу.

Методика «Мимовільне запам'ятовування» дозволила виявити тип пізнавального інтересу у молодших школярів. Результати ми також відобразили у табл. 2.10.

*Таблиця 2.10*

**Кількість молодших школярів, у яких визначено певні змістовні характеристики інтересу (за методикою О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування»)**

Змістовні характеристики інтересу	кількість дітей	%
розважальний інтерес	65	56,52 %
пізнавальний інтерес	14	12,18 %
пізнавальний інтерес до результату	36	31,3 %

Спираючись на отримані дані, можемо стверджувати, що справжній пізнавальний інтерес виявляється у меншості молодших школярів. Це доводить актуальність проблеми нашого дослідження.

Для виявлення того, який провідний стиль батьківського ставлення сприяє прояву певних змістовних характеристик інтересу, також було проведено аналіз співвідношення результатів, отриманих за методиками О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування» та А.Я.Варги-В.В.Століна (табл. 2.11).

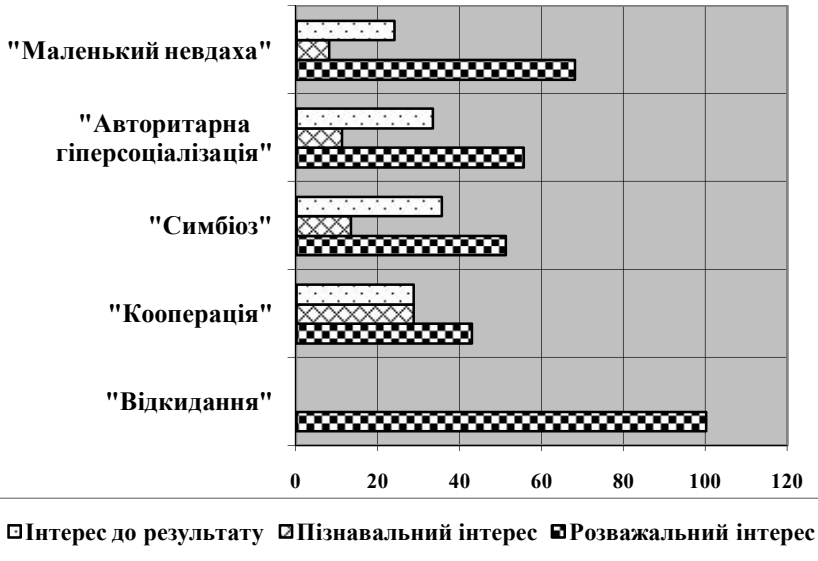
*Таблиця 2.11*

**Представленість груп молодших школярів з різними змістовними характеристиками інтересу (за методикою О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування»), до яких застосовується певний стиль батьківського ставлення**

Стиль батьківського ставлення	Кількість дітей, що проявили певні змістовні характеристики інтересу					
	Розважальний інтерес		Пізнавальний інтерес		Пізнавальний інтерес до результату	
	кільк. дітей	%	кільк. дітей	%	кільк. дітей	%
«Відкидання»	2	1,74	-	-	-	-
«Кооперація»	3	2,61	2	1,74	2	1,74
«Симбіоз»	23	20	6	5,21	16	13,91
«Авторитарна гіперсоціалізація»	20	17,39	4	3,48	12	10,43
«Маленький невдаха»	17	14,78	2	1,74	6	5,22
Всього	65	56,52	14	12,17	36	31,3

Для наочного відображення прояву змістовних характеристик інтересу молодших школярів, до яких застосовується певний провідний стиль батьківського ставлення, ми побудували гістограму (рис. 2.7), де змістовні характеристики інтересу зазначені у відсотковому співвідношенні в межах кожного провідного стилю батьківського ставлення.





**Рис. 2.7.** Відсоткове співвідношення груп молодших школярів з різними змістовними характеристиками інтересу (за методикою О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування»), у межах певного провідного стилю батьківського ставлення.

Розглядаючи гістограму (рис. 2.7) можемо відзначити, що у всіх груп молодших школярів переважає прояв розважального інтересу, але у межах відсоткового співвідношення можемо відмітити, що дійсною пізнавальний інтерес переважає у тих дітей, батьки яких у вихованні керуються стилем батьківського ставлення «кооперація». Ці результати також підтверджують сприятливість даного стилю розвитку пізнавального інтересу, але дане припущення потребує перевірки на статистичному рівні.

При дослідженні різних рівнів виразності чинників шкільної тривожності було виявлено, що у більшості досліджуваних загальний показник особистісної тривожності проявляється в нормі (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Представленість молодших школярів з різним рівнем виразності чинників шкільної тривожності**

Чинники тривожності	Рівень виразності шкільної тривожності					
	Норма		Підвищена тривожність		Висока тривожність	
	кільк. осіб	%	кільк. осіб	%	кільк. осіб	%
Особистісна тривожність	81	70,43	31	26,96	3	2,61
1. Загальна тривожність у школі	60	52,17	45	39,13	10	8,7
2. Переживання соціального стресу	90	78,26	24	20,87	1	0,87
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	100	86,96	14	12,17	1	0,87
4. Страх самовираження	40	34,78	62	53,92	13	11,3
5. Страх ситуації перевірки знань	31	26,96	50	43,48	34	29,56
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	65	56,52	23	20	27	23,48
7. Низькій фізіологічний опір стресу	87	75,66	14	12,17	14	12,17
8. Проблеми та страхи у відносинах з учителями	72	62,61	41	35,65	2	1,74

Високі показники прояву тривожності спостерігаються за двома чинниками: «страх ситуації перевірки знань» (29,56 %) та «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (23,48 %). Отримані показники були відображені на рис.2.8.

Дивлячись на гістограму можна відзначити, що у більшості дітей майже усі чинники тривожності проявляються у нормі. Увагу привертають показники «страху ситуації перевірки знань» та «страху самовираження». Високий рівень виявлення даних чинники тривожності також сповіщає про підвищений контроль та надмірний тиск з боку значущих дорослих.



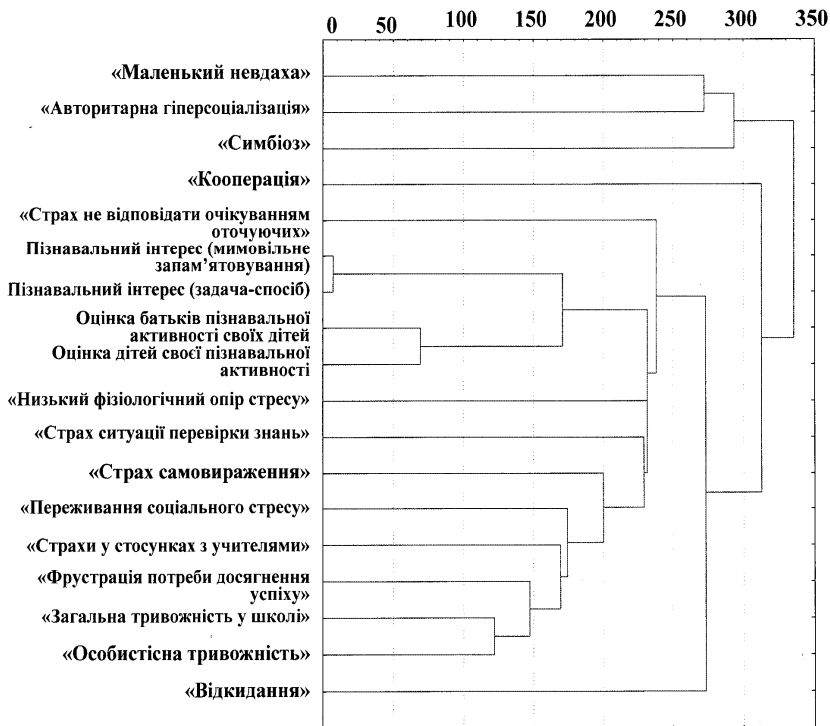
Рис. 2.8. Представленість молодших школярів з різним рівнем виразності чинників шкільної тривожності (у %).

Для виявлення більш поглиблених зв'язків між стилями батьківського ставлення, чинниками шкільної тривожності, оцінюванням дітей і батьків прояву пізнавальної активності дітей та проявом пізнавального інтересу було проведено *кластерний аналіз* обраної системи шкал (рис. 2.9).

Охарактеризуємо кластери, які виявили у нашому дослідженні.

За дендрограмою (Рис. 2.9), у перший кластер виділився один параметр із методики №1. Це такий тип батьківського ставлення як «відкидання».

Таким же самостійним кластером є й тип батьківського ставлення «кооперація». Серед п'яти типів батьківського ставлення, які вирізняють автори методики №1 тільки вищезгадані типи («відкидання» і «кооперація») виділилися в окремі кластери.



**Рис. 2.9.** Результати кластеризації показників методик О. К. Дусавицького, Б. Н. Філіпса, А. А. Горчинської та А.Я.Варги - В.В.Століна.

Що ж до таких типів батьківського ставлення, як «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха», то вони виявилися не окремими кластерами, а об'єднаними в один кластер.

Як ми побачили, структура методики №1 є недосконалою. Це пояснюється тим, що при заявлених п'яти типах батьківського ставлення, кожний з них повинен був би представляти окремий фактор у рамках методики. У нашому же дослідженні було виявлено, що більш обґрунтовано можна заявляти про три фактора: «відкидання», «кооперацію» і такий комплекс, що складається із трьох типів батьківського ставлення (у кожному окремому випадку в різних варіаціях), як «симбіоз - авторитарна гіперсоціалізація - маленький невдаха». Спираючись на вищесказане, досягти мети нашого дослідження у плані виявлення прямого явно вираженого зв'язку між авторитарним

батьківським стилем і навчальною мотивацією молодшого школяра (у нашому випадку з пізнавальним інтересом) неможливо. Однак, це не означає, що мета нашого дослідження не реалізована. Переглядаючи літературу, присвячену теоретичному аналізу стилів виховання, ми побачили їх різні класифікації й різні визначення авторитарного стилю. При цьому, більшість авторів у класифікації вирізняють ряд стилів, що представляють собою окремі ознаки авторитарного ставлення батьків до дитини. Тобто, авторитарний стиль виховання є мета-стилем, який ідентифікується, в одних випадках, при наявності всіх його ознак, в інших випадках, достатнім для дослідження є наявність однієї з ознак авторитарності, щоб охарактеризувати його як авторитарне батьківське ставлення.

Характеристика авторитарного стилю виховання, на думку більшості авторів, ідентифікується в питаннях контролю батьками процесу дозрівання особистості дитини. Тоді перший етап ідентифікації типу батьківського ставлення потребує ідентифікацію наявності, або відсутності, або ступеню представленості такого контролю. А другий етап потребує визначення характеру цього контролю, тобто, виокремлення його якісних характеристик. Серед п'яти типів батьківського ставлення, запропонованих у методиці № 1, «відкидання» є таким типом, що відрізняється від інших відсутністю або мінімальною представленістю активності батьків у питаннях контролю процесу становлення особистості дитини. Інші чотири типи батьківського ставлення допускають наявність такого контролю, але він повинен відрізнятися своїми характеристиками. Для демократичного стилю керування, до яких належить й процес виховання, є характерним такий батьківський контроль, що припускає наявність автономії особистості дитини при збереженні активності з боку батьків та ненав'язливому спрямуванні розвитку особистості конструктивним шляхом. У методиці №1 ми окреслили цей тип батьківського ставлення як «кооперація».

Для авторитарного стилю характерний такий контроль, що різними засобами мінімізує автономію особистості дитини. Але при цьому відрізняється активністю батьків у питаннях контролю процесу становлення особистості дитини. У нашому дослідженні, за методикою №1, це такі типи батьківського ставлення як «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха».

При «симбіозі» контроль за процесом становлення особистості належить колективному суб'єкту й не є продуктом активності окремої особистості. У такій ситуації страждає автономія особистості і якість контролю процесу становлення особистості дитини, насамперед, у питаннях розподілу відповідальності.

При «авторитарній гіперсоціалізації» характерний тотальний контроль з боку батьків, які беруть на себе повну відповідальність за дитину, це призводить до неможливості автономії її особистості.

При такому типі батьківського ставлення, як «маленький невдаха» функції контролю бере на себе ярлик, що нав'язується дитині, активність батьків направлена на створення, збереження й активацію цього ярлика. Уявлення дитини про те, що вона є «маленькою невдахою» фактично починає контролювати та направляти поведінку дитини й батьків.

Отже, при аналізі співвідношень батьківського стилю виховання й пізнавальної мотивації, інтерпретації їх зв'язків і створенні рекомендацій з корекції, необхідно враховувати не стільки авторитарність, скільки визначати суб'єкт контролю за процесом становлення особистості дитини й змістовну характеристику цього контролю.

На наш погляд, оптимальним засобом подолання негативних впливів тих типів батьківського ставлення, які ввійшли до третього кластеру, може слугувати корекція питань відповідальності у стосунках між батьками та дітьми. Процес поступової передачі відповідальності дитині за саму себе руйнує симбіотичну відповідальність колективного суб'єкта контролю, змінює ставлення до дитини авторитарно контролюючих батьків зі стосунків «домінування - підпорядкування» на «кооперацію», руйнує ярлик «маленького невдахи» і інші можливі ярлики, що мають функції контролю.

До четвертого кластеру увійшли методики діагностики пізнавального інтересу.

Об'єднання їх в один кластер дає можливість стверджувати, що всі з використаних нами методик мають загальну спрямованість. Кореляція хоча б однієї з методик, що ввійшли до кластеру, з кожною зі шкал інших методик діагностики комплексу, дає можливість робити висновки про характер зв'язку між особливостями пізнавального інтересу й особливостями, які діагностує певна шкала.

У дендрограмі (рис. 2.9) четвертий кластер (пізнавальний інтерес) пов'язаний з п'ятим кластером (шкільною тривожністю). Цей факт підтверджується результатами досить детального інтеркореляційного аналізу між шкалами методик, що ввійшли до четвертого і п'ятого кластеру.

До останнього п'ятого кластеру ввійшли шкали за методикою Б.Н.Філліпса.

Ця методика діагностує різні показники тривожності, тому їх угруповання в один кластер є природним. Кореляція, з одного боку, між кожною зі шкал методики Філліпса, а з іншого боку, з кожною зі шкал, що

ввійшли до інших кластерів, може нести потрібну інформацію для розв'язання завдань нашого дослідження.

В результаті проведення *інтеркореляційного аналізу* ми з'ясували, що всі типи батьківського ставлення, зазначені в методиці А.Я.Варги та В.В.Століна, корелюють між собою (таблиця 2.13).

Таблиця 2.13

**Інтеркореляційна матриця взаємозв'язку між показниками стилів батьківського ставлення та шкільної тривожності, пізнавальної активності і пізнавального інтересу молодших школярів**

Показники	«відкидання»	«кооперація»	«симбіоз»	«авторитарна гіперсоціалізація»	«маленький невдаха»
«відкидання»	1,00	,40*	,48*	,35*	,28*
«кооперація»	,40*	1,00	,42*	,21*	,27*
«симбіоз»	,48*	,42*	1,00	,42*	,38*
«авторитарна гіперсоціалізація»	,35*	,21*	,42*	1,00	,37*
«маленький невдаха»	,28*	,27*	,38*	,37*	1,00
особистісна тривожність	,00	,06	,22*	,21*	-,01
«загальна тривожність у школі»	,01	,10	,23*	,05	-,02
«переживання соціального стресу»	,05	,05	,23*	,22*	,22*
«фрустрація потреби в досягненні успіху»	-,05	-,06	-,20*	,05	-,22*
«страх самовираження»	-,05	,02	,22*	,19*	,03
«страх ситуації перевірки знань»	-,05	,02	,06	-,05	,03
«страх не відповідати очікуванням оточуючих»	-,03	-,12	-,00	-,00	-,23*
«низький фізіологічний опір стресу»	-,00	,05	,02	,20*	-,00
«проблеми та страхи у стосунках з учителями»	-,09	,03	,00	-,00	-,20*
оцінка дітьми рівня пізнавальної активності	,21*	,28*	,11	,20*	,23*
оцінка батьками пізнавальної активності дітей	-,22*	,23*	,21*	,01	-,21*
пізнавальний інтерес (задача-спосіб)	-,19*	,22*	-,10	-,22*	-,11
пізнавальний інтерес (мимовільне запам'ятов.)	-,11	,24*	,07	-,21*	-,02

Примітка: \* -визначено зв'язок на статистично значущому рівні.

Під час детального кореляційного аналізу типів батьківського ставлення та шкільної тривожності ми виявили пряму кореляцію між

«симбіотичним» типом батьківського ставлення та рівнем «загальної особистісної тривожності» молодшого школяра (+0,22\*), рівнем «загальної тривожності у школі» (+0,23\*), рівнем «переживання соціального стресу» (+0,23\*), рівнем «страху самовираження» (+0,22\*).

Також виявили зворотну кореляцію між «симбіотичним» типом батьківського ставлення та рівнем «фрустрації потреби досягнення успіху» (-0,20\*).

Що ж до такого варіанту батьківського ставлення як «симбіоз» і ряду параметрів тривожності молодшого школяра, то виявляється, що у такому варіанті батьківського ставлення у дітей визначається високий рівень як особистісної так і загальної шкільної тривожності. Це може бути обумовлено перш за все тим, що в школі діти відчувають розрив сімейного симбіотичного зв'язку, який як правило і спричиняє негативні емоційні ефекти, пов'язані з необхідністю активувати незвичні адаптаційні механізми. Окрім того у дітей – «симбіотиків» недостатньо розвинене почуття відповідальності до себе самого. Побіжно можемо говорити про деякі ознаки авторитарності у такого типу дітей, адже, саме авторитарні особистості віддають перевагу або передачі відповідальності за себе іншому, або прийняття відповідальності на себе за інших. Тип особистості, протилежний авторитарному, навпаки, обирає відповідальність особистості за себе саму. Зазначене дає можливість пояснити і більш притаманне «симбіотикам» переживання соціального стресу в умовах відриву від сім'ї, в умовах, коли є необхідність виявити самостійність. Ці міркування також пояснюють і високий рівень «страху самовираження».

Низький рівень «фрустрації потреби в успіху» у зазначеної категорії дітей зрозумілий перш за все тому, що для них не настільки важливий особистий успіх, як успіх їх симбіотичної сім'ї.

Виявлений статистично значимий взаємозв'язок типу «авторитарна гіперсоціалізація» з рівнем «переживання соціального стресу» (+0,22\*) і рівнем «страху самовираження» (+0,19\*). Також виявлений позитивний зв'язок типу батьківського ставлення «авторитарна гіперсоціалізація» з рівнем «загальної особистісної тривожності» молодшого школяра (+0,21\*) і «низьким фізіологічним опором стресу» (+0,20\*).

«Авторитарна гіперсоціалізація», як стиль батьківського виховання, обумовлює високий рівень «переживання соціального стресу», «страху самовираження» та «загальної особистісної тривожності» через дещо інші причини, ніж у випадку «симбіотичного» батьківського ставлення. У цьому випадку визначені ефекти обумовлені ситуацією оцінювання, яку створюють авторитарні батьки, змушуючи дитину сумніватися, наскільки вона відповідає вимогам норм поведінки, заявленим батьками, та страху



санкцій через таку невідповідність. У випадку «симбіозу» у батьківському ставленні, перелічені параметри тривожності обумовлені більшою мірою нездатністю дитини до самостійності. Те, що «авторитарна гіперсоціалізація» з боку батьків пов'язана з «низьким рівнем фізіологічного опору стресу» у дитини, тобто, низьким рівнем здатності до пристосування у стресогенних ситуаціях, пояснюється також недостатньою самостійністю особистості молодшого школяра, але у даному випадку, з причин переваги зовнішнього контролю над внутрішнім.

Виявлено негативну кореляцію між типом батьківського ставлення «маленький невдаха» і рівнем «фрустрації потреби досягнення успіху» (-0,22\*), рівнем вияву «страху не відповідати очікуванням оточуючих» (-0,23\*), рівнем прояву «страхів у стосунках із учителями» (-0,20\*). Таким чином, тип батьківського ставлення «маленький невдаха» сприяє зниженню рівня «фрустрації потреби в успіху». Це пояснюється так: прийнявши на себе роль «маленького невдахи», дитина знижує рівень фрустрації стосовно неможливості прагнути до успіху, тобто, менше страждає через те, що не досягає (не має успіху). «Неуспіх», як доказ правильно прийнятої ролі, є важливішим, ніж переживання із приводу самого факту «неуспіху». Так і виходить, чим більше дитина вважає себе «маленьким невдахою», тим менше вона зазнає страхів. Відсутність фрустрації й страхів не припускає стресогенності ролі «маленького невдахи».

Також існує й позитивний достовірний зв'язок між типом батьківського ставлення «маленький невдаха» і рівнем «переживання соціального стресу» (+0,22\*). Тут відіграє роль різна природа «соціального стресу», «фрустрації потреби досягнення успіху» й страхів. Соціальний стрес - це не тільки успіх і оцінки інших, але і їх наслідки у вигляді прийняття іншими «маленького невдахи».

При кореляційному аналізі типів батьківського ставлення з оцінками рівня прояву пізнавальної активності, ми виявили позитивну кореляцію між типом батьківського ставлення «відкидання» і оцінкою дітьми своєї пізнавальної активності (+0,21\*). Це означає, чим більше переважає тип «відкидання», тим вище оцінюють свій рівень пізнавальної активності діти.

Також виявлено зворотну кореляцію між типом «відкидання» і батьківською оцінкою пізнавальної активності своїх дітей (-0,22\*), тобто, чим більше переважає тип «відкидання», тим нижче оцінюють батьки рівень пізнавальної активності своїх дітей. Негативна оцінка батьками своїх дітей є однією з характеристик типу «відкидання». Висока оцінка дітьми своєї пізнавальної активності у батьків, що обирають тип

«відкидання», може бути зумовлена їх прагненням заслужити похвалу в школі й у такий спосіб компенсувати почуття відкинутості, або спробою змінити ставлення батьків.

Виявлено закономірний взаємозв'язок між типом батьківського ставлення «кооперація» і оцінкою дітьми своєї пізнавальної активності (+0,28\*), тобто, чим більше батьки довіряють дитині, намагаються зайняти її позицію у дискусійних питаннях, заохочують ініціативу дитини, тим вище діти оцінюють свою пізнавальну активність.

Також виявлений достовірний позитивний зв'язок між типом батьківського ставлення «кооперація» і оцінкою батьків пізнавальної активності своїх дітей (0,23\*), тобто, діти виправдують очікування й сподівання батьків. Окрім того, лише такий стиль батьківського ставлення як кооперація виявив кореляцію з обома шкалами пізнавальної активності. Це закономірно, оскільки серед стилів батьківського ставлення за методикою А.Я.Варги й В.В.Століна, «кооперація» є єдиним конструктивним і соціально бажаним стилем.

Позитивна залежність «симбіотичного» типу батьківського ставлення від батьківської оцінки пізнавальної активності своїх дітей (+0,21\*) свідчить, що батьки, які прагнуть до симбіотичних стосунків з дитиною, менше її критикують.

Пряма закономірність між типом батьківського ставлення «авторитарна гіперсоціалізація» і оцінкою дітьми своєї пізнавальної активності (+0,20\*) свідчить про позитивну роль «авторитарної гіперсоціалізації» для оцінки молодшого школяра своєї пізнавальної активності, а отже, і для її важливості.

Достовірна позитивна кореляція між типом батьківського ставлення «маленький невдаха» і оцінкою дітьми своєї пізнавальної активності (+0,23\*) свідчить про те, що використовуючи тип батьківського ставлення «маленький невдаха», батьки споконвічно «вішають ярлик» на дитину і цим занижують вимоги до неї. Усвідомлюючи себе «маленьким невдахою», дитина розуміє, що для невдахи вона є досить гарною.

Негативна залежність типу батьківського ставлення «маленький невдаха» від батьківської оцінки пізнавальної активності своїх дітей (-0,21\*) свідчить, що батьки, які використовують цей тип батьківського ставлення, при будь-якому оцінюванні продовжують ставитися до своєї дитини як до «маленького невдахи».

При кореляційному аналізі рівня вияву пізнавального інтересу за методиками О.К.Дусавицького та рівня вияву шкільної тривожності за методикою Б.Н.Філліпса (табл. 2.14) ми визначили негативний зв'язок між виявом пізнавального інтересу за допомогою вибору задачі-«способу» і рівнем «переживання соціального стресу» (-0,21\*), тому що вибір задачі-

«способу» пов'язаний із низьким рівнем «переживання соціального стресу». Задачу – «спосіб» обирають ті, хто відносно автономні від негайного успіху й від думки оточуючих щодо цього успіху. А саме, відсутність такої автономії й зумовлює високий рівень «переживання соціального стресу».

Таблиця 2.14

**Інтеркореляційна матриця взаємозв'язку між показниками  
пізнавальної активності, пізнавального інтересу та шкільною  
тривожністю і стилями батьківського ставлення**

Показники	оцінка дітьми рівня своєї пізнавальної активності	оцінка батьками пізнавальної активності дітей	пізнавальний інтерес (задача-спосіб)	пізнавальний інтерес (мимовільне запам'ятовування)
«відкидання»	, 21*	-, 22*	-, 19*	-, 11
«кооперація»	, 28*	, 23*	, 22*	, 24*
«симбіоз»	, 11	, 21*	-, 10	, 07
«авторитарна гіперсоціалізація»	, 20*	, 01	-, 22*	-, 21*
«маленький невдаха»	, 23*	-, 21*	-, 11	-, 02
особистісна тривожність	-, 21*	, 02	, 03	, 07
«загальна тривожність у школі»	-, 07	, 02	, 07	, 06
«переживання соціального стресу»	-, 23*	-, 06	-, 21*	, 08
«фрустрація потреби в досягненні успіху»	-, 29*	-, 04	-, 03	-, 02
«страх самовираження»	, 10	-, 00	, 22*	, 00
«страх ситуації перевірки знань»	, 01	, 21*	, 02	, 03
«страх не відповідати очікуванням оточуючих»	-, 24*	, 02	, 06	, 05
«низький фізіологічний опір стресу»	-, 04	, 05	, 04	, 23*
«проблеми та страхи у стосунках з учителями»	, 09	, 07	, 20*	, 21*
оцінка дітьми рівня пізнавальної активності	1, 00	, 04	, 06	, 02
оцінка батьками пізнавальної активності дітей	, 04	1, 00	, 03	, 09
пізнавальний інтерес (задача-спосіб)	, 06	, 03	1, 00	-, 01
пізнавальний інтерес (мимовільне запам'ятов.)	, 02	, 09	-, 01	1, 00

Примітка: \* - визначено зв'язок на статистично значущому рівні.

Статистично значима закономірність, виявлена між «вибором задачі-способу» і рівнем вияву «страху самовираження» (+0,22\*) свідчить, що вибір задачі – «способу» пов'язаний з небайдужістю до результату самовираження, бо володіння різноманітними способами дій зможе забезпечити просування шляхом самовираження.

А пряма кореляція між вибором задачі-«способу» і рівнем вияву «страхів у стосунках із учителями» свідчить про зв'язок вибору задачі - «способу» з фактором учителя. Отже, учитель як авторитетна особа, як зовнішнє джерело активації пізнавального інтересу може обумовлювати його розвиток. Батьки теж у межах своїх функцій виконують роль авторитету, активатора пізнавального інтересу й у цьому вони схожі з учителем. Тільки рівень впливу батьків на розвиток пізнавального інтересу, залежить від характеру батьківського ставлення. Тому, при спілкуванні батьків і дітей варто надавати перевагу стилю «кооперація».

Достовірний зв'язок між рівнем вияву пізнавального інтересу за методикою О.К.Дусавицького «мимовільне запам'ятовування» і рівнем вияву «страхів у стосунках із учителями» (+0,21\*) можна пояснити тими ж аргументами, що й зв'язок між вибором задачі-«способу» і рівнем прояву «страхів у стосунках із учителями» (+0,20\*).

Також виявлена пряма залежність рівня пізнавального інтересу за методикою «мимовільне запам'ятовування» від «низького фізіологічного опору стресу» (+0,23\*). Мимовільне запам'ятовування пов'язане з рівнем психічної стійкості, до якої входить і фізіологічний опір стресу, адже саме він є основою психічної стійкості (Логінов В.О.).

При цьому ми спостерігаємо зворотний закономірний зв'язок між оцінкою рівня своєї пізнавальної активності самими дітьми і рівнем «переживання соціального стресу» (-0,23\*), рівнем «фрустрації потреби досягнення успіху» (-0,29\*), рівнем вияву «страху не відповідати очікуванням оточуючих» (-0,24\*). Також, є негативна кореляція між оцінкою дітьми своєї пізнавальної активності і рівнем «загальної особистісної тривожності» молодшого школяра (-0,21\*). Це свідчить про те, що діти, які високо оцінюють свою пізнавальну активність, є досить незалежними від зовнішніх оцінок. Під час власного оцінювання дитина почуває себе захищеною від сторонніх втручань і не хвилюється. Окрім того, діти, які відзначають у собі ознаки високого рівня пізнавальної активності, не зазнають «фрустрації потреби досягнення успіху», оскільки вони її повністю реалізують.

У той же час, достовірна кореляція між батьківською оцінкою дитячої пізнавальної активності і рівнем вияву «страху ситуації перевірки знань» (+0,21\*), є однією з характеристик батьківської оцінки. Тому що, саме оцінка результатів діяльності часто зумовлює небайдужість (іноді

страх) із приводу перевірки знань. Оскільки оцінка однієї сторони завжди пов'язана з певними очікуваннями іншої, можна говорити про ефекти ситуацій оцінювання, що негативно впливають на пізнавальну активність. Це може призвести до припущення про негативний вплив авторитарного батьківського стилю на пізнавальну активність молодшого школяра, тому що, саме при такому стилі виховання перевага надається не стільки процесу пізнання, скільки його результатам і оцінці.

Зв'язок між батьківським стилем «відкидання» та низьким рівнем пізнавального інтересу у дітей за методикою О.К.Дусавицького «Вибір задачі-способу» (-0,19\*) свідчить, що відсутність активності батьків, спрямованої на розвиток пізнавального інтересу, власне і є однією з ознак зазначеного батьківського стилю. А наявність такої активності у батьків і є ознакою відсутності такого стилю, або засобом його подолання.

Окрім того, ми виявили позитивний зв'язок між рівнем пізнавального інтересу та стилем батьківського ставлення «кооперація» (+0,22\*; +0,24\*) і негативний зв'язок між рівнем пізнавального інтересу та стилем батьківського ставлення «авторитарна гіперсоціалізація» (-0,22\*; -0,21\*).

Спираючись на отримані результати можемо зробити висновки, що існує зв'язок між стилями сімейного виховання та рядом показників навчальної тривожності, яка є одним із компонентів навчальної мотивації. Крім того стилі «кооперація» та «авторитарна гіперсоціалізація» виявляються напряду пов'язані з показниками пізнавального інтересу, отже навчаючи батьків розвивати пізнавальний інтерес дітей, ми не тільки сприяємо розвитку їх особистості, але і забезпечуємо умови для подолання негативного стилю батьківського виховання.

\* \* \*

На основі даного емпіричного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Психологічна операціоналізація поняття стиль сімейного виховання вимагає пояснення таких понять, які лежать в основі її реалізації, або є результатом реалізації того чи іншого стилю. Фактично стиль педагогічного впливу, якому надають перевагу в сім'ї, обумовлений характером батьківського виховання, тому в психологічних дослідженнях стилю виховання надають перевагу методикам діагностики особливостей сімейних стосунків та характеру батьківського виховання. Серед існуючих у психології методик діагностики батьківського виховання, методика А.Я.Варги й В.В.Століна має деякі переваги порівняно з іншими. Зазначена методика у своїй основі має досить повний, але

доцільно обмежений перелік стилів. Інші, схожі з нею за цільовими напрямками, методики або досліджують біполярний стиль і дають можливість зробити висновок щодо двох типів ставлення, або пропонують значний за обсягом перелік різноманітних варіантів батьківського виховання, який дає можливість визначитися не стільки щодо його стилю, скільки щодо деяких нюансів у його характеристиці. Методика А.Я.Варги й В.В.Століна дає можливість з одного боку визначитися щодо індивідуальних особливостей вияву авторитарного чи демократичного стилю виховання, які особливо цікавили нас у нашому дослідженні, а з іншого боку – виявити деяку їх типологію.

2. Серед методів дослідження пізнавального інтересу в психолого-педагогічній літературі виділяють неекспериментальні методи (спостереження, опитування, аналіз продуктів діяльності) та експериментальні. З нашого погляду, для досягнення мети нашого дослідження, доцільним є поєднання зазначених груп методів. Саме такий підхід до визначення методів дослідження відповідає науковому твердженню про те, що пізнавальний інтерес може вивчатися за результатами аналізу виявів пізнавальної активності.

3. До комплексу методів дослідження стилю виховання як чиннику розвитку пізнавального інтересу молодших школярів, поряд із засобами діагностики батьківського виховання як вияву стилю сімейного виховання, мають бути включені засоби визначення орієнтації батьків у рівні пізнавальної активності власних дітей та засоби дослідження змістових характеристик пізнавального інтересу молодших школярів. Окрім того, на думку багатьох вчених, шкільна тривожність може бути одним із компонентів структури навчальної мотивації та обумовлювати зміст її характеристики і динаміку розвитку пізнавального інтересу. Саме тому виявлення особливостей шкільної тривожності може істотно доповнити характеристику пізнавальної мотивації молодшого шкільного віку.

4. У результаті вивчення факторної структури методики А.Я.Варги й В.В.Століна було виявлено, що більш обґрунтовано можна заявляти про типи «відкидання», «кооперацію» і такий комплекс, що складається із трьох типів батьківського ставлення (у кожному окремому випадку в різних варіаціях), як «симбіоз - авторитарна гіперсоціалізація - маленький невдаха».

5. Якщо для авторитарного стилю є характерним такий контроль, який мінімізує автономію особистості, відрізняється активністю батьків у питаннях контролю над процесом становлення особистості дитини, то за методикою №1 це такі типи батьківського ставлення як «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха».

При «симбіозі» контроль за процесом становлення особистості належить колективному суб'єкту й не є продуктом активності окремої особистості. У такій ситуації страждає автономія особистості і якість контролю процесу становлення особистості дитини, насамперед у питаннях розподілу відповідальності.

При «авторитарній гіперсоціалізації» характерний тотальний контроль з боку батьків, прийняття ними на себе повної відповідальності за дитину, що призводить до неможливості автономії її особистості.

При «маленькому невдачі» функції контролю бере на себе «ярлик», який нав'язують дитині, а активність батьків спрямована на створення, збереження й активації цього «ярлика». Уявлення дитини про те, що вона «маленький невдаха» фактично починає контролювати та направляти поведінку дитини й батьків.

6. Існує закономірний зв'язок (рис 2.9) між групою показників рівня розвитку пізнавального інтересу (кластер 4) та групою показників шкільної тривожності (кластер 5), це підтверджує припущення про те, що найбільш повна характеристика пізнавальної мотивації молодшого школяра повинна необхідним чином включати характеристику особливостей шкільної тривожності.

7. У результаті емпіричного дослідження виявлений прямий зв'язок між шкільною тривожністю та такими типами батьківського ставлення («симбіоз» - «авторитарна гіперсоціалізація» - «маленький невдаха»), які пов'язані з авторитарним стилем виховання, якщо його характеризувати як зовнішній контроль, що обмежує автономію особистості.

8. Наявність активності батьків, спрямованої на формування пізнавального інтересу та їх поінформованість у цих питаннях, стосовно власної дитини, є істотним фактором розвитку пізнавальної мотивації молодших школярів. Для того, щоб підтвердити це ми можемо знайти позитивну кореляцію між стилем батьківського виховання «кооперація» та загальними шкалами пізнавальної активності, а також негативну кореляцію між стилем «відкидання» та рівнем пізнавального інтересу.

9. Результати емпіричного дослідження дають можливість впевнено говорити про існування зв'язку між стилем сімейного виховання та особливістю розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. Особливості такого зв'язку можуть бути підставою для визначення системи впливів, що сприяють розвитку пізнавального інтересу молодших школярів та корекції стилю сімейного виховання, що обумовлює його рівень.

### **РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ОСОБЛИВОСТЕЙ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ**

#### **3.1. Наукові підходи до визначення шляхів та засобів сприяння конструктивному стилю сімейного виховання та розвитку пізнавального інтересу**

Суб'єкти тренування (група і її члени) виступають як саморегулюючі системи, що самостійно обирають під час процедури різні компоненти свого «існування» (мету, систему цінностей, норми й правила поведінки, структуру співтовариства, форми взаємодії, варіанти розв'язання задач тощо.). Головною умовою одержання навчального ефекту може вважатися саме ця активність.

Психотренінг - це особлива форма психологічної роботи у групі, що ґрунтується на використанні феномена взаємовпливів учасників (так званих горизонтальних зв'язків) для досягнення успіху в їх навчанні й особистісних змінах. Визначають такі види психологічного тренінгу: психотерапевтичний тренінг; методичний тренінг; тренінг особистісного розвитку; психокорекційний тренінг; навчальний тренінг - направлений на надбання індивідом нових знань, розвиток умінь та навичок у певних ділянках соціальної активності людини [52; 134; 141; 145].

У цьому навчанні ми можемо виокремити два напрямки роботи:

- 1) навчання загальним ефективним прийомам соціальної поведінки;
- 2) озброєння конкретними знаннями й конкретними моделями соціальної поведінки, які підвищують ефективність діяльності у різних сферах суспільного буття. До основних навчальних засобів відносимо: групові дискусії, рольові ігри, психогімнастику, спеціальні завдання й вправи.

Психогімнастика - це допоміжний комплекс психологічних завдань ігрового характеру, які допомагають ефективно провести тренінг. Рольова гра й групова дискусія – це основні складники психокорекційного навантаження у тренінгу.

Рольова гра (у психологічному тренінгу) - це метод психологічного моделювання, спрямований на отримання психокорекційного ефекту, завдяки інтенсивному міжособистісному спілкуванню й виконанню спільної діяльності групою людей в умовах ігрової імітації вигаданих або реальних ситуацій [90, с. 28].

На думку фахівців [31; 153; 157; 185], рольова гра має такі основні ознаки: наявність моделі системи керівництва; існування загальної мети



ігрового колективу; наявність ролей; існування різної мети у кожного учасника рольової гри; взаємодія ролей; існування системи групового або індивідуального оцінювання діяльності учасників; альтернативність рішень; наявність емоційної напруги, якою можна керувати.

У тренінгу рольова гра може відбуватися за заздалегідь підготовленому плану, так і без нього. У першому випадку ми говоримо про сюжетну, або гру за сценарієм, у другому - про спонтанну, або імпрровізаційну. Сюжетна гра спрямована на проживання й аналіз типових проблем. Завдяки їй учасники навчаються новим, незвичним для себе, але ефективним моделям поведінки. Тренер заздалегідь ставить завдання перед гравцями і обговорює його у групі. Ролі розподіляються свідомо й за спільною згодою. Спонтанна гра відбувається без попередньої підготовки. Хід групової динаміки є більш природним, порівняно з сюжетною грою. Головне завдання - виявити творчі здібності людини до розв'язання актуальних проблем, які виникають раптово, до імпрровізації у поведінці. Ролі розподіляються (точніше - захоплюються) під час гри.

Метод групової дискусії (від лат. *diskussio* - розгляд, розбір, дослідження) трактують по-різному. По-перше, як спосіб організації спільної діяльності справжніх колективів (здебільшого - виробничих) з метою якнайшвидшого й найвигіднішого розв'язання завдань, які постають перед ними. По-друге, як метод активного навчання й стимуляції групових процесів у природних і неприродних групах.

Незалежно від контексту використання (реальне життя або ігрова ситуація), а отже, і від об'єктивної мети, групова дискусія корисна, оскільки група володіє значно більшим, у порівнянні з конкретним індивідом, обсягом і розмаїтістю інформації й дозволяє досягти таких ефектів.

1. Надає повне уявлення про проблему (завдання), висвітлює її з різних боків, тому що надає можливість висловити всі варіанти думок (навіть альтернативних).

2. Уточнює позиції учасників один до одного, що, по-перше, полегшує сприйняття й розуміння нової інформації й, по-друге, допомагає учасникам скорегувати свої позиції.

3. Допомагає уникнути схованих конфліктів, оскільки відкритість суджень створює передумову для зняття емоційної упередженості в оцінці чужих позицій.

4. Надає груповому рішенню статус групової норми. Якщо більшість учасників погоджується з цим рішенням, тоді у групі відбувається процес нормалізації, тобто єднання поведінки на основі загальних норм і правил. У протилежному випадку виникне процес поляризації групи, який призведе до фракційності і розколу.

5. Спільне прийняття рішень актуалізує механізми індивідуальної та колективної відповідальності, що підвищує згуртованість групи та може активізувати учасників у реалізації наступних ухвалених рішень як власних акцій.

6. Кожен з учасників дискусії має можливість задовольняти свої потреби щодо соціального визнання й поваги через реалізацію своїх вольових та інтелектуальних якостей, ерудицію й компетентність. Як підсумок, у них з'являються додаткові можливості для підтвердження або навіть підвищення свого статусу.

Групова дискусія за темами обговорення існує у двох варіантах: 1) як метод аналізу конкретних ситуацій з минулого життя учасників; 2) як груповий самоаналіз, при обговоренні поточних подій, що відбуваються у групі.

Ми можемо виокремити певні тактики проведення дискусії: 1) вільна, 2) запрограмована й 3) проміжна (компромісна) [157]. Перша характеризується спонтанністю розвитку й невисокою організованістю. Вона має такі переваги: відсутність регламентації сприяє розкритості й активності учасників, що сприяє розширенню поля можливих альтернатив вирішення проблеми. Також є певні недоліки: неорганізованість не має чіткого керівництва, марнує зусилля учасників й провокує втрату мети дискусії. Запрограмована дискусія допускає наявність запланованого алгоритму дій та функціональне структурування групи. Раціональний напрямок зусиль як позитивний фактор поєднується з певним обмеженням ініціативи учасників.

За рівнем інтенсивності (і емоційної, і раціонально-інтелектуальної, і організаційно-діяльної) групова дискусія може змінюватися залежно від завдання, форми організації, контингенту, умов. Вона проходить спокійно на виробничих нарадах у природному колективі, коли емоційність і конфліктність стримуються службово-ієрархічною структурою групи, а основний хід цілком контролюється керівником. Надзвичайно інтенсивною є форма «мозкової атаки» («мозкового штурму», в англійській транскрипції - «брейкштурмінгу»). За правилами можна вносити будь-які пропозиції, навіть безглузді (на перший погляд), відсутні обов'язковий раціональний контроль думок та загальноприйняті норми логіки висловлень. Тобто, під час мозкової атаки пошук шляхів розв'язання проблеми спирається як на свідому так і несвідому сферу психіки, на раціональні й емоційні компоненти поведінки, на логіку й інтуїцію. У практиці психологічних тренінгів переважає середній рівень інтенсивності групової дискусії.

Значний внесок у розвиток корекційних програм стосунків батьків і дітей зробили Ю.Б.Гіппенрейтер [46; 47], А.І.Захаров [84; 85], А.Я.Варга

[26; 28], А.С.Співаковська [188]. На думку психологів, лише у процесі групової роботи поліпшуються стосунки батьків і дітей, батьки краще починають розуміти зміст проблем дитини, зростає ефективність психокорекційних заходів під час роботи з дітьми.

Навчання в групах, як вважають дослідники [117; 159; 160; 176], має ряд переваг над індивідуальною роботою психолога. Потенційна перевага роботи у групі - це можливість отримати зворотній зв'язок й підтримку від людей, які мають схожі проблеми й переживання. У процесі групового взаємовпливу приходить розуміння цінностей і потреб інших. У групі людина відчуває, що її сприймають і сприймає сама, що може користуватися довірою й довіряти, одержувати допомогу й допомагати. Спостерігаючи за процесом, який відбувається у групі, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими й використовувати постійний емоційний зв'язок оцінюючі власні почуття і поведінку. Зворотний зв'язок впливає на оцінку індивідумом своїх настанов і поведінки, а також на формування його «Я-Концепції». Група також може допомогти у процесі самодослідження й інтроспекції [233]. По-перше, люди починають легше розуміти думку іншого й проявляють більшу готовність до зміни власних установок. По-друге, виникають сприятливі умови для формування загальнозрозумілої психологічної мови, яка дозволяє чітко й аргументовано викладати свої переживання, прагнення, цілі й сподівання. По-третє, груповий аналіз міжособистісних ситуацій дозволяє учасникам усвідомити межі між змістовними й процесуальними аспектами спілкування. По-четверте, групова форма роботи дозволяє виявити структуру функціонального взаємовпливу в житті колективу.

У зарубіжній психології батьківські групи зарекомендували себе як ефективна форма навчання й розв'язання психолого-педагогічних проблем батьків. Головним завданням вітчизняних педагогів і психологів є, підтримка у нашій країні групових форм роботи з батьками, їх поширення на державному рівні [127].

Проаналізувавши літературу ми побачили, що групова робота з батьками частіше проводиться з метою психотерапії, однак, через деякий час психологи спрямовують свій досвід роботи на практику проведення групових занять із батьками, діти яких не мають виражених порушень психіки.

Психологічна модель, заснована на трансакційному аналізі, навчає батьків знаходити спільну мову з дітьми, краще пояснювати дітям власні потреби, навчає розуміти запити дитини. Цей напрямок розробив Е.Берн. З 1960 року теорію розвивав Т.Харріс [209], він зосередив свою увагу, насамперед, на питаннях аналізу взаємодії людей. За його теорією, у стосунках між людьми існують два основні типи комунікацій:

доповнюючи трансакції, пересічні трансакції. Головне завдання батьківського виховання - навчити членів сім'ї взаємним компромісам і вмінню користуватися ними в інших соціальних сферах. Діти не можуть правильно й ефективно розв'язувати свої проблеми не в сім'ї. Тому дитина, що володіє мовою трансакційного аналізу, легше розв'яже свої проблеми, бо буде розуміти навколишній світ і краще знати себе. Виховання батьків за цією моделлю заохочує залучення дітей до сфери трансакціонального мислення. У моделі, яка заснована на трансакціональному аналізі, підкреслюється, що ключ до зміни поведінки дитини можна отримати, якщо змінити стосунки між дитиною й батьками. Найкраще можна допомогти дітям, допомагаючи їхнім батькам.

Досить часто теорію трансакціонального аналізу застосовували у роботі з батьками закордонні психологи К.Стейнер і М.Джеймс. Учасники груп, які навчаються за методами цих авторів, вміють розпізнавати, до яких психологічних ігор бувають залучені люди у процесі сімейного спілкування і які види маніпуляцій у них використовуються; як при цьому розподіляються ролі «жертви», «переслідувача» й «рятівника», і як виконавці обмінюються цими ролями. Під час занять учасники, як правило, досягають інсайту - моменту осяяння, починають розуміти справжні мотиви тих або інших вчинків [65]. Техніка роботи в руслі трансакціонального аналізу допускає опанування основними положеннями цього теоретичного напрямку й використання їх у сімейному житті. Під час роботи у групі батьки мають змогу ознайомитися з концепцією особистості за теорією Е.Берна [16], з основними елементами структурного аналізу. Наприклад, до програми тренінгу Є.В.Сидоренко входить вивчення концепції «Свинячих батьків» К.Стайнера [222], експериментування з вербальними й невербальними сигналами, які виникають від его-станів «Свинячий батько», «Турботливий батько», «Дорослий», «Маленький професор», «Натуральне дитя», соціодраму «Транзактна дискусія» і боротьбу з «Свинячими батьками».

Головне досягнення Є.В.Сидоренка складається як в описі, так і використанні методів адлеріанської терапії. У своїх роботах вона вирізняє засоби вербальної взаємодії дорослих з дитиною, які будують демократичні стосунки з дітьми. Спираючись на ідеї А.Адлера Є.В.Сидоренко розробила програму «Досвід реорієнтаційного тренінгу», головним завданням якої є виокремлення сильних якостей кожної людини, її «експертних зон». Особливістю цього тренінгу (як і будь-якого адлеріанського тренінгу) є толерантний підхід до розв'язання проблем. Є.В.Сидоренко вважає, що «у кожній людині в тренінгу повинна бути можливість ухилитися від занадто несподіваної зустрічі із самим собою й

взяти із тренінгу тільки те, що вона здатна взяти» [181, с. 32-46]. Це співпадає з ідеями А.Адлера про те, що психотерапевт - це людина «ніжно налаштованого темпераменту». Програма тренінгу враховує такі рекомендації А.Адлера з виховання розумово здорової дитини:

- вихователь або батьки повинні прагнути отримати любов дитини. Головніший помічник - взаємна любов. Любов дитини надає безумовну гарантію успіхів у її вихованні;

- краща підтримка у розвитку дитини – це її впевненість у власних силах. Упевненість дитини у собі, її особиста сміливість - найбільше щастя для неї;

- слабкі й хворобливі діти, як правило, втрачають впевненість у собі, так само як і розпещені діти;

- ні за яких умов дитина не повинна боятися свого вихователя;

- похвала й нагорода у вихованні краще за покарання. Якщо покарання неможливо уникнути, то варто інформувати дитину про те, що конкретно вона зробила неправильно й при цьому звернути її увагу на кращих способах розв'язання проблеми.

А.Адлер хотів створити спілку однодумців – батьків, викладачів та інших дорослих, зацікавлених у вихованні дітей, які б разом працювали для того, щоб сприяти розвитку соціальної відповідальності у дітей і підлітків [4; 5]. Р.Дрейкурс на практиці реалізував ідеї А.Адлера. Робота Р.Дрейкурса підкреслила важливість процесу соціалізації, яка відбувається в сім'ї. На думку Дрейкурса, зрозуміти спосіб життя людини по-справжньому можна лише тоді, коли ми бачимо стосунки цієї людини з іншими членами родини, у колі сім'ї. Сімейне коло не змушує дитину поводити себе якимось особливо, воно просто показує, як вона отримала свої переконання. Дитина дуже рано бере участь у формуванні своїх стосунків з іншими людьми. Сімейна атмосфера – цінності, стосунки й сімейні зв'язки усередині сім'ї - створює ключове, вирішальне середовище, у якому формується особистість дитини. Спираючись на цей досвід дитина засвоює уявлення про себе, інших і про світ в цілому. Р.Дрейкурс вирізнув чотири цілі негативної поведінки дитини: вимога комфорту або уваги; бажання показати свою владу або демонстративну непокору; помста, відплата; показ своєї неспроможності або неповноцінності. Р.Дрейкурс стверджував, що він ніколи не зустрічав дитину у віці від 9 до 12 років, чия б небажана поведінка не підпадала хоча б до одного з цих чотирьох зразків неправильних цілей [67].

Метою психологічної допомоги батькам за Дрейкурсом - допомогти їм і дітям засвоїти якнайбільше можливих типів взаємодії. Взаємодія ґрунтується на основі спільних або близьких уявлень про взаємоповагу та цінності. Одне з головних завдань сімейного виховання - допомогти

дитині стати компетентною людиною, яка використовує конструктивні засоби для формування почуття власної гідності й досягнення певного суспільного становища.

Актуальність ідей А.Адлера й Р.Дрейкурса, безсумнівно, пов'язана з тією кризою, у якій опинилася сім'я в першій половині минулого сторіччя. Традиційні стосунки між батьками й дітьми, установлені за принципом переваги й підпорядкування, виявилися неефективними. На думку авторів, батьки, які продовжують спілкуватися з дітьми з позиції влади й переваги, не усвідомлюють того, що діти сприймають їх з позиції рівності. Розмова «зверху» з дітьми може призвести до того, що діти у свою чергу так само говорять із батьками.

Р.Дрейкурс почав організовувати дискусійні групи з живучих посусідству батьків. Він спирався на те, що батьки будуть обмінюватися досвідом, ставити запитання й прагнути отримати підтримку й схвалення групи. Основне завдання керівника групи полягає у правильній організації дискусії, постановці запитань, до того ж кожний член групи може періодично виконувати роль лідера групи під час обміну інформацією й спеціальними знаннями.

Р.Дрейкурс у своїй роботі приділяв велику увагу суспільним цілям виховання батьків. На думку автора, передумови демократичного суспільства закладаються у сім'ї, що будує життя на основі демократії й взаємоповаги всіх її членів. Рівність, проте, не означає повного звільнення від усього й вся. Під демократією треба розуміти «волю, у якій є порядок», тоді як авторитаризм - це порядок без волі. Тому батькам, замість того, щоб підкреслювати свій авторитет, варто більше використовувати коректні методи, наприклад, заохочення.

Ідеалом демократичного виховання, запропонованого Р.Дрейкурсом, є здатна до самоконтролю людина. Її можна виховати ще в сім'ї, якщо привчати відповідати за себе, за свої вчинки і їх наслідки. Як істота соціальна, дитина потребує довіри до себе та прагне зайняти відведене їй місце у сім'ї. Самостійні, упевнені у собі й внутрішньо керовані люди створюють демократичне, організоване суспільство й самі у свою чергу виховують своїх дітей, керуючись принципами розумної, демократичної волі [67, с. 54-61].

Теорія К.Роджерса [170; 171], що з'явилася як результат його клінічної практики, знайшла своє відображення у поглядах Т.Гордона з питань сімейного виховання. За моделлю Гордона увага батьків концентрується на комунікаційних стосунках і навичках спілкування. У центрі її – вміння передати почуття від однієї людини до іншої. Відповідно до цієї моделі батьки повинні оволодіти трьома основними вміннями:

- активно слухати, тобто, навчитися чути, що дитина намагається сказати батькам;
- доводити до свідомості дитини власні думки, тобто - це вміння передати власні почуття так, щоб дитина їх зрозуміла;
- використовувати принцип «обидва мають рацію» при розв'язанні дискусійних питань, тобто, навчитися говорити з дитиною так, щоб результатами розмови були задоволені обидва учасника [233].

Т.Гордон вважає, що батьки повинні допомагати дитині самостійно розв'язувати свої проблеми, щоб поступово передати всю відповідальність за пошук рішень на саму дитину. І навпаки, якщо один з батьків сам переживає якісь труднощі, він повинен вміти розказати про них дитині, щоб вона не залишалась осторонь проблем батька чи матері. Т.Гордон виокремлює необхідні навички процесу взаємодопомоги: надання допомоги й приймання допомоги. Навички, які пов'язані з наданням допомоги, стосуються лише дитини і її проблем, тоді як навички, пов'язані із прийманням допомоги, стосуються власне батьків, які вирішують проблему, яка виникла, разом з дитиною.

Важливо, щоб дитина брала участь у розв'язанні проблеми, бо це сприяє розвитку її мислення, зменшує конфліктність, дозволяє батькам уникнути насильства й народжує у дитині бажання й надалі брати участь у розв'язанні сімейних проблем.

Для того, щоб навчити батьків послідовно й грамотно ставитися до проблем, які виникають, потрібно, щоб учителі доброзичливо ставилися до батьків. Дуже важливо створити умови, які допоможуть батькам навчитися спілкуватися й сміливо самовиражатися [57].

На основі теорії Т.Гордона у Фінляндії з'явилася своя модель виховання батьків, спрямована на активізацію спільної діяльності вихователів і батьків. Вона ставить за мету розвивати творчий потенціал у батьках, зміцнювати у них почуття впевненості й озброювати навичками співпраці з дітьми [127].

У 1950-х роках у США виник напрямок роботи з батьками у групі, заснований американським дитячим психотерапевтом Х.Джайноттом [63; 64]. Він одержав у літературі назву «модель групової психологічної консультації». Його концепція гуманізації виховання ґрунтується на ідеї розвитку емоційної сфери батьків за допомогою усвідомлення ними своїх справжніх почуттів, цінностей і сподівань. У роботах, написаних для батьків, Х.Джайнотт не пропонує ніякої теорії, а у доступній формі розглядає прості питання: як говорити з дітьми, коли дякувати, а коли сварити, питання дисципліни, гігієни й т.д.

Можна виокремити такі основні принципи виховання дітей за Джайноттом:

- уважно слухати дитину. Батьки, які уважно слухають свою дитину й цінують її думку, зміцнюють повагу дитини до самої себе.
- уникати дій і слів, які можуть образити або викликати злість.
- виявляти думки й почуття без агресивності. Батьки повинні чесно говорити про те, що вони відчують, і при вияві власних почуттів поважати особистість дитини.

З погляду Х.Джайнотта, батькам необхідно надавати практичну допомогу у сімейному вихованні через формування у них навичок комунікації й керування поведінкою дітей. У своїх роботах він описав три різні види групової роботи з батьками, це: власне психотерапія, психологічне консультування й керівництво особистістю. Групова робота є особливо корисною для тих батьків, які не спроможні отримати ніякої користі із психолого-педагогічної освіти, бо їх сприймання, цінності й настанови усталені й не дозволяють змінити стиль сімейного виховання. Модель групового психологічного консультування батьків дозволяє внести об'єктивність у стосунки учасників групи зі своїми власними дітьми.

Х.Джайнотт використав два основних методичних прийоми: тактовне, цілеспрямоване розпитування про те, що може відчувати дитина у найперші моменти взаємодії з батьками, і аналіз власних емоційних переживань членів групи. За Х.Джайноттом спілкування батьків із дітьми повинно ґрунтуватися на трьох основних принципах: по-перше, у всіх ситуаціях батьки повинні прагнути підтримати позитивний образ «Я» у дитини; по-друге, варто говорити про ситуацію, вчинки дитини, уникаючи особистісних негативних оцінних суджень; по-третє, дорослий у спілкуванні завжди повинен виступати ініціатором пропозиції кооперації. Ця пропозиція не повинна чітко скеровувати дитину на відповідний спосіб дії, а повинна розкрити перед нею можливості самостійного розв'язання проблемної ситуації.

Сучасний психолог Ю.Б.Гіппенрейтер розвиває тему безумовної любові до дитини з боку батьків, її погляди спираються на гуманістичний підхід. Це виявляється, насамперед, у розумінні дитини, її потреб, в залежності від закономірностей її росту й розвитку особистості [46; 47; 48]. В основі психолого-педагогічної моделі групової роботи з батьками, запропонованої Ю.Б.Гіппенрейтер, лежать ідеї навчання Л.С.Виготського [36; 37], А.Н.Леонтьєва [109; 110], П.Я.Гальперіна [42], В.Н.Мясіщева [138]. У книзі «Спілкуватися з дитиною як?» Ю.Б.Гіппенрейтер закликає не тільки просвіщати батьків, але й навчати правильним способом спілкування з дитиною. Не варто критикувати дитину, якщо у неї щось не виходить, а треба ставитися лояльно до її помилок. Для кожного віку будь-якої дитини існує обмежене коло справ, із якими вона може



впоратися самостійно. В залежності від розвитку дитини коло справ, які їй під силу, розширюється, і вона починає їх виконувати самостійно. Це відбувається завдяки тим справам, які вона раніше виконувала разом із дорослими. Тобто, завтра дитина буде виконувати сама те, що сьогодні вона робила з мамою й саме тому, що це було виконано «з мамою». Цей урок для батьків спирається на зону найближчого розвитку дитини, відкриту видатним психологом Л.С.Виготським.

Поєднання елементів біхевіорального підходу в роботі з батьками й традиційної ігрової терапії в роботі з дітьми лягло в основу програми терапії батьківсько-дитячих взаємодій (ТБДВ), яка почала розвиватися ще на початку 70-х років. Автор цієї програми Ш.Айберг головним завданням вважає зміну поведінки дитини переважно на основі модифікації стосунків і паттернів взаємодії між нею і її батьками. Теоретичним й практичним підґрунтям для розвитку ТБДВ є роботи К.Ханф, автора дворівневої моделі зміни «невідповідної» поведінки дітей. Перший етап цієї терапії брав за основу слідкування за дитиною й використання диференціальної уваги під час ігрових сеансів. Матерів навчали звертати увагу на будь-яку позитивну поведінку дитини й ігнорувати негативну. Другий етап вміщував компоненти дисципліни, такі, як тренінг згоди, слухняності. Батьки також навчалися послідовно винагороджувати, заохочувати слухняність подякою й використовувати перерву якщо дитина не слухалася. У свою методику К.Ханф також вмістила поради батькам для вироблення певних навичок взаємодії з дітьми.

Всі психолого-педагогічні моделі різних напрямків, погляди окремих авторів, до яких ми звернулися у нашій роботі, представляють безсумнівний інтерес. Для формування правильного уявлення про сімейне спілкування й вироблення навичок ефективних стосунків між батьками та дітьми необхідно використовувати найрізноманітніші педагогічні й психотерапевтичні техніки. Тому, у своїй психологічній роботі з батьками варто спиратися на інтегральний підхід (поєднання декількох напрямків в один) і використовувати, у залежності від педагогічної ситуації, комплексний підхід.

У роботі Хайнца Хекхаузена відзначено, що такі категорії, як демократичні стосунки у сім'ї, виховання, засноване на любові до дитини, повага її самостійності, виявляються на високому рівні морального розвитку, у високому IQ, високій соціальній компетентності й у розвиненому мотиві досягнення, тобто, впливають на бажані, але й досить різні показники розвитку [210]. Разом з тим, залишається невідомим, на думку Х.Хекхаузена, що конкретно сприятливо впливає на розвиток.

Д.Мак-Клелланд теоретично обґрунтував мотиваційний тренінг [120]

та розкрив багато областей, де в тій або іншій формі мова йшла про зміни поведінки. Він розглядає мотиви як афективно пофарбовану «мережу асоціацій», підкорених ієрархічним принципом домінування. Щоб зробити домінуючим слабо виражений мотив, у мережі потрібно збільшити кількість його афективних асоціативних зв'язків. Організувати афективно насичені конкретні ситуації складно. Автор поставив перед собою запитання: чи можливо замість цього ущільнити мережу асоціацій і підсилити домінантність мотиву, пов'язавши елементи ситуації з передбаченими афектами лише в уяві дитини?

Якщо уявлення й уявні дії дозволяють змінювати мотиви, то у курсі тренінгу повинні, за Д.Мак-Клелландом, виникати чотири мети: (1) розширення, зміцнення й удосконалювання мережі асоціацій, (2) більше чітке бачення всіх її частин, і насамперед, уміння назвати їх, (3) зв'язок цієї мережі з елементами повсякденного життя й (4) вироблення й упорядкування зв'язків нової мережі асоціацій з вищими асоціативними системами, репрезентуючими власне «Я», реальність і культурні цінності. Відповідно до цих чотирьох цілей Д.Мак-Клелланд розробив 12 елементів тренінгового курсу та об'єднав їх у три наступні групи: вивчення й відпрацювання синдрому досягнення, постановка мети, самоаналіз, соціальна підтримка.

Д.Колб [246] першим провів мотиваційний тренінг у групі школярів з дуже поганими успіхами у навчанні (при IQ вище 120). З усіма школярами під час їх перебування в літньому таборі протягом шести тижнів проводилися додаткові заняття. Половина з них також пройшла програму мотиваційного тренінгу. Через сім місяців успішність в обох групах зросла, але ще через рік знову знизилася у групі, яка не пройшла мотиваційний тренінг. В експериментальній групі школярів, що належали до забезпечених соціальних шарів, успіхи знову покращилися, тоді як у школярів з нижчих шарів суспільства, як і у школярів контрольної групи, незалежно від соціальної приналежності, позитивні зміни зійшли нанівець. Шкільне життя надає мало можливостей для реалізації мотиваційних тенденцій, які знову утворилися. Адже, по-перше, курси проходили поза школою, і, по-друге, вони не були пов'язані зі шкільним навчальним матеріалом або з додатковими заняттями. Але курси виявилися небезкорисними. У позашкільній діяльності, пов'язаній з вибором професії й підготовкою до неї, спостерігалася підвищена активність, орієнтована на досягнення мети.

Переконаливими виявилися програми зміни мотивів, побудовані на основі когнітивних компонентів, що враховуються розширеною теорією мотивації та безпосередньо включені до шкільних занять. Перейдемо до цих програм.

У найновіших формуючих дослідженнях програма тренінгу передбачає коригувальні зміни причинного пояснення успіху й невдачі, які повинні усвідомити й вивчити напам'ять самі досліджувані [260].

Якщо розглядати підходи до формування пізнавального інтересу, то найцікавішими, відповідно до цілей нашого дослідження, представляються роботи в рамках діяльнісного підходу.

Більшість вітчизняних психологів, що вивчають навчально-пізнавальні мотиви, вирішують проблему їх формування шляхом спеціальної організації ряду психологічних умов, головною з яких є тип навчання. Загальна цінність, яка поєднує ці роботи, полягає у прагненні сформувати мотив, адекватний навчальній діяльності, через організацію самої діяльності. Але, оскільки всі сторони мотиваційно-споживацької сфери особистості потрібно розглядати у контексті цілісної особистості, включеної до певної соціальної ситуації, не точний облік актуальних впливів соціального оточення, що супроводжують процес навчання, може змінити результати формуючих процедур, або й взагалі звести їх нанівець.

Інтенсивне формування навчально-пізнавальних інтересів у процесі колективно-розподіленої діяльності [73] забезпечує досить швидку заміну дифузійних емоційних зв'язків між учнями стійкими змістовними зв'язками: спочатку безпосередньо в навчальній діяльності, а згодом, у процесі становлення навчально-пізнавальних мотивів провідними у структурі мотивів життєдіяльності дитини, - і за її межами. Одночасне формування таких компонентів, як контроль і оцінка, призведуть до формування рефлексії виникаючих міжособистісних зв'язків та їх усвідомленій побудові.

Це дозволяє роз'яснити механізм утворення стійких груп у класі. Група тут стає основним структурним утворенням через різноманітні змістовні міжособистісні зв'язки між дітьми. Основним мотивом спілкування є навчально-пізнавальний інтерес, сформований у самій навчальній діяльності, й тому, він виступає як суспільний і груповий мотив. Групи мають відкритий характер, тобто, більшість членів у групі пов'язані міжособистісними стосунками й з іншими товаришами по класу.

Природно, що у центрі міжособистісних зв'язків є група учнів, яка найбільшою мірою втілює у собі систему цінностей, що виникають під час формування навчальної діяльності (група-лідер).

Таким чином, можемо зробити висновок, що пізнавальний інтерес є не тільки основним фактором формування навчально-пізнавальних мотивів, а ще й побічно впливає на формування соціальних мотивів навчання. Тут немає зворотного зв'язку, тобто, соціальні мотиви не впливають на формування пізнавального інтересу.

Продовжуючи ідеї О.К.Дусаविцкого, Н.Г.Щербаківа стверджує, що

референтність – це живий канал, який пов'язує людину зі світом. Вона створює своєрідну поляризацію особистості: загострену чутливість до одних впливів і несприйняття інших. Тому, будь-які процедури з формування стійких особистісних характеристик повинні спиратися на аналіз соціальної ситуації розвитку, тобто, аналіз якісних особливостей діяльнісного контакту дитини і її референтної групи. Найпершою й спочатку єдиною референтною групою для дитини є сім'я. З моменту народження її оточує замкнуте, обмежене коло дорослих, де старший є джерелом знань про соціальні явища. Уже на стадії навчання у школі сім'я продовжує відігравати велику роль як інститут соціалізації. Дитина молодшого шкільного віку, як правило, не може самостійно осмислити ані навчальну діяльність в цілому, ані ті ситуації, які з нею пов'язані. Безглузде, на думку дитини, написання паличок знаходить глибокий зміст, якщо батьки вважають це заняття важливим, виявляють до нього увагу й інтерес. Опанування новими мотивами, пізнавальними також, починається у колективно-розподіленій діяльності всередині референтної групи, а кожна сімейна референтна група характеризується певним стилем взаємодії. У стилях взаємодії й виховних тактиках, які батьки використовують із приводу навчання, і проявляється саме той зміст, що має для батьків навчальна діяльність.

Найсучаснішу позицію щодо розвитку особистості молодшого школяра ми знаходимо у роботах Ю.М.Швалба: «Специфічною особливістю розвитку системи освіти є її постійне прагнення до розширення сфери керованого й цілеспрямованого розвитку кожного окремого індивіда. Особливо яскраво ця тенденція виявляється у тих освітніх концепціях, які дотримуються принципу формування психологічних властивостей і здібностей. У той же час питання про те, що саме ми можемо сформувати, є надзвичайно складним і дискусійним».

Зараз ми можемо обґрунтовано стверджувати, що формувати потрібно не тільки класичні знання, уміння й навички. Сорок років досліджень і практичного впровадження концепції навчальної діяльності [53; 55; 68; 74; 121; 122; 124; 129; 132; 158; 162; 163; 164; 167; 168; 169; 218; 219; 229; 230 й інші] довели, що потрібно цілеспрямовано формувати цілий ряд психічних функцій та найважливіших людських здібностей.

Традиційна освіта є ситуативною, яка прагне відповідати потребам і запитам суспільства, виробництва, ідеології тощо. Вона формує ситуативний тип свідомості. Парадоксальність освітньої ситуації у традиційній системі й полягає у тому, що, орієнтуючись на запити "суспільства", вона не може відповідати запитам кожного наступного покоління учнів. Тому, вже до кінця молодшого шкільного віку традиційна освіта зіштовхується з мотиваційною кризою, що виражається

в нерозумінні й неприйнятті дітьми мети і змісту освіти. Важливо, що вирішення цієї кризи відбувається не через усвідомлення мети освіти, а як доцільна адаптація дітей до вимог школи.

Інша картина у системі розвиваючого навчання, де центральним є питання "чому": чому слова пишуться не так, як вимовляються, чому ми вважаємо так, а не інакше тощо. Питання "чому" не має прагматичного й утилітарного змісту, тобто, ми не можемо використовувати відповідь на це питання з якою-небудь користю для себе або у практиці. Теоретичні поняття, сформовані в системі розвиваючого навчання, керують пояснювальними моделями, які спочатку будуються стосовно окремих понять, потім до цілісних наук і, в ідеалі, до всього світу.

Тому свідомість молодшого школяра, яка формується у системі розвиваючого навчання є, у першу чергу, свідомістю, яка розуміє й пояснює. Виходячи з цього, треба постійно враховувати той факт, що розуміння й пояснення, хоча й здійснюються як процеси "для себе", але при цьому вони існують тільки як діалог. Це завжди "моє" розуміння й "моє" пояснення, але при цьому "зрозуміти щось" означає розпочати діалог з іншим розумінням, це означає завжди "зрозуміти когось".

Пояснити щось - це завжди пояснити комусь, тому свідомість набуває рис діалогічності, а не комунікативності. І, нарешті, розуміння й пояснення вимагають пошуку адекватних форм зовнішнього вираження й оформлення. Вдале формування навчальної діяльності призводить до становлення усвідомленої потреби у самовираженні.

У той же час, розвиваюче навчання, яке зорієнтоване на засвоєння базових навчальних предметів, як системи наук, не дає достатнього простору для розвитку й підтримки здатності до самовираження у дітей. Нам здається, що розвиваюче навчання повинно ставати цілісною педагогічною системою й порушувати питання не тільки про навчання, але й про простір в якому виховується дитина. Тільки у цьому варіанті ми зможемо вирішити проблеми, пов'язані із забезпеченням розвитку свідомості учнів.

### **3.2. Характеристика структури та змісту розвивальної програми**

Експериментальне дослідження проводилося протягом 2007-2008 навчального року у гімназії № 12 Червонозаводського району міста Харкова. Загальна кількість досліджуваних – 230 осіб, з них 115 учнів 2-3 класів (65 хлопчиків, 50 дівчат) та 115 батьків цих учнів.

<p>Мета розвивальної програми: сприяння розвитку конструктивного стилю сімейного виховання та пізнавальної активності молодшого школяра.</p>		
<p>Напрямки роботи</p>	<p>Структурні блоки розвивальної програми</p>	<p>Цілі блоків розвивальної програми</p>
<p>1. Робота шкільного психолога</p>		
<p>- з учнями - з учителями - з батьками</p>	<p><b>1. Мотиваційний блок</b></p>	<p>розвиток пізнавального інтересу як провідного компоненту в структурі пізнавальної мотивації молодшого школяра</p>
<p>- з учнями - з учителями - з батьками</p>	<p><b>2. Особистісний блок</b></p>	<p>формування системи особистісних якостей, які обумовлюють становлення продуктивної пізнавальної мотивації</p>
<p>- з учнями - з учителями - з батьками</p>	<p><b>3. Міжособистісний блок</b></p>	<p>розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють конструктивному стилю суб'єктів сімейного спілкування</p>
<p>2. Робота зі шкільним психологом</p>	<p><b>4. Інформаційний блок</b></p>	<p>підвищення рівню обізнаності в питаннях розвитку конструктивного стилю сімейного виховання та пізнавальної активності молодшого школяра</p>
	<p><b>5. Інструментальний блок</b></p>	<p>підвищення рівню методичної оснащеності в питаннях розвитку конструктивного стилю сімейного виховання та пізнавальної активності молодшого школяра</p>

**Рис. 3.1.** Схема розвивальної програми для молодших школярів.

Розвивальна програма сприяння активізації пізнавального інтересу молодших школярів складається з п'яти структурних блоків, які зумовлюють певні напрямки роботи. Перший, другий та третій структурні блоки розвивальної програми передбачають роботу шкільного психолога з учнями, учителями та батьками. Четвертий та п'ятий блоки розвивальної

програми передбачають інформаційну та методичну роботу зі шкільним психологом, яка складає його підготовку до самостійної реалізації розвивальної програми. Загальна мета розвивальної програми полягає у сприянні розвитку конструктивного стилю сімейного виховання та пізнавальної активності молодшого школяра.

Розвивальна програма ґрунтується на *загальних методичних принципах*.

Загальний принцип активності, про який згадують деякі автори [140], допускає інтенсивну участь у тренінговому процесі всіх його учасників. Він пов'язаний з принципами «персоніфікації», «рівності» (іноді говорять про «рівноцінність») і «дослідження».

*Принцип персоніфікації*, з одного боку, полягає в обов'язковості виконання кожним учасником певних дій і винесення певних суджень, а з іншого боку - у забороні знеособлювати свої міркування, тобто обов'язково ототожнювати їх з конкретними людьми.

*Принцип рівності* також вміщує дві складові: по-перше, вимогу однакової інтенсивності й частоти дій та висловлень для всіх учасників, а по-друге, рівний розподіл відповідальності за перебіг і результати розвивальної програми між усіма членами групи.

*Дослідницький принцип* вміщує самостійний й творчий підхід кожного й усіх разом до пошуку й розв'язання загальних завдань.

Ігровий характер розвивальної програми є одночасно й *принципом моделювання*, відповідно до якого в розвивальних програмах імітуються реальні життєві ситуації, де показані позитивні й негативні форми поведінки.

*Принцип партнерства* спонукає кожного учасника поважати особистість, тобто, визнавати рівність позицій у системі суб'єктно-суб'єктних стосунків, незалежно від ролей, які прийняли та розіграли партнери.

*Принцип «Тут і зараз»* полягає в концентрації уваги учасників розвивальної програми на собі та своїх партнерах, а також на подіях, що відбуваються у цей момент у групі.

Для розвивальної програми або психологічного тренінгу як методу навчання характерний *принцип новизни*, що передбачає використання різноманітних та оригінальних вправ і завдань, програвання різних ролей, регулярну зміну безпосередніх партнерів, потрапляння в неординарні ситуації тощо.

Найважливішим навчальним фактором розвивальної програми або тренінгів є *принцип зворотного зв'язку*, що виступає наслідком не тільки їх навчального характеру, але й систематичної рефлексії.

Принцип зворотного зв'язку передбачає певні умови для свого здійснення, які, у свою чергу, можемо розглянути як методичні принципи. Серед них найчастіше згадуються наступні.

*Принцип описовості* висловлень виключає повчальність, глузування або іронію та допускає лише констатуючий характер. Даний принцип вимагає відмови від категоричності суджень та від застосування альтернативних оцінок типу «гарний - поганий», але враховує, що повністю зняти позначення своїх позицій і думок неможливо. Описовість поєднується з вимогами конкретності й конструктивності зворотного зв'язку.

*Принцип конкретності* полягає у тому, що людина повинна відносити свої висловлення до окремих епізодів, до окремих дій учасників, а не до їх цілісної поведінки, тим більше поза рамками розвивальної програми. Таким чином, цей принцип не допускає жодних узагальнень, або абстрагування від конкретних ситуацій та окремих поведінкових актів.

*Принцип конструктивності* вимагає зосередження уваги на тих моментах поведінки й властивостях, на які можна вплинути. Окрім того, вимога конструктивності означає відмову від обговорення особистості учасників, оскільки, внаслідок каузальної атрибуції, можуть з'явитися помилки, образи, і як наслідок - деструктивність спілкування.

Важливим методичним принципом зворотного зв'язку є умова її *актуальності, або невідкладності*. Зміст принципу – своєчасність отримання інформації. Судження й думки, які висловлюються у групі, не повинні стосуватися минулих подій.

Нарешті, умовою для ефективності принципу зворотного зв'язку є вимога *релевантності*, яка розуміється у двох значеннях. По-перше, як відповідність повідомлення запиту, тобто, той, хто передає інформацію (комунікатор), повинен повідомляти ті відомості, які очікує той, хто їх приймає (реципієнт). Тоді ймовірність адекватного розуміння повідомлення обома сторонами значно підвищується, що дає можливість розраховувати на корегувальний вплив. По-друге, релевантність зворотного зв'язку в тренінгу - це відповідність повідомлення потребам обох сторін.

П'ятий основний принцип розвивальної програми - групова форма її проведення. Це положення об'єднує і вміщує більшу частину попередніх вимог до методики проведення розвивальної програми.



### 3.2.1. Характеристика змісту мотиваційного блоку програми.

Таблиця 3.1

#### Характеристика мотиваційного блоку розвивальної програми

НАПРЯМКИ РОБОТИ	МЕТА	ЗАВДАННЯ
З учнями	Розвиток високого рівня пізнавального інтересу та сприяння становленню його як домінуючого мотиву в системі навчальної мотивації молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності.	<p>Перша група завдань:</p> <p>1.1. Формування відношення до пізнання, як до цінності.</p> <p>1.2. Розвиток пріоритету інтересу до змісту процесу навчальної діяльності, а не до її форми.</p> <p>1.3. Формування інтересу до такого типу задач, як «задача-спосіб».</p> <p>Друга група завдань:</p> <p>2.1. Розвиток пріоритету інтересу до процесу, а не до результату навчальної діяльності.</p> <p>2.2. Розвиток розуміння того, що основним результатом навчальної діяльності є оволодіння новими способами діяння, а не отримання одиничної фактологічної інформації чи оцінки.</p> <p>2.3. Розвиток здатності утримувати високий рівень пізнавального інтересу в умовах змагання, ситуації успіху та інших ситуаціях, які переносять увагу зі змістовних на формальні характеристики результату навчальної діяльності.</p> <p>Третя група завдань:</p> <p>3.1. Розвиток усвідомлення критеріїв оцінювання.</p> <p>3.2. Розвиток дії оцінювання.</p> <p>3.3. Формування гнучкого ставлення до оцінки та розуміння, що вона має відносний та ситуативний характер.</p>

НАПРЯМКИ РОБОТИ	МЕТА	ЗАВДАННЯ
З учителями	Розвиток обізнаності щодо педагогічних засобів сприяння становленню високого рівня пізнавального інтересу та розвиток інформованості щодо психологічного обґрунтування дієвості таких засобів.	1. Розвиток обізнаності: - щодо особливостей пізнавальної активності молодшого школяра; - щодо структури та особливостей навчальної мотивації; - щодо вікової динаміки розвитку пізнавального інтересу; - щодо засад проблемного та розвивального навчання як дидактичних систем сприяння розвитку пізнавального інтересу. 2. Вдосконалення дидактичних умінь систем навчання, які сприяють активізації пізнавального інтересу.
З батьками	Розвиток обізнаності щодо пізнавального інтересу, як мотиваційного чиннику становлення особистості молодшого школяра та стилю сімейного виховання як засобу сприяння розвитку пізнавальної активності.	1. Розвиток обізнаності: - щодо складу мотивації, яка лежить в основі позитивного відношення до навчання; - щодо стилю сімейного виховання, як до чиннику пізнавальної активності. 2. Розвиток умінь застосовувати: - засоби активізації пізнавального інтересу; - засоби створення позитивної пізнавальної атмосфери у сім'ї; - засоби формування ставлення до пізнання, як до цінності.

Характеристика змісту першого блоку розвивальної програми. Перший блок розвивальної програми - мотиваційний. Реалізація його змісту передбачалась у роботі з батьками, учнями і учителями. Основна його мета полягала у розвитку пізнавального інтересу як провідного компоненту в структурі пізнавальної мотивації молодшого школяра.

При реалізації розвивальної програми ми враховували процеси, що породжують потреби та рівні пізнавального інтересу, які вирізняють

психологи [11; 161; 196; 197]. А саме, три типи змін, через які виникають потреби (за Тихомировим):

- 1) зміни, через які в організмі виникає нестача чого-небудь;
- 2) зміни, викликані типом взаємодії суб'єкта з об'єктом, які потребують формування нових типів активності;
- 3) зміни у типі діяльності, що призводять до неможливості її виконання вже сформованими способами й викликають необхідність пошуку нових способів виконання діяльності. Пізнавальна потреба виникає в результаті розбіжності між метою досягнення, і пізнавальною метою, яка опосередковує її досягнення та виступає як невідоме [161]. Вищезазначені процеси обумовлюють зміну рівня сформованості пізнавального інтересу [11].

*Перший рівень* оптимально характеризує реалізований віковий потенціал розвитку пізнавального інтересу в структурі загальних здібностей до навчання. У дітей проявляється гостра зацікавленість у пізнавальній діяльності, яскравий позитивні емоції у зв'язку із процесом і результатом інтелектуальної діяльності, зосередженість і захопленість нею.

При розв'язанні завдання дитина діє впевнено, невимушено, активно застосовує наявні знання, простежується схильність до конструктивних, цілеспрямованих рішень. У ході заняття дитина зосереджена, захоплена діяльністю, відволікається дуже рідко, або зовсім не відволікається, при виникненні ситуації складнощів активність дитини немов підсилюється. Вона проявляє яскраво виражене прагнення до самостійного пошуку розв'язання завдань, відмовляючись від пропонованої допомоги дорослих.

*Другий рівень* характеризує якісно більше низький розвиток досліджуваної сфери: пізнавальний інтерес серед окремих компонентів загальної здібності до навчання не відрізняється стабільністю й стійкістю вияву. Активність дитини потребує деякого зовнішнього спонукання, підтримки уваги на об'єкті, про який вона думає.

У дитини виявляється інтерес до завдання, прагнення до досягнення результату. Позитивне емоційне ставлення до пропонованого заняття зберігається на протязі всієї діяльності. Дитина отримує задоволення від успішної й правильно виконаної роботи, але не виявляє бажання продовжити діяльність після закінчення встановленого часу.

У дитини є прагнення до розумового навантаження, до досягнення об'єктивного результату, але рівень самостійності у виконанні завдання є трохи нижчим, ніж на попередньому рівні: активність іноді вимагає спонукання ззовні, допомоги дорослих у спрямуванні думок. Заохочення або досягнення успіху на проміжних етапах діяльності сприяють підвищенню активності дитини.

Мета, зміст і принципи виконання завдання зрозумілі дитині й приймаються нею. Рівень знань і навчальних умінь дитини достатній для розв'язання завдання, однак, при здійсненні діяльності, вона не звертає увагу на окремі деталі змісту завдання, тому допускає помилки та не намагається виправити їх самостійно.

*Третій рівень* показує більш значне відставання дитини від вікового потенціалу розвитку пізнавального інтересу. Спостерігається зацікавленість у майбутній діяльності, у змісті й формі заняття, яке запропонували. У процесі діяльності фіксується в цілому спокійний, рівний емоційний стан, реакції позитивної й негативної модальності не виражені.

У дитини є прагнення до пошуку розв'язання й готовність до розумового напруження, однак прагнучи отримати позитивний результат, вона не може втримати у свідомості зміст завдання у повному обсязі, тому дії дитини не відрізняються необхідною й достатньою конструктивністю (переважають практичні проби, перебір варіантів). Активність вимагає постійної стимуляції, рух думки дитини майже повністю спрямовується експериментатором, тому що випробуваний нездатен до самостійного пошуку розв'язання.

*Четвертий рівень.* Зацікавленість виникає у дитини лише на початковому етапі виконання завдання. Вона нейтрально відноситься до завдання, його змісту та отримання результату.

Поставлена мета певним чином організує активність дитини - вона намагається виконувати дії, що відповідають змісту завдання, але перебіг цього процесу свідчить про відсутність конкретизації й підпорядкування окремим елементам інструкції. Тому, дії непродуктивні.

Допомога, яка надається ззовні, лише на певний час активізує дитину, але вона не дуже прагне одержати правильний результат.

*П'ятий рівень.* Розв'язання пізнавального завдання на цьому рівні не є діючим мотивом, що організовує діяльність дитини. Активність спрямована не на зміст завдання, а на формальну реалізацію власної програми дій. У дитини відсутній пізнавальний інтерес та абсолютно не сформована здатність до об'єктивної оцінки власних результатів.

При реалізації *мотиваційного блоку у роботі з учнями* досягалась така *мета*: розвиток високого рівня пізнавального інтересу та сприяння становленню його як домінуючого мотиву в системі навчальної мотивації молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Зупинимось коротко на характеристиці змісту реалізації зазначеної мети у серії завдань. Завдання даного напрямку можна умовно поділити на три групи.

Перша група включала три завдання, а саме:

- формування відношення до пізнання, як до цінності;

- розвиток пріоритету інтересу до змісту процесу навчальної діяльності, а не до її форми;

- формування інтересу до такого типу задач, як «задача-спосіб».

При реалізації цієї групи завдань ми виходили з теоретичних положень:

а) щодо психолого-педагогічних аспектів процесу розв'язання проблемних ситуацій;

б) щодо особливостей завдань, які спрямовані на роботу зі змістом навчального матеріалу.

а) До розв'язання проблемних ситуацій входять такі більш приватні компоненти навчальної діяльності, як аналіз конфлікту, що лежить в основі певної проблемної ситуації, аналіз її умов і пропонування нею вимог, переформулювання проблеми, окреслення вихідних припущень, актуалізація потрібних знань, формулювання й обґрунтування гіпотез, перевірка їх шляхом застосування вже наявних знань або тих, які тільки що отримали, формулювання знову набутих знань і використання їх у нових умовах, аналіз помилок і, нарешті, використання результатів, отриманих при розв'язанні даної проблеми як ефективний засіб подальшої навчальної діяльності [193].

б) Серед завдань, які спрямовані на активізацію інтересу до змісту, а не до форми навчального матеріалу відносимо такі [202, с.61]:

Завдання, спрямовані на виявлення в учнів тих знань з певного предмету області, які не повідомлялися школярам під час навчання. Головним змістом використання таких завдань є виявлення, наскільки навчання спонукало учнів до самостійної роботи з конкретного предмету, тобто, наскільки були зачеплені у навчанні бажання й інтереси учнів, мотиваційна сфера особистості.

Завдання, також призначені для встановлення розуміння учнями вихідних відносин у певній галузі, але тут учням вже пропонуються завдання інших типів, не схожі на ті, які використовувалися у процесі навчання. Школярі повинні самостійно зробити висновок щодо загальних способів розв'язання завдань, спираючись на розуміння закономірностей відносин у певній галузі.

У процесі виконання першої групи завдань проводилось ряд розвивальних занять. Схарактеризуємо стисло деякі з них.

1. Колективне обговорення переваг «задачі-способу» порівняно з іншими типами задач. В якості матеріалу для цього обговорення застосовувався зміст методик О.К.Дусавицького [11] та М.Ф.Морозова [135] для діагностики пізнавального інтересу. Ключовою думкою цих методик є вибір для розв'язання одного з трьох типів задач (див п.2.2.):

- елементарна задача, спрямована на виконання однієї дії;

- задача розважаючого типу, що також спрямована на виконання елементарної дії, але умова задачі містить нову, цікаву інформацію нематематичного характеру;

- «задача-спосіб», що вміщує новий спосіб, який може бути корисним при розв'язанні схожих задач.

Дітям пропонувалося аргументувати корисність вибору кожного з типів задач. При колективному обговоренні результатів порівняльного аналізу діти приходять до висновку про більшу цінність задач третього типу.

2. У колективній бесіді дітям пропонується змалювати учня, якому цікаво пізнавати щось нове про навколишній світ та учня, байдужого до цього («Знайко» та «Незнайко»). Діти розповідають про учнів цих двох абстрактних типів, намагаючись мимовільно додати першому типу більше позитивних характеристик порівняно з другим.

У тому випадку, коли діти пригадують відоме оповідання М.М.Носова «Незнайко у сонячному місті», обговорення переходить до аналізу того, чи дійсно хлопчик Незнайко у цьому оповіданні нічого не знає? В яких випадках йому посміхалася вдача: коли він щось знав, чи коли не знав? Дітям пропонується пригадати, як поради Знайко подекуди допомагали Незнайко. Дітям також пропонується визначитись, за що деяким з них не подобається Знайко? Через те, що він знає більше за інших, або через якісь інші якості, які можуть бути властиві дітям незалежно від того, скільки вони знають?

До початку бесіди і після неї дітей розпитують, кому з них подобається Знайко? Після колективного обговорення кількість уподобальників хлопчика Знайко зростає.

Окрім того, після обговорення дітям пропонується гра «Зміни казку на краще», в якій вони отримують можливість надати більше позитивних рис Знайко, а також дати ряд порад Незнайко, щоб він на майбутнє міг уникнути проблем та негараздів. Також дітям пропонується вигадати нового героя - Пізнайко, який буде альтернативним між Незнайко та Знайко. Діти повинні зрозуміти, якщо вони чогось не знають, не треба мовчати та соромитися, а треба запитати у вчителя, у батьків, або прочитати у книжці. Окрім того, процес пізнання нескінченний і будь-яке знання можна доповнювати. Також треба поважати тих, хто чимось цікавиться та підтримувати їх інтерес до пізнання. Школа для того і існує, щоб пізнавати щось нове.

Після цього дітям задають провокуючі запитання, що змушують надавати пріоритет життєвій позиції Знайко. Наприклад: Кого більше поважають? Хто швидше виконує домашні завдання? Хто краще читає? Хто може допомогти товаришеві? Хто знає правильні відповіді на

запитання у вікторині? До запитань додаються альтернативи: Знайко, Незнайко, Пізнайко.

3. Перед заняттям кожна дитина отримує конверт з надписом «Чарівна скринька» та маленькі аркуші паперу. У колективній бесіді психолог запитує дітей, чим вони сьогодні займалися, що нового вони пізнали, що з ними трапилося сьогодні та пропонує написати все це на окремих маленьких аркушах. Потім психолог пропонує відкласти окремо найважливіші події сьогодні, які допоможуть дітям у далекому майбутньому (через декілька років). Після цього дітям пропонується зробити висновок та покласти у «Чарівну скриньку» лише важливий та корисний досвід, отриманий сьогодні.

Друга група вміщує у себе три завдання:

- розвиток пріоритету інтересу до процесу, а не до результату навчальної діяльності;

- розвиток усвідомлення того, що основним результатом навчальної діяльності є оволодіння новими способами дій, а не отримання одиначної фактологічної інформації чи оцінки;

- розвиток здатності утримувати високий рівень пізнавального інтересу в умовах змагання, ситуації успіху та інших ситуаціях, які переводять увагу зі змістовних на формальні характеристики результату навчальної діяльності.

При реалізації даної групи завдань ми виходили з теоретичних положень:

а) щодо орієнтації на оцінку, як негативного чиннику розвитку пізнавального інтересу;

б) щодо засобів розвитку здатності адекватно та критично оцінювати учнями власну навчальну діяльність;

в) щодо пріоритету інтересу до власне навчальних умінь, які містять у своєму змісті перш за все способи навчальної діяльності;

г) щодо необхідності дотримуватися принципу наступності, як способу забезпечення можливості отримувати задоволення від процесу навчальної діяльності.

а) Дослідження психологів [205] довели, що орієнтація на оцінку є одним з факторів, які негативно впливають на розвиток внутрішніх мотивів навчальної діяльності. Тому, вже наприкінці навчання у початковій школі в учнів формується своєрідна система мотивів, в якій провідна роль належить соціальним, моральним мотивам і в якій слабо виражені внутрішні, а саме, навчальні мотиви.

Однак, неправильно стверджувати, що визначена структура мотивів навчальної діяльності є виявом закономірностей вікового розвитку дитини. Скоріше вона утворюється через ті недоліки, які існують власне в

організації процесу навчання у початковій школі. Експеримент Ш.О.Амонашвілі [8], в основі якого лежить відмова від оцінювання знань учнів шляхом оцінок, призводить до інтенсивного усвідомлення учнями результатів своєї навчальної діяльності, швидкого розвитку інтересу до її змісту й способів, і тим самим, до істотної зміни мотиваційної структури навчання, де переважають власне навчальні мотиви. Однак, результати цього експерименту не дають нам достатньо підстав для висновку про те, що саме оцінка є основною перешкодою на шляху формування повноцінної системи мотивів навчання. Цей експеримент проводився без суттєвих змін традиційного для початкової школи способу навчання, для якого є характерним емпіричний зміст знань, що підлягають засвоєнню, і недостатньо чітке й послідовне виділення предмета й засобів пізнавальної діяльності [75, с.58-65].

б) Успішна навчальна діяльність можлива лише тоді, коли не педагогічна оцінка виступає в ролі головного мотиватора, а коли навчальна діяльність регулюється пізнавальною потребою.

У процесі навчання дуже важливою є готовність школяра крізь призму вимог, пропонованих до роботи, виконаної іншою дитиною, досить критично переглянути власну роботу. В експерименті Ш.О.Амонашвілі [8] дітей перших і других класів залучали до взаємооцінки й самооцінки різних видів роботи: читання й переказу текстів, виробів, виготовлених на уроках праці, тощо. Вироби роздавалися на взаємну оцінку дітям, до того, як їх оцінював учитель. Після виставлення оцінки за роботу товариша, учневі віддавали предмет, виготовлений ним самим, і просили також розглянути його й оцінити. На початковому етапі робота всіх учнів-«рецензентів» по оцінюванню власних виробів не відповідала тим вимогам, які вони пред'являли до роботи, виконаної товаришем. З часом вимоги дітей до власних робіт неухильно зростали, при цьому знижувалася надмірна критичність при оцінюванні роботи товаришів [115, с.48-51].

в) Формування навчально-пізнавальних мотивів, як показали наші дослідження, залежить від правильної організації навчальної діяльності школярів та опрацювання всіх її компонентів. Треба формувати усередині самої навчальної діяльності орієнтацію учнів на спосіб здобування знань, а не тільки на власне знання.

У процесі досліджень [73; 202] були уточнені показники навчально-пізнавальних мотивів:

- інтерес до активної роботи з матеріалом, до його опрацювання, до вичленовування способу виконання цієї роботи;

- бажання повернутися до аналізу способу роботи, навіть у тому випадку, якщо цього не вимагає вчитель, і – головне – навіть після



отримання правильного результату;

- прагнення порівнювати кілька можливих способів отримання одного результату;

- інтерес до способу розв'язання навіть у тому випадку, якщо бажання швидше одержати результат відволікає дитину, віддаляє її від аналізу способу роботи тощо.

г) Спосіб здійснення контролю за процесом засвоєння (для того, хто контролює) не має великого значення для якості засвоєння знань, але новизна способу контролю, наприклад, в умовах змагання (під час роботи учнів парами, де здійснюється взаємний контроль) сприяє створенню позитивної мотивації [193, с.112-113].

Клас поділили на п'ять команд. Кожній команді запропонували виконати творчі завдання: спочатку намалювати малюнок на будь-яку тему, а потім написати оповідання за змістом цього малюнка. Психолог не висував ніяких вимог та критеріїв. Після цього представник кожної команди повинен був показати свій малюнок та розповісти своє оповідання. Дітям запропонували обрати найкращий виступ та розподілити призові місця. При колективному обговоренні психолог ставить певні запитання. Чи легко було дітям виконувати це завдання? Чи сподобалося їм це змагання? Чим гарне змагання? Чи не ображається той, хто програв? За яким принципом діти обирали переможця: хто швидше чи хто краще? Так хто ж переміг, той, що швидше чи той, що якісно виконав завдання? Отже, чи можливий у змаганні прояв творчості?

Третя група включала в себе три завдання, а саме:

- розвиток усвідомлення критеріїв оцінювання;

- розвиток дії оцінювання;

- формування гнучкого відношення до оцінки та розуміння, що вона має відносний та ситуативний характер.

При реалізації цієї групи завдань ми виходили з теоретичних положень:

а) щодо проблеми доцільності підвищення мотивації учасників розвивальної гри на особисті досягнення, шляхом ведення бальної системи оцінок;

б) щодо ролі дій контролю та оцінки в системі навчальних дій;

в) щодо різновидів форм контролю та оцінювання і засобів їх організації.

а) Н.М.Коряк та І.М.Ребейко [136, с.26-32] вважають недоцільним штучно підвищувати в учасників навчальної гри мотивацію на особисті досягнення шляхом використання бальної системи оцінювання індивідуальних або групових результатів навчальної гри. Чим більше керівник підкреслює, або оцінює особистий внесок кожного учасника до

загального результату гри, тим більше він ризикує настільки підсилити індивідуальні мотиви, пов'язані із самоствердженням і самооцінкою учасників і, тим самим, настільки послабити власне діяльнісні мотиви, що це повністю блокує ігровий процес. Непотрібно спеціально створювати у майбутніх учасників навчальної гри установку на гру, тому що гра як елемент навчального процесу має потужні засоби впливу на мотиваційну сферу учасників.

б) Велика та своєрідна роль таких навчальних дій, як контроль та оцінка під час засвоєння інформації. Контроль - це визначення відповідності навчальних дій умовам навчального завдання. Контроль дозволяє учневі, змінюючи операційний склад дій, з'ясувати їх зв'язок з тими або іншими особливостями умов завдання й властивостями отриманого результату. Завдяки цьому, контроль забезпечує потрібну повноту операційного складу дій і правильність їхнього виконання. Дія оцінювання дозволяє визначити, чи засвоєний або не засвоєний (і в якому ступені) загальний спосіб розв'язання навчального завдання, чи відповідає або ні (і якою мірою) результат навчальних дій їх кінцевій меті. Оцінку потрібно розглядати не у формальній констатації цих моментів, а у змістовному якісному розгляді результату засвоєння (загального способу дії й відповідного йому поняття) порівнюючи його з метою. Оцінка дозволяє школяреві визначити, чи розв'язане це навчальне завдання й чи може він переходити до виконання конкретних дій, що спираються на конкретне поняття, або потрібно шукати нові варіанти для досягнення вихідної мети.

На думку А.В.Захарової [202, с.107-113] дії контролю й оцінки мають специфічні функції: вони спрямовані на саму діяльність та фіксують ставлення учня до себе як її суб'єкту. Ось чому їх спрямованість на розв'язання навчальних завдань носить опосередкований характер.

Функція контролю у навчальній діяльності, на думку Д.Б.Ельконіна, - визначення правильності й повноти виконання учнями операцій, які входять до складу дій [229]. Функція оцінки складається у констатації рівня засвоєння учнями способів дій, спрямованих на розв'язання навчального завдання. Процес перетворення учня у справжнього суб'єкта навчальної діяльності пов'язаний з процесом оволодіння ним діями контролю й оцінки, з умінням здійснювати їх самостійно, без допомоги вчителя.

Зв'язок контролю й оцінки є двобічним: контроль у своєму підсумку - це завжди часткова, парціальна оцінка; зі свого боку оцінка, формуючись на основі контролю, мотивує його - контроль можливий тільки там, де є оцінка.

в) Визначають такі основні форми контролю:

- підсумковий контроль – порівняння результатів із заданим зразком;
- процесуальний контроль – виявлення повноти, правильності й послідовності здійснюваних учнями операцій;
- прогнозуючий, контроль – визначення учнем загальної стратегії навчальної діяльності.

На перших етапах процесу засвоєння контроль повинен бути поопераційним, потім систематичним, потім епізодичним [193, с. 112—113]

Виділяють такі види оцінки.

- Змістовна оцінка – це процес порівняння перебігу або результату діяльності з визначеним еталоном для: а) встановлення рівня та якості просування учня в процесі навчання й б) визначення й прийняття завдань для подальшого прогресу. Така оцінка стає стимулюючою для школяра, тому що підсилює, зміцнює, конкретизує мотиви його навчально-пізнавальної діяльності.

Змістовна оцінка буває зовнішньою, коли її здійснює вчитель або інші учні, і внутрішньою, коли учень дає її собі сам.

Різні способи організації зовнішньої оцінки (колективна оцінка, взаємна оцінка однокласників тощо), засновані на довірі до учня, повазі до його особистості, вірі у його сили, формують у ньому серйозне, зацікавлене ставлення до критики, зміцнюють почуття власної важливості у колективі та усвідомлення того, що про нього турбуються товариші та вчитель.

Під час формування внутрішньої змістовної самооцінки учнем власної навчальної діяльності школяреві потрібно розкрити зміст, мету навчання та освіти [8, с. 163-172].

- Парціальна оцінка – це окреме оцінне звертання й оцінний вплив вчителя під час опитування, які впливають на процес роботи, його зміст і форму, швидкість і точність, змінюючи інтелектуальні, емоційні й вольові механізми роботи (переживання успіху й невдачі, прагнення, насичення тощо) [9, с.141–153].

- Групова оцінка створює сприятливі умови для подальшого обговорення обраної теми. Якщо відносити певні знання до самого себе, то можливо змінити вже існуючі життєві установки і сформувані нові. Групова оцінка стимулює процес самопізнання.

Однак, використовуючи цей метод необхідно дотримувати таких умов: 1) гарантія анонімності оцінок; 2) всі повинні знати, що групова оцінка, яку отримує учень – це лише привід для міркування, щоб краще пізнати себе, побачити себе очима інших людей, усвідомити якісь нові проблеми свого буття серед інших тощо; 3) треба передбачити спеціальні заходи, що дозволять знизити можливі негативні ефекти групової оцінки

(наприклад, пояснити невдачі недостатньою кількістю зусиль для розвитку якості, що оцінюється, або складнощами завдання, що виконується) [50, с. 57-58].

У розвивальній програмі ми скористалися ідеями П.М.Якобсона, застосованими в експерименті, спрямованому на розвиток дії оцінки, адекватного рівня домагань та позитивного відношення до школи [34, с.259 – 285].

Перший розділ – оцінка й відношення до оцінки.

1. Дитині пропонували переписати речення (у другому циклі - два речення), перевірити завдання, яке вона виконала й поставити собі оцінку, пояснюючи, чому вона поставила собі саме цю оцінку. Після виконання цього завдання дитину запитували, яку б оцінку за цю роботу поставила вчителька й чому.

2. Учні пропонували прочитати невелике оповідання і поставити собі оцінку, а також указати оцінку, яку б поставив за цю роботу вчитель.

3. Якщо випробуваний знав напам'ять який-небудь невеликий вірш (деякі діти відмовлялися від завдання), то йому пропонувалося прочитати й поставити оцінку (за себе та вчителя).

4. Учні пропонували переглянути дві письмові роботи, виконані учнями його класу (роботи анонімні). Одну роботу вчитель оцінив на «відмінно», а іншу - на «задовільно», але діти не знали цих оцінок. Уважно переглянувши кожну роботу, дитина повинна була поставити оцінку й обґрунтувати її.

5. Учні давали знову переглянути його роботу й запитували, чи був би він задоволений, чи ні, якби вчитель поставив, йому вищу оцінку, ніж ту, на яку робота заслуговує?

Другий розділ – рівень домагань у навчальній і поза навчальною діяльністю.

1. Учні пропонували розв'язати завдання з арифметики. Для цього йому давали три картки різного кольору з надрукованими на них завданнями: картка червоного кольору – з найлегшим завданням, зеленого кольору – із завданням середньої складності і блакитна – із найскладнішим завданням. Випробуваний обирав кожне з цих завдань. Оскільки перший вибір міг бути випадковим, то йому вдруге пропонували ще раз обрати собі завдання для розв'язання, надруковане на нових таких же картках.

2. Учні пропонували малювати візерунок: один візерунок, що малюють дошкільники, другий – який малюють учні першого класу, і, нарешті, третій – який малюють вже учні другого класу. Випробуваний може обрати для змалювання кожний з трьох візерунків. Після закінчення роботи учень повинен був виставити собі оцінку й

обґрунтувати її.

Третій розділ – відношення до навчання у школі.

У цьому розділі використовувалося колективне обговорення за такими запитаннями:

1. Коли ти пропускаєш заняття у школі (через хворобу), чи хочеться тобі йти до школи? Чому?

2. Чи не вважаєш ти, що потрібно зробити ще один вихідний день протягом тижня?

3. Які уроки тобі найбільше подобаються у школі: читання, письмо, праця, арифметика, спів, фізкультура, малювання?

4. Чим ти найбільше любиш займатися вдома?

5. Може краще навчатися вдома, щоб учитель приходив до кожного?

6. Чи хотів би ти, щоб канікули були довшими?

7. Чи буває тобі влітку нудно без школи, чи ні?

8. З ким із однокласників ти хотів би разом проводити літо?

9. Чи задоволений ти своїми успіхами у школі? З яких дисциплін?

Ці питання спрямовані на виявлення відношення першокласника до навчання у школі. Наголосимо, що два останніх запитання виявляють відношення першокласника до школи за двома аспектами: як він відноситься до школи як до тієї установи, де він навчається, дізнається щось нове; як він відноситься до школи як до організації, де він активно спілкується з багатьма своїми однолітками (під час спільних ігор, спільного навчання тощо). І справді, у висловленнях першокласників перевага надається то одній, то іншій характеристиці цього відношення.

Характер процесу навчання у класі, що перетворює навчання в особливу діяльність, полягає не тільки у тому, що діти під час розв'язання навчальних завдань опановують нові способи дії, але й у тому, що контроль над виконанням навчальних завдань поступово перетворюється для них у самоконтроль, органічно пов'язаний з оцінкою навчальної діяльності. Виникнення контролю над здійсненням навчального завдання та оцінка не тільки його результатів, але й окремих етапів виконання цього завдання активно стимулювалися за допомогою навчальної роботи у класі. Процеси навчання першокласників писати, рахувати, користуватися букварем, виконувати завдання з праці були пов'язані не тільки з систематичними оцінками їх роботи, але й з поступовим розкриттям педагогом критеріїв оцінки цієї роботи, з обґрунтуванням оцінки конкретними роботами й діями учнів. Це не тільки перетворювало оцінку у важливу ланку навчальної діяльності, але й допомагало учням зрозуміти диференціацію оцінок. У різних дисциплінах критерії оцінки були різними, у письмі - чіткими і деталізованими, в інших предметах вони виступали менш деталізовано; але скрізь мали місце постійні оцінки.

Велике місце принцип оцінки займає не тільки у навчальній діяльності, але й у виховній роботі (наприклад, був слухняним, не заважав товаришеві, не був грубим, добре поведився під час перерв, обіду тощо). Щодня до кінця занять у групі подовженого дня діти чули оцінку власної поведінки й поведінки своїх товаришів; вони не тільки дізнавалися критерії таких оцінок, але й іноді брали участь в обговоренні поведінки своїх однолітків. Все це впливало не тільки на оволодіння критеріями оцінки у навчанні й поведінці, але й позначалося на процесі формування самооцінки дітей.

При реалізації *мотиваційного блоку у роботі з учителями* досягалась така мета: розвиток обізнаності щодо педагогічних засобів сприяння становленню високого рівня пізнавального інтересу та розвиток поінформованості щодо психологічного обґрунтування дієвості таких засобів. Реалізація мети передбачала виконання таких завдань.

1. Розвиток обізнаності:

- щодо особливостей пізнавальної активності молодшого школяра;
- щодо структури та особливостей навчальної мотивації;
- щодо вікової динаміки розвитку пізнавального інтересу;
- щодо навчального моделювання, як основи ефективної роботи зі змістом навчального матеріалу;
- щодо засад проблемного та розвивального навчання як дидактичних систем сприяння розвитку пізнавального інтересу.

2. Вдосконалення дидактичних умінь систем навчання, які сприяють активізації пізнавального інтересу.

При реалізації зазначених завдань у роботі з учителями особлива увага приділялася ознайомленню з засадами проблемного та розвивального навчання як засобами сприяння розвитку пізнавального інтересу в якості провідного мотиву в системі навчальної мотивації молодших школярів. Проблемне навчання стимулює розвиток пізнавального інтересу шляхом використання проблемних ситуацій. Проблема ситуація, на відміну від завдання, вміщує три головні компоненти: а) необхідність виконання такої дії, під час якої виникає пізнавальна потреба щодо нового невідомого відношення, способу або умови дії; б) невідоме, яке потрібно розкрити у певній проблемній ситуації; в) можливість учнів виконати поставлене завдання, проаналізувати умови і відкрити невідоме. Якщо завдання буде занадто складне, або занадто елементарне, то проблема ситуація не виникне [13], с.33—34].

Вирізняють такі типи проблемних ситуацій, що досить часто виникають в навчальному процесі [106, с.264-268]:

1. Проблема ситуація виникає тоді, коли є невідповідність між

наявними вже знаннями учнів і новими вимогами (між старими знаннями й новими фактами, між знаннями нижчого й вищого рівня, між життєвими й науковими знаннями).

2. Проблемні ситуації виникають тоді, коли необхідно обрати лише одну систему знань, використання якої може забезпечити правильне розв'язання запропонованого проблемного завдання.

3. Проблемні ситуації виникають перед учнем тоді, коли він повинен по-новому використати вже наявні знання, тут має місце пошук шляхів використання знань на практиці.

4. Проблемна ситуація виникає тоді, коли є протиріччя між теоретично можливим шляхом розв'язання завдання й практичною нездійсненністю або недоцільністю обраного способу, а також між практично досягнутим результатом виконання завдання й відсутністю теоретичного обґрунтування.

5. Проблемні ситуації під час розв'язання технічних завдань виникають у тому випадку, якщо між зовнішнім видом схематичних зображень і конструктивним оформленням технічного пристрою відсутня пряма відповідність.

6. Проблемну ситуацію можна створити, якщо існує об'єктивно закладене у принципових схемах протиріччя між статичним характером самих зображень і необхідністю прочитати в них динамічні процеси.

Для створення проблемної ситуації необхідно дотримуватися певних правил [131, с.181-183]. 1. Перед учнем повинне бути поставлене таке практичне або теоретичне завдання, під час виконання якого учень повинен відкрити для себе нові знання або дії, які треба засвоїти. При цьому слід дотримуватися таких умов: а) завдання ґрунтується на тих знаннях і вміннях, якими володіє учень; б) невідоме, яке потрібно відкрити, повинно входити до загальної закономірності, загального способу дії або деяких загальних умов виконання дії; в) виконання проблемного завдання повинно викликати в учня потребу засвоїти це знання.

2. Проблемне завдання, яке запропонували учневі, повинне відповідати його інтелектуальним можливостям.

3. Спочатку треба поставити перед учнем проблемне завдання, а потім пояснити потрібний для засвоєння навчальний матеріал.

4. Проблемними завданнями можуть бути: а) навчальні задачі; б) запитання; в) практичні завдання тощо.

Однак, не можна поєднувати проблемне завдання й проблемну ситуацію. Проблемне завдання не є проблемною ситуацією, воно може викликати проблемну ситуацію лише за певних умов.

5. Одна та сама проблемна ситуація може бути викликана різними

типами навчальних завдань.

6. Певну проблемну ситуацію повинен формулювати вчитель вказавши учневі на причини невиконання ним поставленого практичного навчального завдання або неможливості пояснити ним деякі продемонстровані факти.

Щоб забезпечити проблемне засвоєння складної системи знань і дій, необхідно створити послідовну систему проблемних ситуацій.

У системі проблемних ситуацій на різних етапах засвоєння матеріалу різні проблемні ситуації виконують різні дидактичні функції. Перша проблемна ситуація, яка виникає на початку вивчення теми, повинна викликати в учня пізнавальну потребу у засвоєнні загальної закономірності, досліджуваної у цій темі. Такі проблемні ситуації, які передують процесу засвоєння досліджуваної системи знань, називаються основними або тематичними. Уся система подальших конкретних проблемних ситуацій допомагає розкрити це основне проблемне завдання, що вимагає не окреме конкретне знання, а всю систему засвоєних знань і дій.

Проблемні ситуації, що допомагають засвоїти ті або інші закономірності, способи дії й умови їх виконання, складають окремі допоміжні проблемні ситуації.

Під час розробки системи проблемних ситуацій необхідно спочатку виділити основні одиниці знань та дій, які підлягають засвоєнню, визначити рівень їх узагальненості і оптимальну послідовність, що забезпечить можливості розвитку пізнавальної діяльності. Після того, як вже була окреслена система закономірностей і способів дії, що потрібно засвоїти, далі необхідно розробити систему проблемних завдань, що забезпечать виникнення необхідних проблемних ситуацій.

Пояснення (виклад) навчального матеріалу, який треба вивчити, повинно виникати через проблемну ситуацію й відповідати пізнавальній потребі.

Розглянувши потребу й зміст навчальної діяльності, автори розвиваючого навчання дали характеристику її загальної структури. Навчальна діяльність спрямована на розв'язання навчальних завдань (їх потрібно відрізнити від усього різномайття конкретних завдань). З постановки навчального завдання починається навчальна діяльність, спрямована на аналіз школярем умов походження теоретичних понять і на оволодіння ним потрібними узагальненими способами дій, які побіжно стосуються певної предметної галузі. Тобто, важливою характеристикою навчального завдання є оволодіння школярами теоретично узагальненим способом розв'язання конкретних приватних завдань. Поставити перед школярем навчальне завдання – це означає, що він потрапить у ситуацію,



яка вимагає орієнтації на загальний спосіб її розв'язання у всіх можливих (приватних і конкретних) варіантах.

Розв'язання навчального завдання відбувається за допомогою таких навчальних дій:

- зміна ситуації для з'ясування загального відношення розглянутої системи,

- моделювання окресленого відношення в предметній, графічній і знаковій формі. За метою використання у процесі навчання, навчальне моделювання можна умовно поділити на два види: а) моделювання об'єктів вивчення; б) моделювання дій та операцій, які спрямовані на вивчення цих об'єктів.

Перший вид навчального моделювання (моделювання об'єктів вивчення) служить для виявлення й фіксації наочно-дійовою формою тих загальних відносин, які відображають науково-теоретичний зміст досліджуваних об'єктів (явищ, процесів).

Другий вид навчального моделювання – це моделювання дій і операцій з вивчення об'єктів якого-небудь виду, що служить для виявлення й фіксації в легко доступній для огляду й наочній формі загальної схеми дій та операцій, які використовуються під час цього вивчення.

- зміна моделі відношення для кращого вивчення власне його властивостей,

- виділення й побудова серії конкретних приватних завдань, які потрібно розв'язати загальним способом,

- контроль виконання попередніх дій,

- оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання конкретного навчального завдання.

Спираючись на положення теорії навчальної діяльності, визначаючи зміст навчальних дисциплін потрібно дотримуватися таких загальних положень:

1. Спочатку учні повинні засвоїти загальні та абстрактні знання, а потім - конкретні. Конкретні знання учень повинен вивести самостійно, спираючись на загальні й абстрактні знання.

2. Знання, що конституують конкретний навчальний предмет або його основні розділи, засвоюються учнями в процесі аналізу умов їх походження, завдяки яким вони потім стають необхідними.

3. При виявленні джерел тих або інших знань учні повинні вміти насамперед знаходити в навчальному матеріалі генетично вихідне, важливе, загальне відношення, що визначає зміст і структуру об'єкта цих знань.

4. Це відношення учні відтворюють в особливих предметних,

графічних або буквених моделях, які дозволяють вивчати власне його властивості в чистому вигляді.

5. Учні повинні вміти конкретизувати генетично вихідне, загальне відношення досліджуваного об'єкта у системі приватних знань про нього, які існують у такій єдності, що забезпечує уявні переходи від загального до частки й навпаки.

6. Учні повинні вміти переходити від виконання дій в інтелектуальному плані до виконання їх у зовнішньому плані й навпаки.

До програми навчальних дисциплін повинні бути включені всі ці загальнонавчальні вміння, які носять не предметний, а власне навчальний характер, оскільки вони відповідають тим діям, за допомогою яких реалізується навчальна діяльність.

Методом навчання, відповідно до принципу переходу від абстрактного до конкретного (від загального до частки), може бути метод системи навчальних завдань, під час розв'язання яких у школярів відбувається формування відповідних навчальних дій і засвоєння теоретичних знань [55, с.164-165].

При реалізації *мотиваційного блоку у роботі з батьками* досягалася така мета: розвиток обізнаності щодо пізнавального інтересу, як мотиваційного чиннику становлення особистості молодшого школяра та щодо стилю сімейного виховання як засобу сприяння розвитку пізнавальної активності. Реалізація мети передбачала виконання таких завдань.

1. Розвиток обізнаності:

а) щодо складу мотивації, яка лежить в основі позитивного відношення до навчання (див. п. 1.3.);

б) щодо стилю сімейного виховання, як до чиннику пізнавальної активності (див. п. 1.2.).

2. Розвиток уміння застосовувати:

а) засоби активізації пізнавального інтересу;

б) засоби створення позитивної пізнавальної атмосфери в сім'ї;

в) засоби формування відношення до пізнання, як до цінності.

Щоб реалізувати поставлені завдання і цілі ми обрали соціально-психологічний тренінг, обґрунтування методів, які використовуються у СПТ [234], проводилося в рамках спектрального підходу, що дозволяє ефективніше вибудовувати модель корекційної роботи з батьками, забезпечуючи різнобічний розгляд всіх аспектів вияву батьківського ставлення. Когнітивно-біхевіоральний підхід дає можливість для розуміння й удосконалення стратегій поведінки батьків у процесі виховання (використовувалися прийоми рольової гри, репетиції поведінки, моделювання, виконання домашніх завдань); аналітичні

підходи спрямовані на дослідження й удосконалення особливостей уявлення батьків про дитину і стосунки з нею (прийоми комунікації почуттів, аналізу конкретних ситуацій, трансактного аналізу); екзистенціально-гуманістичний напрямок розкриває ціннісну орієнтацію батьків, намагаючись сконструювати позитивний образ дитини, а також визначити виховні цінності (прийоми самоаналізу, групової дискусії, когнітивного переструктурування).

Рольові ігри, моделювання й репетиція поведінки сприяли вивченню й удосконаленню бажаної й адаптивної поведінки батьків з дітьми, дозволили відтворити складні ситуації, які у свій час створили або могли створити в майбутньому певні труднощі для батьків. Використання цих методів призвело до усвідомлення батьками власних емоцій і проблем, які важко вербалізувати, а також до підвищення рівня самоусвідомлення батьків. [7; 22; 173]. Домашні завдання допомогли переносу поведінкових змін, умінь і навичок, вироблених у процесі перебігу СПТ, у реальні стосунки з дітьми.

Комунікація почуттів надає батькам можливість повідомити дитині про свій внутрішній стан, а також спробувати зрозуміти внутрішній стан дитини. Для того, щоб вдосконалити це вміння навчали батьків формулювати свої «Я-Повідомлення», використовувати прийоми активного слухання, вміння інтерпретувати невербальні вияви почуттів, що сприяло емпатійному розумінню дитини.

Прийоми структурного й трансактного аналізу, які використовувалися за допомогою методу аналізу конкретних ситуацій, допомогли батькам усвідомити індивідуальну стратегію й тактику спілкування, а також їх наслідок у стосунках з дитиною.

Групові дискусії, присвячені аналізу цілей і методів виховання, дали можливість побачити проблеми, що обговорювалися, з різних боків, навчили усвідомлювати власні виховні установки, а також допомогли батькам об'єктивно скорегувати існуючий ідеальний та реальний образ дитини.

Основним засобом впливу на батьків у процесі перебігу СПТ була вербальна й невербальна комунікація між учасниками групи, включаючи керівника.

#### Етапи тренінгу.

##### 1. Орієнтовний етап:

- Знайомство учасників групи. Зародження первинних стосунків.
- Створення атмосфери безпеки й співробітництва.
- Первинна діагностика сподівань і проблем від майбутньої роботи.
- Виявлення й корекція мотивації учасників, що мають на меті переконання батьків у важливості психологічного аспекту життя і його

повідної ролі у виникненні труднощів у дитини.

2. Етап актуалізації й об'єктивізації типових труднощів у стосунках батьків і дитини:

- Робота з почуттями: зміна ціннісного відношення до емоцій, зняття заборони на прояв негативних почуттів, проблема негативних наслідків «відмови від почуттів», пробудження інтересу до емоційного життя дитини.

- Об'єктивізація негативного образу дитини, який уявляють собі батьки. Актуалізація необхідності встановлення позитивних контактів із дитиною.

3. Конструктивно-формуючий етап:

- Розвиток комунікативної компетентності батьків: емпатійний активний процес слухання, аналіз вербальних і невербальних засобів спілкування, формулювання «Я-Повідомлень».

- Розвиток навичок самоспостереження й емоційного самовираження, керування своїми емоціями.

- Позиційний аналіз – виявлення позицій, що обирають батьки у процесі спілкування, аналіз наслідків застосування різних позицій. Корекція патологізуючих позицій батьків у спілкуванні й стосунках з дитиною.

- Моделювання спеціальних емоційних впливів батьків на дитину у важких і проблемних ситуаціях, моделювання емоційно-важливих ритуалів у стосунках дитини й дорослого (переорієнтація батьків на почуття спорідненості з дитиною). Апробування нових способів поведінки батьків у формі рольового тренінгу.

- Розвиток у батьків навичок психологічної підтримки дитини у важких для неї ситуаціях (способи зняття напруги, підтримки позитивної «Я-Концепції» у дитини).

4. Узагальнено-закріплюючий етап:

- Узагальнення сформованих на попередньому етапі адекватних засобів вербальної та невербальної комунікації.

- Перенос нового позитивного досвіду емоційного спілкування, активного, емпатійного слухання й позитивної взаємодії у реальні стосунки з дитиною.

- Рефлексія змін, які відбулися з учасниками групи у процесі проходження СПТ; обговорення отриманого позитивного та негативного досвіду батьків; порівняння переконань та позицій батьків до і після проведення СПТ.

### 3.2.2. Характеристика змісту особистісного блоку програми.

Таблиця 3.2

#### Характеристика особистісного блоку розвивальної програми

НАПРЯМКИ РОБОТИ	МЕТА	ЗАВДАННЯ
З учнями	Розвиток емоційно-вольових та когнітивних якостей особистості молодшого школяра, які сприяють високому рівню становлення пізнавального інтересу.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розвиток здатності до самоконтролю.</li> <li>2. Розвиток відповідальності.</li> <li>3. Сприяння формуванню позитивної «Я-концепції».</li> <li>4. Розвиток самоприйняття.</li> <li>5. Розвиток гнучкості та варіативності мислення.</li> <li>6. Запобігання розвитку стереотипності мислення.</li> <li>7. Розвиток усвідомлення індивідуальних причин, які викликали шкільну тривожність.</li> <li>8. Розвиток умінь самопомоги в умовах активізації шкільної тривожності.</li> <li>9. Розвиток відношення до шкільної тривожності як до ресурсу успішності навчання.</li> </ol>
З учителями	Розвиток обізнаності щодо педагогічних засобів розвитку емоційно-вольових та когнітивних якостей особистості молодшого школяра, які сприяють високому рівню становлення пізнавального інтересу як провідного мотиву навчальної діяльності.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розвиток обізнаності: <ul style="list-style-type: none"> <li>- щодо емоційно-вольових якостей особистості, які сприяють становленню високого рівня пізнавального інтересу;</li> <li>- щодо когнітивних якостей особистості, які сприяють становленню високого рівня пізнавального інтересу;</li> <li>- щодо місця пізнавального інтересу в системі мотивації особистості молодшого школяра;</li> <li>- щодо засад проблемного та розвиваючого навчання, як дидактичних систем сприяння розвитку рефлексивних якостей особистості.</li> </ul> </li> <li>2. Вдосконалення педагогічних умінь, які сприяють розвитку самоконтролю, рефлексії, відповідальності, гнучкості та варіативності мислення.</li> </ol>

НАПРЯМКИ РОБОТИ	МЕТА	ЗАВДАННЯ
З батьками	Розвиток обізнаності щодо особливостей становлення особистості молодшого школяра та виховних засобів сприяння конструктивному шляху становлення особистості дитини як члена сім'ї.	1. Розвиток обізнаності: - щодо системи якостей особистості в молодшому шкільному віці; - щодо стилю сімейного виховання, як чиннику розвитку особистості молодшого школяра; - щодо характеристики особистості дитини з високим рівнем пізнавального інтересу. 2. Оволодіння виховними засобами сприяння розвитку особистості молодшого школяра.

Характеристика змісту другого блоку розвивальної програми. Другий блок розвивальної програми ми назвали особистісним. Реалізація його змісту передбачалася у роботі з батьками, учнями і учителями. Основна його мета полягала у формуванні системи особистісних якостей, які обумовлюють становлення продуктивної пізнавальної мотивації.

При реалізації особистісного блоку у роботі з учнями досягалася така мета: розвиток емоційно-вольових та когнітивних якостей особистості молодшого школяра, які сприяють високому рівню становлення пізнавального інтересу. Коротко зупинимося на характеристиці змісту реалізації зазначеної мети у серії завдань.

- розвиток здатності до самоконтролю;
- розвиток відповідальності;
- сприяння формуванню позитивної «Я-концепції»;
- розвиток самоприйняття;
- розвиток гнучкості та варіативності мислення;
- запобігання розвитку стереотипності мислення;
- розвиток усвідомлення індивідуальних особливостей причин шкільної тривожності;
- розвиток умінь самопомоги в умовах активізації шкільної тривожності;
- розвиток відношення до шкільної тривожності як до ресурсу

успішності навчання.

При реалізації цієї групи завдань ми спиралися на теоретичні положення:

- а) щодо характеристики та аналізу складу шкільної тривожності;
- б) щодо характеристики та аналізу «Я-концепції» та самосвідомості молодшого школяра;
- в) щодо негативного впливу шкільної тривожності на формування дивергентного мислення та позитивної «Я-концепції»;
- г) щодо взаємозв'язку між шкільною тривожністю та шкільною оцінкою.

Ці положення лягли в основу психокорекційної роботи.

Корекція тривожності у молодших школярів допускає комплексний вплив на дитину: психологічний, педагогічний, а також вплив найближчого соціального оточення (сім'ї).

До методів психологічного впливу на тривожних дітей були віднесені психогімнастика, елементи арттерапії, проєктивне малювання, елементи поведінкового тренінгу, деякі види гри.

Основу роботи з дітьми в цьому блоці програми складають такі типи ігор:

1. Ігри-драматизації, в яких розігруються життєві проблеми, ситуації, що відбулися з дитиною. Основний метод роботи при організації цього типу гри - моделювання конфліктної ситуації та пошук альтернативних варіантів її розв'язання з демонстрацією наслідків для кожного учасника конфліктної ситуації. У контексті розв'язання завдання формування у дитини адекватних способів поведінки в конфліктних ситуаціях. Під час створення конфліктної ситуації закладається основа для розв'язання завдань розвитку комунікативної компетентності, і для розширення сфери усвідомлення почуттів і переживань.

2. Елементи дидактичних ігор, які допускають постановку й реалізацію навчальних завдань, спрямованих на формування способів дій, умінь, знань, навичок. Вони відіграють велику роль при навчанні тривожних дітей процесу планування своєї діяльності.

3. Рухливі ігри за правилами, це різновид ігор із редуційними ролями. Вони спрямовані на розвиток саморегуляції м'язової напруги і на розвиток здатності до регуляції своїх емоційних станів. Ці ігри використовуються для організації ситуацій змагання в корекційній групі.

При складанні програми роботи з тривожними молодшими школярами ми планували використовувати її як груповий метод роботи, бо тривожність та її вияви (труднощі довільної регуляції поведінки й діяльності, труднощі емоційного й особистісного розвитку, фобічні реакції) складають перелік основних показань для проведення групової

терапії, розроблений О.А.Карабановою (1997) [99]. Окрім цього, у груповій ситуації відбувається спілкування дітей з однолітками, що допомагає їм краще зрозуміти себе й інших, зняти психічну напругу, створити умови для самовираження.

У попередній роботі була визначена загальна структура занять, що являє собою стабільну схему, на яку накладався конкретний методичний матеріал. Однакова послідовність побудови кожного заняття створює у тривожних молодших школярів відчуття стабільності, знайомості, і те, що відбувається, не лякає дітей, а надає упевненості у своїх силах.

В особистісному блоці корекційна робота з учнями складалася з 12 занять. Кожне заняття розраховане на 30 хвилин (режим проведення - 2 рази на тиждень із інтервалом 2-3 дня). Весь цикл занять розрахований на півтора місяця. Оптимальна кількість учасників групи 6-7 осіб. Робота з дітьми проводилася у формі корекційних занять. При організації цієї роботи, ми дотримувалися таких принципів: не нав'язувати свою думку дітям; не використовувати під час спілкування з дітьми ті способи або форми взаємодії, які викликають у них протест або негативну реакцію; виключити ворожість до дітей та свої негативні емоції; дотримувати принципу рівності й співробітництва з дітьми; не фіксувати увагу дітей на поразках; не порівнювати дітей між собою; використовувати різні способи невербальної підтримки дітей; враховувати індивідуальні особливості кожної дитини.

Для створення й підтримки позитивного емоційного фону разом із спеціальними формами роботи використовувався музичний супровід. Ігри й вправи у корекційних заняттях, спрямовані на розв'язання основних завдань, ускладнювалися від одного заняття до іншого. В іграх, які ретельно підбиралися, дитина отримувала ролі, які включали коло обов'язків і операцій, що відповідають її психодинамічним властивостям і характеру виявлених труднощів. Наприклад, тривожних дітей з операціональними труднощами у спілкуванні необхідно спочатку навчати навичкам спілкування в парній грі з доброзичливими однолітками, а потім впроваджувати рольову гру, що вимагає невеликого кола контактів. Шкала оцінок індивідуалізувала систему заохочень у залежності від психодинамічних особливостей дитини з метою викликати впевненість у тривожного молодшого школяра й повернути до нього увагу дітей.

Для того, щоб підняти рівень самооцінки молодших школярів ми використовували такі прийоми: на заняттях і після них ми постійно розхвалювали дітей, особливо на початковому етапі. Для реалізації цього завдання ми використовували вправи: Закінчи речення: "У мене добре вийшло..."; "Я вмю..."; ігри: "Плутанина", "Дзеркало"; вправи - змагання; програвання ситуацій, де діти зазнавали поразки і знаходили у ній



позитивні моменти. Спочатку дітям було складно виконувати ці завдання, особливо назвати свої переваги, похвалити себе за щось. Лише з шостого заняття у їх свідомості починають відбуватися зміни: хвалити себе легше, за поведінкою дітей видно, що, називаючи свої переваги, діти не просто механічно їх перераховують, а усвідомлюють їх, бо радіють своїм досягненням.

Тривожні діти стикаються з певними труднощами у вправах-змаганнях, які використовувалися на п'ятому занятті. Спочатку дітям було важко реагувати без негативних емоцій на ситуацію невдачі, зазнавши поразку, вони відмовлялися далі продовжувати гру. Вже до одинадцятого заняття майже всі діти реагували на ситуацію невдачі адекватно ("Нічого, цього разу програвав, а в іншій грі виграю"). У цілому завдання навчити дітей приймати себе й самостійно бачити свої реальні досягнення було виконано.

Для формування позитивного образу власної сім'ї використовувалися розповіді дітей про те, "З ким я живу", "За що я люблю своїх батьків", переглядалися сімейні фотографії, виготовлялися подарунки для членів родини. При підготовці до таких занять відбувалося попереднє обговорення матеріалу, дітям і батькам повідомляли домашнє завдання. У процесі підготовки до занять, присвячених своїй сім'ї, діти й батьки встановлювали позитивний контакт, обмінювалися приємними спогадами, зближались.

Для того, щоб навчити молодших школярів усвідомлювати свої емоції й розуміти емоції інших людей, з четвертого заняття діти проговорювали свій емоційний стан. Спочатку їм було дуже складно визначити свій стан, називати його причину. Діти механічно говорили, що в них "веселий настрій", бо вони "посміхаються". До дев'ятого заняття діти стали усвідомлювати причини свого емоційного стану. Для того, щоб діти зрозуміли емоції інших, використовувалися вправи "Зобрази емоцію", "Паровозик емоцій", "Розвідники", "Вгадай". Виконувати ці вправи дітям було легко, уже з п'ятого заняття вони легко називали емоції інших. Для того, щоб навчити дитину розказувати батькам про свій емоційний стан, ми програвали з дітьми такі ситуації, де ведучий виступав у ролі одного з батьків, а дитина повинна була поділитися з ним своїми почуттями. Навіть коли діти навчилися розповідати ведучому про свій емоційний стан на початку заняття, батькам сказати про це їм було складно. Страх висловлювати батькам свої почуття зменшився до десятого заняття.

Для того, щоб навчити дітей розслабляти м'язи, на кожному занятті ми використовували релаксаційні психогімнастичні вправи, а на останніх заняттях - комплекс релаксаційних вправ, розроблений М.Алворд. Діти

виконували ці вправи із задоволенням.

Для того, щоб навчити дітей планувати свою діяльність, ми перед кожним завданням, що спрямоване на досягнення конкретного практичного результату, планували дії дітей разом з ними: виділяли мету діяльності та засоби її досягнення. На перших заняттях було зрозуміло, що діти взагалі не вміли планувати свою роботу. Вони намагалися зробити все одразу, не виділяючи окремих етапів.

Щоб сформувати комунікативні здібності ми програвали з дітьми різні конфліктні ситуації, й обговорювали подібні ситуації поза заняттями (бесіди з вихователями й батьками дітей). Ми програвали важкі для дітей ситуації (репетирування), які викликали у них тривожні переживання (за даними "Тесту тривожності").

При реалізації *особистісного блоку у роботі з учителями* досягалася така мета: розвиток обізнаності щодо педагогічних засобів розвитку емоційно-вольових та когнітивних якостей особистості молодшого школяра, які сприяють високому рівню становлення пізнавального інтересу як провідного мотиву навчальної діяльності. Реалізація мети передбачала виконання таких завдань.

#### 1. Розвиток обізнаності:

- щодо емоційно-вольових якостей особистості, які сприяють становленню високого рівня пізнавального інтересу;
- щодо когнітивних якостей особистості, які сприяють становленню високого рівня пізнавального інтересу;
- щодо місця пізнавального інтересу в системі мотивації особистості молодшого школяра;
- щодо засад проблемного та розвиваючого навчання, як дидактичних систем сприяння розвитку рефлексивних якостей особистості.

2. Вдосконалення педагогічних умінь, які сприяють розвитку самоконтролю, рефлексії, відповідальності, гнучкості та варіативності мислення.

Зв'язки від того, хто навчається, до того, хто навчає, і навпаки (зовнішній зворотній зв'язок), або від того, хто навчається, власне до нього (внутрішній зворотній зв'язок), за якими передається інформація про перебіг процесу та результат навчання, називають зворотними зв'язками.

Інформація про перебіг і результат навчання, яку отримує вчитель (через зовнішній зворотній зв'язок) або учень (через внутрішній зворотній зв'язок) порівнюється із заздалегідь відомою нормативною (потрібною), і, спираючись на результати цього порівняння, вчитель виставляє оцінку й корегує процес навчання, а учень – корегує свою навчальну діяльність

(якщо наявний негативний зворотній зв'язок, він надає системі навчання й науці стабільності порівняно з нормальним процесом) і підкріплює для стимуляції процесу навчання (якщо існує позитивний зворотній зв'язок). Чітке функціонування зворотного зв'язку, в межах чітко визначеного часу, є неодмінною умовою ефективного керування процесом навчання й науці.

Контролюючи виконання діяльності або її корекцію, контрольні дії є основним засобом саморегуляції, яка здійснюється учнем на всіх етапах діяльності - планування, виконання й підведення підсумків.

Школяр аналізує власні дії (цей процес називається рефлексією) і це служить важливою умовою їхньої побудови й зміни. Навчальна діяльність і її окремі компоненти (зокрема, контроль і оцінка) здійснюються завдяки такій основній властивості свідомості, як рефлексія.

Вирішення рівнів рефлексії дозволяє порушити питання про шляхи й умови її формування й про показники рівня її сформованості.

Перший крок у розв'язанні завдання дозволяє виявити ставлення суб'єкта до способу власних дій, специфіку їх аналізу, рівень дослідження засобів та підстав власної діяльності, що допомагає перебудувати, або навпаки відкласти, узагальнений спосіб розв'язання завдання.

Більш високий рівень сформованості рефлексії характеризується тим, що аналіз ситуації завдання одночасно є й аналізом власних дій, глибина й повнота якого забезпечує визначення загального способу розв'язання. На цьому рівні рефлексії адекватна оцінка ступеня власного просування є достатньою підставою для створення теоретичної моделі кожного наступного кроку.

На другому рівні рефлексії суб'єкт не повністю охоплює аналіз власних дій. Він аналізує власну діяльність не як систему, а як конгломерат випадкових елементів. Це призводить до пропуску деяких важливих ланок і, відповідно, до хаотичного висування гіпотез про способи дії, однак, дає можливість накопичувати інформацію, у результаті чого може відбуватися перехід до регульованої гіпотези й пошуку загального способу.

Розвитку вищезазначених якостей може сприяти дотримання вчителями таких рекомендацій [144].

1. Учитель не повинен приділяти занадто багато уваги ігровому навчанню з яскраво вираженими елементами змагання.

2. Учитель повинен уникати зміцнення перфекціоністських тенденцій у дитині, перехвалюючи кращу або найохайнішу роботу. Краще заохочувати дітей до спільних занять.

3. Учителеві не слід виокремлювати одного учня серед загалу і розхвалювати його здібності. Або не слід навмисно публічно

принижувати учня, його здібності. Сарказм із боку вчителя, - звичайно, неприпустимо.

4. Учитель повинен пам'ятати, що здебільшого молодші школярі погано сприймають суворо регламентовані, повторювані заняття. Окрім того, можливо, що шкільні проблеми дитини пов'язані з надмірним батьківським тиском (ти повинен бути найкращим!) або дефіцитом батьківської уваги.

5. Навчальна програма обов'язково повинна передбачати розвиток творчих здібностей дитини.

6. Педагоги, які мають на меті розвинути у дітей творчі здібності, повинні приділяти особливу увагу дивергентному мисленню. Згідно Гілфорду, дивергентне мислення характеризує чотири основних якості: швидкість, гнучкість, оригінальність і точність.

При реалізації *особистісного блоку у роботі з батьками* досягалася така мета: розвиток обізнаності щодо особливостей становлення особистості молодшого школяра та виховних засобів сприяння конструктивному шляху становлення особистості дитини як члена сім'ї. Реалізація мети передбачала виконання таких завдань.

1. Розвиток обізнаності:

- щодо системи якостей особистості у молодшому шкільному віці;
- щодо стилю сімейного виховання, як чиннику розвитку особистості молодшого школяра;
- щодо характеристики особистості дитини з високим рівнем пізнавального інтересу.

2. Оволодіння виховними засобами сприяння розвитку особистості молодшого школяра (Див. п. 1.1.).

Перед батьками завжди стоїть завдання знайти потрібний підхід до шкільних успіхів дитини. З одного боку, вони не повинні потурати дитині, коли вона ліниться або поводить себе безвідповідально, а з іншого боку - не повинні вимагати від дитини обов'язково бути відмінником у всьому і завжди.

Таким чином, батьки повинні зважено підходити до дитини, турбуючись про розвиток її продуктивних робочих і навчальних навичок. При цьому потрібно уникати нерозумного тиску на дитину заради власних високих досягнень.

### 3.2.3. Характеристика змісту міжособистісного блоку програми.

Таблиця 3.3

#### Характеристика міжособистісного блоку розвивальної програми

НАПРЯМКИ РОБОТИ	МЕТА	ЗАВДАННЯ
З учнями	Розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють запобіганню ситуацій авторитарної підкори та нав'язування дитині ролі невдахи чи аутсайдера.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють запобіганню формування ролі аутсайдера.</li> <li>2. Розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють запобіганню ситуацій авторитарної підкори.</li> <li>3. Розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють запобіганню нав'язування дитині ролі невдахи;</li> <li>4. Розвиток автономності дитини.</li> </ol>
З учителями	Оволодіння засобами, які сприяють розвитку соціально-психологічних якостей та забезпечують реалізацію конструктивного стилю сімейного виховання.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розвиток уміння вести паритетний діалог.</li> <li>2. Оволодіння педагогічними засобами, які сприяють діалогічному спілкуванню в учнів, допомагають подолати та запобігти ситуаціям авторитарної підкори у дитини, вивести дитину з ролі невдахи чи аутсайдера.</li> </ol>
З батьками	Розвиток обізнаності щодо психологічних відмінностей та ролі конструктивного стилю сімейного виховання в характері пізнавальної активності дитини. Розвиток якостей, які забезпечують реалізацію такого стилю.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розвиток обізнаності: <ul style="list-style-type: none"> <li>- про психологічні ефекти різних стилів сімейного виховання;</li> <li>- про переваги конструктивного стилю виховання;</li> <li>- про шляхи реалізації конструктивного стилю сімейного виховання.</li> </ul> </li> <li>2. Оволодіння прийомами паритетного діалогу, як основного засобу реалізації конструктивного стилю сімейного виховання.</li> <li>3. Оволодіння уміннями поєднувати засоби афіліації та принцип автономії особистості.</li> </ol>

Характеристика змісту третього блоку розвивальної програми.

Третій блок програми був названий міжособистісним. Реалізація його змісту передбачалася у роботі з батьками, учнями і учителями. Основна його мета - розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють конструктивному стилю суб'єктів сімейного спілкування.

При реалізації *міжособистісного блоку у роботі з учнями* досягалася така мета: розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють запобіганню ситуацій авторитарної підкори та нав'язування дитині ролі невдахи чи аутсайдера. Реалізація мети передбачала виконання таких завдань.

- розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють запобіганню формування ролі аутсайдера;
- розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють запобіганню ситуацій авторитарної підкори;
- розвиток соціально-психологічних якостей, які сприяють запобіганню нав'язування дитині ролі невдахи;
- розвиток автономності дитини.

У роботі ми використовували прийоми, запропоновані Полін Пепинські [249], яким дорослі можуть навчити дітей, що опинилися у скрутному становищі у колективі.

1. Промовляй свої ідеї зрозумілою мовою, щоб інші сприйняли твій внесок, як сприятливий для задоволення власних потреб (або, у всякому разі, їм не суперечний).

2. Критику на адресу інших учнів висловлюй з позитивних позицій, з бажанням допомоги.

3. Давай зрозуміти, що ти також підтримуєш те, що користується повагою інших членів колективу: принципи, цінності, ідеали.

4. Намагайся не бути агресором, дозволяй іншим зберігати власну гідність, вислухай уважно їх думки.

5. Зароби власний «кредит» для більшої особистої свободи протягом якогось періоду часу, не бійся сприйняти пануючі вимоги, якщо вони не вступають у серйозний конфлікт із твоїми основними принципами.

6. Сконцентруйся лише на завданні, яке необхідно виконати, а не на «особистостях», не на досягненні статусу.

7. Бери до уваги фактор часу, для того, щоб у тебе була можливість відкласти відповідь, а також обрати правильний спосіб дій.

Ці прийоми покликані допомогти молодшому школяреві розв'язати конфлікт між збереженням власної незалежності й підпорядкуванням груповим інтересам. Такий *творчий конформізм* дозволить йому поєднати продуктивний неконформізм з особистісною рівновагою. [243; 245; 258]. Довготривале насильницьке пригнічення розумових та експресивних потреб дитини може призвести до емоційних складностей [241]. Коли

творча енергія дитини серйозно блокується, мислення може виявитися паралізованим. Втеча в уяву може стерти кордон між фантазією і реальністю. Така дитина може використовувати оборонні моделі поведінки, схожі на психопатичні. Такі крайні форми непристосованості дуже рідкі, але так чи інакше, діти, які погано пристосовані до навколишнього середовища, піддаються стресам.

При реалізації *міжособистісного блоку у роботі з учителями* досягалася така мета: оволодіння засобами, які сприяють розвитку соціально-психологічних якостей та забезпечують реалізацію конструктивного стилю сімейного виховання. Реалізація мети передбачала виконання таких завдань:

- розвиток умінь вести паритетний діалог (Див. цей блок у роботі з батьками);

- оволодіння педагогічними засобами, які сприяють діалогічному спілкуванню учнів, допомагають подолати та запобігти ситуації авторитарної підкори у дитини, вивести дитину з ролі невдахи чи аутсайдера (Див. п. 1.2.).

При реалізації *міжособистісного блоку у роботі з батьками* досягалася така мета: розвиток обізнаності щодо психологічних відмінностей та ролі конструктивного стилю сімейного виховання у характері пізнавальної активності дитини. Розвиток якостей, які забезпечують реалізацію такого стилю. Реалізація мети передбачала виконання таких завдань.

1. Розвиток обізнаності:

- про психологічні ефекти різних стилів сімейного виховання;

- про переваги конструктивного стилю виховання;

- про шляхи реалізації конструктивного стилю сімейного виховання.

2. Оволодіння прийомами паритетного діалогу, як основного засобу реалізації конструктивного стилю сімейного виховання.

3. Оволодіння уміньми поєднувати засоби афіліації та принцип автономії особистості.

Основні завдання тренінгу:

1. Розвиток умінь і навичок ефективного діалогічного спілкування, які вміщують:

- вміння слухати й чути;

- емпатійні вміння - сприймання й розуміння емоційного стану дитини, опанувати засобами вираження своїх емоцій, дотримуватися гуманістичних принципів у вихованні;

- вміння розуміти психологічні особливості дітей: вікові й особистісні (особливості характеру), враховувати ці особливості під час спілкування з ними;

- вміння виявляти любов до своєї дитини.

2. Розвиток навичок впевненої поведінки:

- вміння розрізняти впевнену й невпевнену поведінку;

- розвиток конструктивної взаємодії з дітьми.

3. Створення учасниками тренінгу "Уставу щасливої сім'ї", який вміщує основні принципи організації оптимального діалогічного спілкування з дітьми.

В основі тренінгу - опанування рольових моделей, які можуть допомогти батькам молодших школярів у їх взаємодії зі школою [240].

Перша із цих ролей - *радника-адвоката*, коли один з батьків приймає активну участь у складанні навчальної програми для дитини, а також допомагає вчителю визначити її інтереси, найкращі навчальні прийоми, розповідає вчителю про попередні досягнення дитини й чим вона полюбить займатися окрім школи. Окрім допомоги у плануванні, батьки повинні пропагувати розробку спеціальної програми у цій школі, вести кампанію за розширення такої програми. Це - мінімальний рівень участі батьків, який повинен підтримуватися школою.

Друга роль - *гίδα*, виконуючи яку, батьки повинні доповнювати шкільну практику заняттями вдома, а також сімейними або груповими екскурсіями й походами. Ця роль вимагає від батьків багато часу, але вони його проводять з задоволенням. Досить часто у плані передбачено, що один день на тиждень дитина проводить поза стінами будинку. Багато шкіл схвалюють цю практику.

Третя роль - *наставника* - повертає батьків до «інституту учнівства». Їх власна дитина може й не виявляти великого інтересу до професії або захоплення батьків, але його обдарований однокласник, можливо, потребує допомоги, настанови й підтримки саме у цій сфері. Досвід показує, що стосунки між наставником і учнем настільки ж корисні як для дорослого, так і для дитини. Це справжня насолода - поділитися кращими ідеями й таємницями професії з талановитим та старанним учнем. Інколи наставник може займатися із групою, а не з однією дитиною, наприклад, навчаючи дітей молодшого шкільного віку іноземній мові, живопису або танцям.

Роль наставника вимагає багато часу й ініціативності. Коли школа звертається до батьків із проханням взяти на себе такі функції, потрібно пам'ятати про те, як важливо для дітей мати гарний приклад і, якщо можливо, приклад тієї ж статі.

Четверта роль, що вимагає значних витрат часу, - *помічник класу*. Такий помічник є фахівцем у одній галузі. Його присутність створює розмаїтість, яку не може забезпечити вчитель, і допомагає «тримати у руках» енергійних дітей. Коли батьки вимагають більшої гнучкості й



диференціації від шкільної системи, яка не має достатнього фінансування, слід подумати про те, що вони самі можуть для цього зробити. У цьому контексті роль класного помічника є досить важливою.

П'ята роль - *помічника у розробці навчальних програм*. Ця роль особливо підходить батькам, у яких робочий графік не дозволяє приходити в школу під час занять, але вони мають доступ до потрібних матеріалів і мають кваліфікацію, що дозволяє надати професійну допомогу педагогам при складанні навчальних програм.

Батькам треба пам'ятати, що, допомагаючи школі, вони насамперед допомагають своїй дитині уникнути багатьох проблем.

Ефективність розвивальної програми залежить від рівня професіоналізму тієї людини, яка буде реалізовувати її та втілювати у життя. Шкільний психолог повинен володіти певними знаннями і вміннями, вільно користуватися методами дослідження та психокорекції.

Четвертим і п'ятим блоками розвивальної програми є інформаційний та інструментальний блоки, спрямовані на роботу з шкільним психологом.

Метою інформаційного блоку є підвищення рівня обізнаності в питаннях розвитку конструктивного стилю сімейного виховання та пізнавальної активності молодшого школяра.

Метою інструментального блоку є підвищення рівня методичної оснащеності в питаннях розвитку конструктивного стилю сімейного виховання та пізнавальної активності молодшого школяра

Детально на характеристиці цих двох блоків ми зупиняться не будемо, бо високий рівень кваліфікації – це основна вимога до шкільного психолога, що сприяє ефективності його роботи.

Після реалізації розвивальної програми ми ставили завдання, перевірити її результативність. Докладний опис отриманих результатів ми розглядаємо у наступному розділі нашої роботи.

### **3.3. Дослідження ефективності застосування розвивальної програми**

Для перевірки дієвості розвивальної програми було проведено контрольне дослідження з використанням методів математичної статистики, за допомогою яких порівнювались результати, отримані до і після впровадження розвивальної програми.

У ході контрольного дослідження було виявлено, що після впровадження розвивальної програми кількість батьків, які надають перевагу у вихованні стилю «кооперація», збільшилася на 13,91 %. Одночасно на 14,78 % зменшилася кількість батьків, які проявляють

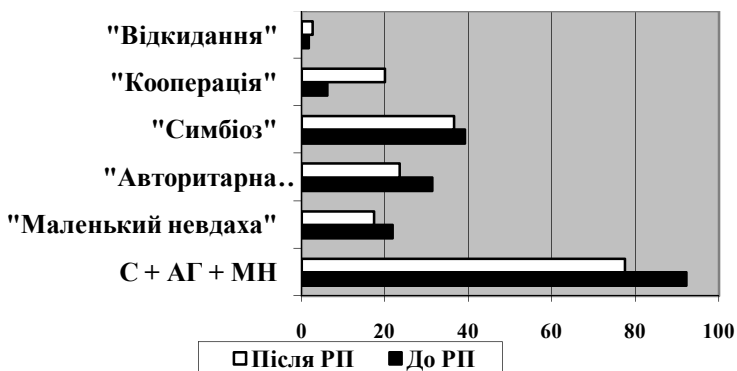
«контролюючий» стиль батьківського ставлення («симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха») (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Співвідношення кількості батьків, що проявили певний провідний стиль батьківського ставлення до і після впровадження розвивальної програми**

Провідний стиль батьківського ставлення	Кількість батьків			
	до РП		після РП	
	кількість	%	кількість	%
«Відкидання»	2	1,74 %	3	2,61 %
«Кооперація»	7	6,09 %	23	20 %
«Симбіоз» (С)	45	39,13 %	42	36,52 %
«Авторитарна гіперсоціалізація» (АГ)	36	31,3 %	27	23,48 %
«Маленький невдаха» (МН)	25	21,74 %	20	17,39 %
С + АГ + МН	106	92,17 %	89	77,39 %

Спираючись на результати контрольного дослідження можна сказати, що більшість батьків (77,39 %) проявляють «контролюючі» стилі батьківського ставлення. Для більш наочного відображення даних, отриманих при дослідженні батьківського ставлення до та після впровадження розвивальної програми, було побудовано гістограму (рис. 3.2.).



**Рис. 3.2.** Співвідношення кількості батьків, що проявили певний провідний стиль батьківського ставлення до і після впровадження розвивальної програми (у %).

Для перевірки статистичної значущості розходжень у прояві стилів батьківського ставлення, виявлених до та після впровадження розвивальної програми, було застосовано t-критерій Стьюдента, що порівнює середні арифметичні значення, отримані при застосуванні методики А.Я.Варги - В.В.Століна (процентілі по кожному стилю батьківського ставлення). Вибірка була перевірена на нормальність розподілу. Дані статистичної перевірки наведені в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Порівняння показників прояву стилів батьківського ставлення, отриманих до та після впровадження розвивальної програми**

Стиль батьківського ставлення	Середні бали		Значення t-критерія Стьюдента	Значущість розрізнення
	до РП	після РП		
«Відкидання»	27,52	27,39	0,4	$(\rho \geq 0,05)$
«Кооперація»	40,65	41,34	2	$(\rho \leq 0,05)$ *
«Симбіоз» (С)	61,57	61,24	1,2	$(\rho \geq 0,05)$
«Авторитарна гіперсоціалізація» (АГ)	62,78	61,44	2,9	$(\rho \leq 0,01)$ *
«Маленький невдаха» (МН)	60,6	59,06	2,8	$(\rho \leq 0,01)$ *

Примітка: \* -визначено розходження на статистично значущому рівні.

Таким чином у зоні значущості ( $\rho \leq 0,01$ ) знаходиться емпіричне значення прояву «контролюючого» стилю батьківського ставлення «авторитарна гіперсоціалізація» (2,9). Це можна пояснити тим, що авторитарним батькам легше усвідомити свою роль у контролі та регуляції становлення особистості дитини. Деякі з батьків свідомо проявляють авторитарність, вважаючи цей стиль найбільш оптимальним у вихованні дитини. Участь у розвивальній програмі, свідоме бажання допомогти своїй дитині та готовність змінити свої установки сприяли зруйнуванню стереотипів авторитарних батьків та введенню рефлексії до складу їх стосунків з дітьми.

Прояв стилю «маленький невдаха» також суттєво зменшився (на рівні  $\rho \leq 0,01$ ). Ця зміна пояснюється тим, що батьки усвідомили вплив «ярлика невдахи» на становлення особистості. Розвивальна програма

допомогла зрозуміти хибність свого батьківського ставлення, у результаті якого, згодом, дитина почне відповідати очікуванням батьків, приховуючись за ярликом «маленького невдахи».

Менш за все, у комплексі «контролюючих» стилів, розвивальна програма вплинула на усвідомлення та зміну симбіотичного стилю батьківського ставлення. Батьки вважають, що любов і турбота не буває надмірною, вони не підозрюють, що цей колективний суб'єкт негативно впливає на автономію особистості та якість контролю за процесом становлення особистості дитини, насамперед у питаннях розподілу відповідальності. Батьки оберігають свою маленьку дитину від складнощів життя, та з задоволенням самі несуть відповідальність за помилки дитини, привчаючи її бути несамостійною та безвідповідальною.

У зоні значущості ( $\rho \leq 0,05$ ) знаходиться емпіричний показник стилю батьківського ставлення «кооперація». Це пояснюється тим, що завдяки впровадженню розвивальної програми батьки усвідомили сутність та важливість конструктивного ставлення до дітей у процесі виховання. Невелика різниця між середніми балами прояву стилю «кооперація» свідчить про те, що провідне місце для більшості батьків цей стиль зайняв завдяки зниженню у них рівню прояву «контролюючих» стилів батьківського ставлення. Це свідчить про прямий вплив розвивальної програми на рівень прояву даних стилів.

Перевірка статистичної значущості відмінності у кількості батьків з проявом «контролюючих» стилів батьківського ставлення до і після впровадження розвивальної програми проводилася за допомогою визначення коефіцієнта кутового перетворення Фішера ( $\varphi^*$ ) (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Кількість батьків, які проявили «контролюючий» стиль  
батьківського ставлення до і після впровадження розвивальної  
програми**

Дослідження	Кількість батьків, які проявили «контролюючий» стиль батьківського ставлення		Кількість батьків, які не проявили «контролюючий» стиль батьківського ставлення	
	кількість	%	кількість	%
Констатуюче	106	92,17 %	9	7,83 %
Контрольне	89	77,39 %	26	22,61 %

Примітка:  $\varphi^*_{\text{емп}} = 3,215$   $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  ( $\rho = 0,01$ ). Розрізнення статистично значущі на рівні  $\rho \leq 0,001$ .

Кількість батьків, які проявили «контролюючий» стиль батьківського ставлення, за результатами контрольного дослідження, суттєво зменшилася після впровадження розвивальної програми. Це підтверджує, що для багатьох батьків стиль «кооперація» став провідним у стосунках з дитиною завдяки зменшенню авторитарного контролю над нею.

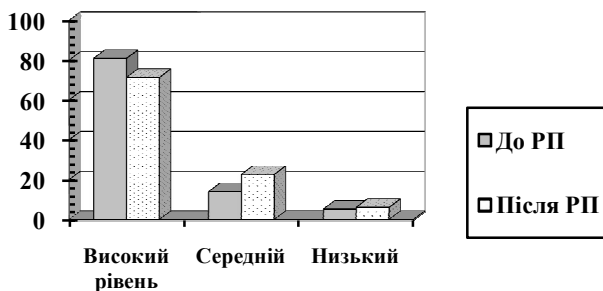
Результати використання методики А.А.Горчинської у ході контрольного дослідження показали, що кількість дітей, які у ході констатуючого дослідження високо оцінювали власну пізнавальну активність після впровадження розвивальної програми знизилася на 9,57 %, тобто діти стали більш критичними до оцінки своєї пізнавальної активності, що вказує на формування рефлексії у навчанні та на усвідомлення дітьми свого дійсного рівня вияву пізнавальної активності (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Співвідношення кількості дітей з різними рівнями пізнавальної активності, визначеними за їх власними оцінками, до і після впровадження розвивальної програми**

Рівень вираження пізнавальної активності	Кількість дітей			
	до РП		після РП	
	кількість	%	кількість	%
високий рівень	93	80,87 %	82	71,3 %
середній	16	13,91 %	26	22,61 %
низький	6	5,22 %	7	6,09 %

Для більш наочного відображення даних, отриманих при дослідженні рівня прояву пізнавальної активності за власними оцінками молодших школярів до і після впровадження розвивальної програми, було побудовано гістограму (рис. 3.3).



**Рис. 3.3.** Співвідношення кількості дітей з різними рівнями пізнавальної активності, визначеними за їх власними оцінками, до і після впровадження розвивальної програми (у %).

Однак і після впровадження розвивальної програми більшість учнів (71,3 %) вважають, що мають високий рівень пізнавальної активності.

Результати використання методики А.А.Горчинської по групі батьків, отримані після впровадження розвивальної програми показали, що на 6,09 % зменшилась кількість батьків, які оцінювали в ході констатуючого дослідження пізнавальну активність власних дітей як низьку, за рахунок збільшення кількості батьків, що оцінювали пізнавальну активність дітей як високу та середню (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Кількість батьків, що оцінили пізнавальну активність власних дітей як високу, середню або низьку в ході констатуючого та контрольного дослідження**

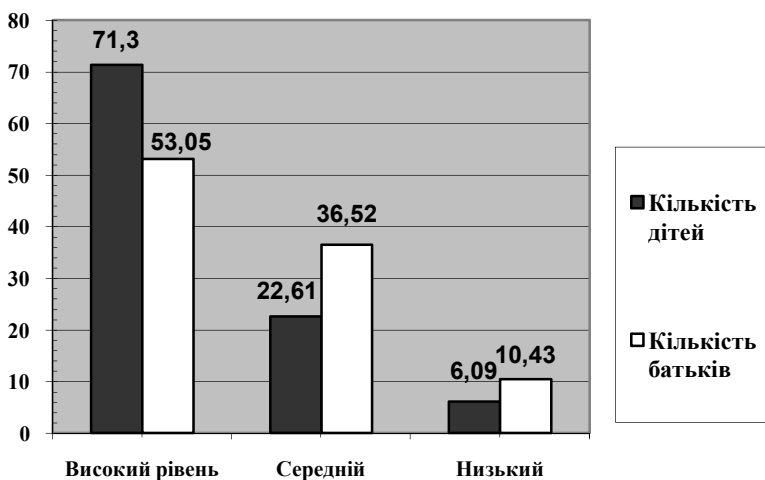
Рівень вираження пізнавальної активності	Кількість батьків			
	констатуюче дослідження		контрольне дослідження	
	кількість	%	кількість	%
високий рівень	57	49,57 %	61	53,05 %
середній	39	33,91 %	42	36,52 %
низький	19	16,52 %	12	10,43 %

Для більш наочного відображення даних, отриманих при дослідженні рівня прояву пізнавальної активності молодших школярів за оцінками їх батьків до і після впровадження розвивальної програми, було побудовано гістограму (рис. 3.4).



**Рис. 3.4.** Кількість батьків, що оцінили пізнавальну активність власних дітей як високу, середню або низьку в ході констатуючого та контрольного дослідження (у %).

Порівняльний аналіз оцінок пізнавальної активності дітей, отриманих як від самих дітей, так і від їхніх батьків у ході контрольного дослідження показав, що кількість дітей, які високо оцінюють свою пізнавальну активність більше ніж кількість батьків, які високо оцінюють пізнавальну активність своїх дітей на 18,25 %. У той же час, кількість дітей, які оцінюють рівень прояву своєї пізнавальної активності як середній, на 13,91 % менше, а як низький – на 4,34 % менше ніж кількість батьків, які оцінюють пізнавальну активність своїх дітей як середню або низьку (рис. 3.5).



**Рис. 3.5.** Співвідношення кількості батьків і дітей, з певною оцінкою рівня пізнавальної активності дітей за результатами контрольного дослідження (у %).

Для перевірки статистичної значущості розходжень у прояві пізнавальної активності дітей за їх власними оцінками і оцінками їхніх батьків, що були отримані до та після впровадження розвивальної програми, було застосовано *t*-критерій Стьюдента. Попередньо ми перевірили вибірку на нормальний розподіл (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Порівняння показників прояву пізнавальної активності дітей,  
отриманих до і після впровадження розвивальної програми**

Групи досліджуваних	Середні бали прояву пізнавальної активності		Показники t-критерія Стьюдента	Значущість розрізнення
	до РП	після РП		
діти	19,53	19,04	1,9	$(\rho \geq 0,05)$
батьки	16,03	16,36	1	$(\rho \geq 0,05)$

Отримані емпіричні значення не знаходяться у зоні значущості ( $\rho \geq 0,05$ ). Статистична обробка даних не виявила значущих розходжень у результатах констатуючого та контрольного досліджень. Це свідчить про те, що розвивальна програма напряду не вплинула на оцінку своєї пізнавальної активності молодшими школярами, або на оцінку пізнавальної активності молодших школярів батьками. Але, було виявлено зменшення розходжень уявлень батьків та дітей щодо рівня пізнавальної активності на 15,6% (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

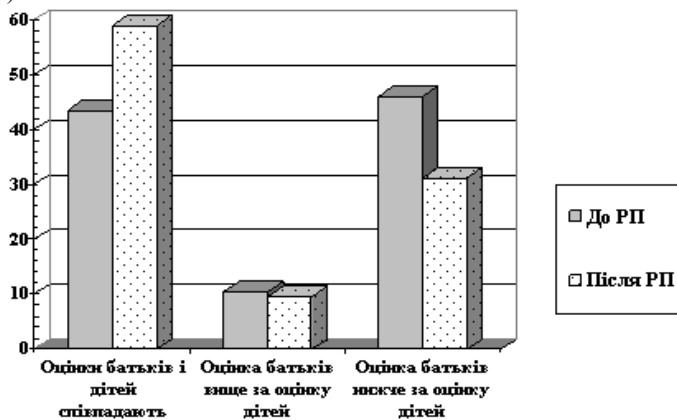
**Співвідношення кількості батьків та дітей з різною узгодженістю  
оцінки рівня пізнавальної активності дітей до і після впровадження  
розвивальної програми**

Узгодженість оцінки рівню пізнавальної активності дітей батьками та самими дітьми	Кількість досліджуваних батьків та дітей			
	до РП		після РП	
	кількість	%	кількість	%
оцінки батьків і дітей співпадають	50	43,48%	68	59,13 %
батьки оцінюють пізнавальну активність дитини вище, ніж вона сама	12	10,43%	11	9,57 %
батьки оцінюють пізнавальну активність дитини нижче, ніж вона сама	53	46,09%	36	31,3 %

Для більш наочного відображення співвідношення узгодженості оцінок батьків і дітей щодо рівня прояву пізнавальної активності дітей, до



і після впровадження розвивальної програми, було побудовано гістограму (рис. 3.6).



**Рис. 3.6.** Співвідношення кількості батьків та дітей з різною узгодженістю оцінки рівня пізнавальної активності дітей до і після впровадження розвивальної програми (у %).

Необхідно перевірити, чи є статистично значимою відмінність у кількості батьків і дітей з різними варіантами оцінки пізнавальної активності, відповіді яких співпадають, або не співпадають за результатами констатуючого та контрольного дослідження. Статистична значущість визначалася із використанням коефіцієнта кутового перетворення Фішера ( $\varphi^*$ ) (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Кількість батьків і дітей, оцінки пізнавальної активності яких співпадають та різняться між собою за результатами констатуючого та контрольного дослідження**

Дослідження	Відповіді батьків і дітей співпадають		Відповіді батьків і дітей не співпадають	
	кількість	%	кількість	%
констатуюче дослідження	50	43,48 %	65	56,52 %
контрольне дослідження	68	59,13 %	47	40,87 %

Примітка:  $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,381$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  ( $\rho = 0,01$ ). Розрізнення статистично значущі на рівні  $\rho \leq 0,008$ .

Кількість відповідей, що співпадають у батьків і дітей за методикою А.А.Горчинської, суттєво збільшилася після проведення розвивальної програми. Це свідчить про підвищення рівню взаєморозуміння між батьками і дітьми та про підвищення рівню адекватності оцінювання пізнавальної активності молодшого школяра.

Для перевірки статистичної значущості розходжень шкільної тривожності молодших школярів, виявлених до та після впровадження розвивальної програми, було застосовано t-критерій Стьюдента, що порівнює середні арифметичні значення, отримані при застосуванні методики Б.Н.Філліпса (процентілі по кожному чиннику шкільної тривожності). Вибірка була перевірена на нормальність розподілу (табл. 3.12).

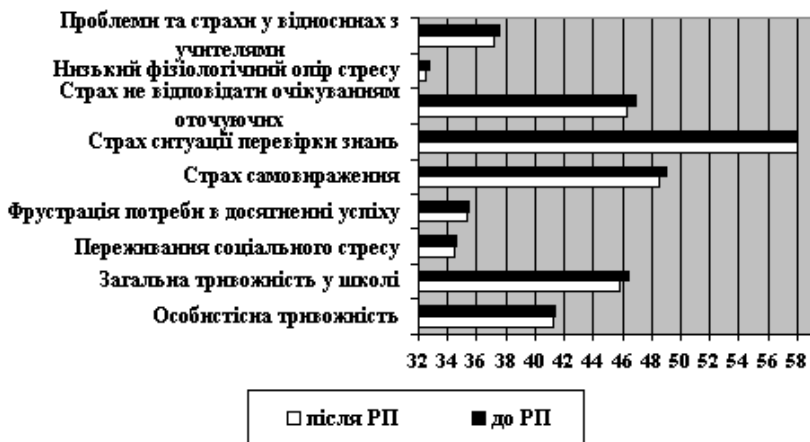
Таблиця 3.12

**Порівняння усереднених показників прояву чинників шкільної тривожності молодших школярів, отриманих до та після впровадження розвивальної програми**

Чинники шкільної тривожності	Середні бали прояву тривожності		Показник t-критерія Стьюдента	Значущість розрізнення
	до РП	після РП		
Особистісна тривожність	41,33	41,28	1	$(\rho \geq 0,05)$
1. Загальна тривожність у школі	46,46	45,78	4,5	$(\rho \leq 0,01)^*$
2. Переживання соціального стресу	34,65	34,42	1,2	$(\rho \geq 0,05)$
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	35,41	35,27	1,1	$(\rho \geq 0,05)$
4. Страх самовираження	48,99	48,58	4,1	$(\rho \leq 0,01)^*$
5. Страх ситуації перевірки знань	58,05	57,97	2,6	$(\rho \leq 0,05)^*$
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	46,96	46,26	2	$(\rho \leq 0,05)^*$
7. Низькій фізіологічний опір стресу	32,8	32,52	1,4	$(\rho \geq 0,05)$
8. Проблеми та страхи у відносинах з учителями	37,5	37,17	1,8	$(\rho \geq 0,05)$

Примітка: \* -визначено розходження на статистично значущому рівні.

Для більш наочного відображення розбіжностей в усереднених показниках прояву чинників шкільної тривожності молодших школярів, отриманих до та після впровадження розвивальної програми, було побудовано гістограму (рис. 3.7).



**Рис. 3.7.** Порівняння усереднених показників прояву чинників шкільної тривожності молодших школярів, отриманих до та після впровадження розвивальної програми.

Аналіз результатів, отриманих при дослідженні шкільної тривожності до та після впровадження розвивальної програми показав, що по групі молодших школярів суттєво знизився рівень «загальної тривожності у школі», «страху самовираження» ( $\rho \leq 0,01$ ), «страху не відповідати очікуванням оточуючих» та «страху ситуації перевірки знань» ( $\rho \leq 0,05$ ). Цим змінам передувало виконання вправ для молодших школярів, розроблених в особистісному блоці розвивальної програми, спрямованих на усвідомлення індивідуальних особливостей причин шкільної тривожності, на розвиток умінь самопомогти в умовах активізації шкільної тривожності, на розвиток відношення до шкільної тривожності як до ресурсу успішності навчання.

Але, навіть і після впровадження розвивальної програми загальні показники прояву «страху ситуації перевірки знань» залишилися на високому рівні.

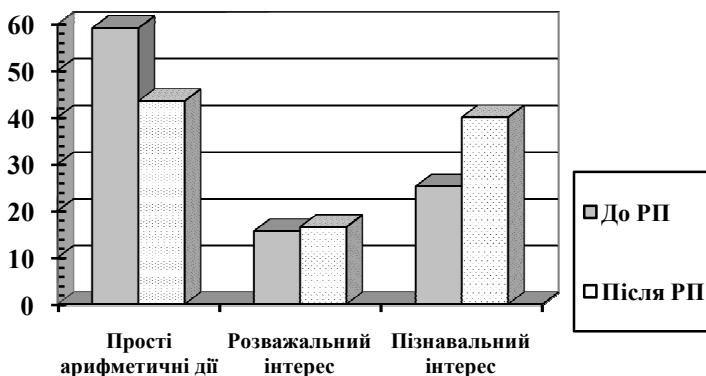
Розглянемо результати контрольного дослідження рівня змістовних характеристик інтересу у молодших школярів, яке проводилося за методиками О.К.Дусавицького. За методикою «Вибір задачі - способу» після проведення розвивальної програми, було виявлено збільшення кількості молодших школярів з проявом пізнавального інтересу на 14,78% (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

**Кількість молодших школярів, у яких визначено певні змістовні характеристики інтересу до і після впровадження розвивальної програми (за методикою О.К.Дусавицького «Вибір задачі – способу»)**

Змістовні характеристики інтересу	Кількість досліджуваних			
	до РП		після РП	
	кількість	%	кількість	%
прості арифметичні дії	68	59,13 %	50	43,48 %
розважальний інтерес	18	15,65 %	19	16,52 %
пізнавальний інтерес	29	25,22 %	46	40 %

Для більш наочного відображення розбіжностей у прояві змістовних характеристик інтересу молодших школярів, отриманих до та після впровадження розвивальної програми, було побудовано гістограму (рис. 3.8).



**Рис. 3.8.** Кількість молодших школярів, у яких визначено певні змістовні характеристики інтересу до і після впровадження розвивальної програми (за методикою О.К.Дусавицького «Вибір задачі – способу») (у %).

Перевірка статистичної значущості відмінності у кількості досліджуваних з проявом пізнавального інтересу до і після впровадження розвивальної програми проводилася за допомогою визначення коефіцієнта кутового перетворення Фішера ( $\varphi^*$ ) (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

**Кількість молодших школярів з проявом пізнавального інтересу до і після впровадження розвивальної програми (за результатами методики О.К.Дусавицького «Вибір задачі – способу»)**

Дослідження	Кількість молодших школярів з проявом пізнавального інтересу		Кількість молодших школярів без прояву пізнавального інтересу	
	кількість	%	кількість	%
констатуюче	29	25,22 %	86	74,78 %
контрольне	46	40 %	69	60 %

Примітка:  $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,404$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  ( $\rho = 0,01$ ). Розрізнення статистично значущі на рівні  $\rho \leq 0,007$ .

Кількість досліджуваних з проявом пізнавального інтересу значно збільшилася після проведення розвивальної програми.

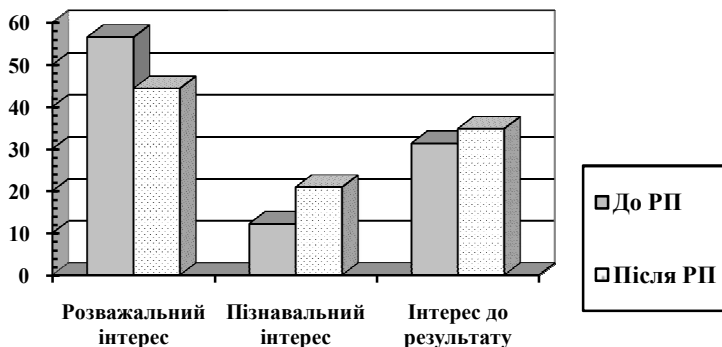
Аналіз результатів контрольного дослідження рівня змістовних характеристик інтересу у молодших школярів, яке проводилося за методикою О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування» показав, що після проведення розвивальної програми також було виявлено збільшення кількості молодших школярів з проявом пізнавального інтересу на 8,69 % (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

**Кількість молодших школярів, у яких визначено певні змістовні характеристики інтересу до і після впровадження розвивальної програми (за методикою О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування»)**

Змістовні характеристики інтересу	Кількість досліджуваних			
	до РП		після РП	
	кількість	%	кількість	%
розважальний інтерес	65	56,52 %	51	44,35 %
пізнавальний інтерес	14	12,18 %	24	20,87 %
пізнавальний інтерес до результату	36	31,3 %	40	34,78 %

Для більш наочного відображення розбіжностей у прояві змістовних характеристик інтересу молодших школярів, отриманих до та після впровадження розвивальної програми, було побудовано гістограму (рис. 3.9).



**Рис. 3.9.** Кількість молодших школярів, у яких визначено певні змістовні характеристики інтересу до і після впровадження розвивальної програми (за методикою О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування») (у %).

Перевірка статистичної значущості відмінності у кількості досліджуваних з проявом пізнавального інтересу до і після впровадження розвивальної програми проводилася за допомогою визначення коефіцієнта кутового перетворення Фішера ( $\varphi^*$ ) (табл. 3.16).

Таблиця 3.16

**Кількість молодших школярів з проявом пізнавального інтересу до і після впровадження розвивальної програми (за результатами методики О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування»)**

Дослідження	Кількість молодших школярів з проявом пізнавального інтересу		Кількість молодших школярів без прояву пізнавального інтересу	
	кількість	%	кількість	%
констатуюче	14	12,18 %	101	87,83 %
контрольне	24	20,87 %	91	79,13 %

Примітка:  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,79$   $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$  ( $\rho = 0,05$ ). Розрізнення статистично значущі на рівні  $\rho \leq 0,037$ .

Кількість досліджуваних з проявом пізнавального інтересу, за результатами контрольного проведення методики О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування», суттєво збільшилася після впровадження розвивальної програми. Це свідчить про зменшення формального ставлення школярів до виконання навчальних завдань, про усвідомлення молодшим школярем свого рівня пізнавальної активності у навчанні.

Таким чином, у результаті впровадження розвивальної програми, розробленої на основі даних проведеного нами констатуючого дослідження, в ході якого було визначено зв'язок між стилем батьківського ставлення та рівнем і особливостями прояву пізнавального інтересу молодших школярів, з одного боку, відбулася зміна виразності проявів певних стилів батьківського ставлення, а саме збільшення прояву стилю «кооперація» і зменшення прояву стилів «авторитарна гіперсоціалізація» та «маленький невдаха», з іншого боку, знизився рівень «загальної тривожності у школі», «страху самовираження», «страху ситуації перевірки знань» та «страху не відповідати очікуванням оточуючих», суттєво збільшилася кількість молодших школярів з проявом саме пізнавального інтересу, молодші школярі стали більш виважено оцінювати власну пізнавальну активність, збільшилася кількість дітей і батьків з взаємною узгодженістю оцінок пізнавальної активності.

\* \* \*

На основі результатів формуючого експерименту можна зробити наступні висновки.

1. Програма сприяння розвитку пізнавального інтересу молодших школярів з урахуванням стильових особливостей сімейного виховання повинна ґрунтуватися на досягненнях психологічної науки у проблематиці визначення шляхів та засобів активного соціально-психологічного навчання [234]. Серед таких засобів у наукових роботах виділяють психокорекційні тренінги, серед яких особливого значення для нашого дослідження мають навчальні тренінги. Такі тренінги серед основних засобів надають перевагу рольовим іграм, груповим дискусіям та аналізу проблемних ситуацій. Окрім того евристично плідними можуть вважатися мотиваційні тренінги, які розроблялися групою вчених (О. Г. Солодухова, К. Фопель, Т. С. Яценко та ін.) на матеріалі розвитку мотивації досягнення у школярів. Поряд із зазначеним, принципово важливим, з нашої точки зору, є врахування у психокорекційній програмі системи чинників розвитку пізнавального інтересу, виділених в роботах науковців в рамках дослідження психологічних засад навчальної

діяльності (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, Л. Б. Ітельсон, А. Н. Леонть'єв, С. Д. Максименко, В. В. Рєпкін, С. Л. Рубінштейн, М. Н. Скаткін, Ю. М. Швалб, Д. Б. Ельконін, та ін.).

2. Психологічна програма сприяння розвитку пізнавального інтересу молодших школярів з урахуванням стильових особливостей сімейного виховання повинна включати принаймні три блоки розвивальних впливів. Перший блок, умовно названий мотиваційним, передбачає систему засобів, які сприяють активізації пізнавального інтересу у молодших школярів, що застосовується у роботі з учнями, вчителями та батьками. Другий блок, умовно названий особистісним, передбачає застосування системи засобів сприяння розвитку таких характеристик особистості молодшого школяра, як здатність до самоконтролю, відповідальність, самоприйняття, гнучкість. Третій блок, умовно названий міжособистісним, передбачає систему засобів формування діалогічного стилю спілкування у всіх суб'єктів виховного процесу як основної конструктивної стратегії.

3. Психологічна програма сприяння розвитку пізнавального інтересу молодших школярів з урахуванням стильових особливостей сімейного виховання, яка була створена та апробована у рамках нашого дослідження, виявилася ефективною за результатами проведення контрольного дослідження. Учні експериментальної групи, тобто ті, хто взяли участь у розвивальній програмі, продемонстрували значну позитивну динаміку в розвитку пізнавального інтересу як з точки зору його активізації, так з точки зору його змістовних характеристик. Крім того було відмічено позитивна динаміка в таких особистісних характеристиках учнів, як здатність до самоконтролю, відповідальність, позитивна «Я-концепція», самоприйняття, гнучкість та варіативність мислення, усвідомлення індивідуальних особливостей причин шкільної тривожності, уміння самопомоги в умовах активізації шкільної тривожності, ставлення до шкільної тривожності як до ресурсу успішності навчання. Серед батьків відзначилось зростання кількості тих, хто надає перевагу конструктивному стилю сімейного виховання («кооперації»).



## ВИСНОВКИ

У монографії наведене теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що полягає у визначенні залежності між сімейним вихованням і пізнавальним інтересом молодших школярів. Отримані у процесі дослідження теоретичні та емпіричні результати свідчать про досягнення мети дослідження, вирішення дослідницьких завдань і дають змогу сформулювати такі висновки.

1. Науковці, досліджуючи чинники розвитку пізнавального інтересу, недостатньо уваги приділяють сімейному вихованню, хоча і декларують його як один із чинників. Аналіз психологічних характеристик сімейного виховання та виявлення такої їх специфіки, яка обумовлює позитивну динаміку пізнавального інтересу, постає як одне з нагальних завдань вікової психології, вирішення якого має важливу практичну цінність. Дослідження чинників розвитку пізнавального інтересу молодших школярів досить широко висвітлені у роботах психологів, але виховання при цьому розглядається переважно у контексті педагогічного впливу з боку вчителя. Проаналізувавши рівень наукової розробки проблем, пов'язаних з психолого-педагогічними особливостями сімейного виховання, ми дійшли висновку, що найбільш ретельний їх розгляд здійснюється у роботах, присвячених питанням стилів виховання. Варто зазначити, що у таких роботах більше уваги приділяється так званім негативним стилям. Що стосується конструктивної стратегії виховання, яка визначається авторами як демократичний стиль, то вона скоріш декларується як альтернативна авторитарним стильовим варіантам. Традиційний розподіл стилів виховання на позитивні та негативні є обмежувочим, оскільки кожен стиль може містити у собі конструктивні стратегії. Такий підхід обмежує можливості повноцінної психологічної характеристики впливу виховання на становлення особистості.

2. Наявність активності батьків, яка спрямована на формування пізнавального інтересу, та їх поінформованість щодо чинників розвитку пізнавального інтересу й засобів сприяння розвитку пізнавальної активності у власної дитини, є істотним фактором розвитку пізнавальної мотивації молодших школярів. Доказом цьому є позитивна кореляція між стилем батьківського виховання «кооперація» та загальними шкалами пізнавальної активності, а також негативна кореляція між стилем «відкидання» та рівнем пізнавального інтересу.

3. До комплексу методів дослідження стилю виховання як чиннику розвитку пізнавального інтересу молодших школярів, поряд із засобами діагностики батьківського ставлення як прояву стилю сімейного виховання, мають бути включені засоби визначення орієнтації батьків

щодо рівня пізнавальної активності власних дітей та засоби дослідження змістовних характеристик пізнавального інтересу молодших школярів. Крім того, на думку ряду вчених, шкільна тривожність може розглядатися як один із компонентів структури навчальної мотивації та обумовлювати зміст її характеристики і динаміку розвитку пізнавального інтересу. Саме тому виявлення особливостей шкільної тривожності може істотно доповнити характеристику пізнавальної мотивації молодшого школяра.

4. У результаті емпіричного дослідження виявлений прямий зв'язок між шкільною тривожністю та такими типами батьківського ставлення (симбіоз, авторитарна гіперсоціалізація, «маленький невдаха»), які пов'язані з авторитарним стилем виховання, якщо його характеризувати як зовнішній контроль, що обмежує автономію особистості.

5. Визначений зв'язок між показниками рівня пізнавального інтересу та показниками шкільної тривожності свідчить про те, що характеристика пізнавальної мотивації молодшого школяра повинна необхідним чином включати у себе характеристику особливостей шкільної тривожності.

6. Психологічна програма сприяння розвитку пізнавального інтересу молодших школярів з урахуванням стильових особливостей сімейного виховання повинна включати принаймні три блоки розвивальних впливів. Блоки розвивальної програми передбачають роботу з учнями, учителями та батьками. Перший блок, умовно названий мотиваційним, передбачає систему засобів, які сприяють активізації пізнавального інтересу у молодших школярів. Другий блок, умовно названий особистісним, передбачає застосування системи засобів сприяння розвитку таких характеристик особистості молодшого школяра, як здатність до самоконтролю, відповідальність, самоприйняття, гнучкість. Третій блок, умовно названий міжособистісним, передбачає систему засобів формування діалогічного стилю спілкування у всіх суб'єктів виховного процесу як основної конструктивної стратегії.

7. Результати контрольного дослідження показали, що після реалізації розвивальної програми по групі молодших школярів було виявлено такі зміни: підвищився рівень пізнавального інтересу; зменшився рівень шкільної тривожності. По групі батьків було виявлено такі зміни: збільшився відсоток батьків, які надають перевагу стилю батьківського ставлення «кооперація»; збільшилась кількість збігів між оцінкою батьками рівня прояву пізнавальної активності своїх дітей та оцінкою дітьми рівня власної пізнавальної активності. Зазначені зміни підтверджують ефективність запропонованої розвивальної програми.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні вікової динаміки пізнавального інтересу та вікових особливостей системи

чинників, що його обумовлюють, у розробці розвивальної програми сприяння становленню пізнавального ставлення до світу як пріоритетного.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Т. В. Педагогическая система формирования познавательной самостоятельности школьников как средство актуализации знаний : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика» / Т. В. Абрамова. – Саратов, 2003. – 23 с.
2. Авдеева Н. Н. Общение со взрослыми и истоки самопознания ребенка / Н. Н. Авдеева : материалы Всесоюзной научно-практической конференции [«Творчество и педагогика»] Секция 5 Детство и творчество (Москва, 27-29 сент. 1988 г.). – М., 1988.
3. Адлер А. Наука жить / Адлер А. ; пер с англ. Е. Любченко, А. Юдин – Киев, 1997. – 288 с.
4. Адлер А. Понять природу человека / Адлер А. ; пер. с англ. Е. А.Цыпина. – СПб. : Академический проект, 1997. – 256 с.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Адлер А. – М., 1995. – 296 с.
6. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать / Азаров Ю. П. – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.
7. Александров А. А. Современная психотерапия / Александров А. А. – СПб. : Академия, 1997. – 335 с.
8. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Амонашвили Ш. А. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
9. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Ананьев Б. Г. // Избранные психологические труды: в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. II. – 288 с.
10. Бараз Э. А. Формирование познавательных интересов младших школьников в процессе личностно ориентированного взаимодействия участников обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. А. Бараз – Челябинск, 1998. – 175 с.
11. Баранова Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Баранова Э. А. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.
12. Бахарева А. С. Развитие познавательных интересов младших школьников (на примере природоведческих дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. С. Бахарева – Курган, 1996. – 146 с.
13. Бейтсон Г. Экология разума / Бейтсон Г. ; пер. с англ. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша. – М. : Смысл, 2000. – 476 с.: ил. – Библиогр. – с. 472 – 476.
14. Бекоева М. И. Становление доктрины познавательного интереса и ее реализация в процессе обучения (на примере школьного курса

математики) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / М. И. Бекоева – Владикавказ, 2001. – 155 с.

15. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / Беличева С. А. – М. : РИД Консорциума "Социальное здоровье России", 1993. – 199 с.

16. Берн Э. Игры в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений: Люди, которые играют в игры. Психологи человеческой судьбы / Берн Э. ; пер. с англ. ; общ. ред. М. С. Мацковского ; послесловие Л. Г. Ионина и М. С. Мацковского. – СПб. : Лениздат, 1992. – 400 с.

17. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М. : Педагогика, 1968. – 464 с.

18. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 41 – 42.

19. Бородушкина Л. С. Изучение отношения младших школьников к родителям / Л. С. Бородушкина // Педагогический опыт как источник психолого-педагогических знаний в коллективе и личности школьника. – М., 1986. – С. 19–24.

20. Боулби Дж. Привязанность / Боулби Дж. ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с. – Библиогр. : с. 419 – 432.

21. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Боулби Дж. ; пер. с англ. В. В. Старовойтова. – М. : Академический Проект, 2004. – 232 с. : табл. – Библиогр.: с. 226 – 235.

22. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра / Буянов М. И. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.

23. Бэндлер Р. Семейная терапия / Бэндлер Р., Гриндер Д., Сатир В. – Воронеж : НПО «Модек», 1993. – 128 с.

24. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб., Питер, 1999. – 352 с.

25. Варга А. Я. Варианты материнского поведения: успехи и просчеты в воспитании / А. Я. Варга // Популярная психология для родителей ; под. ред. А. С. Спиваковской. – Санкт-Петербург. : Союз, 1997. – 304 с.

26. Варга А. Я. Незаметное наследство: о роли семьи в формировании личности ребенка / А. Я. Варга // Магистр. – 1991. – №8. – С. 29–30, 35–37.

27. Варга А. Я. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей / А. Я. Варга, В. А. Смехов // Вестник МГУ. Сер. Психология. – вып. 14. – М., 1986. – № 4. – С. 22 – 32.

28. Варга А. Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции / А. Я. Варга // Вестник МГУ. Сер. Психология. – М., 1985. – № 4. – С. 32–37.
29. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / А. Я. Варга – М., 1986. – 206 с.
30. Вацлавик П. Психология межличностных коммуникаций / Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. ; пер. с англ. И. Авидон, П. Румянцева. – СПб. : Речь, 2000. – 299 с.
31. Войтова С. А. Ролевые игры / С. А. Войтова, Е. Н. Зубань. – СПб., 1992. – С. 1 – 55.
32. Волков К. Н. Педагоги о педагогических проблемах / Волков К. Н. – М., 1981. – 128 с.
33. Волкова Е. Трудные дети или трудные родители? / Волкова Е. – М. : Профиздат, 1992. – 96 с.
34. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / [под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова]. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 288 с.
35. Выготский Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства / Выготский Л. С. – М., 1936. – 78 с.
36. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
37. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. – М., 1926. – 348 с.
38. Выготский Л. С. Развитие трудного детства / Л. С. Выготский // Основные проблемы педологии в СССР. – М., 1928. – С. 132 – 136.
39. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Выготский Л. С. – М., 1984. – Т. 4. – 432 с.
40. Вьюнкова Ю. Н. О некоторых результатах исследования проблемы развития пытливости и критичности мышления младших школьников / Ю. Н. Вьюнкова : материалы II Всесоюзного симпозиума [«Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе»] – Тбилиси, 1974. – Ч. II. – 444 с.
41. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста : дис. ... канд. псих. наук / Л. Н. Галигузова. – М., 1983. – 182 с.
42. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учебное пособие / Гальперин П. Я. – М.; Ростов на Дону: Университет, Феникс, 1999. – 332с.
43. Гарбузов В. И. Неврозы у детей и их лечение / Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. – Л. : Медицина, 1977. – 272 с.

44. Гарбузов В. И. Нервные дети / Гарбузов В. И. – Ленинград : Медицина, 1990. – 176 с.
45. Гиндикин В. Я. Ранняя диагностика психических заболеваний / В. Я. Гиндикин – Киев, 1989.
46. Гиппенрейтер Ю. Б. А как на счет дисциплины? / Ю. Б. Гиппенрейтер // Семья и школа. – 1994. – №4. – С. 15–18.
47. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком как? / Гиппенрейтер Ю. Б. – М. : Масс Медиа, 1995. – 240 с.
48. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций / Гиппенрейтер Ю. Б. – М. : ТОО «ЧеРо», 1996. – 332 с.
49. Горчинская А. А. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Горчинская – Челябинск, 1999. – 187 с.
50. Грабал В. Л. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся / В. Л. Грабал // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 56 – 59.
51. Гребенников И. В. Сущность педагогического руководства семейным воспитанием / И. В. Гребенников // Педагогические проблемы руководства семейным воспитанием : сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общ. педагогики ; под ред. И. В. Гребенникова. – М. : НИИ ОП, 1980. – С. 3–23.
52. Гриндер Д. Из лягушек в принцы / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – Воронеж, 1993. – 118 с.
53. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / Давыдов В. В. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
54. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Давыдов В. В. – М., 1986. – 239 с.
55. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников. – М. : Педагогика, 1982. – С. 10–21.
56. Данилова Н. Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н. Н. Данилова, А. Л. Крылова. – М. : МГУ, 1989. – 399 с.
57. Даринская В. М. Радость семейного общения / Даринская В. М. – Воронеж, 2000. – 128 с.
58. Денисенко А. О. Батьківська любов як один з ведучих чинників у процесі виховання / А. О. Денисенко, К. О. Дорошенко // Наука і освіта / Проект професора С.М. Симоненко «Когнітивні процеси та творчість». – Одеса, 2007. – № 1 – 2. – С. 7 – 10.
59. Денисенко А. О. Особливості дитячо-батьківських стосунків в сім'ях з підлітками / А. О. Денисенко, Є. Д. Кузін // Наука і освіта /

Спецвипуск. Проект професора О.П. Саннікової «Психологія особистості: теорія, досвід, практика. – Одеса, 2007. – № 8 – 9. – С. 35 – 38.

60. Денисенко А. О. Психологічні чинники виникнення внутрішніх протиріч у подружніх пар / А. О. Денисенко, І. І. Проноза // Наука і освіта. Спецвипуск. Проект професора С.М. Симоненко «Теоретико-методологічні проблеми психологічного супроводу професійної діяльності». – Одеса, 2009. – № 5. – С. 48 – 52.

61. Деусова Т. Е. Возрастной подход к выбору методов воспитания детей в семье / Т. Е. Деусова : материалы науч.-практ. конференции [«Психолого-педагогические проблемы семейного воспитания»] (Могилев, 19-20 нояб. 1985) / МГУ им. А. А. Кулешова // Отв. ред. Е. И. Сермяжко [и др.]. – Могилев, 1985. – Ч. 2. – С. 179–183.

62. Деусова Т. Е. Использование педагогических ситуаций в формировании морально-политических представлений у младших школьников в семье / Т. Е. Деусова // Педагогические проблемы руководства семейным воспитанием : сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общ. педагогики ; под ред. И. В. Гребенникова. – М. : НИИ ОП, 1980. – С. 80–82.

63. Джайнотт Х. Поможем ребенку понять, в чем смысл его переживаний (советы родителям) / Х. Джайнотт // Воспитание школьников. – 1997. – №1. – С. 37–39.

64. Джайнотт Х. Родители и дети / Джайнотт Х. – М. : Знание, 1986. – 93 с.

65. Джеймс М. Рожденные выигрывать / М. Джеймс, Д. Джонвард. – М. : Прогресс, 1993. – 332 с.

66. Добрович А. Б. Кто в семье психотерапевт? / Добрович А. Б. – М., 1985. – 193 с.

67. Дрейкурс Р. Счастье вашего ребенка : кн. для родителей / Дрейкурс Р. – М. : Прогресс, 1986. – 239 с.

68. Дригус М. Т. Дослідження суб'єктних детермінант результативності учіння: концептуальний підхід / М. Т. Дригус // Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність. – К., 1993. – Т. 1. – С. 187–193.

69. Дудкевич Т. Загальна психологія : навч. посібник / Дудкевич Т. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 96 с. – (Конспекти лекцій).

70. Дусаицкий А. К. Воспитывая интерес / Дусаицкий А. К. – М. : Знание. Нар. ун-т. пед. фак., 1984. – № 3. – 80 с.

71. Дусаицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников / А. К. Дусаицкий // Вопросы психологии. – 1982. - № 3. – С. 56–61.



72. Дуса́вицкий А. К. Загадка птицы Феникс / Дуса́вицкий А. К. – Харьков : 2008. – 124 с.
73. Дуса́вицкий А. К. Исследование развития познавательных интересов в младшем школьном возрасте в различных условиях обучения / А. К. Дуса́вицкий, В. В. Репкин // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 92–103.
74. Дуса́вицкий А. К. О структуре мотивов учебной деятельности / А. К. Дуса́вицкий // Вестник Харьковского университета. Сер. Психология. – № 171 – Харьков, 1978. – вып. 11. – С. 49–55.
75. Дуса́вицкий А. К. Психологическая характеристика отметки как мотива учения / А. К. Дуса́вицкий // Вестник Харьковского университета. Сер. Психология. – Харьков, 1975. – Вып. 8. – № 122. – С. 58–66.
76. Дуса́вицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи / Дуса́вицкий А. К. – Харьков : 2002. – 146 с.
77. Дуса́вицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / Дуса́вицкий А. К. – Харьков : 2008. – 216 с.
78. Дуса́вицкий А. К.  $2x2=X?$  / Дуса́вицкий А. К. – Харьков : 2002. – 172 с.
79. Елизаров А. Н. Телефон доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительско-юношеских конфликтов / А. Н. Елизаров // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 38–43.
80. Жданова Р. А. Типы мотивации у младших школьников / Р. А. Жданова // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1970. – № 1. – С. 100–103.
81. Закон України «Про освіту» : за станом на 08 грудня 2006 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2006. – 40 с. – (Закон України: дод. до нормат. бюл. «Відомості Верховної Ради України»).
82. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник / Занюк С. С. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
83. Захаров А. И. Влияние семейных факторов на снижение темпа психического развития детей / А. И. Захаров // Труды Ленинградского педиатрического медицинского института. – Л., 1976. – Т. 70 : Проблемы общего психического недоразвития.
84. Захаров А. И. Детские неврозы / Захаров А. И. – СПб. : Респекс, 1995. – 192 с.
85. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей / Захаров А. И. – М. : Педагогика, 1986. – 109 с.
86. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез / Захаров А. И. – Ленинград : Медицина, 1988. – 248 с.

87. Захаров А. И. Предпосылки патогенетически обоснованной семейной терапии детей с невротическими расстройствами / А. И. Захаров // Труды Ленинградского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М.Бехтерева. – Л., 1978. – Т. LXXXVI : Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях ; под ред. В. К. Мягер и Р. А. Зачеицкого. – С.75–86.
88. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. / Захаров А. И. – Л. : Медицина, 1982. – 216 с.
89. Захаров А. И. Семейное воспитание и его дефекты / А. И. Захаров // Социальная психология личности. – Л. : Знание, 1974. – С. 189–206.
90. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л., 1989. – С. 28.
91. Зачеицкий Р. А. Роль неправильного воспитания в происхождении неврозов / Р. А. Зачеицкий, Е. К. Яковлева. – Ленинград : Медгиз., 1960. – 40 с.
92. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко – М. : АПН РСФСР, 1961. – 562 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 526 – 548.
93. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Е. П. – СПб. : Питер, 2000. – С. 253–264.
94. Имелинский К. Психогигиена половой жизни / Имелинский К. – М. : Наука, 1973. – 256 с.
95. Исаев Д. Е. Половое воспитание детей: медико-психологические аспекты / Д. Е. Исаев, В. Е. Коган. – К. : Медицина, 1988. – 160 с.
96. Исаев Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста / Исаев Д. И. – Санкт-Петербург, 1996. – 454 с.
97. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Ительсон Л. Б. – Владимир, 1972. – 264 с.
98. Кабанова-Меллер Е. И. Учебная деятельность и развивающее обучение / Кабанова-Меллер Е. И. – М., 1981. – 96 с.
99. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка / Карабанова О. А. – М. : Российская академия развития, 1997. – 192 с.
100. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие / Кле М. ; пер с франц. – М. : Педагогика, 1991. – 171 с.
101. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей / Ковалев В. В. – М. : Медицина, 1995. – 560 с.
102. Ковалев С. В. Психология современной семьи / Ковалев С. В. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
103. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. : (відом. Верховної Ради України, 1996, № 30, ст. 141) : із змін. станом на 10 липня 2007 р. – Офіц. вид-во. – К. : Ін Юре,

2007. – 134 с.

104. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / Котырло В. К. – Киев : Радянська школа, 1971. – 196 с.

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

106. Кудрявцев Т. В. Психология творческого мышления / Кудрявцев Т. В. – М., 1975. – 315 с.

107. Ладывир С. А. Влияние семейных взаимоотношений на отзывчивость / Ладывир С. А. – Киев : Радянська школа, 1987. – 167 с.

108. Леонгард К. Акцентуированные личности / Леонгард К. ; пер. с нем. В. М. Лещинского – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 544 с.

109. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

110. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / Леонтьев А. Н. ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 320 с. – Т. 2. – 392 с.

111. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Леонтьев А. Н. – М. : МГУ, 1972. – 575 с.

112. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательного учения / Леонтьев А. Н. // Психологические труды: в 2 т. – М., 1988. – Т. 1. – С. 303–324.

113. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / Лернер И. Я. – М., 1980. – 96 с.

114. Липкина А. И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения / А. И. Липкина // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 11 - 21.

115. Липкина А. И. Самооценка школьника / Липкина А. И. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

116. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростка / Личко А. Е. – Л. : Медицина, Ленингр. отделение, 1989. – 256 с.

117. Ллойд де Моз. Психоистория / Ллойд де Моз. – Ростов на Дону : Феникс, 2000. – 509 с.

118. Макаренко А. С. О воспитании в семье / А. С. Макаренко // Избранные педагогические произведения. – М. : Учпедгиз, 1955. – 320 с.

119. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / Макаренко А. С. – М. : АПН СССР, 1960. – Т. 4. : Лекции о воспитании детей. – 552 с.

120. МакКлелланд Д. Мотивация человека / Д. МакКлелланд ; науч. ред. и пер. с англ. Е. П. Ильина. – Питер, 2007. – 672 с.

121. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2 т. / Максименко С. Д. – К. : Форум, 2002. – Т. 1. – 319 с. – Т. 2. – 335 с.

122. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / Максименко С. Д. – К. : НДП, 1990. – 240 с.
123. Максимов М. К. О некоторых вопросах исследования мотивации учения младшего школьника / М. К. Максимов // Мотивация учения. – Волгоград, 1976.
124. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / Маркова А. К. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
125. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Маркова А. К. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
126. Маркова Т. А. Влияние семьи и семейного воспитания на формирование личности ребенка-дошкольника / Т. А. Маркова // Основы дошкольной педагогики ; под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М. : Педагогика, 1980. – С. 229–249.
127. Марковская И. М. Групповые формы работы с родителями / И. М. Марковская // Семейная психология и семейная терапия. – 1998. – №2. – С. 55–66.
128. Марковская И. М. Практика групповой работы с родителями : методическое пособие / Марковская И. М. – Санкт-Петербург : Питерский институт тренинга, 1997. – 150 с.
129. Матвеева Н. И. Психологические предпосылки самостоятельных форм учебной деятельности / Матвеева Н. И., Репкин В. В., Скотаренко Р. В. // Вестник Харьковского университета. Сер. Психология. – Вып. 8. – 1975. – № 122. – С. 42–50.
130. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / Матюхина М. В. – М., 1984. – 144 с.
131. Матюшкин Л. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин Л. М. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.
132. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Машбиц Е. И. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
133. Михайлова В. П. Психология межличностных отношений / Михайлова В. П. – Кемерово, 1999. – 91 с.
134. Молден Д. Психотехнология НЛП / Молден Д. – М., 2000. – 247 с.
135. Морозов М. Ф. Возникновение и развитие интересов младших школьников / М. Ф. Морозов // Известия АПН РСФСР. – М., 1955. – Вып. 73. – С. 15–54.
136. Мотивация учебной деятельности : [сборник научных трудов]. – Новосибирск : НГПИ, 1983. – 132 с.
137. Мошер Ф. О постановке вопросов детьми / Ф. Мошер, Д. Хорнеби // Исследование развития познавательной деятельности. – М., 1971. – С. 119–138.

138. Мясищев В. Н. Психология отношений / Мясищев В. Н. : под ред. А. А. Бодалева– М. : Институт практической психологии; Воронеж, НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
139. Нещерет Т. В. Взаимоотношения в семье и воспитательные возможности родителей / Т. В. Нещерет // Педагогические аспекты социальной психологии. – Минск, 1978. – С. 218–219.
140. Никандров В. В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга : учеб. пособие / Никандров В. В. – СПб. : Речь, 2003. – 176 с.
141. О’Конор Д. НЛП: Тренинг. Высшая ступень / Д. О’Конор, Д. Сеймур. – Москва : Центр НЛП-тренинга, 1999. – 253 с.
142. Обозов Н. Н. Влияние личностных характеристик родителей и взаимоотношений между ними на формирование личности ребенка / Обозов Н. Н., Абакумова О. Н., Трапезникова Т. М. // Психология возрастных коллективов. – М., 1978. – С. 128–199.
143. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Обозов Н. Н. – М. : МГУ, 1996. – С. 53–84.
144. Одаренные дети / [общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого ; предисл. В. М. Слущкого]. – М. : Прогресс, 1991.—376 с.
145. Олдер Г. НЛП: Полное практическое руководство. Вводный курс / Г. Олдер, Б. Хэзер. – Киев : София ; Москва : Гелиос, 2001. – 384 с.
146. Ольшанский В. Б. Социально-психологический климат в коллективе / В. Б. Ольшанский // Социальная психология. – М. : Прогресс, 1975. – 267 с.
147. Ошорова Н. Б. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников в условиях личностно-ориентированного образования : дис.... канд. пед. наук / Ошорова Н. Б. – Улан-Удэ, 2001. – 196 с.
148. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт / Пезешкиан Н. – М. : Смысл, 1993. – 331 с.
149. Пермякова В. А. Индивидуально-типические особенности обучаемости детей с нарушениями умственного развития : учеб. пособие / В. А. Пермякова, Е. М. Мастюкова. – Иркутск, 1993. – 111 с.
150. Петровский А. В. Психология о каждом из нас / Петровский А. В. – М. : Российский открытый университет, 1992. – 322 с.
151. Петрунек В. П. Нервные дети и их воспитание / В. П. Петрунек, Л. Н. Таран. – М. : Знание, 1971. – 80 с.
152. Пилиповский В. Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности / Пилиповский В. Я. – М. : Педагогика, 1985. – 160 с.

153. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение / Платов В. Я. – М. Профиздат, 1991. – 192 с.
154. Платонов К. К. Общие проблемы теории групп и коллективов / К. К. Платонов // Коллектив и личность. – М. : Педагогика, 1973. – С. 8.
155. Платонова Т. А. Экспериментальное исследование процесса порождения познавательной мотивации : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Платонова Т. А. – М., 1980. – 23 с.
156. Практическая психодиагностика. Методы и тесты : учеб пособие / [под ред. Д. Я. Райгородского]. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
157. Прикладная социальная психология / [под ред. А. С. Сухова и А. А. Деркача]. – М. : МОДЭК, 1998. – 688 с.
158. Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками : навч. посіб. для студентів педагогічних факультетів / Проскура О. В. – К. : Освіта, 1998. – 199 с.
159. Психоанализ в развитии : сборник переводов / [З. Фрейд, Ш. Ференци, М. Кляйн и др.] – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 176 с.
160. Психокоррекция: теория и практика / [под редакцией Шевченко Ю. С., Добриденя В. П., Усановой О. Н.]. – Москва : НПЦ «Коррекция», 1995. – 222 с.
161. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / [под ред. О. К. Тихомирова]. – М.: Московский университет, 1979. – 232 с.
162. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Советская Россия, 1977. – 310 с.
163. Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 1996. – 231 с.
164. Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах : посібник / [за заг. ред. академіка С. Д. Максименка]. – К. : Інститут психолога ім. Г. С. Костюка АПН України, 2000. – 272 с.
165. Райский Б. Ф. Условия и причины возникновения и развития отклонений в поведении детей и подростков / Райский Б. Ф. – Волгоград, 1986. – 88 с.
166. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Ремшмидт Х. ; пер. с нем. Г. И. Лойдиной – М. : Мир, 1994. – 320 с.
167. Репкин В. В. Строеие учебной деятельности / В. В. Репкин // Вестник Харьковского университета. Сер. Психология. – Вып. 9. – 1976. – № 132, – С. 10–16.

168. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В. В. Репкин // Вестник Харьковского университета. Сер. Психология. – Вып. 11. – 1978. – № 171. – С. 40–49.
169. Репкина Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.
170. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
171. Роджерс К. О групповой психотерапии / Роджерс К. – М., 1993. – 149 с.
172. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / Рубинштейн С. Л. – М., 1989. – Т. 2. – 329 с.
173. Рудестам К. Групповая психотерапия / Рудестам К. – М. : Прогресс, 1993. – 367 с.
174. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / Салливан Г. С. ; пер. с англ. О. Исаковой – СПб. : Ювента, М. : КСП+, 1999. – 347 с.
175. Санько А. Э. Педагогические условия развития познавательной активности младших школьников (организационный аспект) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика» / Санько А. Э. – Челябинск, 1997. – 138 с.
176. Сарган Г. Н. Тренинг самостоятельности у детей / Сарган Г. Н. – М. : ТЦ «Сфера», 1999. – 128 с.
177. Сатир В. Как строить себя и свою семью / Сатир В. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
178. Сатир В. Психотерапия семьи / Сатир В. ; пер. с англ. И. Авидон, О. Исакова – СПб. : ООО «Речь», 2006. – 284 с.
179. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : КемГУ, 1999. – 92 с.
180. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Сидоренко Е. В. – СПб. : ООО «Речь», 2007. – 350 с.
181. Сидоренко Е. В. Опыт реориентационного тренинга / Сидоренко Е. В. – СПб., 1995. – 252 с.
182. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / Скаткин М. Н. – М., 1971. – 206 с.
183. Слободчиков В. И. Некоторые экспериментальные данные о понимании ребенком предметного мира / В. И. Слободчиков : материалы II Всесоюзного симпозиума [«Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе»]. – Тбилиси, 1974. – Ч. II. – С. 60–72.

184. Смирнова Е. О. Осознание своего опыта детьми в семье и детском доме / Е. О. Смирнова, А. В. Лагутина // Вопросы психологии. – № 6. – 1991. – С. 30–38.
185. Смолкин А. М. Методы активного обучения / Смолкин А. М. – М., 1991. – 176 с.
186. Соколова В. Н. Отцы и дети в меняющемся мире / В. Н. Соколова, Г. Я. Юзефович. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
187. Соколова Е. Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Е. Т. Соколова, В. В. Николаева. – М. : SvR-Аргус, 1995. – 359 с.
188. Спиваковская А. С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви) / Спиваковская А. С. – М. : Педагогика, 1986. – 157 с.
189. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А. С. Спиваковская // Семья и формирование личности. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1981. – С. 38–48.
190. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья : в 2-х т. / Спиваковская А. С. – М. : ООО Апрель-Пресс; ЗАО Эксмо-Пресс, 1999. – 464 с.
191. Стреляу Я. Роль темперамента в психологическом развитии / Я. Стреляу ; Пер. с пол. под общ ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Прогресс, 1982.
192. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста : в 2-х т. / Сухарева Г. Е. – М. : Медицина, 1959. – Т. 2. – 406 с.
193. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н. Ф. – М. : МГУ, 1984. – 344 с.
194. Тарнавский Ю. Б. Под маской телесного недуга / Тарнавский Ю. Б. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
195. Татарская Т. С. Формирование адекватной самооценки младших школьников в процессе обучения и межличностного общения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. С. Татарская – Киев, 1988. – 143 с.
196. Тихомиров О. К. Психология мышления : учебное пособие / Тихомиров О. К. – М. : МГУ, 1984. – 272 с.
197. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека / Тихомиров О. К. – М. : МГУ, 1969. – 304 с.
198. Тищенко С. П. Влияние оценочных характеристик родителей на формирование эмоций ребенка / С. П. Тищенко // Формирование взаимоотношений в детском саду и семье. – М. : Педагогика, 1987. – С. 8–22.
199. Толстых А. В. Взрослые и дети: парадоксы общения / Толстых А. В. – М. : Педагогика, 1988.



200. Усова А. Л. Обучение в детском саду / Усова А. Л. – М., 1981. – 176 с.
201. Ушатиков А. И. Семейные конфликты и их влияние на волевое развитие детей : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук. / Ушатиков А. И. – Л., 1970. – 19 с.
202. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой]. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
203. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / Фрейд З. – М., 1989. – 55 с.
204. Фрейд З. Психология бессознательного / Фрейд З. – М., 1989. – 448 с.
205. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с. – (Психол. наука — школе).
206. Фромм Э. Душа человека / Фромм Э. ; общ. ред. П. С. Туревича. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
207. Фромм Э. Искусство любви / Фромм Э. – Минск., 1990. – 28 с.
208. Фромм Э. Человек для себя / Фромм Э. ; пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой – Минск: “Коллегиум”, 1992. – 253 с.
209. Харрис Т. А. Я – о'кей, ты – о'кей / Т. А. Харрис ; пер. с англ. С. С. Степанова – М. : Смысл, 1997. – 328 с.
210. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. / Хекхаузен Х. ; под ред. Б. М. Величковского ; предисловие Л. И. Анцыферовой, Б. М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2 – 392 с.
211. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка / Хоментаскас Г. Т. – М. : Педагогика, 1989. – 96 с.
212. Хомуленко Т. Б. Вікова та педагогічна психологія / Хомуленко Т. Б., Лисенко Л. М., Моргунова Н. С. – Харків, 2008. – 135 с.
213. Хорни К. Наши внутренние конфликты : собр. соч.: в 3-х т. / Хорни К. – М. : Смысл, 1997.
214. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / Хорни К. ; пер. с англ. В. В. Старовойтова; Общ. ред. [и послесл.] Г. В. Бурменской. – М. : Прогресс: Универс, 1993. – 480с.
215. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии ; под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : Просвещение, 1981. – 304 с.
216. Чеснова И. Г. Межличностные отношения в семье как фактор формирования эмоционально-ценностного самоотношения подростка : автореф. дис. на получ. науч. степени канд. психол. наук : 19.00.01. «Общая психология» / И. Г. Чеснова – М. : 1987. – 23 с.
217. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник :

- близько 2500 термінів / Віктор Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 639 с.
218. Швалб Ю. М. Діагностика сформованості учбової діяльності молодших школярів / Ю. М. Швалб // Метод. матеріали для шкільного психолога ; за ред. В. Е. Панка. – К., 1992. – Вип. 1. – С. 29–38.
219. Швалб Ю. М. Формирование высших психологических функций в системе развивающего обучения / Ю. М. Швалб : материалы научно-практ. конф. / ХНУ – Харьков : ХНУ, 2002. – № 493. – С. 25–29.
220. Швалб Ю. М. Целеполагание как феномен сознания / Швалб Ю. М. – К. : Стилос, 1997. – 72 с.
221. Шибутани Т. Социальная психология / Шибутани Т. – М. : Просвещение, 1969. – 258 с.
222. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / Штайнер К. ; пер. с англ. Е. Клиорина. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
223. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Щукина Г. И. – Л., 1975. – Вып. 1. – С. 132–139.
224. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Щукина Г. И. – М., 1971. – 351 с.
225. Эйдемиллер Э. Г. Исследование семей подростков с психопатиями и транзиторными нарушениями поведения в связи с задачами семейной психотерапии / Э. Г. Эйдемиллер : тезисы III Всероссийского съезда невропатологов и психиатров. – М., 1974. – Т.2. – С. 402–404.
226. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – М & СПб : Фолиум, 1996. – 335 с.
227. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – [4-е изд.] – СПб. : Питер, 2008. – 672 с. (Серия «Мастера психологии»)
228. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Д. Б. – М., 1989. – 554 с.
229. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания. - К., 1961. - С. 12-14.
230. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Эльконин Д. Б. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
231. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Эриксон Э. Г. ; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб. : ИТД Летний сад, 2000. – 416 с.
232. Юркевич В. С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников / В. С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 83–92.

233. Ялом И. Групповая психотерапия. Теория и практика / Ялом И. – Москва : Эксмо-Пресс, 2001. – 576 с.
234. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник / Яценко Т. С. – К. : Либідь, 1996.
235. Andolfy M. Family therapy. An international approach / Andolfy M. – London, 1979. – 289 p.
236. Atkinson J. W. An introduction to motivation / Atkinson J. – Princeton, New Jersey, Toronto, London, N.Y., 1964. – 456 p.
237. Becker N. Consequences of different kinds of parental discipline / N. Becker // Review of child development research ; eds. Hoffman L. – N.Y., 1964. – Vol.1. – P. 169–208.
238. Benjamin L. S. Structural Analysis of Social Behavior / L. S. Benjamin // Psychol. Rev. – 1974. – V. 81. – P. 392–426.
239. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development / U. Bronfenbrenner // American Psychologist. – 1977. – V. 32. – P. 513–531.
240. Cassidy J. Parental involvement in gifted programs / J. Cassidy // Journal for the Education of the Gifted. – 1981. – № 4(3). – P. 284–287.
241. Dirkes M. A. Only the gifted can do it / M. A. Dirkes // Educational Horizons. – 1983. – № 59(3). – P. 138–142.
242. Ginnot H. G. Between parents and child / H. G. Ginnot // New solutions to old problems. – London : Stadless Press, 1969. – 178 p.
243. Gowan J. C. Creativity as transcendence / J. C. Gowan : Address delivered at the conference of the National Association for Gifted Children (Philadelphia, November 1983). – Philadelphia : PA, 1983
244. Hayashi T. The relation of children's need for achievement to their parents' home discipline in regard to independence and mastery / T. Hayashi, K. Yamauchi // Bulletin. – Kyoto Gakugei University, 1964. – P. 25.
245. Khatena J. The creatively gifted child / Khatena, J. // Suggestions for parents and teachers. – New York : Vantage Pres, 1978.
246. Kolb D. A. Achievement motivation training for underachieving high-school boys / D. A. Kolb // Journal of Personality and Social Psychology. – 1965. – № 2.
247. Kotaskoya J. Socializace a moralni vyvoj ditete / Kotaskoya J. – Praha, 1987. – 183 s.
248. Palazzoly S. Paradox and counterparadox / S. Palazzoly, M. Boscolo. – N.Y, 1978. – 121 p.
249. Pepinsky P. Study of productive nonconformity / P. Pepinsky // Gifted Child Quarterly. – 1960. – № 4. – P. 81–85.
250. Richer H. E. Patiens family / Richer H.E. – Rowchet : Reinbec, 1970. – 271 p.

251. Roe A. A parent and child relations Questionnaire / A. Roe, M. Siegelman // *Child Development*. – 1963. – v. 34. – n.2. – P. 335–369.
252. Rolling N. Some roles children play their families / N. Rolling, M. Lord. – N.Y, 1964. – 301 p.
253. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter. – *Psychol. Monogr.* – V. 80. – № 1.
254. Schaefer E. S. Development of a parental research instrument / E. S. Schaefer, R. Q. Bell // *Child development*. – 1958. – v. 29. – N 3. – P. 338-361.
255. Schaefer E. S. Configurational Analysis of Children's Reports of Parent Behavior / E. S. Schaefer // *J. Consult. Psychol.* – 1965. – V. 29. – P. 226–335.
256. Schaefer E. S. Converging conceptual model for maternal behaviour and for children behaviour / E. S. Schaefer // *J. of Abnormal and Social Psychology*. – 1969. V. 59. – P.226 – 235.
257. Schaefer E. S. Children's report of parental behavior: an inventory / E. S. Schaefer // *Child Development*. – 1965. – V. 36 – P. 413–424.
258. Torrance E. P. The search for satori and creativity / E. P. Torrance // *Great Neck*. – New York : Creative Synergetic Associates, 1979. – P. 1–22.
259. Teevan R. C. Childhood development of fear of failure motivation / R. C. Teevan, P. E. McGhee // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1972. – P. 21.
260. Vorweg M. Adaptives Training der Leistungsmotivation / M. Vorweg // *Zeitschrift für Psychologie*. – 1977. V. 2. – P. 185.
261. Winterbottom M. R. The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery / M. R. Winterbottom // *Motives in Fantasy, Action, and Society* ; J. W. Atkinson. – N.J. : Princeton, 1958. – P. 453–478.

*Наукове видання*

Хомуленко Тамара Борисівна, Шукалова Ольга  
Сергіївна

**Стиль сімейного виховання як чинник  
розвитку пізнавального інтересу молодших  
школярів**

Відповідальний за випуск – А.В. Поденко  
Комп'ютерна верстка – І.О. Філенко

Підписано до друку 15.11.2011  
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Гарнітура «Таймс». Умов. друк. аркушів 12,5  
Тираж 300 прим. Зам. № 0790

Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С.Сковороди  
61002, м. Харків, вул. Артема, 29

Надруковано в друкарні Zebra  
Харків, пл. Повстення, 7/8  
[www.zebra.kh.ua](http://www.zebra.kh.ua)  
[zebra-zakaz@mail.ru](mailto:zebra-zakaz@mail.ru)  
тел.: (057) 754-49-40, (057) 754-49-42