

ПЛАНУВАЛЬНА ФУНКЦІЯ МИСЛЕННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реформування освітньої сфери в Україні з метою підвищення її ефективності та побудови на гуманістичних засадах потребує дослідження низки психологічних проблем, з-поміж яких чільне місце займає проблема становлення поведінки особистості у процесі навчання. Формування відповідальної особистості, здатної до довільного самоуправління власною поведінкою, та створення всіх умов для цього, виступає одним з найважливіших завдань сучасної загальноосвітньої школи.

Особливо значущим для вивчення поведінки індивіда є молодший шкільний вік, закінчення якого вирізняється появою психічних новоутворень, що найбільше пов'язані з виникненням довільності поведінки, самоконтролю та внутрішнього плану дій, що створює ґрунт для розвитку планувальної функції мислення.

Проведені нами експериментальні дослідження особливостей поведінки молодших школярів, а саме внутрішньої й зовнішньої складових поведінки: мотивації досягнення, цілепокладання; адекватної самооцінки; якостей організованості, дисциплінованості, відповідальності, наполегливості та терплячості, саморегуляції прояву лінощів; набуття знань про правила шкільної поведінки, їх усвідомлення і дотримання учнями; подолання тих психологічних чинників низької результативності в учінні, які найбільше пов'язані з поведінкою школярів — недоліків у розвитку пізнавальної сфери, недоліків у мотиваційній сфері учіння дозволяє нам констатувати, що до закінчення навчання у початковій школі кількість школярів з низьким рівнем прояву довільності у поведінці практично не зменшується.

Доречно також відзначити, що довільна регуляція характеризується свідомою цілеспрямованістю поведінки. Тобто, необхідно вчити учнів свідомо ставити ціль, планувати власні дії та виконувати прийняте рішення, що сприятиме розвитку в дітей самоконтролю, рішучості, цілеспрямованості, наполегливості й самовладання.

Ми вважаємо, що розвиток планувальної функції мислення є умовою розвитку довільної поведінки. Вміючи планувати свою діяльність, людина усвідомлює що робити, уявляє послідовність дій, необхідні засоби, час виконання та цілеспрямовано передбачає результати, що оптимізує її активність в цьому напрямі, тобто вона передбачає результат до якого вона прагне. Функція планування дозволяє обирати найкоротші способи досягнення результату, оскільки задача не може бути вирішена тільки шляхом дотримання інструкції, необхідно переведення її умови у план засобів планування та контролю за виконанням дій.

Здатність в учня планувати свої дії подумки викликає можливість попередньо уявити те, що він отримає внаслідок своїх зусиль, це у подальшому є передумовою як його результативності в учінні так і умовою розвитку довільності у поведінці.

У молодших школярів функція планування ще не сформована, її потрібно формувати у процесі систематичного навчання завдяки спільній діяльності молодшого школяра та дорослого (вчителя, психолога, батьків), щоб у подальшому така діяльність переросла у самостійне планування дитиною своєї діяльності та забезпечить його засобами організації нової поведінки. Особливості впливу планувальної функції мислення на розвиток довільної поведінки у психологічній науці недостатньо вивчено, тому **мета статті** – науковий аналіз вивчення проблеми розвитку планувальної функції мислення та виділення на його основі теоретичних підходів формування планувальної функції мислення; виявлення особливості цієї функції в учнів молодшого шкільного віку.

Навчальна діяльність виступає як форма організації засвоєння теоретичних знань, яка виникає і реалізується в молодшому шкільному віці при вирішенні дітьми навчальних завдань, за допомогою виконання специфічних навчальних дій. До таких дій належать рефлексія, аналіз і планування змістовного характеру [2].

На думку В.В. Давидова, необхідною умовою повноцінного виконання школярем навчальних дій є внутрішній план дії, або планування, що є основою теоретичного мислення[5].

Розглядаючи теоретичне мислення, С.Л.Рубінштейн зазначає, що таке мислення в узагальненій формі розкриває принцип вирішення завдань за допомогою таких розумових операцій як аналіз, синтез і узагальнення. Таким чином, можна сказати, що мислення бере на себе функції планування» [16].

О.М. Леонтьєв відзначає функцію планування, як організацію та управління індивідом власною діяльністю. Ці три функції - планування, організація та управління автор відносить до «фази підготовки» практичної трудової діяльності, тобто вони складають не «практичну», а теоретичну сторону дії [11].

Проблема розвитку планувальної функції мислення є предметом сучасних наукових досліджень В.В. Давидова, А.З. Зака, О.М. Леонтьєва, В.Х. Магкаєва, Я.А. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна [3-5; 6; 8; 11; 12; 14; 16].

Науковці виділяють різні підходи до розуміння функції планування. Зупинимось на розгляді кожного з них.

1. *Планування як форма контролю і управління зовнішніми діями.* Характеризуючи основні новоутворення молодшого шкільного віку, В.В. Давидов зазначає, що «чим більше "кроків" своїх дій може передбачити дитина, і чим старанніше вона може зіставити їх різні варіанти, тим успішніше вона буде контролювати фактичне розв'язання задачі, тобто здійснювати дії самоконтролю під час навчання». Необхідність контролю і самоконтролю в навчальній діяльності «...створюють сприятливі умови для формування у молодших школярів здатності до планування і виконання дій подумки, у внутрішньому плані» [5].

Аналізуючи результати досліджень вміння дітей виконувати дії подумки, Я.А. Пономарьов виділяє п'ять етапів розвитку внутрішнього плану дій. Автор доводить, що майже всі діти, які йдуть до першого класу, знаходяться на маніпулятивному рівні розвитку дії планування, як з реальними діями так і з їх уявленнями. Водночас, до закінчення початкової школи у половини дітей розвиток внутрішнього плану дій відповідає третьому етапу, а саме школярі можуть подумки переміщати уявні предмети, планувати нову послідовність дій, але не пам'ятають початок дії та її кінець. Деяким учням властивий четвертий і п'ятий етапи розвитку внутрішнього плану дій, а саме діти, які знаходяться на четвертому етапі вміють швидко та без помилок будувати невелику послідовність дій, але ще не можуть подумки скласти план розв'язання задачі з великим числом дій і розрахувати їх набагато вперед; повністю регулюють свої дії у внутрішньому плані, можуть розробити з самого початку загальний план, програму виконання значного числа дій ті діти, які знаходяться на п'ятому етапі [14].

Отже, згідно цього підходу Я.А. Пономарьов зауважує, що вищий етап розвитку внутрішнього плану дій (планування – *Авт.*) дозволяє дитині повністю керувати своїми діями на основі наявності загального плану, загальної програми виконання великого числа дій. Планування є способом організації людської діяльності, головною метою якої є наявність мети дії, яка випереджає програма поведінки. Вчений доводить, що рівень розвитку здатності діяти подумки, у внутрішньому плані є показником загального розумового розвитку людини [Там само].

2. *Планування як функція мислення.* Розглядаючи розумові функції у ситуаціях вирішення завдань, В.Х. Магкаєв відзначає планування як пошук і побудову потенційно

можливої системи дій. Ці можливі системи дій, на думку автора, дають можливість орієнтуватися індивіду в заданих умовах задачі, передбачати результати майбутніх дій, виявляти форми і способи організації власної діяльності [12].

В.Х. Магкаєв виділяє такі головні компоненти планувальних дій: 1) планувальні дії як мисленнєвий пошук ще невідомої, але потенційно можливої системи дій (а не запам'ятовування та відтворення подумки завчених дій); 2) пошук цієї системи дій має навмисний характер (задум, план); їх логічна організація та способи її побудови є особливим предметом діяльності індивіда; 3) ці системи будуються на основі передбачення індивідом результатів майбутніх дій [Там само].

Отже, планування є організація і побудова своєї діяльності індивідом, яке з одного боку включає логічне розв'язання завдання, а, з іншого, передбачення результатів його рішення.

На думку автора, чим більше число окремих примірювань (ходів) учнем об'єднувалось у групи, а їх послідовність утримувалася в загальному результаті, тим раціональніше вважався тип планування. В залежності від виконання пробних дій учнями при вирішенні задачі В.Х. Магкаєв виділяє способи планування. Одним з основних принципів побудови типології стало кількість ходів, які може передбачити дитина при розв'язанні задачі. Отже,

1. Маніпулятивний тип. Дитина знає всі формальні, визначені інструкцією правила розв'язання задачі, але саму задачу вона вирішити не може, окремі дії та їх результати не зіставляє між собою і не пов'язує їх один з одним, оскільки не має певної мети, але переміщує цифри у відповідності з правилами. 2. Покроковий тип. При такому типі планування кожен наступний хід безпосередньо виводився учнями з попереднього до отримання вірного рішення. 3. Найближче планування. При такому типі планування досягнення виконання завдання розбивається на декілька етапів по два-три ходи в кожному. Створюється спочатку «найближчий» план, передбачаються проміжні результати, а потім кілька етапів об'єднуються між собою і реалізується єдиний запланований варіант розв'язання задачі. При такому типі планування учні можуть уявляти декілька варіантів розв'язку задачі. 4. Раціональне планування. При такому типі планування розв'язування задачі починається з виділення декількох варіантів. Надалі, згідно умови завдання відбувається відбір оптимального варіанту рішення, який відбувається або подумки, або за допомогою чернетки. На чернетці фіксується не весь варіант розв'язання, а три-чотири ходи [12]. Хоча Є.І. Ісаєв припускає, що використання чернеток, проміжних записів прискорює знаходження раціонального способу розв'язку задачі. Використання таких засобів більш характерно для людини в звичайній життєвій ситуації [10].

Аналіз наукових досліджень В.Х. Магкаєва, свідчать про те, що до третього класу зростає кількість дітей, яким притаманний найближчий тип планування, а до четвертого різко зростає число дітей (понад 40%), що використовують раціональне планування.

3. *Планування як здібність.* А.З. Зак [6], [8], [9] вважає планування не функцією мислення, а як структурний компонент загальної здібності індивіда діяти подумки. Розвинена здатність діяти подумки включає три основні компоненти: уявний аналіз умов завдання, планування рішення і усвідомлення подальших способів дій [6, с. 44]. Безпосередньо, автор до дії планування відносить пошук шляхів досягнення поставленої мети, мисленнєву розробку способу отримання передбачуваного результату в даних конкретних умовах задачі. Можливість людини заздалегідь передбачати те, що вийде в результаті його майбутніх зусиль, можливість уявляти образ майбутнього результату, образ того, що має вийти, А.З. Зак відносить до більш загальної здатності діяти подумки [8].

Схожої до висвітленої вище думки дотримується В.Х. Магкаєв. Він також відзначає, що планування є організація і побудова своєї діяльності індивідом, а саме мисленнєве виділення способу отримання результату [12]. Але, на відміну від поглядів В.Х. Магкаєва, планування, на

думку А.З. Зака, включає тільки логіку розгортання процесу виконання завдання, тільки логіку конкретної умови розв'язання задачі.

Узагальнюючи результати досліджень попередніх авторів А.З. Зак зазначає [7, С. 88-89], що: «в названих вище дослідженнях виділялося два рівня розвитку внутрішнього плану дій. На першому рівні людина планує свою дію лише частинами, окремими ланками, які не пов'язані в єдину систему (людина розв'язує задачу шляхом спроб і помилок, чергуючи елементи планування з реалізацією окремих кроків розв'язання). На другому рівні людина планує свою дію в цілому, зіставляючи різні варіанти виконання (кроки) та обирає шляхи досягнення мети. У цьому разі наступні кроки виконання дії намічаються одночасно з попередніми, а попередні плануються з урахуванням можливих варіантів виконання наступних».

Досліджуючи особливості учнів діяти подумки, А.З. Зак виділяє чотири рівні: 1) «Нульовий» рівень. При такому рівні дитина не може подумки оперувати знаками і співвідносити просторово-функціональні відношення елементів в початковому і кінцевому їх розташуванні. Діти цього рівня або не розуміють задачі взагалі, або розв'язують тільки ті, які копіюють пробні завдання. 2) «Початковий» рівень. Діти розуміють інструкцію, можуть подумки зіставити розміщення елементів в різних положеннях, точно виділяють ті елементи, які треба перемістити, і оперують ними. Але на цьому рівні учні виконують завдання тільки на одне переміщення елементів. 3) «Частковий» рівень. Учні з цим рівнем розвитку здатності діяти подумки вирішують завдання в 2-3 ходи. Проте загальний план дій при такому рівні не розробляється, рішення задачі планується «покроково», тобто кожний наступний планується тільки після виконання попереднього. 4) «Цілісний» рівень. На цьому рівні всі ходи плануються одночасно і заздалегідь, до виконання першого ходу. Чітко усвідомлюється перекодування одних знаків в інші, правила перекодування не змінюються під час розв'язання задачі [6].

На нашу думку, запропонована типологія А.З.Зака несуттєво відрізняється від типології В.Х. Магкаєва. Автором доведено, що до четвертого класу зростає число дітей з «частковим» рівнем здатності діяти подумки, а з п'ятого класу спостерігається різке зростання у розвитку здатності діяти подумки, більша частина школярів переходить на «цілісний» рівень [Там само].

Схожу типологію дії планування В.Х. Магкаєва і А.З. Зака ми знаходимо у В.В. Давидова. Автор виділяє два напрями у розумінні планування. По-перше, дія планування пов'язана з характером пошуково-дослідницької активності, по-друге, при вищому типі розвитку дії планування відбувається відбір умови для досягнення оптимального рішення.

4. Планування як форма рефлексії. Погляди на планування як на найважливішого компоненту структури теоретичного мислення, поряд з аналізом і рефлексією, розглядаються у роботах О.І. Ісаєва [10]. На думку автора: 1) планування зароджується всередині аналізу, оскільки виділення дитиною початкових та основних відносин завдання пов'язано з виникненням задуму про можливість побудови перетворювальних дій; 2) при теоретичному способі розв'язання задачі планування виступає як форма рефлексії, оскільки предметом діяльності дитини стає пошук способу побудови можливих дій.

5. Планування як пошук загального способу розв'язання класу задач.

А.М. Медведєв, П.Г. Нежнов у своїх дослідженнях прийшли до висновку, що планування теж пов'язане з такою розумовою операцією як аналіз. Але, на відміну від поглядів О.І. Ісаєва, науковці вважають, що аналіз за своїм змістом підпорядкований «виробленню загального способу розв'язання відповідного класу задач, тобто побудова необхідних засобів планування дій відповідно до даного предмета. ...саме планування як дія припускає передбачення всіх можливих змін об'єкта, виступає своєрідним смисловим орієнтиром теоретичного аналізу, що опосередковує його становлення» [13, с. 140].

Отже, планування відноситься до організації діяльності, але воно пов'язане з можливими змінами предметної системи викладання як об'єкта аналізу.

6. *Планування як компонент теоретичного способу дії.* Аналізуючи результати наукових досліджень А.З. Зака, Я.А. Пономарьова, В.Х. Магкаєв відзначає, що дослідники розглядаючи внутрішній план дійне виділяють формальне і змістовне планування [8; 12; 14]. У зв'язку з цим, автором було запропоновано розглядати змістовне планування як компонент теоретичного способу дії, як особливу функцію теоретичного мислення. В.Х. Магкаєв вважає, що «уметь планировать – значит владеть принципом построения временной последовательности собственных мыслительных актов и уметь обратить свой способ построения планов в особый предмет познания. В основе планирования и как процес сапонимания самой объективной основы действия, и как понимания своего способа действия (определяемого объективной основой и субъективным намерением) лежат такие качества, как предвидение и преднамеренность» [12, с. 98].

В.В. Давидов, дотримуючись поглядів на планування як компоненту теоретичного способу дії, визначає планування наступним чином: «Змістовне планування полягає у пошуку і побудові системи можливих дій, що відповідають головним умовам розв'язання задачі» [2]. Таким чином, В.В. Давидов також пов'язує функцію планування з організацією діяльності індивіда, а саме - з побудовою системи можливих дій, але ця організація на думку автора залежить від умови розв'язуваної задачі.

Узагальнюючи результати наукових досліджень можна зазначити, що до закінчення третього класу в учнів формуються такі компоненти теоретичного мислення, як змістовне планування, змістовний аналіз і змістовна рефлексія. В той час, зростання рефлексивних умінь відбувається з меншою інтенсивністю, ніж у першому-другому класі. На нашу думку, сформованість у дітей операціонального складу мислення може призводити до уповільнення темпу зростання рефлексивних умінь.

Наше дослідження було спрямоване на виявлення здатності учнів молодшого шкільного віку до планування своєї діяльності, пов'язаної з виконанням домашнього завдання. Базою дослідження була спеціалізована школа № 304 м. Києва. Загальна вибірка складала 250 школярів.

Для вивчення особливостей розвитку планувальної функції, як здатності до довільної регуляції поведінки нами використовувались такі методи: бесіда з дітьми про виконання домашнього завдання, ситуації-колізії. Проводячи бесіду з учнями, „Що вони роблять у вільний час від занять“?, ми отримали такі результати: у 32,3 % досліджуваних більш надійно виявляється довільність. Учні обирали відповідь: “у вільний час від занять займаюсь уроками”; у 3 % дітей з'являються тільки перші прояви довільності, так, як вони „тільки пам'ятають про уроки”; 40,3 % досліджуваних схильні до системного виявлення довільності, відповіді учнів були такі: “сам сідаю виконувати домашні завдання”, або “завжди сідаю робити уроки”. Учні, в кількості 18,3 % виконують домашнє завдання під впливом інших, ними була обрана відповідь: “мені нагадують, що потрібно робити уроки”. І тільки 6,1 % досліджуваних відповіли, що вони несистематично виконують домашнє завдання, їх відповіді були: “Інколи сідаю робити уроки”.

Особливий інтерес викликає аналіз ситуацій-колізій, а саме відповіді досліджуваних. Так, на запитання «Розкажи, будь ласка, що ти робиш після закінчення уроків?» до малюнка «Після занять». Більшість школярів (71,15 %) зазначили таке: «одразу після закінчення уроків йду додому»; «йду додому, виконую домашнє завдання, а потім виходжу на прогулянку; або «якщо додому не йду, то залишаюся у класі і виконую домашнє завдання». Ці відповіді дітей вказують на те, що учні вміють планувати свою діяльність. На противагу до описаного вище майже

третина учнів 28,85 % розповіли про те, що після закінчення уроків вони не йдуть одразу додому, а граються з друзями надворі.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що у значній кількості учнів початкових класів функція планування недостатньо розвинута, і у подальшому її необхідно цілеспрямовано розвивати.

На нашу думку, для розвитку планувальної функції мислення необхідно дотримуватись таких умов: 1) Врахування вікових особливостей. Цілісне планування до вирішення одних і тих самих завдань з'являється у дітей у пізньому віці. 2) Індивідуальні особливості дітей. Серед дітей одного віку цілісне планування раніше з'являється у інтелектуально більш розвинених. 3) Характер завдань, які стоять перед учнями. Цілісне планування легше реалізується при розв'язанні задач у наочно-дійовій формі, ніж у наочно-образній. Відмінності в плануванні залежать від матеріалу завдань. При виконанні учнями логічних завдань цілісне планування здійснюється важче, ніж при розв'язуванні комбінаторних. 4) Складність завдання. Якщо виконавчі дії супроводжуються інструкцією, то узагальнені орієнтири вирішення виділяються більш легко, змістовна рефлексія і змістовне планування відбуваються легше. 5) Навчати учнів конкретним правилам і прийомам аналізу та контролю виконання завдання.

Для подолання недоліків у розвитку мислення молодших школярів важливим є систематичне дотримання вчителем наступних умов: 1) використання на уроках різноманітних психокорекційних вправ на класифікацію, порівняння та узагальнення об'єктів; 2) формування в учнів вміння правильно переносити прийоми роботи, способи розв'язання з однієї ситуації на іншу, подібну до першої; 3) ставити такі запитання, що активізуватимуть такий минулий досвід дитини, який пов'язаний з щойно вивченими теоретичними знаннями [1].

Наведемо фрагмент уроку щодо розвитку планувальної функції мислення.

Навчальний предмет «Основи здоров'я».

Тема: «Розпорядок дня».

Мета: формувати у школярів знання про розпорядок дня, розвивати організованість і вміння планувати свій час.

Спершу вчитель давав визначення поняттю «розпорядок дня». Розпорядок дня — це дії в установленому порядку. Потім він розповідав про розпорядок дня дітей молодшого шкільного віку. Згодом вчитель пропонував учням розглянути малюнки у підручнику, на яких зображений розпорядок дня учня, і порівняти його з їх власним розпорядком дня.

Після закінчення такого порівняльного аналізу вчитель проводив бесіду з школярами за такими запитаннями:

- Чи можна сказати про те, що розпорядок дня складається з уміння планувати свою діяльність?
- Чи всі дотримуються розпорядку дня?
- Якщо ні, то що їм заважає?
- До чого це може призвести?
- Чи треба щось змінювати у своєму розпорядку дня?
- Чи буде впливати на навчання невміння планувати власну діяльність? Відповідь пояснить.
- Як Ви думаєте, планування своєї роботи може виховати в людини якості організованості та дисциплінованості?.

Наприкінці уроку підводився підсумок уроку та закріплення матеріалу з даної теми.

Підсумок уроку:

- Про що йшла мова на уроці?
- Чи потрібно планувати свій розпорядок дня?

- Яку роль відіграє в учінні вміння планувати свій день?

Домашнє завдання:

- Запитайте, будь ласка, своїх батьків про те, чи планують вони свій день, тиждень, місяць і рік? Якщо планують, то для чого вони це роблять?

Для формування в молодших школярів вміння свідомо й самостійно планувати власну діяльність, ставити перед собою цілі та довільно управляти своєю поведінкою дорослі (як батьки, так і вчителі) повинні дотримуватися таких психологічних умов організації навчально-виховного процесу як: 1) наявність достатньо сильного та тривалого за своєю дією мотиву поведінки; 2) введення обмежувальної цілі; 3) поділ складної форми поведінки, що засвоюється дитиною, на відносно самостійні та невеликі дії; 4) використання опори (зовнішніх засобів) при оволодінні поведінкою.

Отже, розвиток планувальної функції мислення в учнів молодшого шкільного віку буде сприяти розвитку довільності у поведінці, здатності керувати своїми діями, організувати власну діяльність, вміння діяти подумки, а саме: уявляти та аналізувати умову завдання, планувати рішення, усвідомлювати подальші способи дій, співвідносити отримані результати з кінцевою метою, контролювати й оцінювати результати різних варіантів розв'язання завдання.

Література

1. Гільбух Ю.З. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей / В.П.Гапонов, В.А.Гергієвська, Ю.З.Гільбух та ін. / За ред. Ю.З. Гільбуха. — К.: фірма «ВППОЛ», 1993. — 96 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: Интор, 1996.
3. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1991. — № 6. — С. 5-13.
4. Давыдов В.В. Уровень планирования как условие рефлексии / В.В. Давыдов, А.З. Зак // Проблемы рефлексии. — Новосибирск: Наука, 1987. — С. 43-49.
5. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1992. — № 3-4. — С. 14-19.
6. Зак А. З. Развитие способностей действовать «в уме» у школьников 1 – 10 классов / А.З. Зак // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 43-50.
7. Зак А.З. Различия в мышлении детей / А.З. Зак. — М., 1992. — 128 с.
8. Зак А.З. О развитии у младших школьников способности действовать «в уме» / А.З. Зак // Вопросы психологии. — 1981. — № 5. — С. 146-151.
9. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А.З. Зак // Вопросы психологии. — 1972. — № 2. — С. 102.
10. Исаев И.И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников / И.И. Исаев // Вопросы психологии. — 1984. — № 2. — С. 52-60.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М., 1981. — 584 с.
12. Магкаев В.Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте / В.Х. Магкаев // Вопросы психологии. — 1974. — № 5. — С. 98-106.
13. Медведев А.М. Исследование теоретического анализа у школьников / А.М. Медведев, П.Г. Нежнов // Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 137-143.
14. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. — М., 1967. — 262 с.
15. Психическое развитие младших школьников / Ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб, 1999. — 720 с.

В статье рассмотрена планирующая функция мышления как условие развития произвольного поведения у учащихся младшего школьного возраста. Проанализированы основные научные подходы к пониманию функции способов планирования, а также определения возможных уровней планирования. Представлены результаты экспериментального исследования способности учащихся к осуществлению планирующей функции мышления. Разработаны пути развития планирующей функции мышления у младших школьников.

The article deals with the planning function of thinking as a condition of development arbitrary behavior of pupils primary school age. Analyzed the main scientific approaches to understanding the functions of planning methods and identify possible levels of planning. Presented results of experimental research the ability pupils to exercise planning functions of thinking. Developed ways of planning function of thinking in primary school children.

Статтю подано до друку 23.09.2014.

©2014 р.

К. С. Нечипоренко (м. Запоріжжя)

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ САМООЦІНКОЮ ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ І СТАВЛЕННЯМ ДО НИХ НАЙБЛИЖЧОГО СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ

Постановка проблеми. Найвищою життєвою потребою людини як особистості є самоздійснення, провідна рушійна сила якого – прагнення до самореалізації як найбільш повного та ефективного використання сутнісних сил людини в досягненні особистісно та соціально значущої позитивної життєвої мети. Це прагнення найбільш яскраво проявляється саме у підлітковий період, у людини формуються норми і способи побудови спілкування, взаємодії, порозуміння з іншими людьми різного віку, пізнання та оцінка самого себе.

Розуміючи, що не всі люди однаково сильно впливають на підлітків, є сенс розглядати вплив і взаємовплив тих, хто відіграє у їх житті вирішальну роль і чия думка має велику вагу. У депривованих підлітків з психофізичними вадами, які з різних причин обмежені у батьківському піклуванні, проживають, вчаться і виховуються в закритому навчальному закладі (школі–інтернаті), найбільш впливовими людьми є вчителі, вихователі, ровесники.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження самооцінки вченими різних країн свідчить про недостатність розробленості заявленої у статті проблеми, хоча має місце багато слушних висновків, порад, які сприяють подальшій роботі у цьому напрямку.

Так, А. Кравченко доводить, що основи реалістичного сприйняття себе закладається на ранніх стадіях онтогенезу, визначаючись вихідним прийняттям дитини з боку батьків [5]. Якщо прийняття дитини батьками відсутнє, то як запевняють J. Reukowski, G. Kochanska, природний інстинкт, реакція типу безумовного емоційного рефлексу як природженого механізму звільнення або як придбана реакція [11].

Звичайно, як зазначає Є. Павлютенков, цілком адекватна самооцінка неможлива навіть у найсприятливіших умовах, тому що людина-істота емоційна: вона або любить, або ненавидить себе; вона бажає зберегти внутрішній психологічний комфорт-почуття власної гідності і самоповаги; високо цінує в собі щось, можливо, зовсім не значуще для інших, і нехтує, можливо, чимось значним. Однак, з цього не слід робити висновок, як радить Є. Павлютенков, що неможливість адекватної самооцінки людини має абсолютний характер, адже реальне життя