

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

Харченко Надія Анатоліївна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ
ТЕОРІЇ Г. С. КОСТЮКА У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ**

Монографія

Умань
Видавець «Сочінський М. М.»
2019

УДК 159.9 (477) (092) : 37 (02)

X 22

*Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 14 від 28 травня 2019 р.)*

Рецензенти:

Завгородня О. В., доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Шарагіна Л. І., доктор психологічних наук, доцент кафедри соціальної і прикладної психології, факультету психології та соціальної роботи ОНУ імені І. І. Мечникова.

Гриньова Н. В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Харченко Н. А.

X22 Теоретико-методологічні засади застосування теорії Г. С. Костюка у сучасній освітній практиці : монографія / Харченко Надія Анатоліївна; МОН України, Уманський держ. пед. у-тет імені Павла Тичини. – Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2019. – 188 с.

ISBN 978-966-304-316-6

Монографію присвячено аналізу теоретико-методологічних засад застосування теорії Г. С. Костюка в сучасній освітній практиці, розглянуто основні тенденції, які вплинули на формування наукових поглядів Г. С. Костюка, акцентовано увагу на ранньому періоді наукового становлення вченого як передумови його подальших досліджень у галузі психології, подано особистісну характеристику Г. С. Костюка як творця вітчизняної психологічної школи, яка також детально проаналізована у монографії. Визначено можливості застосування наукового доробку Г. С. Костюка в емпіричних психолого-педагогічних дослідженнях.

Монографія стане в нагоді психологам, педагогам, історикам та іншим фахівцям, які цікавляться видатними постатями сучасної науки.

УДК 159.9 (477) (092) : 37 (02)

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. НАУКОВА СПАДЩИНА Г. С. КОСТЮКА ЯК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	10
1.1. Внесок Г. С. Костюка у вітчизняну і світову психологію.	10
1.2. Ретроспективний аналіз психолого-педагогічних праць Г. С. Костюка.....	29
1.3. Загальна характеристика підручників за редакцією Г. С. Костюка.....	36
Висновки до першого розділу.....	45
РОЗДІЛ 2. СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ Г. С. КОСТЮКОМ ТА ЙОГО ПОСЛІДОВНИКАМИ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ.....	47
2.1. Наукова школа Г. С. Костюка.....	47
2.2. Г. О. Балл як один із найяскравіших представників наукової школи Г. С. Костюка.....	51
2.3. Особистість учня як предмет досліджень Г. С. Костюка та представників його наукової школи.....	54
2.4. Вікова періодизація психічного розвитку учнів у системі поглядів Г. С. Костюка і його послідовників	68
Висновки до другого розділу.....	85
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НАУКОВОЇ ШКОЛИ Г. С. КОСТЮКА.....	88
3.1. Методики та організація дослідження.....	88
3.2. Аналіз результатів бесіди з дітьми, батьками та вчителями щодо творчих здібностей молодших школярів.....	94
3.3. Особливості творчої уяви молодших школярів.....	100
3.4. Сформованість творчого мислення молодших школярів.	105
Висновки до третього розділу.....	111
РОЗДІЛ 4. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ВІДПОВІДНО ДО НАУКОВОЇ ШКОЛИ Г. С. КОСТЮКА.....	114
4.1. Методологічні підходи до дослідження вікових особливостей учня у працях Г. С. Костюка.....	114

4.2. Програма розвитку творчих здібностей молодших школярів.....	142
4.3. Ефективність тренінгової програми розвитку творчих здібностей молодших школярів.....	158
Висновки до четвертого розділу.....	162
ВИСНОВКИ.....	165
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	169
ДОДАТКИ.....	184

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах творча, всебічно розвинена особистість стає досить ваговою для суспільства на всіх етапах його розвитку. Зміни у суспільстві, що відбуваються досить швидко, потребують від людини якостей, котрі б дозволяли творчо і продуктивно підходити до будь-яких змін. Для того, щоб вижити у ситуації постійних змін, щоб адекватно на них реагувати, особистість повинна активізувати свій багатий потенціал. Таким чином, виникає протиріччя між репродуктивним характером традиційної системи освіти і нагальною потребою суспільства у креативній системі розвитку особистості. Саме від творчих людей, які можуть досягти успіхів у діяльності завдяки певним індивідуальним та типологічним рисам, залежить розвиток суспільства. Пріоритетними напрямками роботи нової української школи щодо розвитку особистості дитини є оновлення змісту навчально-виховного процесу, що виявляється у створенні належних умов забезпечення розвивального середовища, своєчасному розкритті природних задатків, схильностей і здібностей дитини, інтеграції родинного та суспільного виховання, формуванні готовності молодшого школяра до збільшення навчального навантаження.

Сьогоднішні умови життя вимагають від людей бути адаптивними творчими особистостями, що здатні орієнтуватись, приймати рішення та працювати, а також використовувати нові підходи, ідеї та рішення. Особистість може самореалізуватися та адаптуватися до життя в суспільстві, розпоряджатися потенціалом особистісних ресурсів завдяки дієвим, продуктивним знанням і творчим можливостям. Саме тому в центрі уваги сучасного загальноосвітнього навчального закладу є турбота про розвиток і формування всебічно розвиненої особистості.

Стан сучасної психології характеризується проникненням теорії в практику, диференціацією галузей психології, інтеграцією психології в інші науки (з якими межує предмет та об'єкт психології, внаслідок чого утворилися такі науки, як психофізіологія, психофізика, зоопсихологія тощо). Водночас на сучасному етапі психологія відчуває брак розвитку теоретичних напрямів, значущих відкриттів, характеризується різноманітністю поглядів на закономірності функціонування психіки (іноді дуже протилежних), чим і пояснюється бурхливий розвиток саме практичних аспектів.

На шляху становлення української психології як науки функціонували школи, напрями і концепції, що часто суперечили одна одній. Так, у радянській психологічній науці, на основі комуністичної ідеї, ставилось завдання виробити моністичний підхід до вивчення і пояснення психічних явищ. Методологічною основою дослідження психіки мала стати діалектико-матеріалістична орієнтація, насамперед, ленінська теорія відображення. Не зважаючи на ідеологічний тиск, єдиний підхід до вивчення психіки виробити не вдалося. У конкретних дослідженнях радянського періоду інколи прямо, переважно, замасковано, використовувалися положення психологів різних напрямів і шкіл, що стало свідченням творчого використання здобутків світової психологічної науки. Крім того, виразно спостерігається замовчування та перелаштування на тодішній лад багатьох праць із психології.

Прогрес сучасної психології пов'язаний із серйозною методологічною переорієнтацією. Згідно із поглядами В. Вернадського, центральна ідея переорієнтації має полягати в тому, що наука на сучасному етапі має розвиватися не за напрямом, а за проблемами, причому саме на стиках проблем слід очікувати кардинально нових результатів. Такий підхід забезпечить цілісність вивчення психіки людини.

Серед проблем, що є найбільш гострими і актуальними для сучасної психології, можна вказати такі: становлення та розвиток особистості; збереження психічного здоров'я; існування людини в умовах «інформаційного вибору»; психологічна допомога і психокорекція в умовах суспільних трансформацій; дослідження сучасних психологічних особливостей людини (як показує практика, зокрема, дані вікової психології, які використовуються, в тому числі і для навчання студентів, є такими, що не відповідають дійсним сучасним психологічним особливостям дітей, юнацтва та дорослих людей). Важливу роль у цьому покликана відіграти й історико-психологічна наука, основним завданням якої є відтворення об'єктивної картини становлення і розвитку психологічних знань, встановлення дійсного місця і значення вчень і традицій, що існували в історії психології. Не менш важливим завданням історико-психологічного пізнання є також розкриття творчого потенціалу досліджуваних концепцій і систем, спрямоване на вирішення теоретичних і методологічних проблем сучасної психології. Дослідження творчої спадщини вітчизняних психологів, врахування

їхнього наукового доробку в організації сучасної освіти та психологічної практики допоможуть суттєво збагатити українську психологічну науку. Не в останню чергу це стосується аналізу наукової школи Г. Костюка, визначення теоретико-методологічних засад застосування теорії Г. Костюка у сучасній освітній практиці.

Об'єкт дослідження – наукова спадщина Г. Костюка.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади застосування теорії Г. Костюка у сучасній освітній практиці.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психолого-педагогічні умови застосування теоретико-методологічних засад теорії Г. Костюка у сучасній освітній практиці.

Завдання дослідження:

1. Теоретично проаналізувати внесок Г. Костюка у вітчизняну і світову психологію.

2. Здійснити ретроспективний аналіз психолого-педагогічних праць Г. Костюка.

3. Окреслити психолого-педагогічні умови розвитку особистості школяра у працях Г. Костюка та представників його наукової школи.

4. Емпірично дослідити психолого-педагогічні умови розвитку особистості молодших школярів в науковій спадщині Г. Костюка та представників його наукової школи.

5. Розкрити можливості формування особистості молодших школярів відповідно до наукової школи Г. Костюка.

Гіпотези дослідження:

1. Наукову спадщину Г. Костюка можна ефективно застосовувати в сучасних емпіричних психологічних дослідженнях.

2. Творча діяльність позитивно впливає на успішність у навчанні молодших школярів

Теоретико-методологічна основа дослідження: положення філософії та психології щодо формування особистості в процесі активної творчої діяльності, ролі дорослих у становленні обдарованої особистості (Г. Балл, Г. Костюк, С. Максименко, Е. Мілерян, В. Моляко, Д. Ніколенко та ін.); принципи та проблеми керівництва розвитком здібностей у дітей (Г. Костюк, Н. Лейтес та ін.); психологічні теорії становлення суб'єкта в онтогенезі (Г. Балл, З. Карпенко, С. Максименко); науково-психологічні уявлення про сутність та закономірності розвитку особистості молодших школярів (Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Дусавицький, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко,

В. Моргун, Г. Цукерман); теоретичні та емпіричні розробки Г. Костюка в галузі психології особистості учня; біфуркація як один із напрямів систематизації наукових надбань Г. Костюка у галузі вивчення вікових особливостей учнів (Т. Перепелюк); культурологічний підхід в освіті (Г. Балл, М. Бахтін, І. Данилюк, С. Курганов та ін.), синергетичний підхід до вивчення психічного розвитку та формування особистості учня (В. Аршинов, В. Буданов, В. Виненко, А. Євтодюк, Л. Зоріна, С. Клепко, Є. Князева, В. Кушнір, В. Лутай, В. Маткін, А. Назаретян, Л. Новикова, Є. Пугачова, В. Редюхін, концептуальні ідеї гуманістичної психології (Г. Балл, А. Маслоу, К. Роджерс); психолого-педагогічні засади гуманізації шкільної освіти, впровадження у практику особистісно зорієнтованих технологій навчання (В. Андрієвська, Г. Балл, М. Боришевський, О. Киричук, Ю. Машбиць, В. Семиченко, І. Якиманська).

Методи дослідження: наукометричний метод: логіко-науковий аналіз опублікованих і неопублікованих текстів Г. Костюка, а також текстової інформації, присвяченої Г. Костюку; біографічний, автобіографічний, психобіографічний методи аналізу наукової творчості ученого; метод реконструкції творчої спадщини Г. Костюка; узагальнення і систематизація ідей Г. Костюка; метод опитування, якісні та кількісні оцінки аналізу даних, опитування сучасників Г. Костюка, емпіричне дослідження проводилося за допомогою наступних методик: індивідуальна бесіда, методика дослідження творчої уяви (за В. Кудрявцевим), методика О. Кравцової «Де чие місце?», тест креативності Б. Торренса, опитувальник особистісної схильності до творчості Г. Девіса. Отримані результати опрацьовані за допомогою статистичної програми SPSS 21.0.

Наукова новизна дослідження. *Вперше* проаналізовано становлення наукової школи Г. Костюка, *вперше*, із залученням широкого кола джерел біографічного й автобіографічного характеру, цілісно визначено основні етапи наукового і творчого шляху Г. Костюка, охарактеризовано основні теми і проблеми його творчості, розкрито ключову роль гуманістичного підходу до проблем психічного розвитку дитини.

Подальшого розвитку набули положення про пріоритетність Г. Костюка у розробці вітчизняної вікової періодизації психічного розвитку учнів. Проведено критичний аналіз поглядів Г. Костюка на особистість учня і роль навчання у його психічному розвитку, що дозволило ввести обґрунтоване ним положення про узгодження

біологічних і соціальних факторів на різних етапах розвитку та запропоновану ним вікову періодизацію у контекст сучасного психологічного знання. Наукову концепцію Г. Костюка розглянуто в контексті розвитку вітчизняної науки, соціальної історії нашої країни, що дозволило ґрунтовніше зрозуміти основні тенденції розвитку вітчизняної психології у ХХ–ХХІ ст.

Теоретичне значення дослідження полягає у: а) аналізі наукових поглядів Г. Костюка на психічний розвиток особистості учня; б) визначенні особливостей вікової періодизації розвитку Г. Костюка; в) виокремленні чинників, що впливають на ефективність педагогічних впливів згідно із концепцією Г. Костюка; г) обґрунтуванні гуманістичного, особистісного та синергетичного підходів у навчанні та вихованні сучасних школярів.

Практична значущість дослідження: результати даного дослідження можуть бути використані при роботі із вчителями початкових класів і батьками молодших школярів задля розвитку у дітей творчих здібностей; отриманий у ході дослідження матеріал, відкриваючи перспективи для подальшого вивчення вітчизняної психолого-педагогічної думки даного періоду, може бути використаний як у практиці викладання курсів з історії вітчизняної психології, педагогічної та вікової психології, так і при розробці циклів лекцій для педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв і коледжів.

Експериментальна база дослідження: дослідження творчих здібностей молодших школярів проводилося на базі Балаклеївської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів №3 Смілянської районної ради Черкаської області та Балаклеївської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів №2 Смілянської районної ради Черкаської області.

Надійність та вірогідність результатів забезпечена обґрунтованістю теоретичної та методологічної бази дослідження, цілісністю та систематичністю проведеного аналізу, а також широтою охоплення першоджерел і детальністю вивчення історико-культурного контексту проблеми.

Структура роботи: дана робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВА СПАДЩИНА Г. С. КОСТЮКА ЯК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Внесок Г. С. Костюка у вітчизняну і світову психологію

Проблема визначних постатей в історії розвитку вітчизняної психології – є однією з центральних в умовах становлення освітянського простору. Психологічна наука називає доволі небагатьох науковців, які здійснили вагомий внесок у процес її виокремлення серед інших, становлення як самостійної науки, визначення провідних галузей та основних завдань, що ставляться для їх вирішення у процесі вивчення дисциплін психологічного циклу.

Неоціненне значення для розвитку української психології та становлення вітчизняної психологічної думки мають праці провідного педагога, психолога, науковця Г. Костюка. Постать класика української психології Г. Костюка «є прикладом життєдайного синтезу плідної наукової творчості і власне особистісного самоствердження, що знайшло своє відображення у працях вченого, у сфері досліджуваної ним психологічної проблематики, у застосуванні наукових засобів розв'язання теоретичних і прикладних завдань психології» [142, с. 185].

Психологічні погляди Г. Костюка формувались у найбільш складний період становлення наукових та організаційних основ психологічної науки: (1920-1930 рр.). Детальний аналіз наукових джерел, що стосуються окремих періодів біографії ученого дозволяє говорити про майже значну відсутність інформації з цього питання. У роботах науковців акцентують увагу, переважно «межам фіксування етапів службових переміщень», тобто розглядається становлення постаті Г. Костюка як знавця психологічної науки.

Насамперед, охарактеризуємо біографію ученого. Г. Костюк народився 5 грудня 1899 року в с. Могильне (нині Гайворонського району) Кіровоградської області. Стосовно атмосфери в родині, умов виховання, а також самоосвіти, то «як виповнилося синові 12 років батько запряг коней і повіз його в Немирів (Вінницька область) продовжувати науку. В Немирові була одна з кращих в Україні гімназія, яка мала давні традиції і славилася тим, що давала учням глибокі знання. Щоліта гімназист, а потім студент приїжджав у село – і не задля відпочинку. Літо проходило у праці, – скільки міг, допомагав батькам. З перших студентських підробітків купив батькам косарку» [61, с. 37].

Щодо раннього періоду життя ученого, який передував вступу майбутнього науковця до спеціального навчального закладу м. Києва – Колегії Павла Галагана, – необхідно констатувати відсутність матеріалів. Саме цей навчальний заклад вплинув на формування стилю подальшого життя та діяльності психолога. Доказом такого впливу, на нашу думку, є згадки учениці науковця Н. Францевої (1985), в яких аналізується стиль виховання і навчання Колегії: високі моральні якості, професійна компетентність і педагогічний талант Г. Костюка зростили нове покоління, для якого вдячна пам'ять про свого Учителя і його ролі супроводжували і спрямовували всю їхню нелегку трудову діяльність [182].

В історії української освіти Київська колегія Павла Галагана, як приватний навчальний заклад, займала особливе місце. Заснований у 1871 р. багатим поміщиком і культурним діячем ліберально-буржуазного напрямку Г. Галаганом на честь свого сина Павла, що рано пішов із життя. У колегії було всього 80 вихованців, 40 з них перебували на повному пансіоні. Селянський син Григорій Костюк зміг навчатися тут саме завдяки тому, що в умовах великого конкурсу блискуче здав вступні екзамени і був зарахований на повне утримання колегії. Певна самостійність закладу, підбір гарних педагогів і обдарованих вихованців, широка програма, що наближалась до інститутської, – усе це створило гарні умови для навчання.

У роки громадянської війни Колегія Павла Галагана припинила своє існування, а Г. Костюк переїхав у 1919 р. в рідне село Могильне, де працював народним учителем у своєму рідному селі. У 1920 р. він повернувся до Києва і став студентом філософсько-педагогічного відділу факультету професійної освіти Вищого інституту народної освіти. Щоб мати змогу вчитися, одночасно працював коректором, редактором відділу мови у видавництві «Книгоспілка». Цей інститут був правонаступником Університету св. Володимира, і там викладали прекрасні університетські професори – С. Ананьїн, В. Асмус, С. Гіляров, Й. Селіханович та ін.. Дослідницький хист у талановитого юнака виявився ще у студентські роки. Він був старостою студентського наукового гуртка (який тоді називався семінаром підвищеного типу), на заняттях якого виступав з цікавими доповідями [46].

Підготовка педагогічних кадрів на початок 1917 р. для системи шкільної освіти України здійснювалась в одинадцяти учительських

інститутах. З них – у Київському навчальному окрузі – 5, Одеському – 3, Харківському – 3. Учителів для середньої школи готували також в історико-філологічному інституті м. Ніжина, у Фребелівському інституті (Київ), а також на Вищих жіночих курсах в містах Київ, Одеса, Харків.

У зв'язку із втіленням після Жовтневої революції реформи народної освіти і реорганізацією системи вищої освіти були поширені університети, на базі яких створювались сучасні організаційні форми підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. На час вступу Г. Костюка до Київського інституту народної освіти, його «каркас» склали студенти розформованого Київського університету і слухачі Вищих жіночих курсів, а також студенти Київського учительського інституту. На 1920 р. лише 15 % викладачів Київського інституту народної освіти читали лекції українською мовою. Через відсутність психологічної і філософської літератури українською мовою, програми з психології розроблялись відповідно до робіт російських авторів. Часто до програм включались курси, затвердженні для системи гімназійної освіти (психологія і логіка в гімназіях читались в якості курсу філософії). Водночас, до 1920 р. належать перші спроби створення російсько-українського термінологічного словника з психології [46].

Особливе значення у науковому становленні Г. Костюка мали активні перетворення в системі народної освіти і період організованого оформлення психологічної науки. Варто зазначити, що викладацький склад був підібраний із видатних науковців вітчизняної філософської і психолого-педагогічної думки. У цей період виявляється становлення особливості психологічної терпимості Г. Костюка. Початок студентського життя ученого співпав з періодом перетворення в Україні всієї системи вузівської підготовки і побудови нових форм організації науково-дослідницької діяльності в країні. Цей проміжок часу необхідно зафіксувати як старт діяльності Г. Костюка у науковій галузі.

Аналіз життєвого шляху Г. Костюка дозволяє виділити декілька етапів в його творчому становленні. Перший із них – ранній – полягає у формуванні першочергових практичних завдань організації системи народної освіти України. Другий етап – пізнавально-діяльнісний – характеризує становлення Г. Костюка як науковця у галузі психології, формування його чітких поглядів на окремі проблеми становлення

особистості учня, а також апробацію на практиці власних гіпотез та визначення обґрунтованих рішень. Третій етап – професійний – розглядає Г. Костюка як корифея психологічної думки України, його наукові надбання стають прикладом для молодих дослідників та розглядаються ними і підлягають детальній подальшій розробці.

Цей етап охоплює більш, ніж шестилітній період творчості Г. Костюка (1924-1930 рр.). Результати досліджень були представлені автором у 10 публікаціях, виконаних у руслі прямих вимог до педагогічної практики. Найбільше уваги приділялось використанню в школі тестів по визначенню рівня успішності у навчанні. Основне завдання циклу означених публікацій, на думку самого ученого, полягало у подоланні «кустарної» практики тестування, в застереженні учителів від надлишкового поспіху у процесі прийняття на основі результатів практичних рішень, в подоланні «анархізму» оціночних суджень, що охопив викладацький колектив.

Після закінчення у 1923 р. Київського інституту народної освіти науковець без відриву від виробництва (з 1922 по 1930 рр.) працював учителем математики, а з 1924 р. – завідуючим трудової школи-семирічки № 61 м. Києва. У Києві розгортається подальша педагогічна й наукова діяльність Григорія Силевича. Очоливши одну з дослідних шкіл Наркомату освіти України, він, ще дуже молодий, своєю принциповістю та відданістю справі завоював авторитет у викладачів, заслужив любов дітей і, переборюючи чималі труднощі (передусім, матеріального плану), досягав дедалі кращих результатів.

Працюючи в школі, Г. Костюк все більше цікавився науковими дослідженнями. У журналі «Радянська освіта» в 1924 р. з'явилася перша публікація за підписом Г. Костюка: «Математика в трудовій школі (з досвіду київських трудових шкіл за 1923/24 навч. рік)». Науководослідницькій діяльності Г. Костюка сприяла й та обставина, що очолювана ним Київська трудова школа № 61 ім. Франка, в той час була дослідною школою Народного комісаріату освіти УРСР. Отже, фактично з початком своєї самостійної педагогічної діяльності Г. Костюк опинився в епіцентрі психолого-педагогічних досліджень, що проводилися в країні.

Щодо змістового наповнення означеної статті, то вона не мала на той час оригінального характеру, а звернення автора до цієї сфери диктувалось прагненням у створених умовах привити учням елементарні навички логічного математичного мислення як

центральні, які сприяють оволодінню ними навчальним матеріалом. Навички учнів формувались Г. Костюком у предметно-практичній діяльності (операційні вміння), яка підкріплюється широкою соціально-культурною мотивацією (практичне використання в побуто-народному господарстві). Запропонований Г. Костюком спосіб дозволив попередити масову нерациональну безвідповідальність під час вибору змісту та методів навчання математики. Згодом, на основі публікації Г. Костюка в радянській педагогічній психології була визначена ціла галузь, яка в подальшому створила самостійний предмет (психологія вивчення арифметики).

В історії становлення молодшої радянської психології як науки 1924 р. – це час повороту в її напрямку, розриву з утвердженими схемами аналізу психологічного методу «суб'єктивної» (інтроспективної) психології. Цей поворот був визначений у доповіді Л. Виготського («Методика рефлексологічного і психологічного дослідження») на II Всеросійському з'їзді з психоневрології, який відбувся в м. Ленінграді у 1924 р., зокрема, у формулюванні тези про необхідність залучення до предмету психологічного дослідження проблеми свідомості і психіки, поза якою у психології, за висловлюванням доповідача, «кінці не будуть сходитись з кінцями» [38].

У цій самій доповіді вперше прозвучала і рішуча критика рефлексологічних претензій на адресу пояснення всього різноманіття психологічного життя людини. Група однодумців Л. Виготського дійшла висновку під час вивчення наукових праць ученого в галузі психологічної науки, щодо виникнення нового напрямку у вітчизняній психології під назвою «культурно-історична концепція психологічного розвитку».

Одночасно з вказаним з'їздом, на якому обговорювались в більшості методологічні питання психології (предмет, методи, принципи пояснення; психофізіологічна проблема; проблема об'єктивного і суб'єктивного), у Ленінграді 10-16 березня 1924 р. була проведена друга Всесоюзна конференція з наукової організації праці, на якій у пленарній доповіді І. Шпільрейна був сформульований перелік невідкладних прикладних проблем і напрямів у галузі психологічного пояснення організації трудової діяльності людини. Серед першочергових, зокрема, відзначались такі, як проблема втомленості, структури особистості (витривалість, динаміка

властивостей, їх компенсація тощо), проблема діагнозу і прогнозу розумового розвитку (інтелекту), проблема зрілості і навченості.

Підкреслена тематика проблем, які розглядались на цих форумах, показово доводить свій значний вплив на формування поглядів Г. Костюка, а також не залишились непоміченими ним в ході постановки та вирішення психолого-педагогічних проблем.

Відносно 1924 р. для психології як науки – це й продовження протиріччя напрямів психології (біхевіоризм, інтроспекціонізм, психоаналіз) у визначенні предмету, методу і завдань психології, що виникло на межі століть та охопило світову психологію. «Психологія цього часу – писав П. Гальперін, – була розірвана надвоє: по одну сторону знаходилась фізіологічна психологія – експериментальна, пояснювальна, наукова, але зовсім мало «психологічна»; по другу сторону розповсюджувалась дильтеевська психологія історії, психологія як наука про дух – не пояснююча, а тільки описова, не експериментальна, але «розуміюча», та що «проникає» у вищі цінності, спрямовує людське прагнення» [31, с. 46].

Як вказано у публіцистичних джерелах, навчальний 1924-1925 р. був для України надзвичайно важким. Скорочувалась кількість навчальних закладів через неврожай та голод, що призвело до збільшення числа безпритульних. Економічний стан республіки потребував підготовки кваліфікованої робочої сили, в зв'язку з чим почали інтенсивно створюватись робочі курси, що в результаті позначилось на характері та змісті загальної освіти учнів. Крім того, цей рік вважається і періодом розмаху дитячого комуністичного руху. Разом із дитячим комуністичним рухом в школу вступила політика розуміння диктатури пролетаріату і класової боротьби. Учитель уже був не в змозі ховатись за принципами аполітичності школи і навіть за принципами індивідуальних особливостей дитячої природи. Необхідно було повністю визначити, що поведінка дитини обумовлюється станом соціального оточення і нічим іншим. Ця вимога поставила за необхідне докорінну перебудову школи та її програми.

Дуже складними були й умови навчання у школі. Середня кількість учнів у класі складала близько 41 особи, що варіювалось в залежності від місця проживання. Крім того, в Україні створювалась значна кількість шкіл (16557) з ліквідації неграмотності, в яких навчалось більш ніж 545 тисяч неграмотних віком від 18 до 35 років.

Особливо складним був стан професійної освіти в республіці. У зв'язку з відсутністю у таких школах нормальних гігієнічних умов і хорошого харчування учнів прогресували різноманітні хвороби. Це призводило до зменшення числа студентів, що збільшило кількість безробітних. Масовості також набула неуспішність учнів обох типів шкіл [52].

Вказані обставини окреслювали галузь пошуків українських психологів, що в той час безпосередньо підпорядковувались Народному комісаріату просвіти. З такою соціально-економічною ситуацією зіштовхнувся Г. Костюк на початку своїх наукових починань у системі становлення чіткої науково-психологічної позиції, яка й визначила логіку і спосіб реалізації його прагнень, мотиви та відповідну випереджувальну думку у подальшій практичній діяльності.

Для психологів України досліджуваний період характерний вивченням проблеми втоми як першочергового завдання. Додатковою перешкодою навчального плану була майже повна відсутність у розпорядженні досліджень експериментальних методик при достатньо обережному ставленні керівників шкіл до дослідницьких починань взагалі. Як сказано Л. Гордоном, сучасником Г. Костюка і його колегою по професії: «Школи бояться експериментів» [34].

Перша наукова стаття Г. Костюка, як уже згадувалось раніше, присвячена питанню методики навчання математики в школі [72]. Вважаємо, що галузь математики сприймалась ученим як та, оволодіння якою забезпечувало учню базові уміння і здібності для подальшого засвоєння інших навчальних предметів, як умова формування у школяра логічного мислення. Не виключений і інший варіант – бажання поділитися з колегами досвідом реалізації окремих методів навчання математики, що заслуговують широкого застосування. Останній, на наш погляд, є більш вірогідним, оскільки ідея праці полягала в тому, щоб «оновити і зробити живим викладання дисципліни, яка славиться сухістю» [72, с. 27].

Реалізація цієї ідеї здійснювалась шляхом залучення школярів у процесі виробничої та навчальної практики до процесу повсякденного життя школи. Практичні заняття супроводжувались інформацією щодо ролі математики в історії культури народів, шляхом опису життя і творчості видатних математиків давнини. Все це повинно було стимулювати в учнів активність, творчу самостійність, використання

одержаного раніше досвіду. Досвід дитини, на думку Г. Костюка, складає те природно-психологічне підґрунтя для подальшого оволодіння математичними поняттями, яке раніше вважалось невідповідним реальності.

Аналізу проблеми раціоналізації в навчальній діяльності у школі були присвячені дві наступні статті Г. Костюка. Виходу в світ цих матеріалів передував аналіз матеріально-технічного стану школи, що обмежував нормальну організацію в ній навчального процесу. «Ми педагоги, – звертався Г. Костюк до своїх колег, – часто говоримо про перевтому наших учнів, але у значній мірі покладаємось на те, що хтось ззовні чи зверху знімає це навантаження з нас і з школярів... Необхідні всесторонні, наполегливі, вдумливі і щоденні заходи школи для того, щоб покращити свою та дитячу працю» [106].

Саме у цій публікації Г. Костюк зробив ґрунтовні висновки, стосовно характеру здійснення навчального процесу з урахуванням психофізіологічного стану і вікових особливостей учнів. Крім того, дослідженням було охоплено значну кількість школярів, за якими здійснювалось спостереження упродовж чотирьох років. Таке тривале дослідження та ретельна робота і аналіз показників дозволили Г. Костюку уперше представити детальний фактичний матеріал, що давав цілковите підтвердження тодішній ситуації в освітянській сфері.

Поєднуючи керівництво школою з навчанням в аспірантурі з психології в Київському інституті народної освіти, Г. Костюк проводить дослідження з проблеми розумового розвитку учнів, публікує їх результати. Вже у перших своїх працях порушує принципові питання, актуальні і в теоретичному, і в практичному плані. Базуючись на аналізі великих масивів даних, він ставить під сумнів домінуючу на той час думку константність (незмінність) показників розумових здібностей дитини, розкриває роль умов, у яких відбувається психічний розвиток учнів.

У 1928 р. без відриву від роботи він закінчив аспірантуру при Інституті народної освіти. Свої дослідження тих років про індивідуальні відмінності в інтелектуальному розвитку дітей Г. Костюк узагальнив у промоційній дисертації (на кшталт кандидатської), яку успішно захистив у 1929 р. (у деяких виданнях – у 1930 р.). Основний зміст дисертації викладено у ґрунтовній публікації «До проблеми константності індивідуальних інтелектуальних різниць у дитячих групах» [108]. Таким чином, Г. Костюк ще в юнацькі роки

захопився темою, що стала змістом його життя. Цей генеральний напрям його наукових пошуків зводився, фактично, до проблеми узгодження навчання, виховання і розвитку. Рушійні сили розвитку людської особистості привернули увагу ученого ще на початку його наукових студій. Це був завбачливий вибір, бо згадана тема залишається магістральною й нині в світовій психологічній та педагогічній науці.

Більш змістовні статті з психологічної проблематики з'явилися у Г. Костюка в 1928 р., присвячені питанню тесту і тестових вимірювань, що значною мірою стосувались педагогічної психології. Ці роботи охарактеризували інтерес Г. Костюка до проблеми тестових досліджень, який він виявляв і до вказаних публікацій [73; 106]. Зокрема, у 1927 р. в журналі «Шлях освіти» була розміщена його невелика рецензія стосовно українського перекладу книги У. Монро «Педагогічні тести і вимірювання» [135]. Судячи з рецензії, учений зарахував появу в українській педагогічній літературі подібної книги до позитивного факту, в якості джерела інформації, яке аналізує американський досвід тестування шкільної успішності.

Мотивацією звернення Г. Костюка до питання тестового контролю стала достатньо невизначена шкала оцінок успішності школярів. Констатуючи відсутність у літературі необхідної ясності щодо теоретичного підходу, науковець застеріг педагогів від надлишкового поспіху у справі тестового контролю у школі, аргументуючи це тим, що, насамперед, необхідна перевірка цих методик кваліфікованими спеціалістами.

Фактично вказане вище дозволяє зробити висновок про перші спроби використання тестової перевірки окремих елементів навчального процесу (знання, вміння, рівень успішності тощо), а також визнання тесту важливим компонентом інструментарію психолого-педагогічних досліджень. На думку Г. Костюка, важливо також підібрати правильну форму тестування, адже вибір форми є не стільки кількісною (статистичною), стільки психологічною проблемою. Цілком практичне питання завершилось виокремленням досить актуальної і багато в чому незрозумілої, але вкрай важливої для практичних цілей проблеми – проблеми константності – видозміни психічних функцій. Очевидно, з висуненням цього питання можна датувати зародження центральної для всієї творчості дослідника проблеми розвитку особистості учня.

Отже, означений період став стартом подальшого формулювання та узагальнення проблем, що в майбутньому склали лінію досліджень як самого Г. Костюка, так і організованого ним колективу психологів. Зауважимо, що впродовж розглядуваного періоду творчого шляху Г. Костюка (1924-1930), дослідник не звертається до теоретичних питань психології, а зосереджує увагу на питаннях дослідноекспериментальної спрямованості. Своє бачення та формування власних самостійних поглядів висвітилися у дисертаційному дослідженні 1930 р.

Як учений-дослідник Г. Костюк формувався і працюючи після закінчення аспірантури науковим співробітником дослідно-педагогічної станції Наркомосу (1928-1930). У 1930-1932 рр. він був деканом педологічного факультету Київського педінституту. Зосередившись після закінчення аспірантури на науковій діяльності та викладанні психології студентам, Г. Костюк не працював уже директором школи і вчителем, але найтісніший зв'язок із школою, глибоке знання її проблем і потреб він зберіг на все життя.

Доцільно зауважити, що саме після закінчення аспірантури розпочинається новий етап наукового становлення Г. Костюка, який, на нашу думку, необхідно назвати пізнавально-діяльнісним.

Невдовзі Г. Костюк стає одним з провідних психологів України. У 1930 р. він стає керівником науково-дослідницької кафедри педології Київського інституту народної освіти, за сумісництвом очолює відділ психології Українського науково-дослідницького інституту педагогіки м. Києві. Багато працюючи, він успішно поєднував педагогічну і організаційну діяльність з теоретичними та експериментальними дослідженнями. Учений веде активну викладацьку роботу, здійснює ґрунтові дослідження, друкує чимало статей, працює над підручником з психології для ВНЗ.

Пізніше – у 1933 р. – Г. Костюк у співавторстві з І. Видро і П. Чаматою видав підручник «Педологія» [60]. У ті роки педологія була офіційно визнаною назвою для низки науковців, які вивчали дитину з психологічного, педагогічного, анатоμο-фізіологічного поглядів. Г. Костюк належав до того напрямку в науці, представники якого відстоювали «чисту» психологію, тому й підручник, хоч і мав назву «Педологія», проте, фактично був посібником з дитячої та педагогічної психології.

Цикл публікацій психолого-педагогічного характеру означеного

періоду завершується статтею Г. Костюка про причини залишення учнів на другий рік навчання в одному класі трудової школи. У публікації вчений акцентує увагу на психологічних аспектах повторності: мотивації, ступеня загального розвитку (навчальних можливостей) школярів. Ним встановлено, що в основі залишення учнів на повторний курс покладено такі фактори як: недостатня обізнаність, скупість словникового запасу, низька стійкість уваги, знижена працездатність.

До числа поставлених раніше психологічних проблем Г. Костюк додає і такі, що є наскрізними для всього подальшого його наукового шляху: проблема характеру і темпераменту особистості, причому науковець підкреслює, що навчальна працездатність не зводиться до функції інтелекту, але є функцією цілісності індивіда [72].

В якості ефективної можливості попередження низького рівня успішності в навчанні Г. Костюк вважає допустимою і необхідною комплектацію груп учнів за рівнем їхньої підготовленості та загального розвитку. Такі теоретичні положення є передумовою виникнення в майбутньому профільних класів тощо.

Відрізок часу з 1938 по 1940 рр. ознаменований виходом у світ статей Г. Костюка, присвячених розробці К. Марксом проблеми людської свідомості. Учений у цей період постійно звертався до ідей Ф. Енгельса, В. Леніна, К. Маркса, розкриваючи їхнє значення для розвитку психологічної науки. Згідно із традиціями того часу, у своїй теоретичній діяльності Г. Костюк керувався положенням марксистсько-ленінської філософії, в тому числі діалектико-матеріалістичній концепції розвитку. Г. Костюк враховував багатогранність, різносторонність, протиріччя психологічних явищ, що досліджуються. Учений відстоював думку про єдність основних психологічних закономірностей при всій різноманітності їх прояву, намагався виділяти основні риси в структурі різних якостей особистості.

В 1939 р. вийшов перший в Україні підручник для ВНЗ «Психологія» [102], підготовлений ученим у співавторстві з Л. Гордоном і П. Чаматою. Із 20 розділів книги 16 були написані Григорієм Силевичем. Основним автором та головним редактором він залишався і у процесі перевидання в подальшому посібника в 1941, 1955, 1961, 1968 рр.

Після того, як вийшла постанова ЦК ВКП (б) «Про педологічні

перекручення в системі наркомосів» (1936) Г. Костюк розпочав активно критикувати неприйнятні для радянської педагогіки, педагогічні постулати про фатальність чинника спадковості та незмінність соціального середовища. У передвоєнні роки він написав цикл теоретичних праць, що стосуються означеної проблематики [63; 83; 87; 89; 93; 108].

Війна перервала плідну працю ученого і педагога. Евакуююючись до Сталінграду, Г. Костюк із серпня 1941 р. по вересень 1942 рр. був професором місцевого педінституту. У складі добровільної бойової дружини брав участь у обороні Сталінграду. З вересня 1942 р. по листопад 1943 р. – професор кафедри психології і педагогіки Об'єднаного Українського державного університету в Кзил-Одрі (Казахстан) [9].

У роки Великої Вітчизняної війни Г. Костюк (на той час уже професор) завідує кафедрою педагогіки і психології Сталінського інституту, у складі добровільної протипожежної дружини бере участь у захисті міста; пізніше викладає в Об'єднаному українському університеті, який працював тоді в Казахстані, в м. Кзил-Орда. Невдовзі після звільнення Києва від фашистів Г. Костюк повертається туди і продовжує діяльність.

У жовтні 1945 р. був створений Науково-дослідницький інститут психології Наркомпроса УРСР. Ініціатором його створення та незмінним директором упродовж 27 років був Г. Костюк. Розроблена ним програма була покладена в основу діяльності інституту, який став осередком психологічної думки, базою формування психологічних кадрів, центром координації наукової діяльності українських психологів. Намагаючись охопити різні галузі психології, керований Г. Костюком інститут сконцентрував водночас свої основні зусилля на розробці проблематики, безпосередньо пов'язаної з психічним і особистісним розвитком дитини (нормальної і аномальної), з психологічним забезпеченням ефективного навчання й виховання.

Успішне дослідження психологічних проблем (здебільшого вельми значущих для педагогіки) і надання, на цій базі, систематичної допомоги освітянам-практикам здійснював колектив, організований Г. Костюком. До нього увійшли і його колеги – такі, як О. Раєвський (1891-1971), П. Чамата (1898-1969), Д. Ніколенко (1899-1993), і, в основному, молодші за віком співробітники, чиє творче зростання відбувалося під безпосереднім керівництвом Григорія Силовича.

Увесь цей час Г. Костюк здійснював активну роботу з питань організації психологічних досліджень, підготовки психологічних кадрів.

Також з великим успіхом продовжував викладацьку діяльність у Київському педагогічному інституті імені М. Горького [7].

Значну науково-організаційну роботу Г. Костюк провадив не тільки як директор інституту, а й як член Президії Академії педагогічних наук СРСР, голова Українського відділення Товариства психологів СРСР, член редколегій журналів «Вопросы психологии» і «Радянська школа», врешті – керівник заснованих ним видань: «Наукові записки НДІ психології УРСР», науково-методичного збірника «Психологія», серії «Нариси з історії вітчизняної психології».

Упродовж своєї наукової діяльності Г. Костюк приділяв значну увагу пропаганді психолого-педагогічних знань. Учений поєднував у собі високу ерудицію, широке коло інтересів з винятковою добросовісністю і компетентністю під час виконання будь-якої діяльності, наукову вимогливість, сміливість у процесі відстоювання принципів позицій – з особливим піклуванням про своїх колег та учнів, яким увесь час надавав усебічну допомогу.

Висунуті чи розвинуті Г. Костюком ідеї (передусім, принципові положення його концепцій психічного розвитку і розвивальних педагогічних впливів) знаходили підтвердження, застосування і конкретизацію в багатьох екстремальних дослідженнях. Про найважливіші з них Г. Костюк повідомляв на XIV і XVIII Міжнародних психологічних конгресах (відповідно 1954 р. в Монреалі та 1966 р. в Москві). Дослідження здійснював, як сам Григорій Силович, так і, в основному, його численні співробітники та учні.

Г. Костюк ґрунтовно досліджував широке коло питань загальної, дитячої і педагогічної психології. Серед них – сутність процесу розуміння, роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини, генезис та розвиток здібностей, психологічні проблеми становлення особистості, шляхи забезпечення розвивального і виховного характеру навчання. Важливі результати були одержані в експериментальних дослідженнях Г. Костюка, присвячених, зокрема, таким питанням, як формування в дітей поняття числа, взаємозв'язок виховання та мислення.

У 1947 р. Г. Костюк обраний членом-кореспондентом Академії педагогічних наук РСФСР, а в 1966 р., коли академія була перейменована на всесоюзну, став її дійсним членом. Він неодноразово обирався членом Президіуму АПН СРСР, упродовж багатьох років очолював Українське відділення Співки психологів СРСР. Г. Костюк мав почесне звання заслуженого діяча науки УРСР, був нагороджений орденом Леніна, двома орденами Трудового Червоного Прапора, двома урядовими нагородами.

Після «павловської сесії» 1950 р., схвалюючи тезу про необхідність глибокого вивчення матеріального субстрату психіки, наполягаючи на посиленні взаємодії психології з фізіологією вищої нервової діяльності, Г. Костюк водночас рішуче відстоював самостійність психології як науки. В таких складних політичних умовах, Григорій Силевич, як справжній науковець та майстер своєї справи, намагався відстоювати свою наукову точку зору, аргументуючи її об'єктивними доказами. Г. Костюк наголошував на своїй неприйнятності односторонніх поглядів і в питаннях, що стосуються зв'язку психології з іншими науками. Глибоке знання ленінської теорії відображення, марксистського вчення про сутність психіки та свідомості, їх матеріальних основ, а також висока наукова принциповість допомогли йому зайняти правильну позицію в дискусіях, присвячених питанням узгодження психіки та вищої нервової діяльності. У низці статей і виступів, в тому числі на нарадах з психології в 1952 р., науковець відстоював думку щодо єдності психічного і фізіологічного. Відмітивши виключну важливість для психології у вивченні нейрофізіологічних механізмів психічних явищ, Г. Костюк разом з тим рішуче відхиляв спроби «ставити питання про зміну системи психологічних понять системою фізіологічних понять», що мала місце на початку 50-х рр. Він підкреслював, що спільна робота дослідників у галузі психології і фізіології «передбачає самостійне існування цих галузей знань, кожна з яких має свої специфічні завдання» [72]. Відповідно Г. Костюк також вважав однією з необхідних умов плідної співпраці педагогів і психологів, соціологів і психологів чітку диференціацію завдань їхніх досліджень, що поєднується з усвідомленням того, що «психологія особистості так само необхідна соціологам, як і соціологічні дані психологам» [73]. Учений наголошував на великому практичному значенні психології, що має розвиватись як окрема наука зі своїм предметом та

завданнями. Зважаючи на вище означене, Г. Костюк зробив перші спроби до виокремлення психології як окремої науки, яка включає в свою чергу значну кількість напрямів.

У хрущовські часи, відгукуючись на державні рішення, спрямовані на підсилення трудової підготовки школярів, Г. Костюк наполегливо протидіяв відчутному антиінтелектуальному ухилові, яким відзначалась практика реалізації цих рішень. Він підкреслював необхідність «всебічного насичення» виробничого навчання й учнів інтелектуальним, творчим змістом, виховання в них «якостей, які необхідні їм як майбутнім активним діячам технічного прогресу нашої країни» [62].

Окремі сторони діяльності Г. Костюка як директора інституту не підлягали вимогам, звичним для канонів тоталітарних часів. За умов, коли до літератури, виданої до революції або в перші роки радянської влади, ставилися з підозрою (а то й вилучали з обігу), він подбав про її широку представленість в інститутській бібліотеці. Подібно до цього, учений використовував всі можливості (зокрема свої міжнародні наукові зв'язки), щоб діставати для бібліотеки іноземні книжки і журнали, організував переклад і реферування праць зарубіжних психологів. Щодо кадрових питань, то, на відміну від переважної більшості адміністраторів, які дбали насамперед про анкетний «порядок», Г. Костюк послідовно, часто викликаючи цим незадоволення «керівних інстанцій» проводив курс на залучення до інституту здібних науковців незалежно від їхніх біографічних і анкетних даних.

Наукова діяльність Г. Костюка як історика психології припадає на період, коли наука перебувала під впливом марксистсько-матеріалістичних теорій. Це не могло не вплинути на вибір тем досліджень. У 1952-1959 рр. під редакцією Г. Костюка вийшли частини збірника «Очерки по истории отечественной психологии» [63], де охарактеризовані психологічні наробики видатних українських діячів культури.

Г. Костюком були підготовлені статті про роль Ф. Енгельса, К. Маркса та В. Леніна у розвитку психологічної думки. Одночасно визначення Григорієм Силовичем історичної ролі означених мислителів було специфічним. По-перше, аналіз їхніх робіт не мав апологетичної спрямованості, як то було належним у ті часи; по-друге, Г. Костюк, ретельно вивчаючи праці «класиків марксизму-

ленінізму», зумів віднайти наявні там дійсно тверезі твердження; по-третє, у низці праць Г. Костюк, «прикрившись» цитатами з робіт «класиків», описував не канонізовані марксистські догми, а висловлював намагання подати власне розуміння закономірностей розвитку психології. Григорій Силович детально проаналізував роль творчої спадщини класиків марксизму-ленінізму у створенні наукової психології. Важливе значення з цього погляду має його праця «К. Маркс про свідомість людини» [71], де вчений виокремлює важливі, на його думку, положення стосовно психологічної науки і обґрунтовує доцільність їх використання у практиці її становлення.

Радянська епоха дозволила сформувати в особистості Г. Костюка «стержень» борця за самостійність наукової психологічної думки, розвинути вміння попри наскрізне насадження комуністичних теорій і положень, виокремлювати важливі для психологічної науки суттєві факти і інтерпретуючи їх у потрібне наукове «забарвлення», втілювати у практику розвитку психолого-педагогічної діяльності.

Щодо принципів історико-психологічних досліджень, яких дотримувався Г. Костюк, то по-перше, Григорій Силович вважав, що історія психології має іманентні закони розвитку, автономні стосовно зовнішніх (соціальних, культурологічних) детермінант. По-друге, становлення психологічних знань, хоча й визначається внутрішніми спонуканими, не є цілком незалежним від соціальних чинників, що здебільшого розуміли як суспільні макроподії (зміна соціально-економічної формації з власними їм приписами щодо свідомості та діяльності людей).

Третій етап – професійний, на науковій ниві Г. Костюка співпадає із ініціюванням створення НДІ психології Наркомпросу (згодом – Мінпросу) УРСР, що нині іменується як Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України.

Слід зазначити, що особливу увагу в своїй багатогранній діяльності Г. Костюк приділяв розвитку досліджень з трудової та професійної підготовки школярів. У цій площині він провів дослідження ще в ранньому періоді своєї наукової діяльності. Тому, на початку 50-х рр. вчений гаряче підтримував ідеї запровадження в школі не тільки трудової, а й професійної підготовки. Виявляв ініціативу і всіляко сприяв створенню в Інституті низку лабораторій з психології праці, трудового і політехнічного навчання і виховання школярів, профільної і професійної підготовки та профорієнтації

учнів. Він спеціально написав настановчі статті в центральних журналах з проблеми поєднання навчання з продуктивною працею, де розкривається важливе значення процесу праці в розвитку особистості, з'ясовуються його високі можливості в організації профільного навчання в школі. Започаткував підготовку кадрів за темами трудової професійної підготовки, особисто керував роботою аспірантів.

Підтримуючи розроблене С. Рубінштейном [168] тлумачення принципу детермінізму в психології, Г. Костюк підкреслював, що увесь вплив соціуму на особистість, в тому числі й спрямований педагогічний вплив опосередковується психічними процесами та властивостями, які складаються в неї у процесі взаємодії із середовищем. Таке виховання призводить до «спрощеного, механічного розуміння психології особистості», вважав Г. Костюк [64]. Крім того, причиною невдач у вихованні виступає відсутність врахування всієї багатогранності взаємозв'язку дитини з навколишньою дійсністю.

З цієї точки зору Г. Костюк підходив до аналізу проблем трудового виховання. Дослідник вважав, що навчання і труд мають реально поєднуватись у житті школяра. Керуючись означеним підходом, київські психологи, як наслідок, продовжили розробку питань підвищення інтелектуального насичення навчальної праці, посилення взаємозв'язку загальнонавчальної і трудової підготовки, розумового і трудового виховання.

Організуючи в Інституті психології УРСР прикладні дослідження в галузі профвідбору і профорієнтації (їх результати відображені у книгах: «Психологічний відбір льотчиків» (1966) [94], «Професійна орієнтація учнів» [104], Г. Костюк прикладав зусиль для забезпечення їх високого теоретичного і методичного рівня та досягненню на цій основі вагомим практичним ефектом. У цілому, вчений завжди прагнув до того, щоб результати психологічних досліджень надавали реальну допомогу практичним робітникам, передусім, учителям. Водночас у діяльності, що має практичну спрямованість, Г. Костюк виділяв не тільки сферу психологічних знань, а й важливе джерело їх збагачення. Учений був у числі тих, хто в якості одного з принципів радянської психології висував тезу: вивчати особистість, перетворюючи її.

Водночас це було формування теоретичних позицій радянської психології у цілому. В ті часи відбувся складний процес її перебудови на принципах діалектичного та історичного матеріалізму. Ініціаторами цієї перебудови були П. Блонський [18], К. Корнілов [56] та деякі інші психологи-марксистки. Марксистсько-ленінська теорія психології створювалась у гострій боротьбі із залишком ідеалізму та механіцизму у вигляді різноманітних теорій педології, рефлексології, реактології, психотехніки. Г. Костюк в Україні і одним із перших у Радянському союзі розпочав займатися серйозною науковою роботою з питань загальнотеоретичних і методологічних основ психології.

Упродовж всього свого творчого шляху Г. Костюк прагнув до з'ясування взаємодії різних факторів детермінації активності особистості, розкриття психічної діяльності як «живої єдності об'єктивного і суб'єктивного» [65, с. 25]. З особливою увагою Г. Костюк підкреслював, що психічний розвиток не зводиться «до простого накопичення наукових надбань», він «...характеризується якісними змінами особистості дитини в цілому, які передбачають її прогресивний рух» від нижчих до вищих рівнів, структур психічної діяльності [106]. Рушійні сили психічного розвитку Г. Костюк вбачав у характерних для суб'єкта внутрішніх протиріччях. Тому педагогічний вплив, на його думку, повинен сприяти, з одного боку, вирішенню суб'єктом його внутрішніх протиріч в необхідному для суспільства напрямку, а з іншого – виникненню нових протиріч, без яких неможливий подальший розвиток. «Виховання, – писав Г. Костюк, – ставить перед особистістю нові цілі та завдання, які усвідомлюються і приймаються нею, стають цілями і завданнями власної діяльності» [75]. У процесі дослідження різних факторів психічного розвитку – внутрішніх і зовнішніх, в тому числі педагогічного впливу, Г. Костюк керувався критичним аналізом даних, зібраних у цій галузі вітчизняною та зарубіжною наукою, принциповими теоретичними положеннями, розробленими у радянській психології (Л. Виготський [29; 30], С. Рубінштейн [165; 166]), і передусім принципами матеріалістичної діалектики.

Г. Костюк розвивав думку щодо вирішального значення соціального досвіду у розвитку індивідуальної психіки, який досягається значною мірою за допомогою педагогічного впливу. При цьому, він вважав безпідставними сумніви стосовно того, чи є індивідуальна психіка системою, до якої може бути застосоване

діалектико-матеріалістичне розуміння розвитку як розгортання і подолання внутрішніх протиріч. Адже, будучи підсистемою у відношенні до суспільства, особистість разом з тим «сама є складною цілісною системою систем, внутрішньо зв'язаних між собою, ієрархієзованих» [3].

Досягнення Г. Костюка здобули не тільки громадську, а й офіційну оцінку. Він був академіком Академії педагогічних наук СРСР, заслуженим діячем науки УРСР, його удостоїли кількох урядових нагород. Водночас стосунки Г. Костюка з владою були зовсім не безхмарними. Чиновників, які відали освітою й наукою, дратувала самостійна позиція Григорія Силевича; до того ж, на нього дещо важче було тиснути, оскільки він (на відміну від майже всіх тогочасних директорів) не був членом КПРС. Нарешті, під час чергових ідеологічних «заморозків» у 1972 р. Г. Костюкові не могли вибачити наявність у штаті Інституту психології осіб, яких підозрювали в «буржуазному націоналізмі», тож йому довелося залишити посаду директора.

Утім він продовжував активну роботу, очолюючи лабораторію психології особистості. З 1972 р. Г. Костюк завідує лабораторією психології особистості НДІ психології УРСР і одночасно керував Київською лабораторією розвитку мислення школярів Інституту загальної і педагогічної психології АПН СРСР.

У 1976 р. під редакцією Г. Костюка вийшов посібник з вікової психології [107], в якому, як і в попередніх виданнях, проаналізовані основні принципи радянської психології.

До своєї смерті 25 січня 1982 р. Г. Костюк працював в Інституті психології, очолював Київську лабораторію розвитку мислення школярів Інституту загальної та педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР.

Отже, об'єктивний аналіз життєвого та творчого шляху Г. Костюка дозволяє говорити про нього, як про мудрого науковця, ученого, який зробив неоціненний внесок у розвиток вітчизняної психологічної та педагогічної науки. Його праці порушують багато нагальних питань підбору методів, принципів навчання та виховання, формування психологічних показників, покращення результативності навчальної діяльності за рахунок впливу на психологічне середовище особистості, її фізичний і розумовий розвиток.

1.2. Ретроспективний аналіз психолого-педагогічних праць Г. С. Костюка

Основні віхи життєвого шляху Григорія Костюка описуються у роботах Г. Балла [8 с. 10-20], О. Губка [35, с. 39-47], В. Рибалка [161, с. 177-178], О. Скрипченка [173, с. 55-61], Т. Чмут [186, с. 150-151] та ін.. Аналіз означених публікацій дозволяє констатувати факт, що ранньому періоду життя вченого надається достатньо мала кількість уваги, що пов'язано, на нашу думку, із практичною відсутністю інформаційних джерел стосовно цього питання. Зокрема, науковці подають окремі аспекти життя Г. Костюка: місце народження, сімейний стан, навчання у Колегії Павла Галагана у відносно помірному вигляді.

Важливе місце у значній кількості статей цієї проблематики посідає вивчення наукової діяльності Г. Костюка. Науковці вказують та аналізують важливі для психології праці дослідника, прослідковують історію їх виникнення та обґрунтовують практичне значення для подальшого розвитку науки. Заслугує уваги робота В. Пискун [148, с. 146] «Г. С. Костюк – основоположник історії української психології ХХ століття», в якій автор подає змістовний аналіз наукової діяльності вченого. Основний аспект публікації концентрується на розгляді внеску Г. Костюка в історію розвитку вітчизняної психології, і безпосередньо його праць у цьому напрямі. «Г. Костюк започаткував систематичне вивчення історії вітчизняної психології. Він зорганізував укладання та видрук «Нарисів з історії вітчизняної психології» (у 1952-1959 рр. вийшло чотири книги), до яких уперше увійшли дослідження невивчених раніше пластів історії української психології (незаслужено забута творча спадщина діячів Києво-Могилянської академії – І. Гізеля, О. Поповського, Г. Кониського та ін.) та поглиблені знання творчої спадщини та історичної ролі відомих мислителів (В. Татіщева, В. Козельського, М. Новікова, І. Сеченова). У циклі статей, що друкувалися у журналах «Радянська школа», «Советская педагогика» з сорокових до вісімдесятих років, Г. С. Костюк розкрив психологічні погляди українських (Г. Сковорода, К. Ушинський, Т. Шевченко) та російських (В. Белінський, О. Герцен, М. Горький, М. Ломоносов, О. Радіщев) мислителів. Окрім того, він підготував низку статей, які висвітлюють певний період розвитку психології. Наприклад, «Психологічні дослідження в УРСР за 50 років», «З історії вікової психології» та ін. [63].

Г. Балл у публікації «Научная школа Г. С. Костюка: методологические уроки» зауважує, що «Г. С. Костюку вдається здолати односторонність у дослідженнях психологічних проблем навчання й виховання» [5, с. 3]. Автор статті зазначає, що у часи виникнення гуманістичної психології на теренах України, як і в усьому світі, Г. Костюку доводиться обстоювати самостійність психології як науки та її органічний зв'язок із іншими галузями знань. З цього приводу учений розробляє теоретичний системний підхід, методологічні установки, поняттєвий апарат, враховуючи й творчо перероблюючи передові надбання прибічників різних концепцій. Для вирішення цих проблем науковцем розроблені дві ідеї: ідея активності суб'єкта діяльності (зокрема, навчальної) через розгортання й розв'язання внутрішніх протиріч та ідея раціонального, науково обґрунтованого педагогічного керування цією активністю.

Найвизначнішим здобутком ученого, на думку Г. Балла, є «вивчення закономірностей психологічного розвитку, генезису здібностей, становлення особистості, характеристика рушійних сил, детермінант і стадій цих процесів; розкриття, зокрема, ролі в їх детермінації власної активності суб'єкта, а також зовнішніх впливів, у тому числі педагогічних, які стимулюють і організовують таку активність» [6, с. 2].

Натомість, у публікаціях науковців особливе значення надається характеристиці векторів провідних інтересів у галузі не лише психологічної, але й педагогічної наук. Зокрема, до інтерпретації проблемно-задачного підходу Г. Костюка вдається низка українських психологів (Г. Балл [10], С. Корнієнко [57], С. Максименко [123], В. Панов [143], Т. Титаренко [178] та ін.). Учені зазначають, що у дослідженнях Г. Костюка щодо навчального матеріалу й навчальних ситуацій можна знайти психологічний аналіз проблем дидактики, психодидактичний підхід до визначення базових понять, що розкривають зміст, структуру, функції, форми процесу навчання тощо. Вказується на особливості висвітлення ученим різниці між навчальним завданням та навчальною ситуацією з огляду на думку про навчання як елемент розвитку людини. Зазначається, що Г. Костюк вважав вміння розв'язувати вчителем психодидактичні завдання – показником готовності до професійної діяльності. Подібної точки зору дотримуються й сучасні науковці, фахівці із психології праці І. Ващенко [23], Е. Носенко [138], В. Осьодло [140], В. Рибалка [158], Т. Траверсе [180], Л. Щербина [190] та ін..

Отже, з вказаного вище можна виокремити такі основні напрями інтересів Г. Костюка: питання психічного розвитку, розвитку здібностей, психологічні аспекти становлення особистості, започаткування психодидактики як науки тощо.

Окрему проблематику наукових інтересів Г. Костюка розглядає П. Скляр у статті «Спадщина Г. С. Костюка як гуманістичний орієнтир розвитку у вітчизняному освітньому просторі». Автор наголошує, що саме Г. Костюк започаткував у вітчизняній психології основи гуманістичного підходу до проблем психічного розвитку дитини, створив українську психологічну школу. Завдання психології він вбачав у вивченні й використанні закономірностей саморуху людини в процесі особистого становлення індивіда. П. Скляр зазначає, «учений ввів у науковий обіг поняття саморуху як елементу психічного розвитку й саморозвитку, розуміючи під саморегуляцією процес безперервного саморуху, постійного самооновлення через перебудову, переструктурацію внутрішніх, особистісних структур, їхніх співвідношень, взаємовпливів і вдосконалення взаємодії з навколишнім середовищем. Г. Костюк також пише про необхідність праці над собою, аби досягти певного ідеалу у процесі особистісного становлення індивіда» [172, с. 95].

Розглянуті праці формують думку про те, що Г. Костюк започаткував у вітчизняній науці основи гуманістичного підходу до проблеми розвитку людини, створивши підґрунтя для української психологічної школи, освітнього середовища держави. Спадщина Г. Костюка в розробці теоретичного підґрунтя вітчизняної гуманістичної психолого-педагогічної думки та уроки його людяності стали визначальними у науково-педагогічній діяльності учнів науковця та для вітчизняної освіти в цілому.

Питанню характеристики та обґрунтування поглядів Г. Костюка на професійне становлення особистості та роль психічного розвитку у цьому процесі, присвячена значна кількість публікацій науковців. Зокрема, потрібно звернути увагу на роботу С. Максименка «Диференційоване навчання: до проблеми психологічного супроводу», у якій активно використовуються ідеї Г. Костюка щодо активності суб'єкта для його психологічного розвитку, що є методологічною основою проблеми психології навчання. Автор оперує висновками Г. Костюка стосовно того, що навчання – це спільна діяльність учителя й учня, тобто учіння для останнього, яку

організовує й якою керує педагог, а учень засвоює нові знання й способи дій. За С. Максименком, учителю необхідно навчитися так управляти його самостійною діяльністю, щоб у ній, «переважали гуманні її форми – допомога, заохочення до власного розкриття, підтримка ініціативи тощо» [120, с. 46]. Тобто, учений на основі попередніх досліджень у галузі проблематики психічного розвитку особистості в процесі навчання, здійснених Г. Костюком, робить конкретні висновки і вказує на доцільність та актуальність робіт класика психологічної науки.

Актуальною нині є стаття В. Татенка «Г. С. Костюк о детерминации психического развития: ретроспективный анализ перспективных начинаний». Автор публікації описує ученого як видатного спеціаліста в галузі теорії психічного розвитку, розвитку особистості та індивідуальності, при цьому наголошує, що Г. Костюк «завдяки унікальній ерудиції та тонкій інтуїції міг успішно вирішувати найскладніші проблеми теорії і методології психологічної науки. До їх числа необхідно віднести проблему рушійних сил та характеру психічного розвитку підростаючої особистості» [177, с. 185]. На основі аналізу численних гіпотез науковця, В. Татенко робить висновок щодо відстоювання Г. Костюком діалектичного підходу до аналізу процесу розвитку, визнаючи при цьому протиріччя у характері психічного розвитку. У статті зазначається про особливе місце теорії джерела і рушійних сил психічного розвитку у творчості науковця. Прослідкована ієрархія психічного розвитку запропонована Г. Костюком. Крім того, автор зазначає, що долучаючись у дискусії щодо стадій онтогенетичного розвитку психіки, Г. Костюк головну складність вбачав у встановленні критеріїв періодизації психічного розвитку. Так, вказується, що учений критично оцінював підходи, у яких стадії, фази, періоди розвитку психіки встановлюються на основі якогось одного критерію чи інтелектуального розвитку. У роботі В. Татенка особливе місце відведене окресленню питання становлення наукових поглядів Г. Костюка про природу людської психіки. Автор статті здійснює обґрунтування психологічного змісту праць Г. Костюка, які базуються на вивченні ним передових надбань провідних психологів зарубіжжя.

Питання трудового виховання, започатковане Г. Костюком, та його погляди на психологічні рушійні сили цього процесу окреслені у

низці робіт науковців [9; 10; 35; 119]. Публікації характеризують розгляд Г. Костюком практичних умов реалізації та експериментального підкріплення теоретичних знань, акцентується увага на ретельному вивченні науковцем факторів професійної орієнтації особистості, її впливу на розвиток подальшої діяльності. Науковці роблять детальний огляд важливих праць Г. Костюка, що стосуються цієї проблематики («Поєднання навчання з продуктивною працею – найважливіша умова всебічного розвитку школяра», «Психологические вопросы соединения обучения с производительным трудом», «Розвиток здібностей учнів у процесі навчання і праці»).

Розвиваючи ідеї ученого, науковці звертають увагу на те, що у працях Г. Костюка досліджується й проблема діяльності як чинника, що відіграє велику роль у особистісному розвитку людини. Структуру діяльності Г. Костюк усвідомлює як синхронічну, що виражається у взаємодії мотиваційного, змістовного й операційного боків діяльності, так і діахронічну, що розкривається через характеристику завдань, що вирішуються суб'єктом.

Особливий акцент науковці роблять на характеристиці поглядів Г. Костюка щодо проблеми розвитку особистості. Зокрема як зазначає спадкоємиць Г. Костюка, С. Максименко, людина є особливим твором, бо створюється все своє життя і здатна «ускладнюватися (або спрощуватися), самореалізовуватися, вдосконалюватися» [119]. Таку думку автор висловлює на засадах любові до Людини, яку запропонував Г. Костюк, коли домінантним стає питання взаємовідносин між колегами та учнями, а особистість розпочинається з «любові». Учений вважає, що саме любов несе в собі ту незмірну психологічну енергію, ту могутню силу, що здійснює трансформацію особистості. Науковець переконаний, що «любов об'єднує і, власне, створює особистість завдяки тому, що не дає людині зосередитись на власному «Я», а концентрує, втілює її в інше «Я», тим самим забезпечуючи існування і розвиток себе як цілості» [119]. Розвиваючи ідею Григорія Костюка, С. Максименко наполягає на тому, що любов стає однією з форм і напрямів самоактуалізації особистості.

Погляди Г. Костюка на проблему розвитку особистості висвітлюються також у праці В. Рибалки «Філософські і психологічні аспекти проблеми особистості» [160, с. 11-12]. Автор статті зазначає,

що для Г. Костюка особистість є складною системою, яка поєднує в собі біологічні, природні і соціальні аспекти. У роботі В. Рибалки констатується зміст теоретичної концепції цілісного розуміння особистості у єдності її сторін та різноаспектного ставлення до діяльності. Науковець підкреслює, що позиція Г. Костюка стосовно особистості формувалась на основі моністичного діалектико-матеріалістичного розуміння буття і людини, за яким остання визначається як природна і разом з тим суспільна істота, а також під впливом та тісній співпраці з радянськими психологами.

Особливе місце у статті В. Рибалка відводить обґрунтуванню процесу зміни однієї форми особистості іншою. Так, учений зазначає «за Г. Костюком, індивід стає суспільною істотою, особистістю залежно від формування свідомості і самосвідомості, системи психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, дає змогу брати участь у суспільному житті, творенні суспільно необхідних матеріальних і духовних цінностей. Г. Костюк підкреслював, що соціальну сутність особистість проявляє, зважаючи на місце, яке вона посідає у системі суспільних відносин, від її функцій і ролі, від того, наскільки вона усвідомлює своє суспільне становище, як до нього ставиться, якими психічними властивостями володіє» [162].

Доцільно у рамках аналізу наукових джерел розглянути роботу Л. Проколієнко «Проблема активности развивающейся личности в исследованиях Г. С. Костюка» [153, с. 126-132], де вказується, що Г. Костюк визнавав правомірність різних підходів до визначення структури особистості і шляхів особистісного опосередкування зовнішніх впливів. Однак найпродуктивнішим він вважав підхід, що базується на аналізі діяльності особистості. Крім того, автор статті зазначає, що Г. Костюк значну роль відводить середовищу у психічному розвитку індивіда, вважаючи, що поняття середовища неможливо ефективно використовувати в психологічному аналізі, якщо абстрагуватись від рівня і характеру розвитку індивіда.

Особливий акцент у публікації звертається на бачення Г. Костюком умов та властивостей психічного розвитку, трактування сутності означеного поняття та можливостей впливу на формування особистості у навчальному процесі з психологічної точки зору. «Г. Костюк наполягав на особливій ролі у процесі розвитку індивідуальної психіки засвоєння соціального досвіду, в тому числі,

який досягається безпосередньо цілеспрямованим педагогічним впливом. Він вважав безпідставними сумніви стосовно того, чи є індивідуальна психіка системою до якої може бути застосовано діалектико-матеріальне розуміння розвитку як розгортання і подолання внутрішніх протиріч. Маючи неабияку важливість для психічного розвитку, педагогічні впливи не детермінують його. Суттєву роль тут відіграє характеристика матеріального субстрату психіки, зокрема рівень зрілості нервової системи» [162, с. 154].

Важливе місце серед значної кількості публікацій стосовно питання постаті Г. Костюка необхідно надати характеристиці дисертаційної роботи В. Лисенко «Развитие Г. С. Костюком основ педагогической психологии (на материале работ 20-40-х годов)» [118, с. 20]. У роботі представлений фактичний матеріал щодо процесу формування в Україні наукових і організаційних «рушійних активаторів» розвитку педагогічної психології. Крім того, обґрунтовано та об'єктивно оцінено дослідницею реальний масштаб внеску Г. Костюка у психологічну науку, а також вказується особлива доцільність сформованих ним численних теоретичних положень, що в подальшому склали елементи дослідницької програми створеного ним інституту.

Важливий і той факт, що у дослідженні представлений психологічний аналіз внеску Г. Костюка у створення на теренах вітчизняного освітянського простору самостійного напрямку – педагогічної психології, яка відзначається важливістю розширення та поглиблення знань про історію розвитку цієї науки. Як зазначає В. Лисенко, Г. Костюк вбачав першочерговим завданням визначеного ним освітнього напрямку «...необхідність в перетворенні результатів історичної рефлексії в інструмент вирішення теоретико-методологічних і практичних проблем сучасної педагогічної психології» [118, с. 4].

Визначена у дисертації В. Лисенко логіка формування Г. Костюком наукової програми дослідження психічної реальності як у загальнотеоретичному, так і в прикладному аспекті її вивчення, а особливо у зв'язку з вирішенням практичних завдань удосконалення системи шкільної освіти, дозволяє на належному рівні оцінити сучасні досягнення в означеній сфері. Також, вказана робота характеризує Г. Костюка як ученого, який започаткував перспективу дослідження вузлових питань психолого-педагогічної проблематики.

Заслуговує на увагу дисертаційна робота Я. Зелінської «Психологічні аспекти професійної орієнтації в науковій спадщині Г. С. Костюка» [46], в якій науково обгрунтовані питання професійного становлення майбутньої особистості, що ретельно висвітлюються у працях Г. Костюка. У роботі особливий акцент ставиться на психологічних засадах організації профорієнтаційної роботи, вказується на важливість використання запропонованих Г. Костюком методик щодо професійної спрямованості школярів.

Науковець детально аналізує періодизацію становлення поглядів Г. Костюка стосовно психологічних аспектів професійної орієнтації людини. Вказується на важливість застосування праць ученого стосовно означеної тематики у сучасній освітній діяльності.

Таким чином, як свідчить аналіз наукових джерел, Г. Костюк увійшов в історію наукової психологічної думки України як особлива непересічна постать. Значущим є заслуги ученого у багатьох сферах наукової діяльності: від педагогіки, музики, трудового виховання, професійної освіти до різносторонніх напрямів психології. Г. Костюк збагатив різні галузі науки ґрунтовними дослідженнями, експериментально перевіреними та апробованими на практиці. Особлива заслуга Г. Костюка полягає у підготовці цілої плеяди учених, фахівців психологічної науки, які творять освітній процес та розвиток психології сьогодення.

Водночас подальшого дослідження потребує питання характеристики науково-педагогічної спадщини Г. Костюка, визначення основних періодів його професійної діяльності у галузі психологічної та педагогічної науки, характеристика змісту провідних ідей ученого, вектор їх розвитку та перспективи наслідування творчого доробку науковця у майбутньому.

1.3. Загальна характеристика підручників за редакцією Г. С. Костюка

Перші теоретичні і практичні напрацювання Г. Костюка відображено у підручнику «Педологія» [60] для педагогічних технікумів, виданому за його редакцією у 1933 році.

Структура підручника включає 6 розділів:

- 1) «Предмет і метода педології»,
- 2) «Розвиток дитини та його умови»,

- 3) «Фізичний розвиток дитини»,
- 4) «Розвиток психіки дитини»,
- 5) «Характеристика окремих періодів розвитку дитини»,
- 6) «Педологічний аналіз навчально-виховного процесу в

молодшому концентрі політехнічної школи».

У першому розділі «Предмет і метода педології» Г. Костюк аналізує питання зв'язку педології з практикою соціалістичного будівництва в СРСР, основні завдання в справі підготовки кадрів для цього будівництва, у вихованні нового покоління, здатного встановити комунізм [60].

Висловлюючи критичні зауваження щодо різних поглядів на предмет педології як науки, Г. Костюк зробив спробу з'ясувати те основне в розвитку дитини, у чому виявляється специфічна якість дитини як цілої істоти. Визначаючи завдання педології, Г. Костюк вказував, що «вона має допомагати, даючи нам разом з іншими науками знання розвитку нашої дитини, як він відбувається в зв'язку з її вихованням, навчанням у родині, яслах, дитячому садку, школі, піонерській організації. Щоб успішно виховувати, навчати дитину, нам треба її знати. Не знаючи її сил, її важливостей у кожному віці, ми не можемо здійснити програми комуністичного виховання. Дитина бо не є сировина, не пасивний матеріал для вищої виховної роботи. Вона є жива, активна істота, що весь час росте, розвивається, збагачує свій життєвий досвід».

На думку Г. Костюка, педологія разом з іншими науками про дитину повинна «... показати педагогові, як, під впливом яких умов крок по кроку розвивається дитина, як формується з маленької безпомічної дитини доросла, розвинена соціальна істота, як формується досвід дитини в різні часи, яких відмін набуває розвиток дитини залежно від різних типів її класового оточення, як ростуть у кожному віці її потреби й можливості...» [60]. Г. Костюк вказував, що основні питання, які насамперед повинна з'ясувати педологія і які складають її зміст, були такі; що є розвиток дитини і які його причини; чим різниться розвиток дитини як конкретно-історичної, соціальної істоти від тварин; у чому виявляється класова зумовленість розвитку конкретно-історичної дитини; яку роль відіграють у розвитку нашої дитини провідні, соціалістичні умови нашого оточення; які основні етапи проходить дитина в своєму розвитку, поки вона стане сформованою, дорослою людиною; в яких

характеристичних особливостях виявляється її розвиток в кожному віці; який обсяг досвіду, які фізичні й розумові сили дитина має в кожному віці; що вона може в кожному віці сприйняти, зрозуміти з навчального матеріалу; які вимоги з погляду вікових особливостей дітей треба поставити до програм і методів роботи в школі; яку участь можуть діти взяти в кожному віці у виробничому житті; як найкраще можна забезпечити в кожному віці розумовий розвиток дитинства, потрібний рівень опанування..., техніки; чому різні діти виявляють неоднакові особливості розумового розвитку, успішності з основ наук, різні ставлення до практичної праці, навчально-трудова обов'язків, різні соціально-політичні відносини, як найкраще можна забезпечити змалку формування комуністичних настанов у наших дітей і та. ін..

Зв'язок педології і педагогіки Г. Костюк вбачає в тому, що «... педологія історично постала, як допоміжна при педагогіці наука. Замовлення від педагогічних теорій і практики визначало завжди зміст педології», підкреслюючи тим самим «... потребу спрямувати всю педологічну роботу на допомогу педагогічній практиці...» [60, с. 27].

Г. Костюк наголошує на чіткому розмежуванні педагогіки та педології. Науковець переконує, що «... педагогіка є наука про виховання, навчання, а педологія – наука про розвиток дитини... Виховання і розвиток є єдність, але не тотожність» [60, с. 28]. Педологія допомагає педагогіці опрацьовувати для кожного віку дітей відповідно до їх навчальної програми, методи навчання та їх здійснювати на практиці [60, с. 29].

Розглядаючи питання місця педології серед інших наук, Г. Костюк зазначав, що педологія розвивається, використовуючи дані інших наук, які «... дають їй знання про ті системи організму, форми психіки дорослої людини, що в їх світлі педології легше з'ясувати розвиток дитини. В свою чергу педологія дає цим наукам важливий матеріал для того, щоб з'ясувати закони організму, психіки дорослої людини» [60, с. 27]. І якщо анатомія і фізіологія дитини вивчає розвиток психіки дитини, то «педологія вивчає розвиток основних форм ігрової, навчальної, трудової, суспільно-політичної діяльності дитини. Педологія має свої завдання і проблеми, що їх не вичерпують інші науки про дитину».

Педологія, як зазначає Г. Костюк, міцно пов'язана з анатомією, фізіологією, адже «... не можна пізнати ціле в розвиткові дитини, не

знаючи його окремих форм. Разом з цим, психологія, анатомія і фізіологія дитини також щільно пов'язані з педологією, бо не можна з'ясувати окремі сторони розвитку дитини, не розуміючи правильно розвитку дитини як цілого, його умов, законів. Ці вказівки дає цим наукам педологія, а разом з тим використовує їх матеріал для розв'язання своїх проблем» [60, с. 27].

У другому розділі підручника «Розвиток дитини та його умови», висвітлені питання особливостей становлення індивіда та характеризуються умови, за яких цей розвиток набуває ефективного відтінку. Автор підручника зазначає, що педологія має охопити вивченням не тільки раннє, молодше дитинство, вона повинна також показати, як дитина переходить усі етапи свого розвитку (школяр, підліток, юнак), аж поки стане дорослою людиною. «Педологія бере також до уваги і те, що дає для розвитку дитини її життя до народження, час її перебування в утробі матері», визначає «... й ті якісно відмінні закони, особливості розвитку дитини, що виявляються на кожному його етапі (мала дитина, школяр, підліток, юнак)» [60, с. 23].

У розділі, присвяченому розгляду питання про розвиток дитини та його умови, Г. Костюк робить спробу відповісти на питання: що є розвиток дитини, в чому він виявляється, які причини його викликають, «... звідки беруться в дитини її активність, її розум, ідеї, наміри, почуття, що є невід'ємні складові моменти щоденної її ігрової, навчальної, трудової діяльності». З'ясувавши це, ми зможемо далі підійти і до окремих форм розвитку дитини в кожному віці».

У розділах «Педології» «Фізичний розвиток дитини», «Розвиток психіки дитини», а також «Характеристика окремих періодів розвитку дитини», присвячених аналізу фізичного розвитку дитини, розвитку її психіки, а також характеристиці окремих періодів розвитку (переддошкільне дитинство, дошкільне дитинство, молодший шкільний вік) відображені думки, які більш детально і глибше висвітлені у пізніших роботах Г. Костюка.

Розглядаючи питання ролі спадковості і оточення в розвитку дитини, Г. Костюк підкреслює, «що оточення є невід'ємна умова розвитку навіть і цих ознак дитини, що їх якість зумовлена спадково» [60, с. 56].

Цікавим є зміст шостого розділу підручника «Педологічна аналіза навчально-виховного процесу в молодшому центрі політехнічної

школи», де здійснено аналіз навчально-виховного процесу у політехнічному навчальному закладі, описано методичні рекомендації до постановки занять. Значення педології як і кожної науки, Г. Костюк вбачав у тому, що вона «потрібна нам не як наука заради науки, а для практики, для того, щоб допомогти нам виховувати нові кадри будівників соціалізму. Для цього педологія має дати нам правильне наукове розуміння розвитку нашої дитини, його законів, вікових особливостей» [60, с. 7].

Хоча підручник Г. Костюка мав «глибоку насиченість» положеннями марксистсько-ленінської методології, у ньому автор зумів у доступному для читача вигляді висловити свої думки стосовно сутності основних досліджуваних понять, дав детальну характеристику та обґрунтував значення педології як наукового напрямку, висвітлив методичний аспект питання викладання педології, окреслив предмет та значення педології у розвитку дитини. Необхідно зауважити, що маючи значний тиск з боку правлячої гілки влади, Г. Костюк висловлює у «Педології» думки, які у подальшому набудуть значного розгляду та розвитку у його дослідженнях з питань психології та педагогіки, причому їх значення є актуальним і сьогодні.

Однією з важливих праць автора, яка вимагає важливої уваги у практичному плані є видана в 1963 році книга «Здібності і їх розвиток у дітей» [70].

У підручнику висвітлюються в доступній для широкого кола читачів формі важливі питання про природу людських здібностей, про значення суспільних умов в їх формуванні. В ній з'ясовано також індивідуальні відмінності в здібностях, відзначається роль поєднання навчання з продуктивною працею у всебічному розвитку здібностей підростаючого покоління, даються вказівки, як керувати цим процесом у школі і сім'ї.

Підручник «Здібності і їх розвиток у дітей» складається із наступних розділів, які є логічним продовженням один одного:

1. Поняття про здібності;
2. Індивідуальні відмінності в здібностях;
3. Структура здібностей;
4. Природне й суспільне в здібностях;
5. Навчання і праця – шлях розвитку здібностей;
6. Керівництво розвитком здібностей.

У першому розділі книги «Поняття про здібності» акцентована

увага науковця на висвітленні місту поняття «здібності» та значення їх розвитку у особистості дитини. Як зазначає Г. Костюк: «Здібності – складні, синтетичні властивості особистості, про які ми судимо, виходячи з життєвих фактів, в яких вони виступають на зовні, це – істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх» [70, с. 5].

Григорій Силович говорить про здібності людини як про вияв єдиної цілісності її структурності. Учений зауважує на тому, що «здібності людини виявляються не тільки в тому, як вона засвоює й відтворює набуті знання і вміння, а й як розв'язує на їх основі нові завдання, творить щось нове» [70, с. 6].

Другий розділ «Індивідуальні відмінності в здібностях» збагачує поняття читача про типологічні та індивідуальні відмінності у здібностях кожної людини. Г. Костюк говорить, що у шкільному віці здібності набувають своєрідного характеру, виявляється чіткий поділ їх на індивідуальні та розумові, рівень здібностей проявляється у відтворенні навчального матеріалу, а розвиток здійснюється в основному у процесі навчальної діяльності.

При однаковому рівні загальних розумових здібностей останні завжди зберігають індивідуальну своєрідність. В цьому відношенні особистість як підростаюча, так і доросла, неповторна.

Г. Костюк вказує: «Індивідуальні відмінності у здібностях людей є результатом їх розвитку, залежним від суспільних умов життя», а також «індивідуальні відмінності в здібностях у дітей проявляються в кожному віці по різному, відповідно до вікових особливостей їх психічного розвитку» [70, с. 6-8].

У третьому розділі подано характеристику структурі здібностей, детальне пояснення кожному компоненту означеного поділу. «Щоб керувати розвитком здібностей, треба знати їх внутрішній склад, основні елементи, або компоненти, які в своєму взаємозв'язку утворюють їх структуру», – говорить Г. Костюк. Здійснити структурний аналіз здібностей можна тільки виходячи з діяльності, в якій вони актуально існують.

Перш ніж здійснити структурний аналіз здібностей, зазначає учений, необхідно «... визначити поле діяльності, яка спрямована на розв'язання пізнавальних чи практичних задач» [70, с. 17]. Основним першочерговим компонентом у структурі здібностей Г. Костюк визначає знання, що є «... показником не тільки розумового, а й загального духовного розвитку особистості» [70, с. 18].

Узагальнені знання плавно переходять у наступний, не менш важливий компонент здібностей – уміння, що є практичним елементом у реалізації набутих знань, але «... вміє той, хто не тільки знає, а й може застосовувати свої знання на практиці, користуватися ними у змінюваних ситуаціях» [70, с. 18], – наголошує вчений. Акцентуючи увагу на понятті вміння Г. Костюк висловлює думку про існування такої кількості вмінь людини, скільки є конкретних видів діяльності. Вміння автоматизуються у діяльності і здійснюють перехід до вищої стадії свого розвитку – навички.

До компонентів здібностей науковець також включає: спостережливість, пам'ять, мислення, мотивацію, любов до праці, зосередженість стійкої уваги, подолання труднощів, наполегливість, силу волі.

В окремий підпункт Г. Костюк виділяє наукові здібності. Так, за Г. Костюком «Наукові здібності – це спроможність людини творити науку, тобто ставити нові ще не з'ясовані питання, знаходити шляхи їх з'ясування, проводити потрібні для цього спостереження, експерименти, використовувати інші джерела фактів, аналізувати і синтезувати ці факти, висувати гіпотези, що можуть їх пояснити, терпеливо і наполегливо перевіряти відповідність їх об'єктивній дійсності, робити узагальнення і використовувати їх у дальшій пізнавальній діяльності» [70, с. 30-31].

З віком прогресивно змінюється зміст і форми психічної діяльності дітей. У зв'язку з цим зазнають змін і здібності дітей, форми їх вияву та структура.

Четвертий розділ «Природне й суспільне в здібностях» покликаний розмежувати вплив природних задатків людини на розвиток здібностей та обґрунтувати їх розвиток в умовах існування у соціумі, тобто визначити вроджені і набуті здібності та пояснити їх важливість і частоту прояву у діяльності людини, адже як вказує Г. Костюк: «Природні можливості розвитку здібностей кожної людини називають її задатками» [70, с. 43]. Це доводить що природний компонент у системі здібностей називають задатками.

У п'ятому розділі «Навчання і праця – шлях розвитку здібностей» автор ставить за мету підкреслити, що «здібності людей є не стільки передумовою, скільки наслідком їх діяльності» [70, с. 5]. Наголошується на факті, що навчання особистості не закінчується на окремому етапі її життя, а триває впродовж нього, набуваючи різних форм вияву.

Навчання є своєрідним елементом праці, зокрема, зазначає

Г. Костюк «Працюючи, учні навчаються того, чого вони не можуть навчитися в процесі учбової розумової діяльності. Праця стає для них джерелом запитань, які вони з'ясовують на уроках. Вона виступає як метод пізнання прихованих властивостей, зв'язків і відношень речей, набування знань і як критерій їх істотності» [70, с. 57].

Останній розділ підручника «Здібності і їх розвиток у дітей» присвячений управлінському процесу розвитком здібностей. Учений зауважує на тому, що необхідно розпочинати процес їх розвитку ще в ранньому дитячому віці, і залежно від вікових особливостей дитини, ускладнювати характер діяльності, спрямований на реалізацію цього процесу. Г. Костюк пише про необхідність зацікавлення дитини окремими видами діяльності, заохочення її до спостережливості, чіткої мотивації з метою залучення до подальшого виконання дій. Управління процесом розвитку здібностей дозволяє вчасно виявляти певні недоліки та коригувати їх, вчить дітей думати, самостійно знаходити рішення на поставлені завдання.

Отже, у підручнику Г. Костюка «Здібності і їх розвиток у дітей» здійснений науковий аналіз поняття здібності, розшифрований його зміст та структурні елементи, подані практичні поради щодо поетапного розвитку здібностей у дітей різних вікових категорій, а також методичні рекомендації щодо управління процесом розвитку здібностей.

Заслуговує уваги розгляд підручника Г. Костюка «Вікова психологія», який був виданий ще в 1976 році і по праву може вважатися першим педагогічним джерелом, в якому ґрунтовно подається визначення основних понять та термінів вікової психології як науки, вказується на її практичне значення та доцільність подальшого вивчення і впровадження у практику підготовки вчителів тощо.

У підручнику висвітлюються основні питання індивідуального розвитку людської психіки, характеризуються закономірності її формування в ранньому, переддошкільному, дошкільному і шкільному віці, розкрито значення наукового розуміння психічного розвитку дитини для правильної організації навчання і виховання підростаючого покоління. Підручник призначений для вчителів та студентів педагогічних навчальних закладів.

У першому розділі «Предмет вікової психології, її історія та методи», висвітлені передові здобутки науковців того періоду у галузі психологічної науки. Подається категорійна база психології, описаний її зміст, предмет, об'єкт, завдання. Охарактеризовані методи, що застосовуються у психологічних дослідженнях. Окремий параграф відведений історичному аналізу розвитку психологічної науки.

Зокрема, Г. Костюк констатує: «Предметом вікової психології є вивчення рушійних сил індивідуального розвитку людської психіки, закономірностей переходу від попередніх етапів, або періодів, до наступних, від нижчих до вищих, індивідуально-типологічних відмінностей у психічному розвитку дітей, підлітків і молоді, факторів, що їх визначають» [107, с. 6].

Автор підручника пише: «вікова психологія розкриває умови, що визначають цей процес, співвідношення у ньому природних факторів (спадковості, визрівання організму тощо) і суспільних засобів, якими реалізуються можливості психічного розвитку людського індивіда. Вона з'ясовує роль історично вироблених суспільством цінностей (мови, досягнень науки, техніки, мистецтва, суспільних норм поведінки тощо) у формуванні людського індивіда як соціальної істоти, носія суспільних відносин, як особистості» [107, с. 7].

Серед основних методів дослідження у психології Г. Костюком виділені: спостереження, експеримент, який, як «... метод дослідження відрізняється від звичайного спостереження тим, щоб у ньому дослідник не вичікує появи потрібних йому психічних процесів, актів поведінки дітей, а сам створює умови, за яких вони виникають, викликає їх повторно для того, щоб перевірити свої висновки, упевнитися в їх істинності, змінює істотні умови з метою виявлення їх впливу на перебіг досліджуваних процесів» [107, с. 23].

Одна з найбільш ґрунтовних праць ученого – це підручник «Психологія», виданий у 1939 році, який перевидавався у 1941, 1955, 1961, 1968 рр., як правило, у поновленому допрацьованому вигляді, і щоразу його відповідальним редактором і основним автором був Г. Костюк. Висунуті Г. Костюком ідеї (передусім, принципові положення його концепцій психічного розвитку і розвивальних педагогічних впливів) знаходили підтвердження, застосування і конкретизацію в багатьох експериментальних дослідженнях. Упродовж всього свого творчого шляху Г. Костюк прагнув до

з'ясування взаємодії різних факторів детермінації активності особистості, розкриття психічної діяльності як «живої єдності об'єктивного і суб'єктивного». На основі трактування Г. Костюком діалектико-матеріалістичних позицій результатів численних досліджень, проведених вітчизняними та зарубіжними науковцями, у його працях простежується взаємозв'язок таких процесів, як зрілість нервової системи, засвоєння знань, умінь та навичок та власне психічного розвитку.

Висновки до першого розділу

Основні віхи життєвого шляху Г. Костюка описано у працях Г. Балла, О. Губка, О. Скрипченко, В. Рибалки, Т. Чмут та ін.. Аналіз публікацій дозволяє констатувати той, факт, що ранньому періоду життя ученого не приділяється достатньої уваги. Натомість, важливе місце у значній кількості статей, присвячених Г. Костюку, посідає вивчення його наукової діяльності. Учені аналізують важливі для психології праці дослідника, прослідковують історію їх виникнення та обґрунтовують практичне значення для подальшого розвитку науки. У публікаціях науковців особливе значення надається характеристиці векторів провідних інтересів у галузі не лише психологічної, але й педагогічної наук.

Визначено три періоди професійного становлення Г. Костюка. Ранній, який охоплює незначний проміжок часу, коли він здобував якісну за мірками того часу освіту та здійснив перші спроби теоретичного обґрунтування своїх ідей. Другий етап – пізнавально-діяльнісний, коли основну роль вченим було приділено різним аспектам психічного розвитку особистості, у тому числі діяльності, як його важливого чинника. Третій етап – професійний, ознаменований створенням сучасного Інституту психології НАПН України, створенням окремого напрямку – педагогічної психології, першочерговим завданням якого, на думку Г. Костюка, є необхідність перетворення результатів історичної рефлексії в інструмент вирішення теоретико-методологічних і практичних проблем сучасної педагогічної психології.

Ми виділяємо такі основні напрями інтересів Г. Костюка: питання психічного розвитку, розвитку здібностей, психологічні аспекти становлення особистості, започаткування психодидактики як науки тощо. Проаналізовані нами праці дають підстави стверджувати, що

Г. Костюк започаткував у вітчизняній науці основи гуманістичного підходу до проблеми розвитку людини, створивши підґрунтя для української психологічної школи. Як свідчить аналіз наукових джерел, Г. Костюк увійшов в історію наукової психологічної думки України як особлива непересічна постать. Значущим є заслуги ученого у багатьох сферах наукової діяльності: від педагогіки, музики, трудового виховання, професійної освіти до різносторонніх напрямів психології. Г. Костюк збагатив різні галузі науки ґрунтовними дослідженнями, експериментально перевіреними та апробованими на практиці. Особлива заслуга Г. Костюка полягає у підготовці цілої плеяди учених, фахівців психологічної науки, які творять освітній процес та науку психологічного сьогодення.

РОЗДІЛ 2. СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ Г. С. КОСТЮКОМ ТА ЙОГО ПОСЛІДОВНИКАМИ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ

2.1. Наукова школа Г. С. Костюка

Наукова школа (англ. *scientific school*) – форма організації колективної наукової праці співробітників НДІ, ВНЗ, наукового центру тощо під керівництвом лідера школи, як правило, відомого вченого. Характеризується єдиною дослідною програмою, спільністю наукових поглядів і стилю наукової діяльності в конкретній галузі. Лідер є автором програмної концепції – основи для вирішення наукових задач. Наукова школа є таким соціальним феноменом науки, який дозволяє розглянути когнітивні та соціальні характеристики наукової діяльності в їх єдності і взаємозумовленості. Наукова школа утворює ту динамічну одиницю науки, яка забезпечує спадкоємність наукового знання і створює оптимальні умови для його розвитку.

Поняття «наукова школа» багатозначне і має різні смислові відтінки. Етимологія слова вказує на те, що первісною функцією школи була виховна. Школа служила каналом комунікації вчителя з учнями, створювала особливе поле спілкування, за допомогою якого учні долучалися до наукових традицій, ідей, висунутих вчителем, і методів дослідження. Наукову школу часто позначають іменем видатного вченого (школа Резерфорда, школа Бора, школа Патона тощо), назвою університетського міста (наприклад. Оксфордська школа); говорять також про національні наукові школи (наприклад, українська науково-технічна школа). Найважливішою, атрибутивною функцією наукової школи є трансляція системи знань. Історія кожної школи неповторна, як і біографія кожного вченого – її засновника. Кожна школа в науці відрізняється лише її притаманними властивостями. Відтворення відомого, стандартного знання, винахід винайденого суперечить природі науки. Тому функція навчання, прилучення до традиції нерозривно з'єднана в науковій школі з пошуком нового знання і нових методів вирішення завдань.

Наукова школа – це особливий феномен, пов'язаний з іншими науково-соціальними об'єднаннями та структурами науки, такими, як дисципліна, науковий напрямок, організація (інститут, лабораторія, сектор, кафедра), «невидимий коледж» та ін. Для того, щоб виявити характер взаємовідносин наукової школи з безліччю інших структурно-динамічних одиниць науки, необхідно виявити її

відмінність від цих утворень. Ідентифікація наукової школи є однією з найскладніших проблем наукознавства і вимагає комплексного підходу.

Найважливіші, інваріантні риси наукової школи, що дозволяють відрізнити даний тип наукового співтовариства від інших його видів, полягають у наступному:

1. Наукова школа – особлива форма кооперації наукової праці;

2. Основою наукової школи є наукова ідея і дослідницька програма, яку розвивають і реалізують всі члени даного наукового співтовариства;

3. Творцем школи є великий вчений, який висунув наукову ідею і сформулював основи дослідницької програми для її розробки, що володіє особистим і науковим авторитетом для всіх учасників наукової школи. У переліку заслуг вченого почесне місце відводиться створенню власної наукової школи;

4. У процесі розробки дослідницької програми і вирішення наукової проблеми відбувається одночасне навчання і виховання вчених, підвищення їх наукової кваліфікації (у т. ч. навчання в аспірантурі, підготовка та захист кандидатських і докторських дисертацій, навчання експериментальній майстерності і методам теоретичних досліджень). При цьому дослідні цілі і завдання підготовки наукових кадрів виступають в науковій школі як рівнозначні;

5. Учасників наукової школи об'єднують спільні духовні та соціальні цінності, які проявляються в мотивації наукової діяльності, моральній підвалині, що характеризує соціально-психологічний клімат і міжособистісні відносини між вченими і керівником школи, особливий стиль наукового мислення, що спонукає до творчості. Відносини координації, неформальні особисті контакти (горизонтальні зв'язки) в науковій школі превалюють над відносинами формальної субординації (вертикальними зв'язками);

6. У науковій школі створюються умови для вільного виявлення індивідуальних здібностей і творчого зростання кожного учасника школи;

7. Наукова школа проходить в процесі свого розвитку необхідні стадії – виникнення, розквіту, кризи і розпаду.

Терміном «наукова школа» позначаються такі основні типологічні форми: а) науково-освітня школа; б) школа – дослідницький колектив;

в) школа як науковий напрям, яка має за певних соціально-історичних умовах національний, а іноді й інтернаціональний характер. Однак в «чистому» вигляді ці типологічні форми наукової школи зустрічаються досить рідко, і справжня наукова школа об'єднує найчастіше ці три іпостасі.

Постаті Г. Костюка присвячені роботи окремих науковців. Так, варто відзначити особливі інтереси у розгляді цього питання його наступникам, колегами, співробітниками по Інституту психології, що невдовзі після смерті вченого був названий на честь його імені. Ідеї, що висунув учений, продовжують розвивати його учні Г. Балл [5, с. 218-224; 6, с. 47-51; 7, с. 1-3; 8, с. 49-56; 9, с. 10-20], І. Бех [13; 14; 15; 16; 17], М. Боришевський [22], Г. Дьяконов [40, с. 1-4], Г. Кагальняк [49], В. Котирло [109], С. Максименко [121; 157], В. Моляко [133; 134], В. Панок [144], Л. Проколієнко [153, 154], В. Рибалка [160], В. Роменець [164], Т. Титаренко [178], А. Фурман [183], Н. Чепелева [184; 185] та ін.. Визнаним є той факт, що «проблеми, які досліджував Г. Костюк, не втратили актуальності донині» [143, с. 180], а його наукова спадщина, максимально наближена до розуміння вітчизняних соціально-психологічних особливостей становлення особистості й проблем її освіти, стала наслідком як його непересічних здібностей, так і життєвого досвіду.

Віддаючи пошану своєму вчителю, учні стають організаторами конференцій і з'їздів, присвячених вивченню творчої спадщини видатного ученого й діяльності Інституту психології імені Г. Костюка, що відбулися з нагоди його 90-річчя і 100-річчя; пишуть численні статті, у яких не лише аналізують його ідеї, а й розповідають про нього як про людину, яка над усе поважає в іншій особисту думку. Так, у колективній монографії «Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин: до 110-ї річниці від дня народження» опублікованій за редакцією С. Максименка, подаються спогади учнів видатного митця психологічної науки, в яких всесторонньо описується його творчий шлях, особистісні риси, головні напрями наукової діяльності. Плеяда науковців, підготовлених Г. Костюком у своїх спогадах висловлює, передусім, щирі слова вдячності за ті знання, які учений зумів донести до них та сформував справжніх майстрів своєї справи. Десятки психологів, яким пощастило свого часу навчатись в аспірантурі і здійснювати дослідження під безпосереднім керівництвом Г. Костюка, на все життя зберегли згадки про нього як про

прекрасного вихователя наукової заміни, в особі якого «... щасливо поєднувався високий експериментально-дослідницький дар з широким філософським і глибоким теоретико-методологічним мисленням. Він всіляко відстоював єдність навчання, виховання і трудового загартування підростаючої особистості» [24, с. 199]. «Г. С. Костюк не лише відомий учений, але й людина дивовижної внутрішньої краси. Він був доброзичливий і простий у спілкуванні з людьми, скромний і принциповий, не гордився своєю освіченістю, не ставив себе вище над іншими. Григорій Силевич проявляв глибокий інтерес до кожної конкретної особистості, з якою доводилося зустрічатися, він відчував життя іншої людини так само, як і своє. Дивився на світ не тільки своїми очима, а й очима іншої людини, безпомилково визначаючи, яке ставлення викликав у неї до себе» [35, с. 72].

Слід зазначити, що, наприклад, Г. Балл тісно співпрацював зі своїм наставником, що є зразком «наукової дружби», коли, з одного боку, досвідчений учений допомагає своєму учневі стати справжнім науковцем, а з іншого – молодий дослідник переймає позитивний досвід у свого вчителя. Варто взяти до уваги і такий факт, який наводить Г. Балл у спогадах: надсилаючи рукопис до редакції, Г. Костюк ставив прізвище свого учня на перше місце за алфавітом [5].

У процесі детального ознайомлення зі статтями учених, які безпосередньо співпрацювали з Г. Костюком формуються ґрунтовні думки стосовно постаті науковця. Це дозволяє створити його творчий портрет та пояснити вибір наукової позиції у психологічній галузі.

Будуючи свої наукові погляди на основних теоріях з психології особистості учня, запропонованих та обґрунтованих Г. Костюком, науковці (І. Вільш [26; 27], Т. Дуткевич [39], Л. Карамушка [51], С. Максименко [121; 122; 123; 157], В. Панок [144]) акцентують увагу на органічному зв'язку сучасних досліджень з ідеями ученого. Зокрема, Г. Костюк ставив перед собою завдання здійснити психологічний аналіз категорії «здібності», а продовжив працювати над цією проблемою Г. Балл. З приводу цього, П. Скляр зазначає, що концепцію сталих індивідуальних рис особистості пропонує польський дослідник І. Вільш, яка збігається із поглядами українського науковця [172, с. 95-96].

Своєму учителю та наставнику Г. Балл присвятив низку

різноаспектних публікацій, в яких висвітлив визначні віхи діяльнісного шляху Григорія Силовича. Спадщина Г. Костюка, на думку Г. Балла, – це своєрідний зразок органічного поєднання гуманістично налаштованої психології з дотриманням принципів наукового раціоналізму. Серед численних праць, присвячених означеному питанню, необхідно відмітити статті: «Григорій Силович Костюк – видатний вчений, фундатор сучасної української психології» [8], «Наукова школа Г. С. Костюка: методологічні здобутки і настанови» [10], «Наукова спадщина академіка Григорія Костюка і актуальні проблеми психологічної епістемології» [9], «Григорій Костюк – видатний психолог України» [7] та ін., де ґрунтовно проаналізований значний внесок ученого в розвиток психологічної думки України.

2.2. Г. О. Балл як один із найяскравіших представників наукової школи Г. С. Костюка

Балл Георгій Олексійович (1936-2016) – український психолог, член-кореспондент, НАПН України, з 2003 року, професор з 1993 року, доктор психологічних наук з 1991 року, кандидат технічних наук з 1964 року. Засновник наукової школи раціогуманізму. Основний напрямок досліджень - методологічні й теоретичні проблеми психології та суміжних із нею наук.

Г. Балл започаткував нові наукові напрями, що стосуються: а) створення й застосування психолого-педагогічної теорії задач; б) визначення психолого-педагогічних засад гуманізації загальної та професійної освіти; в) раціогуманістичного підходу в методології людинознавства (зокрема, психологічної науки). Дослідження присвячені також: удосконаленню поняттєвого апарату психології та суміжних із нею наук; теорії та методам апаратурного кореляційного аналізу; методам професійного відбору; програмованому і комп'ютеризованому навчанню; психологічно обґрунтованій побудові навчального матеріалу й навчальних ситуацій; парадигмі діалогу в гуманізації суспільних відносин (передусім у сфері освіти); психологічним аспектам діяльності та професійної підготовки науковців, педагогів, практичних психологів, становленню духовності професіонала; аналізу категорії «особистість»; співвідношенню адаптації, нормовідповідності й творчості у функціонуванні особистості; сутності, психологічному змістові та співвідношенню

особистісної свободи й особистісної надійності; ролі категорії «культура» у психологічній науці та культуротвірній функції останньої; шляхам підвищення системності психологічного знання; теоретичним засадам удосконалення етичної свідомості.

Світоглядною та методологічною основою розуміння Г. Баллом особистості є принцип раціогуманізму, який становить у найширшому контексті важливу передумову успішного розвитку і позитивного впливу на суспільну практику психологічної науки в цілому. Вчений вважає, що відповідно до цього принципу є актуальним з'ясування того, як поєднати у психологічній царині гуманістичну налаштованість із конструктивним використанням засобів раціонального пізнання [7]. На думку Г. Балла, орієнтирами такої гуманістично й особистісно налаштованої освіти здатні бути поняття (і відображувані ними феномени) внутрішньої свободи особистості та особистісної надійності. У своїй праці [11] Г. Балл акцентував на необхідності розвивати творчі здібності учнів і студентів на всіх етапах їх залученості до системи освіти, наголошуючи, що школа, й насамперед, початкова, відіграє у цьому процесі важливу роль.

Обґрунтовуючи чинники, які впливають на розвиток творчих здібностей школярів, Г. Балл акцентував увагу на категорії гуманізму як чи не найважливішої складової сучасної освіти [9]. Гуманізм, на думку Г. Балла, заохочує партнерську взаємодію людей та людських спільнот. Її атрибутами є повага – до партнерів і до себе – і фасилітація особистісного зростання кожної людини (інструментального – у бік збагачення її здатностей і мотиваційного – у бік неперервного розвитку ціннісно-сміслової системи свідомості через перехід-входження у спільноти дедалі вищого порядку. Гуманізм передбачає (у термінах А. Маслоу) допомогу партнерам не лише у задоволенні – зараз і в майбутньому – їхніх дефіцитарних потреб, а й у їхньому прилученні до переживання й реалізації буттєвих цінностей – добра, істини, краси, справедливості, досконалості тощо. Сама гуманістично орієнтована активність постає для її суб'єкта такою реалізацією, даючи йому – попри неминучі труднощі і втрати – високу радість. Отже, гуманістичний підхід є не однобічно альтруїстичним, а радше таким, що трансцендує дихотомію егоїзму й альтруїзму [6]. Г. Балл у якості основного принципу гуманізму виділяв орієнтованість на особу.

Принцип орієнтованості на особу передбачає спрямованість (у реалізації якої гуманістично налаштовані педагоги й психологи

покликані підтримувати своїх підопічних): а) на шанування і гармонійне вдосконалювання особи у єдності її фізичних, психологічних і духовних властивостей, забезпечення її повноцінного функціонування («fully functioning person»); б) на підвищення рівня її власне особистісного розвитку, що вимагає її якомога повнішої й органічнішої реалізації у культурі – не лише як носія, а й як суб'єкта останньої.

Психологи і педагоги визнають творчий, пошуковий, дослідницький характер діалогу. За Г. Баллом [8], принцип діалогізму передбачає змістовну взаємодію між партнерами і між позиціями, які вони відстоюють. Діалог визначається не тільки як форма спілкування, учасники якого обмінюються висловлюваннями і репліками, але й як тип взаємин індивідуальних або групових суб'єктів. Обґрунтовуючи стратегію діалогу як найбільш продуктивну і гуманістичну у соціально-особистісному впливові. Г. Балл виділяє своєрідні діалогічні універсалиї: повагу до партнера; повагу до себе; прийняття партнера таким, яким він є, та орієнтацію на його вищі досягнення (реальні або можливі); конкордатність (згода учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей); толерантність як презумпція можливого прийняття партнера або його погляду, погляду, позиції; можливо більш повного використання потенціалу культури, входження конкретного діалогу у «великі діалоги», за допомогою яких культура функціонує і розвивається [9].

Творчість, на думку Г. Балла, неможлива без толерантності. Толерантність як принцип сучасного гуманізму, полягає у повазі до інтересів, прагнень, думок суб'єктів (різного рівня), з якими відбувається взаємодія. Однією з найважливіших функцій толерантності є забезпечення можливості творчого перетворення навколишньої дійсності. Завдяки толерантності створюються умови для безпечного прояву творчої активності та творчого самоствердження людини [7].

Творчість виявляється й у можливості особистості нестандартно вирішувати конфліктні ситуації. Творчий підхід до розв'язання конфлікту виявляється у виконанні таких мисленнєвих дій, результатом яких є знаходження неординарного способу, враховуючи особливості ситуації та особистість опонента. В такому разі змінюється ставлення до ситуації: стає можливим погляд на проблему з різних точок зору, творче переосмислення ситуації, здійснення неупередженої оцінки, формулювання висновків та обрання

конструктивного шляху для вирішення конфліктної ситуації. Вище згадану послідовність і складають етапи нестандартного підходу у розв'язанні конфліктів, що, врешті решт, зумовлює неочікуваний та ефективний спосіб вирішення проблеми. Вміння конструктивно, а отже й творчо, підходити до складних ситуацій формується у молодшому шкільному віці.

Серед важливих характеристик творчої особистості, Г. Балл виділяє вміння робити вибір. Він характеризує акти вибору як важливі специфічні складники людського життя й діяльності. Хибним є ототожнення свободи з можливістю вибору, свобода особи є свободою не лише вибору, а й творчості і внутрішньо вільна людина прагне до творчості як до конструктивної альтернативи самому виборі [11]. Люди досить часто потерпають від неготовності до вправного здійснення актів вибору. Натомість конструктивний особистісний вибір виступає ефективним засобом попередження неврозів і особистісних дисгармоній, стає значимою умовою особистісного зростання. Здійснюваний особою акт вибору психологічно може виступати як: а) операція; б) свідомо цілеспрямована дія, що не має, однак, виразних властивостей вчинку; в) вчинок (у цьому разі йдеться про особистісний вибір). Слід розрізняти також тактичні і стратегічні особистісні вибори [8].

Застосування раціогуманістичної орієнтації до психології особистості знайшло вияв у інтегративно-особистісному підході. Інтегративність трактується при цьому одночасно у двох аспектах: гносеологічному, який вимагає інтеграції (синтезу) конструктивних складових концепцій, що відповідають різним варіантам розуміння та пізнання особистості, і онтологічному, який передбачає орієнтацію на цілісний розгляд людського індивіда (особи) у єдності його соматичних, психологічних і духовних властивостей.

2.3 Особистість учня як предмет досліджень Г. С. Костюка та представників його наукової школи

Особистісно орієнтований підхід у психологічній науці передбачає встановлення і характеристику основних шляхів розвитку та визначення факторів впливу на індивіда, що дозволить ґрунтовніше аналізувати його психічні стани і за допомогою цього коригувати недоліки в навчально-виховній діяльності.

Питанню характеристики і обґрунтуванню положень щодо факторів розвитку особистості учня приділяли значну увагу провідні учені-психологи України та зарубіжжя. Зокрема, досить змістовний аналіз цього процесу простежується в роботах Г. Костюка [73; 74], С. Максименка [121; 122], Ж. Піаже [147] та ін. Так, у своїх досягненнях у галузі психологічної науки С. Максименко удосконалює погляди на теоретичні положення розвитку особистості, запропоновані Г. Костюком. «Особистість, – в розумінні С. Максименка, – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції і має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [127, с. 25]. А. Петровський пропонує концепцію персоналізації особи, а К. Платонов вважає «діяльність – єдиним ефективним засобом бути особистістю» [150]. Г. Костюк у своїх роботах [68; 75; 99] акцентує увагу на закономірностях розвитку індивіда. Зокрема, у праці «Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості» учений визначає рушійні сили психічного розвитку особистості, характеризує властиві суб'єкту, внутрішні протиріччя, що впливають на зазначені вище процеси і обґрунтовує свої положення щодо проблематики розвитку особистості, що викликають інтерес і мають значущий практично-науковий зміст.

У системі наукових поглядів Г. Костюка простежується акцентування уваги ученого на три основні вектори психологічної науки:

- обґрунтування та удосконалення теорії розвитку особистості;
- характеристика проблемних аспектів розвитку здібностей індивіда;
- аналіз мислення в контексті розумового розвитку.

Учений [68; 78] рішуче відхилив односторонні, спрощені тлумачення поняття «особистості», наполягав на необхідності врахування багатогранності, різнобічності, суперечливості досліджуваних психологією, їх складної діалектики.

Наукові погляди Г. Костюка на особистість характеризуються, в порівнянні з іншими ученими, цілісністю, експериментальною вивіреністю, теоретичною завершеністю. Г. Костюк зазначає, що індивід стає суспільною істотою, особистістю в залежності від формування свідомості, системи психічних властивостей, що внутрішньо визначає його поведінку, дозволяє брати участь у

суспільному житті, створенні громадсько-необхідних матеріальних і духовних цінностей. Водночас, «об'єктивна соціальна сутність особистості завжди реалізується суб'єктивними психічними засобами» [73, с. 62-63].

Важливою для розуміння особистості, на думку Г. Костюка [75], є проблема співвідношення загального, типового та індивідуального в особистості. Адже, особистість не зводиться тільки до індивідуальних її особливостей, і зрозуміти індивідуальне, одиничне можна тільки в його зв'язку із загальним, загальне виявляється завжди в особливому та індивідуальному.

Г. Костюк рішуче відхиляв односторонні, спрощені тлумачення поняття «особистість», наполягав на необхідності врахування багатогранності, різнобічності, суперечливості досліджуваних психологією, їх складної діалектики. Базуючись на ідеях Г. Костюка, Г. Балл визначає особистість як індивідуальний модус культури та інтегративну якість особи, іншими словами, особистість – це відносно автономний і індивідуально своєрідний суб'єкт культури. У цьому контексті окрему увагу слід приділити концепту суб'єктивної культури, яке І. Данилюк [36] вважає інтегральним у взаємозв'язку культури та психології та визначає його як характерні для кожної культури способи, за допомогою яких її члени впізнають створену людьми частину людського оточення: те, як вони категоризують соціальні об'єкти, які зв'язки між категоріями виокремлюють, а також норми, ролі і цінності, які вони визнають своїми.

Процес розвитку особистості нерозривно пов'язаний з характером її діяльності. У діяльності дитини зароджується і розвивається здатність перетворювати об'єкти в образах, створювати уявлення про такі предмети та явища, які вона безпосередньо не сприймає. Процеси мислення, що спочатку безпосередньо «вплітаються» в практичні дії дитини, потім виділяються в особливі або розумові дії з об'єктами. Вони дозволяють дитині отримувати знання про такі властивості і ставлення речей, які не можна безпосередньо сприйняти або представити. Відбуваються переходи від живого споглядання до мислення, від наочно-дієвого до образномовного, а далі – до понятійного мислення, спочатку конкретного, потім – абстрактного. Завдяки цьому, зазначає Г. Костюк, відчуває структурні зміни навчальна діяльність особистості, спрямована на засвоєння знань, умінь і навичок [78, с. 6].

Дослідження Григорія Силевича [75] дозволили йому сформулювати цілісну концепцію розвитку і становлення особистості на різних етапах онтогенезу. У своїх працях він переконливо довів, що розвиток особистості є результатом діалектичної взаємодії середовища, спадковості і активної діяльності людини. Особистість – це складне утворення, цілісна «структура структур» психічних особливостей, що охоплюють низку компонентів в їх взаємозв'язках: індивідуальна своєрідність мотивів, цілей, розумових та інших якостей, спрямованість на усвідомлення суспільних цінностей, самовиховання, самореалізації.

Перехід від чуттєвого до уявного пізнання об'єктивної дійсності є подальшим розвитком аналітико-синтетичної діяльності людського мозку, виникнення її нових, якісних особливостей. При цьому дитина абстрагує одні відносини від інших, відокремлює істотне, головне від несуттєвого, другорядне, головне від другорядного; узагальнює виділені ознаки, властивості, відношення об'єктів і завдяки цьому приходить до глибшого розуміння цих об'єктів; уявні операції з об'єктами дозволяють їй розкривати загальне в одиничному, пізнавати сутність речей. У розумовій діяльності учнів важливу роль відіграють такі її мотиви, як потреба зрозуміти, допитливість, інтерес до науки, любов до знання, до книги, усвідомлення необхідності ґрунтовно засвоїти знання з різних предметів, почуття відповідальності за їх засвоєння, потреба поділитися своїми знаннями з іншими людьми.

Г. Костюк підкреслює [93], що соціальну сутність особистість проявляє, незважаючи на місце, яке вона займає в системі суспільних відносин; це проявляється в взаємозв'язку її функцій і ролі, а також у тому, наскільки вона усвідомлює своє суспільне становище, як до нього ставиться, якими психічними властивостями володіє. З іншого боку, психічну діяльність і відповідні процеси особистість реалізує через систему нейрофізіологічних механізмів, функціонування яких залежить від інших систем організму і які визначають динаміку формування, перебігу, становлення цієї діяльності та особистісних властивостей.

«Дитина розвивається, – писав Григорій Костюк, – як особистість, вростаючи в суспільне середовище, культуру соціуму, в систему суспільних відносин, а спрямовується цей процес навчанням і вихованням в його різних формах» [68, с. 55].

Біологічне, на думку Г. Костюка [73; 76], визначає загальні природні можливості індивіда стати особистістю, що може бути реалізовано тільки до суспільних умов життя. Головним на цьому шляху є засвоєння індивідом людських «сутнісних сил», що втілені в створених народами матеріальних і духовних цінностях, а також конструктивну участь кожного громадянина у створенні нових норм і цінностей.

Учений підкреслює, що «біологічне зумовлює і індивідуальні відмінності в природних можливостях людей. Саме через ці відмінності, окремі індивіди по-різному вчаться, з різною швидкістю, повнотою і глибиною опановують накопиченими людством духовними цінностями, по-різному беруть у їх «примноження» і тим самим досягають різних рівнів розвитку своїх специфічних людських потреб і здібностей» [159, с. 12].

Природне, за переконаннями Г. Костюка [64, с. 223] «змінюючись» в суспільному, не усувається, а діє на всіх етапах життя особистості. Саме в цьому аспекті доцільно розрізняти поняття «індивід» і «особистість». Проте різниця між ними не досить значна, тому що людина є індивідом на всіх етапах онтогенезу і за будь-яких умов, тоді як особистістю стає і може перестати бути. Формуючись як особистість, Людина точніше демонструє свою індивідуальну своєрідність, поведінкову безпосередність.

Психічний розвиток дитини відбувається в єдності з її фізичним розвитком. Він характеризується якісними і кількісними змінами. Залежно від умов розвиваються окремі дії і психічні процеси, які вона включає, що водночас веде до подальшого розвитку діяльності в цілому.

Соціальні фактори діють на психічний розвиток особистості через власну діяльність дитини, завдяки чому вона засвоює соціальний досвід, «вростає в життя суспільства», а зовнішні, інтеріндивідуальні стосунки переходять у внутрішні, інтраіндивідуальні властивості особистості. Цей процес залежить від суб'єктивних умов – ставлення особистості до цієї діяльності, її внутрішньої позиції, життєвого сенсу. Тому, однакові зовнішні обставини можуть по-різному впливати на розвиток підростаючої особистості.

Психічний розвиток особистості триває як у навчальній, ігровій, так і в трудовій, професійній діяльності. З віком значення і

співвідношення цих видів діяльності змінюється: поступово на перший план, поряд із засвоєнням, виходить утворення особистісних цінностей. Звідси зрозуміло, що психічний розвиток особистості охоплює весь життєвий шлях людини, він здійснюється при безперервному навчанні і вихованні, на власному досвіді і досвіді інших, хоча провідну роль відіграє і особиста діяльність, спрямована на примноження матеріальних і духовних цінностей. У цьому процесі здійснюється не тільки відтворення, повторення видових особистісних властивостей людини, але і їх подальший розвиток.

На думку Г. Костюка, психічний розвиток особистості керується ззовні, проходячи шлях від нижчого до більш вищого рівня досконалості. Автор підкреслював, що «ключ до правильного розуміння психічного розвитку як «саморуху» живої системи, в якому природний її потенціал реалізується в ході діяльності, полягає у конкретно-історичних суспільних умовах» [73, с. 96].

На думку Г. Костюка [73, с. 19-32], вплив навчання на психічний розвиток залежить від вікових та індивідуальних особливостей дітей, що обумовлюються не тільки попереднім навчанням, а й рівнем зрілості організму, індивідуальними особливостями типу нервової системи. Учений стверджував, що навчання може мало сприяти розвитку, а часом і гальмувати його. Так, догматичне навчання, яке зводиться до зазубрювання готових істин, гальмує їх розумовий розвиток. Тільки те навчання, яке активізує і формує розумову діяльність учнів, активно сприяє розумовій діяльності, прискорює її, розширює їхні пізнавальні можливості.

Розкриваючи взаємозв'язок між навчанням і психічним розвитком, у своїх роботах Г. Костюк показав, що розвивальна функція навчання реалізується лише за певних умов. Провідна роль навчання в розумовому розвитку учнів здійснюється не сама по собі, а при впливі певних умов, які створюються побудовою самого змісту навчання, організацією навчального процесу, активними його методами, за яких учень виступає не тільки як об'єкт, але і як суб'єкт навчання... Сказане стосується і виховання [77].

У зв'язку з розвитком діяльності складаються і психічні властивості особистості, тобто їх розумові, емоційні і вольові риси, здібності та моральні якості. Формування особистості за Г. Костюком [76, с. 9], як суспільної істоти, виражається в тому, що на кожному етапі свого розвитку вона займає певне місце в доступній для неї системі суспільних відносин, виконує всі складні обов'язки.

Означене вище дозволяє зупинитися на внутрішніх протиріччях як на рушійних силах розвитку психіки. Одне з основних протиріч, що закономірно виявляється у всіх вікових ступенях, є відмінність між новими потребами, цілями, прагненнями особистості, розвитком і досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. Внутрішні протиріччя мають місце у становленні нових потреб та інших мотивів діяльності особистості. Становлення їх не обходиться без боротьби старого і нового, без вироблення здатності підпорядковувати ближні, безпосередні мотиви більш віддаленим, опосередкованим мотивами діяльності [64, с. 46-47].

Одним з центральних в принципі розвитку, за Григорієм Костюком, є діалектичне положення про рушійні сили, згідно з яким «особистість розвивається у зв'язку з внутрішніми протиріччями», які обумовлені її ставленням до навколишнього середовища, реальними успіхами і невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством [73, с. 123]. До того ж суперечності як рушійні сили розвитку особистості стосуються як окремих її сторін, так і всього психічного життя в цілому. Причому в історії індивідуального становлення людини одні тенденції відживають, інші з'являються, зміцнюються. Цей рух продовжується в діалектичному взаємозв'язку старого і нового, прогресу і регресу. Отже, нове народжується в старому, зберігаючи в собі багато чого з нього, і одночасно обов'язково містить нові риси і можливості [73, с. 126].

У конкретних умовах навчання і виховання, суперечності, як рушійні сили розвитку особистості, виникають у формі нових цілей і завдань, що стосуються ззовні учнів, які приймають, розуміють і наповнюють внутрішніми розладами, орієнтаціями їхньої власної діяльності. Щоб ефективно управляти розвитком особистості, зазначав Г. Костюк, від педагогів вимагаються необхідні знання складних принципів його діалектики, без чого неможливе вирішення внутрішніх суперечностей у потрібному для суспільства напрямку. В іншому випадку можуть виникнути затримки розвитку, кризові явища і навіть хворобливі стани [68].

На думку Г. Костюка [73], рушійною силою переходу особистості від однієї стадії до іншої є внутрішні суперечності, що виникають у її житті. Вони стають джерелом активності, допомагають усунути протиріччя, що виникають у процесі розвитку, сприяють виробленню нових способів поведінки. Однією з основних внутрішніх

суперечностей, що по-своєму виявляються на різних етапах індивідуального розвитку особистості, є відмінність між новими потребами, прагненнями, запитами, ідеалами, які виникають в ній, і досягнутим нею рівнем розвитку її операційних можливостей.

Отже, принцип розвитку припускає, що особистість формується як цілісне структурне утворення, в якому окремі психічні функції та властивості взаємопов'язані, залежать один від одного. Її неможливо зрозуміти як ціле поза цілісного аналізу її окремих сторін, функцій і одночасно поза зв'язком останніх з цілим і між собою в процесі синтезу, тобто в єдності аналізу-синтезування. Все це свідчить про те, що «особистість дитини розвивається як система систем, структура структур» [73, с. 154], багато змістова цілісність, що виявляється і в часовому вимірі

буття. Так, «попередні ступені особистості внутрішньо пов'язані з наступними. Кожна ступінь – це стан її процесів і властивостей, їх певна структура, а розвиток – перехід з одного стану в інший. Це перетворення станів живої системи, в якій те, що було, не зникає безслідно, а зберігається певною мірою і діяти в теперішньому. Те, чого досягли раніше, не тільки входить до складу новостворюваних структури, а й відчуває в ній ті чи інші зміни. При цьому одні досягнення діють упродовж усього онтогенезу, а інші відживають» [73, с. 121-122].

Формування і розвиток особистості багато в чому залежить від виховного та навчального впливу, якому підлягає суб'єкт навчальної діяльності. Г. Костюк у своїх працях [87; 89; 93] багато уваги приділяв саме цьому періоду в становленні психічного розвитку індивіда. Як зазначав учений, дитина стає особистістю навчаючись, засвоюючи духовні надбання людства. Вона вчиться не тільки у процесі спеціальних занять, але і в процесі щоденного спілкування з дорослими, у грі і праці. Навчання – це шлях підготовки особистості до життя, до участі у створенні матеріальних і духовних цінностей, необхідних для суспільства і для самої неї.

Освіта і виховання, на думку ученого, «допомагають особистості знайти відповідні вимоги суспільства до її власним ідеалам, форми прояву своїх прагнень до самостійності, самоствердження» [107, с. 60]. Особливу роль у процесі становлення учня він відводив гуманістичному педагогічному керівництву.

При цьому підкреслював, що учень у процесі навчання повинен

виступати суб'єктом власної діяльності, а значить і суб'єктом самовиховання, як «вищої форми прояву саморуху особистості, що саморозвивається, особливо тоді, коли він цю діяльність планує, передбачає її результати, контролює і несе за неї відповідальність. Мистецтво педагогічного керівництва, на думку Г. Костюка, полягає в умінні спонукати і спрямовувати «саморух» дитини, сприятиме унормуванню її ініціативи, самостійності, творчої активності, здатності регулювати й удосконалювати свою поведінку. Водночас учений зазначав, що можливості виховання значні, але не безмежні і про це повинен пам'ятати кожен вихователь.

У дослідженнях Г. Костюка багато уваги приділено вивченню мислення дітей дошкільного віку, зокрема, з'ясуванню умов, при яких у них уперше виникає усвідомлення якісних відносин між предметами, а також, як здійснюється перехід від сприйняття груп предметів в поняття про їх число. Проведені під його керівництвом дослідження [95] дали підставу зробити висновок, що поняття числа виникає у дитини в результаті пізнання ним кількісних відносин між предметами. Дитина абстрагує число від цих предметів і цей процес є для неї активним. Абстрагування передбачає вироблення в умовах мовного спілкування з дорослим нових способів дій (спочатку практичних, а після – розумових) з об'єктами. Ці дії полягають у виділенні об'єктів як одиниць за певною сукупністю, об'єднанні в групи окремих одиниць, зарахування їх до класів множин, розташуванні останніх у зростаючому порядку. Цим пояснюється те, що з самого початку в понятті «число» йдеться про нерозривну єдність аналізу і синтезу. Отже, поняття числа за способом походження – продукт аналізу і синтезу, абстрагувальних і узагальнювальних дій дитини з об'єктами, а за своїм змістом – знання їх кількісних відносин. Г. Костюк стверджував, що «вироблення у дітей перших понять про кількість відбувається за допомогою тих самих операцій, та інших понять, тільки тут вони набувають своїх особливостей, зумовлених своєрідністю відносин об'єктів, які пізнаються дітьми» [68].

Ще одним фактором, що безпосередньо впливає на розвиток особистості є виховання. Виховання, за своєю суттю, це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, формування її рис і якостей, що відповідають вимогам суспільства, його ідеалам. «Виховувати – це проектувати поступове становлення якостей

майбутньої особистості і управляти здійсненням зазначених проєктів» [73]. Процес виховання породжує суперечності між зовнішніми і внутрішніми чинниками, що спонукають до обґрунтування умов, що визначають розвиток особистості.

Учений у своїх дослідженнях [74; 78, с. 7; 82] визначає низку стадій, що проходить розвиток особистості, кожна з яких характеризується певним способом її життя, відповідною йому структурою психічної діяльності, певним рівнем розвитку її змістовної, мотиваційної та операційної сторін. Послідовна зміна цих стадій відбувається притаманними їй законами, в основі яких лежить внутрішньо необхідні рухи особистості, від вищих до нижчих ступенів її життя. Особистість проходить ці стадії по-різному, в залежності від суспільних умов життя, кожна попередня стадія формує основу для наступної стадії, попередній стан особистості перетворюється на нове, причому ці стадії не мають зворотного характеру.

Чимало уваги в своїх науково-психологічних надбаннях Г. Костюк приділяє структуризації процесу розвитку особистості. З погляду ученого, структура особистості – це єдність різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей. Вона одночасно і динамічна, і стійка, що дозволяє їй «бути незалежною від безпосередніх впливів оточення, не піддаватися спокусам, проводити певну лінію поведінки, змінювати навколишнє середовище у відповідності зі своїми намірами і планами, створювати обставини власного розвитку» [64]. Тому особистість – це ще й глибоко діалектична система, що саморегулюється, вдосконалюється і якій притаманне «суперечлива єдність протилежних тенденцій і процесів, таких як інтеріоризація і екстеріоризація, диференціація та інтеграція, тяга до спілкування, самотності та відділення» [86].

Вважаючи проблему створення психологічної структури однією з основоположних при побудові цілісної моделі особистості, Г. Костюк підійшов до її вирішення шляхом ретельного наукового аналізу діяльності. Він пояснює це тим, що «психічні властивості виробляються в діяльності людини, по-різному, залежно від соціальних умов, її змісту і структури, від ставлення до неї самої особистості» [77]. Таким чином внутрішня організація особистості пов'язується зі структурою діяльності. «Властивості особистості, які утворюються під час діяльності, – писав видатний психолог, – входять

в структуру її подальшої діяльності, відчують у ній різних змін, диференціюються, інтегруються і стають компонентами більш складного цілого, яким є структура особистості, є стійка і водночас динамічна система психічних властивостей» [77].

До основних складників структури особистості учений зараховує такі:

1) Підсистема спрямованості: ставлення особистості до навколишнього світу, за яким стоять її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні й інші почуття.

2) Підсистема освіченості: набуті особистісні знання (останні визначають також форму існування свідомості).

3) Свідомість і самосвідомість, завдяки яким людина стає особистістю, яка усвідомлює навколишнє буття і саму себе, свої відносини, функції та обов'язки.

4) Розумові якості, тобто внутрішні можливості особистості здійснювати виділення цілей і завдань життєдіяльності.

5) Динамічні особливості поведінки (темперамент), які є спадковими за своїм походженням, але тією чи іншою мірою підпорядковані соціально певним рисам особистості.

6) Характер як індивідуальна своєрідність психічного складу особистості, яка проявляється в її ставленні до суспільства, інших людей, праці, своїх обов'язків, нарешті, до себе самої [73].

Отже, у процесі розвитку людина стає свідомою особистістю, тобто «системою психічних властивостей, внутрішньо обумовлює певну стійкість її поведінки, логіку дій в гармонії з наявними у неї поглядами, моральними переконаннями, характерологічними рисами і місцем, яке вона займає в системі суспільних відносин. Особистість у ставленні до суспільства – підсистема, але одночасно вона сама є складною цілісною системою систем, яка внутрішньо взаємопов'язана» [101].

Розвиток особистості значною мірою впливає на формування здібностей людини. Практична діяльність людини нерозривно пов'язана із процесом набуття та розвитку здібностей. Вони завжди виступають «рушійною силою» процесу здійснення пізнання явищ дійсності, що породжують кінцевий результат будь-якої дії. Здібності завжди виступають у ролі «індикаторів» створення матеріальних і духовних надбань людства, мають вагоме значення для розвитку науки і техніки.

Зміст поняття здібностей охоплює складну систему взаємозв'язків між його компонентами, що впливає на подальший процес їх формування під час навчально-виховної діяльності. Особливе місце варто відвести також педагогічній практиці, про що свідчать численні здобутки науковців у відповідному напрямку дослідження людських здібностей.

Важливе значення процесу розвитку здібностей індивіда полягає у стабільності його психічного середовища, в якому він розвивається, навчається, працює. Здібності, за Г. Костюком [64; 70; 73], належать до основних властивостей, що характеризують людину як суспільну істоту, громадянина своєї країни, як особистість. Це істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх. Кожна здібність людини – це її здатність успішно, продуктивно діяти в тій чи іншій галузі людського життя.

Як зазначав Г. Костюк, «оцінюючи здібності людини, ми судимо про них з погляду тих вимог, які ставить до неї певна діяльність, зважаємо на те, наскільки присутні у неї психічні властивості відповідають цим вимогам, як вона справляється з тими завданнями, що ставляться перед нею, або сама вона, як свідомий член свого суспільства, ставить перед собою» [65]. З цього, що важливим дієвим чинником формування тієї чи іншої здібності людини виступає саме вид діяльності (професійна, навчальна), в структурі якого вона виникає і розвивається.

Ієрархія розгляду питання розуміння та розвитку здібностей часто висуває думку про творчі здібності як про такі, що проявляються тільки в окремих галузях: наука, література, мистецтво. Г. Костюк [103, с. 35] заперечував це твердження, пояснюючи, що ця думка породжена зневажливим ставленням ідеологів експлуаторських класів до практичної діяльності людини, є виявом того розриву між фізичною та розумовою працею. В дійсності творчі здібності виявляються в різних галузях практичної діяльності людини. Тобто, значну роль у формуванні здібностей відіграє саме психічна сфера її розвитку, що не залежить від положення індивіда у суспільному середовищі.

Необхідно означити, що не тільки розвиток здібностей учнів залежить від їхнього навчання, а й навпаки, навчання залежить від їхнього розвитку.

Здібності людини не існують як окреме психічне утворення. Вони нерозривно пов'язані з особистістю і проходять процес свого становлення лише завдяки безперервній діяльності. Здібності мають певні властивості, характерні ознаки тривалості у часовому відношенні. Проте значну роль у підтримці цього фактора відіграє «підкріплення» їх дією. Це формує стійкий ланцюг взаємодій «особистість – діяльність – здібності».

На думку Г. Костюка, основу здібностей складають загальнолюдські істотні властивості, спільні для всіх людей. «Всі люди здібні до таких видів діяльності, до яких не здібні тварини, навіть найвищі з них» [65]. У здібностях людей має місце поєднання загального, типологічного і індивідуального. Індивідуальні відмінності в здібностях людей є результатом їхнього розвитку, залежно від суспільних умов життя. Вони змінюються із зміною цих умов, але зберігаються при сприятливих життєвих обставинах.

Окреслюючи структурну характеристику здібностей як специфічних психічних утворень, необхідно визначити її складники. З огляду Г. Костюка [70, с. 29-39] на структурні компоненти здібностей, автор визначає такі елементи цієї дефініції: знання, вміння, навички, спостережливість, пам'ять, уява, мислення, любов до праці, зосередженість, наполегливість, сила волі. За специфікою діяльності здібності поділяються, на думку вченого, на: музичні, наукові, природничі, математичні, гуманітарні.

Таким чином, розглядаючи у своїх працях проблему формування та розвитку здібностей людини крізь призму психологічної науки, Григорій Костюк характеризує їх як окреме, специфічне утворення, що базується і підкріплюється діяльністю людини у певній сфері.

Аналізуючи проблеми розвитку творчих здібностей, В. Моляко [133] визначає творчу особистість як таку, що здатна проникати в суть ідей і втілювати їх усупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату. При цьому він вважає однією з основних якостей творчої особистості прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке і легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі. А. Коваленко [55] аналізуючи поняття творчості, виокремлює такий критерій розуміння творчих задач, як розуміння її прихованого смислу. Виходячи з цього,

процес розуміння творчих задач трактується як особливий процес осмислення та переосмислення змісту інформації. Творча особистість розвивається у спеціально організованому навчально-виховному процесі.

На твердження Г. Костюка [78] розвиток особистості породжує її індивідуальна своєрідність. Виникають відмінності у функціональних особливостях нервової системи, у фізичних і психічних властивостях особистості, в її потребах, інтересах, схильностях, здібностях і характерологічних рисах. Діалектичний зв'язок навчання особистості та її психічного розвитку, запропонований Г. Костюком [81; 105], формує цілісну систему знань і структуру тверджень молодих фахівців у галузі психології щодо подальшої розробки та вдосконалення цієї проблематики і відіграє важливу роль у безпосередньому впливі суспільства на кожну особистість зокрема.

Отже, Г. Костюк, беручи за основу своїх досліджень особистість учня, чітко виділив три основних напрямки під час її психологічної характеристики. Зокрема, на думку вченого, розгляд особистості учня неможливий без детального аналізу його умов та факторів розвитку, мислення та здібностей.

Науковець проаналізував вплив навчання на психічний розвиток особистості учня і довів, що він залежить від вікових та індивідуальних особливостей дітей. За переконаннями Г. Костюка, розвиток особистості школяра є результатом діалектичної взаємодії середовища, спадковості і активної діяльності людини.

Відповідно до висновків практичних досліджень Г. Костюка, необхідно говорити і про суттєвий вплив виховання на становлення дітей, стимулом для їх розвитку є рушійні сили, які виражаються у суперечностях різного характеру, що є підґрунтям для її становлення як освіченої особистості.

Г. Костюк пропонує власну структуру розвитку особистості учня, в основу якої науковець, в першу чергу, покладає спрямованість, що визначає вектор розвитку індивіда, формує його цілі та пріоритети; розумові якості; самосвідомість та свідомість, що дозволяє усвідомити своє місце у суспільстві, розвинути жагу до знань та ін.; а також темперамент та характер особистості учня, як невід'ємні елементи її внутрішньої психологічної складової та суттєві фактори впливу на розвиток.

Вище означене дозволяє акцентувати увагу у наступному

параграфі на віковій періодизації психічного розвитку особистості учня. Адже, з огляду на судження вченого та його висновки, у різний період свого становлення індивід перебуває у різному соціальному середовищі, підлягає впливу різних зовнішніх та внутрішніх чинників, у його організмі відбуваються різні за складністю психічні та фізіологічні процеси, які впливають в сукупності на рівень адаптації та розвитку.

2.4. Вікова періодизація психічного розвитку учнів у системі поглядів Г. С. Костюка і його послідовників

Особливе місце у своїх наукових працях та дослідженнях на психолого-педагогічну тематику Г. Костюк відводить питанню вікової періодизації психічного розвитку особистості учнів. Ця проблема розглянута у багатьох роботах ученого [73; 75; 76; 78; 88; 99], в яких окреслено суттєві вектори впливу різних внутрішніх особистісних факторів у поєднанні із зовнішніми суспільними. У рамках нашого дослідження доречним буде проаналізувати думки науковця стосовно психічного розвитку школярів різних вікових категорій та побудувати на основі висновків вченого чіткий ланцюг залежності однієї психологічної властивості від іншої.

Як зазначає Г. Костюк, «... педологія має охопити вивченням не тільки раннє, молодше дитинство, вона повинна також показати, як дитина переходить усі етапи свого розвитку (школяр, підліток, юнак), аж поки стане дорослою людиною», адже «педологія визначає й ті якісно-відмінні закони, особливості розвитку дитини, що виявляються на кожному його етапі» [60, с. 23]. У своєму психічному розвитку кожна дитина проходить ряд етапів, або періодів, які характеризуються певними віковими особливостями. В цьому процесі існує чітка закономірність послідовних стадій, а кожна попередня стадія стає підґрунтям для наступної.

На думку Г. Костюка, у системі психічного розвитку підростаючої особистості, на яку спирається сучасна практика виховання й навчання, необхідно визначити наступні періоди: переддошкільний вік (від народження до 3 р.), дошкільне дитинство (від 3 до 7 р.), молодший шкільний вік (від 7 до 11 р.), середній шкільний вік (11-15 р.) і старший шкільний вік (15-18 р.). У нашому дослідженні особливу цікавість викликають три останні періоди, на висвітлені змісту яких зосередимо увагу.

Психічний розвиток дитини – це індивідуальна історія розвитку її відчуттів, сприймань, уявлень, думок, почуттів, прагнень та інших відображень об'єктивної дійсності, становлення «суб'єктивного світу» особистості, її свідомості. В цій історії є спільні риси з історичним розвитком людської свідомості. Дитина йде від несвідомого до свідомого стану, від незнання до все глибшого і повнішого пізнання об'єктивної дійсності, від безпосереднього, безсловесного відображення її предметів і явищ до опосередкованого, здійснюваного з допомогою мови, розкриття їх зв'язків і відношень. В такому напрямі йшов і історичний розвиток людської свідомості [60, с. 87].

Проте маючи достатню кількість спільних рис із процесом індивідуального становлення людської свідомості, психічний розвиток школяра характеризується своїми відмінними особливостями. Ці особливості породжені різноманітними умовами, в яких відбувається перебіг означеного процесу. Так, дитина відображає об'єктивний світ, засвоївши попередньо та відтворюючи у власній діяльності (навчальній) результати попередніх поколінь. Пізнання світу дитиною відбувається через властиві лише їй дійові зв'язки з ним. В процесі ж пізнання світу створюються внутрішні умови до дальшого розширення існуючих зв'язків.

Безперечним є факт, що кожна стадія психічного розвитку дитини переходить в нову, вищу стадію. Перехід цей відбувається в процесі поступового оволодіння дитиною суспільним досвідом і шляхом поступового нагромадження елементів нових якостей її психіки. Тому, звичайно, і немає різких граней між окремими стадіями, або періодами. В межах кожного віку існують значні індивідуальні варіації, зумовлені передусім конкретними обставинами життя дітей. Деякі діти семирічного віку можуть бути, наприклад, більше обізнані з явищами навколишньої природи, ніж інші діти 9 – 10 річного віку. Чим старший вік дітей, тим значнішими стають індивідуальні відмінності в їх психічному розвитку. Прояв вікових особливостей залежить від суспільних умов життя дітей.

Однак кожен вік дитини характеризується своїми якісними особливостями їх психіки, певним способом її життя. Спосіб її життя полягає передусім у тому, яке місце вона посідає в своєму середовищі, в які види діяльності вона включається і як вона в цій діяльності задовольняє ті вимоги, що їх ставить до неї суспільство. В діяльності дитини виявляються й особливості її психіки, її свідомості [60, с. 90-91].

Практично доведено, що в основному психічне становлення особистості здійснюється через навчально-виховний процес у школі. Г. Костюк описує навчальну діяльність як категорію, що має свідомий характер, але вона завжди включає неусвідомлювані учнем компоненти, зокрема, звичні, автоматизовані способи діяльності та асоціативні зв'язки, що лежать в їх основі. У процесі навчальної діяльності виробляються певні якості учнів як її суб'єктів, а саме: планованість, організованість, самостійність, акуратність, старанність, вимогливість до себе.

Таким чином, психічний розвиток дитини відбувається в умовах навчально-виховного процесу, яким керують вчителі, і у межах якого реалізуються природні можливості дитини, розвиваються її здібності, формуються розумові, емоціональні, вольові та інші якості. Вміле застосування форм, методів та засобів навчання відіграє провідну роль у формуванні особистості учня. Під впливом виховання складаються й індивідуальні її властивості, особливості розуму, почуттів, волі і характеру.

До структури навчальної діяльності Г. Костюк зараховує: мислення; мовлення учня; уява; емоційний процес; мотивація [91, с. 13]. Вказані елементи структури залежать від взаємовідношення двох сигнальних систем, має свої особливості на різних ступенях індивідуального розвитку вищої нервової діяльності дитини. Така інтеграція залежить не тільки від віку школяра, а й від змісту його діяльності, від характеру утворюваних в процесі цієї діяльності умовних зв'язків, а також від індивідуальних особливостей нервової системи дитини. «Чим старший вік, тим у більшій мірі друга сигнальна система в її взаємодії з першою сигнальною системою стає регулятором всіх життєвих відношень підростаючої особистості» [102, с. 86]. Вступ дитини до школи є своєрідним початком нового етапу її життя. Шкільне навчання, визначаючи новий спосіб життя дитини, зміст і характер її діяльності, обумовлює дальший хід не тільки її розумового розвитку, а й її особистості в цілому. У процесі навчання формуються нові пізнавальні і суспільні інтереси, нові риси їх свідомості. Оволодіння дітьми вмінням читати і писати, засвоєння ними перших основ наук розширює можливості дальшої навчальної їх діяльності. В процесі навчання здійснюється поступовий перехід від конкретного до абстрактного мислення, формуються розумові операції, нові способи запам'ятовування і відтворення, підноситься

культура розумової і фізичної праці, виникають нові почуття, закладаються основи світогляду, формуються також уміння підпорядковувати свої інтереси інтересам колективу, контролювати свої дії, стримувати себе, діяти свідомо і організовано. Завдяки цьому стає можливим перехід до вищих ступенів самого навчання, яке зумовлює дальший розвиток психіки учнів.

Процеси сприймання у дітей проходять в період шкільного дитинства, в умовах їх навчальної і трудової діяльності. Чуттєве сприймання і навчання школяра перебувають в діалектичній взаємодії. З одного боку, сприймання є відправним пунктом навчання, з другого боку, правильна організація педагогічного процесу не лишається без впливу на його особливості. Сприймання, що виступає в різних видах наочності, необхідне для засвоєння знань учнями. Відправляючись від «живого споглядання» предмета і явищ об'єктивної дійсності, учні роблять під керівництвом учителя різного роду узагальнення. Наочність у навчанні може мати різний характер [102, с. 172-173]. У міру того, як на основі сприймань у процесі навчання збагачується досвід учнів, їх знання, саме сприймання їх стає дедалі досконалішим. У дітей молодшого шкільного віку, на думку Г. Костюка, сприймання розвивається в процесі виконання ними різних навчальних, трудових та інших завдань. Виконання їх потребує взаємодії найважливіших аналізаторів (зорового, слухового) і тим самим відкриває широкі можливості для її розвитку. Участь рухового аналізатора в поєднанні із зоровим та слуховим, забезпечує високу досконалість сприймання і можливість його перевірки в практичній діяльності.

Розвиток сприймання виявляється також у дальшому вдосконаленні вмінь дітей виділяти частини, деталі сприйманих об'єктів і їх пов'язувати між собою, узагальнювати сприймане, його пояснювати. Збільшується повнота, точність сприймань, розвивається спостереження. Розвиваються окремі види сприймання, зокрема такі, як сприймання простору, часу, сприймання тексту, картин, музики та інших творів мистецтва [102, с. 173]. Г. Костюк переконаний, що у зв'язку з навчальною роботою у школяра досягає значного розвитку сприймання зображень. Молодший школяр добре сприймає перспективу за окремими характерними моментами, зображеними на малюнку, схоплює дію в цілому, проте не завжди відрізняє головне від другорядного на картинці, а це утруднює сприймання і розуміння

задуму художника. Ці недоліки у сприйманні зображення усуваються в старшому шкільному віці під безпосереднім впливом навчання і практичної діяльності.

У молодших школярів розвиваються далі всі види пам'яті, зокрема образна і словесно-логічна пам'ять. Остання виникає ще у дітей дошкільного віку. Словесно-логічна пам'ять у молодших школярів має конкретний характер. Школа ставить особливо великі вимоги саме до довільної пам'яті дітей. Діти з перших днів вступу до школи зустрічаються з необхідністю систематично виконувати навчальні завдання, осмислено запам'ятовувати і відтворювати їх зміст. Тимчасом довільна пам'ять дітей при вступі до школи ще не досить сформована. Через це першокласники іноді погано запам'ятовують те, що їм задано додому, не завжди можуть підпорядковувати роботу своєї пам'яті навчальним завданням, часто не вміють проконтролювати розуміння матеріалу, перевірити, чи вивчили вони урок. При недоліках у навчанні і недостатньому керівництві навчальною роботою у дітей з перших днів навчання можуть виникати значні труднощі, які штовхатимуть їх на шлях механічного заучування, «зазубрювання» [102, с. 215].

Для того, «щоб озброїти молодших школярів вмінням довільно керувати своєю пам'яттю, – акцентує Григорій Силович, – треба на основі початкових вмінь довільно запам'ятовувати, з якими вони приходять до школи, сформувати у них спеціальні прийоми логічного запам'ятовування. Такими є різні розумові дії, які є спочатку засобами розуміння змісту тексту та іншого навчального матеріалу, а далі стають прийомами логічного його запам'ятовування. Необхідною умовою їх формування є оволодіння учнями читати, користуватися друкованим текстом, виконувати над ним різні навчальні завдання» [102, с. 216].

Молодший шкільний вік, як свідчать дослідження Г. Костюка, характеризується високим ступенем заучування навчальної інформації. Учений попереджає, для того щоб заучування не ставало механічним, треба вчити їх розрізняти в своїй навчальній роботі завдання розуміти матеріал і завдання запам'ятати його. Без розрізнення змісту цих категорій неможливий вдалий перебіг процесу формування довільної логічної пам'яті у школярів молодших класів.

Для дітей молодшого шкільного віку характерним є розвиток конкретної логічної пам'яті. У середньому шкільному віці пам'ять

починає поступово набирати абстрактно-логічного характеру. Дальше вдосконалення абстрактно-логічної пам'яті відбувається в старшому шкільному віці [102, с. 219].

Важливе значення для розвитку пам'яті учнів молодших класів має передусім виховання в них позитивних мотивів навчання, інтересів і любові до знань, до майбутньої трудової діяльності, почуття відповідальності за виконання своїх навчальних та інших обов'язків, наполегливості за виконання своїх навчальних та інших обов'язків, наполегливості й старанності в їх виконанні. Це означає, що виховання пам'яті невід'ємно пов'язане з цілісним загальним процесом розвитку особистості як індивіда.

Уява є одним із важливих компонентів психічного розвитку дитини. Вимоги до створення образів уяви значно зростають в шкільному віці, коли діяльність особистості стає складнішою, змістовнішою і різноманітнішою. Уява відіграє велике значення у реакціях збудження та підтримуванні розумової активності учнів. Уява існує як необхідна передумова засвоєння знань учнями. Вона підпорядковується мотивам навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку, вважається важливим засобом виконання пізнавальних і фізичних завдань і розвивається в процесі їх виконання. Г. Костюк зазначає, «Збагачення знань учнів у процесі вивчення різного навчального матеріалу, далі успіхи в засвоєнні ними усної і письмової мови приводять не тільки до збагачення змісту образів їх уяви, а й до зміни способів їх утворення.

Процес цей набуває дедалі більш довільного характеру» [102, с. 247]. Важливе значення в розвитку уяви учня має вивчення мови, оволодіння мовними засобами, зокрема художніми, використовуваними в усній і письмовій мові, виразна, яскрава, образна, насичена фактами, порівняннями мова вчителя. Вмінням говорити відіграє істотну роль у пробудженні і розвитку допитливості школяра, здатності усвідомлювати відношення предметів і явищ навколишньої дійсності.

Перехід до шкільного навчання приводить насамперед до поглиблення і поширення змісту дитячого мислення, що виявляється в збагаченні змісту наявних у формуванні нових понять. У зв'язку з цим змінюється і форма мислення. У молодшому шкільному віці мислення набуває понятійного відтінку, а провідною рисою виступає конкретний характер. У мисленні молодших школярів, як і в мисленні

дошкільників, дуже важливе місце посідають образні його елементи. Тому, на цьому етапі розвитку дитини велике значення у навчально-виховній діяльності відіграє наочність.

Характеризуючи особливості мислення молодших школярів, його позитивні і негативні сторони, необхідно пам'ятати, що поняття дітей формуються різними темпами у різних галузях знань і що рівень їх сформованості в кожній предметній області залежить від фактичної обізнаності дітей з предметами і явищами дійсності. На кожному етапі навчання дітей можна виокремити ті ділянки, в яких мислення досягає вищого рівня розвитку за своїм змістом і за формою.

Г. Костюка пише: «Оволодіння дітьми писемною мовою (читання і письмом) є важливою особливістю розвитку їх мовлення в шкільному віці. Воно розкриває перед ними нові можливості мовного спілкування, нові джерела пізнання світу, знайомить їх з багатством словесних форм вираження думки. Читання є складний процес аналітико-синтетичної діяльності дитини, в основі якого лежить утворення зв'язків між зоровими образами (буквами) і акустичними (звуками) та мовно-руховими актами, завдяки чому вона, сприймаючи написані слова і фрази, починає розуміти той самий смисл, що його мають відповідні слова усної мови. Оволодіння дитиною цією діяльністю є порівняно довгий процес. Початок його слід віднести до так званого добукварного періоду навчання в школі, коли учні під керівництвом учителя розкладають слова на склади і звуки і навчаються пов'язувати виділені звуки з зоровим образом букв. Таким чином дитина оволодіває звуковою будовою мови і мовною звуковою символікою, що лежить в основі зображення звуків буквами, вмінням об'єднувати їх у слова, а далі співвідносити слова і фрази друкованого тексту з відповідними словами і фразами усної мови» [102, с. 329].

Включення дитини в шкільний колектив учнів призводить до зміни системи її відношень до навколишньої дійсності, а в зв'язку з цим змінюється і поглиблюється її емоційне життя. Виникають нові джерела емоцій, що носять у собі інший, досі невідомий зміст та особливості. У цей період джерелом емоцій стає навчання, ознайомлення з явищами природи і суспільного життя, з своєю Батьківщиною, з її теперішнім і минулим, з іншими країнами, з життям людей за кордоном. Такі емоції породжують в учнів почуття патріотизму, поваги до людей, до знання, до книжки, до праці. Допитливість дітей реалізується через участь в різних видах

пізнавальної діяльності у школі, сприяє активізації інтелектуальних почуттів. У процесі навчально-виховної роботи і позашкільної діяльності формуються у дітей почуття обов'язку, відповідальності та інші моральні почуття. Емоції в учнів у молодшому шкільному віці розвиваються далі, стають змістовнішими, глибшими і стійкішими, ніж емоції дошкільника.

Увага дітей молодшого шкільного віку має свої особливості. Молодшим школярам легше зосереджуватися на конкретному навчальному матеріалі, підкріпленому різними засобами унаочнення. Увага дітей цього віку тим стійкіша, чим більше приваблює їх сама робота. Звідси важливість турбот про те, щоб у процесі навчання викликати і зміцнювати у дітей безпосередній інтерес до його змісту [102, с. 385].

Найхарактерніша особливість розвитку волі молодших школярів полягає в тому, що в них поступово формується вміння свідомо ставити складніші навчальні і трудові цілі, завдання і підпорядковувати їм свою пізнавальну, розумову і практичну діяльність, – переконаний Г. Костюк. Розвиток волі в молодшому шкільному віці полягає в тому, що в дітей починають поступово формуватися моральні переконання і вміння керуватися ними в своїх вчинках, в своїй поведінці.

Разом з усвідомленням навчальних цілей і правил дисципліни в молодшому шкільному віці у дітей формується вміння свідомо керувати своїми складними пізнавальними і практичними діями, стійко переборювати труднощі навчальної роботи і практичної діяльності. Молодші школярі поступово набувають вміння свідомо і навмисно викликати потрібні дії, контролювати їх виконання і стримувати небажані реакції [102, с. 410].

Важливе місце у психічному розвитку дітей молодшого шкільного віку належить грі, яка хоч і перестає домінувати в основі цього процесу, але її елементи залишаються присутніми в усіх діях школяра. Гра має важливе значення для організації її дозвілля. На зміну грі приходять навчальна і трудова діяльність. Поряд з цим при умілій організації ігрової діяльності допомагає і у виконанні навчальних завдань школи, служить засобом розумового, фізичного і морального розвитку дитини. Успішне керівництво іграми школярів вимагає знання психологічних особливостей ігрової діяльності дітей цього віку. «Мова, як відомо, є основним засобом спілкування. В

учінні вона виступає, по-перше, як предмет засвоєння і, по-друге, як засіб засвоєння змісту інших предметів. У мовній формі ставляться і усвідомлюються учнями навчальні завдання, кодується, декодується та піддається переробці пізнавальна інформація» [102, с. 11; 110].

Засвоєння дитиною мови значно розширює можливості дорослих керувати її діяльністю і пізнанням нею навколишнього світу. Мова допомагає дитині узагальнювати її враження від предметів і явищ цього світу, їх групувати і усвідомлювати. Оволодіваючи мовою, її лексикою і граматичною будовою, дитина дістає можливість засвоювати людський досвід з раннього віку починає проймається суспільно виробленим досвідом людей і завдяки цьому швидко розширюватися, збагачуватися.

Фізіологічною основою цього процесу є утворення під впливом виховання незчисленних тимчасових нервових зв'язків другого сигнального характеру на основі першої сигнальної системи [102, с. 78].

Таким чином, на думку Г. Костюка, навчальна та виховна діяльність скеровує психічний розвиток дитини, організовуючи її життя й діяльність, регулюючи її зв'язки з зовнішнім світом та іншими людьми. На початковому етапі навчання у школі для активізації цього процесу важливе значення має гра, що є доступною для дітей формою їх активної участі в навколишньому суспільному житті і його пізнання. У процесі гри, виконання найпростіших трудових доручень, спілкування з дорослими. Для дітей молодшого шкільного віку навчання ще не стає спеціальною діяльністю, що характеризується своїми особливими цілями і способами їх досягнення.

Загальновідомо, що між навчанням, вихованням і психічними розвитком особистості учня середнього шкільного віку існує складний взаємозв'язок. У цьому віці психічний розвиток значною мірою обумовлюється вихованням. Разом з тим в результаті розвитку школяра виникають нові можливості, нові резерви виховання. Психічний розвиток дитини середнього шкільного віку залежить не тільки від її виховання, а й від інших її взаємовідносин з середовищем, які можуть не охоплюватись виховним керівництвом. Свою роль у ньому відіграють і процеси, що відбуваються в самому організмі, його дозрівання.

Психічні властивості підростаючої особистості формуються в дії,

в процесі виконання нею тих завдань, які життя ставить перед нею, внаслідок переборення тих труднощів, з якими вона зустрічається в навчанні та інших видах діяльності. Оволодіння знаннями і вміннями не обходиться без труднощів. Але їх подолання є необхідною умовою розумового, морального зростання особистості, гартування її вольових якостей [102, с. 90].

Необхідною умовою перетворення певних пізнавальних дій, які є спочатку прийомами розуміння, в прийоми довільного логічного запам'ятовування є вироблення в учнів середнього шкільного віку закріплених узагальнених умінь виконувати ці дії. Школярі навчаються спочатку застосовувати нові прийоми розуміння і запам'ятовування на простішому матеріалі. Застосування їх до складнішого матеріалу ставить школярів перед новими труднощами, переборення яких сприяє дальшому вдосконаленню цих прийомів, їх узагальненню.

Головне завдання в керівництві розвитком пам'яті учнів середнього шкільного віку полягає в тому, щоб далі збагачувати і вдосконалювати ті прийоми запам'ятовування, якими учні вже володіють. Такі способи роботи над матеріалом, як його класифікація і систематизація, мислене складання плану тексту, порівняння та ін., повинні бути доведені у школярів до узагальнених умінь швидко піддавати його логічному аналізу і синтезу, схоплювати основний його зміст. Пам'ять учнів середнього і шкільного віку, на відміну від пам'яті молодших школярів, стає дедалі більше абстрактно-логічною. Дальший розвиток абстрактно-логічної пам'яті відбувається в старшому шкільному віці.

У старших класах середньої школи навчальні предмети включають в себе уже теорію науки, хоч і не вичерпують її змісту. Тут засвоєння учнями знань з різних галузей приводить в чітку систему їх погляди на природу і суспільство [102, с. 218]. Уява допомагає учням зрозуміти зміст тексту, узагальнити в коротких назвах його окремі частини і краще його запам'ятати. Однією з основних умов розвитку змістовної уяви є набування школярем глибоких знань, яскравих, різноманітних уявлень, утворених на основі її безпосередніх сприймань. Важливою умовою правильного відображення дійсності в уяві є достатнє розуміння уявлюваних явищ.

З переходом учнів до середніх класів школи ускладнюється зміст їх навчальної діяльності, на основі чого відбувається і дальший

розвиток їх мислення. Поглиблення розуміння учнями предметів і явищ навколишнього світу виявляється у формуванні в них складніших абстрактних понять. З конкретно-понятійного мислення поступово стає абстрактно-понятійним. Формування більш загальних абстрактних понять учнів приводить до поглиблення і вдосконалення їх системності [102, с. 295].

Оволодіння школярами більш загальними абстрактними поняттями вимагає також розвитку у них міркувань і умовиводів і створює необхідні для цього умови. Умовиводи стають більш обґрунтованими, доказовими. Змінюється характер регуляції процесу міркування. В той час як молодші школярі вчаться логічно міркувати, здебільшого відповідаючи на запитання вчителя, підлітки вже більш самостійно планують свої міркування. Їх мислительні процеси набувають ще більшої довільності, причому ця довільність стає характерною не тільки для таких логічних операцій, як аналіз, синтез, порівняння тощо, а й для таких складних мислительних процесів, як міркування і умовиводи [102, с. 296].

У дітей середнього шкільного віку не лише поглиблюється зміст мислення, а й далі удосконалюються його засоби, формуються розгорнені міркування і умовиводи, із недостатньо усвідомлених і мимовільних вони стають довільними і свідомо-регульованими. У зв'язку з цим далі перебудовуються і форми мислення. Від конкретного мислення школярів все більше переходить до абстрактного, від елементарного словеснологічного, міркуючого – до складного, розгорненого, дискурсивного мислення. З розвитком абстрактного мислення інші його форми не зникають, а зазнають змін під впливом більш розвиненої мислительної діяльності. Абстрактне мислення в цьому віці досягає ще вищого розвитку.

В процесі формування в учнів абстрактних понять змінюються характер тих визначень, які вони дають пізнаваним предметам і явищам. Як показують дослідження Г. Костюка, мислительні, розумові дії в своєму розвитку проходять такий шлях: від широких, розгорнених, деталізованих до більш скорочених, схематичних [102, с. 298]. Проте тут ми маємо перехід читання на новий, вищий етап, що характеризується становленням цілісних прийомів сприймання тексту. Самий процес сприймання друкованих слів вже не становить особливих труднощів для учня, і він може при читанні головну увагу приділити усвідомленню змісту. У зв'язку з цим

автоматизуються процеси читання, значно прискорюється його темп, зростаючи з класу в клас [102, с. 330]. У школярів середнього віку зростає стійкість уваги, здатність зосереджуватись на об'єктах, даних мислено і мало підтримуваних різними засобами унаочнення, виробляється вміння бути уважним і при несприятливих зовнішніх обставинах, контролювати свою увагу і володіти нею. У них далі вдосконалюється вміння розподіляти і переключати увагу. Характерним для цього віку учнів є і прагнення виховувати у себе вміння бути уважним, переборювати слабкі сторони своєї уваги. Вже в цьому віці починає формуватися уважність до людей як важлива риса характеру підростаючої особистості.

У цей період психічного розвитку воля дитини вступає в нову фазу свого розвитку. Основна особливість розвитку волі школярів у цьому віці полягає в тому, що в них інтенсивно формується вміння самостійно й ініціативно ставити складні цілі і підпорядковувати їм свою діяльність. Це пов'язано з тим, що у підлітків-школярів цього віку розширюється їх загальний кругозір, далі формується їх світогляд, розвиваються стійкі громадські мотиви, ідеали і пізнавальні інтереси [102, с. 411].

Важливою новою якістю у дітей середнього шкільного віку є виникнення прагнення самостійно ставити цілі самовиховання волі. Це зумовлюється загальним розвитком самосвідомості підлітків, в зв'язку з яким у них виникає інтерес до свого психічного життя, до особливостей своєї волі, характеру, розумових процесів.

У середньому шкільному віці воля дитини вступає в нову фазу свого розвитку. Основна особливість розвитку волі школярів у цьому віці полягає в тому, що в них інтенсивно формується вміння самостійно й ініціативно ставити складні цілі і підпорядковувати їм свою діяльність. Це пов'язано з тим, що у підлітків-школярів цього віку розширюється їх загальний кругозір, далі формується їх світогляд, розвиваються стійкі громадські мотиви, ідеали і пізнавальні інтереси. Виявляючи самостійність та ініціативність при постановці різних цілей і їх досягненні, підлітки починають глибше обмірковувати, обдумувати свої наміри і дії. Внаслідок всіх цих змін у школярів-підлітків розвиваються принциповість, ініціативність і рішучість як вольові якості їх поведінки.

Другою характерною особливістю розвитку волі у дітей середнього шкільного віку є інтенсивне формування в них системи

моральних переконань і вміння керуватися ними в своїх вчинках [102, с. 412-413].

Отже, у середньому шкільному віці у дітей відбувається дальший розвиток здатності свідомо керувати своїми діями і вчинками. В цей період підлітки з успіхом оволодівають умінням свідомо користуватися різними прийомами керування своєю поведінкою. Відбувається інтенсивне формування принципності, цілеспрямованості, самостійності і організованості вольової діяльності підлітків.

Старший шкільний вік, як переконує Г. Костюк, характеризується підвищеною мислительною активністю особистості учні. У результаті цієї мислительною активності збагачується пізнання дитиною навколишнього світу. Пам'ять, в свою чергу, на цьому етапі психічного розвитку дитини виступає як його важлива основа, що зв'язує попереднє з наступним. Завдяки пам'яті стає можливим виникнення образів відсутніх у даний момент об'єктів, утворення уявлень про ті об'єкти, які сприймалися у минулому або з якими дитина обізналась через словесний їх опис, почутий від інших людей. Формування уявлень у дитини створює внутрішні передумови до поступового звільнення її практичної і мислительною активності від її зв'язаності безпосередньо даною ситуацією, можливість переходу її до цілеспрямованої довільної діяльності, керованої уявленнями про мету і зв'язаної з певним вибором дій. Перебудова діяльності дитини, що настає внаслідок цього, яскраво вже виступає в сюжетних іграх маленьких дітей, які є формою активної їх участі в навколишньому суспільному житті і дальшого дійового пізнання цього життя, в їх перших трудових діях.

Прискорюється активність сприймання школярів, що удосконалює вміння підпорядковувати його поставленому завданню. Швидкість цього процесу залежить від частоти поставлених дітям завдання, що вимагають сприймання конкретних предметів і явищ. Завдання ці мають бути посильні дітям, спочатку зовсім прості, а потім дедалі складніші. Серед них важливе значення мають описи малюнків, картин та інших об'єктів. Сприймання набуває активного характеру, може здійснюватися як спостереження з усіма його характерними особливостями. Розвивається далі спостережливість школярів, їх уміння помічати все, що є в них важливим в тому чи іншому відношенні.

Спостереження розвивається у школярів старшого шкільного віку уже не як пошук окремої відповіді на поставлене питання, а в процесі діяльності, яка вимагає систематичного і цілеспрямованого сприймання явищ природи, суспільного життя, їх різноманітних зображень та відповідного їх словесного опису. Розвиткові спостережливості сприяють всі види навчальної діяльності школяра. Особливе значення для розвитку спостережливості у старших школярів мають, зокрема, спостереження в природі, особливо довготривалого характеру. Спостереження на пришкільних ділянках за рослинами, які культивуються на них у певних умовах, ведення день у день докладних протоколів сприяють розвиткові спостережливості учнів [102, с. 174].

Дослідження Г. Костюка довели, що «абстрактно-логічна пам'ять в елементарній формі є вже у молодших школярів, проте основний період її формування припадає на середній і особливо старший шкільний вік. Продуктивність мимовільного запам'ятовування спочатку є вищою за продуктивність довільного його виду. В міру того, як учні оволодівають способами довільного запам'ятовування, останнє не тільки досягає рівня продуктивності мимовільного запам'ятовування, а й завдяки своїм перевагам перевищує його» [102, с. 219].

Іншою, не менш важливою стороною у навчанні та вихованні старшокласників є формування вмінь запам'ятовувати і відтворювати. Важливо при цьому не тільки вчити учнів певних прийомів логічної пам'яті, але шляхом систематичних вимог і контролю виховувати в них звичку користуватися цими прийомами. Формуючи у школярів окремі прийоми розуміння і запам'ятовування матеріалу, потрібно навчити їх правильному застосуванню цих прийомів. Для цього слід привчати їх до певної системи роботи над засвоєнням навчального матеріалу. Система роботи над засвоєнням нового матеріалу повинна складатися з таких основних ланок: загальна попередня орієнтація в матеріалі, що здійснюється звичайно при першому його читанні; осмислення, розуміння тексту; вичленування смислових одиниць, які підлягають запам'ятовуванню; заучування цих одиниць, частин в їх зв'язку шляхом повторного читання і відтворення. При виробленні вказаної загальної системи роботи над засвоєнням навчального матеріалу потрібно враховувати особливості формування логічної пам'яті на різних етапах шкільного віку.

У керівництві розвитком пам'яті учнів важливе значення має врахування вчителем її індивідуальних особливостей у кожного учня і своєчасна допомога в переборенні тих труднощів, з якими учні зустрічаються при запам'ятовуванні навчального матеріалу. Виховання пам'яті успішніше здійснюється в тих випадках, коли учні самі виявляють прагнення до її вдосконалення. Вже в підлітковому віці пам'ять повинна стати не тільки об'єктом виховання, а й самовиховання. Самовиховання пам'яті досягає значних успіхів лише тоді, коли воно засвоюється на знанні закономірностей її формування [102, с. 220].

Однією з основних умов розвитку змістовної уяви є набування людиною глибоких знань, яскравих, різноманітних уявлень, утворених на основі її безпосередніх сприймань. Важливою умовою правильного відображення дійсності в уяві є достатнє розуміння уявлюваних явищ. Як у навчальній, так і в трудовій діяльності робота уяви значно поживається під впливом почуттів. Велику роль в розвитку уяви школяра відіграє читання художньої, науково-популярної і науково фантастичної літератури [102, с. 249]. Поглиблення розуміння учнями предметів і явищ навколишнього світу виявляється у формуванні в них складніших абстрактних понять. З конкретно-понятійного мислення поступово стає абстрактно-понятійним. Формування більш загальних абстрактних понять учнів приводить до поглиблення і вдосконалення їх системності [102, с. 295].

Оволодіння школярами більш загальними абстрактними поняттями вимагає також розвитку у них міркувань і умовиводів і створює необхідні для цього умови. Умовиводи стають більш обґрунтованими, доказовими. Змінюється характер регуляції процесу міркування. В той час як молодші школярі вчаться логічно міркувати, здебільшого відповідаючи на запитання вчителя, підлітки вже більш самостійно планують свої міркування. Їх мислительні процеси набувають ще більшої довільності, причому ця довільність стає характерною не тільки для таких логічних операцій, як аналіз, синтез, порівняння тощо, а й для таких складних мислительних процесів, як міркування і умовиводи [102, с. 296].

Таке удосконалення засобів мислення пов'язане з формуванням у підлітків здатності усвідомлювати свій процес мислення, спрямовувати свою увагу не тільки на зміст засвоєваних понять, а й

на власний процес міркування, роздумування, стежити за його послідовністю. Самостійне розв'язання учнями пізнавальних, конструктивно-технічних і інших задач, виконання ними робіт творчого характеру, участь в обговоренні різних питань, у дискусіях – краща школа їх мислення [102, с. 299].

Значних змін набуває процес мовного розвитку учнів у старших класах середньої школи. Учні оволодівають основними формами, прийомами літературної мови, її лексичними, фразеологічними, стилістичними засобами. Причому, засвоєння мови дитиною йде в нерозривному зв'язку із загальним її психічним розвитком, формуванням її пізнавального досвіду, з розвитком її мислення [102, с. 326]. Зміни в почуттях підлітків і юнаків зумовлюються зміною життєвих взаємин, новим їх положенням у суспільстві. Прагнення знайти це положення, бути дорослим породжує нові особливості почуттів, нову гаму переживань [102, с. 364].

Привернення та спрямованість уваги на вивчення окремих речей також у значній мірі впливає на психічний розвиток особистості старшокласника. Успішно виховує увагу учнів той учитель, який володіє нею в процесі навчання. Володіти ж увагою – це означає створювати і використовувати в процесі навчання ті умови, від яких вона залежить. Ці умови створюються самим змістом навчання і правильною його організацією. Важливе значення має при цьому передусім вміле доведення до свідомості учнів мети кожного уроку, належна її мотивація, виховання в них умінь зразу, без усяких зволікань включатися у виконання поставлених завдань. Початок уроку і всякої іншої роботи з учнями повинен чітко забезпечувати цю сторону справи.

Необхідною умовою уважності учнів під час уроку є продуманий учителем його зміст, послідовність і доступність його викладу, в якому вміло поєднується нове, невідоме з старим, вже відомим учням і тим самим забезпечується їм можливість його розуміння. Підтримання уваги учнів під час уроку сприяє все, що активізує їх діяльність будить інтерес до змісту цієї діяльності, дає нагоду переборювати посильні для них розумові труднощі, йти вперед у розумовому відношенні [102, с. 386].

Дуже важливе значення в підтриманні уваги учнів під час уроку має різноманітність способів викладання його змісту, вміння вчителя поєднувати роботу з окремими учнями з роботою класу в цілому,

оптимальний темп викладу, розрахований на рівень розвитку учнів, спокійний, але жвавий і енергійний тон мови учителя, що виявляє його зацікавленість роботою і сприяє зацікавленню нею учнів. Необхідною умовою уважності учнів під час уроку є живий контакт вчителя з класом, спостереження його за станом уваги учнів, вчасне її підтримування, коли вона зазнає коливань, своєчасне і правильне реагування на прояви неухважності в окремих учнів. Вимогливість учителя до уваги учнів мобілізує останніх, допомагає їм усвідомити значення уважності в навчанні, підтримувати увагу під час уроку і виховує у них звичку бути уважними в роботі [102, с. 387].

Виховання в учнів уміння бути уважним потребує індивідуального підходу до них, особливо тих, що частіше виявляються неухважними в роботі. Здійснення цього підходу включає вивчення індивідуальних особливостей уваги таких учнів і застосування різних прийомів, які допомагають їм контролювати свою увагу і переборювати її відвертання від змісту уроку.

Старший шкільний вік – це завершальний період в розвитку волі у дітей. В цей час вольові якості старших школярів стають зрілими, досягають досить високого рівня розвитку. Розвиток волі у старших школярів виявляється передусім у формуванні в них уміння ставити стійкі цілі щодо свого майбутнього самостійного життя і підпорядковувати їм свою поведінку.

У шкільному віці, особливо у старших школярів, поступово формується під впливом вимог життя виразно виявлена система мотивів, в якій чітко виділяються керівні і другорядні мотиви діяльності дитини. При цьому характер прояву керівних суспільних мотивів змінюється протягом шкільного віку. Загальна закономірність виникнення нових мотивів полягає в тому, що при певних умовах мотивом відповідної дії може стати те, що раніше було метою і результатом даної дії. Другою умовою перетворення цілі на мотив дії є набуття новим мотивом високої значимості для дитини [102, с. 432].

Нові мотиви виникають під впливом всієї сукупності виховних заходів, організованих школою і сім'єю [102, с. 433]. Важливою умовою успішного виховання цілей і мотивів дітей є правильна постановка вимог дорослих до їх навчальної діяльності, їх поведінки. При цьому вирішальне значення має поєднання вимог школи і сім'ї з вимогами дитячого колективу до своїх товаришів, членів цього колективу. Воно створює умови для виникнення у дітей вищих

мотивів суспільного характеру, особливо мотивів громадського обов'язку, які поступово стають керівними мотивами їх діяльності [102, с. 433].

Отже, у старшокласників особливо помітно формуються такі істотні типові риси їх характеру, як переконаність, почуття нового, здатність до захоплення, оптимізм, самостійність, сміливість, рішучість, прямота і відвертість. Чіткого вираження набувають такі риси їх характеру, як рішучість і сміливість. Переконаність, ясність мети, постійна підтримка колективу є основами формування рішучості і сміливості. Формування цільного характеру школяра здійснюється шляхом постійного поєднання навчання, праці і організації практичної його поведінки відповідно до переконань, які складаються в нього [103].

Таким чином, відповідно до наукових досліджень Г. Костюка, вікова періодизація психічного розвитку учнів включає три періоди: молодший шкільний вік, середній шкільний вік та старший шкільний вік. Відповідно кожен період передбачає різні вікові зміни психічних властивостей, зокрема в сприйманні, пам'яті, мисленні, уяві, мовленні, формуванні рис характеру. Відбувається своєрідне перетворення та ускладнення одного поняття на більш складний рівень.

Висновки до другого розділу

Як свідчить наукова практика, в сучасних умовах, не дивлячись на широкий доступ наукової інформації й значні можливості набуття освіти, становлення відомого вченого рідко відбувається поза межами наукової школи. Фактичний потік інформації настільки великий, що одній людині не під силу опанувати нею. Це завдання виконує наукова школа – неформальна творча співдружність у межах будь-якого наукового напрямку висококваліфікованих дослідників, об'єднаних спільністю підходів до розв'язання проблеми, стилю роботи, спільного мислення, ідей і методів їх реалізації. Як правило, життя наукової школи припиняється зі смертю її засновника і керівника. Однак це не є аксіомою: там, де школа встигла створити нову ефективну методологію і виростити видатних учених, вона або зберігається і продовжується, або ж розпадається на декілька гілок з тим чи іншим ступенем спадкоємності та новизни цілей і завдань. Ми зазначаємо, що наукова школа Г. Костюка успішно функціонує й

понині, а практично усі новітні розробки у галузі психології базуються на науковій спадщині Г. Костюка.

Наукові погляди Г. Костюка на особистість характеризуються відповідною цілісністю, експериментальною вивіреністю, теоретичною завершеністю. Вони є одними з перших науково обґрунтованих та перевірених на практиці положень, які користуються попитом у роботі науковців та педагогів сьогодення і набувають все більшого розвитку та детально вивчаються. У розробку методологічних і фундаментальних проблем психології Г. Костюк і його послідовники зробили важливий внесок. Насамперед, це стосується розкриття цілей, форм і змісту взаємодії психології як самостійної науки із суміжними дисциплінами (фізіологією, педагогікою, соціологією, логікою, кібернетикою), обґрунтування шляхів цієї взаємодії, що зумовлюють взаємозбагачення споріднених наук і їх ефективне спільне застосування в освітній практиці і психологічному консультуванні. Г. Костюк розглядав у якості рушійних сил психічного розвитку людини суперечності (протиріччя), які виникають в її житті. У своїй теорії Г. Костюк виділив три типи суперечностей: 1) основна внутрішня суперечність – невідповідність нових потреб і досягнутого рівня оволодіння засобами їх задоволення; 2) загальна суперечність – між тенденцією до постійності, інертності, стійкості та бажанням до зміни, руху, розвитку; 3) соціальна суперечність – між досягнутим рівнем психічного розвитку та місцем людини, яке вона займає у суспільстві. Вирішення одних суперечностей породжує нові, таким чином, забезпечуючи постійний психічний розвиток людини.

У системі наукових поглядів Г. Костюка простежується акцентування уваги на трьох основних векторах психологічної науки: обґрунтування та удосконалення теорії розвитку особистості; характеристика проблемних аспектів розвитку здібностей індивіда; аналіз мислення в контексті розумового розвитку особистості. Психічний розвиток особистості учня відбувається в єдності з її фізичним розвитком. Він характеризується якісними і кількісними змінами. Залежно від умов діяльності, розвиваються окремі дії і психічні процеси, які передбачає означена діяльність, що водночас стає результатом для її подальшого розвитку в цілому. Психічний розвиток особистості учня здійснюється при безперервному навчанні і вихованні, а провідну роль відіграє і особиста діяльність, спрямована

на примноження матеріальних і духовних цінностей. Науковець відзначав, що індивідуальні особливості учнів не є природженими, незмінними, вони формуються у процесі розвитку психіки кожної дитини, який здійснюється за конкретних умов виховання і навчання. Важливо враховувати їх при підготовці до уроку, правильно підбирати факти, приклади, наочні матеріали, розраховувати час.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НАУКОВОЇ ШКОЛИ Г. С. КОСТЮКА

3.1. Методики та організація дослідження

Характеристика вибірки. Дослідження творчих здібностей молодших школярів проводилося на базі Балаклеївської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів № 3 Смілянської районної ради Черкаської області та Балаклеївської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів № 2 Смілянської районної ради Черкаської області. Всього у дослідженні взяли участь 102 учні 2-3 класів, з них 55 дівчат і 47 хлопців. З них, 63 учні (61,76%) виховуються у повних сім'ях, 39 (38,24%) – в неповних, 2 дітей (1,96%), чії батьки загинули під час АТО, 19 дітей (18,62%) поранених учасників АТО, 18 дітей (15,0%) – переселенці із Криму та Східних областей України, 11 дітей (10,78%) виховуються бабусями та дідусями поки їх батьки знаходяться в інших країнах на заробітках.

Стосовно захоплень у позаурочний час, дітей даної вибірки можна поділити на наступні категорії:

1) Учні, які займаються у хореографічних гуртках (25 дівчат (45,5%) і 4 хлопця (8,51%), що становить 28,43% від усієї вибірки);

2) Учні, які навчаються у музичній школі (16 дівчат (29,09%) і 11 хлопців (23,41%), що становить 26,47% від усієї вибірки);

3) Учні, які відвідують хоровий гурток при місцевому Будинку культури (25 дівчат (45,5%) і 22 хлопця (46,81%), що становить 46,08% від усієї вибірки);

4) Учні, які відвідують гурток декоративно-ужиткового мистецтва (28 дівчат (50,09%) і 16 хлопців (34,04%), що становить 43,14% від усієї вибірки).

Займаються хореографією і відвідують музичну школу 12 дівчат (21,81%) і 7 хлопців (14,89%), що складає 18,63% від усієї вибірки; займаються декоративно-ужитковим мистецтвом і відвідують хоровий гурток чи музичну школу – 26 дівчат (47,27%) та 17 хлопців (36,17%), загалом 32,35% від усієї вибірки.

За рівнями академічної успішності учнів можна поділити на таких, що мають високий рівень академічної успішності (10-12 балів середній бал табелю); середній рівень (7-9 балів середній бал табелю)

і низький рівень (1-6 балів середній бал таблицею). Узагальнені дані за академічною успішністю молодших школярів представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Характеристика молодших школярів за академічною успішністю

Рівні успішності	Дівчата	Хлопці	Всього
Високий (10-12 б)	22 (40,0%)	16 (34,1%)	38 (37,3%)
Середній (7-9 б)	26 (47,3%)	19 (25,5%)	45 (44,1%)
Низький (1-6 б)	7 (12,7%)	12 (40,4%)	19 (18,6%)

Можемо констатувати, що близько 50% досліджуваних молодших школярів відвідують гуртки творчого спрямування, з них переважна більшість дівчат, але й хлопці також цікавляться позаурочною творчістю.

Емпіричне дослідження проводилося у три етапи.

Перший етап – підготовчий, що складався із індивідуальних бесід з учнями та їх вчителями.

Другий етап – діагностичний, в результаті якого визначено рівень творчих здібностей молодших школярів.

Третій етап – узагальнювальний, охарактеризовано рівень розвитку творчих здібностей молодших школярів та окреслено принципи програми сприяння вияву творчості дітей з урахуванням ідей раціогуманізму Г. Балла.

Емпіричне дослідження проводилося за допомогою наступних методик: індивідуальна бесіда, методика дослідження творчої уяви (за В. Кудрявцевим), методика О. Кравцової «Де чие місце?», тест креативності Б. Торренса, опитувальник особистісної схильності до творчості Г. Девіса. Розглянемо дані методики детальніше.

Індивідуальна бесіда з дітьми.

Для проведення бесіди були розроблені наступні питання:

1. Чим тобі подобається займатися поза навчанням?
2. Як ти проводиш свій вільний час? Які гуртки відвідуєш?
3. Що ти вмієш робити найкраще?
4. Чи приносить тобі задоволення виконувана діяльність?
5. Чи ти ще хотів би займатися? Які гуртки відвідував би?

Бесіда з батьками молодших школярів.

1. Ваша дитина любить писати вірші чи складати цікаві історії?
2. Ваша дитина грає на музичних інструментах? Чи цікаво їй

це?

3. Ваша дитина із задоволенням бере участь у шкільних виставах? Любить знаходитися в центрі уваги?

4. Ваша дитина любить новизну? Їй цікаві нові місця, нова їжа, нові захоплення?

5. Ваша дитина із задоволенням грається з конструктором?

6. Ваша дитина виявляє інтерес до рукоділля?

7. Ваша дитина любить танцювати? Їй подобається самостійно вигадувати танцювальні рухи?

Бесіда з вчителями молодших класів.

1. Скільки дітей із вашого класу люблять писати вірші чи складати цікаві історії?

2. Скільки дітей із вашого класу грають на музичних інструментах і/або співають в хорі?

3. Скільки дітей із вашого класу із задоволенням бере участь у шкільних виставах?

4. Скільки дітей із вашого класу люблять подорожувати?

5. Скільки дітей із вашого класу люблять гратися з конструктором?

6. Скільки дітей із вашого класу виявляють інтерес до рукоділля?

7. Скільки дітей із вашого класу люблять танцювати?

Питання зазначених бесід сформовано на базі опитувальника А. Лосевої [38] і методики «Палітра обдарованості» О. Савенкова [54].

Тест Б. Торренса в адаптації О. Вороніна

Б. Торренс трактував креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відчуття дисгармонії. Його тести (ТТСТ) були створені в руслі концепції дивергентного мислення Гілфорда. Однак Б. Торренс орієнтувався передусім на стимуляцію творчих здібностей, а не на результати факторно-аналітичних досліджень. Креативність він вважав загальною здатністю, яка ґрунтується на поєднанні загального інтелекту (фактор О), особистісних характеристик і здібностей до продуктивного мислення. При конструюванні тестів Торренс відмовився від монофакторних тестових завдань, кожному субтесту його методики доводиться оцінювати декілька характеристик креативності. Відбір завдань був здійснений на основі факторного аналізу.

Тести Б. Торренса стандартизовані (вербальна і образна батареї). Невербальна частина, відома як «Фігурна форма тесту

творчого мислення Торренса», в Україні застосовувалася у модифікації О. Вороніна, який адаптував (1993-1994) субтест «Завершення картинок» на вибірці менеджерів віком від 23 до 35 років. Метою адаптації було виявлення невербальної креативності як здатності до «зародження» нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації. Позначення досліджуваним описаного словами не суттєве при інтерпретації результатів і використовується лише для цілісного розуміння малюнка.

Модифікований варіант тесту Б. Торренса є підбіркою картинок з набором елементів (ліній). Досліджуваним необхідно домальовувати картинку осмисленого зображення. Більшість текстів є модифікацією тестів Гілфорда або Торренса. Час проведення батареї тестів - 40 хвилин. Тести призначені для вікової групи від 5 до 15 років. З дітьми від 5 до 8 років тести проводяться в індивідуальній формі. З віковою групою від 9 до 15 років тести проводяться в груповій формі (можливо проведення в індивідуальній формі). Слід зазначити, що субтест 3 («Слова або Вирази») має дві модифікації, одна модифікація - «Слова» - призначена для дітей від 5 до 8 років, друга модифікація - «Вирази» - призначена для 9-15 років. Тести можна проводити як в індивідуальній, так і в груповій формі. З тим щоб уникнути занепокоєння випробовуваних і створити сприятливу психологічну атмосферу, тести називаються заняттями, і, як весь час підкреслюється, заняттями веселими [64].

Стимульним матеріалом є набір картинок з деякими лініями, використовуючи які випробовуваним необхідно домалювати картинку до деякого осмисленого зображення. На думку О. Вороніна, запропоновані ним картинки не дублюють у своїх початкових елементах одна одну і забезпечують надійні результати. Діагностичні можливості адаптованого варіанта методики дають змогу оцінювати такі показники креативності, як оригінальність і унікальність, а також швидкість, гнучкість [20].

Опитувальник особистісної схильності до творчості Г. Девіса

Опитувальник призначений для виявлення схильності до творчої поведінки у повсякденному житті. Особистісні ознаки креативності містять в собі цікавість, самодостатність, відчуття гармонії, краси, альтруїзм, прагнення до ризику, прийняття безладу, потребу в активності тощо. Опитувальник містить 21 запитання, з допомогою яких діагностують креативність як особистісну

властивість [26]. Ми адаптували деякі питання для розуміння дітьми молодшого шкільного віку, однак в цілому опитувальник ефективно використовується для діагностики креативності школярів різного віку. Якщо сума відповідних ключу відповідей дорівнює або більше 15, то можна припустити наявність творчих здібностей у дитини. Педагог повинен пам'ятати, що це ще нереалізовані можливості. Головна проблема – допомогти в реалізації, тому що часто інші особливості характеру таких людей заважають їм в цьому (підвищене самолюбство, емоційна вразливість, невирішеність особистісних проблем, завищені очікування батьків тощо) Потрібні такт, спілкування на рівних, постійне спостереження за їхніми творчими досягненнями, гумор, періодичне підштовхування до творчості і вимогливість, уникаючи гострої критики, частіше давати вільний вибір теми і створювати умови для творчої роботи.

Методика дослідження творчої уяви (за В. Кудрявцевим).

Методика спрямована на дослідження здатності учня «бачити ціле раніше за його частини» (Е. Ільєнков, В. Давидов, В. Кудрявцев) та реалізму його творчої уяви як основи продуктивного (творчого) розв'язання внутрішньо суперечливого контексту малюнка. Досліджуваному пропонується малюнок (див. Додатки). Учень повинен сказати, чи правильно намальована картинка. Далі йому пропонується виправити малюнок таким чином, аби він став правильним.

Обробка результатів: При аналізі результатів (відповідей учня) береться до уваги розуміння продуктивності як певної стратегії перетворення заданої вихідної суперечливої єдності в цілісність вищого порядку.

Перша стратегія полягає в порушенні учнем вихідної суперечливої цілісності зображення, внаслідок чого воно розпадається на неспецифічні та непов'язані одна з одною частини (закреслення одного з небесних тіл, розбиття зображення на два сектори з сонцем або місяцем у кожному тощо). Така робота уяви може розцінюватися як стереотипна та шаблонна, спрямована на звичний, буденний спосіб уникнення суперечності (за принципом «або–або»).

Друга стратегія полягає в переструктуруванні заданої проблемної моделі шляхом привнесення до неї нового специфічного компонента, що призводить до появи нової, внутрішньо завершеної цілісності. Характерною ознакою такої цілісності є те, що в ній

сміслоутворювальне навантаження припадає на певний окремий елемент. Тобто, створення цілісного контексту ситуації відбувається шляхом добудовування одного з її потенційних часткових компонентів завдяки образному «схопленню» творчою уявою певної істотної тенденції або закономірності розвитку цілісного об'єкта.

З огляду на це, спроби учня «виправити» малюнок оцінюються за чотирибальною системою:

0 балів — відсутність відповіді (наприклад, «Не знаю, як виправити»);

1 бал — формальне усунення невідповідності (наприклад, закреслити або стерти сонце);

2 бали — змістовне усунення протиріччя (наприклад «Зробити із сонця лампу»);

3 бали — конструктивна відповідь (відокремити невідповідний елемент від інших, зберігши його в контексті заданої ситуації, наприклад, «Зробити із сонця картину»).

Загалом можна виділити три рівні вміння зберігати цілісний образ зображення в ситуації його руйнування: до 10 балів – низький; 10-12 балів – середній; 13-15 балів – високий.

За результатами дослідження зробити висновки про особливості роботи уяви учня та подати рекомендації по розвитку її продуктивності [36].

Методика О. Кравцової «Де чие місце?».

Методика визначає, наскільки дитина зуміє проявити свою уяву в жорстко заданій наочній ситуації (поставити фігурки на незвичні місця): піти від конкретності і реальності, змоделювати в думці всю ситуацію цілком (побачити ціле раніше частин) і перенести функції з одного об'єкта на інший. Як зазначає О. Кравцова, уяві неможливо навчити так само, як ми навчаємо дітей складати числа або писати літери. Основним і найбільш радикальним засобом виходу з цього положення, звичайно ж, є зміна змісту і методів навчання, їх спеціальна орієнтація на розвиток у дітей здатності до творчості [35]. На думку О. Кравцової, для вивчення розвитку уяви в дошкільному і молодшому шкільному віці може бути використаний один показник: як дитина застосовує на практиці засвоєні системи еталонів, тобто чи є ці зразки і нормативи шорами, що обмежують її діяльність і перешкоджають розвитку її фантазії, або вони складають ту необхідну нормативну основу, на якій згодом будується уява і творчість дитини.

Іншими словами, чи виступають засвоєні дітьми знання жорстко заданими відсталими нормами і шаблонами, або їх можна зарахувати до гнучких, динамічних уявлень, які змінюються і варіюються залежно від реальних умов і обставин [34]. Стимульний матеріал методики наведено у Додатках.

Перед проведенням кожної методики ми вважали за потрібне створити для молодших школярів належні умови. Передусім – це спокійна, доброзичлива атмосфера, щоб у дитини не виникали страх чи тривога в процесі тестування. Під час діагностування ми намагалися не підказувати та не натякати на правильну відповідь, уникати надто докладного пояснення завдання, щоб мимоволі не спрямовувати дітей на правильний шлях вирішення, що неминуче спотворить об'єктивність результатів.

Отримані результати опрацьовані за допомогою статистичної програми SPSS 21.0.

3.2. Аналіз результатів бесіди з дітьми, батьками та вчителями щодо творчих здібностей молодших школярів

Творча діяльність молодших школярів характеризується досить великим спектром виконавських робіт. Це і захоплення видами образотворчого мистецтва, і музикою, і танцями. Є багато чинників, які впливають на творчий розвиток дитини, однак найважливішими фахівці визнають середовище та характер навчальної діяльності. Усвідомлення власної творчості надає їй емоційного забарвлення, визначає напрямок діяльності, а також розуміння явища творчості як значущої категорії. Молодші школярі, що не включені в творчу діяльність, виконання завдань творчого характеру сприймають як звичайну механічну працю. Діти, які відзначаються творчими здібностями, подібні завдання виконують із задоволенням і творчою ініціативою.

Результати опитування дітей щодо їх творчих уподобань представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Результати опитування молодших школярів

Варіанти відповідей	Дівчата	Хлопці	Всього
1. Чим тобі подобається займатися поза навчанням?			
Рукодільям (шити, вишивати, в'язати)	18 (37,7%)	3 (6,4%)	21 (20,6%)

Майструванням	2 (3,6%)	39 (82,9%)	41 (40,2%)
Малюванням	42 (76,4%)	31 (65,9%)	73 (71,6%)
Співами, грою на музичних інструментах	26 (47,3%)	19 (40,2%)	45 (44,1%)
Танцювати	40 (72,7%)	12 (25,5%)	55 (53,9%)
Комп'ютерною графікою	3 (5,5%)	44 (93,6%)	47 (46,1%)
Написанням віршів, оповідань	43 (78,2%)	21 (44,7%)	84 (62,7%)
Займатися кулінарією	48 (87,3%)	10 (21,3%)	58 (56,8%)
2. Як ти проводиш свій вільний час? Які гуртки відвідуєш?			
Музична школа	16 (29,1%)	11 (23,4%)	27 (26,5%)
Хор	25 (45,5%)	22 (46,8%)	47 (46,8%)
Сучасна та бальна хореографія	25 (45,5%)	4 (8,5%)	29 (28,4%)
Декоративно-ужиткове мистецтво	50 (50,1%)	16 (34,1%)	42 (43,2%)
3. Що ти вмієш робити найкраще?			
Писати вірші	42 (76,4%)	20 (42,6%)	62 (60,8%)
Малювати	40 (72,7%)	11 (47,3%)	51 (50,0%)
Танцювати	11 (20,1%)	2 (4,3%)	13 (12,7%)
Займатися спортом	16 (29,1%)	31 (65,9%)	47 (46,8%)
Співати	26 (47,3%)	10 (21,3%)	36 (35,3%)
4. Чи приносить тобі задоволення виконувана діяльність?			
Так	40 (72,7%)	39 (82,9%)	79 (77,5%)

Частково	13 (23,6%)	7 (14,9%)	20 (19,6%)
Ні	2 (3,6%)	1 (2,1%)	3 (2,9%)
5. Чи ти ще хотів би займатися? Які гуртки відвідував би?			
Танці	16 (29,1%)	7 (14,9%)	23 (22,5%)
Авіамоделювання	0	20 (42,6%)	20 (19,6%)
Іноземна мова	48 (87,3%)	39 (82,9%)	87 (85,3%)
Спортивні секції, зокрема басейн	46 (83,6%)	44 (93,6%)	90 (88,2%)
Спортивне орієнтування	11 (20,1%)	7 (14,9%)	18 (17,6%)
Туризм	18 (37,7%)	16 (34,1%)	34 (33,3%)

Отже, понад 70% опитаних дівчат захоплюються малюванням, сучасними та бальними танцями, а також пишуть вірші та оповідання, натомість хлопці у переважній більшості (понад 80%) віддають перевагу майструванню (82,9%) та комп'ютерній графіці (93,6%), однаково властивим для дівчат і хлопців виявилось захоплення малюванням (76,4% і 65,9%) і дещо меншою мірою – танці (72,7% і 25,5%) та гра на музичних інструментах (47,3% і 40,2%), ми відзначаємо відносно невисокий рівень захопленості молодшими школярами різними видами рукоділля (20,6%, з них 37,7% дівчат та 6,4% хлопців), хоча як з'ясовано із бесіди з їх батьками та педагогами, багато дітей відвідують гуртки саме рукодільного спрямування.

Під час бесіди було з'ясовано, що більшість вільного часу діти проводять граючись з планшетом або телефоном, читання книг нині серед молодших школярів не користується популярністю, а стосовно гуртків, то 46,8% відвідують хор, 43,2% - декоративно-ужиткове мистецтво, 28,4% - сучасну і бальну хореографію та 26,5% - музичну школу.

Стосовно того, що в учнів виходить найкраще, то 60,8% відповіли, що писати вірші, оповідання і розповідати цікаві історії, 50,0% - малювати, як на папері, так і на комп'ютері, 46,8% - займатися

спортом, зокрема спортивною і художньою гімнастикою, 35,3% - співати (зазначимо, що серед опитаних є переможні районного конкурсу художньої самодіяльності) і 12,7% - танцювати (попри те, що багато дітей відвідують танцювальні гуртки, вони не впевнені, що танцюють дуже добре).

Щодо отримання задоволення від творчої діяльності, то 72,7% дівчат і 82,9% хлопців кажуть про те, що люблять займатися творчістю, відвідувати гуртки та щось створювати самостійно; 23,6% дівчат і 14,9% хлопців частково задоволені своєю творчою діяльністю, і лише 3,6% дівчат та 2,1% хлопців зовсім не задоволені нею і шукають ще щось цікаве для них.

З останнього питання очевидно, що більшість опитаних молодших школярів хочуть займатися іншими видами творчої діяльності, але насамперед серед гуртків би вибрали туризм, іноземну мову і спортивні секції, хоча й у цій діяльності можливе розкриття творчих здібностей дітей.

Зазначимо, що діти охоче давали відповіді на всі запитання, оскільки вони були зрозумілими, а деяким хотілось звернути увагу експериментатора на їх успіхи в улюбленій діяльності. Більшість дітей, які займаються в гуртках, відчувають себе впевнено, схильні до позитивної оцінки власних умінь. У цих дітей помітне прагнення до вдосконалення своєї діяльності.

Далі ми досліджували як батьки оцінюють творчі здібності їх дітей (табл. 3).

Таблиця 3

Результати опитування батьків

Варіанти відповідей	Дівчата	Хлопці	Всього
1. Ваша дитина любить писати вірші чи складати цікаві історії?			
Так	12 (21,8%)	3 (6,4%)	14 (13,7%)
Ні	43 (78,2%)	44 (93,6%)	86 (84,3%)
2. Ваша дитина грає на музичних інструментах? Чи цікаво їй це?			
Так	25 (45,5%)	11 (47,3%)	36 (35,3%)
Ні	30 (54,5%)	36 (76,7%)	66 (64,7%)

Продовження табл. 3

3. Ваша дитина із задоволенням бере участь у шкільних виставах? Любить знаходитися в центрі уваги?			
Так	10 (18,2%)	2 (4,3%)	12 (11,8%)
Ні	45 (81,8%)	45 (95,7%)	90 (88,2%)

4. Ваша дитина любить новизну? Їй цікаві нові місця, нова їжа, нові захоплення?			
Так	29 (52,7%)	40 (85,1%)	69 (67,6%)
Ні	26 (47,3%)	7 (14,9%)	33 (32,4%)
5. Ваша дитина із задоволенням грається з конструктором?			
Так	1 (1,8%)	40 (85,1%)	41 (40,2%)
Ні	54 (98,2%)	7 (14,9%)	61 (59,8%)
6. Ваша дитина виявляє інтерес до рукоділля?			
Так	38 (69,1%)	12 (25,5%)	50 (46,8%)
Ні	17 (30,9%)	35 (74,5%)	47 (53,2%)
7. Ваша дитина любить танцювати? Їй подобається самостійно вигадувати танцювальні рухи?			
Так	43 (78,2%)	11 (23,4%)	54 (52,9%)
Ні	12 (21,8%)	36 (76,6%)	48 (47,1%)

Зазначимо, що батьки вважають, що лише 13,7% їх дітей люблять писати вірші, для порівняння, власне ж молодші школярі у 62,7% випадках говорили, що це їх улюблене хоббі. Можемо зробити висновок, що батьки часто не приділяють достатньо уваги дітям і не знають про всі їх творчі здібності та захоплення.

Щодо гри на музичних інструментах, то 35,3% ствердно відповіли на це питання, натомість опитування дітей показало, що грають на різних музичних інструментах і співають 44,1% дітей.

На думку батьків, лише 11,8% дітей беруть участь у шкільних виставах та люблять бути у центрів уваги. Під час бесіди діти зазначали, що ходили б на гурток акторського мистецтва, але це їм менш цікаво, ніж співати та танцювати на сцені.

Батьки вважають, що їх діти люблять новизну (67,6%), серед них переважають хлопці (85,1% проти 52,7% дівчат). Новизна насамперед стосується у виборі одягу, приготуванні їжі, відвідуванні нових місць та спроби займатися новими незнайомими раніше видами діяльності.

З конструктором, на думку батьків, люблять гратися 85,1% хлопців і лише 1,8% дівчат. Батьки вважають, що 69,1% дівчат і 25,5% хлопців захоплюються рукоділлям, натомість зі слів дітей, рукоділля є хоббі для 37,7% дівчат і 6,4% хлопців.

На думку батьків, 52,9% їх дітей люблять займатися сучасними та бальними танцями, із задоволенням вигадують нові танцювальні рухи та прагнуть показати свої вміння на сцені. Загалом це відповідає

результатам бесіди з дітьми, за якою танцювати люблять 53,9% молодших школярів.

Отже, в цілому відповіді батьків збігаються із відповідями дітей, однак часто батьки не знають, що їх діти вчаться грати, наприклад, на гітарі, чи попри гурток рукоділля, насправді не захоплюються ним.

Результати опитування вчителів молодших класів щодо творчих здібностей їх учнів представлено у табл. 4.

Таблиця 4

Результати опитування вчителів

Питання	Дівчата	Хлопці	Всього
1. Скільки дітей із вашого класу люблять писати вірші чи складати цікаві історії?	46 (83,6%)	12 (25,5%)	58 (56,8%)
2. Скільки дітей із вашого класу грають на музичних інструментах і/або співають в хорі?	40 (72,7%)	16 (34,1%)	56 (54,9%)
3. Скільки дітей із вашого класу із задоволенням бере участь у шкільних виставах?	36 (65,5%)	11 (47,3%)	47 (46,1%)
4. Скільки дітей із вашого класу люблять подорожувати?	11 (20,1%)	12 (25,5%)	23 (22,5%)
5. Скільки дітей із вашого класу люблять гратися з конструктором?	6 (10,9%)	44 (93,6%)	50 (46,8%)
6. Скільки дітей із вашого класу виявляють інтерес до рукоділля?	38 (69,1%)	3 (6,4%)	41 (40,2%)
7. Скільки дітей із вашого класу люблять танцювати?	32 (58,2%)	17 (36,2%)	39 (38,2%)

Отже, на думку вчителів, учні молодших класів люблять писати вірші та оповідання - 56,8%; грають на музичних інструментах або співають в хорі - 54,9%; люблять гратися з конструктором - 46,8%; брати участь у шкільних виставах - 46,1%; виявляють інтерес до рукоділля - 40,2% та люблять танцювати - 38,2%. Загалом вчителі добре знають творчі схильності своїх учнів, однак спостерігається

тенденція, за якою більш творчо обдарованими є саме дівчата, втім хлопці виявляють свою схильність до творчості під час конструювання.

Отже, ставлення учнів, батьків та вчителів до творчих здібностей молодших школярів в цілому подібне; вчителів та батьки добре розуміють дітей, а діти прагнуть розвивати свої творчі здібності і пробувати нові види творчої діяльності.

Результати проведеного дослідження вказують на взаємозв'язок художньої творчості та успішності в навчанні. Діти, що із захопленням працюють в гуртках, показують приклади активного творчого мислення, спроб нестандартно підходити до виконання типових завдань. Вчителі зазначали, що діти, які відвідують гуртки творчо спрямованості, більш успішні й у навчальній діяльності, їх академічна успішність порівняно вища за дітей, які не мають позашкільної діяльності творчого характеру. Зокрема вчителі молодших класів навели приклади академічних досягнень учнів за 2017-2018 навчальний рік і виявилось, що молодші школярі, які займаються творчою діяльністю у позаурочний час мають середній річний бал у таблиці 10,7, натомість, діти, які не відвідують гуртків – 7,2. Подібна тенденція характерна і для дівчат, але більшою мірою для хлопців, у яких середній бал таблицю складає 11,3 і 5,2 відповідно, у дівчат ці показники 10,1 та 9,3. Тобто можна стверджувати, що творча діяльністю позитивно впливає і на академічну успішність молодших школярів, а отже нашу першу гіпотезу підтверджено.

3.3. Особливості творчої уяви молодших школярів

Уява є центральним новоутворенням психічного розвитку молодших школярів (Л. Виготський, Г. Балл, Д. Ельконін, В. Давидов, В. Кудрявцев, О. Кравцова, І. Тітов). уява збагачує інтереси та особистий досвід обдарованої дитини, через стимулювання емоцій формує усвідомлення етичних норм. Уявляючи ігрові ситуації та реалізуючи їх, дитина формує у себе цілу низку особистісних властивостей, такі як справедливість, сміливість, чесність, почуття гумору. Дослідження творчої уяви молодших школярів ми проводили за допомогою методик: методика О. Кравцової «Де чие місце?» і методика дослідження творчої уяви (В. Кудрявцев).

Результати діагностики молодших школярів за методикою О. Кравцової представлено у табл. 5.

Таблиця 5

Рівні сформованості творчої уяви молодших школярів

Рівні	Дівчата	Хлопці	Всього
Рівень 1 «Шаблонний», низький	21 (38,2%)	26 (55,3%)	47 (46,1%)
Рівень 2 «Реалістичний», помірний	31 (56,3%)	20 (42,6%)	59 (57,8%)
Рівень 3 «Креативний», високий	3 (5,5%)	1 (2,1%)	4 (3,9%)

Отже, для дівчат характерний помірний рівень сформованості творчої уяви (56,3%), у 38,2% виявлено шаблонний або низький її рівень і лише у 5,5% - високий; інша ситуація склалася із досліджуваними хлопчиками: 55,3% властивий низький рівень творчої уяви, 42,6% - помірний і 2,1% - високий. Загалом досліджувані молодші школярі характеризуються помірний рівнем сформованості творчої уяви – 57,8%, низький рівень характерний для 46,1%, а високий – для 3,9%, що свідчить про необхідність вживання додаткових психолого-педагогічних заходів, спрямований на її розвиток.

Графічно результати діагностики за методикою О. Кравцової представлено на рис. 1.

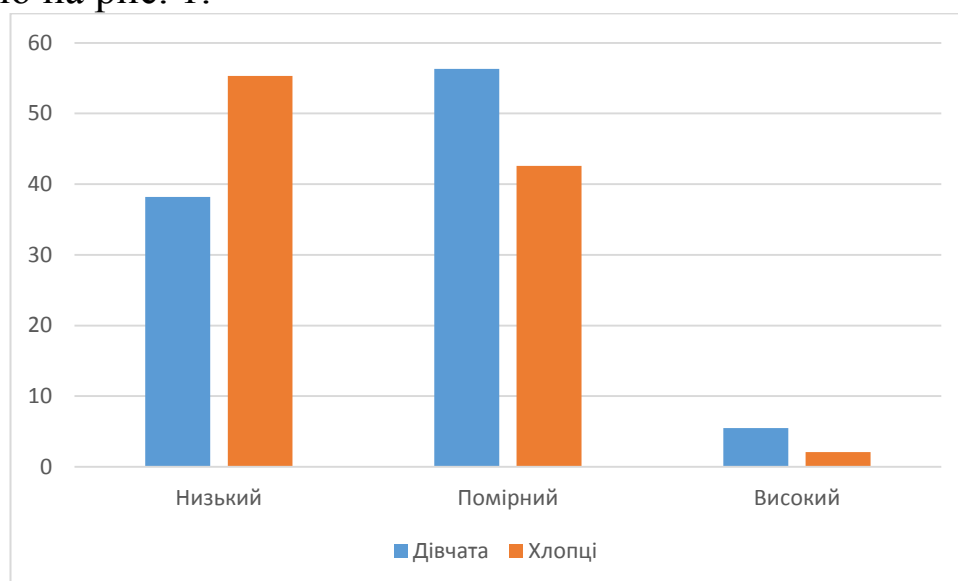


Рис. 1. Рівні сформованості творчої уяви молодших школярів різної статі за методикою О. Кравцової

Як видно з рис. 1, високий рівень сформованості творчої уяви практично не властивий ні дівчатам, ні хлопцям, натомість за

помірним і низьким рівнями спостерігаються суттєві відмінності, тобто дівчата частіше за хлопців виявляють саме помірний рівень сформованості творчої уяви. Охарактеризуємо кожен із зазначених рівнів детальніше.

Діти, які виявили перший, *низький* або шаблонний рівень сформованості творчої уяви, характеризуються значними труднощами при виконанні завдання, вони хоча й розміщували фігурки на їх «правильні» місця, але пояснювали свої дії шаблононо «тому що собака має бути саме там», «тому що місце собаки – в будці», якщо психолог сам ставив кружечки на «чужі» місця, діти сміялися, але пояснити, чому вони там опинилися, не могли. У деяких випадках відповіді були більш розгорнутими: «Кішка на клумбі тому, що вона сховалася», «Собака в ставку тому, що вона так хоче». Від кого і чому кішка або собака сховалися, діти при цьому рівні розвитку уяви відповісти не могли. Однак, якщо прибрати основний малюнок і розпитувати дітей, де і чому той чи інший персонаж має знаходитися, діти відповідали правильно, що свідчить про їх нормальний розумовий розвиток, але збіднену творчу уяву.

Діти, які виявили другий, *помірний* або реалістичний рівень сформованості творчої уяви, при виставленні фігурок на «чужі» місця розповідали про реальні випадки зі свого життя, наприклад, «Минулого року я бачив, як кицька народила в собачій будці кошенят» або «У нас в селі собаки часто плавають у ставку». Тобто діти цього рівня сформованості творчої уяви, базуються насамперед на власному життєвому досвіді й легко переносять його на уявні ситуації.

Діти, які виявили третій, *високий* або креативний рівень сформованості творчої уяви, без зусиль розміщували кружечки на «чужі» місця і легко пояснювали свої кроки, зокрема беручи на себе ту чи іншу роль, нерідко використовуючи казкових персонажів. Наприклад, «Аби тут була Білосніжка, вона б дозволила собаці політати, адже в небі є відчуття свободи і можна швидко дістатися з одного місця в інше» чи «Я за змахом чарівної палички дозволила кожному побути на місці іншого, це так цікаво!». Важливою особливістю в поясненнях дітей з високим рівнем розвитку творчої уяви є те, що вони зв'язують у своїй розповіді окремі епізоди, предмети і частини картинки в єдиний цілісний сюжет. Інша особливість в тому, що їм легше даються пояснення тоді, коли вони

ставляють предмети самі, чим коли їх просять розповісти про предмети, розміщені кимось іншим.

Результати дослідження за методикою дослідження творчої уяви В. Кудрявцева представлено у табл. 6.

Таблиця 6

Сформованість творчої уяви молодших школярів

Рівні	Дівчата	Хлопці	Всього
Рівень 1 низький (до 10 балів)	13 (23,6%)	12 (25,5%)	25 (25,5%)
Рівень 2 середній (10-12 балів)	34 (60,9%)	26 (55,4%)	60 (58,8%)
Рівень 3 високий (13-15 балів)	8 (14,5%)	9 (19,1%)	17 (16,7%)

Як видно з табл. 6, більшість дітей – і дівчата, і хлопці, демонструють середній рівень розвитку творчої уяви (58,8%), тобто пропонують свої шляхи вирішення ситуації, але вони в деякій мірі однотипні, тобто схожі один з одним. Більшість запропонованих завдань діти можуть вирішити лише за допомогою педагога. 25,5% характерний низький рівень розвитку творчої уяви, такі діти не можуть запропонувати щось нове для вирішення того чи іншого завдання, назвати абсолютно всі деталі, називають найлегше вирішення ситуації. 16,7% властивий високий рівень розвитку творчої уяви - повністю самостійні при вирішенні всіх поставлених завдань, можуть інтерпретувати запропоновані ними самим образи, досить легко переносять властивості знайомого предмета в нову (казкову) ситуацію. Графічно результати діагностики за методикою В. Кудрявцева представлені на рис. 3.

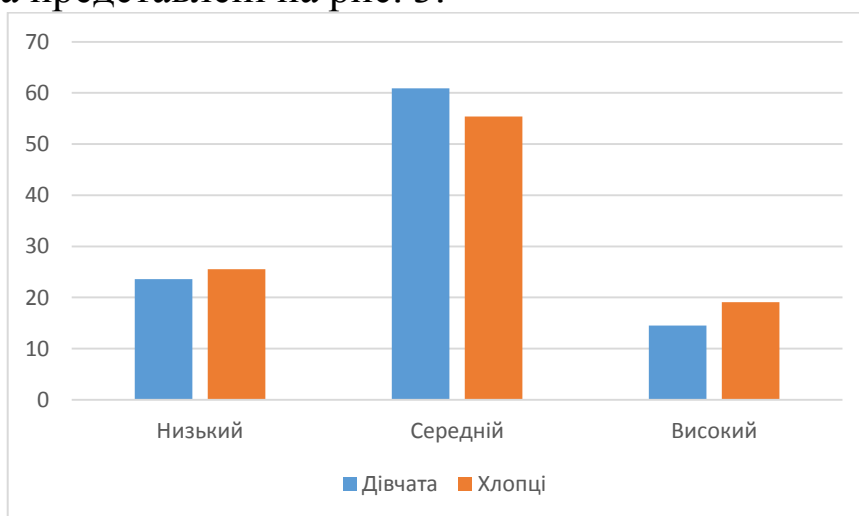


Рис. 3 Рівні сформованості творчої уяви молодших школярів різної статі за методикою В. Кудрявцева

Отже, творча уява молодших школярів різної статі за методикою

В. Кудрявцева виражена переважно на середньому рівні, суттєвих відмінностей між дівчатами і хлопцями (як за методикою О. Кравцової) виявлено не було.

Особливості використання даних методик в тому, що діагностика за О. Кравцовою є якісною, можна порахувати лише кількість дітей, які мають низький, помірний чи високий рівні розвитку творчої уяви, натомість за методикою В. Кудрявцева окрім якісного ранжування молодших школярів за рівнями, можливо обчислити й середні показники сформованості творчої уяви та статистично проаналізувати отримані дані (табл. 7). Статистичний аналіз проведено із застосуванням U-критерію Манна-Вітні для непараметричних виборок.

Таблиця 7

Статистичний аналіз результатів діагностики за методикою дослідження творчої уяви В. Кудрявцева

Середні значення та стандартні відхилення		U-критерій	р-рівень значущості
Дівчата	Хлопці		
10,78±1,6	10,66±1,9	1206,0	0,559

Як видно з таблиці 2.3.3, статистичні відмінності у сформованості творчої уяви молодших школярів різної статі відсутні (при $p > 0,05$), а середні значення за даною методикою свідчать, що загалом досліджувані характеризуються середнім рівнем творчої уяви та потребують додаткових заходів задля її розвитку.

Ми порівняли результати, отримані молодшими школярами за методиками О. Кравцової і В. Кудрявцева (рис. 4).

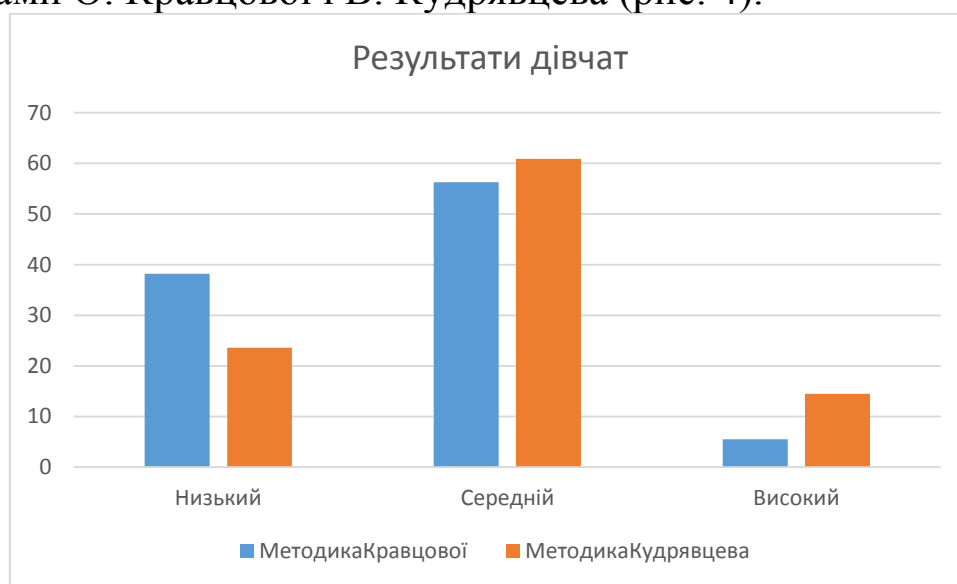


Рис. 4 Рівні сформованості творчої уяви дівчат за методиками О. Кравцової і В. Кудрявцева

Ми констатуємо, що кількість дівчат із середнім рівнем сформованості творчої уяви за даними двома методиками приблизно однакова, натомість за методикою О. Кравцової більше дітей мають низький рівень творчої і уяви і менше – високий.

На відміну від дівчат, показники хлопців за даними методиками суттєво відрізняються, за методикою О. Кравцової результати значно нижчі, ніж за методикою В. Кудрявцева, втім ми констатуємо, що і в одному, і в іншому випадку хлопцям властивий середній рівень сформованості творчої уяви і вони, як і дівчата, потребують спеціальних заходів, спрямованих на її формування.

Отже, у молодших школярів різної статі виявлено середній рівень сформованості творчої уяви, статистично значущі відмінності між хлопцями та дівчатами не виявлені, що підтверджує нашу другу гіпотезу.

3.4. Сформованість творчого мислення молодших школярів

Ми зазначаємо, що під час тестування дотримувалися наступних правил. *Створити сприятливу емоційну атмосферу.* Вживання слів «тест», «перевірка», «іспит» необхідно уникати, так як тривожна, напружена обстановка блокує свободу творчих проявів. Тестування проходить у формі захоплюючої гри, цікавих завдань, в обстановці заохочення уяви, допитливості дітей, стимулювання пошуку альтернативних відповідей. Для молодших школярів *група не переважала 10-15 осіб. Час виконання фігурної форми тесту – 30 хвилин.* Враховуючи підготовку, читання інструкцій, можливі питання, необхідно для тестування відвести 45 хвилин. *Якщо інструкція викличе запитання дітей, треба відповісти на них повторенням інструкції, але більш зрозумілими для них словами.* Необхідно уникати прикладів і ілюстрацій можливих відповідей-зразків. Це призводить до зменшення оригінальності і в деяких випадках – кількості відповідей.

Творче мислення молодших школярів ми діагностували за методиками Б. Торренса та Г. Девіса.

Б. Торренс трактував креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відчуття дисгармонії. Його тести (ТТСТ) були створені в руслі концепції дивергентного мислення Д. Гілфорда. Однак Б. Торренс орієнтувався передусім на стимуляцію

творчих здібностей, а не на результати факторно-аналітичних досліджень. Креативність він вважав загальною здатністю, яка ґрунтується на поєднанні загального інтелекту (фактор О), особистісних характеристик і здібностей до продуктивного мислення. При конструюванні тестів Б. Торренс відмовився від монофакторних тестових завдань, кожному субтесту його методики доводиться оцінювати декілька характеристик креативності.

У нашому емпіричному дослідженні було використано тест Б. Торренса, за результатами якого встановлено, що хлопці характеризуються вищим рівнем швидкості при виконанні завдань, ніж дівчата, які, натомість, більш гнучкі та оригінальні у вирішенні завдань.

Узагальнені результати за трьома субтестами методики Б. Торренса представлено на рис. 5.

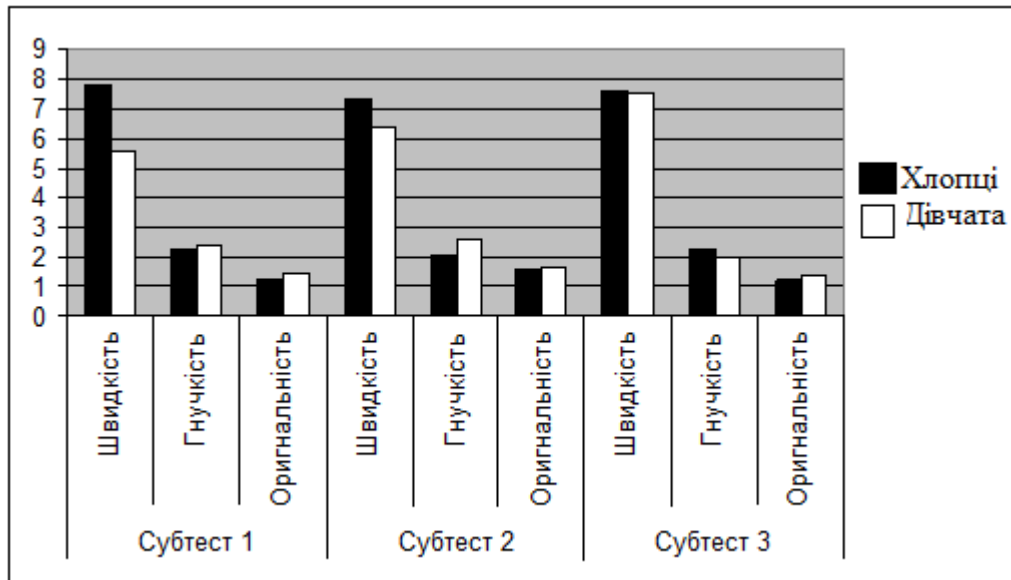


Рис 5. Результати діагностики молодших школярів різної статі за методикою Б. Торренса

За результатами t-критеріального аналізу¹ за субтестом «Намалюй малюнок» було виявлено статистично значущі відмінності між хлопцями та дівчатами за показником швидкості (при $t=2,114$, $p=0,002$), при цьому хлопці швидше ніж дівчата виконували запропоноване завдання, натомість за показниками гнучкості та оригінальності значущих відмінностей виявлено не було (при $t=0,622$, $p=0,881$ і $t=1,567$, $p=0,068$ відповідно). За субтестом «Завершення фігури» статистично значущі відмінності у результатах хлопців і

¹ На відміну від методики В. Кудрявцева, у тесті Торренса розподіл даних був близький до нормального, тому використано параметричний t-критерій Стьюдента

дівчат було виявлено за показниками швидкості та гнучкості (при $t=2,016$, $p=0,005$ і $t=2,012$, $p=0,004$ відповідно) – хлопці, як і при виконанні попереднього завдання виявилися швидшими за дівчат, втім саме дівчата демонструють більшу гнучкість, легше переключають свою увагу з одного виду діяльності на інший. За показником оригінальності статистичних відмінностей між молодшими школярами різної статі виявлено не було (при $t=0,639$, $p=0,772$). За субтестом «Повторювані лінії» результати досліджуваних чоловічої та жіночої статі статистично не відрізняються (при $p>0,05$). Ми проаналізували середні значення та стандартні відхилення за усіма субтестами (табл. 8).

Таблиця 8

Показники тесту Б. Торренса для дівчат і для хлопців

Показники	Дівчата	Хлопці	Всього
Швидкість	7,09±1,11	6,82±1,29	6,97±1,19
Гнучність	2,38±1,01	2,27±1,02	2,33±1,05
Оригінальність	1,30±0,57	1,36±0,60	1,33±0,59

Як видно з таблиці 8 оригінальність за усіма субтестами дещо вища у хлопців, а швидкість і гнучкість – у дівчат. Загалом молодші школярів продемонстрували рівень швидкості при виконанні усіх субтестів дещо вищий середнього, натомість були недостатньо оригінальні та гнучкі.

Зазначимо, що показник «швидкість» не є специфічним для творчого мислення і корисний насамперед тим, що дозволяє зрозуміти інші показники методики; більшість дітей 1-8 класів виконують від 7 до 10 завдань, а старшокласники - від восьми до десяти завдань; мінімальна кількість виконаних завдань (менше п'яти) зустрічається найчастіше у підлітків (5-8 класи).

Показник «гнучкість» оцінює розмаїття ідей і стратегій, здатність переходити від одного аспекту до іншого. Іноді цей показник корисно співвіднести з показником швидкості або навіть обчислити індекс шляхом ділення показника гнучкості на показник швидкості і множення на 100%. Якщо дитина має низький показник гнучкості, то це свідчить про ригідність її мислення, низький рівень інформованості, обмеженості інтелектуального потенціалу і (або) низької мотивації.

Ми обчислили даний коефіцієнт співвіднесення гнучкості до

швидкості виконання усіх субтестів і отримали наступні результати: для дівчат цей коефіцієнт становить 33,56, а для хлопців – 33,28, тобто молодші школярі характеризуються помірним рівнем гнучкості, зумовлений як певною обмеженістю інтелектуального потенціалу (учнів, які навчаються на 10-12 балів серед досліджуваних 37,3%), так і недостатньою мотивацією до тестування.

Показник «оригінальність» характеризує здатність висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних чи твердо встановлених. Той, хто отримує високі значення цього показника, зазвичай характеризуються високою інтелектуальною активністю і неконформністю. Оригінальність рішень передбачає здатність уникати легких, очевидних і нецікавих відповідей. Як і гнучкість, оригінальність можна аналізувати в співвідношенні з побіжністю за допомогою індексу, який обчислюється описаним вище способом.

Ми обчислили показник оригінальності, який у дівчат становить 18,3, а у хлопців – 19,85. Низькі бали за оригінальністю свідчать, що молодші школярі схильні давати шаблонні відповіді, часто – щоб не виділятися серед групи однолітків.

У таблиці 9 представлено результати діагностики за тестом Б. Торренса молодших школярів із різним рівнем академічної успішності.

Таблиця 9

Результати діагностики за тестом Б. Торренса молодших школярів із різним рівнем академічної успішності

Шкали		Рівень успішності / Середні значення		
		Низький	Середній	Високий
Субтест 1	Швидкість	2,5	7,8	9,8
	Гнучкість	1,9	2,4	2,8
	Оригінальність	0,3	1,3	2,5
Субтест 2	Швидкість	5,5	5,4	9,5
	Гнучкість	1,4	2,3	3,4
	Оригінальність	0,5	1,2	2,2
Субтест 3	Швидкість	6,3	7,8	8,7
	Гнучкість	2,2	2,3	2,1
	Оригінальність	0,4	1,7	1,9

Отже, молодші школярі із високим рівнем академічної успішності характеризуються високим рівнем швидкості, оригінальності та гнучкості за усіма субтестами методики Б. Торренса, школярів із середнім рівнем академічної успішності мають високі показники за швидкістю виконання завдань, достатньо гнучкі, втім ще не достатньо оригінальні і часто діють згідно із шаблоном, звіряючись зі зразком чи інструкцією. Молодші школярі із низьким рівнем академічної успішності мають низькі показники за усіма шкалами методики та усіма субтестами, зокрема вони характеризуються ригідністю мислення, часто негнучкі, їм складно переключатися з одного завдання на інше, вони часто не оригінальні, схильні діяти за шаблоном, часто потребують порад від успішніших однокласників та вчителів.

Далі ми оцінили рівень розвитку креативності молодших школярів за методикою особистісної схильності до творчості Г. Девіса. Результати діагностики представлено у табл. 10.

Таблиця 10

Результати діагностики молодших школярів за методикою Г. Девіса

Рівень	Дівчата	Хлопці	Всього
Високий	4 (7,27%)	3 (6,4%)	7 (6,9%)
Середній	47 (85,5%)	42 (89,3%)	89 (87,2%)
Низький	4 (37,2%)	2 (4,3%)	6 (5,9%)

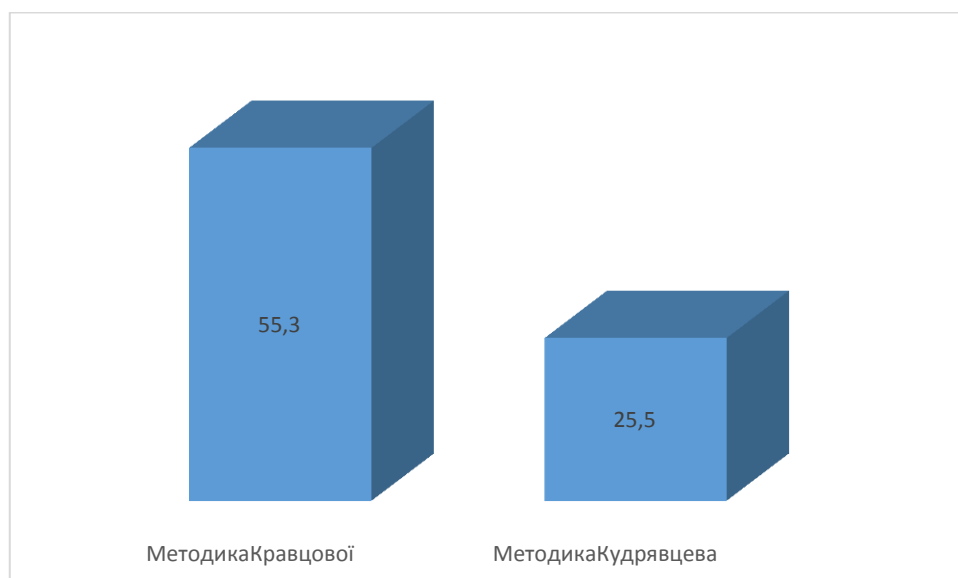


Рис. 6 Результати діагностики за методикою Г. Девіса

Отже, дівчата і хлопці характеризуються переважно середнім рівнем креативності (85,5% і 89,3% відповідно), високий рівень креативності властивий 7,27% дівчат і 6,4% хлопців, натомість низький – 37,2% дівчат і 4,3% хлопців. Графічно отримані результати представлено на рис. 6.

Отже, креативність і хлопців, і дівчат виражена на середньому рівні, хлопці дещо більш творчі, ніж дівчата.

Відмінності у вираженості креативності молодших школярів різної статі ми перевірили за допомогою непараметричного U-критерію Манна-Вітні (табл. 11).

Таблиця 11

Відмінності у креативності дівчат і хлопців

Середні значення та стандартні відхилення		U-критерій	p-рівень значущості
Дівчата	Хлопці		
10,52±2,17	10,93±2,06	1106,00	0,204

Як видно з таблиці 2.4.4, хлопці мають дещо більшу схильність до креативності порівняно з дівчатами, але статистично значущих відмінностей між ними виявлено не було (при $p > 0,05$). Це підтверджує нашу другу гіпотезу про відсутність статистично значущих відмінностей у схильності до креативності молодших школярів різної статі.

Результати діагностики молодших школярів із різною академічною успішністю за методикою Г. Девіса представлено у табл. 12.

Таблиця 12

Результати діагностики молодших школярів із різною академічною успішністю

Показник креативності	Рівень успішності/кількість учнів		
	Низький (19 осіб)	Середній (45 осіб)	Високий (38 осіб)
Високий	0	16 (35,6%)	32 (84,2%)
Середній	7 (36,8%)	18(40,0%)	2 (15,8%)
Низький	12 (63,2%)	11 (24,4%)	0

Отже, отримані результати підтверджують гіпотезу про залежність навчальної (академічної) успішності від рівня розвитку творчих здібностей.

За результатами кореляційного аналізу методик Г. Девіса, Б. Торренса та О. Кравцової з використанням критерію Пірсона, робимо висновок, що схильність до креативності позитивно корелює з уявою, гнучкістю та оригінальністю і негативно – зі швидкістю, натомість творча уява прямо пов'язана із оригінальністю та гнучкістю (рис. 7).

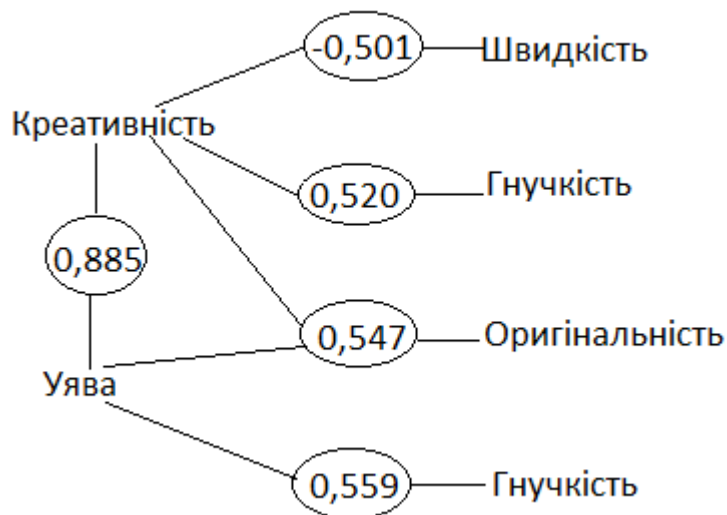


Рис. 7 Кореляції використаних методик

Тобто, в результаті емпіричного дослідження підтверджено дві поставлені нами гіпотези: 1) сформованість творчих здібностей молодших школярів різної статі статистично значуще не відрізняється; 2) розвиток творчих здібностей і академічна успішність молодших школярів взаємопов'язані.

Отже, можемо зробити висновок за результатами діагностики невербальної креативності, що переважна кількість досліджуваних здатна продукувати достатню кількість оригінальних ідей у невербальній формі. Такі діти є високо успішними, мають високий рівень винахідливості та здатні до конструктивної діяльності. Водночас є група молодших школярів, які не можуть висловлювати багато ідей у зв'язку з прагненням детально їх розробляти, уникати простих шляхів вирішення завдань, а тому потребують спеціальних заходів із розвитку креативності.

Висновки до третього розділу

Отже, творчість – це процес створення нового, що об'єктивно здійснюється у природі або людині; продуктами творчості є відкриття, винаходи, нові художні образи, твори. Креативність – це загальна здібність, що базується на взаємодії загального інтелекту,

особистісних характеристик і здібностей до продуктивного дивергентного мислення. Творчі здібності розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання та пов'язуються з створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності тощо. Аналіз теоретичних досліджень творчих здібностей визначив розуміння їх інтегративного характеру, в якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні та інші чинники.

Однією з суттєвих ознак психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку є подальше становлення самосвідомості, яке виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення та зміні функціональної ролі у процесах регуляції та саморегуляції. У структурі самосвідомості дитини молодшого шкільного віку формується три провідні компоненти: образ «Я», самооцінка та ціннісні орієнтації, які пов'язані між собою, але ще недостатньо узгоджені. Тільки наприкінці молодшого шкільного віку у дитини складаються рефлексивні механізми, які забезпечують подальший розвиток самосвідомості у підлітковому та юнацькому віці.

Як зазначав Г. Костюк, навчання необхідне для розвитку здібностей особистості (особливо у молодшому шкільному віці). Без нього розвиток їх взагалі не може відбуватися і не відбувається. Потреба в навчанні впливає з самої суті цього процесу. Природні потенції дитини реалізуються не шляхом простого зростання того, що є у неї від народження, його визрівання, а шляхом утворення нових нервових зв'язків, їх систем, нових механізмів мозкової діяльності. Розвиток здібностей залежить не тільки від навчання, а й від інших видів діяльності, через які учні вступають у різноманітні зв'язки з об'єктивною дійсністю. Творчі здібності розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання та пов'язуються з створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності тощо. Аналіз теоретичних досліджень творчих здібностей визначив розуміння їх інтегративного характеру, в якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні та інші чинники. Загалом, єдиної точки зору на природу творчих здібностей натепер немає, кожен дослідників

розглядає дане явище в контексті його наукової парадигми, а отже й згідно з ними визначає умови і засоби розвитку творчості дітей та дорослих.

Результати проведеного емпіричного дослідження вказують на взаємозв'язок художньої творчості та успішності в навчанні. Діти, що із захопленням працюють в гуртках, показують приклади активного творчого мислення, спроб нестандартно підходити до виконання типових завдань. Вчителі зазначали, що діти, які відвідують гуртки творчо спрямованості, більш успішні й у навчальній діяльності, їх академічна успішність порівняно вища за дітей, які не мають позашкільної діяльності творчого характеру. У молодших школярів різної статі виявлено середній рівень сформованості творчої уяви, статистично значущі відмінності між хлопцями та дівчатами не виявлені, що підтверджує нашу другу гіпотезу.

За результатами діагностики невербальної креативності, що переважна кількість досліджуваних здатна продукувати достатню кількість оригінальних ідей у невербальній формі. Такі діти є високо успішними, мають високий рівень винахідливості та здатні до конструктивної діяльності. Водночас є група молодших школярів, які не можуть висловлювати багато ідей у зв'язку з прагненням детально їх розробляти, уникати простих шляхів вирішення завдань, а тому потребують спеціальних заходів із розвитку креативності.

РОЗДІЛ 4. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ВІДПОВІДНО ДО НАУКОВОЇ ШКОЛИ Г. С. КОСТЮКА

4.1. Методологічні підходи до дослідження вікових особливостей учня у працях Г. С. Костюка

Процес психічного розвитку школярів нерозривно пов'язаний із їхньою навчальною діяльністю, що передбачає залучення різноманітних методик у процесі проведення занять, використання необхідних форм та методів навчально-пізнавальної діяльності, для забезпечення отримання ефективного результату – всебічно розвиненої особистості, стійкої до постійних змін соціального середовища. З цього приводу доречним є зауваження Г. Костюка стосовно того, що «всебічність розвитку особистості є основою його гармонійності. При однобокому, потворному розвитку особистості не може бути в ньому й гармонії» [78, с. 5]. Проте досягнення «вершини» особистісного, психічного, розумового, фізичного розвитку не є миттєвим процесом. Насамперед, він характеризується системністю, послідовністю виконання активних дій, а також тривалістю в часі. У зв'язку з цим, доцільно буде у рамках нашого дослідження розглянути наукові погляди Г. Костюка на процес розвитку особистості учнів крізь призму системного підходу.

Історія становлення системного підходу на теренах вітчизняної педагогічної та психологічної науки торкається другої половини ХХ ст., коли на його засадах почали активно будувати навчально-виховний процес. За таких умов результат підготовки учнів базувався на положенні про те, що системний підхід орієнтований на пошук універсальних закономірностей об'єктів, які мають складну організацію, а в своєму підтексті він має вирішення завдань інтеграції наукового пізнання. Так, при детальному аналізі робіт ученого у цьому напрямі варто констатувати, що, з позиції системного підходу, навчально-виховний процес пов'язаний із психічним розвитком особистості тісними зв'язками, що формують цілісне середовище, яке складається із численних розгалужених, взаємопов'язаних складників.

Значний внесок у проблему розвитку системного підходу до вивчення особистості зробили Б. Ананьєва [1], В. Мерліна [124], В. М'ясищева [136], К. Платонова [150], К. Шорохової [189], та ін.. У психологічній науці спроби розглянути особистість як ціле –

розвинуту систему, включену в суспільні відносини, спілкування, – аргументовано доведені Л. Анциферовою [3], О. Бодалевим [20], Б. Ломовим [115], А. Петровським [146] та ін..

В. Андрущенко стверджує, що «системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» [181]. На думку С. Гончаренка, «системний підхід – це послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження» [33, с. 3].

З психолого-педагогічних досліджень Григорія Силевича видно, що навчально-виховний процес у школі побудований на основі якісної постійної взаємодії усіх ланок педагогічної системи. Розглянувши навчально-виховний процес із точки зору системності, Ю. Бабанський вважає, «... що навчальний процес можна розглядати двояко – з точки зору складу системи, в якій функціонує процес, і складу самого процесу. Тому в складі системи навчання вчений виділяє такі основні елементи: педагоги та інші суб'єкти навчання й виховання, учні та умови навчання [4, с. 37].

В. Беспалько зробив спробу дати визначення поняттю «педагогічна система». Оскільки під самою системою автор розуміє будьякий процес, що відбувається за конкретних умов і в сукупності з цими умовами, то педагогічною системою вважає «систему, в якій протікають педагогічні процеси» [12, с. 25]. Це означає, що навчання, виховання, становлення особистості учня і є тим джерелом, де здійснюється реалізація усіх умов та основ педагогічного процесу. Школярі набувають знань, умінь, навичок, формуються їхні особистісні та професійні якості, психічні та розумові здібності, активізується пізнавальна та пошукова діяльність, формується вміння взаємодіяти із соціумом, пристосовуватись до стрімких змін у різних галузях суспільного життя, здійснюється реалізація творчих здібностей, бажання до постійного удосконалення та всебічного розвитку.

Під педагогічною системою, за О. Ковальовим, необхідно

розуміти сукупність компонентів, взаємодія яких обумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що проявляється в підвищенні його ефективності [54, с. 15].

Серед компонентів педагогічної системи автором називаються такі:

1) сукупність людей, що беруть участь у процесі навчання (зокрема, це безперечна ланка «вчитель – учень», а також усі інші особи, які забезпечують оптимальні умови для забезпечення проведення навчально-виховного процесу в школі). Г. Костюк пише: «Щоб справді засвоїти знання, учні повинні діяти різними способами, відповідними їх змісту. Тільки в наслідок взаємодії з учителем і пізнаваними об'єктами в учнів утворюються наочні образи, уявлення, поняття, з яких складаються засвоєвані знання. Системами понять вони оволодівають через зв'язані з ними системи понять вони оволодівають через зв'язані з ними системи дій та операцій» [91, с. 6].

2) Накопичені суспільством досвід та знання (суспільна культура) – предмет навчання (проявляється у побудові навчально-виховного процесу в школі на основі досвіду попередніх поколінь). Так, «старші покоління передають молодому поколінню свої матеріальні і духовні багатства, втілені в них «людські суттєві сили». Молоде покоління оволодіває ними, засвоює їх, здійснюючи відповідну їм практичну і пізнавальну діяльність. У процесі цієї діяльності у нього формуються людські психічні властивості. Вирішальна роль у формуванні психічних властивостей особистості належить суспільному середовищу» [78, с. 8].

3) Множина семіотичних структур, за допомогою яких відбувається кодування та накопичення інформації (пов'язано значною мірою із вмінням учителя у доступний зрозумілий спосіб пояснити навчальний матеріал, використовуючи при цьому різноманітні методи навчання, засоби наочності та ін., які формують у дітей окремі знакові системи для запам'ятовування інформації). Найкращий програмний зміст по-різному засвоюється учнями і по-різному впливає на їх розвиток залежно від методу навчання. Суть же кожного методу полягає в тому, як активізується і скеровується діяльність учнів, їх робота з навчальними матеріалом [77, с. 20].

4) Сукупність людей, що роблять наукові знання доступними (виконують функцію популяризації) (перш за все, це мають бути висококваліфіковані фахівці, які обізнані у багатьох галузях знань і

які вміють донести зрозуміло інформацію до дітей). Г. Костюк пише: навчання виховує учнів і тими взаєминами, що складаються в ньому між учнями і вчителем, їх людяністю, щирістю, взаємним довір'ям, вимогливістю і повагою. Давно відомо, що кожен учитель виховує учнів не тільки тим, що й як він викладає їм, як організовує їх самостійну діяльність, а й тим, як він ставиться до того, що викладає, і до тих, кому він викладає, як він оцінює їх успіхи у роботі, заохочує до неї, підбадьорює, підтримує упевненість, віру в свої сили [96, с. 25].

5) Компонент управління, до якого відносяться: а) сукупність «фільтрів» (програм, підручників, посібників); б) способи досягнення цілей – засоби, форми і методи педагогічного впливу; в) педагоги, котрі виконують ряд специфічних функцій, головною з яких є управління педагогічним процесом. На думку Г. Костюка, «В теорії навчання нині дедалі ширше починають застосовувати основні положення загальної теорії управління, що розробляється кібернетикою. В світлі цих положень навчання виступає як складна динамічна система, що включає в себе багато простіших систем і елементів, які взаємодіють один з одним і виконують функцію управління» [91, с. 6].

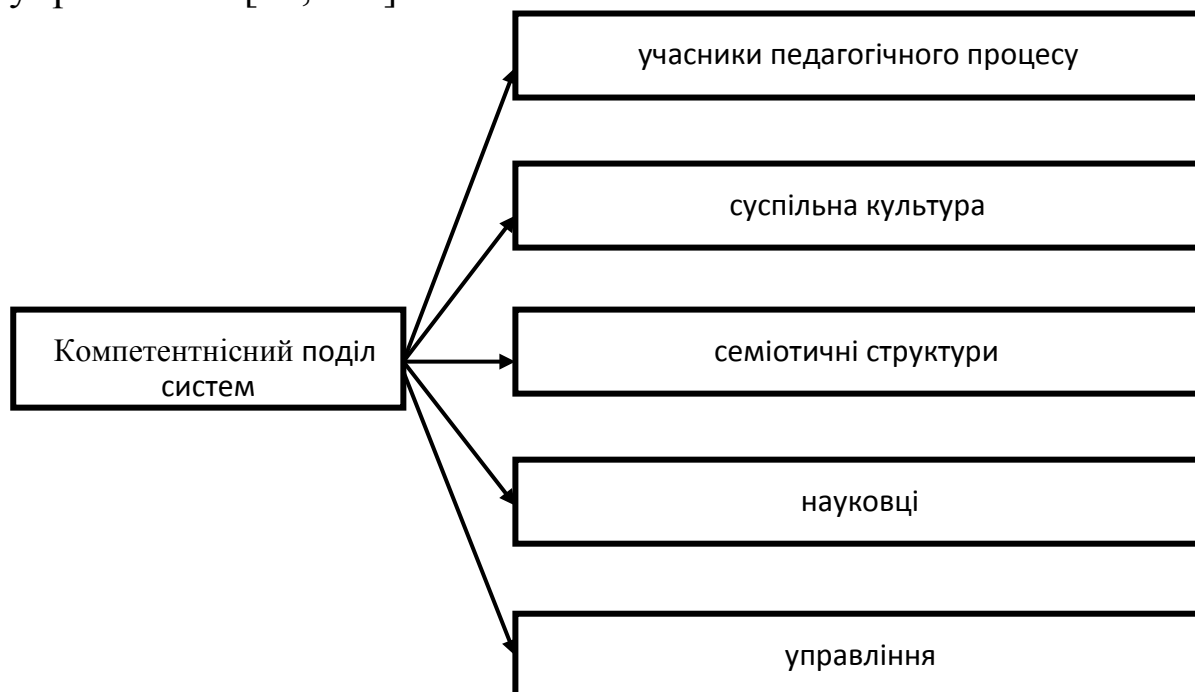


Рис. 8 Компетентнісний поділ систем (за Г. Костюком)

Найвдалішою, на наш погляд, є спроба тлумачення поняття «педагогічна система» як «множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання,

освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей» Н. Кузьміною [111]. Розроблений ученою перелік структурних компонентів, на наш погляд, вдало висвітлює позиції та результати досліджень Г. Костюка стосовно психічного розвитку індивіда в процесі навчання. Так, серед структурних компонентів педагогічної системи авторка виділяє такі:

- 1) навчальна інформація;
- 2) засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання);
- 3) учні;
- 4) педагог;
- 5) мета [111].

Крім того, у якості функціональних компонентів, які лежать в основі взаємозв'язків між структурними, педагогічна система містить: конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проектувальні (прогностичні).

З вище означеного випливає, що педагогічна система у своєму змісті має чіткий структурно-функціональний характер, що пов'язує в собі комплексну взаємодію усіх елементів цієї системи. Учасники педагогічної системи керуються функціональними установками з метою забезпечення безперервної діяльності усього апарату навчальної діяльності учнів, яка спрямована на всебічний розвиток особистості. Передусім, Г. Костюк з приводу цього зазначив: «Розвиток особистості – це історія її становлення як суб'єкта пізнання і праці, носія суспільних відносин. Це історія розвитку функціональних можливостей її нервової системи, психічних процесів і властивостей, фізичних, розумових, моральних та інших якостей, її знань і почуттів, потреб та інтересів, ідеалів і смаків, світобачення і переконань, трудових умінь і навичок, здібностей до навчання, до засвоєного створеного людством і до творення матеріальних і духовних цінностей» [73, с. 143].

Г. Костюк зауважував на тому, що кінцевий результат будь-якого етапу навчання виражається у сумі знань, умінь, навичок. В умовах, коли навчання є для школярів змістовною, різноманітною за своїми формами розумового і почасти фізичною діяльністю, своєрідною працею, насиченою інтелектуальним змістом, у них успішно формуються такі психічні якості, як уважність, організованість, наполегливість, готовність до переборення труднощів, самоконтроль,

відповідальність за виконання завдань, акуратність, охайність в їх виконанні тощо, які є складовими елементами загальної трудової культури. Набуваються зокрема вміння і навички вчитися [96, с. 23].

Завдяки зіставленню таких структурних компонентів, як мета та результат, система дістає змогу перебудовувати свою діяльність із необхідною швидкістю, а також «... отримує своє завершення і цілісність» [25, с. 21]. Заслуговує на увагу і позиція іншого сучасного вченого Г. Серикова, який робить досить вдалу спробу поєднати математичний і традиційний підходи до вивчення педагогічних систем. В його розумінні педагогічна система є «своєрідною моделлю досліджуваного педагогічного процесу, і основою такої моделі є сукупність педагогічних об'єктів, що взаємодіють між собою» [170, с. 52].

Цілеспрямованість педагогічної системи визначається такими ознаками: її народження обумовлене певними потребами суспільства, які вона повинна задовольнити; її діяльність підпорядкована певним цілям і контролюється, виходячи з них; носіями цілей є всі компоненти педагогічної системи; головними носіями цілей є керівники систем, педагоги й учні. Педагогічну систему можна характеризувати, як самоорганізувальну, на думку дослідниці, оскільки такі її компоненти, як «педагоги» і «учні» є живими істотами; відповідальність за вибір дій у будь-якій конкретній ситуації розподілений між двома або більше індивідами (групами індивідів) і хтось бере ініціативу на себе; самовиховання, самоосвіта, саморозвиток особистості є найважливішими передумовами успішної діяльності педагогічного процесу; разом з тим самовиховання, самоосвіта і саморозвиток вихованця є важливою метою педагогічних систем – відмічає Н. Кузьміна [111, с. 93].

Таким чином, основні напрями реалізації системного підходу у наукових поглядах Г. Костюка з педагогічної точки зору, реалізуються під час навчально-виховного процесу. Він виступає «полем дій», де учасники (учні, вчителі, організатори) за допомогою необхідних установок та способів діяльності створюють умови та можливості за для отримання бажаного результату – всебічно розвиненого індивіда.

Доцільним бачиться також розгляд системного підходу до розвитку особистості школяра Г. Костюком з точки зору психологічної науки. Зокрема, у психології системний підхід розглядається як «...спосіб теоретичного і практичного дослідження,

який передбачає, що кожний психічний процес, явище чи стан людини розглядається як система» [122]. Система досліджується як єдиний механізм з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами і зовнішніх зв'язків з іншими системами та об'єктами. У працях Г. Костюка ця концепція інтерпретується у такому: на особистісний розвиток учня впливає не лише навчально-виховний процес, вчитель, різноманітні форми, методи та засоби навчання, їх втілення та перевірка на практиці. Це своєрідна педагогічна сторона означеного процесу. З іншого боку, дуже важливо враховувати і психологічну сторону, яка представлена уявою, мовними здібностями, мисленням, пам'яттю тощо, психічними властивостями індивіда. Г. Костюк детально вивчав вплив кожної з означених сторін на особистість, довів беззаперечність цього впливу. Також потрібно зазначити, що педагогічна сторона тісно взаємодіє із психологічною, що пояснює принцип взаємозв'язку у системі та з іншими системами.

На думку Г. Суходольського, «система – це організована множина елементів (довільної природи), що має відносну цілісність і поліфункціональність, ієрархічну морфологію, яка включає в себе склади і структури; динаміку, яка охоплює функціонування і розвиток (історію); особливості та умови існування серед інших систем» [176]. В. Шадриков наголошує: «що основним критерієм виділення системи є розгляд системи з боку цільового її призначення» [187; 188]. Аргументоване вказує, що взаємодія зовнішніх (фізичних, природних) та внутрішніх (психічних) факторів визначають цільове призначення системних взаємозв'язків навчальної діяльності за Г. Костюком – розвиток особистості школяра.

Виразним висвітленням позицій Г. Костюка у розглянутій проблемі є концепція системного підходу Б. Ломова, яким сформульовано шість системних принципів розгляду психічних явищ, що впливають на розвиток особистості:

- 1) різноплановість – передбачає необхідність розгляду тих чи інших явищ в декількох планах: як виокремленої якісної одиниці, як частини своєї видо-родової макроструктури, в плані мікросистем, у плані зовнішньої взаємодії;
- 2) багатомірність – необхідність розгляду психічних явищ у різних системах;
- 3) багаторівневність – необхідність розгляду системи психічних явищ як багаторівневої;

4) ієрархічність – необхідність врахування сукупності різнопорядкових якостей людини як таких, що ієрархічно організовані;

5) системна детермінованість – розгляд детермінації психічних явищ як багатопланової, багаторівневої, багатомірної, тобто як системної;

6) розвиток – необхідність розгляду явища в динаміці та розвитку [116].

Крім того, через рівні дослідження особистості та її психіки, виражається методологія системного аналізу. У психолого-педагогічних дослідженнях Г. Костюка вона прирівнюється до виділення соціального, біологічного і психічного як факторів розвитку.

Перший рівень цієї ієрархії передбачає вивчення людини у системі її соціальних відносин як частини соціальної системи, яка визначає формування її соціальних якостей. Відповідно до цього, Г. Костюк зазначає: «Особистість є природною і водночас суспільною істотою. Вона посідає певне місце в системі суспільних відносин, є їх носієм, виконує певні суспільні функції, тисячами ниток, так би мовити, зв'язана з іншими людьми» [78, с. 4].

До другого рівня належать психічні явища та психологічні якості людини. Г. Костюк вказує: «Психічний розвиток дитини відбувається в процесі розвитку її життя, керованого вихованням... Психіка дитини розвивається в процесі рефлекторної роботи її мозку, завдяки якій здійснюється зв'язок дитини з навколишнім середовищем» [102, с. 86-89].

Третій рівень структури передбачає біологічні якості людини, причому «...біологічні закономірності не відмінюються соціальним буттям людини, але змінюються умови їхньої дії і тому виявляються вони для людини специфічним чином» [115]. На думку Г. Костюка, «біологічне визначає загальні природні можливості індивіда стати особистістю, які можуть бути реалізовані тільки за суспільних умов життя» [159, с. 12].

Результат діяльності будь-якої функціональної системи (у нашому випадку – це система взаємодії учитель-учень під час навчальної діяльності) є її центральним системоутворювальним фактором. П. Анохіним були виділені чотири групи пристосувальних результатів:

- 1) провідні показники внутрішнього середовища, що визначають нормальний метаболізм тканин;
- 2) результати поведінкової діяльності, що задовольняють основні біологічні потреби;
- 3) результати соціальної діяльності людини, що задовольняють її соціальні потреби, які зумовлені її становищем у певній суспільно-економічній формації [2].

На наш погляд, означене вище пояснюється тезою такого змісту: «розвиток психіки дитини, як і всякий процес розвитку, є внутрішньо необхідний рух. Рушійною його силою є властиві йому внутрішні суперечності... На кожному етапі розвитку особистості внутрішні суперечності набирають свого специфічного характеру. Одні суперечності переборюються, натомість виникають інші, і так цей процес неперинно триває, поки триває самий розвиток особистості» [102, с. 89-90].

Внутрішнє середовище особистості має значний вплив на її соціальну діяльність, яка виражається в манері поведінки, формуванні громадської позиції, суттєво впливає на результат навчальної діяльності та функціонування системи в цілому. Це створює умови до активного й глибоко мотивованого сприйняття учнем усіх предметів навчального циклу, які, таким чином, створюють своєрідне цілісне предметне середовище зі всіма освітніми наслідками, що з цього випливають. Як зазначає Г. Костюк, «... шляхи впливу суспільного середовища на розвиток індивіда різноманітні, але всі вони йдуть через його власну діяльність. Впливає на індивіда і засвоєння ним того, що так чи інакше включається в його діяльність. Вростання дитини в людську культуру відбувається через її активність. На кожному рівні свого розвитку дитина посідає певно місце в суспільстві, в колективі, частиною якого вона є, виконує певні функції, завдяки чому сама формується як суспільна істота» [102, с. 129-130].

Таким чином, у психолого-педагогічних поглядах Григорія Костюка прослідковуються чіткі риси застосування системного підходу до процесу розвитку особистості учня. Системний підхід, як сукупність елементів навчального процесу, які забезпечують функціонування механізму розвитку індивіда, дозволяє виокремити компонентну його складову та зрозуміти принцип дії. Зрозуміло, що навчальна діяльність є одним із компонентів цілісної системи

особистісного розвитку. Структура навчальної діяльності учнів відповідає складності того змісту, який підлягає засвоєнню. Зміст кожного предмета, його логіка ставить певні вимоги до розуму учнів, «задає» ті дії, операції і зв'язані з ними психічні властивості, які мають бути сформовані в учнів для того, щоб вони повноцінно оволоділи цим змістом. Йдеться про пізнавальні і практичні дії, що забезпечують живе споглядання явищ об'єктивної дійсності, розкриття безпосередньо не даних їх властивостей, зв'язків і відносин, про формулювання висновків, узагальнень, застосування їх при розв'язанні нових пізнавальних і практичних задач, оперування наявними знаннями з метою здобуття нових знань та про відповідні цим діям інтелектуальні й інші властивості [96].

З точки зору Г. Костюка на означену проблему, у системі розвитку особистості школяра існує можливість виділення двох факторів: психологічного та педагогічного, які є невід'ємними ланками системи і відповідають за роботу кожного окремого її елементу. Лише за таких умов можливий ефективний перебіг процесу розвитку особистості учня – при взаємодії усіх компонентів та дотриманні принципу безперервності.

Наукові психолого-педагогічні дослідження Г. Костюка безперечно базуються на основі положень про індивідуальні особливості учня та використанні особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчальної діяльності у школі. Тому зупинимось на деяких аспектах реалізації особистісно-орієнтованого підходу у працях ученого.

Особистісно орієнтований підхід передбачає співпрацю та співтворчість учня та вчителя. Завдання вчителя – простежити динаміку його розвитку, визначити особисті переваги у роботі з навчальним матеріалом, тобто пізнати учня як особистість, розкрити та розвинути його індивідуальні здібності.

У рамках особистісно орієнтованого підходу увага вчителя спрямована на особистість дитини, вивчення особливостей та обставин її індивідуального розвитку, втілення нових ідей щодо покращення результату набуття нею знань, умінь та навичок, професійних якостей.

Психолого-педагогічні та дидактичні основи особистісно орієнтованого навчання досліджені вченими Г. Баллом [10; 11], І. Бехом [16], І. Підласим [149], О. Савченко [169], С. Сисоєвою [171],

І. Якиманською [191] та ін.. Теоретичні та методологічні основи особистісно-діяльнісного підходу в психології викладено в працях Б. Ананьєва [1], Л. Виготського [39; 30], О. Леонтьєва [114], С. Рубінштейна [165; 166; 167; 168] та ін.. Особистість розглядається як суб'єкт діяльності, який сам формується у процесі діяльності та у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Ідеї особистісної орієнтованості в навчанні школярів розглянуті в працях учених І. Беха [14; 15], В. Євдокимова [42], І. Зимньої [47], О. Падалка [141], С. Сисоєвої [171] та ін.. Так, І. Зимня вважає особистісно орієнтоване навчання частиною особистісно-діяльнісного підходу, а серед основних його завдань визначає «... створення умов для розвитку гармонійної, соціально-активної, професійно компетентної особистості ...» [47, с. 2].

В «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренка особистісний підхід трактується як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як суб'єкта виховної взаємодії [33]. В основі особистісного підходу центральне положення займає теза про допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації, самоутвердження. На думку К. Платонова, особистісний підхід – це принцип особистісної обумовленості всіх психічних явищ людини, її діяльності, її індивідуально-психологічних особливостей [150].

Кожний учень у класі є підростаючою особистістю з її індивідуальними особливостями. Наявність цих індивідуальних особливостей в учнів кожного класу є безперечний факт, якого не можна ігнорувати. На нього треба зважати в методиці і техніці повсякденної роботи. Індивідуальна своєрідність особистості кожного учня не задана готовою формою, не є стала. Вона формується у процесі виховання, й процесі самої шкільної роботи. Тим більше треба вчителю її знати, виявляти індивідуальні особливості кожного свого учня в процесі роботи з ним, щоб належно скеровувати формування кожної підростаючої особистості, готуючи з кожного учня майбутнього всебічно розвиненого, озброєного міцними знаннями основ наук, свідомого, індивідуального..., запевняє Г. Костюк [67].

Переважна більшість дослідників-педагогів особистісно орієнтованого навчання зараховують до ознак особистісно орієнтованого підходу: індивідуальний підхід у навчанні; навчання на принципах співпраці, співдружності, взаєморозуміння та взаємоповаги; створення умов для розкриття особистісних якостей і здібностей учнів. Особистісно орієнтоване навчання дозволяє реалізуватись кожному учневі, керуючись власними мотивами та інтересами, використовуючи особистісні можливості та здібності, ціннісні орієнтації тощо.

До важливих ознак особистісно орієнтованого навчання О. Савченко зараховує багатоваріантність методик і технологій, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, зміцнення всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації [14].

Науково доведено, що лише індивідуальний підхід до навчання та виховання особистості учня дає високий кінцевий показник результативності у освіті. «Уміння індивідуально підходити до дітей під час навчальної роботи з ними є важлива, невід'ємна якість педагогічної майстерності учителя» [67, с. 53]. Принципово важливо, щоб педагог не просто на високому рівні знав свій предмет, умів правильно, грамотно побудувати навчально-виховну діяльність на уроці. Від нього вимагається володіння вмінням знайти підхід до кожного учня у класі, за допомогою психологічних прийомів вивчити його внутрішній світ, особливості поведінки, причинні зв'язки, тобто психологічну організацію індивіда.

Особистісно орієнтоване навчання, на думку С. Сисоевої, має враховувати суб'єктивний досвід, який є основою організації індивідуального і диференційованого навчання, тобто створює умови для реального врахування індивідуального темпу засвоєння матеріалу; впровадження особистісно орієнтованого навчання передбачає таку професійну підготовку педагога, яка охоплює фундаментальну підготовку з відповідного предмета, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування умінь щодо особистісно орієнтованого навчального процесу, формування гуманістичного мислення, здатності до суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі [171].

Метою технології особистісно орієнтованого навчання є

гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, вироблення власного «Я», неповторної індивідуальності. Індивід має стати суб'єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не опановувати тільки певну сукупність загальнонаукових і професійних знань, умінь і навичок. В основу особистісно орієнтованого навчання покладено принципи гуманістичного спрямування у філософії, психології та педагогіці, розроблені К. Роджерсом:

- індивід перебуває в центрі світу, який постійно змінюється: для кожного значущим є власний світ сприйняття навколишньої дійсності, цей внутрішній світ не може бути до кінця пізнаним будь-ким ззовні;

- людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного відношення та розуміння;

- індивід прагне до самопізнання та самореалізації, йому властива внутрішня здатність самовдосконалюватись;

- взаєморозуміння, необхідне для розвитку індивіда, може досягатись тільки в результаті спілкування.

Самовдосконалення, розвиток відбувається на основі взаємодії з навколишнім середовищем, з іншими людьми. Зовнішня оцінка є суттєвою і вагомою для процесу пізнання, що досягається унаслідок прямих чи прихованих контактів [50].

Учні кожного року навчання не однакові за своїми психічними особливостями. Існують, як ми зазначали, індивідуальні відмінності в темпах виконання завдань, у легкості розуміння пропонованого матеріалу, в швидкості і якості його засвоєння, в емоційних і вольових особливостях учнів. Треба звернути увагу на ці індивідуальні особливості в методиці ведення уроку.

Центральним методом у вивченні кожного учня є вивчення фактичного ходу його навчання з кожної дисципліни. Воно не може зводитися тільки до констатації фактів виконання чи невиконання навчальних завдань, оцінки якості їх виконання. Воно має виявляти індивідуальні особливості навчальної роботи поодиноких учнів, зокрема ті труднощі, на які натрапляють деякі учні в своїй роботі з тих чи інших дисциплін, та причини цих труднощів. Знання конкретних труднощів учнів у навчанні з окремих дисциплін і їх причин є обов'язковою передумовою успішного здійснення індивідуального підходу до них.

Особистісно орієнтований підхід вимагає почергових дій учителя

у напрямі налагодження психологічного контакту з учнем, розуміння ходу його думок, можливостей у сприйманні та відтворенні навчального матеріалу. Загальною передумовою успішного здійснення індивідуального підходу до учнів є вмiла, продумана організація і методика щоденної навчальної роботи вчителя з усім класом. Учитель, який вмiє вести роботу з класом, який знає свою дисципліну, обдумує кожний крок у її викладанні, старанно готується до кожного уроку, легше розв'язує на практиці і проблеми індивідуального підходу.

Практична реалізація особистісно орієнтованого навчання можлива за умов створення такого розвивального середовища (зміст, організаційні форми, методи, засоби, суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії), у якому учень набуває статусу найвищої цінності навчального процесу і яке б сприяло розвитку інтелектуального, творчого і духовного потенціалу, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, творчих можливостей, мислення і загальної культури, формуванню здатності до самостійної, активної діяльності, професійного самовизначення, навичок взаємодії із сучасним динамічним ринком праці. Перехід до особистісно орієнтованого навчання, як зазначає К. Бондаревська, залежить від педагога: його бажання, загальної і педагогічної культури, особистих якостей. Педагог повинен задовольняти таким вимогам:

- 1) ціннісне ставлення до культури, творчості;
- 2) гуманна педагогічна позиція; створення та постійне збагачення культурно-емоційного та предметно-розвивального освітнього середовища;
- 3) уміння працювати зі змістом навчання;
- 4) володіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння надавати їм розвивальну спрямованість [21].

Науково-дослідна робота та самостійна діяльність учнів – також один із прийомів використання особистісно орієнтованого підходу: Навчальна робота учнів не вичерпується роботою в класі. Вона розпочинається в класі, продовжується і закінчується вдома. Керування самостійною роботою учнів удома – невід'ємний обов'язок учителя. Воно є складовою частиною й індивідуального підходу до учнів. Структура особистості учня з позиції особистісно орієнтованого підходу до процесу розвитку індивіда набуває такого вигляду (рис. 9):

а) підсистема спрямованості – становлення особистості до навколишнього світу, за яким стоять її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й настанови, моральні та інші почуття;

б) характер як індивідуальна своєрідність психічного складу особистості, що виявляється в її ставленні до суспільства, до інших людей, до праці, до своїх обов'язків, до себе самої;

в) підсистема освіченості особистості, що пов'язана із набутими нею знаннями (останні визнаються також формою існування свідомості);

г) свідомість і самосвідомість, завдяки яким людина власне й стає особистістю, що усвідомлює навколишнє буття та саму себе, свої ставлення, функції та обов'язки;

д) розумові якості особистості, що визначають внутрішні можливості здійснення виокремлених людиною цілей;

е) динамічні особливості поведінки (темперамент) особистості, що є спадковим за своїм походженням, але певним чином підпорядкованими соціально визначеними її рисами і стає системоутворювальним індикатором трудової активності школяра [68].

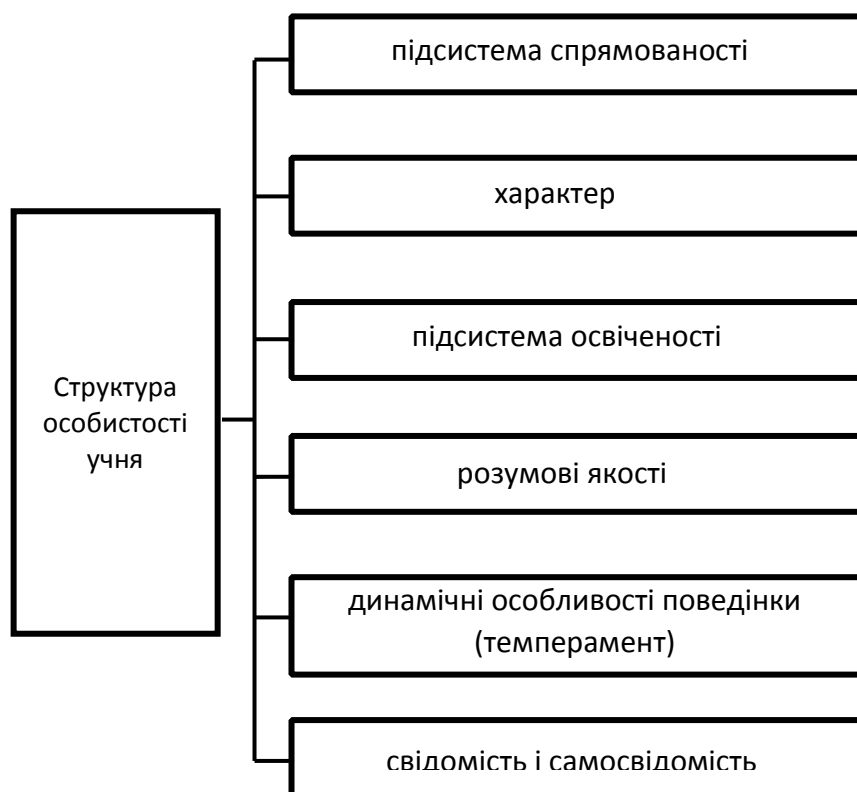


Рис. 9 Структура особистості учня з позиції особистісно орієнтованого підходу (за Г. Костюком)

Найбільш суттєві розвивальні чинники становлення особистості учня виявляються в єдності усіх її компонентів, оскільки всі вони, утворюючи цілісну системну сутність, тісно пов'язані та впливають один на одного узгодженим чином: «... єдність природного і суспільного в розвитку особистості проявляється у взаємозв'язку дозрівання і навчання. Дозрівання – це послідовне становлення морфологічних і фізіологічних ознак організму, його окремих систем. Вона визначається генотипом, але здійснюється в ході життєдіяльності організму і тим самим виявляється залежним і від її умов.

Індивідуалізація навчальної діяльності учнів складний процес, який вимагає постійної взаємодії між всіма сторонами навчального процесу та суб'єктами цього процесу. Для організації шкільної освіти це означає постійне застосування особистісно орієнтованого та діяльнісного підходу у підготовці учнів, формування активних знань у школярів, розвиток вмінь, навичок, здібностей. Причому, на думку Г. Костюка, при всьому зв'язку здібностей із знаннями, вміннями і навичками, здібності до них не зводяться. При однакових знаннях, вміннях і навичках люди бувають неоднаковими щодо їхніх здібностей. Та чи інша людина може менше знати і вміти в якій-небудь галузі людської діяльності, але бути здібною швидко набути потрібних знань і вмінь і навіть перегнати інших людей, що давніше за неї працюють у цій галузі. Тому враховують у щоденному житті цю різницю між знаннями, вміннями людей і їхніми здібностями [91].

Тобто, особливість навчання полягає не у нав'язуванні вчителем своєї думки, своєї волі дитині, а у здатності враховувати бажання, можливості, запити кожної дитини, що позитивно впливає на розвиток її особистісних якостей. Організація навчально-виховного процесу на основі відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, солідарної взаємодії дозволяє сформувати здібного учня, здатного соціалізуватись у життєвому просторі, віднайти та реалізувати себе. Як результат, правильно побудований навчальний процес дозволяє сформувати активну і продуктивну позицію дитини, учитель та учень починають функціонувати в одному темпі. Педагог і дитина стають співробітниками в освітньому процесі.

Інтерпретація особистісно орієнтованого підходу дозволяє виділити основні його риси:

- 1) головна мета навчання – розвиток особистості людини, котра навчається;

- 2) особистість є системоутворювальним фактором організації всього навчального процесу;
- 3) провідними мотивами освіти, її цінністю стає саморозвиток і самореалізація всіх суб'єктів процесу навчання;
- 4) формування міцних знань, умінь та навиків стає умовою забезпечення компетентності особистості;
- 5) метою особистісно орієнтованого виховання стає розвиток автономії, самостійності, відповідальності, стійкості духовного світу, рефлексії [45].

Проте, немає потреби думати, що основні завдання особистісно орієнтованого навчання зводяться до того «...щоб пристосовувати навчання до індивідуальних особливостей учнів». Потрібно «... впливати на формування індивідуальних особливостей дітей, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного, усувати негативні індивідуальні риси» [73, с. 449].

Отже, особистісно орієнтований підхід до навчання учнів у психологічних поглядах Г. Костюка має низку особливостей, які необхідно враховувати у побудові навчально-виховного процесу: фактичний хід навчання учня з кожної дисципліни; індивідуальні особливості його навчальної роботи; вміння вчителя стежити за роботою кожного учня в класі, бачити поодиноких учнів, працювати з цілим класом; вчасне і відповідне реагування вчителя на прояви неуважності, відхилення від роботи; контроль щоденної навчальної роботи учнів; зважати на індивідуальні особливості в методиці ведення уроку; здійснювати індивідуальну допомогу учням під час уроку; стимулювати навчальну діяльність; здійснювати оцінювання діяльності учнів; регулювати навантаження навчальних завдань; керувати самостійною роботою школярів. Врахування означених умов дозволяє уникнути непередбачуваних негативних наслідків у процесі навчання і розвитку особистості.

Вивчення психолого-педагогічних поглядів Г. Костюка щодо проблеми підготовки учня дозволяє звернути увагу на окреме застосування синергетичного підходу. Відтак аналізу особистості учня через систему основних положень синергетичного та індивідуального підходів дозволяє висвітлити напрацювання Г. Костюка в означеному напрямі у руслі їх актуальності та перспективи розробки. Звернення у нашому дослідженні до змісту

синергетичного підходу та визначення його аспектів у наукових поглядах Г. Костюка пов'язано із виявленням глибокого психологічного змісту характеристики особистості учня як природної і суспільної істоти, яка має шляхи для активного творчого розвитку через навчання, виховання, діяльність.

Синергетика є провідною галуззю сучасних міждисциплінарних досліджень. Останнім часом концепція синергізму в освітній галузі набуває бурхливого розвитку. Ідеї синергетики знаходять широке застосування при вивченні освітніх процесів, коли педагогічні системи розпочинають аналізуватися в термінах теорії самоорганізації.

Синергетика (грец. Sinergos – спільна дія, співробітництво) – наука про взаємодію в системах різної природи, введена Г. Хакеном у 70-х рр. ХХ ст. Охоплює теорію виникнення нових якостей у цілому, що складається зі взаємодіючих об'єктів (теорію самоорганізації складних систем) і міждисциплінарний підхід на основі співробітництва спеціалістів різних галузей. Має справу з явищами і процесами, в результаті яких у системі, в цілому, можуть з'явитись якості, якими не володіє жодна з його частин. У більшості робіт із синергетики. Виділяють три ідеї: нелінійність (можливість кількох варіантів розвитку системи), відкритість (обмін речовиною, енергією, інформацією), когерентність (узгодженість взаємодії елементів, що проявляється в масштабі всієї системи). Триєдність створює цілісність, яка перебуває в динамічній рівновазі. У синергетиці користуються поняттями певних специфічних станів і еволюцій відкритих нелінійних самоорганізуючих систем. «Біфуркація» (роздвоєння) – неврівноважений стан системи перед вибором шляхів еволюції. [152].

Синергетика – міждисциплінарний науковий напрям, що вивчає зв'язки між елементами структури, які утворюються у відкритих системах завдяки інтенсивному обміну речовини та енергії з навколишнім середовищем у нерівноважних умовах, де спостерігається узгоджена поведінка підсистем, у результаті чого зростає ступінь їх впорядкованості (тобто зменшується ентропія) – відбувається самоорганізація системи [115].

З означеного вище можна зробити висновок, що синергетичний підхід до навчання учнів – це сукупність взаємозв'язків між внутрішніми і зовнішніми чинниками суспільного середовища, які спричиняють системну дію на забезпечення всебічного розвитку

особистості за рахунок комплексного впливу за допомогою розвитку розумових та фізичних здібностей під час навчально-виховної діяльності та узгодженого розвитку усіх його компонентів. Основними складовими синергетичного підходу є цілісні системи знань, умінь, навичок, якостей особистості, які за первинних умов набувають різного ступеня та темпу розвитку і завдяки цьому відбувається перевага між швидкістю та величиною засвоєння інформації та розвитку індивіда.

Окремі аспекти теорії самоорганізації з педагогічної точки зору знайшли відображення у працях А. Євтодюк [43], С. Клепко [52], В. А. Кушніра [113] та ін.. Проблеми застосування принципів синергетики в освітній галузі стають предметом вивчення багатьох науковців (О. Вознюк [28], А. Євтодюк [43], І. Єршова-Бабенко [44], С. Клепко [52], В. Кушнір [108], та ін.), які використовують синергетичну парадигму в осмисленні розвитку педагогічних процесів та в проектуванні освітніх систем [28].

Розгляд наукових надбань Г. С. Костюка в галузі підготовки учнів крізь призму синергетичного підходу як напряму міждисциплінарних досліджень, потребує максимально можливого врахування всіх аспектів проблеми в їх взаємозв'язку та цілісності, виділення головного та істотного, визначення характеру зв'язків між аспектами, властивостями та характеристиками. Цей підхід не лише відповідає сучасним формам, методам, принципам становлення особистості учня у процесі навчальної діяльності в школі, але й дозволяє сформулювати модель розвитку учнівського колективу на основі посилення впливу окремих педагогічних та психологічних функціональних елементів.

Отже, застосування принципів синергетики до характеристики розвитку особистості учня у психолого-педагогічних поглядах Г. Костюка (складність, поліструктурність, фрактальність, ієрархічність та гетерархічність, нелінійність, відкритість, нестійкість, інерційність, дисипативність, когерентність, емерджентність, тощо) допомагає обрати оптимальний шлях, націлений на максимізацію синергічного ефекту. Водночас синергічний ефект (синергія) – це поява якісно нових джерел розвитку школяра, підвищення ефективності його навчальної діяльності в результаті поєднання окремих частин, елементів, факторів в єдину цілісність за рахунок так званої емерджентності, тобто становлення вищої якості, значною мірою незалежної від кількісних змін. Як зазначає Г. Костюк,

всебічність розвитку особистості є основою його гармонійності. За однобокого, потворного розвитку особистості не може бути в ній гармонії. Але останнє має свою специфіку, що виявляється в розмірності розвитку фізичних і духовних сил людини, у внутрішній єдності теоретичних знань і практичних умінь, моральної свідомості і поведінки, у відсутності розходжень, розладів між її думками і почуттями, словами і ділами, і тим, що людина думає, говорить про себе і якою вона є насправді [76].

На думку М. Богданова та І. Ігнат'євої, синергія виникає за рахунок таких взаємозв'язків (горизонтальних та вертикальних) у внутрішньому середовищі особистості, які є або можуть стати вагомими факторами для забезпечення реалізації учня в умовах зовнішнього середовища [48, с. 150-154]. Г. Костюк наголошує, що психічний розвиток дитини відбувається в єдності із фізичним її розвитком. Він характеризується якісними і кількісними змінами. У процесі взаємодії дитини з навколишнім природним і суспільним середовищем і набуття нею досвіду її первісні прояви активності перетворюються на довільні дії, регульовані першими образами предметів і явищ навколишньої дійсності, які утворюються в неї. З цих дій складаються далі основні види цілеспрямованої діяльності (ігрової, трудової, навчальної тощо). У процесі діяльності, в залежності від її умов розвиваються окремі дії і психічні процеси, які вона включає (сприймання, пам'ять, мислення тощо), що водночас веде до дальшого розвитку діяльності в цілому. Відбувається диференціація дій і нове їх об'єднання. У практичних діях виділяються перцептивні дії, спрямовані на обстеження сприйманих об'єктів, виділення їх характерних ознак, утворенням цілісних образів. Довільного характеру набувають процеси запам'ятовування й згадування дитиною тих вражень, які вона дістає від навколишнього світу; вони стають особливими мнемонічними діями, завдяки чому змінюються способи функціонування пам'яті [76].

Таким чином, синергія виникає за рахунок певних систем у внутрішньому середовищі особистості, які під час навчальної діяльності можуть стати вагомими факторами для забезпечення реалізації учня в умовах зовнішнього середовища. Учень реалізовує свій внутрішній потенціал через діяльність, відбувається фільтрація інформації, яка надійшла ззовні, її аналіз та визначається ступінь важливості в даний час. Це означає, що синергія пояснює визначення

пріоритетних напрямів розвитку особистості учня за рахунок постійного протиріччя окремих елементів зовнішнього та внутрішнього та вираженість доміантних якостей через поведінку, знання, вміння.

Синергія залежить від співвідношення між можливостями (потенціалом) школярів, структурою навчального процесу (система елементів та зв'язків) та умовами навчання, створюваними зовнішнім середовищем (рис. 10).

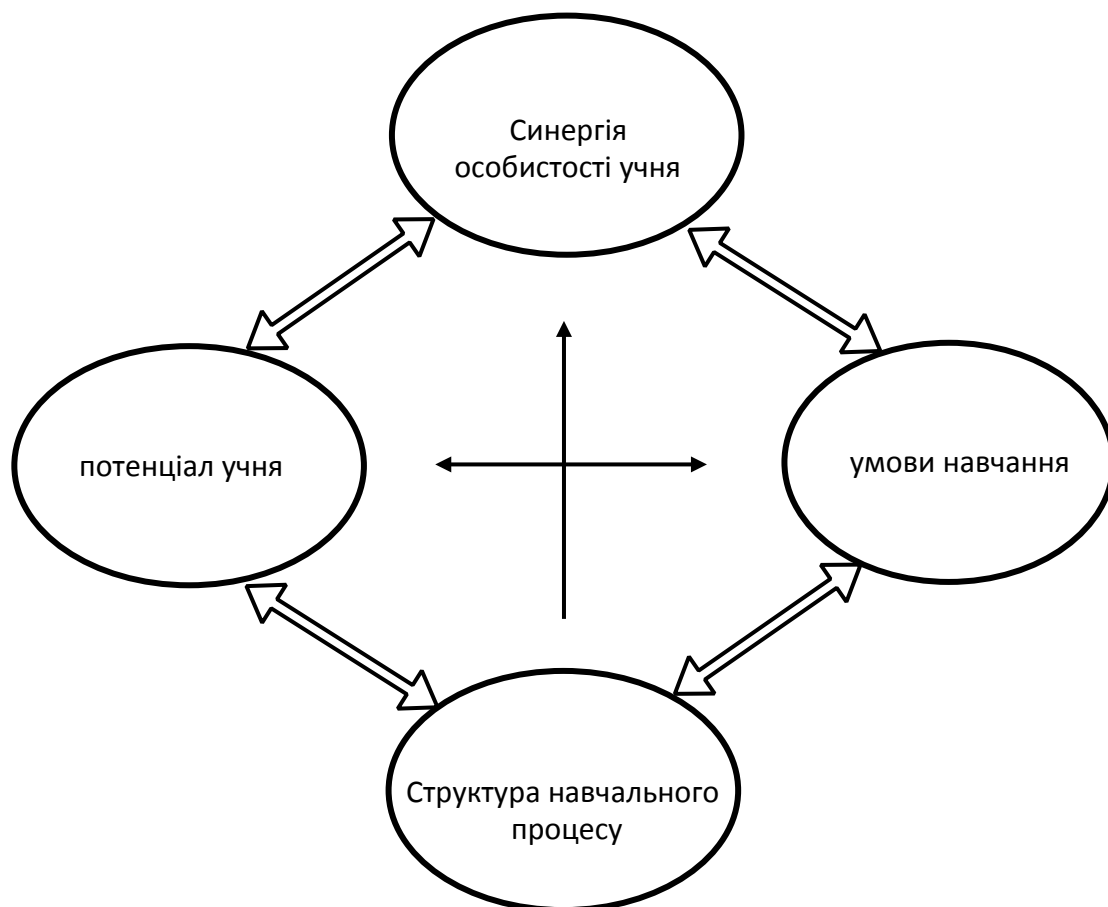


Рис. 10 Синергія особистості учня (за Г. Костюком)

Наслідком синергії є утворення специфічних режимів об'єднання елементів навчальної діяльності, які забезпечують досягнення цілей цієї діяльності – всебічно розвинена особистість учня, що є неможливим за відсутності таких взаємозв'язків. Синергічний ефект постає реальним джерелом створення нового, активного індивіда, готового до сприйняття, переосмислення та набуття знань, умінь і навичок. Безперечно, учні є головною рушійною силою у накопиченні і переосмисленні інформації і, відповідно, джерелом синергії.

Суттєво, що синергетика як інтегративна, міжпредметна галузь

знань надає можливість методологічно посилити процес формування особистості учня як суб'єкта діяльності та системним чином організувати наріжні принципи перебігу цієї діяльності, коли у центрі навчально-виховного процесу постає особистість вихованця, який у цьому процесі займає активно-творчу позицію, виявляючи волю до самовираження і самореалізації, реалізуючи пошук індивідуальної стратегії самовизначення у житті. На думку Г. Костюка, «... Учбова діяльність має всі ознаки, які характеризують психологічну структуру праці – цього основного виду людської діяльності» [91]. Адже, в навчальній діяльності завжди є певні цілі, на досягнення яких вона спрямована, мотиви, що спонукають учнів прямувати до цих, а не до інших цілей, об'єкти, з якими їм доводиться взаємодіяти, певні способи дій, до яких вони вдаються при цьому, поточні і завершальні результати, різні форми спілкування учня з учителем і товаришами. З цього слідує, що навчальна діяльність – це не що інше, як навчальна праця школярів. Оскільки всі компоненти означеного процесу мають свої специфічні особливості, то за допомогою них учений відрізняє навчання від продуктивної праці, яка, за його словами, полягає у творенні матеріальних і духовних цінностей. Г. Костюк переконаний у тому, що навчання – це процес оволодіння втіленими в них «людськими суттєвими силами», передусім знаннями, вміннями і навичками, потрібними для розвитку здібностей та інших психічних властивостей особистості. Результати його виявляються в тих прогресивних змінах, яких зазнає психіка особистості, що вчиться, і в тих надбаннях, з якими вона виходить з кожного циклу учбової діяльності. Цим учіння відрізняється і від навчальної діяльності, тобто професійної праці вчителя, який, володіючи (принаймні, певною мірою) людським надбаннями, керує процесом їх засвоєння учнями [91, с 5].

Зазначене вище передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу постають відкритими саморегульовувальними, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності і суб'єктивності, виявляють (зокрема, у межах дистанційних форм навчальної діяльності) волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху.

Важливо, що синергетичний підхід відповідно до своєї нелінійної природи найбільш повно реалізує творчу активність учнів, передбачає

самодетермінацію особистості, розвиток механізмів рефлексії. Творчість характеризується також і надситуативністю, відкритістю до невизначеності та хаосу. Синергетика ж постає наукою про відкриті, нелінійні системи, що виявляють стани динамічного хаосу. При цьому останній як джерело нового є своєрідною умовою творчості. Загалом, синергетичний підхід в освіті надає можливість забезпечити інноваційний підхід до навчання та виховання через принцип міждисциплінарного підходу. Використання синергетичного підходу в освіті передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості. Саме тому Г. Костюк зазначає: «За умови правильної побудови навчання школярі мислять, сприймаючи виклад учителем змісту нової теми, в якому він не просто переказує готові істини, а ставить певні проблемні питання, аналізує можливі відповіді, зважує аргументи за і проти кожної з них, формулює висновки. Нерідко він залучає учнів до самостійного узагальнення тієї інформації, яка подається ним, спонукаючи їх мислити. При цьому він не просто відкидає неправильні відповіді, а, наводячи певні факти, дає змогу учням переконатися в помилковості своїх суджень, виправити їх. Школярі мислять також, працюючи над книгами, розв'язуючи задачі, виконуючи завдання, творчого характеру» [91, с. 9].

Доведено, що школярі успішніше навчаються думати, якщо вони не просто користуються готовими абстракціями, а включаються в самостійне знаходження ознак засвоєваних понять, порівнюють об'єкти, піддають їх аналізу й синтезу, абстрагують істотні схожі й відмінні ознаки, узагальнюють здобуті висновки та застосовують їх у подальшій пізнавальній діяльності. Формування систем цих розумових операцій (аналізування, синтезування, абстрагування тощо), узагальнених способів і прийомів розумової діяльності має велике значення для вироблення в школярів уміння думати над навчальним матеріалом, уміння вчитися [91, с. 10]. Тобто, за умов синергетичного підходу до навчання, від педагога як керівника навчальним процесом вимагається створення умов для розвитку творчого мислення учнів, дослідницьких умінь та навичок, їхньої активної участі у здобутті знань, відтворенні у найкращому варіанті на практиці та вилученні з одержаної інформації необхідної.

Синергетичний підхід до аналізу результатів педагогічного впливу на особистість учня виявляє такі напрями розвитку вихованця,

як відкритість його особистості соціальному оточенню, творчість (відкритість спонтанності, невизначеності, надситуативності), самоактивність (автономність поведінки, розвиток внутрішньої мотивації), що виявляється у спроможності змінювати навколишню дійсність (інтернальний локус контролю) та одночасно у високоадаптивній здатності до інтеграції у навколишнє середовище (екстернальний локус контролю), що вирізняє саме відкриті дисипативні системи, які активно обмінюються з навколишнім середовищем енергією та інформацією, здатні як змінювати навколишнє середовище, так і пластично інтегруватися в нього. Отже, синергетичний підхід до процесу підготовки учнів у школі надає можливість реалізувати:

– принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених навчально-виховних ситуацій: «Активна пізнавальна діяльність, відповідна своєю структурою змісту навчальних завдань, що ставляться перед учнями, є основною умовою формування у них повноцінних мотивів навчання. Останні утворюються з емоціональних станів, що виникають у ході навчальної діяльності і підтримуються її позитивними результатами. Радість пізнання, розумове напруження при подоланні труднощів, зв'язаних з самостійним розв'язуванням задач, перемоги над ними, усвідомлення свого духовного зростання – все це змінює прагнення пізнавати світ, досліджувати ще непізнанні його явища, набувати знання. Інші ситуації складаються там, де зміст і структура навчальної діяльності спрощується, навчання зводиться до запам'ятовування сухо викладених вербальних істин, де труднощі їх засвоєння вчасно не перемагаються, а нагромаджуються» [96, с. 24].

– принцип особистісно-розвивального спілкування: «Психологічний розвиток дитини здійснюється в процесі його взаємодії з навколишнім середовищем. Ця взаємодія і відбувається у процесі його пізнання об'єктивної дійсності шляхом опосередкованого спілкування дітей з дорослими, засвоєнням ними за допомогою мови соціального досвіду» [81, с. 60].

– принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості: «Навчання виховує й розвиває учнів своїм змістом, самим процесом його засвоєння, взаєминами, що складаються між учителем і учнями, між самими учнями, та своїми зв'язками з життям. Дійсний вплив навчання на учнів зумовлюється

тим, як на практиці використовуються всі ці джерела його об'єктивних виховних можливостей, а це, водночас, залежить від того, як воно активізує й розвиває суб'єктивні сили всіх і кожного учня зокрема, наскільки кожен учень виступає в ньому не тільки як об'єкт, а й як суб'єкт педагогічного процесу» [96];

– принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих учинків. Результатом цього є той факт, що «у шкільному віці навчання стає провідною діяльністю, якій підпорядковуються інші види діяльності дітей (гра, праця, суспільно корисна робота).

Зазначені принципи відображають розвиток рефлексії, самоусвідомлення та емпатії учнів як наріжні синергетичні принципи організації особистісного простору особистості у контексті її взаємодії з навколишнім навчальним середовищем.

Процес навчання школярів відповідає суб'єктно-діяльнісній парадигмі підготовки особистості, яка виявляє відкритість учня як системи, що навчається та розвивається, до здобуття знань, умінь, навичок, формування здібностей та задатків, перебігу психічних процесів. Водночас в «процес учіння дитини розпочинається з перших тижнів життя після народження. Вона вчиться, вступаючи в контакт з дорослими, які задовольняють її потреби, наслідуючи їхні дії, маніпулюючи предметами, розпочинаючи ходити, гратися тощо. З віком збагачуються способи учіння дитини. Якщо спочатку воно є побічним продуктом різних видів діяльності, то далі починає виділятися в її особливу діяльність, спрямовану на вироблення вмінь і навичок, засвоєння людського досвіду. Наприкінці дошкільного віку у дитини складається готовність до систематичного шкільного навчання, що виявляється в прагненні, здатності свідомо регулювати свою поведінку, в певному рівні розвитку пізнавальних процесів і працездатності організму» [76].

У шкільному віці навчання стає провідною діяльністю, якій підпорядковуються інші види діяльності дітей (гра, праця, суспільно корисна робота). У процесі навчання діти засвоюють результати багатовікової діяльності людства і вироблені ними способи дій, операції [75]. Процес навчальної діяльності учнів в цьому випадку виявляється глибоко мотивованим, водночас, як ця стійка мотивація до навчальної діяльності постає одним із найбільш важливих чинників успішності реалізації її завдань, зокрема й у сфері оволодіння навчальними дисциплінами, при цьому успішність в ігровій і

навчальній діяльності позитивно детермінують подальшу перспективу розвитку дитини.

Це, водночас, розкриває значні можливості для розвитку організаційно-саморегулятивного аспекту діяльності людини, який реалізує ставлення учнів до системи організації трудового життя та сприяє ефективному формуванню у школярів вольових умінь та навичок саморегуляції. Важливим завданням навчання є виховання в учнів готовності до систематичної розумової праці, що стає тепер невід'ємною стороною і виробничої діяльності людини в умовах технічного прогресу. Ця готовність передбачає, крім охарактеризованих вище компонентів, і такі риси, як організованість у роботі, самоконтрорль, саморегулювання власної поведінки, наполегливе подолання труднощів, вимогливість до себе, готовність до співробітництва, тощо. Зокрема, самоперевірка, самоконтроль – цінні риси, потрібні для самого навчання. Останнє може успішно йти вперед, якщо воно не розвиває в учнів самоконтролю, не виробляє потрібних для нього вмінь і навичок [77].

Навчальна діяльність, що організована таким чином, сприяє розвитку соціально-комунікативних, соціально-перцептивних аспектів життєдіяльності учнів, тим більше, що процес навчання реалізується у певному соціальному оточенні. Шкільне навчання виявляє ще один важливий розвивальний ресурс – естетичний (формування якого реалізується у навчальній діяльності за допомогою використання художньої літератури, поезії, музики, пісень, кінофільмів, ілюстративних матеріалів); інформаційно-гностичний, який зумовлює розширення інформаційних ресурсів учнів у багатьох сферах навколишнього світу.

Важливим є й мовний аспект у становленні особистості учня, оскільки цей процес сприяє виражається через вдосконаленню функцій рідної мови, яка засобом мислення, пізнання й освоєння дійсності. Навчання учнів у школі сприяє розвитку їхніх когнітивних функцій, абстрактно-логічного, критичного мислення через удосконалення механізмів запам'ятовування, які розвиваються шляхом потреби запам'ятовувати значний обсяг інформації на заняттях. «У діяльності, – переконаний Г. Костюк, – зароджується і розвивається здатність перетворювати об'єкти в образах, створювати уявлення про такі предмети і явища, які вона безпосередньо не сприймала. Процеси мислення, що спочатку безпосередньо

«втілюються» в практичні дії дитини, потім виділяються в особливі мислительні або розумові дії з об'єктами. Вони дають змогу учневі здобувати знання про такі властивості і відношення речей, яких не можна безпосередньо сприйняти або уявити. Відбуваються переходи від живого споглядання – до мислення, від наочно-дійового – до образно-мовного, а далі – до поняттєвого мислення, спочатку конкретного, потім абстрактного. Завдяки цьому зазнає структурних змін навчальна діяльність особистості, спрямована на засвоєння передбачуваних шкільними програмами знань, умінь і навичок, змінюються способи її здійснення, розширюються можливості засвоєння людського досвіду [78, с. 8]. Отже, наголошується на значущості створення на уроках синергетичного ефекту шляхом спеціально підібраних вправ.

З позиції синергетичного підходу Т. Степанова розглядає трансформації змісту шкільної освіти як цілісне системне утворення, при якому зміст цієї системи не накладається лінійно на часову координату й не сприймається як механічний результат суми послідовних подій, а урізноманітнюється, поповнюється новими компонентами і взаємозв'язками, зазнає випадкових впливів, розвивається на основі поєднань традицій та інновацій [175, с. 14]. Всебічно розвиненій особистості властиві освіченість, інтелігентність, любов до знань, вміння користуватися ними в своїй діяльності, культура мовлення, широке коло духовних запитів, наукове світорозуміння, вільне від усяких забобонів. Невід'ємною її рисою є здатність до фізичної і розумової праці на користь суспільства, політехнічний кругозір, потреба працювати, трудова культура, закоханість у праці і творче ставлення до неї, ініціатива і самодисципліна в праці. Всебічно розвинена особистість характеризується твердими моральними переконаннями, що виявляються в її поведінці, принциповістю, вимогливістю до себе і до інших людей, готовністю до співробітництва з ними, гуманністю тощо [127].

Звернення до синергетики, акцентує В. Кремень, означає не арифметичне приєднання її до існуючих у людині знань про те, як протистояти тим чи іншим негараздам. Роль синергетичного підходу полягає у ствердженні людиною себе як особистості, в її внутрішньому зростанні, самоорганізації, що можливо за умови демократичної системи соціального управління – джерела творчості.

«Не пов'язана з жорсткими рамками контролю діяльність особистості набуває творчого характеру, вона вибудовує гнучкі структури, які потребують інноваційних, творчих особистостей» [53, с. 32].

Таким чином, для розбудови суспільства знань найбільш продуктивним є синергетичний підхід, на основі якого формується новий стиль мислення й знання. Синергетичне знання, орієнтоване на розв'язання нових освітніх проблем, стає методом пошукової діяльності. На основі цього знання можна вибудовувати моделі очікування й прогнози і про характер перебігу соціальних і культурних процесів, і про формування та місце особистості учня в цьому. Зокрема її місце в системі цінностей, які не можуть бути нав'язані їй потрібно вибирати. Цінності є особистісні, суб'єктивні, оскільки сприймаються не лише розумом і пам'яттю, а й відчуттям, душею, серцем. Згідно з позиції синергетики людина може моделювати своє життя і може стати частиною світогляду, ціннісного світу особистості.

Аналіз досліджень Г. Костюка з проблеми навчання учнів з позиції синергетичного підходу і зокрема біфуркації, дозволяє простежити, так зване, роздвоєння між навчанням і розумовим та психічним розвитком особистості. Розумовий розвиток дитини – це єдність природного і суспільного. Народжується дитина з природними можливостями розумового розвитку, які реалізуються в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем, засвоєння нею соціального досвіду – через навчальну, трудову, ігрову діяльність, керовану дорослими. При цьому мають засвоюватися не тільки результати діяльності, а й потрібні для їх здобуття дії, способи їх виконання. Засвоєння нового матеріалу часто вимагає не тільки використання наявних в учнів дій (переходу від зовнішніх дій до внутрішніх, здійснюваних мислено, від конкретних до абстрактних операцій тощо). Те, що засвоюється, стає міцним надбанням підростаючої особистості, вносить свій вклад в її розвиток.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів дав можливість визначити методи і прийоми, які варто використовувати у творчій навчальній діяльності. Серед них: аналогії, асоціації, проб і помилок, психологічної активізації творчості, «мозкового штурму», синектики, фокальних об'єктів, контрольних запитань, алгоритм розв'язання творчих задач. Для формування

світоглядних властивостей творчої особистості, моральних та естетичних якостей, що сприяють успішній навчально-творчій діяльності, комунікативно-творчих здібностей вважаємо доцільно залучати учнівську молодь до діяльності у гуртках, студіях, секціях, факультативах. Також учителі мають практикувати у школі творчі звіти груп художньої самодіяльності, організовувати шкільні та персональні виставок дітей, де учні матимуть змогу представити свої творчі роботи, реалізувати творчі здібності. Отже, досвід багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів засвідчив про вірогідність успішного формування у школярів якостей творчої особистості. Для цього учням варто надавати максимум можливостей для випробовування себе в творчості, починаючи з найпростіших завдань. Засвоюючи досвід творчої діяльності та характерні для неї процедури, учні починають видозмінювати ті схеми мислення, яким вони вже навчилися, вчать відмовлятися від стереотипів, конструювати нові підходи до осмислення раніше засвоєного або нового змісту.

4.2. Програма розвитку творчих здібностей молодших школярів

Виховання здібностей – складний, багатокомпонентний процес. Якщо батьки і педагоги роблять все можливе для всебічного розвитку дитини, її здібності можуть виявитись досить рано. Чим раніше починається розвиток здібностей, тим більше шансів на їх оптимальне розкриття. Розвиток емоційно-почуттєвої сфери особистості, її творчих здібностей відбувається шляхом залучення дитини до творчої діяльності.

Проблема розвитку творчих здібностей тісно пов'язана із формуванням ціннісного розвитку особистості. Творчі здібності посідають важливе місце в розвитку дитячої творчості починаючи з перших років життя людини. Вони акумулюють творчу енергію дитини, є стимулом, засобом і показником максимальної реалізації нею своїх природних можливостей. З психологічної точки зору молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей тому, що в цьому віці дитина вперше переживає суб'єктивну новизну продукту діяльності, що є стимулом для творчої активності.

Сучасні вимоги до шкільної освіти передбачають досягнення

учнями як предметних, так і метапредметних, особистісних результатів. Ефективне вирішення цього завдання не може бути реалізовано засобами окремої дисципліни або навіть групи дисциплін. Необхідний комплексний підхід у створенні умов, що сприяють виникненню в учнів потреби в творчому набутті знань, в оволодінні різноманітними способами їх використання та формуванні навичок діяльності, яка дозволила б їм реалізуватися в житті, використовуючи внутрішній інтелектуальний і творчий потенціал.

Багато психолого-педагогічної літератури підкреслюють роль активної діяльності у розвитку здібностей. Результати ряду досліджень свідчать, що розвиток здібностей залежить не лише від відповідної діяльності, природних особливостей дитини, а й вміло створеної атмосфери навчальної творчості. У дитячому віці людина більш здібна до творчості, ніж у зрілому. На дитину не впливають стереотипи. Вона вільна у своїх творчих виявах, творить тому, що їй подобається сам процес творчості. Ця діяльність приносить дітям радість відкриття.

Можна виділити наступні організаційні умови формування творчих здібностей.

1. Організація цілеспрямованої дозвіллевої діяльності в навчальному закладі і сім'ї: збагачення його яскравими враженнями, забезпечення емоційно-інтелектуального досвіду, який стане основою для виникнення задумів і буде матеріалом, необхідним для роботи уяви. Єдина позиція педагогів і батьків розуміння перспектив розвитку дитини та взаємодія між ними – одна із важливих умов розвитку дитячої творчості. Як зазначав Г. Балл, діалог, у тому числі й між вчителями, батьками та учнями, є підґрунтям для побудови міжособистісного контакту, відкритості, довіри, співпереживання; методом і способом проектування та реалізації освіти, оскільки забезпечує евристичність і проблемність навчання, критичність мислення, активізацію когнітивних процесів, розвиток творчого потенціалу та продуктивну діяльність усіх суб'єктів освітнього середовища.

2. Врахування індивідуальних і вікових особливостей дитини. Молодших школярів характеризує активна діяльнісна позиція, цікавість, постійні питання до дорослого, здатність до мовного коментування процесу і результату власної діяльності, стійка мотивація, досить розвинена уява, наполегливість. Ініціативність

пов'язана з допитливістю, винахідливістю, здатністю до вольової регуляції поведінки, уміння долати труднощі. Ця умова суголосна із визначенням особистості за Г. Баллом тобто як здатності людини (або людина, котра здатна) бути автономним носієм культури [9], відповідно врахування особливостей кожної особистості є необхідною і базовою умовою розвитку творчості дитини.

3. Створення «атмосфери творчості» тобто сукупності різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Зокрема, на уроці атмосферу творчості можна створити шляхом наступної організації уроку (рис. 11).

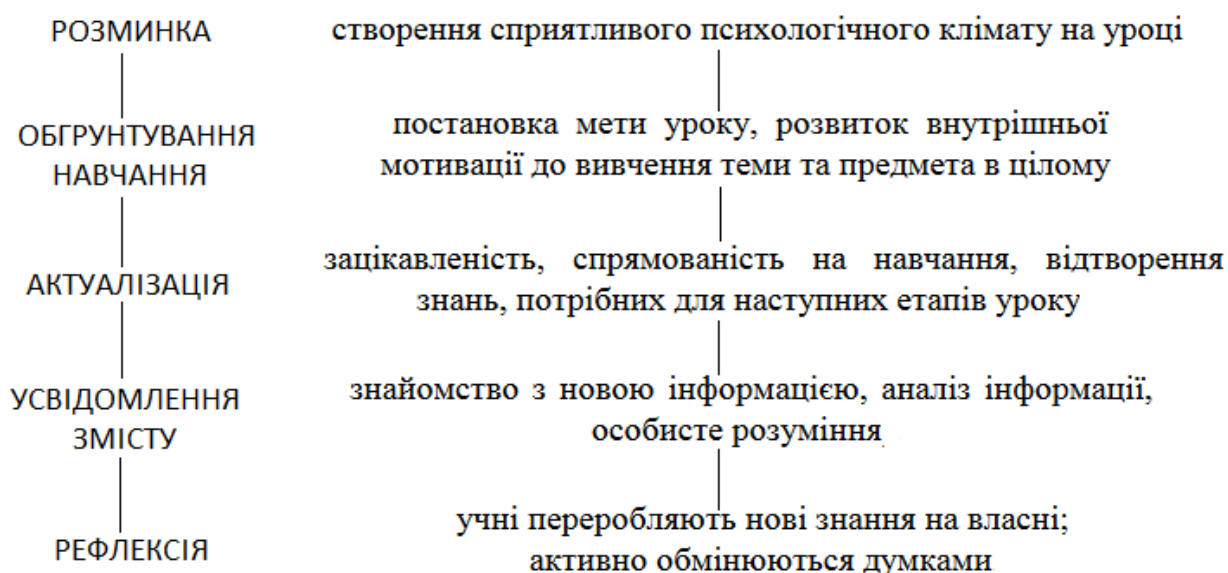


Рис. 11 Етапи створення творчої атмосфери на уроці.

Спочатку – розминка, важливо поцікавитися настроєм дітей, їх налаштованістю на заняття, потім обґрунтувати мету уроку – мотивувати дітей, актуалізувати їх наявні знання і особистий досвід, ознайомити з новою інформацією та дати можливість поділитися своїми надбаннями з однокласниками. Базуючись на концепції діалогу Г. Балла, можна стверджувати, що важливим для продукування діалогічної взаємодії, на нашу думку, є також створення особистісно орієнтованих проблемних ситуацій, спрямованих на реалізацію особистісного потенціалу, набутого досвіду, що потребує критичного сприйняття дійсності, аналізу вивченого матеріалу, творчого вирішення проблеми. Перша ситуація на шляху створення творчої

атмосфери – розвиток почуттів психологічної захищеності у дітей. Слід пам'ятати, що критичні висловлювання на адресу дітей і створення у них відчуття, що їх пропозиції неприйнятні – це самий вірний засіб придушити їх творчі здібності. До думок, що висловлюються дітьми, вчителю слід ставитися з повагою. Більш того, педагог повинен заохочувати дітей в їх спробах братися за складні завдання, розвиваючи тим самим їхню мотивацію і наполегливість.

4. Навчання, в процесі якого формуються знання, способи дії, здібності, що дозволяють дитині реалізувати свій задум. Для цього знання, вміння повинні бути гнучкими, варіативними, навички – узагальненими, тобто застосованими у різних умовах. Однією з умов формування і стимулювання творчих здібностей є комплексне і системне використання методів і прийомів. Організаційно, взаємодія вчителів, батьків і дітей із розвитку творчих здібностей молодших школярів представлена на моделі (рис. 12).

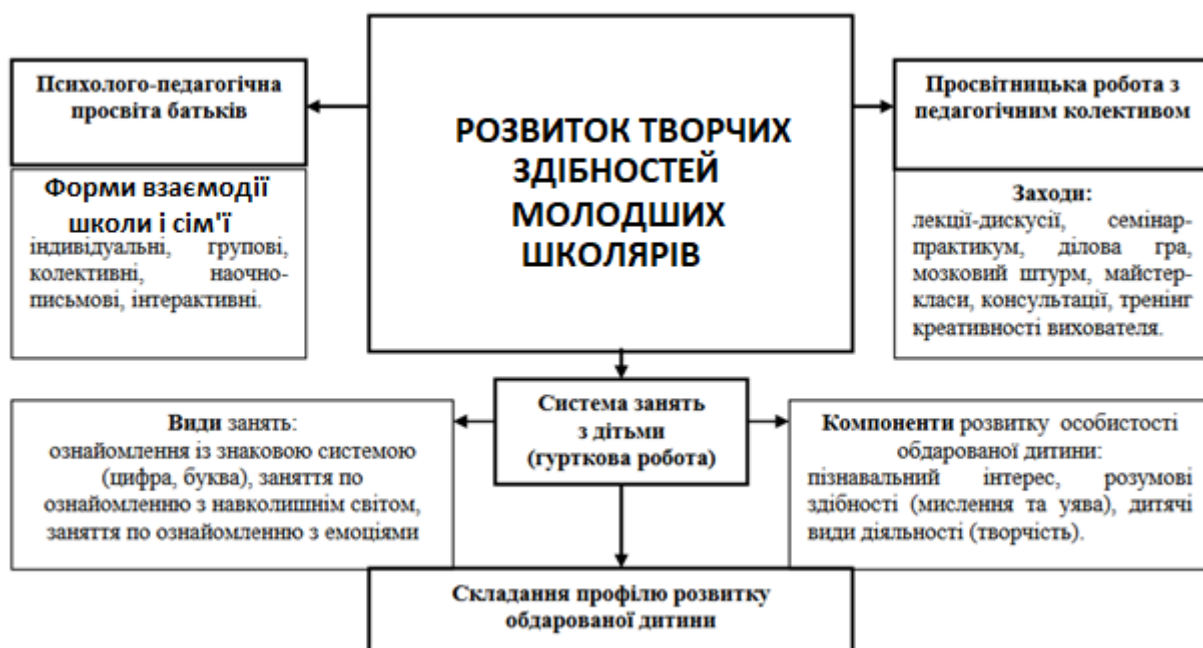


Рис. 12 Комплекс заходів із розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Отже, важливо поєднувати психолого-педагогічну просвіту батьків із роботою з педагогічним колективом, впливати на дітей через батьків і вчителів, а для власне розвитку творчих здібностей молодших школярів варто враховувати розвідки Д. Богоявленської, яка виділяє 12 стратегій навчання творчості (умови розвитку творчості та підвищення творчої активності):

1. Бути прикладом для наслідування.

2. Заохочувати сумніви, що виникають по відношенню до загальноприйнятих припущень і припущень.

3. Дозволяти робити помилки.

4. Заохочувати розумний ризик.

5. Включати в програму навчання розділи, які б дозволяли дітям демонструвати їх творчі здібності; проводити перевірку засвоєного матеріалу таким чином, щоб у дітей була можливість застосувати і продемонструвати їх творчий потенціал.

6. Заохочувати вміння знаходити, формулювати і перевизначати проблему.

7. Заохочувати і винагороджувати творчі ідеї і результати творчої діяльності.

8. Надавати час для творчого мислення.

9. Заохочувати терпимість до невизначеності і незрозумілості.

10. Підготувати до перешкод, що зустрічаються на шляху творчої особистості.

11. Стимулювати подальший розвиток.

12. Знайти відповідність між творчою особистістю і середовищем.

На підставі всього вище перерахованого, можна зробити наступні висновки – на формування творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку впливають такі умови: організація цілеспрямованої дозвіллевої і навчальної діяльності; врахування індивідуальних і вікових особливостей дитини, створення атмосфери творчості, навчання, в процесі якого формуються знання, способи діяльності, здатності, що дозволяють дитині реалізувати свій задум, комплексне і системне використання методів і прийомів для стимулювання творчих здібностей молодших школярів.

Далі ми проаналізуємо систему творчих завдань як складову розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Для розвитку творчості дітям потрібно якомога більше отримувати знань з оточуючого середовища під час вирішення тих чи інших завдань. На початковому етапі для цього раджу застосовувати ті види діяльності, з якими дитина вже знайома. Це – гра, конструювання, малювання, інсценування улюблених казок, цікаві завдання з геометричним матеріалом, дослідження та експериментування. Виховуючи в школярів цікавість до того чи іншого виду роботи, слід намагатися створити таку атмосферу творчої

діяльності, від якої дитина була б у захваті. Серед таких напрямків розвитку креативних здібностей як самостійність, формування пізнавальної активності, самовдосконалення, слід виділити застосування у роботі з молодшими школярами найрізноманітніших завдань творчого, інтелектуального, розвиваючого, пізнавального характеру. Зокрема, серед творчих завдань слід виділити наступні:

- завдання народознавчого спрямування;
- вправи, які сприяють розвиткові вмій формувати припущення та здогадки, переконувати в істинності певних висловлювань;
- завдання з елементами комбінаторики та логічного мислення;
- інтегровані завдання-комплекси ;
- різноманітні цікавинки (задачі-жарти, головоломки, задачі-казки, ігрові вправи та ін.).

Усю систему творчих завдань було упорядковано на наступними напрямками:

1. *Ігри, спрямовані на розвиток уяви як універсальної властивості*, яка проникає в усі сфери життя дитини, включаючи навчання, читання художньої літератури, малювання, слухання музики, повсякденне спілкування з дорослими і однолітками, дозвілля тощо. Сюди відносяться «Адресні» образотворчі листи. Діти спочатку обмінюються один з одним спеціальними (нескладними) малюнками, виробами, а потім піктограмами і шифрограмами, вкладеними в конверти. Головне, щоб це були «адресні» образотворчі послання (звернення): Андрійка до Маші, Колі до Оленки тощо, а автори цих послань прагнули до того, щоб вже під час їх створення, цілком конкретний «адресат» міг зрозуміти зміст отриманого «листа». Також можна проводити роботи з дітьми зі створення експресивних ескізів на тему предметного зразка, що задається педагогом. У цьому процесі діти перетворюють, видозмінюють зразок. Зокрема, емоційно вживаючись в потрібний образ (спочатку переживаючи його і виражаючи своє переживання за допомогою моторики), вони зображують «веселу лінію», «втомлену лінію», «дисципліновану лінію», «колючу лінію» тощо; «добрий круг», «пустотливий круг», «засмучений круг», «важливий круг» та ін. Однак, справа не обмежується лише виразом дитячого значення (задуму) в тому або іншому матеріалі. Адже через осмислений рух руки, що втілюється в

малюнку (потім і в письмі), дитина здійснює роботу щодо побудови спілкування з іншою людиною. Тому на наступному етапі на передній план виступають комунікативні задачі. Діти адресують один одному своєрідні образотворчі «послання» (експресивні ескізи) на задану тему. Це можуть бути малюнки, що передають настрій, внутрішній стан, ставлення до друга та ін. Робота протікає у формі взаємного осмислення малюнків, специфічного «обміну значеннями», по можливості, що виключає оцінні думки щодо якості зображення. Взаємна оцінка набуває особливого значення вже на подальших етапах навчання: серед дітей розвертаються діалоги і дискусії з приводу малюнків. «Зачаровані маски». Дітям пропонується об'єднатися в пари і підібрати найбільш відповідну партнеру маску. Потім потрібно зобразити на масці настрої товариша, при цьому обмінюючись думками, відчуттями. Однією з причин утруднень дітей може бути недостатнє уміння співвідносити колір з наявним зразком, невміння бачити і виділяти головне в процесі вирішення поставленої задачі.

Інша вправа «Діалог на папері», де дітям пропонується об'єднатися в пари і зобразити на папері свою мрію. Партнер повинен відгадати, про що мріє дитина. Слід зазначити, що, як і при обговоренні малюнків, при вирішенні поставлених задач діти мають «обмінюватися» позиціями. Не знаючи задуму малюнка, той, хто дивиться буде намагатися вгадати по розташуванню елементів його зміст, користуючись виключно видимими особливостями їх взаєморозташування, просторовими зв'язками та іншими композиційними ознаками. Неспівпадання ставатиме предметом дитячих дискусій. «Бажання чарівнику». Завдання схоже на попереднє і виконується на основі отриманих знань і вже набутого досвіду. Це підтверджує, що здатність будувати задуми безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку уяви. Здатність же створювати, а, отже, і мати задуми не є результатом пасивної мрійливості, вона формується дитиною усередині активної образотворчої діяльності і завдяки самому малюванню. «Лист другу». Дітям пропонується намалювати те, що вони хотіли б розповісти другу про своє життя. Після цього організовується обговорення малюнків.

Цікавим є також «Виразне кидання м'яча». Дану вправу варто використовувати під час відпочинку на свіжому повітрі. Але аналогічний підхід цілком здійснимий і на заняттях з фізичної

культури як у ДНЗ, так і в початковій школі. Вправа спрямована на вироблення навичок кидання м'яча. Перш ніж навчити дітей кидати м'яч різними способами, їм пропонується спробувати себе у «виразному киданні». Перекидаючи м'яч один одному, вони обмінюються своєрідними «посланнями»: політ м'яча повинен виражати певний внутрішній стан – радість і смуток, стомленість і бадьорість, зосередженість і незібраність, серйозний і пустотливий настрій. В результаті успішність в оволодінні технічними навиками кидання і дітей помітно зростає.

2. *Ігри, спрямовані на розвиток імажинативних (від англійського *imagination* – уява) здібностей та вмінь*: використання заміників предметів, «опредмечування» невизначеного об'єкта, створення образів за словесним описом або неповним графічним зображенням, оперування уявними образами простих багатовимірних об'єктів (просторова уява), складання і послідовна реалізація плану (за основу було взято систему ігор, розроблену І. Барташніковою та О. Барташніковим).

3. *Творчі завдання, які створені на основі адаптованої теорії рішення винахідницьких задач (ТРВЗ) і методів розвитку творчої уяви (РТВ)*. При побудові моделі творчого інтерактивного заняття в якості основи була використана структура креативного уроку, запропонована в системі безперервного формування творчого мислення та розвитку творчих здібностей учнів з активним використанням теорії розв'язання винахідницьких завдань М. Зіновкіної (НФТМ-ТРИЗ). Структура заняття істотно відрізняється від традиційного уроку і включає в себе блоки, які реалізують цілі, адекватні цілям розвиваючої освіти в цілому.

Творчий вступ – це спеціально підібрані ігрові моменти (це може бути інсценування короткого оповідання, рухлива або пізнавальна гра тощо), що дозволяють зацікавити учня, через активні форми взаємодії включити його в хід заняття, підготувати до вивчення нової теми. Цей блок забезпечує мотивацію учня до занять і розвиває його допитливість.

Змістовний блок об'єднує програмний матеріал тренінгу креативного мислення з системою завдань, спрямованих на розвиток дивергентного, логічного мислення, творчих здібностей учнів, здатності до гострого, живого сприйняття, абстрактного і складного мислення. Як правило в тренінгу креативного мислення цей

змістовний блок організовується у формі фронтального діалогу-бесіди з учнями або організовується через спеціальний діалог героїв казки, які прагнуть пізнати той чи інший метод або прийом наукової творчості. Психологічні і фізіологічні дослідження показують тісний зв'язок між напруженим розумовим і емоційним навантаженням і напругою скелетної мускулатури. Зниження психічної напруженості на тлі м'язового розслаблення проявляється у вигляді «розкріпачення» в спілкуванні, поведінці, діяльності і прояві почуттів. Тому обов'язковим блоком на уроці є психологічне розвантаження, яке реалізується через вправи по гармонізації розвитку півкуль головного мозку, через аутотренінг, через систему рухливо-емоційних ігор, театралізацію і ін. Здійснюється релаксація за рахунок позитивних емоцій, що служить емоційним розвантаженням для дитини.

Наступний блок являє собою систему *завдань-головоломок*, по суті є завданнями частково відкритого типу. Це своєрідний тренінг із подолання інерції мислення, розвитку кмітливості та створення сплеску позитивних емоцій в результаті її рішення, появи впевненості в своїх творчих можливостях. Рішення подібного роду завдань вимагає від учня нетрадиційного мислення. Відбувається розвиток парадоксального, творчого мислення, подолання стереотипів, розвиток творчої уяви. Система завдань частково відкритого типу пробуджує спостережливість і допитливість, інтерес дитини до дослідницької діяльності і її інтелектуальну активність. Як правило така діяльність учнів організовується в малих групах, що дозволяє прискорити процес генерування ідей і дає можливість кожному учневі взяти участь в діяльності щодо вирішення завдань-головоломок. Другий змістовний блок має на увазі роботу учнів по застосуванню досліджуваного прийому до вирішення завдань більш високого рівня відкритості. Це відбувається в процесі фронтального діалогу педагога з учнями з елементами мозкового штурму. Результатом роботи на цьому етапі є різноманітне представлення рішення задачі, що характерно для завдань відкритого типу.

Резюме забезпечує зворотний зв'язок з учнями на уроці і передбачає якісну і емоційну оцінку учнями самого уроку. Зазвичай підведення підсумків заняття для посилення емоційного фону супроводжується окремим коротким літературним твором (бажано в аудіозапису): віршем, розповіддю, казкою, повчальною історією, так чи інакше пов'язаною з тематикою заняття. Це дозволяє створити

ефектне завершення заняття і залишити про нього яскравий слід у пам'яті учнів.

Отже, формування творчих здібностей відбувається за наступним механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища і наслідування формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), і загальна обдарованість перетворюється в актуальну творчу здатність. Таким чином, там, де створені умови для формування творчих здібностей діти стають допитливими, активними, наглядними, у них розвинена уява, фантазія, винахідливість і емоційне сприйняття світу, формується естетичне сприйняття і смак.

Формувальний етап нашого експерименту проводився в експериментальній групі. Робота була спрямована на формування в дитини творчої уяви в контексті розвитку її емоційно-позитивного ставлення до школи, доповнення і систематизації вже отриманих дитиною знань, вдосконалення навичок читання і лічби, розвитку пізнавальної активності та навичок самоорганізації. В процесі проведення занять з дітьми ми використовували систему творчих завдань, які сприяли розвитку креативних здібностей.

Експериментальну групу було створено з дітей, які за результатами емпіричного дослідження виявили низький рівень креативності та творчої уяви. Група склала 20 осіб, з яких 9 дівчат і 11 хлопців, переважно учнів других класів.

Програма тренінгу складалася із 5 занять тривалістю 1,5 години кожне.

Наведемо програму тренінгу розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Заняття 1

Вправа на знайомство. Кожен учасник по колу називає своє ім'я та розповідає про свої захоплення у вільний час.

Вправа «Вітер віє...». Учасники сидять в колі, ведучий сідає в центрі і називає ознаку, яка є у нього і ще у когось з членів групи. Ті учасники, які мають таку ознаку, повинні швидко обмінятися місцями. Наприклад, «Вітер віє та здуває усіх, хто прийшов сьогодні на заняття в джинсах». Учасники, одягнуті в джинси, повинні встати та обмінятися місцями. Кому місця не вистачило – стає ведучий тренінгу.

Обговорення та прийняття правил роботи групи. Для продуктивної роботи групи всі учасники, а також сам ведучий повинні дотримуватися певних правил, що дозволяють структурувати спілкування в групі у відповідності з принципами тренінгу. У підліткових групах ми вважаємо за доцільне утвердження учасниками групи готового переліку правил. Зокрема:

1. Я кажу «Я», а не «Ми» чи «Всі».
2. Я не використовую загальні фрази та штампи.
3. Я кажу про те, що заважає мені брати участь у роботі групи.
4. Я не говорю про інших в третій особі (він, вона), а звертаюсь безпосередньо до них.
5. Я уникаю закулісних розмов.
6. Я завжди можу сказати «НІ».
7. Все, що я тут кажу та чую, не виноситься за межі групи.
8. Я намагаюсь дотримуватися принципу «ТУТ І ТЕПЕР».

Вправа «Винайди нове застосування». Школярам пропонується знайти інше застосування для знайомих речей. Ложка - совочок для ігор у піску, як елемент для викладання візерунка, металобрухт; молоток; пристрій для вимірювання. До уваги беруться найнеймовірніші пропозиції.

Вправа «Біном фантазії». Новий образ може з'явитись, якщо взяти два слова, між якими є певна змістова дистанція. Це активізує уяву, і в результаті виходить єдине фантастичне ціле. У «біномі фантазії» слова використовуються не в їх звичайному значенні, а звільненими з мовного ряду, у якому вони звично фігурують. Наприклад, «шафа» й «собака». Ці слова можуть бути поєднані порізно: шафа собаки, собака на шафі, собака в шафі. Кожне з цих поєднань може слугувати основою для вигадування конкретних ситуацій, з яких утворюється казка.

Перерва

Вправа «Знайди аналогії».

Для абсолютно різних предметів формулюються конкретні властивості.

Житло:

Будинок – для людини;

нора, барліг – для тварин;
ліс, парк – для рослин;
город – для овочів;
панцир – для черепахи.

Одяг:

пальто, шуба, светр – для людини ;
хутро – для тварини;
кора, листя – для дерева;
шкірка – для овочів;
лушпиння – для насіння.

Вправа «Перетворюємо предмет

Визначається послідовність дій перетворення предметів.

Льон - нитки, тканина, сорочка;
пшениця - борошно, тісто, паляниця;
насінина - яблуна, яблуко, варення.

Вправа «Плюс один». Учні мають розповісти вже відому казку, додавши до її змісту ще один об'єкт, якого не було раніше. Наприклад: три ведмеді, дівчинка, будиночок, три чашки, три стільці, три ліжка, слон.

Вправа «Імітація». За команду ведучого учасники починають імітувати різні дії, наприклад: ходу людини, яка несе важкий рюкзак, поведінку клоуна, учителя на уроці, поведінку маленької дитини тощо.

Вправа «До побачення». Учасники підходять один до одного і говорять компліменти та побажання.

Заняття 2

Вправа «Малюнок настрою». Учасники малюють настрої, з яким вони прийшли на заняття, діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа «Розстисни кулак». Учасники розбиваються на пари: один стискає кулак, а другою намагається розтиснути його пальці за одну хвилину. Потім партнери міняються ролями і ситуація повторюється. Далі слідує обговорення, кому і як вдалося це зробити. Можливі варіанти: силою, проханням, легкими погладженнями.

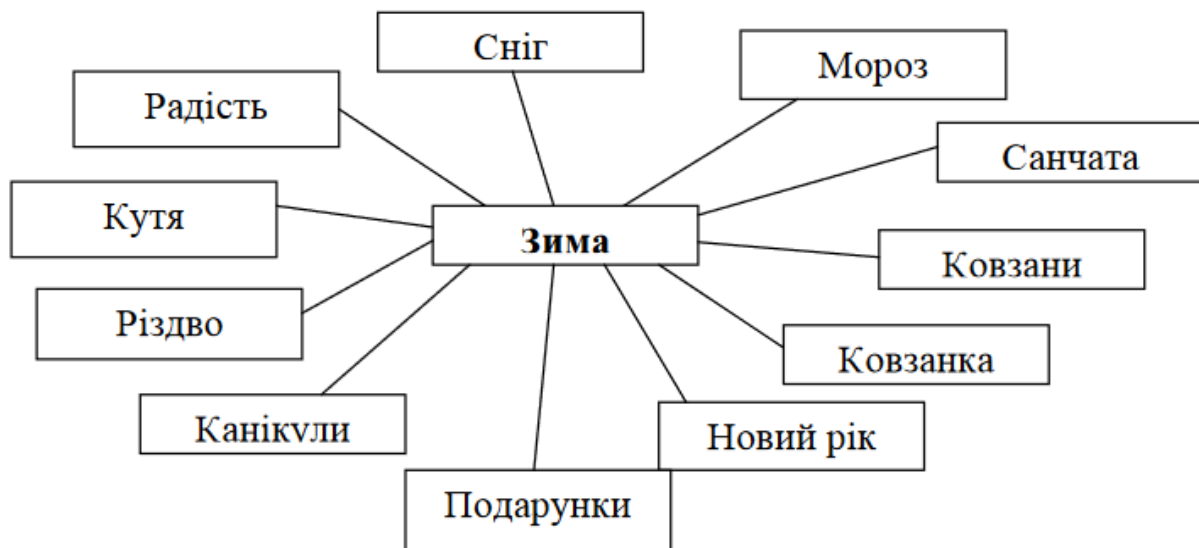
Вправа «Казка навиворіт». Цей прийом ефективний не тільки для розвитку навичок пародіювання. З його допомогою можна визначити вихідну точку для вільної розповіді, яка самостійно розгортається в будь-якому іншому напрямку. Наприклад:

Попелюшка – зла, нечемна дівчинка. Не допомагає добрій мачусі, знущається над лагідними, покірними зведеними сестрами тощо.

Вправа «Створення вінегрету із казок». Суть цього прийому полягає в тому, що події з різних казок переплітаються й розгалужуються за новим сюжетом. Наприклад: Івасик-Телесик з’явився в будиночку Білосніжки і став її вихованцем. Тут з ним трапляються дивовижні пригоди... Це надасть старій казці новизни й принесе задоволення дитині від фантазування засобами слова.

Перерва

Вправа «Асоціативний куц». Записати на дошці в центрі ключове слово чи фразу; записати будь-які слова чи фрази, які спадають на думку. Наприклад слово «зима».



Вправа «Запитайлик». Учитель називає будь-які два предмети, наприклад, «м’яч» і «кіт». Учасникам гри необхідно скласти якомога більше різноманітних запитань, у яких обов’язково використовуються ці слова. При цьому запитання мають бути по можливості незвичайними, іноді смішними. Наприклад, діти можуть скласти запитання: «Чи грають коти у футбол?»; «Якщо кіт буде багато їсти, то стане круглим, як м’яч?» та ін.

Вправа «Спільні ознаки». Запропонувати якнайбільше спільних властивостей запропонованих предметів. Наприклад, човен, тарілка — виготовлені людиною, мають глибину, можуть бути виготовлені із заліза.

Вправа «До побачення». Учасники підходять один до одного і говорять компліменти та побажання.

Заняття 3

Вправа «Малюнок настрою». Учасники малюють настрій, з яким вони прийшли на заняття, діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа «Золотий стілець». Один з учасників сідає у центрі кола. Всі по черзі говорять йому компліменти. Обговорення вправи.

Вправа «Чому так трапилось?». Дітям пропонується певна ситуація. Вони повинні назвати якомога більше причин її виникнення. Ви прийшли додому, а двері квартири відчинені. Чому це трапилось?

- тато забув ключі і зламав замок;
- бабуся забула їх зачинити;
- навідувалися крадії;
- вибігла кішка.

Ваш однокласник не прийшов у школу:

- занедужав;
- запізнюється;
- приїхала в гості бабуся і залишився з нею;
- у тата вихідний.

Перерва

Вправа «Вигадай історію». Треба обрати один із предметів домашнього вжитку. Цей предмет може мешкати в кімнаті, на кухні або у ванній кімнаті. Для допомоги дітям пропонуються запитання.

•Що відбувалося зі мною до того часу, як я потрапив до квартири?

- Як я потрапив до квартири?
- Що зі мною можна робити або що я сам можу робити?
- Кого я найбільше люблю і хто мене найбільше любить?
- У які цікаві історії я потрапляв?
- Кого я дуже люблю?

Вправа «Абракадабра». Всі учасники діляться на пари, за командою тренера пари повинні встати у певну позу. Наприклад, ведучий каже: «Спина до спини!» - партнери у парах повинні стати спинами один до одного. Але якщо тренер каже «Абракадабра», учасники швидко змінюють партнерів і утворюють нові пари.

Вправа «До побачення». Учасники підходять один до одного і говорять компліменти та побажання.

Заняття 4

Вправа «Малюнок настрою». Учасники малюють настрій, з яким вони прийшли на заняття, діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа «Зав'яжи шнурок». За дві хвилини знайдіть як можна більше застосувань для взуттєвого шнурка і запишіть їх. Для цієї вправи можна брати будь-який інший предмет: скріпку для паперів, зубну щітку, олівець, сірник тощо.

Вправа «Апельсин». Учасники сидять по колу, у тренера в руках м'яч. «Давайте уявимо, що цей м'яч – апельсин. Зараз ми будемо кидати його по колу один одному, говорячи при цьому, - який саме м'яч ви кидаєте. Постараємося не повторювати вже названі якості, властивості апельсина». Під час роботи тренер звертає увагу групи на ті моменти, коли відбувається перехід у другу змістовну площину : «жовтогарячий, жовтий, ... іспанський». Вправа спрямована на розвиток швидкості мислення, швидкості витягування інформації з пам'яті, а також здатності усвідомлено переходити в інші змістовні категорії.

Вправа «Уяви». Учасники розбиваються на групи по 4-5 чоловік. «Кожний з нас, по черзі буде пропонувати будь-яку, саму неймовірну ситуацію: Уявимо собі, що замість снігу на землю буде падати цукор... Уявимо собі, що всі люди зможуть читати думки один одного... Уявимо собі, що всі автомобілі на землі стали жовтого кольору... Після того, як ситуація запропонована, всі учасники групи обговорюють, які вони бачать плюси і які мінуси в цій ситуації.» Ця вправа спрямована, з одного боку, на розвиток уяви – учасники групи вигадують неймовірні ситуації. З іншого боку, вправа дозволяє розвивати здатність бачити різні сторони однієї і тієї ж проблеми, розвиває гнучкість мислення.

Перерва

Вправа «Жести». У тренера в руках картки, на яких написані такі слова: бачити, спостерігати, поділяти, брати, підтримувати, грати, піднімати, пручатися, міркувати, шукати й ін. «Зараз я дам кожному картку, де написане слово, що позначає якусь дію. У нас буде хвилина для того, щоб придумати жести, вираження, за допомогою яких ви зможете повідомити іншим, яке у вас написане слово. Після цього кожний по черзі представить свій варіант». Вправа дає можливість кожному розширити свої представлення про способи і засоби вираження змісту, розвиває виразність, експресивність поведінки.

Вправа «Плюс-мінус». Назвати плюси (позитивні сторони) і мінуси (негативні сторони) якоїсь неймовірної, фантастичної ситуації.

Ситуації:

1. Всі люди на Землі вдень сплять, а вночі працюють.
2. Навчальний рік розпочинається 1 вересня і закінчується 1 грудня.

Канікули – з 1 грудня по 1 березня

3. Всі люди на Землі говорять однією мовою.

Вправа «Я в майбутньому». Учасники малюють себе такими, якими вони хочуть бути в майбутньому. Обговорюючи малюнки на великому колі, вони розповідають як вони хочуть виглядати, якими будуть їхні стосунки з друзями, батьками тощо.

Вправа «До побачення». Учасники підходять один до одного і говорять компліменти та побажання.

Заняття 5

Вправа «Малюнок настрою». Учасники малюють настрій, з яким вони прийшли на заняття, діляться враженнями про попереднє заняття.

Вправа на релаксацію «Море». Учасники сидять в колі. Звучить спокійна музика. Ведучий: «Зараз ми поїдемо відпочивати на море. Сядьте зручніше і заплющити очі. Ви знаходитесь на пляжі. Яскраве сонечко своїм лагідним промінням торкається ваших ніг, нижньої частини тулуба, грудей, спини, плеч, шиї, обличчя, голови. Вам приємно слухати шум моря. Ваше тіло наповнюється силою і ви хочете продовжити працювати в групі. Посміхніться і відкрийте очі».

Вправа «Чарівні палички». «Що б ви зробили, якби у вас були такі палички?

- паличка-виручалочка;
- паличка-всезменшувалочка;
- паличка-всезбільшувалочка;
- паличка — просто чарівна»

Вправа «Чи таке буває?» Вчитель пропонує ситуацію. Наприклад: вертоліт летить у небі; миша в дзеркалі живе. Дитина повинна уявити собі цю ситуацію й сказати чи таке буває, про що йдеться. Якщо ситуація суперечлива, то треба дослідити її всім разом і знайти правильну відповідь.

Перерва.

Вправа «Мої сильні та слабкі якості». Учасникам пропонується розділити лист паперу навпіл і написати на одній стороні свої сильні якості, а на іншій — слабкі. Охочі можуть зачитати їх, але не можна примушувати підлітків робити це без бажання. Ведучий пропонує порівняти кількість сильних і слабких рис та подумати, чи можна позбавитися від деяких своїх слабкостей, і якщо так, то що для цього потрібно зробити. Дуже важливо пояснити учасникам, що завжди можна позбавитися від того, що не подобається в собі, головне, зрозуміти, що хочеться змінити в собі, а варіант як це зробити можна знайти завжди.

Вправа «Малювання листівки». Учасники малюють собі листівки. Потім пускають їх по колу так, щоб кожен учасник зміг написати на кожній листівці своє побажання.

Вправа «Царівна-несміяна». Один з учасників сідає в центр кола, а інші намагаються його розсмішити. Бажано, щоб «царівнами-несміянами» були усі учасники тренінгу.

Заключне коло. Обговорення тренінгу.

Ефективність розробленої програми було перевірено за допомогою психодіагностичних методик, проведених із молодшими школярами до та після участі у тренінговій програмі.

4.3. Ефективність тренінгової програми розвитку творчих здібностей молодших школярів

На першому етапі формувальної програми ми відібрали контрольну та експериментальну групу досліджуваних В. Кудрявцева, Б. Торренса виявили низькі результати за критерієм сформованості творчих здібностей.

Контрольна група: 24 молодші школярі, з яких 13 дівчат і 12 хлопців.

Експериментальна група: 24 молодші школярі, з яких 9 дівчат і 15 хлопців.

Всього участь у формувальному експерименті взяли участь 48 молодших школярів, з них 25 дівчат (52,1%) та 23 хлопця (47,9%).

На другому етапі вибрано результати психодіагностики за даними групами, з експериментальною групою поведено бесіду щодо майбутнього тренінгу розвитку творчих здібностей.

На третьому етапі реалізовано програму розвитку творчих здібностей школярів експериментальної групи з наступною повторною психодіагностикою за зазначеними методиками.

Четвертий етап формувального експерименту присвячено аналізу результатів в експериментальній та контрольній групах.

Насамперед проаналізуємо результати експериментальної та контрольної груп за методикою В.Кудрявцева до участі молодших школярів у тренінговій програмі (табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Результати експериментальної та контрольної груп за методикою В. Кудрявцева до участі молодших школярів у тренінговій програмі

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Рівень 1 низький (до 10 балів)	18 (75,0%)	17 (70,8%)
Рівень 2 середній (10-12 балів)	6 (25,0%)	7(29,2%)
Рівень 3 високий (13-15 балів)	0	0

Як видно з табл. 3.3.1, експериментальна та контрольна групи приблизно рівні за рівнем розвитку творчої уяви, в обидвох групах відсутні діти із високим рівнем її розвитку.

Після участі в тренінгу ситуація в експериментальній групі суттєво змінилася (табл. 3.3.2).

Таблиця 3.3.2

Результати експериментальної та контрольної груп за методикою В. Кудрявцева після участі молодших школярів у тренінговій програмі

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Рівень 1 низький (до 10 балів)	7 (29,2%)	17 (70,8%)
Рівень 2 середній (10-12 балів)	8 (33,3%)	7(29,2%)
Рівень 3 високий (13-15 балів)	9 (37,5%)	0

Як видно з табл. 3.3.2, у контрольній групі ситуація не змінилася, рівень розвитку творчої уяви лишився достатньо низький, натомість в експериментальній групі у 9 школярів виявлено високий рівень творчої уяви, у 8 – середній і лише у 7 – низький. Результати свідчать про ефективність тренінгової програми, однак необхідно й надалі працювати над розвитком творчих здібностей молодших школярів, долучаючи до цього процесу батьків і педагогів. Результати тестування молодших школярів за методикою Б. Торренса до та після участі у тренінговій програмі представлено у табл. 13.

Таблиця 13

Результати експериментальної та контрольної груп за методикою Б. Торренса до участі молодших школярів у тренінговій програмі

Показники	Експериментальна група	Контрольна група
Швидкість	6,97	6,83
Гнучність	2,34	2,27
Оригінальність	1,33	1,31

Як видно з таблиці 13 результати експериментальної та контрольної груп приблизно однакові, однак після участі молодших школярів експериментальної групи в тренінговій програмі, вони суттєво змінилися (табл. 14).

Таблиця 14

Результати експериментальної та контрольної груп за методикою Б. Торренса після участі молодших школярів у тренінговій програмі

Показники	Експериментальна група	Контрольна група
Швидкість	7,86	6,80
Гнучність	2,69	2,22
Оригінальність	1,40	1,30

Як видно з таблиці 14, спостерігається до зростання усіх показників креативності молодших школярів, а статистичний аналіз з використанням t-критерію Стюдента показав, що відмінності у швидкості та гнучності є статистично значущими, а отже – тренінгова програма виявилася ефективною.

Отже, розроблена нами тренінгова програма виявилася ефективною, а тому може й надалі застосовуватися для розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Ми зазначаємо, що розвиток обдарованих, здібних дітей потребує конкретної розробки практичних заходів. Педагог, психолог, батьки дитини мають визначити мету, створити план, програму і режим роботи здібної дитини, забезпечити циклічність, тривалість навчання згідно з віковими та індивідуальними особливостями обдарованої дитини.

Для успішного розвитку дитини слід накреслити такі заходи:

- розроблення і впровадження індивідуальної стратегії розвитку дитини;
- стимуляція активізації пізнавально-творчих здібностей особистості;
- сприяння психолого-педагогічній освіті батьків;
- сприяти участі здібних дітей в конкурсах, виступах.

Робота із здібними дітьми потребує створення певних умов, що включають:

- своєчасну діагностику;
- відповідне здібностям програмне забезпечення;
- розробку системи творчих завдань;
- визначення витрат часу на опанування певного рівня спеціальних навичок;
- спонукально-творчу діяльність учителя.

Слід надавати важливого значення гуртковій роботі, звертати увагу на прояви здібностей дитини під час уроків праці, образотворчого мистецтва, музики. Свої перші кроки в мистецтві дитина робить саме на цих уроках. Заняття в творчих гуртках не лише розвивають дитину естетично, в й допомагають їй краще засвоїти норми моральної поведінки в колективі, позитивно впливають на загальний розвиток.

1. Створіть дитині затишну і безпечну психологічну базу для її пошуків, до якої вона могла б повертатися, якщо буде налякана власними відкриттями.

2. Підтримайте схильність дитини до творчості і виявляйте співчуття до невдач. Уникайте несхвальних оцінок її творчих ідей.

3. Будьте терпимі до дивних ідей, поважайте допитливість, запитання і ідеї дитини. Намагайтеся відповідати на всі запитання,

навіть якщо вони здаються дикими і абсурдними. Пояснюйте, що на багато її запитань не завжди можна відповісти однозначно. Для цього потрібно час, терплячість. Дитина повинна навчитися жити в інтелектуальній напрузі.

4. Давайте дитині можливість побути одній і дозволяйте, якщо вона того хоче, самій займатися своїми справами. Надлишок опіки може пригальмувати творчість. Бажання і цілі дітей належать їм самим, а допомога дорослих інколи може сприйматися як "порушення кордонів" особистості.

5. Допомагайте дитині вчитися будувати її систему вартостей, не обов'язково засновану на її власних поглядах, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї поряд з іншими ідеями та їх носіями. Таким чином, її саму, у свою чергу, будуть цінувати інші.

6. Допомагайте дитині у задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, любові, поваги до себе і оточуючих), оскільки людина, енергія якої скована основними потребами, менше здатна досягти висот самовиразу.

7. Виявляйте симпатію до її перших незграбних спроб висловлювати свої ідеї словами і робити їх таким чином зрозумілими оточуючим.

8. Знаходьте слова підтримки для нових творчих починань дитини, не варто критикувати перші спроби - якими б невдалими вони не були.

9. Допомагайте дитині стати «розумним авантюристом» і часом покладатися у пізнанні на ризик та інтуїцію; найвірогідніше, саме це допоможе зробити справжнє відкриття.

10. Підтримуйте необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення, зменшити соціальні тертя і подолати негативну реакцію однолітків.

Висновки до четвертого розділу

Основні напрями реалізації системного підходу у наукових поглядах Г. Костюка та його послідовників з педагогічної точки зору, реалізуються під час навчально-виховного процесу. Системний підхід, як сукупність елементів навчального процесу, які забезпечують функціонування механізму розвитку індивіда, дозволяє виокремити компонентну його складову. У системі розвитку особистості школяра існує можливість виділення двох факторів: психологічного та

педагогічного, які є невід’ємними ланками системи і відповідають за роботу кожного окремого її елементу. Лише за таких умов можливий ефективний перебіг процесу розвитку особистості учня – при взаємодії усіх компонентів та дотриманні принципу безперервності. Наукові психолого-педагогічні дослідження Г. Костюка безперечно базуються на основі положень про індивідуальні особливості учня та використанні особистісно орієнтованого підходу у процесі навчальної діяльності учнів. За визначенням Г. Костюка, людина є індивідом на всіх етапах онтогенезу і за всіх умов, а особистістю стає і може перестати бути нею. У своїх дослідженнях науковець підкреслював єдність природного і суспільного, біологічного і соціального. Він дійшов висновку, що природне в розвитку особистості не усувається, а діє на всіх етапах її життя. Г. Костюк підкреслював, що особистість характеризується рисами, які виражають сутність кожної людини як члена суспільства, водночас у особистості завжди є щось особливе, що відрізняє її від інших людей. У своїх працях Г. Костюк зосереджував також увагу на важливості знань педагогами закономірностей психічного розвитку школяра на всіх етапах онтогенезу (у дитячому, підлітковому та юнацькому віці), що передбачає володіння ними методами вивчення особистості школяра, як основою розуміння його складного внутрішнього життя й поведінки. Основу організації особистісно орієнтованого підходу в навчанні становлять концептуальні положення психологів про домінуючу роль діяльності у спілкуванні та формуванні особистості. У силу цього навчальний процес повинен бути спрямований не тільки на засвоєння знань, але й на способи засвоєння і процесу мислення, на розвиток пізнавальних сил і творчих здібностей.

Застосування принципів синергетики до характеристики розвитку особистості учня у психолого-педагогічних поглядах Г. Костюка (складність, поліструктурність, фрактальність, ієрархічність та гетерархічність, нелінійність, відкритість, нестійкість, інерційність, дисипативність, когерентність, емерджентність, тощо) допомагає обрати оптимальний шлях, націлений на максимізацію синергічного ефекту. Водночас синергічний ефект – це поява якісно нових джерел розвитку школяра, підвищення ефективності його навчальної діяльності в результаті поєднання окремих частин, елементів, факторів в єдину цілісність за рахунок так званої емерджентності, тобто становлення вищої якості, значною мірою незалежної від

кількісних змін. Синергетичний підхід до аналізу результатів педагогічного впливу на особистість учня виявляє такі напрями розвитку вихованця, як відкритість його особистості соціальному оточенню, творчість (відкритість спонтанності, невизначеності, надситуативності), самоактивність (автономність поведінки, розвиток внутрішньої мотивації), що виявляється у спроможності змінювати навколишню дійсність (інтернальний локус контролю) та одночасно у високоадаптивній здатності до інтеграції у навколишнє середовище (екстернальний локус контролю), що вирізняє саме відкриті дисипативні системи, які активно обмінюються з навколишнім середовищем енергією та інформацією, здатні як змінювати навколишнє середовище, так і пластично інтегруватися в нього.

Формування творчих здібностей відбувається за наступним механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища і наслідування формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), і загальна обдарованість перетворюється в актуальну творчу здатність. Таким чином, там, де створені умови для формування творчих здібностей діти стають допитливими, активними, наглядними, у них розвинена уява, фантазія, винахідливість і емоційне сприйняття світу, формується естетичне сприйняття і смак.

Формувальний етап нашого експерименту проводився в експериментальній групі. Робота була спрямована на формування в дитини творчої уяви в контексті розвитку її емоційно-позитивного ставлення до школи, доповнення і систематизації вже отриманих дитиною знань, вдосконалення навичок читання і лічби, розвитку пізнавальної активності та навичок самоорганізації. В процесі проведення занять з дітьми ми використовували систему творчих завдань, які сприяли розвитку креативних здібностей. Розроблена нами тренінгова програма виявилася ефективною, а тому може й надалі застосовуватися для розвитку творчих здібностей молодших школярів.

ВИСНОВКИ

1. Основні віхи життєвого шляху Г. Костюка описано у працях Г. Балла, О. Губка, О. Скрипченко, В. Рибалки, Т. Чмут та ін.. Аналіз публікацій дозволяє констатувати той, факт, що ранньому періоду життя ученого не приділяється достатньої уваги. Натомість, важливе місце у значній кількості статей, присвячених Г. Костюку, посідає вивчення його наукової діяльності. Учені аналізують важливі для психології праці дослідника, прослідковують історію їх виникнення та обґрунтовують практичне значення для подальшого розвитку науки. У публікаціях науковців особливе значення надається характеристиці векторів провідних інтересів у галузі не лише психологічної, але й педагогічної наук. Як свідчить наукова практика, в сучасних умовах, не дивлячись на широкий доступ наукової інформації й значні можливості набуття освіти, становлення відомого вченого рідко відбувається поза межами наукової школи. Фактичний потік інформації настільки великий, що одній людині не під силу опанувати нею. Це завдання виконує наукова школа – неформальна творча співдружність у межах будь-якого наукового напрямку висококваліфікованих дослідників, об'єднаних спільністю підходів до розв'язання проблеми, стилю роботи, спільного мислення, ідей і методів їх реалізації. Як правило, життя наукової школи припиняється зі смертю її засновника і керівника. Однак це не є аксіомою: там, де школа встигла створити нову ефективну методологію і виростити видатних учених, вона або зберігається і продовжується, або ж розпадається на декілька гілок з тим чи іншим ступенем спадкоємності та новизни цілей і завдань. Ми зазначаємо, що наукова школа Г. Костюка успішно функціонує й понині, а практично усі новітні розробки у галузі психології базуються на науковій спадщині Г. Костюка.

2. Наукові погляди Г. Костюка на особистість характеризуються відповідною цілісністю, експериментальною вивіреністю, теоретичною завершеністю. Вони є одними з перших науково обґрунтованих та перевірених на практиці положень, які користуються попитом у роботі науковців та педагогів сьогодення і набувають все більшого розвитку та детально вивчаються. У розробку методологічних і фундаментальних проблем психології Г. Костюк і його послідовники зробили важливий внесок. Насамперед, це стосується розкриття цілей, форм і змісту взаємодії психології як

самостійної науки із суміжними дисциплінами (фізіологією, педагогікою, соціологією, логікою, кібернетикою), обґрунтування шляхів цієї взаємодії, що зумовлюють взаємозбагачення споріднених наук і їх ефективне спільне застосування в освітній практиці і психологічному консультуванні. Г. Костюк розглядав у якості рушійних сил психічного розвитку людини суперечності (протиріччя), які виникають в її житті. У своїй теорії Г. Костюк виділив три типи суперечностей: 1) основна внутрішня суперечність – невідповідність нових потреб і досягнутого рівня оволодіння засобами їх задоволення; 2) загальна суперечність – між тенденцією до постійності, інертності, стійкості та бажанням до зміни, руху, розвитку; 3) соціальна суперечність – між досягнутим рівнем психічного розвитку та місцем людини, яке вона займає у суспільстві. Вирішення одних суперечностей породжує нові, таким чином, забезпечуючи постійний психічний розвиток людини.

3. У системі наукових поглядів Г. Костюка простежується акцентування уваги на трьох основних векторах психологічної науки: обґрунтування та удосконалення теорії розвитку особистості; характеристика проблемних аспектів розвитку здібностей індивіда; аналіз мислення в контексті розумового розвитку особистості. Психічний розвиток особистості учня відбувається в єдності з її фізичним розвитком. Він характеризується якісними і кількісними змінами. Залежно від умов діяльності, розвиваються окремі дії і психічні процеси, які передбачає означена діяльність, що водночас стає результатом для її подальшого розвитку в цілому. Психічний розвиток особистості учня здійснюється при безперервному навчанні і вихованні, а провідну роль відіграє і особиста діяльність, спрямована на примноження матеріальних і духовних цінностей. Науковець відзначав, що індивідуальні особливості учнів не є природженими, незмінними, вони формуються у процесі розвитку психіки кожної дитини, який здійснюється за конкретних умов виховання і навчання. Важливо враховувати їх при підготовці до уроку, правильно підбирати факти, приклади, наочні матеріали, розраховувати час.

4. Однією з суттєвих ознак психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку є подальше становлення самосвідомості, яке виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення та зміні функціональної ролі у процесах регуляції та саморегуляції. У структурі самосвідомості дитини

молодшого шкільного віку формується три провідні компоненти: образ «Я», самооцінка та ціннісні орієнтації, які пов'язані між собою, але ще недостатньо узгоджені. Тільки наприкінці молодшого шкільного віку у дитини складаються рефлексивні механізми, які забезпечують подальший розвиток самосвідомості у підлітковому та юнацькому віці. Результати проведеного емпіричного дослідження вказують на взаємозв'язок художньої творчості та успішності в навчанні. Діти, що із захопленням працюють в гуртках, показують приклади активного творчого мислення, спроб нестандартно підходити до виконання типових завдань. Вчителі зазначали, що діти, які відвідують гуртки творчо спрямованості, більш успішні й у навчальній діяльності, їх академічна успішність порівняно вища за дітей, які не мають позашкільної діяльності творчого характеру. У молодших школярів різної статі виявлено середній рівень сформованості творчої уяви, статистично значущі відмінності між хлопцями та дівчатами не виявлені, що підтверджує нашу другу гіпотезу. За результатами діагностики невербальної креативності, що переважна кількість досліджуваних здатна продукувати достатню кількість оригінальних ідей у невербальній формі. Такі діти є високо успішними, мають високий рівень винахідливості та здатні до конструктивної діяльності. Водночас є група молодших школярів, які не можуть висловлювати багато ідей у зв'язку з прагненням детально їх розробляти, уникати простих шляхів вирішення завдань, а тому потребують спеціальних заходів із розвитку креативності.

5. Формування творчих здібностей відбувається за наступним механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища і наслідування формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), і загальна обдарованість перетворюється в актуальну творчу здатність. Таким чином, там, де створені умови для формування творчих здібностей діти стають допитливими, активними, наглядними, у них розвинена уява, фантазія, винахідливість і емоційне сприйняття світу, формується естетичне сприйняття і смак. Формувальний етап нашого експерименту проводився в експериментальній групі. Робота була спрямована на формування в дитини творчої уяви в контексті розвитку її емоційно-позитивного ставлення до школи, доповнення і систематизації вже отриманих дитиною знань, вдосконалення навичок читання і лічби, розвитку

пізнавальної активності та навичок самоорганізації. В процесі проведення занять з дітьми ми використовували систему творчих завдань, які сприяли розвитку креативних здібностей. Розроблена нами тренінгова програма виявилася ефективною, а тому може й надалі застосовуватися для розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Перспективи дослідження полягають у вивченні результатів впровадження психолого-педагогічних досліджень Г. Костюка у практику сучасних загальноосвітніх шкіл, а також вдосконалення існуючих і розробки нових навчальних програм підготовки педагогів й психологів системи освіти на основі врахування та переосмислення наукової спадщини Г. Костюка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 197 с.
3. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анциферова. – М.: Наука, 1981. – С. 3 – 19.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 138 с.
5. Балл Г. А. Научная школа Г. С. Костюка: методологические уроки / Г. А. Балл // Практик. психологія та соц. робота. – 2007. – № 4. – С. 1–3.
6. Балл Г. О. Григорій Костюк – видатний психолог України / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 218–224.
7. Балл Г. О. Сутнісні складові раціогуманістичної орієнтації / Г. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 3. – С. 72-74
8. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл: Вид. 2-е, доповнене. – Житомир: Вид-во «Волинь», 2008. – 232 с.
9. Балл Г. О. Наукова школа Г. С. Костюка: методологічні здобутки і настанови / Г. О. Балл // Українська психологія і сучасний потенціал: матеріали Четвертих Костюківських читань. – Київ, 1996. – Т. I. – С. 47–51.
10. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації освіти: кн. для вчителя / Г. О. Балл. – Київ; Рівне, 1996. – 128 с.
11. Балл Г. О. Чи є творчість атрибутом особистості? (Спроба реалізації діалогічного дискурсу в теоретичних людинознавчих студіях) / Г. О. Балл // Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки: монографія / За ред. Г. О. Балла. Автори: Балл Г. О., Медінцев В. О., Нікуленко О. О., Російчук Т. А. – К.: «Педагогічна думка», 2007. – С.88-96
12. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 204 с
13. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. для вищ. навч. закл. / І. Д. Бех. – Київ: Либідь, 2008. – 838 с.

14. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – Київ: ІЗМН, 1998. – 203 с.
15. Бех І. Д. Особистість: два наукових погляди на виховання та розвиток / І. Д. Бех // Рідна шк. – 2012. – № 8/9. – С. 4–7.
16. Бех І. Д. Праця – головний вихователь школярів: психологічний аспект трудового виховання молодших школярів / І. Д. Бех. – Київ: Б. в., 1983. – 32 с.
17. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно-орієнтованого навчання / І. Д. Бех // Почат. шк. – 2003. – № 3. – С. 1–6.
18. Блонский П. Избранные педагогические произведения / П. Блонский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 706 с.
19. Богданчиков С. А. История советской психологии: 1920-1930-е гг. / С. А. Богданчиков. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 365 с.
20. Бодалев А. А. Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 287 с.
21. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
22. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
23. Ващенко І. В. Психологія професійного зростання жінок-керівників у правоохоронних органах України: монографія / І. В. Ващенко, Н. Є. Завацька, І. І. Ханенко; під ред. Н. Є. Завацької. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. – 228 с.
24. Верещак Є. П. Муж науки: пріоритети та цінності / Є. П. Верещак // Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. С. Д. Максименка; упоряд. – Київ, 2010. – С. 198–204.
25. Викторова Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд-во КГУ, 1989. – 86 с.
26. Вільш І. Гуманістичні аспекти навчання й виховання / І. Вільш // Проблеми трудової і професійної підготовки: наук.-метод. зб. / Слов'янськ. держ. пед. інститут. – Слов'янськ, 2002. – Вип. 7. – С. 31–34.
27. Вільш І. Сукупність сталих індивідуальних рис особистості як критерій обрання професій та функціональної ролі в її межах /

І. Вільш // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: монографія / Ін-т педгогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 1999. – С. 60–78.

28. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вознюк Олександр Васильович; Житомир. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2009. – 290 с.

29. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

30. Выготский Л. С. Собрание починений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

31. Гальперин П. Я. Идеи Л. С. Выготского и задачи психологии сегодня / П. Я. Гальперин // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: тезисы докладов Всесоюз. конф. – М., 1981. – С. 46–50.

32. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – № 4 (50). – С. 2–10.

33. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

34. Гордон Л. Проблема методической работы в области массового профобразования / Л. Гордон // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 1–6.

35. Губко О. Психолог століття / О. Губко // Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. С. Д. Максименка; упоряд. В. В. Андрієвська. - Київ, 2010. – С. 39–47.

36. Данилюк І. В. Культура і психологія: точки взаємозв'язку / І. В. Данилюк // Соц. психологія. – 2006. – № 6 (20). – С. 60–67.

37. Данилюк І. В. Мова як чинник згуртованості групового “Ми” / І. В. Данилюк // Соц. психологія. – 2008. – № 1 (27). – С. 105–112.

38. Денисюк А. Краса мудрості / А. Денисюк // Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. С. Д. Максименка; упоряд. В. В. Андрієвська. - Київ, 2010. – С. 71–73.

39. Дуткевич Т. В. Психологічні особливості розвитку дитячої творчості / Т. В. Дуткевич // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2013. – Вип. 15. – С. 251–256.
40. Дьяконов Г. В. Діяльнісно-генетичні передумови і засади розвитку діалогічного підходу в роботах видатних українських психологів Г. С. Костюка і С. Д. Максименка / Г. В. Дьяконов // Практ. психологія та соц. робота. – 2011. – № 12. – С. 1–4.
41. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 264 с.
42. Євдокимов В. І. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць ХДПУ ім. Г. С. Сковороди / За заг. ред. В. І. Євдокимова та О. М. Микитюка. – Х.: ХДПУ, 2000. – Вип. 13.
43. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: дис.... канд. філос. наук: 09.00.03 / Євтодюк Антоніна Володимирівна; АПН України; Ін-т вищої освіти. – Київ, 2002. – 198 с.
44. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетика в контексте истории развития синергетики. // Практична філософія. 2003. – № 1. – С. 161-173.
45. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – М.: Издат. центр АПО, 2002. – 43 с.
46. Зелінська Я. Ц. Психологічні аспекти професійної орієнтації в науковій спадщині Г. С. Костюка: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Зелінська Ярослава Цезарівна; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 1997. – 165 с.
47. Зимняя И. Педагогическая психология / И. Зимняя. – Ростов н / Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
48. Ігнат'єва І. А. Методологічні та методичні підходи до стратегічного управління / І. А. Ігнат'єва, М. Г. Богданов // Вісник КНУТД. – 2005. – № 2. – С. 150–154.
49. Кагальняк Г. І. Психологія здібностей: навч. посіб. / Г. І. Кагальняк, Г. О. Шулдик, Б. А. Якимчук, Л. А. Данилевич; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Київ : Наук. світ, 2001. – 76 с.
50. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методологічні аспекти особистісноорієнтованого навчання / Кайдалова Л. Г. // Педагогік, психологія та медико-біологічні проблеми фіз. виховання і спорту. – 2008. – № 3. – С. 74–77.

51. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія /Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка центр, 2000. – 332 с.
52. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм / С. Ф. Клепко. – Київ; Полтава; Харків : ПОПОПІ, 1998. – 360 с.
53. Князева Е. Н. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: Ком. Книга, 2007. – 232 с.
54. Ковалев А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление / А. П. Ковалев. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с
55. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач / А. Б. Коваленко. – Київ: Либідь, 1994. – 116 с.
56. Корнилов К. Н. Наивный и диалектический материализм / К. Н. Корнилов // Психология и марксизм. сб. ст. под. ред. К. Н. Корнилова. – Л., 1925. – С. 91–106.
57. Корнієнко С. В. Розв'язування психологічних задач як засіб становлення творчої активності майбутнього вчителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Корнієнко Святослав Володимирович; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2008. – 172 с.
58. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості / Г. С. Костюк // Звітнонаукова конференція кафедр КДПІ ім. О. М. Горького за 1960 рік. – К., 1961. – С. 31 – 33
59. Костюк Г. С. Про психологічні основи програмування навчання / Г. С. Костюк // Рад. шк. – 1964. – № 5. – С. 54–62.
60. Костюк Г. С. Педологія: підруч. для пед. технікумів / Г. С. Костюк, І. Д. Видро, П. Р. Чамата; за ред. Г. С. Костюка. – Київ : Рад. шк., 1933. – 292 с.
61. Костюк Г. С. – особистість, вчений, громадянин / за ред. С. Д. Максименка; упоряд. В. В. Андрієвська. – Київ : Ніка-Центр, 2010. – 216 с.
62. Костюк Г. С. Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника / Г. С. Костюк // Обучение и развитие младших школьников: материалы межреспубл. симпозиума / под ред. Г. С. Костюка. – Киев, 1970. – С. 3–8.
63. Костюк Г. С. Нариси з історії вітчизняної психології XVII–XVIII ст.: зб. ст. / Г. С. Костюк. – Київ : Рад. шк., 1952. – 255 с.

64. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
65. Костюк Г. С. Актуальні психологічні питання програмованого навчання / Г. С. Костюк // Психологія навчання і виховання: тези доповідей на республ. психол. конф. / за ред. Г. С. Костюка, Б. Н. Баєва та ін. – Київ, 1964. – С. 3–25.
66. Костюк Г. С. Актуальные вопросы формирования личности / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. – 1940. – № 6. – С. 15–19.
67. Костюк Г. С. Воспитание и развитие / Г. С. Костюк // Педагогическая энциклопедия. – М., 1964. – Т. 1. – С. 389–394.
68. Костюк Г. С. Движущие силы развития и воспитания / Г. С. Костюк // Хрестоматия по педагогике. – М., 1976. – С. 55–61.
69. Костюк Г. С. Дослідження з проблем психології навчання і виховання / Г. С. Костюк // Психологія: республік. наук. – метод. зб. – Київ, 1976. – Вип. 1. – С. 3–12.
70. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – Київ: Знання, 1963. – 80 с.
71. Костюк Г. С. К. Маркс про свідомість людини / Г. С. Костюк // Наукові записки УНДІПу. – Київ, 1939. – Т. 1. – С. 35–62.
72. Костюк Г. С. Математика в трудовій школі (з досвіду київських трудових шкіл за 1923-1924 рр.) / Г. С. Костюк // Рад. освіта. – 1924. – № 10. – С. 27–35.
73. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; під ред. Л. М. Проколієнко; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – Київ : Рад. шк., 1989. – 608 с.
74. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г. С. Костюк // Психологічна наука, вчитель, учень / за ред. В. І. Войтка. – Київ, 1979. – С. 19–32.
75. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості / Г. С. Костюк // Звітнонаукова конференція кафедр КДПІ ім. О. М. Горького, 1960. – Київ, 1961. – С. 31–33.
76. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості / Г. С. Костюк. – Київ : Рад. шк., 1968. – 45с.
77. Костюк Г. С. Навчання і розумовий розвиток учнів / Г. С. Костюк // Рад. шк. – 1963. – № 2. – С. 17–25.

78. Костюк Г. С. Навчання, виховання і розвиток особистості / Г. С. Костюк // Дошкіль. виховання. – 1968. – № 6. – С. 4–10.
79. Костюк Г. С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. – 1967. – №1. – С. 24–27.
80. Костюк Г. С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности / Г. С. Костюк // Вопросы психологии. – 1959. – № 5. – С. 3–14.
81. Костюк Г. С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. – 1956. – № 12. – С. 60–74.
82. Костюк Г. С. О взаимоотношениях воспитания и развития ребенка / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. – 1956. – № 12. – С. 60–74.
83. Костюк Г. С. О некоторых очередных задачах советской психологии / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. – 1937. – № 3. – С. 140–146.
84. Костюк Г. С. О психологических основах построения рациональных методов программированного обучения / Г. С. Костюк // Вопросы программированного обучения / под ред. Т. И. Ростунова. – Киев, 1964. – Вып. 2. – С. 22–37.
85. Костюк Г. С. О психологических основах развивающего обучения / Г. С. Костюк // Первая республиканская конференция по программированию обучения. – Киев, 1963. – С. 4–8.
86. Костюк Г. С. О развитии мышления у детей (возникновение понятия числа у детей) / Г. С. Костюк // Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности. – М., 1989. – С. 300–307.
87. Костюк Г. С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. – 1940. – № 6. – С. 15–39.
88. Костюк Г. С. Обучение и развитие младших школьников: материалы межреспубл. симпозиума / под ред. Г. С. Костюка. – Киев, 1970. – 407 с.
89. Костюк Г. С. Основні умови психічного розвитку дитини / Г. С. Костюк // Ком. освіта. – 1940. – № 4. – С. 98–113.
90. Костюк Г. С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі / Г. С. Костюк // Ком. освіта. – 1937. – № 8. – С. 52–64.
91. Костюк Г. С. Про психологічні основи оптимізації шкільного навчання / Г. С. Костюк // Рад. шк. – 1972. – № 3. – С. 4–16.

92. Костюк Г. С. Про психологічні основи підвищення ефективності шкільного навчання / Г. С. Костюк // Рад. шк. – 1977. – № 3. – С. 48–57.

93. Костюк Г. С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Г. С. Костюк // Праці республіканської наукової конференції з педагогіки і психології / за заг. ред. Г. С. Костюка. – Київ, 1941. – Т. 2. Психологія. – С. 3–35.

94. Костюк Г. С. Психологический отбор лётчиков / Г. С. Костюк. – Киев : Наук. думка, 1966. – 189 с.

95. Костюк Г. С. Психологічна наука служить практиці / Г. С. Костюк. – Київ : Знання, 1967. – 62 с.

96. Костюк Г. С. Психологічні питання виховуючого навчання / Г. С. Костюк // Рад. шк. – 1965. – № 9. – С. 19–26.

97. Костюк Г. С. Психологічні питання дальшого вдосконалення виробничого навчання / Г. С. Костюк // Матеріали республіканської науковопрактичної конференції з питань виробничого навчання в школах УРСР. – Київ, 1958. – С. 60–85.

98. Костюк Г. С. Психологічні питання поєднання навчання з продуктивною працею учнів / Г. С. Костюк // Питання психології навчання і виховання / за ред. Г. С. Костюка, П. Р. Чамати. – Київ, 1961. – С. 5–7.

99. Костюк Г. С. Психологічні питання програмування навчання / Г. С. Костюк // Звітна наукова конференція кафедри КДПІ ім. О. М. Горького: тези доп. – Київ, 1964. – С. 82–83.

100. Костюк Г. С. Психологія в середній школі: метод. вказівки / Г. С. Костюк. – Київ : Рад. шк., 1948. – 82 с.

101. Костюк Г. С. Психологія програмованого навчання / Г. С. Костюк. – Київ: Рад. шк., 1973. – 125 с.

102. Костюк Г. С. Психологія: посіб. для студентів педагогічних вищих шк. / Г. С. Костюк. – Київ : Рад. шк., 1939. – 575 с.

103. Костюк Г. С. Розвиток здібностей учнів у процесі навчання і праці / Г. С. Костюк // Рад. шк. – 1959. – № 9. – С. 29–39.

104. Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г. С. Костюк // Професійна орієнтація учнів: зб. – Вид. 2. – Київ, 1971. – С. 17–25.

105. Костюк Г. С. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач

младшими школьниками / Г. С. Костюк // Психол. журн. – 1983. – Т. 4, № 5. – С. 23–31.

106. Костюк Г. С. Ще про бюджет часу, режим праці й відпочинку учнів та заходи школи в справі їх раціоналізації / Г. С. Костюк // Шлях освіти. – 1929. – № 7. – С. 95.

107. Костюк Г. С. Вікова психологія / Г. С. Костюк. – Київ: Рад. шк., 1976. – 270 с.

108. Костюк С. Г. До проблеми константності індивідуальних інтелектуальних різниць в дитячих групах / Г. С. Костюк // Зб. наук. пр. / Наук.-досл. каф. педології. – Київ, 1930. – Т. 1. – С. 78–146.

109. Котирло В. Початковий період у навчанні школярів / В. Котирло. – Київ: Вид-во «Знання» УРСР, 1985. – 48 с.

110. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення / В. Г. Кремень // Рід. шк. – 2010. – № 6. – С. 3–6.

111. Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н. В. Кузьмина // Методология педагогических исследований / ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев. – М., 1980. – С. 82–117.

112. Курганский А. В. Математическое моделирование движений: синергетический и когнитивистский подходы / А. В. Курганский // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 74–86.

113. Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.

114. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., перераб и доп. – Нальчик : Эльфа, 1996. – 93 с.

115. Ломов Б. Системность в психологии: избр. психол. тр. / Б. Ломов; под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 384 с.

116. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 446 с.

117. Лутай В. С. Синергетичний підхід в освіті / В. С. Лутай // Енциклопедія освіти / Акад. пед наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ, 2008. – С. 812–813.

118. Лысенко В. П. Развитие Г. С. Костюком основ педагогической психологии (на материале работ 20-40-х годов): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В. П. Лысенко; Киев. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Киев, 1991. – 20 с.

119. Максименко С. Д. Г. С. Костюк і проблеми генетичної психології / С. Д. Максименко // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2000. – Вип. 20., ч. 1. – С. 7–23.

120. Максименко С. Д. Диференційоване навчання: до проблеми психологічного супроводу / С. Д. Максименко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62). – С. 46–52.

121. Максименко С. Д. Изучение психики школьника в процессе обучения: (характеристика методов исследования) / С. Д. Максименко. – Киев : Знание, 1981. – 48 с.

122. Максименко С. Д. Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання / С. Д. Максименко // Психологічна наука, вчитель, учень / за ред. В. І. Войтка. – Київ, 1979. – Розд. 4. – С. 44–64.

123. Максименко С. Д. Індивідуальні особливості мислення дитини / С. Д. Максименко. – Київ : Знання, 1977. – 48 с. – (Сер. 6. Педагогічна; № 3).

124. Максименко С. Д. Особистість починається з любові / С. Д. Максименко // Практ. психологія та соц. робота. – 2004. – № 9. – С. 1–8.

125. Максименко С. Д. Про методи дослідження розумової діяльності учнів / С. Д. Максименко // Проблеми дальшого розвитку педагогічних і психологічних наук у світлі рішень XXV з'їзду КПРС : (тези республ. наук. конф.). – Київ, 1977. – Вип. 3. – С. 7–8.

126. Максименко С. Д. Проблема психічного розвитку особистості і вдосконалення навчального процесу / С. Д. Максименко, І. Д. Бех // Рад. шк. – 1979. – № 7. – С. 28–33.

127. Максименко С. Д. Психологія особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К.: КММ, 2007. – 296 с.

128. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [в 2 т.] / С. Д. Максименко. – Київ: Форум, 2000. – Т. 2: Модельовання психологічних новоутворень : генетичний аспект. – 2002. – 335 с.

129. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. - М.; Педагогика, 1986. –254 с.

130. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – 180 с.

131. Митина О. В. Синергетическая модель динамики политического сознания / О. В. Митина, В. П. Петренко // Синергетика и психология Методологические вопросы. – 1999. – № 1. – С. 338–344.
132. Міхновська К. Г. Погляд зблизька. Спогади племінниці // К. Г. Міхновська // Костюк Г. С. – особистість, вчений, громадянин. – За ред. С. Д. Максименка; упоряд. В. В. Андрієвська. – К., 2010. – С 35–38.
133. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К.: Рад. шк., 1983. – 95 с.
134. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание / В. А. Моляко. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
135. Монро У. Педагогічні тести та вимірювання / У. Монро; пер. з англ. Майстренка, під ред. Залужного. – Харків : Книгоспілка, 1927. – 175 с.
136. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев / [Под ред. А. А. Бодалева]. – М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. – 356 с.
137. Некрасов С. И. Синергетический подход [Электронный ресурс] / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова // Философия науки и техники: темат. словарь–справ. – 2010. – Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/906/word/sinergeticheskiy-podhod> (дата обращения 12.09.16). – Заголовок с экрана.
138. Носенко Э. Л. Позитивный личностный ресурс педагога и субъективное благополучие учеников / Э. Л. Носенко, Р. А. Труляев // Вопр. психологии. – 2013. – № 5. – С. 14–24.
139. Общая психология: учебник / А. Скрипченко, Л. Долинская, С. Огороднийчук и др. – М.: Просвещение, 2005. – 464 с.
140. Осьодло В. І. Психологічні засади становлення суб'єкта військовопрофесійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Осьодло Василь Ілліч; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2013. – 40 с.
141. Падалка О. Технологія інтенсивної педагогічної освіти: монографія / О. Падалка, А. Нісімчук; Ін-т пед. технологій (м. Луцьк). – Луцьк : Твердиня, 2011. – 573 с.
142. Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

143. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб., 2007. – 352 с.
144. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – Київ : Ніка-Центр, 2006. – 277 с.
145. Перепелюк Т. Д. Розвиток пізнавальної діяльності молодшого школяра функціями навчальної діяльності (уроку) / Т. Д. Перепелюк // Педагогічні та психологічні науки: зб. наук. пр. / Нац. академія Держ. прикорд. служби України імені Б. Хмельницького / [гол. ред. Потапчук Є. М.]. – Хмельницький, 2012. – Вип. 64. – С. 157–161.
146. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
147. Пиаже Ж. Теория Пиаже / Ж. Пиаже // История зарубежной психологии (30–60 гг XX в.): тексты / под. ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М., 1986. – С. 232–292.
148. Пискун В. М. Г. С. Костюк – основоположник історії української психології ХХ століття / В. М. Пискун // Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія: матеріали ІІІ-го з'їзду Т-ва психологів України. – Київ, 2000. – С. 146.
149. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактив. підруч. для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – Київ : Видав. Дім"Слово", 2004. – 616 с.
150. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения: монография / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 308с.
151. Поддубный Н. В. Циклические процессы в человеке как самоорганизующейся системе и золотая пропорция / Н. В. Поддубный // Мир психологии. – 2002. – № 3. – С. 132–138.
152. Прісняков В. Ф. Синергетика / В. Ф. Прісняков // Енциклопедія освіти / Акад. пед наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ, 2008. – С. 811–812. – Бібліогр : 4 назви.
153. Проколиенко Л. Н. Проблема активности развивающийся личности в исследованиях Г. С. Костюка / Л. Н. Проколиенко // Вопр. психологии. – 1985. – № 1. – С. 126–132.
154. Проколієнко Л. М. Проблема співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку у науковій спадщині Г. С. Костюка / Л. М. Проколієнко, Г. О. Балл // Психологія: республ. наук.-метод. зб. – Київ, 1985. – Вип. 25. – С. 3–11.

155. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
156. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: навч.-метод. посіб. / М. Й. Боришевський, С. Т. Музичук, В. В. Антоненко та ін.; Ін-т змісту і методів навчання. – Київ, 1999. – 190 с.
157. Психолого-педагогические аспекты ученого процесса в школе / [С. Д. Максименко, И. Д. Бех, В. П. Недашковский и др.]; под ред. С. Д. Максименко. – Киев : Рад. шк., 1983. – 176 с.
158. Рибалка В. В. Теорія особистості у вітчизняній психології / В. В. Рибалка. – Київ. ІІПО АПН України, 2006. – 550 с.
159. Рибалка В. Григорій Костюк: психологічна теорія особистості / В. Рибалка // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 10–17.
160. Рибалка В. Філософські і психологічні аспекти проблеми особистості / В. Рибалка // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 11–12.
161. Рибалка В. В. Г. С. Костюк – наставник аспірантської молоді НДІ психології / В. В. Рибалка // Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. С. Д. Максименка; упоряд. В. В. Андрієвська. – Київ, 2010. – С. 177–178.
162. Рибалка В. В. Концепція особистості у працях Г. С. Костюка / В. В. Рибалка // Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія : матеріали ІІІ-го з'їзду т-ва психологів України. – Київ, 2000. – С. 155.
163. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. / В. В. Рибалка; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Одеса : [б. в.], 2009. – 575 с.
164. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. А. Роменець. – 3-є вид. – Київ : Либідь, 2004. – 287 с.
165. Рубинштейн С. Пути и достижения советской психологии (о сознании и деятельности человека) / С. Рубинштейн // Вестник Академии наук СССР. – 1945. – № 4. – С. 67–84.
166. Рубинштейн С. Вопросы преподавания психологии в педвузе / С. Рубинштейн // Педагогическое образование. – 1935. – № 4. – С. 40–44.

167. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 322 с.
168. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 356 с.
169. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики. – Київ, 1997. – С. 3–5.
170. Сериков Г. Н. Педагогические системы обучения / Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧПИ, 1980. – 126 с.
171. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С. О. Сисоєва // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – Київ, 2003. – С. 159–160
172. Скляр П. П. Спадщина Г. С. Костюка як гуманістичний орієнтир розвитку у вітчизняному освітньому просторі / П. П. Скляр // Духовність особистості : методологія, теорія і практика. – 2011. – № 6 (47). – С. 91–100.
173. Скрипченко О. В. Із спогадів про Григорія Силевича Костюка / О. В. Скрипченко // Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. С. Д. Максименка; упоряд. В. В. Андрієвська. – Київ, 2010. – С. 55–61.
174. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник / О. М. Степанов, О. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2005. – 520 с.
175. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець ХІХ – ХХ століття): монографія / Т. М. Степанова. – Київ : Видав. Дім «Слово», 2011. – 424 с.
176. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов: учебник / Г. В. Суходольский. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1998. – 464 с.
177. Татенко В. Г. С. Костюк о детерминации психического развития: ретроспективный анализ перспективных начинаний / В. Татенко // Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія: матеріали ІІІ-го з'їзду Т-ва психологів України. – Київ, 2000. – С. 181–198.
178. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: [навч. посіб.] / Т. М. Титаренко. – Київ : Марич, 2009. – 232 с.

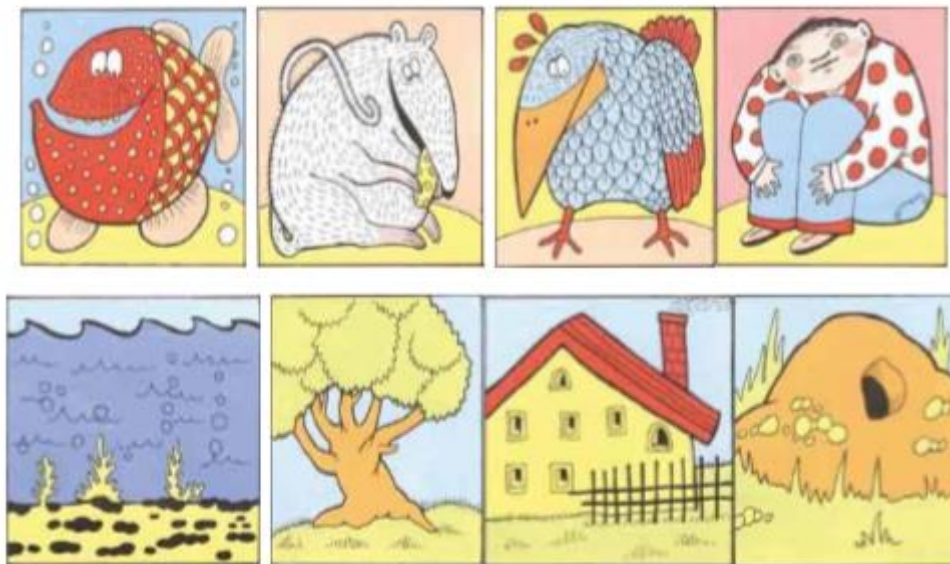
179. Титаренко Т. Н. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – Київ : Либідь, 2003. – 376 с.
180. Траверсе Т. М. Психологія праці: навч.-метод. посіб. / Т. М. Траверсе. – Київ : Ін-т післядиплом. освіти Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка, 2004. – 116 с.
181. Філософський словник соціальних термінів / редкол. В. П. Андрущенко та ін. – 2-ге вид., доповн. – Харків : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
182. Францева Н. Життєдайна сила добра / Н. Францева // Київ. – 1985. – № 9. – С. 96–102.
183. Фурман А. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. Фурман. – Тернопіль : Екон. думка, 2000.
184. Чепелева Н. В. Самопроектирование как фактор развития личности / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – Київ, 2014. – Т. 2, вип. 8. – С. 4–15.
185. Чепелева Н. В. Розвиток особистості у контексті постнекласичного методологічного підходу / Н. В. Чепелева // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психол. науки. – Київ, 2012. – Вип.37. – С.3–6.
186. Чмут Т. К. Перш за все – людина / Т. К. Чмут // Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. С. Д. Максименка; упоряд. В. В. Андрієвська. – Київ, 2010. – С. 150–151.
187. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
188. Шадриков В. Д. Системный подход в психологии производственного обучения: автореф. дисс. д-ра психол. наук:19.00.03 / В. Д. Шадриков; Ленинград. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л., 1976. – 40 с.: ил
189. Шорохова Е. В. Принцип детерминизма в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. – С.5-56.
190. Щербина Л. Ф. Гносеологическая составляющая профессии психотерапевта / Щербина Л. Ф. // Психотерапия. – 2011. – № 8. – С. 59 – 72.
191. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. : Сентябрь, 1996. – 96с. – (Б-ка журн. «Директор школы»).

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика дослідження творчої уяви (за В.Т. Кудрявцевим).
Стимульний матеріал.

Завдання 1 «Відповідність»



Завдання 2 «Дивний малюнок»



Завдання 3 «Казка»

Психолог розповідає дитині казку: «В одному селі жив старенький лікар. Всі його дуже любили, тому що він був добрий і добре лікував хворих. Якось влітку селяни пішли працювати в поле. Раптом прибігає людина з сусіднього села і кличе лікаря до маленького хлопчика, який сильно захворів. Лікар швидко зібрався в дорогу, але

не знав, як йому вчинити зі своїм будиночком: двері у нього не закривалися, в селі нікого не залишалося, а у нього не було навіть собаки, яка могла б повартувати будинок. Тоді лікар попросив повартувати будинок велику тарілку, що жила у нього на столі. Здивувалася тарілка. Каже: «Не моя це справа - будинок вартувати». Але нічого їй не залишалося, як підкоритися господареві. І пішов лікар до хворого хлопчика. У цей час злий розбійник, який ховався в лісі, підкрався до будинку і захотів викрасти все речі старенького лікаря. А тут тарілка як вискочить, так як гавкне на розбійника. Той злякався і втік». Розповівши казку, психолог задає дитині питання: «Чи може так бути? Чи може тарілка гавкати?» Якщо дитина відповідає на це питання негативно, то їй задається інше: «Ну, добре, це насправді тарілка гавкати не може, а в казці – може».

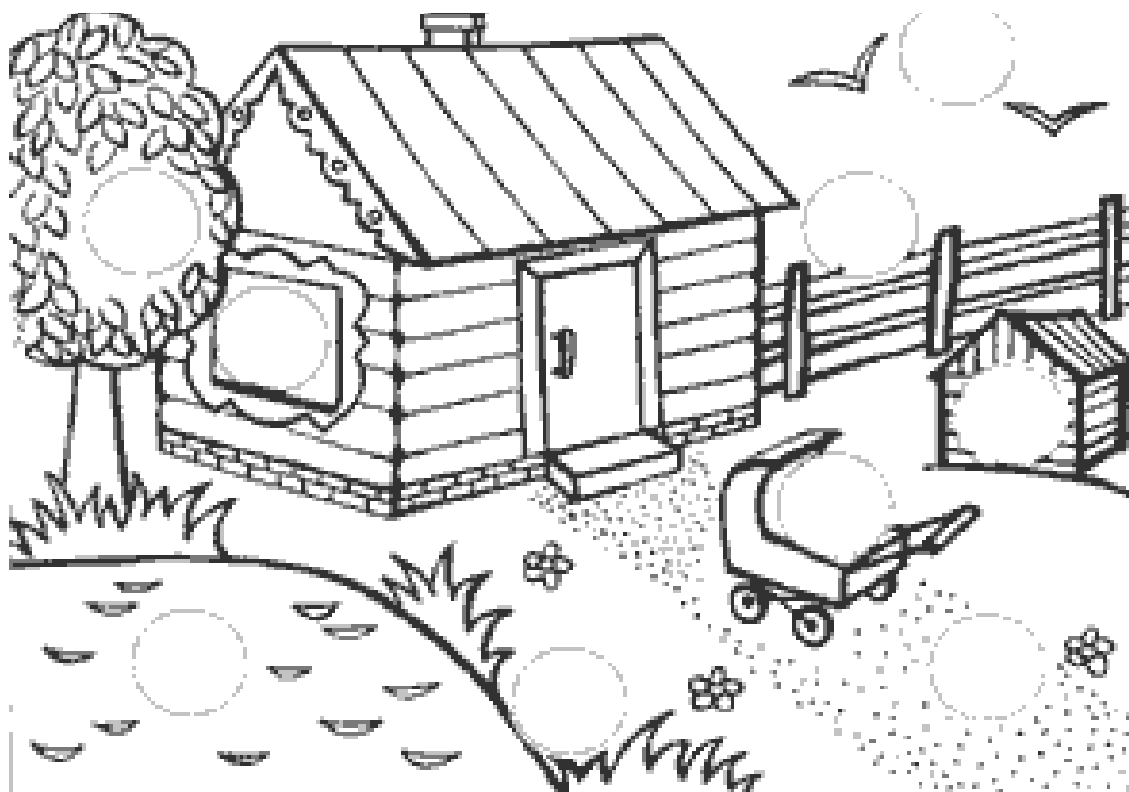
Завдання 4 «Як врятувати зайчика»

Перед дитиною на столі розташовують фігурку зайчика, блюдце, відерце, паличку, здуту повітряну кульку і аркуш паперу. Психолог, беручи в руки зайчика, звертається до дитини: «Познайомся з цим зайчиком. Одного разу з ним трапилася така історія. Вирішив зайчик поплавати на кораблику по морю і поплив далеко-далеко від берега. А тут раптом почався шторм, з'явилися величезні хвилі, і став зайка тонути. Допомогти зайчику можемо тільки ми з тобою. У нас для цього є кілька предметів (психолог звертає увагу дитини на предмети, розкладені на столі). Що б ти вибрав, щоб врятувати зайчика?» Після того як дитина вибирає той чи інший предмет, психолог просить його обґрунтувати свій вибір.

Завдання 5 «Сварка»



Методика О. Кравцової «Де чие місце?». Стимульний матеріал.



Ігрове завдання. Дорослий просить дитину уважно розглянути малюнок і поставити кружечки в "незвичайні" місця, а потім пояснити, чому вони там опинилися.

Таблиці статистичного аналізу

Статистичні критерії

	Уява
U Манна-Вітні	1206,000
W Вілкоксона	2334,000
Z	-,584
Асимптоматична значущість (2-стороння)	,559

а. Групувальна змінна: стать

Звіт
швидкість

стать	Середнє	N	Стандартне відхилення
дівчата	7,0909	55	1,11010
хлопці	6,8298	47	1,29076
Всього	6,9706	102	1,19782

Звіт
гнучкість

стать	Середнє	N	Стандартне відхилення
дівчата	2,3818	55	1,00905
хлопці	2,2766	47	1,09747
Всього	2,3333	102	1,04676

Звіт
оригінальність

стать	Середнє	N	Стандартне відхилення
дівчата	1,3091	55	,57325
хлопці	1,3617	47	,60525
Всього	1,3333	102	,58586

Наукове видання

Харченко Надія Анатоліївна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ
ТЕОРІЇ Г. С. КОСТЮКА У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ**

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 16.04.2019 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 10,93
Тираж 300 прим. Замовлення № 601

Видавець і виготівник «Сочінський М. М.»
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19, вул. Садова, 2
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (04744) 4-64-88, 3-51-33, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavi008@gmail.com
vizavisadova@gmail.com