

ЕМІЛІЯ ГУЦАЛО

# ПСИХОЛОГІЯ ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ

Інформаційно-методичні матеріали для  
студентів-випускників педагогічних університетів

ЧАСТИНА II



Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка  
кафедра психології

ЕМІЛІЯ ГУЦАЛО

# **ПСИХОЛОГІЯ ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ**

Інформаційно-методичні матеріали для студентів-  
випускників педагогічних університетів

**ЧАСТИНА II**

УДК 159.9 (075.8)  
ББК 88.8 я73  
Г 97

Рецензенти:

*Дьяконов Г.В.* – доктор психологічних наук, професор, зав.кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Мельничук С.Г.* – доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Гуцало Е.У.**

**Г 97 ПСИХОЛОГІЯ. ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ.**

Інформаційно-методичні матеріали для студентів-випускників педагогічних університетів. Частина II. Навчально-методичний посібник / Е.У.Гуцало. – Кіровоград: поліграфічно-видавничий центр “Імекс LTD”, 2010. – 128 с.

Запропонований посібник інформативно-методичних довідникових матеріалів розроблений для студентів-випускників педагогічного університету, що здобувають освітньо-кваліфікаційного рівня – “Бакалавр”. Посібник надає уявлення про структуру білетів державного екзамену, приклади відповідей на них. Зміст посібника має прикладний характер. Рекомендовано для викладачів та студентів-бакалаврів вищих навчальних закладів.

ББК 88.8 я73

Друкується за рішенням методичної ради  
КДПУ імені Володимира Винниченка,  
*протокол № 8 від 19 травня 2010 року*



## ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
------------	---

### ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ДЕРЖАВНОЇ АТЕСТАЦІЇ З ПСИХОЛОГІЇ

1. Поняття про <b>пам'ять як</b> психічний процес. Індивідуальні особливості пам'яті. Розвиток пам'яті в шкільному віці. Умови ефективного запам'ятовування та успішного відтворення матеріалу.....	7
2. <b>Мислення</b> як вища форма психічного відображення. Розвиток та індивідуальні особливості мислення учнів різних вікових груп. Активізація мислення в навчальній діяльності.....	11
3. Поняття про <b>уяву</b> як психічний процес. Розвиток уяви в онтогенезі. Способи активізації уяви учнів молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку. Виховання уяви.....	16
4. <b>Увага</b> як особлива форма психічної діяльності людини. Основні властивості уваги. Роль уваги у навчанні і вихованні школярів. Виховання уважності учня.....	20
5. <b>Емоційна сфера</b> особистості. Розвиток емоційної сфери в онтогенезі. Подолання негативних емоційних станів школярів.....	24
6. <b>Воля</b> як вища психічна функція. Вольові якості особистості. Розвиток і виховання волі.....	30
7. Поняття <b>особистості</b> у психології. Структура особистості. Особливості особистісного зростання школярів. Роль учителя у формуванні особистості учня.....	35
8. <b>Темперамент</b> як індивідуально-психологічна властивість особистості. Фізіологічні основи темпераменту. Врахування учителем типу темпераменту (особливостей вищої нервової діяльності) учнів у навчально-виховному процесі.....	41
9. <b>Характер</b> як сукупність стійких індивідуально-своєрідних властивостей особистості. Структура і властивості характеру. Акцентуації рис характеру. Становлення характеру в онтогенезі.....	47
10. <b>Здібності</b> як індивідуально-своєрідні особливості людини. Взаємозв'язок навчання та розвитку задатків та здібностей школяра. Сутність загальних та спеціальних здібностей.....	52
11. <b>Спілкування</b> як соціально-психологічний феномен. Засоби спілкування. Стили спілкування у педагогічній діяльності.....	56
12. <b>Референтна група</b> , учнівський колектив та їх роль у формуванні особистості учнів. Методи вивчення учнівських груп (соціометрія та референтометрія). Диференціація та інтеграція в учнівських колективах.....	61
13. <b>Лідерство</b> в учнівських групах. Проблема відчуження “ізольованих” учнів. Зміст роботи педагога, спрямованої на подолання проблеми відчуження.....	66
14. Психологія <b>міжособистісних взаємин</b> школярів. Психологічний клімат у педагогічних та учнівських колективах, способи запобігання та конструктивного розв'язання конфліктів.....	71
15. Основні <b>закономірності та механізми психічного розвитку</b> . Взаємозв'язок психічного розвитку школяра та навчання. Зони актуального та найближчого розвитку. Сенситивні періоди розвитку.....	79
16. <b>Соціальна ситуація розвитку</b> , провідна діяльність, новоутворення як критерії вікового розвитку. Сутність провідної діяльності у кожному віковий період.....	85
17. Поняття про <b>вік та вікові кризи</b> . Характеристика вікових криз у шкільному	

онтогенезі. <b>Етапи</b> психосоціального розвитку особистості за Е.Еріксоном.....	88
18. Ситуація розвитку <b>молодшого школяра</b> . Учбова діяльність як провідна у молодшому шкільному віці. Новоутворення у молодшому шкільному віці. Фактори, що впливають на виникнення новоутворень.....	93
19. Соціальна ситуації розвитку <b>підлітка</b> . Біологічні умови, що впливають на особливості психічного розвитку підлітка. Особливості перебігу підліткової кризи.....	99
20. Соціальна ситуація розвитку в період <b>ранньої юності</b> . Основні тенденції психічного розвитку старшокласників. Проблема сенсу життя у ранньому юнацькому віці.....	105
21. Динаміка розвитку <b>пізнавальних психічних процесів</b> у шкільному онтогенезі. Способи активізації пізнавальних психічних процесів у навчанні та вихованні.....	110
22. Динаміка <b>особистісного розвитку</b> у шкільному віці. Основні фактори особистісного розвитку школярів.....	118
23. Особливості <b>спілкування та взаємовідносин</b> учнів молодшого, середнього і старшого шкільного віку з дорослими та однолітками. Врахування характеру взаємин учнів з педагогом при організації навчально-виховного процесу.....	127
24. Структура <b>учбової діяльності</b> . Мотивація до навчання у різні вікові періоди шкільного життя. Формування навчальної мотивації.....	134
25. <b>Зміст учбової діяльності учнів</b> . Особливості оволодіння учнями учбовою діяльністю.....	145
26. Психічний та особистісний розвиток учнів в умовах навчання. Теорія поетапного формуванні розумових дій П.Я. Гальперіна.....	152
27. <b>Виховання</b> як процес формування цілісної особистості. Критерії вихованості школярів. Вікові аспекти виховання.....	157
28. Психологічна характеристика <b>педагогічної діяльності</b> . Психологія стилів педагогічної діяльності.....	165
29. <b>Педагогічні здібності</b> як умова ефективної педагогічної діяльності. Структура педагогічних здібностей.....	170
30. Психологічні основи роботи вчителя з <b>обдарованими дітьми</b> . Психологічні основи роботи вчителя з <b>невстигаючими</b> у навчанні учнями.....	172
ЛІТЕРАТУРА.....	178

## ВСТУП

Необхідність реалізації стратегічного завдання підготовки вчителя нової генерації зумовлена не лише у соціально-економічному та духовному розвитку держави, але й новими вимогами системи національної освіти та необхідністю її інтеграції в європейський освітній простір. Теоретичні знання про психологію особистості, її діяльність та спілкування в колективі, методи психологічних досліджень, закономірності розвитку психічних явищ сприяють розв'язанню конкретних завдань теоретичної й практичної підготовки студента до його професійної праці.

Оволодіння психологічними знаннями та практичними навичками дає можливість осмислювати сучасну різноманітність системи людських стосунків, знаходити адекватні способи розв'язання проблем, що виникають у комунікативній, організаторській, професійній діяльності, сфері міжособистісних і міжгрупових взаємодій.

Підготовці конкурентоспроможного фахівця сприяє організація та проведення державної атестації у педагогічному університеті.

Державна атестація з психології здійснюється Державною екзаменаційною комісією на основі аналізу успішності, оцінки якості розв'язання випускниками професійних завдань, які ставилися на державному екзамені та при проходженні практики. Державній атестації підлягають студенти-випускники, які виконали в повному обсязі план навчальної підготовки, включаючи проходження педагогічної практики. За результатами перевірки відповідності знань студентів вимогам кваліфікаційної характеристики Державна екзаменаційна комісія приймає рішення про присвоєння студенту-випускнику кваліфікації “бакалавр”. Диплом бакалавра є юридичним документом, який дозволяє фахівцю зайняти первинну посаду у відповідності з номенклатурою посад.

Державна атестація здійснюється після завершення навчання на певному освітньому рівні або його етапі з метою встановлення фактичної відповідності рівня освітньої підготовки вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Отже, державна атестація змістово та організаційно завершує трансформацію дисципліни “Психологія” на цілісну, системно сконструйовану діяльність, у ході якої створюються соціально-психологічні та інноваційно-педагогічні умови для успішного навчання й розвитку особистості майбутнього вчителя у вузівському освітньому середовищі.

Запропонований посібник інформативно-методичних довідникових матеріалів розроблений для студентів-випускників Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Перша частина збірника містить Програму комплексного державного екзамену з психології, розкриває складові та зміст комплексного державного екзамену, подано також рекомендації щодо організаційної роботи студента під час самостійної підготовки до державної атестації.

Друга частина посібника надає уявлення про структуру білетів державного екзамену, приклади відповідей на них. Зміст посібника має прикладний характер.

У посібнику використовувались класичні та сучасні роботи зарубіжних та вітчизняних учених, які успішно досліджували проблеми психології (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, А. Петровський, П. Гальперін, Л. Божович, Д. Ельконін, А. Реан, М. Лісіна, А. Люблінська, Р. Немов, І. Кон, П. Якобсон, Л. Обухова, В. Мухіна, Г. Крайг, Ж. Піаже, А. Валлон та ін), а також фундаментальні дослідження українських учених, зокрема таких авторів як Г. Костюк, С. Максименко, М. Савчин, М. Варій, О. Скрипченко, М. Заброцький, І. Булах, Г. Дьяконов, К. Дрозденко, Д. Дубравська, Н. Ільїна, В. Кутішенко, Н. Волкова, О. Власова, Л. Василенко, Н. Максимова, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, В. Поліщук, Т. Дуткевич, І. Цимбалюк та ін.

## МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ДЕРЖАВНОЇ АТЕСТАЦІЇ З ПСИХОЛОГІЇ

### 1. Поняття про пам'ять як психічний процес. Індивідуальні особливості пам'яті. Розвиток пам'яті в шкільному віці. Умови ефективного запам'ятовування та успішного відтворення матеріалу

**Пам'ять** – когнітивний (пізнавальний) процес, що полягає в здатності нервової системи фіксувати, зберігати і відтворювати досвід. Пам'ять властива і людині, і тварині.

До *загальних характеристик пам'яті* можна віднести наступні: *пам'ять* фіксує події, важливі для біологічної та соціальної орієнтації людини, є основою психічного життя людини, базою для протікання психічних процесів. Без пам'яті неможливе функціонування ні особистості, ні суспільства. *Пам'ять* має онтогенетичний характер, розвивається у філогенезі та є історією людства. *Пам'ять* зберігає образи і оперує ними. *Пам'ять* готує людину до мислення, забезпечує накопичення досвіду. *Пам'ять* зберігає чуттєвий досвід, який надходить від відчуттів і сприймання, а також раціональний досвід, який забезпечується функціонуванням мислення і уяви. Вона забезпечує єдність і цілісність людської особистості. Завдяки пам'яті зберігається цілісність “Я” особистості, усвідомлюється єдність її минулого та сучасного. Пам'ять має здібність не тільки до запам'ятовування, але й до забування.

**Види пам'яті:** образна, словесно-логічна, рухова та емоційна (залежно від того, що запам'ятовується і відтворюється); мимовільна та довільна (залежно від характеру перебігу процесів пам'яті); короткочасна, довготривала та оперативна. *Образна пам'ять* – запам'ятовування образів, уявлень конкретних предметів, явищ, їх властивостей, наочно даних зв'язків і відносин між ними. *Словесно-логічна пам'ять* – це пам'ять на зміст думок, понять, суджень, умовиводів, які відображують предмети та явища в їх істотних зв'язках і відносинах, у загальних властивостях. *Емоційна пам'ять* – запам'ятовування та відтворення людиною емоцій та почуттів.

*Мимовільна пам'ять* – коли людина щось запам'ятовує та відтворює, не ставлячи перед собою спеціальної мети щось запам'ятати або відтворити. *Довільна пам'ять* – коли людина ставить на меті щось запам'ятати або пригадати. *Короткочасна пам'ять* характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, його відтворенням і нетривалим зберіганням, обслуговує актуальні потреби діяльності й обмежена за обсягом. *Довготривала пам'ять* виявляється в процесі набування й закріплення знань, умінь і навичок, розрахованих на їх тривале збереження та наступне використання в діяльності людини. *Оперативна пам'ять* забезпечує запам'ятовування та відтворення оперативної інформації, потрібної для використання в поточній діяльності.



**Основні процеси пам'яті:** запам'ятовування, зберігання, відтворення, забування.

**Запам'ятовування** – психічна діяльність, спрямована на закріплення нової інформації шляхом зв'язування її з уже набутими раніше знаннями.

**Види запам'ятовування.** *Короткочасне* запам'ятовування характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, негайним відтворенням і дуже короткочасним збереженням. *Довгочасне* допомагає в набуванні й закріпленні знань, умінь та навичок, розрахованих на їх довготривале збереження. *Оперативне* характеризується утворенням оперативних одиниць, тобто певним чином організованих “шматків”, для виконання даної діяльності. *Довільне* запам'ятовування, в процесі якого ми ставимо мету щось запам'ятати. *Мимовільне* запам'ятовування, в якому відсутня спеціальна мета щось запам'ятати. *Смислове (логічне)* ґрунтується на логічних зв'язках, що відображують найбільш важливі й суттєві сторони та відношення об'єктів. *Механічне* базується на одиничних тимчасових зв'язках, що відображують переважно зовнішню сторону.

**Відтворення** – це процес, який відновлює матеріал, що зберігається в пам'яті. Відтворення є показником міцності запам'ятовування і разом з тим наслідком цих процесів.

Види відтворення: упізнавання, власне відтворення, пригадування і згадування.

**Забування** – процес втрати чіткості запам'ятованого, зменшення його обсягу, виникнення помилок у відтворенні, унеможливлення впізнавання.

**Індивідуальні особливості пам'яті** виявляються у швидкості, точності, міцності запам'ятовування та готовності до відтворення, обсязі запам'ятовування, впевненості при відтворенні. Індивідуальні відмінності проявляються: у відмінностях продуктивності процесів пам'яті; у переважанні пам'яті тієї чи іншої модальності; у відмінностях на рівні розвитку різних типів пам'яті. *Швидкість запам'ятовування* визначається кількістю повторень, необхідних людині для запам'ятовування матеріалу. *Точність запам'ятовування* – здатність відтворювати інформацію максимально наближено до змісту, введеного в пам'ять. *Міцність запам'ятовування* виявляється у тривалості збереження завченого матеріалу (або повільності його забування). *Готовність до відтворення* виявляється в тому, як швидко та легко людина може в потрібний момент пригадати необхідні їй відомості. *Обсяг пам'яті* – кількість фактів, предметів і явищ, які людина здатна запам'ятати за певний час. *Впевненість* при відтворенні залежить від багатьох факторів: рівня знань, ерудиції та розвитку мислення, особистих домагань, диспозиції, навіювання, особливостей характеру та якостей волі особистості. Людина може мати знання, але бути невпевненою в собі або закомплексованою, що знижує рівень відтворення.

## **Особливості розвитку пам'яті в шкільному віці**

**Особливості розвитку пам'яті молодших школярів:** 1) серед видів пам'яті провідною залишається образна. Молодші школярі краще фіксують наочний матеріал (предмети, люди), ніж словесний. Разом з тим у процесі удосконалення учбової діяльності формується словесно-логічна пам'ять і осмислене запам'ятовування. Зміцнюється зв'язок образної пам'яті із мисленням, що дозволяє систематизувати та узагальнити зміст пам'яті;

2) переважає мимовільна пам'ять. Найкраще запам'ятовується дитиною емоційно насичений, ритмічно побудований, незвичний, контрастний, динамічний матеріал, при сприйманні якого активізується мимовільна увага;

3) одночасно відбувається розвиток пам'яті у напрямку зростання її довільності. Довільна пам'ять, по-перше, підпорядковується спеціальній мнемічній меті – запам'ятати навчальний матеріал, а по-друге, стає більш регульованою. Психологічними умовами розвитку довільної пам'яті є формування самосвідомості дитини, її цілеспрямованості, самостійності, організованості, засвоєння навичок саморегуляції на основі словесних самоінструкцій;

4) у молодшому шкільному віці краще запам'ятовуються конкретні назви, ніж абстракції; в абстрактному матеріалі ефективніше фіксується матеріал, який узагальнює низку фактів (взаємозв'язок між певними явищами), ніж абстракції, які не з'ясовуються на конкретному матеріалі;

5) запам'ятовування алогічного матеріалу молодшому школяру важче, ніж дорослим, через відсутність, перш за все, необхідних вольових зусиль;

6) спостерігається ілюзія домінування механічного запам'ятовування: діти часто схильні відтворювати матеріал дослівно, оскільки ще не вміють користуватися прийомами запам'ятовування, тому вважають, що вивчити урок – означає розповісти його вчителю так, як викладено в підручнику;

7) через недостатньо сформований самоконтроль діти, як правило, перевіряють себе за кількісними критеріями (повторюють матеріал стільки разів, скільки сказав учитель, як правило, не задумуючись про якість його відтворення);

8) спостерігається особливість відтворення: “Діти не люблять згадувати те, що забули, вони охочіше передають те, що свіжим зберігається в їхній пам'яті (К. Д. Ушинський);

9) забування залежить від прийомів запам'ятовування, від того, наскільки цікавою була інформація;

10) відбувається інтелектуалізація пам'яті. Зростання її осмисленості сприяє засвоєнню молодшим школярем смислових прийомів запам'ятовування: порівняння нового з відомим, різних частин матеріалу між собою; групування, класифікація.

**Особливості розвитку пам'яті в підлітків:** 1) з'являються більші вимоги до пам'яті, особливо словесно-логічної та її швидке формування; 2) зростає залежність пам'яті від процесу навчання і тенденції ускладнення навчальних програм у міру дорослішання дитини; 3) відбувається розвиток мимовільної і довільної пам'яті під впливом більш складної системи знань;

4) спостерігається перебудова в організації мнемічних процесів, здатність керувати довільним запам'ятовуванням, відмова від дослівного заучування за

допомогою повторень, заміна дослівного відтворення вільним з елементами інтерпретації; **5)** освоєння різноманітних мнемічних прийомів (складання плану, поділ навчального матеріалу на частини тощо).

**Особливості розвитку пам'яті у старшокласників:** **1)** домінування словесно-логічної, довготривалої пам'яті; **2)** зростання довільності та вибірковості пам'яті; **3)** оперування найбільш прийнятними для себе способами та мнемотехнічними прийомами логічного запам'ятовування складного абстрактного матеріалу; **4)** спеціалізація пам'яті..

### **Умови ефективності запам'ятовування**

Ефективність довільного запам'ятовування матеріалу залежить від низки умов:**1)** *розуміння, осмислення, розкриття в матеріалі істотних зв'язків і відношень.* Без цього запам'ятовування перетворюється на механічне заучування; **2)** *настанови на запам'ятовування.* Якщо є настанова запам'ятати матеріал в одному випадку на короткий час, а в іншому – надовго або назавжди, то при раптовій перевірці (через місяць або два) матеріал, який запам'ятовувався на короткий термін, відтворювався гірше, ніж той, що запам'ятовувався надовго. Настанова “запам'ятати надовго” спричиняє більш складну розумову діяльність порівняно з тим, якщо така настанова відсутня; **3)** *структурування матеріалу.* Матеріал сприймається і запам'ятовується краще, якщо він подається в структурованому вигляді. Для цього необхідно виокремлювати частини параграфу або елементи матеріалу, фіксувати зв'язки між ними. Особливо слід наголосити на необхідності виділення головного в інформації, найбільш суттєвого; **4)** *організації процесу заучування.* Вона виявляється у продуманій послідовності заучування й розподілі матеріалу протягом певного часу. Заучувати треба так, щоб два схожих предмети не вчити одночасно. Наприклад, запам'ятовування буде продуктивнішим, якщо вчити історію, математику, педагогіку, фізику, і менш продуктивним за такої послідовності: математика, фізика, історія, педагогіка. Заучування слід розподіляти в часі. Продуктивніше повернутися до матеріалу через 2-3 години, ніж читати підряд два-три рази; **5)** запам'ятовування має містити всі види пам'яті. У навчанні необхідно спиратися на зір, слух і моторну пам'ять. Тому, запам'ятовуючи матеріал, його треба записувати, читати, повторювати вголос або про себе; **6)** *мовленнєвого оформлення.* Легше запам'ятовується інформація, яка подається звичними словами, добре засвоєними поняттями; **7)** *емоційного оформлення.* Емоційно насичений матеріал запам'ятовується краще, ніж емоційно нейтральний, тому бажано в процесі викладу матеріалу впливати не тільки на розум, але й на почуття слухачів; **8)** *використання мнемічних прийомів.* Основними є складання плану, виділення опорних пунктів, систематизація матеріалу, опора на образні зв'язки, порівняння тощо; **9)** перенесення знань у сферу практичної діяльності; **10)** власної зацікавленості; **11)** універсального способу запам'ятовування – *повторення.*

**Основними умовами успішного відтворення є:** 1) *правильне розуміння поставленого запитання*, що допомагає вибрати з пам'яті потрібний матеріал і гальмує сторонні асоціації. Неправильне розуміння запитань, а тим більше постановка запитань, які “збивають”, не сприяє пригадуванню потрібного матеріалу. Пригадування утруднюється в разі втоми, а також у тих випадках, коли людина схвильована, боїться за свою відповідь, невпевнена в собі; 2) *використання ефективних прийомів пригадування*. Важливими будуть такі: складання плану (письмового або усного) матеріалу, що пригадується; активна актуалізація образів відповідних об'єктів; довільна актуалізація опосередкованих асоціацій, які додатковим шляхом ведуть до відтворення того, що треба; 3) *упевненість* у можливості пригадати.

## **2. Мислення як вища форма психічного відображення. Розвиток та індивідуальні особливості мислення учнів різних вікових груп. Активізація мислення в навчальній діяльності**

**Мислення** – це соціально зумовлений, пов'язаний з мовленням, психічний процес узагальненого та опосередкованого відображення предметів і явищ в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Мислення є вищим пізнавальним процесом.

Пізнання починається із відчуття та сприймання. Інформація, сприйнята за допомогою органів чуттів, узагальнюється, осмислюється, тобто є матеріалом розумової діяльності. Мислення через відчуття і сприймання пов'язане із зовнішнім світом. Через це його називають *опосередкованим* відображенням. У ході мислення здійснюється більш глибоке пізнання світу, людина виходить за межі чуттєвих вражень і пізнає такі предмети і явища, зв'язки між ними, які безпосередньо не сприймаються (ультразвук, радіація, існування елементарних часток). Через узагальнення людина пізнає внутрішню сутність предметів і явищ, їх зміст.

Мислення має активний, дійовий і цілеспрямований характер. Мислення нерозривно пов'язане з мовою та мовленням. Мислення у своїй вищій формі відбувається у *поняттях* (абстрактно-логічне мислення), але воно може відбуватися і в *образах* (наочно-образне мислення) і навіть у *діях*, що виявляють себе в русі (наочно-дійове мислення).

**Види мислення.** За формою або змістом: наочно-дійове, наочно-образне, абстрактно-логічне. За характером розв'язування задач: теоретичне, практичне. За ступенем розгорнутості: дискусійне, інтуїтивне. За ступенем оригінальності: репродуктивне (відтворювальне), творче (продуктивне). *Наочно-дійовим* мисленням називають його вияви, які відбуваються в ситуації сприймання конкретних об'єктів і діяння з ними. Ця форма мислення найбільш притаманна дітям до 3 років, коли вони граються з предметами: будівельним матеріалом, кубиками, ламають, розбирають іграшки тощо. Тобто дитина мислить діючи.

*Наочно-образне мислення* – розумовий процес безпосередньо пов'язаний зі сприйняттям мислячою людиною оточуючої дійсності. У простій формі

наочно-образне мислення виявляється в дошкільнят у віці 4-7 років. Тут практичні дії ніби відходять на другий план, і, пізнаючи об'єкт, дитині не обов'язково брати, торкатися його руками, але їй необхідно чітко сприймати й наочно уявляти цей об'єкт. Саме наочність є характерною особливістю мислення дитини в цьому віці. Наочність ніби випереджає мислення.

*Словесно-логічне, або абстрактне, мислення здійснюється у словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, властивого сприйманню та уявленню.*

**Розумові (мисленнєві) операції** Мислення має цілеспрямований характер. Розумовий процес починається з усвідомлення проблемної ситуації, з постановки запитання. Засобами вирішення завдання виступають такі розумові операції, як порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, класифікація, систематизація.

*Порівняння* – пізнаються схожі та відмітні ознаки і властивості об'єктів. Порівнянню належить важлива роль у розкритті істотних ознак предметів. *Аналіз* – це уявне розчленування об'єктів свідомості, відокремлення в них частин, ознак і властивостей. *Синтез* – це уявне поєднання окремих частин, ознак і властивостей об'єктів в єдине, якісно нове ціле. Синтезувати можна елементи, думки, образи, уявлення. *Абстрагування* – уявне відокремлення одних ознак і властивостей предметів від інших і від самих предметів, яким вони властиві. *Узагальнення* – це продовження і поглиблення синтезуючої діяльності мозку за допомогою слова. *Класифікація* – відокремлення та подальше об'єднання об'єктів на основі спільних істотних ознак. *Систематизація* – упорядкування знань на підставі гранично широких спільних ознак груп об'єктів.

Результати процесу мислення (думки) існують у формі суджень, міркувань, умовиводів і понять.

**Індивідуальні особливості мислення** залежать від співвідношення в ньому чуттєвого і мислительного, образу й слова; співвідношення аналізу й синтезу в мисленнєвому процесі; типологічних особливостей нервової системи, які характеризуються силою, врівноваженістю, рухливістю процесів збудження і гальмування.

*До індивідуальних особливостей* мислення належать самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність, швидкість. *Самостійність* – вміння побачити і сформулювати нову проблему без сторонньої допомоги; осмислити і використати суспільний досвід, при цьому бути незалежним у своїх поглядах, сміливо висловлювати думку. *Наслідувальність* розуму виявляється в постійному копіюванні відомих способів міркування, у відсутності потреби зробити самостійні кроки у розв'язанні проблеми. *Гнучкість* – вміння змінити спосіб вирішення проблеми, якщо він не задовольняє умову. Людина з гнучким розумом уміє розглядати всі, навіть суперечливі точки зору, зважувати їх істинність. Протилежною цій якості є *інертність* розуму, що виявляється у малорухомості мислення, у здатності мислити лише звичним способом, лише за звичною схемою. *Аналітичність, логічність думок* – вміння виділяти істотне й узагальнювати, послідовно та чітко приймати рішення, доречно висловлюватися. *Розсудливість* – вміння оцінити ситуацію, відповідно до цього будувати свою поведінку. *Винахідливість* – вміння знайти вихід з будь-якої ситуації, розв'язати будь-яку проблему.

*Глибина думки* – здатність детально аналізувати, порівнювати та знаходити істотне, здійснювати різносторонній підхід до розв'язання проблеми, аргументувати її рішення і не обмежуватися вузьким колом ідей. *Поверховість* розуму – протилежна якість, що виявляється у вирізненні поверхових, несуттєвих, випадкових особливостей та зв'язків між ними, на основі яких не можна зробити правомірних висновків. *Широта мислення* – здатність охопити широке коло питань у різних галузях знання та практики. Широта мислення є показником ерудованості особистості, її інтелектуальної різнобічності.

*Послідовність мислення* виявляється в умінні дотримуватися логічної наступності при висловлюванні суджень, їх обґрунтуванні. Послідовним можна назвати мислення людини, яка суворо дотримується теми міркування, не відхиляється в бік, не “перестрибує” з однієї думки на іншу, не змінює предмет міркування. *Швидкість мислення* – це здатність швидко розібратися у складній ситуації, обдумати правильне рішення й прийняти його. *Критичність мислення* – здатність суб'єкта пізнавальної діяльності не потрапляти під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явищ чи фактів, виявляти цінне та помилкове в них.

### **Розвиток мислення школярів різних вікових груп**

Першим видом мислення в онтогенезі є наочно-дійове, що спирається на предметну діяльність дитини. Провідною умовою розвитку мислення виступає предметна діяльність дитини, прагнення її до вирішення виникаючих практичних завдань. У ранньому віці починають складатися розумові операції. Пізнання дійсності у дошкільника відбувається у наочно-образній формі, з'являється міркування (розгорнений розумовий процес), планування, бурхливо розвиваються розумові операції.

З початком шкільного навчання пізнавальний досвід дитини набуває якісно нової структури, дитина користується низкою способів розумової діяльності, серед яких: самостійне формулювання запитань-проблем; пошук відповіді на них з опорою на міркування вголос, з використанням порівняння й узагальнення, аналогії; висування можливих варіантів рішення, аргументів; обґрунтування висновків.

**Особливості мислення молодших школярів:** 1) з початком навчання в структурі мислення дитини зростає значущість абстрактних компонентів порівняно з конкретно-образними; 2) відбувається поступове зростання рівня системності та критичності мислення, що призводить до спроможності молодшого школяра розв'язувати інтелектуальні завдання, які вимагають кількох логічно пов'язаних розумових дій; 3) розвивається здатність учня підходити до вирішення практичного завдання у внутрішньому плані за допомогою формулювання, без звернення до практичних дій; 4) здійснюється подальший розвиток розумових операцій, що призводить до появи у школяра дедуктивного мислення, вміння узгоджувати свої думки між собою і усувати суперечності у своїх міркуваннях, приходячи до правильних висновків; 5) дитина починає оволодівати засобами свідомого, довільного аналізу, синтезу, порівняння. Мисленнєві дії поступово стають свідомо контрольованими актами.

**Особливості мислення підлітків:** 1) розвиваються словесно-логічне мислення, монологічне, діалогічне і писемне мовлення, відбуваються становлення довільності пізнавальних процесів, вироблення індивідуального стилю інтелектуальної діяльності; 2) поглиблюється зміст мислення, а й далі удосконалюються його засоби, формуються розгорнені міркування і умовиводи, а з недостатньо усвідомлених і мимовільних вони стають довільними і свідомо регульованими; 3) підліток, абстрагуючись світ конкретного, наочного матеріалу, міркує в суто словесному плані. Основним інтелектуальним новоутворенням даного періоду є здатність до роздумів за допомогою вербально сформованих гіпотез, а не маніпулювання з конкретними предметами. Мислення стає менш предметним і наочним;

4) хоча абстрактне мислення підлітка перебуває в стадії його становлення, рефлексивність мислення дозволяє підлітку аналізувати абстрактні ідеї.

З конкретно-понятійного мислення підлітка поступово стає абстрактно-понятійним; 5) виявляється здатність оперувати гіпотезами при вирішенні інтелектуальних завдань; можливість аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки і логічні протиріччя в абстрактних судженнях; 6) у підлітків поступово формуються такі якості мислення як послідовність, гнучкість, точність, самостійність і критичність. Самостійність мислення проявляється в спроможності підлітка розв'язувати задачі, доступні для учнів даного віку, без сторонньої допомоги розбиратися у нових фактах, явищах, подіях, спираючись на нові знання. Самостійність тісно пов'язана з критичністю.

Основна особливість розумової діяльності учнів середніх класів – підвищення з кожним роком спроможності до абстрактного мислення, зміни

співвідношення між конкретно-образним й абстрактним мисленням на користь останнього.

**Особливості мислення старшокласників:** 1) домінування словесно-логічного типу мислення, його варіативність; 2) перехід до вищих рівнів абстрагуючого та узагальнюючого мислення 3) учні засвоюють багато наукових понять, навчаються використовувати їх в процесі вирішення різних задач. Це означає сформованість у них теоретичного, або словесно-логічного, мислення. Завдяки цьому процес міркування стає економнішим і продуктивнішим; формується система взаємопов'язаних узагальнених і образних операцій; 4) істотну роль у розумовій діяльності старшокласників починають відігравати наукові гіпотези, пошукові міркування. Розвивається здатність міркувати, обґрунтовувати свої судження, доводити істинність висновків, контролювати процес міркування, переходити від розгорнутих до згорнутих його форм. Процес міркування стає економнішим і продуктивнішим. Мислення стає часто дедуктивно-гіпотетичним.

**Активізація мислення школярів у навчальній діяльності:** 1) зміцнення мотивації. Якщо завдання визначене власними інтересами, то воно більш сильно спокушає до розв'язання. Проте, занадто сильна мотивація гальмує мисленнєві дії; 2) переформування – погляд на проблему з нової точки зору засобами конкретизації, часткового рішення, перетворення в простішу проблему, використання аналогій; 3) чітке усвідомлення умови завдання, визначення меж того, що відомо. Найчастіше помилки рішення трапляються у неправомірному звуженні або розширенні сфери пошуку; 4) усвідомлення того, якої саме інформації не вистачає для відповіді на запитання завдання та як можна знайти цю інформацію; 5) урахування того, що у завданнях творчого типу найбільш очевидний спосіб розв'язання зазвичай не є найкращим; 6) доцільність використання підсвідомості. Якщо людина довго ламає голову над задачею, занурюється в неї, але розв'язати так і може, то доцільно зупинитися та зайнятися чимось іншим. Підсвідомість саме буде працювати над проблемою і, можливо, видасть найкращий результат; 7) слід враховувати, що в процесі розв'язання завдання можуть виникнути стереотипи, які заважають засвоєнню нових стратегій пошуку; 8) варто пам'ятати, що інтелектуальні можливості потерпають від невдач. Може виникнути страх перед наступною невдачею. Негативні емоції заважають мислити. Для посилення інтелектуальних потенцій важливим є відчуття успіху.

**Психолого-педагогічні умови розвитку мислення:** 1) забезпечення гармонійного поєднання мотиваційних та операційних компонентів мислення; 2) загальними умовами формування пізнавальної мотивації є демократичний стиль виховання дитини; 3) розвиткові операцій мислення сприяє порівняння, узагальнення, аналіз, прагнення пояснити незрозуміле і невідоме (наприклад, у роботі з художньою літературою, при організації спостережень, спеціальних занять); 4) формування мислення повинно



спрямовуватися на освоєння школярем оточуючої дійсності у контексті творчого ставлення до оточуючого;

5) важливо розвивати такі якості критичного мислення як готовність до планування; гнучкість як здатність до сприйняття свіжих ідей і перегляду очевидних речей; наполегливість; готовність виправляти свої помилки; усвідомлення свого розумового процесу тощо.

### **3. Поняття про уяву як психічний процес. Розвиток уяви в онтогенезі. Способи активізації уяви учнів молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку. Виховання уяви**

**Уява** – це вищий психічний пізнавальний процес, який полягає у створенні нових образів на основі попереднього досвіду людини. Уява є процесом раціонального пізнання дійсності.

**Психологічні характеристики уяви:** 1) уява – це специфічно людський психічний процес, що виник і сформувався у процесі праці. Не уявивши готовий результат праці, неможливо братися до роботи; 2) уява виводить людину за межі буденного існування. Минуле зафіксовано в образах пам'яті. Майбутнє в мріях і фантазіях; 3) уява – основа наочно-образного мислення. Вона дає змогу орієнтуватися в ситуації без застосування практичних дій; 4) уява відрізняється від сприймання. Образи уяви не завжди відповідають реаліям, в них є елементи фантазії; 5) з уявою в практичній діяльності людей пов'язують процес художньої творчості; 6) існують індивідуальні, типологічні особливості уяви (пов'язані зі специфікою пам'яті, сприймання і мислення). В одних людей переважає конкретне, образне сприймання світу (художній тип), у інших – оперування абстрактними символами, поняттями (розумовий тип).

**Функції уяви:** 1) моделювання кінцевого результату діяльності й тих засобів, які необхідні для її виконання; 2) створення програми поведінки людей, коли проблемна ситуація невизначена; 3) створення образів, які не програмують діяльність, а підміняють її; 4) створення образів об'єктів з опорою на схеми, графіки, описи тощо; 5) створення принципово нових предметів та явищ.

**Види уяви.** Залежно від участі волі в діяльності уяви її поділяють на мимовільну та довільну. **Мимовільна уява** – створення нових образів не спрямовується спеціальною метою уявити певні предмети чи події. **Довільна уява** – створення образів спостерігається переважно у творчій діяльності людини. **Репродуктивна уява** – це процес створення людиною образів нових об'єктів на основі їх словесного опису чи графічного зображення. **Художня**

**уява** має переважно чуттєві (зорові, слухові, дотикові та ін.) образи, надзвичайно яскраві й детальні. **Технічна уява** – це створення образів просторових відношень у вигляді геометричних фігур і побудов. **Наукова уява** – передбачає формулювання гіпотез, проведення експериментів, узагальнень. **Мрія** – це процес створення людиною образів бажаного майбутнього.

За характером продуктивності виділяють: **відтворювальну уяву** – продукти якої вже були відомі раніше; **творчу уяву**. **Творча уява** включається у творчу діяльність і допомагає людині створювати нові оригінальні образи.

За мірою свободи, довільності визначають: **пасивну уяву**, яка виявляється у хворобливих фантазмах, маренні, або в такому фантазуванні, яке не має усвідомленої мети; **активну уяву**, яка відбувається в рамках творчої діяльності, підкореній певній меті.

За характером образів виокремлюють **конкретну уяву** й **абстрактну уяву**, яка оперує більш узагальненими образами (схемами, символами).

**Прийоми створення нових образів (процеси уяви):** **1) аглютинація** – створення нового образу шляхом сполучення елементів, узятих із різних уявлень (русалка, кентавр, пегас, хатинка на курячих ніжках тощо); **2) гіперболізація** – це збільшення предмета (велетень Гулівер), зміна кількості його частин (дракони з сімома головами, багаторукі богині з індійської міфології) або перебільшення сили (богатири); **3) літота** – зменшення предмета (Котигорошко, хлопчик-мізинчик, Дюймовочка); **4) акцентування** – довільне підкреслення, виділення певних властивостей об'єкта, окремих його рис (дружні шаржі, карикатури); **5) типізація** – одна з форм узагальнення, для якої характерним є виділення суттєвого, що повторюється в однорідних фактах і втілюється в конкретному образі. Наприклад, Отелло – образ, у якому втілені риси типового ревнивця; **6) аналогія** як уподібнення (літальні апарати створені за аналогією до птахів, підводні човни – до риб тощо); **7) символізація** – використання символів (сни як послання від власного несвідомого).

### **Розвиток уяви в онтогенезі**

Розвиток уяви дитини тісно пов'язаний з розвитком її творчості, зі становленням особистості. Про перші прояви уяви у 2,5-3 роки свідчить уміння дитини діяти в уявній ситуації з уявними предметами. Однією з причин виникнення уяви є суперечність між прагненням дитини наслідувати дорослого, бути таким, як він, і об'єктивними можливостями реалізації цього прагнення.

Згодом поява сюжетно-рольової гри дошкільника дозволяє подолати цю суперечність: малюк діє в умовній уявній ситуації, але як дорослий. У дошкільному віці процеси уяви виявляються у малюванні, ліпленні, конструюванні, ігрових варіаціях. Діти із задоволенням слухають невеликі розповіді, казки, співпереживають героям. Вони створюють нові образи, приписуючи предметам не властиві їм якості, надаючи їм здатності перетворюватися в інший предмет. Л.С. Виготський вважав дошкільний вік

найважливішим (сенситивним) віком для розвитку уяви, а відтак і для закладання основ творчості.

**Особливості уяви молодших школярів:** 1) відбувається перехід від репродуктивної форми уяви (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів). Дитяче фантазування виконує пізнавальну, практичну функції, починає впливати на розвиток особистості завдяки появі мрій; 2) уява в цьому віці надзвичайно бурхлива, яскрава, з характерними рисами некерованості. Образи уяви викликають у людини емоції, супроводжуються реальними переживаннями. Так, дитина по-справжньому лякається від страхітливих казкових героїв. Л. С. Виготський назвав цей факт “законом емоційної реальності уяви”; 3) збагачуються й стають різноманітними витвори уяви дитини, збільшується швидкість утворення образів фантазії; 4) постерігаються труднощі створення молодшим школярем образів об'єктів, яких він безпосередньо не сприймав (засвоєння географічних, історичних понять, розв'язування математичних задач); 5) протягом молодшого шкільного віку уявлювані образи стають більш точними і чіткими, узагальненими та яскравими; виникнення образу пов'язане не з опорою на конкретний предмет, картинку, а з опорою на слово; 6) уява набуває довільного характеру, передбачаючи створення задуму, використання прийомів побудови образів уяви; 7) у процесі учіння вдосконалюється відтворювальна уява, яка стає реалістичнішою і більш керованою.

#### **Особливості уяви підлітків**

У цьому віці відбувається подальший розвиток *творчої уяви*, про що свідчать продуктивність, оригінальність, самостійність процесу уяви, а також зміна домінування її видів: від мимовільного (пасивного) до довільного (активного), від репродуктивного до творчого. Підлітки все частіше починають звертатися до художньої творчості (писати вірші, серйозно займатися малюванням тощо). Збагачення життєвого досвіду підлітків, розширення знань основ наук змінюють не тільки зміст образів їхньої уяви, а й способів утворення цих образів. Образи уяви підлітка ґрунтуються на реальності. Далекі від неї фантастичні уявлення виникають у нього лише за наявності спеціально поставленої мети створити щось незвичайне. Розширюються способи утворення образів уяви, провідним серед яких стає мовлення, особливо внутрішнє. Фантазія підлітка – це гра дитини, що переросла у фантазію (Л.С. Виготський).

**Особливості уяви старшокласників:** відбувається удосконалення репродуктивної і творчої уяви; розвивається більш критичне ставлення до витворів власної уяви, посилюється самоконтроль за її роботою; спостерігається співвіднесення образів уяви, особливо мрій, з реальністю та власними можливостями.

### **Способи активізації уяви учнів. Виховання уяви**

*У молодшому шкільному віці* активізації уяви сприяють різні види продуктивної діяльності, такі як *конструювання, ліплення, малювання*. Велике значення в розвитку творчої уяви має *словотворення*. Треба стимулювати словесну творчість дітей, заохочувати їх до складання казок, драматичних і т. ін. Треба вчити дітей *ментально змінювати образи, почуття і думки про предмет, не торкаючись його руками; за допомогою уяви створювати і руйнувати віртуальну реальність, не чіпаючи реального оточення*. Психологічні експерименти показують, що яскравість і точність уявлень у дитини зростають під впливом *вправлення*. Активізувати уяву дитини можна в процесі створення образів, коли вона *комбінує отримані раніше уявлення, перетворює їх*. До числа найбільш доступних для дитини засобів перетворення дійсності можна віднести *зміну величини предметів, яка іноді доходить до крайнощів*. Взагалі перебільшення широко використовується дітьми для створення різних протилежностей.

Активізація уяви полягає у формуванні її творчого виду, переході від простого довільного комбінування уявлень до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Вчитель має підвищувати вимогливість дітей до витворів власної уяви.

У розвитку уяви важливу роль відіграє дитяча книжка. При сприйманні дитячих оповідань, казок спостерігається дві тенденції. По-перше, дитина намагається внести корективи в авторський текст, покарати несправедливих, захистити слабких. По-друге, літературні образи сходять зі сторінок книг у життя і допомагають дитині розібратись у незрозумілих ситуаціях, визначити, де добро, де зло.

*У підлітковому віці* активізація уяви полягає у розширенні змісту її образів, оскільки уява бере участь у процесах розуміння художніх творів, технічних креслень, описів історичних подій, у переходах думки від конкретного до абстрактного, в різних видах творчої діяльності тощо. Важливо навчити учня формулювати різні за складністю задуми (планувати, програмувати свою діяльність) і реалізовувати їх. Ці завдання ефективно вирішуються при організації дорослим продуктивних видів діяльності підлітків.

*Старшокласник* мріє про майбутнє. Якщо для дітей єдиною усвідомлюваною реальністю є зовнішній світ, куди вони проєктують свою фантазію, то рання юність знаменується відкриттям для себе власного внутрішнього світу, розвитком здатності заглиблюватися в себе, у світ своїх переживань і психічних станів. Значне місце у психічному житті в цьому віці посідають мрії, які стають особливо конкретними і дієвими.

У формуванні уяви у контексті розумового розвитку, зростання пізнавальної активності школярів ефективним є створення проблемних ситуацій, які не мають готового способу вирішення або його засоби відсутні.

### **Виховання уяви**

Особливого значення набуває уява в навчанні, вона є вагомою передумовою для засвоєння знань, що вимагають уміння уявити конкретну ситуацію, яку учень не може сприйняти безпосередньо. Відсутність правильних уявлень може стати причиною викривленого розуміння учнями матеріалу.

**Виховання уяви** в процесі педагогічної діяльності передбачає: використання різних видів продуктивної діяльності на різних вікових етапах; дитяче словотворення; комбінування отриманих раніше уявлень, їх перетворення; переходи від переважно репродуктивних форм уяви до творчої переробки уявлень; вдосконалення у процесі учіння відтворювальної уяви; використання методу схематизації уявлень.

Для розвитку уяви і творчості дитини необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості школярів, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Авторитарне ставлення, гіперопіка і емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність дитини, викликають вивчену безпорадність, зневіру у власні сили, які приводять до відмови від пошуку.

**Виховувати уяву** можна різними цікавими способами. Наприклад, учитель може запропонувати дітям розглянути конкретний предмет (стілець, книгу, ручку) і розповісти його “біографію”; розглянути репродукцію не дуже відомої картини і розповісти, як розвивалися б події далі, якби герої картини ожили; знайти серед знайомих людей прототипи відомих персонажів літературних творів, народних казок.

Окремими прийомами формування уяви виступають заохочення до розробки задуму, до планування його втілення, до створення уявних ситуацій; стимулювання уяви під час читання дитячої літератури; постановка творчих завдань, проблемних ситуацій ігрового змісту.

#### **4. Увага як особлива форма психічної діяльності людини.**

**Основні властивості уваги. Роль уваги у навчанні і вихованні школярів.**

##### **Виховання уважності учня**

**Увага** – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється в спрямованості та зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях. Увага – форма психічної діяльності людини, завдяки якій вона спрямовує та зосереджує свідомість на одному об'єкті, одночасно абстрагуючись від інших.

Увага в системі психологічних явищ посідає особливе місце, оскільки вона є не психічним процесом, а формою організації психічних процесів та умовою їх успішного протікання.

**Функції уваги** – відбір значущих предметів, об'єктів та ігнорування інших впливів; збереження діяльності протягом певного часу, затримка об'єкта у

фокусі свідомості, що пов'язано з процесом зосередженості; регулювання й контроль діяльності, поведінки, протікання психічних процесів.

**Види уваги: мимовільна, довільна, післядовільна.** *Мимовільна увага* – виникає несподівано, незалежно від свідомості, непередбачено, за умов діяльності або на дозвіллі, під впливом найрізноманітніших подразників, які впливають на той чи інший аналізатор організму. Мимовільна увага не зумовлена вольовими зусиллями; організується за законами орієнтовного рефлексу; є генетично первісним ступенем уваги в історичному, онтогенетичному, індивідуальному розвитку людини; є пасивною, більш низькою формою уваги. *Довільна увага* – це свідомо спрямоване зосередження особистості на предметах і явищах навколишньої дійсності, на внутрішній психологічній діяльності. Довільна увага: є тільки у людини; зумовлена вольовими зусиллями; пов'язана з волею, свідомістю, цілями, планами, намірами, інтересами, ідеалами людини; є вищим ступенем уваги в історичному, онтогенетичному, індивідуальному розвитку людини; є активною, високою формою уваги. *Післядовільна увага* – виникає в результаті свідомого зосередження на предметах та явищах у процесі довільної уваги.

**Основні властивості уваги:** зосередження або концентрованість уваги, стійкість, переключення, розподіл та обсяг уваги. *Концентрованість* – зосередження уваги на певному об'єкті. Інтенсивність зосередження залежить від глибини інтересу до об'єкта діяльності. *Стійкість уваги* – тривалість зосередження на об'єктах діяльності, часовий інтервал збереження певної домінантності. Стійка увага може зберігатися протягом 10-15 хв. *Коливання уваги* – це зміна її інтенсивності. *Переключення уваги* – це навмисне перенесення уваги з одного предмета на інший, якщо цього вимагає діяльність, вміння швидко переносити увагу з одного об'єкта на інший, зберігаючи при цьому високу продуктивність. *Розподіл уваги* – це одночасна увага до двох або кількох об'єктів та одночасне виконання дій із ними чи спостереження за ними. *Обсяг уваги* – це кількість об'єктів, що можуть бути одночасно охоплені увагою в найкоротший час. Обсяг уваги дорослої людини – 4-6 об'єктів, школярів (залежно від віку) – 2-5 об'єктів.

### **Роль уваги у навчанні і вихованні школярів**

Увага відіграє велику роль у навчанні та вихованні школярів. Результати навчання залежать від сили і тривалості уваги учня, розвитку властивостей та видів уваги. Увага є організацією психічної діяльності школяра. Увага обслуговує різні психічні пізнавальні та емоційно-вольові процеси, складові навчальної діяльності. Увага обмежує певну кількість інформації, яка надходить через різні канали до мозку, свідомості; створює необхідні передумови для прийому найбільш актуальної інформації, виконує функцію фільтра інформації.

Увага є необхідною умовою чіткого, усвідомленого відображення матеріалу та його міцного засвоєння. Успішність учбової діяльності школярів

обумовлена такими властивостями уваги як стійкість, зосередження, переключення, розподіл, обсяг. Часто нерозуміння учнем нового матеріалу, погане запам'ятовування, помилки під час виконання домашнього завдання пов'язані, як правило, з недостатньою увагою.

Основні функції уваги сприяють відбору значущих предметів, об'єктів та ігнорування інших впливів. Завдяки увазі відбувається збереження діяльності школярів протягом певного часу. Увага затримує об'єкт у фокусі свідомості, що пов'язано з процесом зосередженості. Вона здійснює регулювання й контроль діяльності, поведінки, протікання психічних процесів учнів.

Від особливостей уваги залежать такі якості особистості, як спостережливість, здатність помічати ледь відчутні, але суттєві особливості предметів і явищ. На основі високого рівня розвитку довільної уваги формується уважність як риса характеру.

### **Виховання уважності учня**

*Уважність* – це складне утворення, що визначається спрямованістю особистості, системою її ціннісних орієнтацій (Т. Лисянська). Учнівська уважність вважається явищем досить складним. Визначають її як здатність цілеспрямовано керувати своєю увагою, спрямовувати свідомість на об'єкт виконуваних дій. Уважність включає три компоненти: сталість уваги як тривалість безперервного психічного процесу, необхідного для завершення даного завдання (дії); уміння довільно переключати увагу з одного об'єкта на інший; стійкість як опірність щодо відволікаючого впливу сторонніх подразників.

Для виховання уважності вчителю важливо розрізняти стани уваги, види неухважності та причини розсіяності уваги.

*Стани уваги:* **1)** справжня уважність: готовність працювати протягом уроку, наявність відповідної робочої пози, міміки тощо; **2)** хибна неухважність: зовнішні ознаки до праці виявлені слабо, що стосується більше меланхоліків, флегматиків; у сангвініків, холериків спостерігається вищий рівень активності; **3)** дійсна неухважність: відсутність належної готовності до уроку, постійне відволікання від навчального процесу; **4)** хибна уважність: невідповідність зовнішньої форми уваги робочому стану (ліньки думати, відсутність усвідомленого розуміння значущості навчального процесу тощо).

*Неухважність* – явище багатостороннє й багатоваріантне, що виявляється в невмінні зосередитися на об'єкті. Неухважність, як і уважність, позначається на мисленні. Отже, усі негативні риси уваги (нестійкість, поверхова зосередженість, легкість відволікання) об'єднуються поняттям неухважності.

*Причини розсіяності уваги:* **1)** легка і швидка поява втоми; **2)** перенасичення враженнями; **3)** порушення режиму дня; **4)** наявність аденоїдів; **5)** відсутність необхідної гнучкості або здатності переключатися (здебільшого це спостерігається в "начитаних" дітей); **6)** особистість учителя (монотонність співпраці; малоцікавий як взірець для наслідування; поспішний; сам розсіяний; на роботу йде, як на страту; у взаєминах з учнями

переважають прямі звертання, наприклад, у випадках порушення ними дисципліни тощо).

**Види неухважності:** 1) *ненавмисне, мимовільне відволікання* від основної діяльності. Така неухважність є: а) результатом поганого виховання (дитину не привчили до зосередженої роботи або перевантажують враженнями від відвідування музеїв, виставок, театру. Не встигаючи розібратись у враженнях, дитина звикає до поверхового ознайомлення з навколишнім світом); б) тимчасовим станом (утома, погане самопочуття тощо); 2) *надто поспішне реагування* на інформацію, що сприймається. Йдеться про імпульсивність як вид неухважності; 3) *передчасне припинення* процесу сприймання, або розмірковування (наприклад, хтось постукав у двері); 4) надмірна зосередженість на роботі; 5) порушення правильного дихання, а отже, недостатнє постачання киснем мозку; 6) низька розумова активність (наприклад, якщо учень пасивно слухає товаришів або тривалі пояснення вчителя); 7) негнучка увага, відсутність уміння переключатися; 8) неухважність як риса особистості.

**Загальні способи організації уваги вчителем:** 1) створення умов для виникнення післядовільної уваги; 2) мотивація у вивченні предмету (для чого?); 3) переключення уваги – заміна слухової інформації на зорову, зміна на короткий час темпу роботи; 4) підтримка творчого підходу до завдання, відповідального ставлення до результату діяльності; 5) використання фактору новизни, використання спірних тверджень, інтриг; 6) використання прийому запланованої помилки; 7) надання можливості особистісної інтерпретації матеріалу слухачами, раптове зупинення початої думки; 8) формування обсягу й розподілу уваги як певних трудових навичок виконання кількох дій у високому темпі; 9) урахування статевих відмінностей уваги, розуміння і врахування вікових особливостей; 10) використання гумору для зняття втоми; 11) розумне використання наочності; 12) введення елементів співпраці.

**Прийоми керування увагою школярів під час уроку передбачає:** доведення до свідомості учнів мети уроку, належна її мотивація; 2) виховання в учнів умінь швидко включатися у виконання поставлених завдань; 3) послідовність і доступність викладу матеріалу; вмиле поєднання нового, невідомого з уже відомим учням матеріалом; чіткість, доступність, лаконічність пояснень; 4) розвиток вміння переборювати посилені для дітей розумові труднощі; 5) максимальна опора на мислительну діяльність дітей, стимуляція до розмірковування (використання порівнянь, зіставлень, узагальнень, класифікацій, аналізу, наведення власних прикладів, урахування інтересів учнів); 6) оптимальні темп уроку та викладу матеріалу; живий контакт вчителя з класом; відсутність прямих голосних зауважень, які є дієвими для конкретного учня, але дезорганізують інших дітей, оскільки спонукають їх до жвавого обговорення випадку; 7) різноманітність форм і видів навчальної діяльності (пояснення, самостійна робота; контрольна



робота, дидактичні ігри тощо); 8) вміння спостерігати за станом уваги учнів, вчасно її підтримувати; вимогливість учителя до уваги учнів; здійснення індивідуального підходу щодо активізації уважності.

**Критеріями вихованості уваги** (за Т.М. Лисянською) є: розвиток різних форм фокусування об'єктів та чіткість його регулювання; вибірковий характер уваги, вміння правильно вибирати об'єкт зосередженості; спрямованість уваги; різні властивості особистості; єдність уваги і сприймання, уваги і пам'яті, уваги і мислення, уваги та уяви; подолання всіх різновидів неуважності на основі формування мотивів учіння та праці.

## **5. Емоційна сфера особистості. Розвиток емоційної сфери в онтогенезі. Роль учителя у подоланні негативних емоційних станів школярів**

### **Емоційна сфера особистості**

Діяльність людини, її поведінка завжди викликають позитивне або негативне ставлення до неї. Ставлення до дійсності відображується в мозку й переживається як задоволення або незадоволення, радість, сум, гнів, сором. Такі переживання називають емоціями, почуттями. **Емоції** – психічні процеси, які існують у формі переживань та відображають особистісну значущість та оцінку зовнішніх та внутрішніх ситуацій в життєдіяльності людини. **Почуття** відображають значення об'єктів для життя людини у формі переживання (приємного і неприємного, задоволення і незадоволення). Формами переживання почуттів є: настрої, афекти, пристрасті, стреси, фрустрації.

**Основні функції емоцій** – регуляторна, відображальна, передінформаційна і сигнальна, стимулювальна, підкріплююча, переключальна, пристосувальна, комунікативна.

**Класифікація емоцій за К. Ізардом:** інтерес-хвилювання, радість, горе-страждання, гнів, відраза, презирство, страх, здивування, сором, вина.

**Сутнісно емоції та почуття об'єднуються поняттям “переживання”, проте емоції визначаються як тимчасові переживання, а у почуттях виявляються потреби та мотиваційна сфера особистості, які є більш сталими.**

### **Вищі почуття**

Особливою формою переживань є вищі почуття, у яких втілене все багатство саме людських стосунків. Вищі почуття поділяють на моральні, інтелектуальні, естетичні, практичні. Вищі почуття відображають переживання й ставлення людини до явищ соціальної дійсності. **Моральні почуття** – це почуття, які переживає людина внаслідок усвідомлення відповідності чи невідповідності своєї поведінки вимогам суспільної моралі (патріотичні почуття, дружба, любов, почуття обов'язку, гуманність, доброзичливість, співчуття).

*Естетичні* – емоційне ставлення людини до прекрасного в природі, житті людей і мистецтві. *Інтелектуальні* – переживання, які виникають в процесі розумової, пізнавальної діяльності людини. Такими є почуття любові до знань, почуття нового, здивування, сумніву, впевненості, невпевненості. *Практичні* (практичні) почуття – це почуття, які виникають у процесі практичної діяльності (почуття рішучості, напруження, сміливості).

### **Розвиток емоційної сфери в онтогенезі**

Здатність до емоційних переживань проявляється одразу після появи дитини на світ. У ранньому віці емоції зумовлювалися безпосередньо оточуючими впливами, у дошкільника вони починають опосередковуватися його ставленням до тих чи інших явищ. Внаслідок появи опосередкованості емоцій вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими.

**Емоційний розвиток молодшого школяра** прямо пов'язаний зі зміною способу життя і розширенням кола спілкування дитини. Діти цього віку вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають уміннями керувати своїми емоційними станами, стають більш стриманими, врівноваженими. Основним джерелом емоцій є учбова та ігрова діяльність (успіхи і невдачі в навчанні, взаємини в колективі, читання літератури, сприймання телепередач, фільмів, участь в іграх тощо). Емоційну сферу молодших школярів складають переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які, у свою чергу, є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів. Для молодших школярів загалом характерним є життєрадісний, бадьорий настрій.

У молодшому шкільному віці відбувається розвиток емоційної виразності, що позначається у великому багатстві інтонацій, відтінків міміки. Характерною рисою молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, увага до всього яскравого, незвичайного.

Активно розвиваються соціальні емоції, такі, як самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність дитини до співпереживання. Розвивається в учнів усвідомлення своїх почуттів і розуміння їх вияву в інших людей.

**Особливості почуттів молодших школярів:** **1)** почуття у формуванні особистості є провідними, оскільки потреба в позитивних ситуаціях спричиняє виникнення складних почуттів (моральних, інтелектуальних, естетичних); **2)** розвиваються співчуття, співпереживання як ідентифікація себе з іншими; **3)** для молодших школярів характерні основні негативні вияви: а) ревності: домагання любові рідних або значущих людей; б) заздрість: з'являється в суперництві під час домагання визнання, особливо в розподілі ролей; в) “гра на публіку”; **4)** у молодшому шкільному віці втрачається дитяча безпосередність: дитина міркує перш, ніж діяти, починає приховувати свої переживання.

**Особливості емоцій та почуттів підлітків.** Переживання підлітка стають глибшими, з'являються більш стійкі почуття, вплив емоцій на духовне життя стає більш очевидним. Для підлітків характерна легка збудливість,

різка зміна настроїв і переживань. Проте підліток краще, ніж молодший школяр, може керувати виникненням своїх почуттів. У певних ситуаціях шкільного життя (погана оцінка, догана за погану поведінку) підліток приховує під маскою байдужості тривогу, хвилювання, засмучення.

У більшості підлітків відзначаються емоційна нестабільність і амбівалентність почуттів. Нестійкість емоцій обумовлюється значною невпевненістю підлітка відносно правильності виборів форм поведінки. Зміни у почуттях підлітків зумовлюються новим їх становищем у соціальному середовищі. Прагнення зайняти це становище, а саме: швидше стати дорослим, породжує нову гаму переживань. Для підлітка характерні перепади настрою – від невтримних веселощів до зневіри, а також ряд інших полярних якостей.

Підлітки винятково егоїстичні, вважають себе центром всесвіту і єдиним предметом, гідним інтересу. У той же час вони здатні на безмежну відданість і самопожертву.

### ***Особливості емоцій та почуттів старшокласників***

Цей вік надзвичайно значимий для розвитку емоційної сфери людини. Можна сказати, що це “критичний” вік, оскільки в цей час закладаються основи емоційного життя людини, які стануть фундаментом емоційності у зрілості. При переході від підліткового до юнацького віку самопізнання молодшої людини утрачає свою емоційну напруженість і існує вже на спокійному емоційному фоні. В емоційному житті старшокласників виявляються прогресивні тенденції. Спостерігається значне збагачення їх емоційної сфери. Нові емоції викликаються не тільки конкретними об'єктами, а й взаємовідносинами з іншими людьми, новими видами діяльності, їх змістом, перебігом і результатами.

Інтелектуальна діяльність старшокласників набуває нового емоційного забарвлення. Мислення старшокласників сповнене завзятості. Вони завжди уважно слухають вчителя. Вони або зовсім перестають слухати, якщо їм не цікаво, або слухають емоційно, пристрасно, напружено. Високого розвитку досягають на цьому етапі онтогенезу інтелектуальні почуття. Виникає і більш точне регулювання почуттів. Якщо підліток ховає свої переживання під личиною байдужості, то юнак вже вміє не лише ховати почуття, але й маскувати їх.

Юність – вік специфічної *емоційної чутливості*. Для емоційного життя юнаків характерно те, що в ці роки не тільки переживаються *предметні почуття* (спрямовані на конкретну подію, особу, явище), але і формуються *почуття узагальнені* (почуття прекрасного, почуття трагічного, почуття гумору та ін.). Ці вищі почуття виражають загальні, більш-менш стійкі світоглядні установки особистості. Їх називають *світоглядними почуттями*.

У юнацькому віці відбувається формування загальної емоційної спрямованості особистості, тобто закріплення ієрархії цінностей тих чи інших переживань. Загальна емоційна спрямованість людини визначається насамперед у виборі тієї сфери діяльності, що найбільш відповідає цій

спрямованості. Юнаки та юнки, незалежно від типу нервової системи, значно стриманіші і врівноваженіші порівняно з підлітками. Емоційні труднощі та негаразди не є типологічними для юнацького віку.

### **Роль учителя у подоланні негативних емоційних станів школярів**

Емоційні стани та форми їх виявлення детермінуються переважно соціальними чинниками, проте вчитель має знати й враховувати їхню природу й деякі природжені особливості школярів. Виявами негативних емоційних станів є афекти, стреси, фрустрація, тривожність, страх, агресія тощо.

**Афект** – це емоційний процес, що стрімко та бурно протікає, має вибуховий характер. Афект – психологічний стан, в основі якого лежить сильне, бурхливе й відносно короткочасне емоційне переживання. Афект характеризується значними змінами свідомості, порушенням контролю за діяльністю, втратою самовладання, а також зміною життєдіяльності організму. Прикладом афектів може бути несподіване переживання – сильна радість, вибух гніву, страх. На думку Юнга, афект, який вибухає проти волі людини, показує “величину” рани, яка була нанесена її психіці.

Негативні емоційні стани школярів спричиняє їхня низька (негативна) самооцінка, пов'язана із глибоким внутрішнім дискомфортом. Різке зниження самооцінки викликає афективний (емоційний) зрив навіть у врівноважених учнів. Постійне песимістичне оцінювання своїх можливостей пригнічує прагнення до самореалізації.

Якщо потреби у самоствердженні не задовольняються, виникає **афект неадекватності**. Феномен ефекту неадекватності є стійким негативним емоційним станом незадоволення, що виникає в дітей через невдачі в діяльності і характеризується або ігноруванням самого факту невдачі, або небажанням визнати себе винуватцем поразки. Учитель може допомогти школяреві позбутися стану неадекватності, якщо зможе переключити його домагання на іншу сферу, наприклад з навчання на спорт, де школяр може досягти більшого. Варто змінити перевагу мотивації престижу на домінування мотивації моральності.

Слід уникати заміни основних домагань псевдодомаганнями (дитина починає думати про успіх у якійсь справі, не маючи для цього задатків і не докладаючи жодних зусиль) або включення механізмів психологічного захисту у вигляді несприйняття дійсності, ігнорування невдач.

**Фрустрація** – це психічний стан, викликаний неуспіхом у задоволенні потреби, бажання. Характерною ознакою фрустрації є дезорганізація свідомості та діяльності у стані безнадійності, втрати перспективи. Стан фрустрації супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, образою, досадою, роздратуванням, тривогою, гнівом, відчаєм, страхом перед труднощами й невдачами тощо. Цей стан викликає певні типові реакції: 1) агресію, спрямовану на подолання реальної причини

перешкоди; 2) агресію, спрямовану на себе; 3) агресію, спрямовану на ілюзорного винуватця; 4) переоцінку цілей і бажань.

**Стрес** – це неспецифічна (тобто одна і та сама на різні подразники) реакція організму на будь-яку висунуту до нього вимогу. Сильні подразники можуть порушувати діяльність вегетативної нервової системи, дезорганізовувати психічну діяльність дитини, спостерігаються безладні рухи, порушення мовлення, помилки в переключенні уваги, у сприйманні, пам'яті та мисленні, виявляються неадекватні емоції.

Різноманіття способів подолання стресу можна умістити в чотири великі категорії: 1) активна взаємодія зі стресором або вплив на саму проблему; 2) зміна погляду на проблему, зміна ставлення до неї або інша інтерпретація проблеми; 3) приймання проблеми і зменшення фізичного ефекту від породжуваного нею стресу; 4) комплексні способи, що поєднують в собі перелічені вище групи.

Негативними станами учнів можуть бути **тривога** (емоційна відповідь на можливу психічну загрозу) й **страх** (реакція на реальну загрозу, порушення функцій організму виконуваною діяльністю).

Висока тривожність знижує ефективність інтелектуальної діяльності, гальмує її в напружених ситуаціях, наприклад, критичних ситуаціях; знижує рівень розумової працездатності, викликає невпевненість школярів у своїх здібностях.

Більшість нормальних дітей у процесі свого розвитку неодноразово піддаються страхам, відчувають невизначеність. Діти із тривожними розладами схильні до більш екстремальної поведінки, ніж ті, які відчувають нормальну тривожність. У них виявляються нереальні страхи, сором'язливість, гнітюче почуття неадекватності, порушення сну і страх перед школою.

За тривожністю може стояти брак емоційної підтримки з боку оточуючих. Тому насамперед необхідно створити у групі атмосферу безпосереднього емоційного спілкування, взаєморозуміння, довіри, що зніме в дитини почуття тривожності перед дорослими й дітьми, і допоможе їй вільно виявляти своє "Я". Якщо дитина буде впевнена у підтримці – вона відчує себе спокійніше.

Тривожні розлади можуть зберігатися у підлітковому та юнацькому віці. Спочатку вони породжують неадекватні реакції уникнення, а потім – відхилення у мисленні та поведінці, навіть нездатність "вписатися" у групу однолітків. Із віком такі діти розширюють взаємодію з однолітками, знаходять друзів, добре справляються із навчальними та іншими завданнями. Учителі, які розуміють сором'язливих, замкнених дітей, передають їм позитивний досвід, який стримує розвиток тривожності.

### **Деякі прийоми подолання стану тривожності, страху та агресії**

1. *Уявне тренування.* Ситуацію, що спричинює у дитини тривогу, ретельно і заздалегідь програють в усіх можливих деталях й складних моментах, продумують поведінку дитини в різних варіантах розвитку ситуації. Таким чином, дитина усвідомлює джерело своєї тривоги.

2. *Репетиція*. Вчитель програв з учнем складну, тривожну ситуацію, детально відпрацьовуючи способи поведінки. Дуже важливо, щоб ситуація програвалася в різних варіантах – спокійно, напружено, агресивно.

3. *Доведення до абсурду*. Вчитель пропонує дитині в процесі розмови зображувати сильну тривогу, страх в абсолютно невідповідних ситуаціях. У результаті тривожність зменшується – дитина дивиться вже на свої переживання наче з боку, починає сміятися.

4. *Переформулювання завдання*. Учня вчать переформулювати завдання, на яких він занадто зосереджується. Наприклад, не обов'язково одержувати призове місце на змаганнях, а важливо зміцнювати своє здоров'я. Вчитель пояснює, що будь-яка складна ситуація – це тренування можливостей та вміння володіти собою.

5. *Виконання ролі*. Школяру пропонують обрати будь-який образ для наслідування реальної людини чи літературного героя й намагатися діяти в “образі”. Цей прийом дає дитині можливість, діючи наче від імені свого героя, почуватися впевненіше, вільніше в складних ситуаціях.

6. Підвищення загального рівня *позитивних емоційних* переживань дитини. Якщо дитина постійно пригнічена, відчуває негативні емоції, то основне завдання – не залишати її на самоті зі своїми переживаннями, навчити дитину відчувати позитивні емоції.

7. Не потрібно боятися *говорити про страхи*, доцільно розігрувати ситуації взаємодії з предметом страху в грі, моделювати ситуації з елементами негативних емоцій.

8. *Анатомування страху*. Пояснення дитині, що собою являє предмет, який лякає, з чого складається, “звідки береться”. Раціональні пояснення не залишають місця зайвим фантазіям щодо “жахливого”.

9. *Емоційне переключення* на якусь цікаву діяльність чи корисну справу.

10. *Штрихування, малювання*. Можна попросити дитину намалювати те, чого вона боїться, а потім поряд намалювати себе – сміливим або захищеним.

11. При агресивних станах дуже важливо давати *вихід агресії*. Для цього існують нескладні прийоми: дати змогу дитині люто рвати папір, різати пластилін, робити необразливі руйнівні дії, котрі у приступі агресії дитина може робити довго і з насолодою. Після цього корисні заспокійливі заняття типу гри з піском, водою і (або) релаксація.

### Умови подолання негативних емоційних станів учнів

Для подолання негативних емоційних станів учнів необхідно дбати, щоб зміст інформації відповідав можливостям дитини у її сприйнятті та розумінні; володіти широким арсеналом мовленнєвих і немовленнєвих способів психологічного впливу на дитину; розвивати здатність вихованця усвідомлювати небажані наслідки його вчинків; залучати з метою реалізації впливу вимог педагога авторитетних для вихованців особистостей; сприяти в організації самовиховання і перевиховання школярів; викликати у виховному

процесі глибокі позитивні емоційні переживання; вчити школяра бачити свої досягнення, успіхи й хвалити себе за них, радіти досягнутим цілям, не “пережовувати” подумки конфлікти й припущені помилки.

Доцільно навчити школярів саморегуляції на основі усвідомлення ними своїх психічних процесів (зокрема, пізнавальних) спочатку в їх зовнішніх виявах, а потім і у внутрішньому плані.

Впливи педагога мають бути гуманними. Вчитель повинен зважати на гідність дитини, не травмувати її, відповідати провідним психічним функціям, враховувати її моральний досвід.

Методи впливу на емоційну сферу повинні формувати необхідні навички в управлінні своїми емоціями, щоб під час вирішення життєвих проблем дитина керувалася цінностями, а не емоціями.

## **6. Воля як вища психічна функція. Вольові якості особистості. Розвиток і виховання волі школярів**

**Воля** – це здатність людини досягати поставленої мети в умовах подолання перешкод; свідомо контролювати свою поведінку, вчинки; активно керувати своїми діями; мобілізувати сили для досягнення мети (О.В. Скрипченко)

**Воля** – це активність особистості, передусім активність регуляції в умовах подолання труднощів. Воля належить до вищих психічних процесів, притаманна лише людині. Воля пов'язана з активністю і свідомістю; є спрямованою активністю особистості, внутрішньою активністю психіки людини. Воля не існує поза діяльністю, основним її виявом є вчинок.

Не кожену діяльність чи дії людини ми можемо називати вольовими. Дії класифікують на: 1) мимовільні, що виникають при неусвідомлених спонуканнях, мають імпульсивний характер, позбавлені чіткого плану (дії в стані афекту); 2) довільні, що передбачають усвідомлення цілі й наявність плану.

Воля виконує **специфічні функції**: гальмування і стримування небажаних для особистостей спонукань та дій; мобілізація, стимулювання активності (її посилення чи послаблення), спрямування і реалізація активності у напрямку поставленої мети.

**Ознаки вольової дії**: вольові дії усвідомлені й цілеспрямовані; завжди пов'язані з докладанням вольових зусиль, прийняттям рішень та їх реалізацією; передбачають боротьбу мотивів, прийняття свідомого вольового рішення; вимагають самообмеження, стримування деяких досить сильних потягів, свідомого підкорення їх іншим, більш значущим і важливішим цілям; вольові дії передбачають наявність плану здійснення, посилену увагу до такої дії та відсутність безпосереднього задоволення, яке людина отримує в процесі і в результаті її виконання; вольові дії завжди мають зовнішні чи внутрішні чинники; у рольових діях зусилля волі нерідко спрямовуються на те, щоб подолати самого себе (дефіцит спонукання чи гальмування).

**Основні фази складної вольової дії** (за С.Л. Рубінштейном):

1) виникнення спонукання та попередня постановка мети; 2) стадія обмірковування та боротьба мотивів; 3) прийняття рішення; 4) виконання.

***Послідовність реалізації складної вольової дії:*** 1) усвідомлення мети й бажання досягти її; 2) усвідомлення можливостей досягнення мети; поява мотивів, які підтверджують, або заперечують ці можливості; 3) боротьба мотивів і вибір; 4) прийняття однієї з можливостей у якості рішення; 5) здійснення прийнятого рішення.



## ***Вольові якості особистості***

Вольові якості особистості – це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою (О.В. Скрипченко). Енергійність, терплячість, витримку та сміливість, відносять до *базальних (первинних)* якостей особистості (В.К. Калін).

Під ***енергійністю*** розуміють здатність вольовим зусиллям швидко піднімати активність до необхідного рівня ***Терплячість*** визначають як уміння підтримувати допоміжним вольовим зусиллям інтенсивність роботи на заданому рівні у разі виникнення внутрішніх перешкод (утома, поганий настрій, незначні хворобливі стани). ***Витримка*** – здатність вольовим зусиллям швидко гальмувати (послаблювати, уповільнювати) дії, почуття та думки, що заважають здійсненню прийнятого рішення. ***Сміливість*** – здатність у разі виникнення небезпеки (життю, здоров'ю чи престижу) зберігати стійкість організації психічних функцій і не знижувати якість діяльності. Сміливість пов'язана з умінням протистояти страху і йти на виправданий ризик задля визначеної мети (О.В. Скрипченко).

Ціла низка вольових якостей особистості є ***системними*** – цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, рішучість, дисциплінованість, принциповість, організованість (В. Селиванов). ***Цілеспрямованість*** – свідомо і активна направленість особистості на певний результат діяльності. ***Наполегливість*** – уміння постійно і тривало переслідувати мету, не знижуючи енергії в боротьбі з труднощами.

***Самостійність*** знаходить виявлення у вмінні людини дотримуватись власних принципів, єдиної власної лінії у діях, незважаючи на тиск суспільства чи зовнішньої ситуації. ***Ініціативність*** передбачає здатність людини до введення змін, тобто до встановлення новаторських цілей, до прийняття гнучких рішень і дієвого втілення новацій; здатність здійснювати спроби до реалізації ідей, що виникли у людини. ***Рішучість*** (в якій співвідносяться імпульсивність і поміркованість, афект та інтелект) виявляється у швидкому та свідомому обранні мети, визначенні шляхів її досягнення, у впевненості в прийнятому рішенні (тоді як ***нерішучість*** виявляється у марних роздумах, ваганнях, боротьбі мотивів, постійному перегляді вже готових рішень). ***Дисциплінованість*** – свідоме підкорення своєї поведінки загальноприйнятим нормам, установленого порядку. ***Принциповість*** – це уміння людини керуватися в своїх вчинках стійкими принципами, переконаннями в доцільності певних моральних норм поведінки, які регулюють взаємовідносини між людьми. ***Організованість*** полягає в умінні людини слідувати у своїй діяльності наміченому плану.

## Розвиток і виховання волі школярів

Формуванню *вольових якостей молодших школярів* сприяє передусім шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати своєю увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Школа поступово обмежує дитину як суб'єкта імпульсивної поведінки, як істоту, що керується наявними в даний момент інтересами. Зате вона відкриває широкий простір для вияву активності її як суб'єкта вольової поведінки, здатного приводити в дію пізнавальні процеси відповідно до навчальних завдань, довільно регулювати психічні функції.

Воля першокласника характеризується нестійкістю в часі. Першокласник у рамках норми прагне робити все “як треба” і хоче брати участь у кожному акті взаємодії з учителем (відповідати на всі його запитання). При цьому його дії носять ще досить імпульсивний характер. Учень 1 класу не може тривалий час довільно керувати своєю поведінкою. Учням 3-4 класу вдається порівняно довше виконувати завдання за інструкцією вчителя, переборюючи стимули, які відвертають їхню увагу. Молодші школярі легко піддаються навіюванню. Підвищена емоційна збудливість негативно впливає на волю. Для деяких молодших школярів характерна нестримність бажань, мінливість настрою, якими вони не можуть керувати.

Помітних успіхів досягають молодші школярі у здійсненні цілеспрямованих дій, подоланні зовнішніх та внутрішніх труднощів. Навички самоконтролю стають органічним елементом самосвідомості учня і з'являються у всіх видах діяльності. У молодшому шкільному віці формується система довільної регуляції поведінки.

*Особливості волі молодших школярів:* **1)** розвиток вольових зусиль і якостей; **2)** довільність набуває генералізованого характеру, поширюючись на всі сфери психіки і на особистість дитини; **3)** внутрішнє мовлення молодших школярів стає засобом оволодіння нею своєю поведінкою через самоінструкції та само накази; **4)** під впливом навчання формується планування та самоконтроль, як способи здійснення цілеспрямованості; **5)** спостерігається наполегливість при розв'язанні розумових завдань, яка поступово зростає; **6)** поведінка будується на основі співвідношення між мотивом і ціллю – дитина реалізує мотив через досягнення цілі; **7)** складається система мотивації на основі підпорядкування особистих мотивів суспільним; **8)** розвивається здатність до вольового зусилля, необхідного для стримування афектів, подолання труднощів на шляху до мети, підпорядкування мотивів, водночас зберігається наявність суперечностей між “хочу” і “потрібно”.

*Особливості волі підлітків:* **1)** підлітковий вік є сенситивним для розвитку вольових якостей особистості. Підлітки, на відміну від молодших школярів, спроможні не тільки на окремі вольові дії, а й на вольову діяльність. Вони вже в змозі самі поставити перед собою мету та спланувати її досягнення;

2) підлітки демонструють самостійність у постановці складних цілей і можливість підпорядковувати їм свої дії і поведінку. Вони не обмежуються виконанням лише навчальних завдань, поглиблюють свої знання, читаючи цікаву для них літературу, захоплюються відкриттями, спортом;

3) відбувається розвиток мотивації досягнення успіху та уникнення невдач. Підліток прагне цілеспрямовано займатися самовихованням. Задля розвитку вольових особистісних якостей хлопці займаються такими видами спорту, які пов'язані з фізичними навантаженнями, ризиком, при оволодінні якими необхідно виявляти незвичайну силу, мужність, сміливість. Ця діяльність стимулює становлення мотивації досягнення успіхів;

4) помітного розвитку набувають вольові якості – ініціативність, рішучість, витримка, самоконтроль, наполегливість, впертість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі тощо;

5) підлітки оволодівають прийомами самостійного планування, контролю своєї діяльності. Розвиток регуляторних механізмів набуває більшої диференційованості. При виконанні складних навчальних завдань чи доручень, вони здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану. Учні здатні вносити корективи у свій постійний режим, розподіляти свої сили відповідно до обсягу і термінів завдання. Цими діями підкреслюється наявність у них найважливішої якості волі – організованості;

6) недостатність волі підлітків полягає передусім у тому, що, виявляючи величезну наполегливість в одному виді діяльності, підлітки можуть не виявляти її в інших видах. Ще Л.С. Виготський звернув увагу на ту обставину, що у випадку з підлітками найчастіше спостерігається не слабкість волі, а слабкість цілей, коли підліткам просто немає задля чого долати різні перепони, а також власні лінощі. Поява ж значущої мети вирішує і проблеми волі.

### ***Особливості волі у старшому шкільному віці***

Порівняно з підлітками у старшокласників зростає рівень свідомого самоконтролю, хоч саме в цьому віці найбільше скаржаться на слабкість волі, залежність від зовнішніх впливів і такі характерологічні риси, як ненадійність, схильність легко і безпричинно ображатися.

У зв'язку з розвитком самосвідомості, цілеспрямованості діяльності старшокласників формуються *вольові якості*. Помітно зростають сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Активізуються спроби молодих людей виховувати волю, вдосконалювати такі вольові риси, як цілеспрямованість, принциповість, рішучість, ініціативність, самостійність тощо. Поступово ці вольові властивості перетворюються в стійкі вольові якості особистості. Збагачується мотиваційна сторона вольових дій. Зростає усвідомленість мотивів вольової поведінки, здатність до їх критичного аналізу й оцінки, що виявляється в розсудливості, обдуманості, критичності та самокритичності. Зменшується навіюваність, імпульсивність.

У зв'язку з виникненням життєвих планів у старшокласників формується вміння підпорядковувати свою поведінку конкретним цілям свого майбутнього самостійного життя. У міру того як життєві цілі стають більш

дієвими, вольова поведінка юнаків набуває певної внутрішньої єдності і цілеспрямованості. На перше місце виступає відповідальність перед самим собою. Відбувається подальше формування самоконтролю, вдосконалюються прийоми саморегуляції.

**Виховувати волю** означає: **1)** розвивати довільність як здатність володіти собою, вольову регуляцію як найвищу форму довільності, свідомо викликане зусилля особистості, спрямоване на подолання нею перешкод на шляху до мети; **2)** організувати діяльність школяра, навчати розумної поведінки, тренувати в хороших вчинках; **3)** формувати здатність до інтенсивної й систематичної роботи, до переборення труднощів у житті і праці; **4)** виробляти звичку завжди і в усьому бути енергійною, рішучою, наполегливою людиною; **5)** прищеплювати вміння підпорядковувати свою діяльність свідомо поставленим цілям, переборюючи сторонні бажання, страх, лінощі тощо.

Доцільним є тренування волі в навчальній та інших видах діяльності. Методи впливу на вольову сферу повинні передбачати: розвиток у школярів ініціативності, упевненості в своїх силах, наполегливості, уміння переборювати труднощі для досягнення поставленої мети, формування вміння володіти собою (витримка, самоопанування); удосконалення навичок самостійної поведінки і т.п.

**Прийоми корекції волі:** 1) розвиток етапів вольової дії: усвідомлення мети, прагнення до її досягнення, підкріплення й усвідомлення мотивів, контроль під час виконання рішення, укріплення сил учня і переживання радості успіху; 2) створення умов для вияву позитивних якостей; розвиток позитивного ставлення до впливу вчителів та іншої зовнішньої стимуляції при слабовіллі; 3) перетворення завдань, що вимагають вольових зусиль на гру, використання ігрового змісту та інтересу як мотиву; 4) відновлення гармонійного сполучення мотивів; 5) саморегуляція; самоохвалення, самонавіювання впевненості в собі, самокритика, самопереконавання (доводи, аргументи, почуття обов'язку).

Домінуючий вплив на формування вольової сфери можуть здійснювати методи вимоги і вправління. Ці методи слід застосовувати якомога раніше, адже чим молодшим є організм, тим швидше укорінюються в ньому звички. І, звичайно, легше сформувати позитивні звички, ніж потім руйнувати негативні.

## Особливості особистісного зростання школярів. Роль учителя у формуванні особистості учня

### Поняття особистості

Поняття особистості у психології розглядається у контексті його співставлення з поняттями “індивід”, “людина”, “індивідуальність”.

Людина народжується індивідом. *Індивід* – це одинична природна істота, окрема людина, представник біологічного людського роду. Основними ознаками індивіда є цілісність суб'єкта та наявність у нього індивідуально-своєрідних властивостей, які відрізняють саме цього індивіда від інших (стать, вік, національність, зовнішність, освіта тощо).

*Людина* – це істота, у якій поєдналися дві сторони: біологічна і суспільна. Специфічною особливістю людини як біологічної істоти є пряма хода, пристосування рук до трудової діяльності, високорозвинений мозок. Як соціальна істота, людина наділена свідомістю, завдяки якій здатна не лише свідомо відображати світ, але й перетворювати його у відповідності зі своїми потребами й інтересами. Людина – істота суспільна.

Людина – носій свідомості. Вершиною розвитку свідомості як у філогенезі, так і в онтогенезі є самосвідомість людини.

*Особистість* – відносно пізній продукт суспільно-історичного й онтогенетичного розвитку. Особистістю людина не народжується, а стає в процесі спілкування й спільної діяльності з іншими особистостями. Основним у характеристиці особистості є її суспільна сутність. Отже, особистість – діяч суспільного розвитку, свідомий індивід, який займає певне становище в суспільстві й виконує певну суспільну роль. С.Д. Максименко визначає особистість як нову соціокультурну форму існування психіки людини як біологічної істоти, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції та має унікальний і неповторний внутрішній світ.

*Індивідуальність* – це найвужче за змістом поняття з усіх, визначених вище. Воно містить в собі лише ті індивідуальні й особистісні властивості людини, таке їх поєднання, які конкретну людину відрізняють від інших людей. Індивідуальність – неповторність поєднання природних та соціальних якостей індивіда, що втілюється у виявах його темпераменту, характеру, здібностей, особливостей перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, почуттів, волі), особливостей її мотиваційної сфери, специфіці потреб та інтересів, стилю діяльності. “Індивідуальність – це глибина особистості” (Б. Г. Ананьєв).

*Психологічні характеристики особистості: ідейність* (принциповість, послідовність, порядність), *цілеспрямованість* (конкретний вияв цілісної орієнтації особистості, основаної на потребах й інтересах, переконаннях і соціальних установках індивідуума, вимогах суспільства та колективу), *моральна вихованість* (ставлення до людей, до справи, суспільних обов'язків), *духовне багатство* (різносторонність розвитку духовних потреб і інтересів; великий об'єм знань, вмінь і навичок; розвинуті здібності, які

забезпечують творчість у діяльності), *цілісність* (єдність особистих і суспільних інтересів, висока ідейна і моральна вихованість), *стійкість* (постійність психічного складу, смислова єдність думок і вчинків), *мінливість* (пластичність, здатність до змін при збереженні базових особистісних рис), *активність* (внутрішні передумови для подальшого розумового, фізичного, морального, політичного, естетичного розвитку особистості), *оригінальність* (те, що помітно виділяє особистість із оточення і разом з тим являє соціальну цінність).

Найважливішою цільовою програмою особистості, що визначає смислову єдність її ініціативної поведінки є спрямованість. ***Спрямованість особистості*** – це система домінуючих цілей і мотивів її діяльності та поведінки, які визначаються потребами, інтересами, переконаннями, світоглядом, ідеалами.

Суттєвим мотивом поведінки особистості є її переконання. ***Переконання*** – це система мотивів особистості, що спонукає її діяти відповідно до власних поглядів і принципів. Упорядкована й внутрішньо організована система поглядів становлять *світогляд особистості*.

### Структура особистості

За висловом українського психолога Г.С. Костюка, психологічна структура особистості – це “система систем”.

Структура особистості за К.К. ***Платоновим*** у концепції системно-діяльнісного підходу включає чотири підструктури. *Перша підструктура* – спрямованість особистості: моральні якості, установки, стосунки з іншими. Визначається суспільним буттям людини. *Друга* – підструктура досвіду (знання, вміння, навички, звички). Набувається досвід у процесі навчання й виховання. Провідним у набутті досвіду є соціальний чинник. *Третя* – підструктура форм відображення. Вона охоплює індивідуальні особливості психічних процесів, що формуються протягом соціального життя і специфічно виявляються в пізнавальній та емоційно-вольовій діяльності людини. *Четверта підструктура* – біологічно зумовлені психічні функції особистості (темперамент, статеві та вікові особливості, їх патологічні зміни).

За А.В. ***Петровським*** структура особистості включає: *внутрішньоіндивідну (інтраіндивідну)* підсистему, яка представлена темпераментом, характером, здібностями людини (системна організація індивідуальності особистості); *інтеріндивідну* підсистему, яка виявляється у взаємовідносинах особистості із людьми, у міжіндивідному просторі, спілкуванні, тобто особистісне виявляється у нормах групових взаємовідносин; *надіндивідна (метаіндивідна)* підсистема – це ідеальна представленість особистості у свідомості інших людей.

“Вклади” в інших людей, які особистість здійснює своїм фактом існування або діяльності, свідоме або несвідоме перетворення інтелектуальної,

емоційно-вольової, моральної сфери, світоспоглядання цих інших під впливом конкретної особистості вчений назвав персоналізацією.

Отже, **персоналізація** – це процес, у результаті якого конкретна людина отримує ідеальну представленість у житті інших людей, суспільному житті. Суб'єктивними ознаками реалізації даної потреби у спілкуванні можуть виступати: прагнення бути авторитетом для інших, отримання суспільного визнання, самовизначення, потреба бути емоційно привабливим для інших. Надмірна потреба в індивідуальній персоналізації у спілкуванні може стати фактором деперсоналізації інших, особливо, якщо у людини немає відповідних посилянь або інші відмовляють їй у визнанні.

### **Особливості особистісного зростання школярів**

Дослідити розвиток особистості означає побачити її в системі відносин із суспільством, соціальною дійсністю, духовною сферою упродовж життєвого шляху та способу життєдіяльності. Дитина народжується індивідом. У *немовлячому віці* головною умовою розвитку особистості є ставлення до малюка, як неповторної, наділеної потребами спілкуватись, активно діяти людини. У *ранньому віці* відбувається набуття досвіду спільного з дорослим виконання предметної діяльності. Це приводить до зародження власне самосвідомості, а саме того її рівня, коли дитина усвідомлює себе діячем – суб'єктом. Спостерігається прагнення дитини до відособлення і самостійності (з'являється займенник “Я”, “Я сам”). У *дошкільному віці* у самосвідомості вирізняється самопізнання, самооцінка і самоставлення; образ “Я” включає досить складну систему властивостей (зовнішніх, особистісних, статевих, з відображенням їх часової динаміки); виникає “особистісна свідомість”, виявами якої є усвідомлення своїх умінь і якостей, уявлення себе в часі, відкриття для себе своїх переживань.

**Основні фактори, що впливають на особистісне зростання:** 1) включення індивіда у процес діяльності; 2) включення індивіда у процес спілкування; 3) співвідношення виховання і самовиховання у процесі становлення особистості; 4) співвідношення фізіологічного або вродженого і суспільних умов середовища; 5) особистісне зростання залежить від того, якою мірою дитина долучається до системи духовних цінностей, наскільки зміцнюється її духовний потенціал.

#### **Особливості особистісного зростання молодшого школяра:**

– спостерігається спрямованість на майбутні особистісні перетворення (наприклад, стати школярем), але й усвідомлення себе (яким школярем я буду);

– до усвідомлення себе як дитини своїх батьків додається ще один із значимих образів: “Я – учень такого-то вчителя” ;

– важливою детермінантою поведінки дітей стає соціальне пізнання (думки, знання і припущення про соціальний світ);

– самооцінка як центральне утворення особистості визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором її поведінки і діяльності;

– молодшому школяру притаманні і деякі цінності особистого життя (почуття гумору, життєрадісність, працьовитість, увага до власного здоров'я тощо);

– діти вживають терміни, пов'язані з моральними якостями, але далеко не всі учні розуміють їхній зміст, далеко не всі ці терміни перетворюються у механізм регуляції поведінки;

– формується більш точне і повне уявлення про свої фізичні і психологічні якості та якості оточуючих людей, що призводить до уточнення й ускладнення “Я” – образу та образів інших людей.

– дитина починає бачити в дорослому його особистісні якості, що розкриваються в системі взаємовідносин з оточуючими;

– світ міжособистісних взаємовідносин, спілкування, моральних цінностей становить предмет найбільшого інтересу молодшого школяра.

### ***Особливості особистісного зростання підлітка:***

– поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка;

– виникнення особливого комплексу потреб, який виражається в прагненні вийти за межі школи і прилучитися до життя і діяльності дорослих;

– кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих;

– зростає прагнення підлітка бути самостійним, яке зумовлене всім ходом психічного розвитку, набутим життєвим досвідом і змінами в організмі, зумовленими його дозріванням;

– у зв'язку з відсутністю досвіду та критичного ставлення до дій та поведінки старших підлітки наслідують як позитивне, так і негативне;

– підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку індивідуальної рефлексії, підліток починає осмислювати передумови, закономірності та механізми власної діяльності, соціальний і індивідуальний спосіб існування;

– самооцінка перетворюється у надзвичайно важливий мотив поведінки, проте в інтервалі від 3-го до 8-го класу вона в цілому знижується;

– орієнтація на певні зразки багато в чому визначає зміст нової системи життєвих цінностей та загальну спрямованість у формуванні особистості підлітка;

– підліток відкриває для себе внутрішній світ, він починає аналізувати власні риси, вчинки, складні переживання; намагається зрозуміти, яким він є насправді, і уявляє яким би він хотів бути.

### ***Особливості особистісного зростання старшокласників:***

– у цьому віці відбувається відкриття для себе власного внутрішнього світу, формування нової якості особистості, усвідомлення себе як неповторної особистості, з власними думками, переживаннями, почуттями, поглядами та оцінками;



- формується особистісна ідентичність, почуття індивідуальної самототожності та цілісності; здійснюється перехід від пошуку себе до практичної самореалізації;
- спостерігається зміна значущості навчання, вияв свідомого позитивного ставлення до навчання;
- формуються певні соціальні й політичні позиції, що сприяє усвідомленню старшокласниками свого місця у суспільстві, модифікації ціннісних орієнтацій, прагнення зрозуміти своє призначення;
- високий рівень розвитку самосвідомості породжує інтерес до власної особистості, до форм її організації та саморегулювання;
- змінюється рівень домагань: домагання стають стійкішими, формується вміння правильно ставитись до переживань “успіху” чи “невдачі”; посилюється адекватність впливу на рівень домагань, більш об'єктивно здійснюється зіставлення оцінки результату дії з очікуваним наслідком;
- світоглядні позиції будуються на інтелектуальному розвитку, інтересі до особистості, рефлексії, що веде до формування власних переконань;
- старшокласники усвідомлюють всевладдя часу й починають захоплюватися сьогоденням разом із дедалі чіткішою орієнтацією на майбутнє;
- професійний вибір стає більш реалістичним, базуючись на відвертій, чесній самооцінці, реальних варіантах кар'єри;
- відбувається формування максималістських, романтичних, героїчних життєвих перспектив;
- з'являються проблеми, пов'язані з психосексуальними інтересами, коханням.

### **Роль учителя у формуванні особистості учня**

З перших днів перебування дітей у школі педагог навчає їх бути уважними, спостерігати за навчальними об'єктами, запам'ятовувати їх, слухати, уявляти, думати, висловлюватися, стежити за вимовою тощо. Тим самим він звертає увагу на різні аспекти їхньої психічної діяльності, допомагає усвідомлювати свої психічні процеси, дії, довільно їх скеровувати, оволодівати ними, стримуватися, керувати своєю поведінкою, помічати й виправляти свої вади. Як найбільш значима особа для молодшого школяра перший вчитель доленосно впливає на подальше особистісне зростання маленького громадянина. Свідоме керівництво особистісним розвитком школярів відбувається через керованість провідною діяльністю, особистісним спілкуванням та взаємодією, активністю та самоактивністю, створення певних умов.

Згодом, у середніх класах, учитель допомагає підлітку розв'язувати проблеми вікової кризи, усвідомити своє Я, свою особистість, самоцінність, створює умови для вияву школярем своєї неповторності, самості, самоідентичності; сприяє його моральному самоствердженню, духовному самовираженню, творчій самореалізації у школі та поза її межами. Такі

зусилля педагога стимулюють осмислення більшістю учнів свого буття, подолання відчуття залежності від обставин, зовнішньої причинності.

Для старшокласника педагог стає наставником-консультантом, який у ситуації взаємозацікавленості та взаємоприйняття допоможе розібратися у визначенні майбутніх професійних та життєвих планів, особистих переживаннях, філософських роздумах.

Отже, компетентний педагог у співпраці з учнем допомагає йому:

- 1) сформуваність спрямованість особистості: позитивне уявлення про себе, самопізнання, потяг до пошуку нової інформації про себе, мотивацію досягнення;
- 2) стати суб'єктом *мотиваційної* саморегуляції, оволодіти здатністю до *вольового зусилля* у подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод, вміти приймати рішення, реалізовувати намір, оцінювати результати, осмислювати свою поведінку, діяльність, вчинки та дії, перетворювати намір на дію, ідеальне на реальне, можливе на дійсне, мету на результат;
- 3) удосконалювати індивідуальні особливості психічних процесів: альтернативність, дивергентність, цілісність, свіжість та самостійність сприйняття, пошуково-перетворювальний стиль мислення тощо;
- 4) знаходити, вибирати, самостійно створювати особистісні засоби, необхідні для досягнення життєвих цілей (вміння планувати свою діяльність, розподіляти власні зусилля, вмотивовувати себе);
- 5) оволодіти культурою *саморегулювання* поведінки і діяльності, вмінням порівнювати свої цілі, засоби, дії та результати, враховувати конкретні умови;
- 6) культивувати почуття впевненості в успіху, виробляти внутрішню локалізацію контролю;
- 7) опанувати культурою *рефлексії* (самооцінювання, самодіагностування, самокорекції);
- 8) удосконалювати характерологічні особливості: сміливість, самостійність, цілеспрямованість, працьовитість, уміння доводити справу до кінця тощо;
- 9) оволодіти вмінням постійно фіксувати, відтворювати індивідуальний духовно-психологічний досвід, здійснювати вибірково активність, створювати духовно-психологічну основу для нових життєвих цілей.

Здобувши позицію відповідального значущого партнера, вчитель може висловлювати побажання, вимагати від учня відповідальності. Він завжди повинен вірити у творчі сили і можливості учня, досягнення ним значущого результату, поступово уступаючи школяреві ініціативу в реалізації учительських планів. Усе це актуалізує виховну роль педагога. Загалом педагог має бути достатньо розвиненою зрілою особистістю, повноцінним Я. Тільки такий учитель зможе успішно брати участь у розв'язанні складних духовних, моральних, соціальних і психологічних проблем особистості учня.

## **8. Темперамент як індивідуально-психологічна властивість особистості. Фізіологічні основи темпераменту.**

### **Врахування вчителем типу темпераменту ( особливостей вищої нервової діяльності) школярів у навчально-виховному процесі**

*Темперамент* – це сукупність стійких індивідуальних властивостей особистості, які виявляються в динаміці психічних реакцій – їх темпі, швидкості, ритмі, інтенсивності.

**Основні характеристики темпераменту:** **1.** Темперамент відображає динамічні особливості психіки. **2.** Темперамент має біологічно обумовлену вроджену основу, його структура складається з певної комбінації властивостей нервової системи. Темперамент є тільки у людини. **3.** Темперамент розвивається в онтогенезі, змінюється протягом життя. Існують певні вікові особливості темпераменту. **4.** Існує чотири основні типи темпераменту: сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік. Але і “чистих” типів не існує, кожен з них властивий людині у певних межах. Типи темпераменту – це узагальнений портрет людини. **5.** Існує залежність типу темпераменту від типу нервової системи, властивостей нервово – психічних процесів (сила, рухливість, врівноваженість). **6.** Кожен тип темпераменту накладає відбиток на поведінку людини, але сам по собі не визначає ні цілей діяльності, ні її внутрішнього змісту. **7.** Темперамент впливає на формування характеру і поведінки людини, визначає її індивідуальність. Темперамент є об'єднуючою ланкою між організмом, особистістю і пізнавальними процесами. **8.** Темперамент як індивідуальний стиль діяльності, має прояв у всіх рисах особистості. **9.** Темперамент не дає уявлення про соціальну цінність людини, немає кращих або гірших темпераментів – кожен має свої переваги й недоліки. **10.** Темперамент характеризує духовне життя індивіду. Зміст темпераменту визначається світоглядом, характером, освітою, вихованням людини. **11.** Найяскравіше темперамент виявляється в емоційному житті та руховій сфері. **12.** Темперамент істотно впливає на здібності людини, визначає профпридатність або профнепридатність (шофери, пілоти, космонавти). Темперамент визначає ритм, швидкість, реакцію, збудливість. **13.** Властивості темпераменту значною мірою впливають на успішність, індивідуальні показники учбової та професійної діяльності. Темперамент виявляється в особливостях психічних процесів, впливає на швидкість і міцність запам'ятовування, протікання операцій мислення, стійкість та переключення уваги. Темперамент впливає на можливості, пов'язані з підвищеною працездатністю, витривалістю, концентрацією.

**Фізіологічна основа темпераменту** – типи нервової системи та вищої нервової діяльності. Поєднання різного ступеня сили, врівноваженості та рухливості процесів збудження та гальмування дало підставу виокремити чотири основні типи нервової системи (І. П. Павлов).

<i>Зв'язок типів темпераменту та типів вищої нервової діяльності</i>			
Холерик	Сильний	Неврівноважений	Жвавий
Сангвінік	Сильний	Врівноважений	Жвавий
Флегматик	Сильний	Врівноважений	Малорухливий
Меланхолік	Слабкий	Неврівноважений	Інертний

Одна й та сама властивість нервової системи може мати різні психологічні вияви, а отже, різні (позитивні і негативні) наслідки для діяльності людини.

***Основні властивості нервової системи:***

– *сила / слабкість нервових процесів збудження і гальмування* (працездатність клітин головного мозку, витривалість індивіда до психічного напруження). Сильна нервова система дозволяє довго витримувати великі психічні навантаження. Слабка нервова система має велику чутливість до зовнішніх впливів, швидко перенасичується і виснажується.

– *рухливість / інертність процесів збудження і гальмування*. Рухливість нервових процесів виявляється у здатності до швидкого переключення від збудження до гальмування і, навпаки, до швидкого включення у нову діяльність. Інертність виявляється у повільності переключення, переходу від однієї діяльності до іншої.

– *врівноваженість / неврівноваженість процесів збудження і гальмування*.

Врівноваженість дає можливість діяти адекватно ситуації, виявляючи терплячість,

витримку, здатність стримувати емоції. Якщо переважає збудження, то спостерігається імпульсивність поведінки, слабкий контроль емоцій. Якщо переважає гальмування, то спостерігається інертність, неквапливість, важкість налаштування до активних дій.

***Основні властивості темпераменту:*** **1. Сенситивність** – міра чутливості до явищ дійсності, що стосуються особистості. Незадоволення потреб в одних людей викликають бурхливі реакції, а інші ставляться до них спокійно, байдуже. Висока сенситивність виявляється у вразливості, переживаннях з приводу невдач або критики дій. Спостерігається у меланхоліків. **2. Реактивність** – це реакції особистості на подразники, що виявляються в темпі, силі та формі відповіді на зовнішні або внутрішні впливи. Вона характеризується ступенем мимовільності реакцій, імпульсивності. Високий рівень реактивності властивий холерикам. За низької реактивності спостерігається поміркованість, стриманість, неквапливість. Це характерно для флегматиків. **3. Активність** – показує, наскільки інтенсивно (енергійно) людина впливає на зовнішній світ і переборює перешкоди в досягненні цілей (наполегливість, цілеспрямованість, зосередженість уваги). **4. Пластичність** виявляється в швидкому пристосуванні до обставин, що змінюються. **5. Ригідність** – особливість, протилежна пластичності, складність або нездатність перебудуватися при виконанні завдань, якщо цього потребують обставини.

6. *Екстраверсія, інтроверсія* – характеризуються тим, від чого переважно залежать реакції та діяльність людини. Екстравертованість виявляється у відкритості, комунікабельності. Інтроверти люблять усамітнення, філософствування.

### **Психологічна характеристика типів темпераменту**

У сучасній психології користуються гіпократовою класифікацією типів темпераментів: сангвінік, холерик, флегматик і меланхолік. Кожному з цих типів властиві своєрідні психологічні особливості.

**Сангвініку** властиві досить висока нервово-психічна активність, багатство міміки та рухів, емоційність, вразливість, лабільність. Сприймає швидко, але поверхово. Висока спостережливість. Має гнучку зовнішню мову, письмово робить багато помилок. Говорить голосно, жестикулює. Виразна міміка. Має ораторські здібності, хороший агітатор, але часто форма не відповідає змістові (говорить не по суті). Лідер, ініціатор. Життєрадісний, комунікабельний.

*Недоліки.* Емоційні переживання сангвініка здебільшого неглибокі, а його рухливість при незадовільних виховних впливах спричинює недостатню зосередженість, квапливість, а то й поверховість. Часто не завершує справу. Не виконує обіцянки. Людина настрою. Добре працює в екстремальних умовах. Сангвінікам швидко набридають люди, тому має мало справжніх друзів. Не любить тонкої скрупульозної роботи. Часто “грає” на публіку. Швидко підпадає під вплив інших людей.

**Холерику** властиві високий рівень нервово-психічної активності та енергії дій, різкість і поривчастість рухів, сильна імпульсивність та яскравість емоційних переживань. Мислення теоретичне, самостійне, критичне, глибоке, але недостатньо гнучке. Любить дискутувати, доводить свою точку зору. Швидка мова, недоговорює закінчення слів. Дуже реалістичний, ніколи не мріє, не фантазує. Людина діла і слова. Дуже відповідальний. Хороший оратор, прямолінійний, природжений організатор і лідер, має завищену самооцінку і рівень домагань. Честолюбний. Комунікативний за потребою.

*Недоліки.* Недостатня емоційна і рухова врівноваженість холерика може виявитися за відсутності належного виховання в нестриманості, запальності, нездатності контролювати себе в емоціогенних обставинах. Схильний до афектів (кричить, свариться). Неврівноважений, швидко втомлюється і виснажується. Часто виявляє нетерплячість, виступає різко і критично. Іноді агресивний, гнівливий. Намагається робити все, щоб бути кращим за інших. Довго пам'ятає кривду.

**Флегматик** характеризується порівняно низьким рівнем активності поведінки, ускладненням переключення, повільністю і спокійністю дій, міміки і мовлення, рівними, постійними та глибокими почуттями і настроями. Не хвилюється, коли його лають. Впевнений у собі, має реальну самооцінку і рівень домагань. Вірний у дружбі, закохується на все життя. Доброзичливий, рівний у стосунках. Хороший виконавець, охайний, точний,

скрупульозний. Цілеспрямований, витриманий, організований. Витримує сильні та тривалі подразники.

*Недоліки.* Невдале виховання може сприяти формуванню у флегматика таких негативних рис, як млявість, збідненість і слабкість емоцій, схильність до виконання лише звичних дій. Поганий розподіл і переключення уваги. Низький рівень емоційної реакції на події. Відсутнє почуття гумору. Недостатня широта інтересів (вони вузькі і глибокі). Немає здібностей до керівної роботи. Пише краще, ніж розмовляє. Одноманітний і невиразний у міміці, інтонації. Важко звикає до нових людей і обставин.

*Меланхоліку* властиві низький рівень нервово-психічної активності, стриманість і приглушеність моторики та мовлення, значна емоційна реактивність, глибина і стійкість почуттів, але слабка їх зовнішня вираженість. Мова тиха, особливо при хвилюванні. Добрий. Ласкавий, любить коли йому співчують. Має занижену самооцінку. Відповідальний, намагається бути “не гірше за інших”. Радіє, коли його хвалять. Тягнеться до сильних особистостей. Тонко розбирається у людях. Тонко відчуває музику, літературу, живопис. Почуття виникають повільно, але вражають своєю глибиною і силою.

*Недоліки.* При недостатньому вихованні у меланхоліка можуть розвинути такі негативні риси, як підвищена аж до хворобливості емоційна вразливість, замкнутість, відчуженість, схильність до тяжких внутрішніх переживань за таких життєвих обставин, які на це не заслуговують.

### **Урахування особливостей вищої нервової діяльності учнів у навчально-виховному процесі**

#### ***Урахування вчителем особливостей вищої нервової діяльності учнів у навчанні***

Кожен тип нервової системи має свої переваги і слабкі сторони. Оптимізація навчально-виховного процесу передбачає врахування вчителем таких особливостей вищої нервової діяльності учнів як слабкість та інертність.

Слабкість нервової системи свідчить про високу реактивність, чутливість, низьку працездатність, повільність, інертність у роботі, тривкість окремих зв'язків та їх систем. Такі школярі не схильні до ризику, всіляко прагнуть уникати невдач (хворобливо реагують на них), часто перестраховуються, обирають занадто легкі завдання, піддаються переконанню, навіюванню.

#### ***Робота вчителя з учнями, які мають слабку нервову систему:***

- надання переваги навчальним ситуаціям, які вимагають монотонної роботи (розв'язування багатьох однотипних задач, виконання кількох подібних вправ);
- організація діяльності за схемою, зразком, алгоритмом;
- використання послідовної та планомірної роботи, складання відповідних планів;

- застосування різноманітної наочності (графіків, схем, малюнків, діаграм, таблиць);
- компенсація швидкої втомлюваності частими перервами для відпочинку, оптимальною організацією діяльності, режимом дня;
  - запобігання частим відволіканням уваги посиленим контролем і перевіркою роботи після її виконання;
  - повільний темп розумової роботи (ретельна попередня підготовка, складанням плану відповіді тощо);
- уникнення ситуацій з несподіваними запитаннями та вимогами швидкої відповіді;
- розбивка великого за обсягом, різноманітного і складного матеріалу на частини;
- перехід до засвоєння нового в роботі лише після міцного засвоєння попереднього матеріалу;
- формування впевненості у силах і знаннях учнів, обережне оцінювання невдач;
- піклування про спокійну, доброзичливу обстановку в класі без критики та тиску.

Школярі із **сильною нервовою системою** мають високий рівень домагань, схильні до ризику та перебільшення своїх потенційних можливостей. На педагогічні впливи реагують активно, демонструють незалежність у поведінці, прагнуть довести свою правоту, невдачі приписують обставинам, не люблять підкорятися наказам і розпорядженням, у разі неприємностей ефективно використовують прийоми саморегуляції. Вчитель має толерантно ставитися до незалежності таких школярів, аргументувати доцільність своїх пропозицій, турбуватися про збереження у них адекватної самооцінки та рівня домагань, створювати умови для розвитку креативності.

Про **інертність нервової системи** свідчать великі труднощі школяра в роботі із різноманітними за змістом і способами розв'язання завданнями, у сприйнятті матеріалу, який подається у швидкому темпі, переключенні уваги з одного виду діяльності на інший. За дефіциту часу ці учні погано справляються з роботою навіть тоді, коли добре знають матеріал. Повільність і неквапливість характеризують їхні мовлення і рухи.

Навчальна діяльність учнів з **інертною нервовою системою** характеризується такими позитивними особливостями: **1.** Здатність працювати довго, не відволікаючись на репліки вчителя або однокласника, який виконує завдання біля дошки. **2.** Високий рівень самостійності при виконанні завдань. **3.** Збереження активності впродовж тривалого часу, активність під час здійснення одноманітної роботи. **4.** Виконання завдань після ретельного вислуховування пояснень учителя. **5.** Активність у вивченні нового матеріалу, високий розвиток довготривалої пам'яті (краще запам'ятовують). **6.** Уміння на власний розсуд організувати свою діяльність, зосередженість на виконанні завдання. **7.** Схильність до планування роботи (навіть письмової), надання переваги самостійній роботі порівняно з фронтальною.

## Урахування вчителем особливостей вищої нервової діяльності учнів у вихованні

**Холерик.** У взаєминах з холериком слід враховувати притаманну йому запальність, різкість, нестриманість. Доцільно контролювати діяльність холерика як можна частіше, критичні зауваження робити обережно, вдумливо. Не слід вступати в суперечку з учнем-холериком, коли він уже, як кажуть, “завівся”. Треба дочекатися певного заспокоєння. Запобіганню афектам значною мірою сприяє їхня корекція. Холерики з суспільними інтересами ініціативні, енергійні, принципові. Там, де відсутнє багатство духовного життя, холеричний темперамент часто виявляється негативно: в різкості, афективності, нестримності.

*Стратегія:* спокійна, врівноважена атмосфера соціального оточення, справедлива вимогливість, об'єктивне оцінювання (негативну оцінку ставити у енергійній формі), сприяння оволодінню прийомами саморегуляції, усвідомленню недоліків свого темпераменту. “*Ні хвилини спокою*” – такий принцип підходу до холерика. Необхідно завантажувати холерика завданнями та спеціальними дорученнями.

**Сангвінік.** Підхід до сангвініка полягає у достатньому завантаженні його рухової енергії (ігри, доручення, що вимагають швидкої реакції, кмітливості, частих переходів від одного виду діяльності до іншого). Реалізувати потребу сангвініка у лідерстві, наставництві. При відсутності серйозних цілей, глибоких думок, творчої діяльності у сангвініка виробляється поверховість і непостійність.

*Стратегія* – шляхом індивідуального контролю корегувати поверховість, непосидючість, брак витримки. Звертати увагу на цікаві аспекти завдання, безперервно ставити нові завдання, щоб активізувати нестійкі пізнавальні інтереси сангвініка. Підбадьорювати, закликати до подолання труднощів, розповідати про подальші перспективи роботи. Заохочувати виявлення відповідальності, вимогливості до себе, наполегливості. “*Довір'яй, але перевіряй*” – підхід до сангвініка.

**Флегматик.** Не підхльостувати, давати більше часу на виконання завдань пізнавального характеру. Індивідуальний поточний інструктаж для флегматика має бути повільнішим і докладнішим. Нові форми поведінки у флегматика виробляються повільно, але є стійкими. У залежності від умов в одних випадках у флегматика можуть виникнути позитивні риси: витримка, глибина думки, посидючість, стійкість уваги. В інших умовах у флегматика можуть виявлятися млявість і байдужість до оточуючого, лінь і безвілля.

*Стратегія* – систематично приділяти увагу, не переключати швидко з одного завдання на інше, робити установку на мобілізацію всіх сил для виконання термінових завдань, привчати стежити за витрачанням часу, стимулювати самоконтроль щодо темпу виконання намічених дій. Активізувати рухливість флегматика, яка тісно пов'язана з суто психічною, через ігри або спортивні змагання. Розбудити самолюбство, активізувати емоційну сферу, щоб створити необхідне вольове напруження. “*Не квап*” –



таким повинний бути підхід до флегматика. Головне – флегматик не може працювати за дефіциту часу, йому потрібний індивідуальний темп. Флегматика не слід підганяти, він сам розрахеє свій час і зробить справу.

**Меланхолік.** Зважувати на швидку стомлюваність, надавати меланхолікам більше часу для відпочинку, опитувати на початку занять. Підтримувати бадьорість духу, прагнення до переборення труднощів адаптації. Низька оцінка, негативні стимули гальмують меланхоліка, дезорганізують його. У нормальних умовах життя і при правильному вихованні меланхолік – людина глибока, змістовна, відносно добре переносить усі життєві явища. Сильний вплив часто викликає у меланхоліка гальмівну реакцію.

**Стратегія:** стимулювати меланхоліка шляхом систематичного підбадьорювання, навіювання віри у власні сили: дати можливість виявити переваги свого темпераменту (високу чутливість, акуратність, дбайливість, ретельність). “*Не нашкодь*” – це девіз для меланхоліка. На меланхоліка не можна кричати, давати різкі і жорсткі вказівки, тому що він дуже чутливий до слів, інтонацій та дуже ранимий.

**Загальна тактика:** завдання педагогів полягає в тому, щоб виявити особливості темпераментів учнів і, спираючись на позитивні сторони темпераментів, допомогти учням переборювати негативні сторони динаміки їх поведінки. При цьому необхідно пам'ятати: при наявності будь-якого темпераменту можна виробити, виховати всі суспільно необхідні, позитивні риси особистості й поведінки. Темперамент буде надавати лише своєрідність цим рисам. Учитель має враховувати, що відмінності за темпераментом – це відмінності не за рівнем можливостей психіки учнів, а за своєрідністю її вияву.

## **9. Характер як сукупність стійких індивідуально-своєрідних властивостей особистості. Структура і властивості характеру. Акцентуації рис характеру. Становлення характеру в онтогенезі**

**Характер** – це сукупність стійких індивідуально-психологічних властивостей людини, які виявляються в її діяльності та суспільній поведінці, у ставленні до колективу, до інших людей, праці, навколишньої дійсності та самої себе. Психологічні особливості людини називаються рисами характеру. Багатопланова діяльність збагачує характер. Особлива роль належить провідній діяльності, яка забезпечує максимальний рівень розвитку та вдосконалення особистості.

**Компоненти структури характеру** – спрямованість; переконання; розумові риси; емоції; воля; темперамент; повнота; цілісність; визначеність; сила (С.Д. Максименко).

**Спрямованість** – це вибіркове позитивне або негативне оцінне ставлення особистості до вчинків і діяльності, людей і самої себе.

**Переконання** – знання, ідеї, погляди, що є мотивами поведінки людини, визначають ставлення до дійсності, вчинки, поведінку, риси характеру

(принциповість, неприхильність у боротьбі, упевненість у справедливості й важливості справи).

**Потреби й інтереси.** Матеріальні чи духовні потреби й інтереси визначають не тільки думки та почуття людини, а й спрямованість її справ.

**Інтелект** – це теоретичний чи практичний склад розуму (здатність людина тонко спостерігати, глибоко аналізувати явища, робити висновки тощо).

**Емоції** стають підґрунтям таких рис характеру, як запальність, надмірна або вдавана співчутливість, всепрощення або брутальність, грубість, “товстошкірість”, нечутливість до страждань інших, нездатність співпереживати.

**Воля** в структурі характеру зумовлює його силу, твердість. Воля є стрижневим компонентом сформованого характеру.

**Почуття** є показниками якісних особливостей характеру (залежно від особливостей характеру людина може виявляти пристрасне або холодно-розсудливе ставлення до явищ дійсності).

**Темперамент** у структурі характеру є динамічною формою його вияву, природною основою характеру. Темперамент впливає на тонус почуттів, виразність рухів, вольові вияви, визначає такі риси, як врівноваженість чи нерівноваженість поведінки, рухливість чи інертність, підвищений чи понижений тонус активності, легкість чи складність входження в нове оточення тощо.

**Основні риси типового характеру:** *моральні* (чесність, правдивість, сором'язливість, принциповість); *вольові* (цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, рішучість, активність, мужність); *інтелектуальні* (винахідливість, кмітливість, дотепність); *емоційні* (ніжність, доброзичливість, чуйність); *ставлення до праці* – виявляється в працелюбності, повазі до праці або ж у зневазі до неї. Важливі риси у ставленні до праці – акуратність, сумлінність, дисциплінованість, організованість; *ставлення до інших людей* формується у міжособистісних контактах і зумовлюється суспільними умовами життя, які складаються історично і розкриваються в колективі. Позитивними рисами характеру є справедливість, дотримання слова, щедрість, доброзичливість, чесність, принциповість. До негативних рис характеру належать відчуженість, замкнутість, заздрість, скупість, зневага до інших, хвалькуватість, гординя, схильність до безпідставного кепкування та глузування, схильність до пустопорожніх суперечок, заперечення істини, дріб'язковість; *ставлення до самої себе* – позитивне або негативне – залежить від рівня розвитку самосвідомості, здатності оцінювати себе. Такі риси характеру, як скромність, почуття власної гідності, вимогливість до себе, відповідальність за справу, схильність віддавати себе, свої сили колективу, державі, свідчать про високий рівень розвитку самосвідомості особистості. Деяким людям властиві негативні риси – нескромність, хвалькуватість, кар'єризм, гординя, самовпевненість тощо; *ставлення до власності* виявляється через такі риси

характеру як “щедрість – жадібність”, “акуратність – неохайність”, “ощадливість – марнотратність”.

**Основні синтетичні властивості позитивного характеру.** Синтетичними риси характеру називають тому, що в них виявляється не одна, а багато якостей особистості. За **моральної вихованості** як синтетичної властивості характеру людина є цілеспрямованою, гуманною, діяльною і доброю, тактовною. **Повнота характеру** – це всебічний розвиток основних його структурних компонентів – розумових, моральних, емоційно-вольових. **Цілісність характеру** – це єдність психічного складу людини, незалежність виявів рис характеру від ситуацій, відсутність розбіжностей у поглядах, єдність слова та діла. **Визначеність** – твердість і незалежність особистості в її прагненнях і переконаннях, у боротьбі за досягнення окреслених цілей. **Сила характеру** – це енергія, з якою людина прагне досягти поставлених цілей, її здатність до концентрації зусиль при зустрічі з перешкодами і труднощами, вміння їх долати. **Твердість характеру** виявляється в послідовності дій і завзятості людини, у свідомому відстоюванні поглядів і прийнятих рішень. **Врівноваженість характеру** – це найбільш оптимальне для діяльності й спілкування з людьми, співвідношення стриманості й активності, вироблена рівність поведінки, яка дозволяє, за словами І.П. Павлова, індивіду тримати себе у важких умовах на висоті.

### Акцентуації рис характеру

**Акцентуація рис характеру** – це крайній варіант нормального характеру, загостреність його окремих рис. Дебют акцентуацій відбувається у підлітковому віці. При кожному типі акцентуації є вибіркова вразливість, свої слабкі місця до певних психологічних впливів. Визначення типу акцентуації дозволяє передбачити ситуації, де можна очікувати виникнення патологічних реакцій (порушення поведінки, невротичні стани).

**Чинники акцентуацій характеру:** особливості сімейного виховання; перешкоди в діяльності; когнітивна криза як наслідок суперечності між розширенням сфер діяльності, взаєминами підлітка з оточенням та рівнем власної психологічної компетентності; дисгармонійність образу Я: виникнення комплексу неповноцінності; несформованість стійких інтересів, соціальних потреб, норм, невміння адекватно задовольнити актуальні потреби; спадкові ознаки (тип нервової системи, захворювання нервової системи, фізичні вади, хвороби).

### **Оглядова психологічна характеристика деяких типів акцентуацій характеру та рекомендації щодо колекційного впливу**

Школяр з **нестійкою акцентуацією** характеру потребує постійного контролю, вимогливості, дисципліни, йому притаманна навіюваність, наслідування того, як поведуться ті, хто його оточує. Тому такому підлітку потрібно створити сприятливе мікросередовище, де прикладом для наслідування були б позитивні лідери, а норми поведінки не суперечили б

соціально схвалюваним нормам. Отже, чіткий контроль з боку батьків, учителів та позитивних лідерів класу є основними заходами щодо корекції поведінки підлітка з нестійкою акцентуацією характеру.

**Гіпертимний підліток**, навпаки, не витримує чіткої регламентації поведінки і постійного контролю. Для такого підлітка умови, що пригнічують його активність, є психотравмуючим фактором. Таких підлітків слід заохочувати до діяльності, яка потребує кмітливості, рішучості, наполегливості, де потрібно виявити активність, вміння швидко орієнтуватися, де можна задовольнити прагнення до лідерства, новаторства. Для гіпертимного типу патогенними будуть ситуації, що вимагають вміння стримувати вияви своєї бурхливої енергії. Наприклад, таким дітям украй важко сумлінно виконувати монотонну роботу.

У ході роботи з **експлозивним (збуджуваним)** учнем слід проводити бесіди та тренінги, спрямовані на зменшення агресії, посилення самоконтролю та пошук ефективних шляхів досягнення лідерства. Підлітку потрібно пояснити особливості його характеру і навчити оволодівати своїми спалахами гніву, підказати прийоми, за допомогою яких він зуміє відслідкувати момент зародження в собі афективного спалаху й спробує переключити увагу на інші почуття або інший об'єкт.

**Епілептоїдам**, через їх інертність та педантичність, дуже допомагають заняття, які вимагають монотонності, точності, старанності. Це різьблення, мозаїка, граверні роботи. Доцільно заохотити школярів до цих видів діяльності, допомогти їм досягти успіху в них, підказати, що в разі виникнення почуття туги краще за все зайнятися улюбленою справою. Слід переключити потребу епілептоїдів у владі над іншими людьми на заміщувальні види діяльності, наприклад, спортивні ігри, єдиноборства, де можна "взяти гору" над супротивником.

**Істероїдні підлітки** повністю можуть задовольнити свою потребу бути в центрі уваги, беручи участь у художній самодіяльності, виступах молодіжних естрадних ансамблів, виконуючи обов'язки диск-жокея в школі на дискотеках, екскурсовода в шкільному музеї тощо. Істероїдним підліткам притаманно сприймати інших людей як засоби досягнення своїх цілей. Тому з ними слід проводити індивідуальну роботу щодо уточнення реальних цілей їхньої діяльності. Варто навчити істероїдного підлітка прогнозуванню і таким засобам досягнення своїх цілей, які не порушують межі особистості іншої людини. У разі істероїдного відхилення в розвитку характеру для підлітка найбільш вразливою є ситуація, коли він відчуває нестачу уваги до себе.

## Становлення характеру в онтогенезі

Формування характеру – це процес становлення стійких психологічних утворень особистості під впливом об'єктивних і спеціально створених для цього умов, коли її дії та вчинки в результаті їх багаторазових повторень стають звичними й визначають типову модель поведінки.

**Особливості становлення характеру та впливу виховання на цей процес:** 1) характер формується в процесі індивідуального життя людини під провідним впливом суспільних умов; важливу роль у вихованні характеру відіграє активна діяльність особистості, праця, спілкування, постійні міжособистісні контакти, виховання батьків, учителів, значущих людей; виховання організовує обставини життя і спрямовує в потрібному напрямі життєві впливи, підкріплює їх, створює відповідне ставлення до навколишньої дійсності особистості, що формується; 2) виховання гальмує негативні впливи, перешкоджає закріпленню небажаних звичок і рис її поведінки; 3) на достатньо високому етапі розвитку особистості починають діяти самовиховання і саморегулювання процесу становлення характеру (С.Д. Максименко).

Вияви рис характеру в *молодшому шкільному віці* пов'язаний із характеристиками темпераменту. Під впливом навчання і виховання у дітей молодшого шкільного віку формуються такі риси характеру, як товарииськість, колективізм, цілеспрямованість, акуратність, любов до праці, охайність, сміливість. Через недостатню сформованість вольових процесів у молодших школярів спостерігаються імпульсивність поведінки, примхливість, впертість. Однак більшість молодших школярів чуйні, допитливі та безпосередні у виявленні своїх почуттів і ставлень. Важливою умовою формування рис характеру є життя учнів у шкільному колективі, їх участь у дитячих організаціях.

**Особливості становлення характеру підлітків:** 1) підліток підпадає під значний вплив суспільних умов, виявляє інтерес до навколишньої дійсності, прагнення до праці фізичної та розумової; 2) поступово утворюються певні риси, сукупність яких становить характер особи; 3) спостерігається чутливість до думки колективу, оцінки якого щодо будь-якого виду діяльності відіграють значну роль у формуванні характеру підлітка; 4) неврахування вікових особливостей підлітків зумовлює негативізм, бравату, неслухняність, нестриманість, невмотивовані вчинки; 5) дебют акцентуації рис характеру.

**Особливості становлення характеру старшокласників:** 1) юнаки досягають фізичної зрілості й здатності виявляти в поведінці, праці та навчанні достатньо сформовані риси характеру; 2) пристосовуючись до дійсності, старшокласники втрачають значну частину ілюзій, максималізму; 3) спостерігається критичне ставлення до засвоєваних ними знань, до висловлювань дорослих; 4) домінують такі риси характеру як відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямованість, наполегливість, принциповість, самостійність;

5) можливі переживання з приводу наявності у себе негативних рис. Старшокласники вважають, що вони самі винні в усіх негараздах,

намагаються виправити власні недоліки, починають розуміти властивості свого характеру, активно займаються самовихованням.

## **10. Здібності як індивідуально-своєрідні особливості людини. Взаємозв'язок навчання та розвитку задатків та здібностей школяра. Сутність загальних та спеціальних здібностей**

*Здібності* – це індивідуально-психологічні особливості особистості, синтез індивідуально-типологічних властивостей, які є умовою успішного здійснення певної діяльності й визначають відмінності в оволодінні необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками. По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називають не взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей. По-третє, поняття “здібність” не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які уже вироблено у даної людини.

Здібності виявляються у швидкості, глибині, міцності оволодіння способами і методами діяльності, у готовності до навчання; у цілеспрямованій діяльності особистості. Вони пов'язані з темпераментом і характером людини (але темперамент і характер не є здібностями), із загальною спрямованістю особистості і стійкою схильністю людини до певної діяльності.

Природною передумовою здібностей є **задатки** – спадкові властивості периферичного й центрального нервового апарату. Здібності розвиваються із задатків у процесі виховання, учіння, навчання, самого життя. Задатки не містять у собі здібностей і не гарантують їхнього розвитку. Задатки багатозначні: на основі одного й того самого задатку можуть сформуватися різні здібності. Наприклад, на основі художнього типу можуть виявитися здібності і актора, і письменника, і художника, і музиканта. На основі мисленневого типу можуть розвинутися здібності і математика, і лінгвіста, і філософа.

Зі здібностями тісно пов'язані **нахили**, тобто вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися.

Задатки обумовлюють різні шляхи формування здібностей, впливають на рівень досягнення, швидкість розвитку здібностей. До задатків належать: 1) типологічні особливості нервової системи; 2) співвідношення першої та другої сигнальної систем; 3) індивідуальні особливості будови аналізаторів, окремих ділянок кори головного мозку тощо.

Здібності людини є складною синтетичною властивістю, які поєднують низку *загальних і часткових* властивостей, залежно від співвідношення двох сигнальних систем. Відносно перевагою першої сигнальної системи характеризується художній тип. Мислительний тип, у якого переважає друга сигнальна система, і середній тип з характерною для нього врівноваженістю

обох сигнальних систем. Ці відмінності в сучасній науці пов'язують з функціями лівої (словесно-логічної) і правої (образної) півкулі головного мозку. До *часткових* властивостей належать: уважність, здатність тривалий час зосереджуватися на діяльності; чутливість, сприйнятливність до зовнішніх вражень; спостережливість. Важливу роль відіграють особливості мислення (гнучкість, швидкість, самостійність) та пам'яті (повнота, точність відтворення, міцність запам'ятовування тощо).

### Сутність загальних та спеціальних здібностей

Розрізняють здібності загальні та спеціальні.

*Загальними* називаються здібності, які певною мірою виявляються в усіх видах діяльності – навчанні, праці, грі, розумовій діяльності, тобто забезпечують продуктивність осолодіння знаннями. Завдяки загальним здібностям люди успішно оволодівають різними видами діяльності, легко переходять від однієї діяльності до іншої. В учнів загальні здібності виявляються в успішному засвоєнні різних навчальних дисциплін. В основі загальних здібностей лежать задатки, що створюють сприятливі умови для виконання будь-якого виду діяльності. Серед них – висока пластичність кори головного мозку, що забезпечує майже безмежні можливості в засвоєнні, аналізі та відтворенні нового матеріалу при високій працездатності; пізнавальна активність і допитливість, вміння усвідомлювати завдання, планувати, організовувати його виконання; надзвичайна спостережливість, сенситивність (загострена чутливість), свіжість і гострота сприймання; яскравість уяви, перевага її творчих компонентів; особлива загальна реактивність нервової системи тощо.

*Спеціальні* здібності (мовленнєві, математичні, літературні, зображальні, спортивні, творчі) – це здібності до певного виду діяльності, для виконання якої необхідні задатки особливого роду та їх розвиток. Наявність певних властивостей є підґрунтям спеціальних здібностей. Так, уява – важлива ознака літературних здібностей, абсолютний музичний слух – підґрунтя музичних здібностей, педагогічний такт у педагога тощо.

Загальні та спеціальні здібності взаємопов'язані й доповнюють одна одну. Серед видатних діячів було багато людей, у яких поєднувався високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей (М. Ломоносов, Т. Шевченко, М. Бородін та ін.)

Будь-яка діяльність вимагає від людини не однієї здібності, а багатьох. Наприклад, літературні здібності охоплюють вразливість, спостережливість, образну пам'ять, творчу уяву, здатність до творчого та виразного мовлення.

**Індивідуальні відмінності у здібностях людей.** У структурі здібностей виділяють потенційні й актуальні (діяльнісні) можливості розвитку. *Потенційні здібності* – це можливості розвитку індивіда, які виявляються кожного разу, коли перед ним постає необхідність розв'язання нових завдань. Проте розвиток індивіда залежить не тільки від його психологічних якостей,

але й від тих соціальних умов, у яких ці якості можуть або не можуть бути реалізовані. У такому випадку говорять про **актуальні здібності**.

Розрізняють також *природні* здібності (в основі своїй біологічно обумовлені: сприймання, пам'ять, мислення, здатність до елементарної комунікації на рівні експресії) та *специфічно людські* здібності (соціальні), які мають суспільно-історичне походження (художні, музичні, інженерні, математичні та ін.) Виокремлюються також *теоретичні* (здатність до абстрактно-теоретичних роздумів) та *практичні* (здатність до ефективного виконання практичних дій) здібності, *навчальні* (високий рівень навальності) та *творчі* (генерування ідей, креативність) здібності.

За рівнем розвитку здібностей розрізняють людей здібних, обдарованих, талановитих і геніальних. **Обдарованість** – високий рівень задатків особистості, поєднання природженого і набутого індивідом. **Талант** – природний хист, високий рівень обдарованості людини у певних видах діяльності (наукової, творчої, політичної, виробничої). **Геніальність** – вищий ступінь обдарованості людини, найвищий ступінь розвитку таланту, що дає змогу відкривати цілу епоху, нову еру в тій чи іншій галузі.

#### **Взаємозв'язок навчання та розвитку задатків і здібностей школяра**

Здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які формуються в сукупності з задатками під впливом зовнішніх умов у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем. Кожна з властивостей і здібностей, маючи свою якісну та кількісну характеристику, є результатом вікового розвитку особистості. Вихідний пункт цього розвитку утворюють парціальні (що відносяться до окремих органів і функцій) та загальні (притаманні всьому індивіду) задатки, тобто генетичні (спадкові і природжені) анатомо-фізіологічні передумови їх становлення в процесі діяльності та поведінки, навчання і виховання, самонавчання й самовиховання, творчості і самотворення.

Уже на початку навчання в школі першокласники відрізняються один від одного рівнем обізнаності з навколишнім світом, спостережливістю, вмінням думати, запам'ятовувати й відтворювати, висловлювати свої думки за допомогою усного мовлення та ін. У процесі навчання здібності в учнів не тільки використовуються, а й розвиваються. Виробляються уважність, спостережливість, якості пам'яті, мислення й мовлення, а також емоційні й вольові властивості. Розвиток цих компонентів відбувається в молодшому шкільному віці нерівномірно. Повільніше розвиваються перцептивні, мнемічні компотненти. Порівняно більших прогресивних змін зазнають якості, пов'язані з уявою, мисленням та мовленням. Формуються й емоційні, вольові компоненти здібностей учнів. До них належать упевненість, наполегливість, самоконтроль у роботі, витримка, здатність чинити опір навіюванню.



У підлітковому віці збільшується вибірковість в учбовій діяльності, зростає сенситивність у розвитку загальних і спеціальних здібностей, з'являються стійкі інтереси.

Головною тенденцією розвитку когнітивної сфери в юнацькому віці є **розвиток загальних і спеціальних здібностей** старшокласників на базі основних провідних видів діяльності: навчання, спілкування і праці. Юнацький вік характеризується посиленням індивідуальних відмінностей між школярами. Значна частина старшокласників виявляють справжню зацікавленість до навчання і творчості. Розвиток інтелекту на даному етапі тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей, коли відбувається не просте засвоєння інформації, а виявляється інтелектуальна ініціатива і створюється щось суб'єктивно нове.

Юність психологічно більш рухлива і схильна до захоплень. У той же час, щоб стати продуктивним у творчості, юнаку потрібна інтелектуальна дисципліна і зібраність. Саме ці якості вирізняють творчих школярів від їх імпульсивних однолітків (І. Кон). Разом з тим варто підкреслити, що конкретні особистісні властивості обдарованих юнаків можуть істотно розрізнятися.

На думку С.Л. Рубінштейна, розвиток здібностей у сукупності з задатками здійснюється у вигляді спіралі. Реалізація можливостей, які надають здібності одного рівня розвитку, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей більш високого рівня.

#### *Умови виховання здібностей*

*Знати у всіх відношеннях дитину.* Враховувати сили і можливості дитини в різних навчальних предметах, видах фізичної праці. Знання дитини у всіх відношеннях є умовою для складання плану формування її здібностей.

*Відповідний рівень навченості дитини.* Необхідно звертати увагу на те, в якій мірі дитина оволоділа певним обсягом знань, умінь вчитися. Враховувати, наскільки розвинулись у дитини здатність до навчання, яка хоч і не рівнозначна здібностям, але включається в неї як один із необхідних внутрішніх компонентів.

*Процес навчання повинен носити творчий характер.* Першочергове значення має постановка перед учнями проблемних питань, творчих робіт, задач, які розв'язуються за допомогою вчителя, а потім самостійно самими учнями.

*Правильне поєднання навчання з практикою, працею і суспільною роботою.* Тільки за цієї умови створюються універсальні зв'язки та вміння, які забезпечують успішне розв'язання як теоретичних, так і практичних завдань.

*Вести систематично профорієнтаційну роботу в школі.* Кожен учень повинен правильно вибрати у відповідності зі своїми нахилами і здібностями спеціальність і розпочати готуватись до неї вже в шкільному періоді життя.

*Формувати активні риси особистості.* Для розвитку здібностей важливі самостійність, працелюбність, організованість, критичність, наполегливість,

без чого неможлива повна реалізація потенціальних сил і здібностей індивіда та максимальний їхній розвиток у діяльності.

*Правильно поєднувати загальні вимоги з індивідуальним підходом, створювати такі соціальні умови, за яких учні максимально активізувалися, включалися у різні види діяльності, реалізовували творчі можливості (О.Г. Ковальов).*

## **11. Спілкування як соціально-психологічний феномен.**

### **Засоби спілкування.**

#### **Стилі спілкування у педагогічній діяльності**

**Спілкування** – це різноманітні контакти між людьми, зумовлені потребами спільної діяльності (С.Д. Максименко). Спілкування – багатоплановий процес взаємодії, взаємовпливу, взаємсприймання і взаєморозуміння між людьми (О.О. Бодальов).

Спілкування – багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, що породжений потребами спільної діяльності (А.А. Петровський).

**Психологічний зміст спілкування.** 1. Спілкування – це процес взаємодії (взаємоактивний процес), в якому обидві сторони, що спілкуються є активними. У процесі спілкування формуються, виявляються й реалізуються міжособистісні взаємин. 2. Спілкування має онтогенетичний характер. Поза цього процесу неможливе формування особистості.

3. Спілкування має суспільний характер, бо взаємодія людини з оточуючим світом здійснюється в системі об'єктивних стосунків, що складаються між людьми в їх суспільному житті та виробничій діяльності. 4. Спілкування носить історичний характер. У процесі спілкування складаються і реалізуються як особистісні, так і суспільні відносини. 5. Спілкування являє собою суб'єкт-суб'єктну діяльність. Спілкування з неживими предметами умовне. 7. Спілкування є основною потребою, без якої людина не формується як особистість. Саме у спілкуванні виявляються характер, темперамент, розум і здібності особистості. 8. Спілкування тісно пов'язане з діяльністю. Будь-яка форма спілкування є специфічною формою спільної діяльності людей. 9. У процесі спілкування формуються духовні потреби, морально-політичні й естетичні почуття; складається характер.

**Функції спілкування:** 1) *інформативно-комунікативна* (взаємне інформування, прийом і передача інформації, обмін думками, рішеннями та ін.); 2) *регулятивно-комунікативна* (регуляція не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей); 3) *афективно-комунікативна* (передача емоцій, почуттів); 4) *контактна* – встановлення контакту як спільної готовності до прийому та передачі повідомлень, підтримування взаємозв'язку; 5) *координаційна* (взаємне погодження дій при організації спільної діяльності); 6) *спонукання* (стимулювання) – підтримка, стимуляція активності партнера до спілкування; 7) *розуміння* – усвідомлення обома сторонами спілкування

обставин, умов, спільних установок, переживань тощо; **8) координація** – взаємна орієнтація та узгодження дій в організації спільної діяльності; **9) встановлення стосунків** – усвідомлення та зміна свого власного місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків; **10) вияв впливу** – зміна поведінки, особистісно-змістових значень партнера, в тому числі його намірів, установок, поглядів, рішень, умінь, дій.

### **Структура спілкування**

Г. Андреева виділила три сторони спілкування: *комунікативну* (обмін інформацією), *інтерактивну* (взаємодія) та *перцептивну* (розуміння людини людиною).

**Комунікативна** функція – це різні форми та засоби обміну і передавання інформації, завдяки яким стають можливими збагачення досвіду, нагромадження знань, оволодіння діяльністю, узгодження дій та взаєморозуміння людей. Комунікація може відбуватися і без участі свідомості – шляхом невербальної поведінки (погляд, вираз обличчя, пози, міжособистісна дистанція, інтонації голосу). Комунікативна взаємодія людей відбувається переважно у вербальній (словесній) формі – в процесі мовного спілкування.

Спілкування завжди передбачає певний вплив на інших людей, зміну їх поведінки та діяльності. У цьому разі виявляється **інтерактивна** функція спілкування, функція впливу. Поради, інструкції, вимоги, накази, що висловлені у мовній формі та адресовані іншій особі, є спонуканнями до дії та регуляторами її поведінки. Інтерактивний компонент структури спілкування пов'язаний з обміном діями між людьми, з організацією їхньої спільної діяльності. У психології виділяють два типи взаємодії – *кооперативну* і *конкурентну*. Кооперативна взаємодія спрямована на підсилення контактів між людьми, на збільшення їхньої привабливості, а конкурентна – на зменшення контактів і ступеню симпатії та привабливості людей.

Присутність інших осіб суттєво впливає на діяльність, поведінку, стан людини, навіть якщо прямий контакт між ними не встановлюється. Форма впливу, за якої підвищується продуктивність діяльності однієї людини під впливом іншої або групи людей, називається *фасилітацією*. Наприклад, спортсмен у присутності суперника або іншої людини покращує свій результат.

Крім форм впливу, розрізняють три **способи взаємодії**: переконання, наслідування, навіювання. *Переконання* – це процес логічного обґрунтування певного судження або умовиводу. *Наслідування* – це відтворення індивідом певних рис поведінки, манер, дій, вчинків. *Навіювання* – психологічний вплив однієї людини на іншу або групу людей, розрахований на некритичне сприймання слів і виражених у них думок. Одна з притаманних людині властивостей психіки, при цьому найбільш висока навіюваність у дітей. Грамотне педагогічне використання навіювання може бути ефективним виховним заходом.

**Перцепція** – це процес сприймання один одного партнерів і встановлення на цій основі взаєморозуміння. Обмінюючись інформацією, встановлюючи комунікативні зв'язки для досягнення цілей діяльності, взаємодіючи і здійснюючи різнобічні впливи на інших партнерів, люди безпосередньо сприймають один одного і мають можливість пізнавати фізичні, психологічні та індивідуальні особливості одне одного. У цьому виявляється перцептивна функція спілкування.

**Психологічні механізми**, які забезпечують процес сприймання й оцінки іншої людини: **1)** механізми пізнання й розуміння людьми один одного (ідентифікація, емпатія, атракція); **2)** механізми оцінки самого себе (рефлексія) у процесі спілкування; **3)** механізми, які забезпечують прогнозування поведінки партнера по спілкуванню (каузальна атрибуція).

**Ідентифікація** – ототожнення себе з іншою людиною або з групою, зразком. Ідентифікація допомагає зрозуміти почуття іншого, його переживання, вчинки. Ми ніби ставимо себе на місце іншої людини і відновлюємо в пам'яті, що самі переживали у відповідний момент. **Рефлексія** – усвідомлення людиною того, як вона сприймається партнером по спілкуванню, корекція своєї поведінки відповідно до можливої поведінки іншого. Сприймання людини людиною супроводжується явищем **стереотипізації**. Стереотип – це образ людини, який сформувався та яким користуються як штампом. Звичайно стереотип виникає на основі обмеженого минулого досвіду. Особливо поширеними є етнічні стереотипи, коли на основі обмеженої інформації про окремих представників певної етнічної групи робляться упереджені висновки стосовно всієї групи. Найбільш поширеними є стереотипи про безпосередній зв'язок між зовнішніми даними людини й рисами її характеру та інтелектом.

### **Засоби спілкування**

Розрізняють вербальні й невербальні засоби спілкування.

До **вербального засобу** належать мова й мовлення. Мова – це система словесних знаків. Вона містить у собі слова (їх значення) і синтаксис – набір правил, за якими будується речення. Мова – об'єктивне явище життя суспільства. Вона є одним із виявів національної самосвідомості й культури, духовним надбанням кожного народу.

**Мовлення** – це мовленнєвий процес, мовленнєва діяльність, мова в дії. Мовлення є явищем психічним. Воно завжди індивідуальне й суб'єктивне, тому що виявляє ставлення індивіда до об'єктивної реальності. Розрізняють зовнішнє (усне і писемне) і внутрішнє мовлення. Зовнішнє мовлення, у свою чергу, поділяється на монологічне (розмова однієї людини) і діалогічне (розмова двох людей). Особливим різновидом мовленнєвої діяльності є внутрішнє мовлення, звернене до самого себе.

**Невербальними** засобами є: **1)** *паралінгвістичні* (інтонація, паузація, дихання, темп, ритміка, гучність, тональність тощо); **2)** *екстралінгвістичні* (стук у двері, сміх, плач, різноманітні шуми); **3)** *кінетичні* (жести, міміка, контакт очей); **4)** *проксемічні* (пози, рухи тілом, просторово-часова

організація). Розташування партнерів обличчям одне до одного символізує повагу до співрозмовника. Дистанція є свідченням офіційності партнерів у спілкуванні або навпаки. Дистанція поділяється на особисту (для спілкування друзів) і соціальну (для офіційного спілкування). Часова організація спілкування також доповнює мовленнєві контакти. Вчасний прихід на зустріч символізує ввічливість до партнера, запізнення ж тлумачиться як неповага; **5) моторні дії**, які як засіб невербального спілкування спеціально використовуються для передачі повідомлень: рухи в балеті, рухи диригента в оркестрі, регулювання вуличного руху, команди прапорцем у спорті тощо. Це специфічні засоби спілкування, які використовуються у різних видах професійної діяльності, де без них взаєморозуміння між людьми неможливе; **6) обмін предметами**. Передаючи або пересилаючи один одному предмети, люди тим самим повідомляють або нагадують про певні обов'язки, відносини, вчинки, події. Наприклад, вручення подарунків, букетів, кубків, медалей тощо.

Учителю важливо володіти комплексом засобів невербального спілкування, оскільки він може: **1)** використовувати їх з метою регуляції й оцінки роботи учнів і тим самим заощаджувати час; **2)** створювати позитивний тонус спілкування, встановлювати і зберігати контакти; **3)** впливати на мовленнєву активність учнів; **4)** сприяти запам'ятовуванню мовленнєвого матеріалу.

Учитель, складаючи план-сценарій уроку, має спланувати і свою невербальну поведінку, оскільки вона суттєво впливає на психіку учнів.

**Класифікація видів спілкування** здійснюється за певними параметрами, залежно від соціальних функцій (формальне, неформальне), контингенту учасників (міжособистісне, особистісно-групове та між групове), метою (ділове, особисте, міжособистісне), тривалості стосунків, міри опосередкування, завершеності, бажаності тощо.

Окремо можна виділити педагогічне спілкування. **Педагогічне спілкування** – це професійне спілкування вчителя з учнями в процесі навчання і виховання, спрямоване на створення умов для всебічного розвитку особистості. Воно дозволяє керувати соціально-психологічними процесами в учнівському колективі, забезпечує працездатний психологічний клімат.

Педагогічне спілкування необхідно розглядати в двох аспектах: як *комунікативну* діяльність педагога, спрямовану на розв'язання навчальних завдань та організацію своїх взаємовідносин з учнями; як *управління* спілкуванням дітей у шкільному колективі, процесом виховання індивідуальності школярів.

Педагогічне спілкування визначається багатьма факторами. Серед них важливими є: індивідуальний стиль спілкування педагога; установка педагога на окремих учнів, урахування особистих особливостей учнів, рівня розвитку групи, наявність вмінь професійного спілкування.

**Процес педагогічного спілкування включає наступні етапи:**

- 1) модулювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап);**
- 2) організація безпосереднього спілкування в момент початкової взаємодії (“комунікативна атака”);**
- 3) управління спілкуванням під час педагогічного процесу;**
- 4) аналіз ситуації попереднього спілкування та його моделювання на майбутню діяльність.**

### **Стили спілкування у педагогічній діяльності**

Стиль діяльності – це властива індивіду стійка індивідуально-специфічна система засобів, прийомів, методів і навичок, що забезпечує виконання діяльності. У стилі педагогічного спілкування виявляються: особливості комунікативних можливостей учителя; характер стосунків, що склалися між учителем і учнями; творча особистість педагога; світогляд і статус учителя у суспільстві, особливість учнівського класу тощо.

Залежно від обставин педагогічного спілкування та індивідуальних характеристик його учасників, можна виділити такі стилі педагогічного спілкування (В. Кан-Калик, І. Юсупов):

– **спілкування на основі захоплення загальною спільною творчою діяльністю** (“Спільна творчість”). Цей стиль поєднує високий професіоналізм та гуманізм учителя; партнери по спілкуванню рівноправні у своєму становищі, разом окреслюють мету, добирають спільно засоби для її реалізації, домовляються про спільне виконання;

– **спілкування на засадах дружніх стосунків** (“Дружня прихильність”). Спілкування-діалог. Розвиваються продуктивні стосунки вчителя з учнями; спостерігається наявність щирого інтересу. Стиль прихильності є емоційно-психологічним стимулятором розвитку ефективних взаємин;

– **спілкування-дистанція**. Дистанція є обмежувальним чинником у стосунках педагога з учнями, вона базується на авторитеті ролі, а не особистості вчителя; підкреслюються відмінності будь-якого характеру між партнерами. Надмірна дистанція призводить до формалізації системи педагогічної взаємодії. Водночас деяка дистанція повинна існувати, оскільки педагог і учень мають різний соціальний статус;

– **спілкування-залякування**. Цей стиль виникає в результаті небажання вчителя здійснювати індивідуальний підхід до дитини, наявності специфічних рис характеру вчителя, ворожого ставлення до дітей; підкреслення більш високого соціального статусу в порівнянні з іншими. Залякування надмірно регламентує діяльність школяра, позбавляє педагогічне спілкування взаєморозуміння;

– **спілкування-загравання**. Цей стиль виникає через нерозуміння вчителем завдань, які стоять перед ним. Якщо вчитель не володіє навичками спілкування, він відчуває страх, але водночас прагне встановити контакт із класом. Виникає фальшивий авторитет, який суперечить вимогам педагогічної етики;

– “менторський” повчально-покровительський стиль. Один із учасників волютаристськи присвоює роль наставника і встановлює недосяжну дистанцію між собою та іншими, що деструктивно впливає на взаємостосунки.

## **12. Референтна група, учнівський колектив та їх роль у формуванні особистості. Методи вивчення учнівських груп (соціометрія та референтометрія). Диференціація та інтеграція в учнівських колективах**

**Група** – це сукупність людей, яка виділяється із соціуму на основі певних ознак, наприклад, соціальної приналежності, наявності характеру спільної діяльності, особливостей організації (А.В. Петровський). Учнівський колектив є групою, що має спільну мету, задля якої члени групи взаємодіють, спілкуються, набувають соціального досвіду, певної зрілості як спільноти. Учнівський клас (мала група) є спільністю школярів, які взаємодіють в умовах навчально-виховного процесу, здобуваючи освіту та набуваючи досвіду комунікації.

Ступінь зрілості учнівської групи може бути різною: дифузна група, асоціація, корпорація і колектив. У дифузній групі немає міжособистісних зв'язків і спільної мети. У групі-асоціації народжуються міжособистісні взаємини на рівні симпатій та антипатій. У групі-кооперації спільна діяльність стає значущою для кожного школяра, розвивається взаємодія, рольова й статусна диференціація. У групі на стадії корпорації спільна діяльність може набувати індивідуалістичного, асоціального характеру. Найвищою формою соціальної зрілості малої групи є колектив.

**Колектив** – це група людей, які об'єднані спільною діяльністю та мають єдині цілі, підпорядковані цілям суспільства. Істотною ознакою колективу є суспільна значущість цілей та завдань, на реалізацію яких спрямовані зусилля його членів. Виконання спільної соціально цінної та особистісно значущої діяльності сприяє встановленню та розвитку колективістських взаємин, формуванню колективізму як особливої якості особистості. Колектив – вищий рівень розвитку і функціонування соціальної групи.

Виділяють офіційну (формальну) та неофіційну (неформальну, емоційну) структури малої групи. **Офіційна (формальна) група** створюється як структурна одиниця на підставі штатного регламенту, інструкцій та інших документів. Ділові стосунки між її членами визначаються посадовими обов'язками кожного й регулюються певним розпорядником. **Неофіційна група** – це спільність людей, що виникла нерегульованим шляхом, стихійно на підставі спільності інтересів її членів, симпатій, єдності поглядів і переконань чи з інших мотивів.

Окремо виділяють **референтну групу**. **Референтна (еталонна) група** – це реально існуюча чи уявна група, погляди, норми та цінності якої є зразком, еталоном для особистості, і за ними вона формує свої життєві ідеали, звіряє дії та вчинки. Особистість може бути членом групи, яка водночас постає для неї як референтна. За цих умов гармонізуються стосунки з групою,

створюються психологічно комфортні умови для успішного розвитку особистості в певному напрямі. У школяра може бути кілька референтних груп, і не завжди нею є колектив класу. Найкраще для виховання, коли референтною є формальна група.

Значущість нових референтних груп особливо зростає у підлітків. Референтна група підлітка складається з його ровесників, саме з ними він проводить більшу частину часу. Ізольовані групи однолітків у підлітковому віці набувають більшої стійкості, стосунки в них починають підкорятися більш суворим правилам. Спільність інтересів і проблем, які хвилюють підлітків, можливість відкрито їх обговорювати, робить атмосферу в таких групах більш привабливою для школярів.

Активний пошук підлітком своєї референтної групи стимулюється прагненням самоствердження, демонстративністю, потребою в наявності аудиторії, друзів, які визнають його “дорослість” і рівноправність. Деякий час референтна група може існувати лише в уяві підлітка. Саме взаємовідносини підлітка з референтною групою і утворюють стрижневу характеристику соціальної системи його розвитку.

### **Роль референтної групи й учнівського колективу у формуванні особистості**

Особливості впливу колективу на формування особистості полягають у наступному:

– у колективі створюються найсприятливіші умови для різнобічного розвитку школяра, на конкретного школяра можна впливати не прямо, а через колектив; на ставлення дітей одне до одного впливає *спосіб організації спільної діяльності*. Учитель повинен поступово переходити від прямого педагогічного впливу до впливу через клас, реалізуючи принцип паралельного педагогічного впливу (А.С. Макаренко);

– соціально-психологічними механізмами впливу ровесників на учня є психічне зараження, ідентифікація, наслідування, емпатія;

– характер і сила впливу класу на особистість залежать від *рівня його розвитку*: чим він вищий, тим позитивніший вплив. Групи високого рівня розвитку характеризують висока єдність, комунікативність, відповідальність. Об'єднані в них учні також виявляють відповідальність, стриманість, комунікативність та ін.;

– найбільший вплив на учня мають референтні групи. Розвиток особистості школяра залежить від того, наскільки клас є для нього референтною групою. В умовах класу, референтної групи школяр задовольняє свої потреби в самоствердженні, самовираженні, визнанні;

– спілкування у групі є й орієнтиром для поведінки учня, за яким він постійно звіряє те, що робить, з тим, чого очікують від нього інші;

– колектив ефективно впливає на особистість, якщо рівень її домагань відповідає реальному становищу в групі, а його цілі, завдання є зрозумілими, доступними і прийнятними для всіх, хто до неї належить;



- клас впливає на учня через систему відповідальності та соціальних санкцій (схвалення за успіх або покарання за невдачі у спільній діяльності);
- у групах із низьким рівнем розвитку індивід вважає успіх тільки своєю заслугою, а невдачу – результатом чиїхось прорахунків, у високорозвинених групах успіх оцінюється адекватно;
- за наявних розбіжностей між індивідуальними цінностями і цінностями класу виникає конфлікт, в одних індивідів він породжує конформістську поведінку, а в інших – прагнення діяти відповідно до своїх переконань;
- особливо впливають на клас, на окремих учнів лідери;
- **спілкуючись із ровесниками, учні обмінюються різноманітною інформацією, думками, переживаннями, поглядами на духовні та матеріальні цінності, виражають ставлення один до одного (повагу, довіру, доброзичливість, співчуття, готовність допомогти або негативне ставлення). Судження, оцінки однокласників формують у них адекватну самооцінку, норми поведінки, інтереси, впливають на усвідомлення цілей.**

### **Методи вивчення учнівських груп**

У класі, групі учні займають різне становище, мають різну популярність, що впливає на їхній стан (емоційний комфорт, благополуччя), поведінку, виховні можливості. Для ефективного використання виховних можливостей класу вчителю необхідно знати рівень його розвитку, бо не кожен клас є повноцінним колективом. Методами вивчення групи є спостереження, соціометрія, референтометрія.

**Спостереження** дає можливість всебічно з'ясувати змістовний бік життя групи, її структуру, рівень розвитку, статус окремих членів. Плідними при вивченні групи є також різні форми анкетування опитування, інтерв'ю, думки її членів про різні аспекти життя певної спільноти.

За допомогою **соціометрії** можливе виявлення емоційних потягів і симпатій у стосунках між членами групи, визначення їх характеру. Соціометрія використовується для вивчення міжособистісних відносин у групі, колективі з метою визначення структури взаємовідносин шляхом порівняно нескладної процедури вибору. Респондент відповідає на низку запитань, які стосуються вибору партнерів для спільної роботи, відпочинку, занять (наприклад: “З ким би ти хотів піти в туристичний похід?”). За результатами вибору можна встановити популярність особистості або навпаки.

**Позитивний бік соціометрії:** метод є оперативним і з його допомогою можна досить чітко визначити картину емоційних тяжінь у групі. Інформація може бути математично оброблена і оформлена графічно у вигляді соціограми. Однак соціометричний аналіз дає лише загальний опис сітки комунікацій. Він не відповідає на запитання: чому в одних спільнотах індивід протиставляється групі, а в інших – ні.

За соціометричного підходу до групи основним чинником стосунків є симпатії та антипатії. Індивід обирає іншу людину тому, що хоче бути саме з нею: спілкуватися, працювати, відпочивати, розважатися. Проте симпатія не може бути основним підґрунтям для того, щоб одна людина виділяла іншу. З-поміж багатьох людей, що її оточують, вона обирає тих, кого наділяє особливою характеристикою – *референтністю*.

**Референтометрія** – це засіб визначення груп, які формуються в колективі за ступенем значущості. Виявляється референтна група за допомогою проведення анкетування після соціометричного дослідження. Референтометрія дозволяє виявити референтність членів групи, з'ясувати мотиви міжособистісних виборів. Ідея референтометрії полягає в тому, щоб, з одного боку, дати можливість респонденту ознайомитися з думкою будь-якого члена групи, зокрема, з оцінкою його (респондента) особистісних якостей, а з іншого – обмежити кількість осіб, які обираються. Це змушує респондента виявляти високий ступінь вибірковості до кола осіб, чия думка й оцінка є для нього найбільш значущою.

Референтометрія дає уявлення про статусну структуру (хто є хто в групі), кому надаються переваги, а кому ні, відкриває можливості для з'ясування мотивації вибору. Проте, на відміну від соціометрії, основою вибору є не симпатії або антипатії, а ціннісний чинник. Референтометрична процедура досить оперативна, дозволяє здійснювати математичну обробку даних, зображати їх графічно, складати карти та матриці виборів тощо.

### **Диференціація та інтеграція в учнівських колективах**

Динаміку становлення учнівського колективу можна спостерігати за науково обґрунтованими етапами розвитку груп.

**На першому етапі** група тільки починає формуватися, зароджуються ділові формальні стосунки. Згуртованість групи є слабкою. Поступово починається пошук способів взаємодії та спілкування, утворюються колективні зв'язки та взаємини, у більшості виникає почуття належності до спільноти. Формування згуртованості відбувається ефективніше за умов встановлення дружніх взаємин та відсутності аутсайдерів. На цьому етапі спільну діяльність організовує вчитель.

**Другий етап** відзначається конфліктним характером розвитку малої групи. Зникає певний ореол симпатій, розкриваються раніше приховані негативні риси характеру членів групи, починається боротьба за вплив та лідерство, формується актив (антиактив). Лише за конструктивного розв'язання конфліктів можливе становлення реальної згуртованості. Класний керівник повинен допомогти формуванню активу, залучити до нього неформальних лідерів.

**На третьому етапі** спостерігаються певні тенденції групової активності – інтеграція та диференціація. *Інтеграція* – це тенденція, що спрямована на зниження рівня конфліктності, зміцнення психологічної єдності членів групи, стабілізацію та впорядкування міжособистісних стосунків, згуртованість.

*Диференціація* виявляється в певній спеціалізації та виділенні пріоритетних ділових і емоційних стосунків у малій групі. Виділяються окремі сталі мікрогрупи (2 – 3 учня), які характеризуються позитивними емоційними стосунками та певною схожістю стилів поведінки. В кожній підгрупі виділяється свій лідер, який може бути як офіційним, так і неофіційним.

*На четвертому етапі* структура групи в основному сформована, проте згуртованість ще не є сталою, подальший її розвиток залежить від системи цінностей та спільної діяльності.

*На п'ятій стадії* визначаються референтні особи, виокремлюються лідери за змістом впливу конкретного учня на групу, спостерігається висока продуктивність спільної діяльності та високий рівень згуртованості (ціннісна єдність, спів падіння оцінок, установок, позицій членів групи щодо важливих подій).

**Інтеграція** передбачає упорядковані, безконфліктні взаємини особистості з групою.

Виокремлюють такі *рівні інтеграції особистості*: інтеграція в соціальні відносини, опосередковані видом діяльності (навчання); функціональна інтеграція (соціальні зв'язки на статусно-рольовому та статево-рольовому рівні); нормативна інтеграція (засвоєння морально-нормативних та інших регуляторів); міжособистісна інтеграція (особисті взаємини).

Процес інтеграції особистості в групу пов'язаний із соціальними, соціально-психологічними та психологічними труднощами: нерівність соціальних стартових можливостей (освіта, культурний розвиток тощо); комунікативна невідповідність (некомпетентність, невміння розв'язувати спірні питання, долати психологічні та соціально-психологічні бар'єри тощо); індивідуальні властивості (пасивність, лінь, завищена чи занижена самооцінка, деіндивідуалізація тощо).

**Феномени інтеграційних міжособистісних взаємин:**

**1)** внутрішньогрупова ідентифікація (у свідомості кожного члена групи виникає відчуття “ми”, уподібнення себе групі на основі встановлення емоційного зв'язку і прийняття норм, цінностей групи як власних);

**2)** згуртованість (спільність психологічних установок членів групи до тих чи інших явищ або фактів); **3)** об'єктивність в покладанні і прийнятті відповідальності за успіхи й невдачі у спільній діяльності. У групах із низьким рівнем розвитку індивід вважає успіх тільки своєю заслугою, а невдачу – результатом чийхось прорахунків, у високорозвинених групах успіх оцінюється адекватно

(А.В. Петровський).

Інтеграція, на думку Л.Е. Орбан-Лембрик, передбачає формування в індивіда новоутворень особистості, які відповідають необхідності й потребі групового розвитку і його власній потребі брати активну участь у житті групи. З одного боку, ці процеси детерміновані суперечністю між намаганнями індивіда бути ідеально представленим своїми особливостями в групі, а з

іншого – потребою і здатністю групи прийняти, схвалити та культивувати лише ті його індивідуальні властивості, що сприяють її розвитку і його як особистості. Якщо суперечність не усунена, настає етап *дезінтеграції*. Це спонукає особистість ізольоватися від групи або спільноту – витіснити її зі своїх рядів.

**Процеси диференціації** спостерігаються майже у кожному шкільному класі, в якому є мікрогрупи – стійкі об'єднання учнів, що виникають на основі тісних особистісних контактів, спільної мети. Активність лідерів мікрогруп може мати як позитивну, так і негативну спрямованість. У добре організованих класах відсутні угруповання з негативною спрямованістю. Завдання вчителя полягає у запобіганні виникненню у класі антагоністичних груп, оскільки вони різко знижують виховні можливості педагога і групи.

### **13. Лідерство в учнівських групах.**

#### **Проблема відчуження “ізолюваних” учнів.**

#### **Зміст роботи педагога, спрямованої на подолання проблеми відчуження**

Взаємозв'язки між школярами породжують певну групову структуру з ієрархією та статусним позиціонуванням. Кожен член групи має певні права й обов'язки, виявляє індивідуальну своєрідність характеру, здібностей, темпераменту, особливостей спілкування тощо. Одні члени групи завойовують авторитет, викликають симпатію, інші – відчувають свою ізолюваність, самотність. Більшість членів групи мають соціометричні статуси бажаних чи малобажаних.

У результаті групової динаміки в учнівській групі з'являються офіційні та неофіційні лідери. Офіційним (формальним, інструментальним) лідером може бути староста класу, який обирається групою, представляє її інтереси, звітує і несе відповідальність перед групою, репрезентує свою групу в зовнішній діяльності. Навколо лідера формується актив групи. Він є каталізатором позитивних імпульсів у колективі, ініціатором конструктивних і цінних справ, здорового способу життя тощо. Завдяки йому відбувається об'єднання колективу навколо вчителя. Правильно організовані стосунки вчителя з активом забезпечують йому допомогу, підтримку в організації справ, сприяють консолідації класу.

Неформальний (експресивний) лідер обмежує свою діяльність групою, персональної відповідальності за групу не несе, тому що обирається стихійно, здійснює вплив на групу лише завдяки своїм особистим якостям. Неформальний лідер спроможний визначити головну мету, що стоїть перед учнівською групою та шляхи її досягнення, дати точну оцінку членам колективу та їх можливостям, створити умови деякої психологічної безпеки для членів групи, активізувати діяльність членів учнівської групи на реалізацію суспільно важливих завдань.

Оптимальним вважається варіант, коли формальний лідер є водночас і неформальним. За наявності спільної мети неформальний лідер підсилює

організаційні, виховні і психологічні впливи офіційного лідера, активу, класного керівника.

Отже, *лідер* – це член групи, особистість, яка користується визнанням та авторитетом у групі й за якою група визнає право приймати рішення у значущих для неї ситуаціях, бути організатором діяльності групи й регулювати взаємини в ній. Лідер завдяки своїм особистим якостям має переважний вплив на членів групи.

Лідер – найбільш референтна особа. Лідер здійснює функції впливу, організації, мобілізації, цементування чи роз'єднання в групі засобами морального впливу, апелюючи до громадської думки.

В учнівській групі можна виокремити декілька видів лідерства за змістом впливу конкретної особи на групу. Наприклад, *лідер-організатор* здійснює функцію групової інтеграції, *лідер-ініціатор* пропонує ідеї, нові підходи, *лідер-дипломат* знаходить компроміси, домовляється і влаштовує різні справи тощо.

Лідери учнівських груп можуть мати певні характерологічні особливості: вони вміють встановлювати ефективний контакт з членами учнівської групи; мають організаційні здібності, ініціативність і соціальну активність, сміливість, відповідальність, емоційну стійкість, емпатійність, доброзичливість, як правило, добре ерудовані, енергійні, успішні у навчанні, упевнені у собі, охоче допомагають іншим опановувати складні види діяльності, зацікавлені у досягненні групової мети; зовнішньо привабливі. Таких лідерів наслідують інші школярі, причому у молодших класах за взірць обирають найбільш успішну у навчанні дитину, у середніх класах довіряють найбільш комунікабельному підлітку, а старшокласники висувають лідерами яскравих неординарних особистостей.

### **Проблема відчуження “ізолюваних” учнів**

Під час діяльності між школярами можуть встановлюватись різні типи стосунків: співробітництво, взаємність, суперництво, змагання, емоційна або поведінкова протидія, нейтральне ставлення одне до одного. Повноцінному розвитку особистості сприяють стосунки співробітництва, взаємоповаги, взаємопідтримки, забезпечення рівноправних, ініціативно-творчих позицій кожного, толерантного ставлення до недоліків у роботі інших.

Однак у класі є й ізолювані школярі, з якими ніхто не спілкується, які не включені у спільну групову діяльність. Особливої уваги потребують учні з низьким статусом у класі, адже з ними не хочуть дружити, їм не симпатизують. Причинами такого стану окремих учнів можуть бути несумлінне виконання завдань класу, егоїзм, демонстративна байдужість до однокласників, негативні риси характеру, безініціативність, зовнішня непривабливість, фізичні вади тощо. Це часто зумовлює замкнутість, озлобленість цих дітей.

Відчуженість – це порушення чи розрив суб'єктом контактів із найближчим оточенням, обмеженість соціальних зв'язків. На особистісному

рівні відчуженість виявляється як почуття безсилля перед повсякденними проблемами, може бути пов'язана зі змінами у сприйнятті самого себе (деперсоналізація), інших людей або оточуючої дійсності (дереалізація).

Відчуження відрізняється від усамітнення (прагнення максимально звузити спілкування з іншими). Нерідко людина прагне добровільного усамітнення, ізолюваності. У цьому випадку усамітнення має позитивні наслідки. Завдяки усамітненню підлітки і юнаки “зазирають своїми зіницями у власну душу”, піддають рефлексивному аналізу свою поведінку, думки, міжособистісні стосунки й, зрештою, відчують катарсис від цих процесів.

Підліток через власні душевні муки збагачує сферу своїх почуттів і думок, він проходить важку школу *ідентифікації* із самим собою і з іншими, вперше опановуючи досвідом цілеспрямованого відокремлення (В. Мухіна).

Самовідчуження як крайня форма процесу відособлення, має негативні наслідки для особистісного зростання, оскільки супроводжується станом емоційного дискомфорту, складними переживаннями (апатією, аполітичністю установок, дефіцитом теплого душевного спілкування), які гальмують формування особистісної ідентичності та призводять до деформації особистості. Частим наслідком відчуження є деперсоналізація, яка супроводжується об'єктивною втратою індивідом можливості виявити себе як особистість або бути ідеально представленою іншим людям.

**Подолання проблеми відчуження** потребує від педагога вміння керувати міжособистісними стосунками та спілкуванням. Важливого значення набуває організація педагогом *спільної діяльності*. Учитель, який організовує спільну діяльність, повинен дбати про максимальну Я-включеність кожного учня в неї, тобто про перетворення дитини на суб'єкта діяльності. Це можливо, якщо зміст та організація діяльності відповідають потребам, мотивам, можливостям школяра. Без цього не виявиться його зовнішня і внутрішня активність.

У спільній діяльності мають поєднуватися зусилля лідерів та ізолюваних учнів, що передбачає їх взаємозалежність, взаємодопомогу. Кооперація повинна бути спрямована на досягнення загального результату, передбачати розподіл певних операцій. У спільній діяльності ізолювані учні згодом набувають певної самостійності, демонструють напрацьовані навички в інших ситуаціях. Важливість спільної діяльності та очевидність результатів, усвідомлення школярами її необхідності породжує в них обов'язковість і відповідальність. У результаті спільної навчальної (ігрової, спортивної тощо) діяльності кожен учень починає ідентифікувати себе зі своїм класом (“ми – це наш клас”, “я зі своїм класом”, “я, як всі у нашому класі” тощо), сприймати його як щось рідне та близьке.

Педагог має бути особливо коректним й толерантним до ізолюваних учнів. Важливо стимулювати їх до власних висновків, висловлювань, ставлення до фактів, вчинків та дій. Категоричне нав'язування вчителем оцінок, різка зупинка висловлювання школярами помилкових суджень не стимулює їх до обстоювання своїх міркувань, поглиблює відчуження. Лише самостійний

аналіз фактів, зроблені висновки, відповідні оцінки свідчать про створення педагогом сприятливих умов для подолання ізолюваності учня.

Учитель має проводити певну роботу по згуртуванню класу. На згуртування класу позитивно впливає *формування колективного мислення*, завдяки якому кожен учень відчуває себе безпосереднім учасником ухвалення рішення, виявляє ініціативу, критичність до недостатньо обґрунтованих пропозицій. Допомогає згуртуванню класу й формування та урахування *громадської думки*, що діє як система певних вимог, які висувають один одному однокласники, оцінюють поведінку, діяльність та її результати.

Проте, у класі можуть сформуватися мікрогрупи з негативним спрямуванням. Виникнення їх можливе на основі нездорових, шкідливих захоплень (токсикоманія, алкоголізм, наркоманія, кримінальна спрямованість тощо).

Педагог повинен своєчасно ідентифікувати такі мікрогрупи, вжити всіх заходів для нейтралізації, подолання негативної спрямованості, переключення уваги й активності дітей на позитивні справи. Передусім необхідно подбати про теплу, доброзичливу атмосферу у класі. Вплив на негативно орієнтовані мікрогрупи найефективніший через вплив на її лідерів. Для цього потрібно знати, хто вони, яке їх минуле, чим займаються, як впливають на підлітків, залучаючи їх у свої угруповання.

**Зміст роботи педагога** щодо подолання проблеми відчуження полягає у наступному:

- створення різноманітних форм групової діяльності, котрі вимагають перерозподілу функцій та обов'язків, реалізації різних особистісних потенцій та ресурсів членів групи;

- доручення високостатусному члену групи співробітництво з ізолюваним учнем при виконанні важливої справи;

- створення умов досягнення успішності відчужених учнів у позашкільній діяльності з метою підвищення їхнього статусу;

- застосування вчителем системного психологічного аналізу причин відчуженості та впровадження розвивальної (діалогічної) стратегії психологічного впливу (рівноправний діалог, віра в конструктивне, активне начало дитини, опора на неповторність та унікальність особистості, взаєморозкриття, взаємопроникнення);

- здійснення у діалозі переконувальної комунікації, створення умов для ініціативної свободи вибору поведінки у межах моральної самореалізації, за якої вихованець свідомо присвоює пропоновані моральні норми, перетворює їх на особистісну цінність як регулятор своєї поведінки;

- оптимізація співвідношення між формальним спілкуванням, зовнішньою діяльністю вчителя й школяра та особистісним спілкуванням;

використовування яскравих прикладів з опорою на життєвий досвід відомих людей;

- позитивне стимулювання без моралізування; переконування без змушування;
- співпраця з дорослими (батьками, вчителями, шкільним психологом) щодо корекції негативних форм відособлення та деструктивних виявів відособлення та деперсоналізації;
- побудова ефективної виховної взаємодії на основі довіри та позитивних стосунків, заснованих на взаємоповазі, позитивному оцінюванню, підкресленню досягнень, підбадьорюванню, стимулюванню особистісного зростання ізольованих осіб;
- знаходження спільної мови з ізольованими учнями, вплив на школяра за мінімальної емоційної напруженості, мінімізація покарання без образливих акцентів на його негативних вчинках, розвиток соціальних мотивів поведінки, намагання коригувати негативні психічні якості ізольованих учнів, тобто усунути негативні форми поведінки, які відштовхують ровесників;
- уникнення обговорення у класі окремих провин дітей, оскільки це травмує їхню психіку, сприяє відчуженню; забезпечення емоційного благополуччя (авансування успіху), підтвердження унікальності і соціального статусу кожного учня;
- впровадження тренінгових занять з метою зміни стереотипів поведінки ізольованих учнів, їхнього навчання ефективним формам встановлення позитивних двосторонніх контактів з членами групи без комплексів, психологічних захистів та конформістських тенденцій;
- формування потреб у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми, стимулювання прагнень глибшого розуміння особистості іншого; розвиток емпатійності, бажання встановлювати позитивні емоційні взаємини прихильності з ровесниками;
- гуманне спонування усамітнених школярів до поступового розкриття власних роздумів щодо свого буття, аналізу причин “заглиблення у себе”, емоційного дискомфорту, прихованої тривожності, труднощів спілкування;
- доброзичливе стимулювання школярів, яким вдалося ефективно вийти зі стану “закритості”, до “обміну досвідом” щодо способів подолання негативних емоційних наслідків занурення у самотність;
- постійний та систематичний аналіз конфліктних відносин у групі, корекція порушень опосередкованості сумісної діяльності ціннісним змістом, втрати почуття солідарності.

#### **14. Психологія міжособистісних взаємин школярів.**



## Психологічний клімат в педагогічних та учнівських колективах. Конфлікт в учнівському колективі, методи його подолання та технології попередження

Взаємозв'язки між школярами, які суб'єктивно переживаються та об'єктивно виявляються в характері та способах взаємного впливу можна назвати міжособистісними взаєминами. Міжособистісне спілкування – взаємодія між кількома людьми, здійснювана за допомогою засобів мовного і немовного впливу, психологічний контакт і певні стосунки між учасниками спілкування.

Характеризуючи будь-який колектив або групу, дослідники виходять з двох критеріїв – зовнішнього і внутрішнього. Згідно з першим критерієм колектив (група) є **офіційним** (формальним) об'єднанням. Кожен член групи має певні права й обов'язки, що випливають з тих функцій, які він має виконувати в житті суспільства. Такі відносини становлять офіційну структуру групи. Відповідно до другого критерію групу утворюють **неофіційні** (неформальні) об'єднання людей. Відносини між його членами називають міжособистісними, вони утворюють неофіційну структуру групи. Місце особистості в системі міжособистісних взаємин визначається **статусом**.

Залежно від статусу в групі розрізняють “лідерів”, “бажаних”, “малобажаних” та “ізолюваних” (С.Д. Максименко). Найвищий статус має лідер – найавторитетніший член групи. “Бажаний” (популярний) – це член групи, якого вирізняють з оточення і який має позитивний статус. Оскільки статус – це завжди динамічна характеристика, яка залежить від самої особистості, то в кожного “бажаного” завжди є потенційна можливість набути статус лідера. “Малобажаний” (прийнятий) – це індивід з нульовим статусом. Майже в кожному колективі можна зустріти таких членів, які через певні причини не виявили себе і тримаються “в тіні”. В одних учнів це може бути пов'язано з адаптаційними труднощами (особливо в новачків), в інших – із характерологічними особливостями (“мовчуні”), у третіх – це усвідомлена позиція (“моя хата з краю”), у четвертих – із характеристиками самого колективу. “Ізолюваний” (аутсайдер) – це індивід з низьким негативним статусом, що виявляється в ігноруванні його членами колективу, демонструванні неповаги або неприязні. Наявність “ізолюваного” в колективі – це свідчення напруженості в системі міжособистісних стосунків, певних недоліків у виховній і організаційній роботі.

Важливою рисою міжособистісних взаємин є їхня емоційна основа. Для успішного спілкування важливим є використання гуманістичних орієнтацій у взаєминах, дотримання емпатійного способу спілкування.

Позитивні міжособистісні взаємини складаються в умовах міжособистісної сумісності. Міжособистісна сумісність – це взаємне сприйняття, яке базується на оптимальній подібності та взаємодоповненні ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів, мотивів, потреб, характерів, темпераментів, темпів і ритму психофізичних реакцій та інших

значущих для міжособистісної взаємодії індивідуально-психологічних характеристик. Критерієм міжособистісної сумісності є високе безпосереднє задоволення школярами результатом і процесом взаємодії, коли кожен з членів групи опиняється “на висоті”, відчуває взаємну симпатію та повагу до інших.

*У високорозвиненому* колективі кожен школяр усвідомлює себе частиною цілого. Такому класу притаманні єдність думок, взаємодопомога і взаємовиручка, дружелюбність у стосунках, раціональне розв'язання конфліктів, згуртованість при виконанні відповідальних завдань.

У класі, який перебуває на *низькому рівні* розвитку групових процесів, переважають учні, для яких значно важливіша індивідуальна діяльність, ніж групова, у стосунках таких учнів превалюють індивідуалізм, недостатньо розвинене почуття колективізму. Групові дії вони доводять до кінця тільки тоді, коли керівник стимулює і контролює їх.

### **Психологічний клімат у педагогічному та учнівському колективах**

**Психологічний клімат** – це якісна сторона міжособистісних відносин, яка виявляється як сукупність психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній сумісній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі.

*Психологічний клімат педагогічного колективу* – емоційно-психологічна атмосфера колективу, в якій на емоційному рівні відображаються особисті та ділові взаємовідносини членів колективу (ціннісні орієнтації, моральні норми та інтереси). Це комплекс психологічних умов, які сприяють ефективній реалізації спільної діяльності та всебічному гармонійному розвитку особистості в групі.

*Основні характеристики здорового психологічного клімату педагогічного колективу* наступні: задоволеність взаємовідносинами, процесом праці, керівництвом; єдність офіційної і неофіційної сфер спілкування; мажорний життєстверджуючий настрій у колективі; атмосфера колективної турботи в педагогічному колективі, взаємоповаги і підтримки, узгодженої взаємодії; взаєморозуміння по вертикалі; участь членів колективу в управлінні; згуртованість та організованість; свідомо дисципліна; продуктивність праці; узгодженість функціонально-рольових очікувань (єдність уявлень про те, що і в якій послідовності повинен робити кожен із членів групи для реалізації спільних для всіх цілей); ціннісно-орієнтовна єдність (єдність установок і ціннісних орієнтацій співробітників школи); колективістська ідентифікація (ставлення до своїх колег як до самого себе); адекватне покладання відповідальності при успіхах і невдачах у спільній діяльності.

**Психологічний клімат дитячих колективів** має свою специфіку. Цьому питанню багато уваги приділяв А.С. Макаренко. Він не вживав поняття психологічний клімат, а замінював іншими – стиль взаємин у колективі, тон взаємин. Нормальним він уважав у колективі лише “мажорний тон”, з

наступними ознаками: вияв впевненості кожного, спокою, бадьорості, готовності діяти; єдність членів колективу; захищеність всіх членів колективу; розумна і корисна активність; вміння бути стриманим у діях та словах.

О.В. Скрипченко визначає такі *рис*и сприятливого психологічного клімату: взаємна повага між членами групи; дух товарищескості, поєднаний з високою внутрішньою дисципліною членів групи; зведення до мінімуму формального голосування як засобу вирішення питання; наявність дискусій, у яких беруть участь усі члени групи; всебічне і повне використання наявних у членів групи умінь та навичок; безконфліктний розподіл обов'язків; відсутність тиску з боку лідера; об'єктивність в оцінці стану справ у групі; достатня поінформованість членів групи про стан справ у групі; довіра і висока вимогливість членів групи один до одного; доброзичлива і вимоглива критика; взаємодопомога в ситуаціях, які викликають фрустрацію; готовність членів групи і лідерів до прийняття відповідальності за стан справ; толерантність, тактовність, делікатність у взаєминах в групі; відсутність особистої неприязні.

Формування психологічного клімату учнівського колективу залежить від характеру міжособистісних стосунків. Неприятливий психологічний клімат може бути спричинений недостатньою згуртованістю школярів, їх психологічною несумісністю, наявністю в класі неформального лідера з агресивним характером; прихованою конкуренцією мікрогруп; наявністю в групі “любимчиків” класного керівника тощо.

### **Конфлікт в учнівському колективі, способи запобігання та конструктивного розв'язання конфліктів**

**Конфлікт** – зіткнення інтересів, значущих, конкуруючих, несумісних чи протилежних ідей, поглядів, потреб, дій осіб і груп.

Внутрішньогруповий конфлікт в учнівській групі – це дисгармонізація міжособистісних взаємин у групі, руйнування рівноваги існуючих структур групи (статусної, владної, рольової, комунікативної). Таке визначення конфлікту підкреслює його деструктивність. Однак, конфлікт у групі, як і будь-який міжособистісний конфлікт, має потужний позитивний заряд, тому що він є генератором нових групових структур і творцем міжособистісних стосунків нового типу.

Група є складним багаторівневим і багатофункціональним утворенням, у ній можуть розвиватися конфлікти різних видів.

#### ***Характеристика видів внутрішньогрупових конфліктів:***

1. Конфлікти можуть виникати у взаємодії стабільно існуючих мікрогруп усередині класу. Мінігрупи (від двох до 6-8 школярів) відіграють важливу роль у житті групи в цілому. Їхні взаємини впливають на загальний клімат класу, продуктивність його діяльності. Саме міні-група виступає ініціатором зміни тих чи інших правил та норм.

Мінігрупи утворюються в залежності від статусу їх учасників: виділяється підгрупа високостатусних, з лідером у центрі, групи середньо- і низко статусні. Виокремлюються “ізолювані” школярі. Між підгрупами в класі можуть складатися різноманітні стосунки. Це одиничні позитивні зв'язки, або всі групи низького й середнього статусу можуть бути орієнтовані на високостатусних. Іноді в групі можна виділити “джерело” конфліктів – одну людину або стійку пару. Ці школярі стають ініціаторами конфліктних стосунків із представниками інших мікрогруп.

2. Конфлікти можуть виникати через орієнтацію певних, насамперед, високостатусних, членів групи на зовнішню референтну групу, яка протистоїть у своїх цілях або цінностях даній групі або її формальному лідеру. У цьому випадку високостатусний школяр стає ніби носієм суперечливої системи вимог і норм. Це може спровокувати невдоволення формального лідера або інших членів групи й розпалювати конфлікт.

3. Можливо виникнення конфліктної ситуації у взаємодії формального лідера з певною неформальною групою, яка не погоджується із завданнями або стилем його керівництва. Конфлікти такого роду часто починаються як міжособистісні. Однак, рідко хто зважується на конфлікт усередині групи свого постійного членства, не будучи впевненим у підтримці з боку референтної мікрогрупи. У результаті будь-який міжособистісний конфлікт у малій групі швидко переростає у груповий.

4. Конфлікт може виникнути внаслідок розриву стосунків усередині якої-небудь підгрупи. У випадку, якщо інші члени групи не підключаються до конфлікту, він завершується частковим переструктуруванням неформальних зв'язків у групі. Члени угруповання, що розпалося, повинні знайти своє місце в інших співтовариствах, інакше відбудеться значна зміна групи в цілому стосовно її статусної й лідерської ієрархій.

5. Можливі нормативні групові конфлікти. Вони пов'язані з феноменом групового тиску більшості на меншість, яка не бажає приймати норми й цінності більшості. Цікаво, що якщо один із членів групи відкрито виступає проти тих або інших групових правил, це призводить до об'єднання зусиль іншої частини у боротьбі за збереження групових традицій і правил.

6. Типовими для групової діяльності є конфлікти між лідерами. В одному випадку вони виникають між чинним лідером і його наступником, або між лідерами двох рівних за силою мікрогруп. Крім того, для класу традиційними є конфлікти між лідерами різної орієнтації. Такі протиборства не є об'єктивно необхідними, і пов'язані, як правило, з поганим керівництвом з боку дорослих, які не можуть допомогти школярам розбити клас на “сфери впливу”, знайти кожному лідерові свою специфічну зону лідерства.

7. Досить поширеними є конфлікти між неформальним (експресивним) лідером і формальним (інструментальним). Їхні інтереси постійно зіштовхуються: неформальний лідер “бореться” з формальним за владу в сфері ділового керування групою. Експресивний лідер у своїх цілях часто знаходиться в опозиції до інструментального, вважаючи, що той приділяє більшу увагу не емоційному клімату групи, а її продуктивності.

### ***Наслідки внутрішньогрупових конфліктів***

1. Можливі зміни на рівні мікроструктур груп, тобто зміна складу й чисельності неформальних груп у зв'язку з виникненням нових лідерів або зменшенням впливу колишніх.

2. Конфлікт може бути розв'язаний за рахунок позбавлення групи від інакомислячих, які не побажали підкорятися груповому тиску або за рахунок вибору “цапа відбувала”. Ним може стати лідер, що втратив вплив, або невдалий претендент на місце нового лідера, а також хтось із низкостатусних членів групи, який випадково потрапив у центр конфлікту.

3. Часто група намагається позбутися агресивності, що акумулювалася у ході конфлікту. У цій ситуації прагнуть знайти зовнішнього “ворога”, який допомагає групі забути внутрішні протиріччя й згуртуватися.

4. У результаті конфлікту можуть відбуватися значні організаційні зміни групи. Наприклад, може бути вироблена загальна мета діяльності або замінена застаріла мета, яка більше не відповідає інтересам більшості. Також можуть бути внесені значні корективи у плани діяльності групи, розроблені нові засоби досягнення цілей. Нарешті, значній реформі можуть бути піддані структури групи: зміниться система статусів, з'являться нові особи, що мають потенціал лідерського впливу, зміниться структура комунікацій тощо.

5. Розв'язання конфлікту може бути досягнуте за рахунок зміни її керівника, тобто старий формальний лідер може бути розглянутий групою як об'єкт дозволеної агресії. Такий фінал конфлікту досить розповсюджений. Дійсно, існує стереотипне переконання, що якщо група діє погано, то її керівник неефективний. Більш конструктивним є підхід, відповідно якого поганим є не керівник, а стиль його керівництва. Відповідно, покращити ситуацію можна не зміною фізичної особи, а зміною самого підходу до управління групою, пошуку більш ефективної моделі взаємодії формального лідера й групи.

6. Нарешті, результатом конфлікту може бути фактичний розпад групи як соціально психологічної спільності, навіть якщо формальні зв'язки при цьому зберігаються.

### ***Конфлікти в учнівській групі супроводжуються такими негативними виявами:***

конфлікти порушують систему комунікацій та стосунків між учнями; заважають досягненню цілей навчання й виховання; послаблюють групову єдність; ставлять під загрозу інтереси конкретних учасників конфлікту; підривають їхній авторитет і позбавляють підтримки оточення; призводять до безрезультатного витрачання енергії та ресурсів; спричиняють появу нових конфліктів; сприяють виникненню ворожості, насилля і жорстокості; акцентують увагу на необхідності досягнення “перемоги” у конфлікті, а не на розв'язанні проблеми; викликають почуття незадоволення і негативний емоційний стан учасників конфлікту тощо.

**Причини виникнення конфліктів.** Серед універсальних причин виникнення конфліктів виокремлюють: **1) ціннісні чинники.** Йдеться про принципи, які людина проголошує чи відкидає, особистісні системи переконань, вірувань тощо; **2) особливості відносин,** які пов'язані з наявністю (відсутністю) почуття задоволення від взаємодії. При цьому враховується основа, сутність відносин, баланс сили, значущість їх для себе й інших, тривалість, сумісність / несумісність сторін та ін.; **3) поведінкові чинники.** До них належать обмеження інтересів, невизнання самооцінки партнера, егоїзм, безвідповідальність, несправедливість, скептицизм, загострена увага на дрібницях, грубість, тиск тощо; **4) особистісні властивості.** В їх основі – незнання характерологічних, психологічних властивостей іншої особи; **5) неправильне тлумачення думок,** вчинків. Ці процеси спричинює його дефіцит неформального спілкування, внаслідок чого виникає поверхове уявлення про співрозмовника; **6) моральні чинники.** Вони полягають у недотриманні загальноприйнятих моральних норм, переоцінці власних можливостей, недооцінці можливостей інших.

**Стадії розвитку конфлікту:** **1)** виникнення потенційної (прихованої) об'єктивної конфліктної ситуації (суперечність у поглядах, оцінках), коли ще є можливість налагодження взаємин шляхом переговорів; **2)** усвідомлення конфліктної ситуації, поява незадоволення; **3)** перехід до відкритого конфлікту, конфліктної поведінки (протидія, протест, акцентуація розбіжностей); **4)** протисторова (розрив усталених зв'язків, виникнення образ); розв'язання конфлікту через застосування різноманітних стратегій.

### **Стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях та типи завершення конфліктів (Р.Блейк, Дж.Мутон, К Томас):**

**Уникнення (ухилення).** Протиріччя припиняється, коли сторона, до якої висувалося “звинувачення”, переводить тему розмови в інше русло. При цьому звинувачуваний посилається на несвоєчасність суперечки, на те, що бракує часу.

**Пристосування, відступ.** Одна із сторін або виправдовує себе, або погоджується з претензією, але тільки в інший момент. Це не вирішує конфлікт і навіть може ускладнити його, тому що внутрішнє протиріччя посилюється. Пристосування є лише способом відкладення розв'язання конфлікту. На поступки часто йдуть особи конформного типу, для яких стосунки важливіші, ніж вирішення проблеми.

**Компроміс.** Полягає у відкритому обговоренні поглядів, діалог, спрямований на пошук найбільш вдалого для обох сторін рішення. Партнери виставляють аргументи на свою та на чужу користь, не відкладаючи розв'язок питання на потім, і не примушуючи до вибору іншого можливого варіанта. Кожен учасник орієнтується на поступки один одному.

**Конфронтація.** Це малопродуктивний і несприятливий результат конфлікту, коли ніхто з учасників не зважає на позицію іншого, жодна зі сторін не приймає позицію опонента. Конфлікт виникає при переоцінці себе і недооцінюванні партнера по спілкуванню. Небезпека конфронтації полягає у

тому, що коли її учасники вичерпують всі розумні докази, то можуть перейти до особистих образ і приниження гідності опонента.

*Конкуренція.* Цю стратегію обирає вольова, раціональна та самодостатня людина, яка звикла розв'язувати проблеми власним шляхом.

*Співдружність.* Це узгоджена стратегія пошуку способів одержання результатів, які важливі для обох сторін.

*Примусовий.* Це швидкий спосіб розв'язання конфлікту, який виявляється в тактиці прямолінійного нав'язування ініціатором свого варіанта закінчення протиріччя. Це не сприяє збереженню нормальних стосунків, а конфлікт переходить у приховану форму.

*Визнання помилки.*

### ***Способи запобігання (профілактики) конфліктів:***

- своєчасна фіксація конфлікту в момент його зародження, створення позитивного психологічного клімату;
- пом'якшування або ігнорування конфлікту, послідовне зменшення кількості учасників конфлікту;
- зміна уявлення (суб'єктивної позиції) школярів про конфліктну ситуацію, представлення причин конфлікту в гумористичному вигляді;
- врахування вікових особливостей вихованців;
- організація спільної діяльності, яка сприяла б причетності учнів до розв'язання важливих для класу або школи проблем;
- створення умов для формування у школярів досвіду співробітництва при вирішенні спірних питань;
- уникнення непродуктивних, конкурентних стосунків між учнями;
- підтримування балансу ділових стосунків у конструктивних межах;
- врахування сумісності характерів і темпераментів у створенні малих груп при виконанні учбових завдань;
- вчасне здійснення заходів із локалізації конфліктних ситуацій;
- попередження конфліктів лідерства та гендерних конфліктів;
- суворе збереження таємниць (результатів психологічних тестувань, інтимних переживань тощо), які школярі довіряють дорослим;
- застосування для мотивації поступок деяких гендерних настанов (хлопці, як майбутні чоловіки не повинні ображати дівчат);
- виховування толерантності, розвиток рефлексивної поведінки школярів, навчання співробітництву;
- медіація конфлікту – організування переговорів між учнями за посередництвом незацікавленої особи, висновкам якої конфліктуючі сторони готові підкоритися.

### ***Методи і тактики вчителя щодо конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій в учнівській групі:***

- картографія конфлікту, з'ясування його причин, учасників, потреб, зниження емоційного напруження тощо;

- неупереджене оцінювання справжніх причин конфлікту, які часто не усвідомлюються його учасниками;
  - зосередження на інтересах сторін, а не на позиціях, на колективних інтересах, а не вузько-прагматичних прагненнях одного з учасників конфлікту;
  - пошук взаємовигідних справедливих варіантів або альтернатив, вибір критеріїв справедливості певного розв'язання, подолання амбіційних конфліктів через визнання значимості суб'єктів конфліктної ситуації;
  - делегування повноважень – надавати учням можливість самостійного розв'язання конфлікту, ініціювати їхню активність, наділивши роллю суб'єкта ситуації, який здатен знайти вихід;
  - зосередження уваги на проблемі, а не на особистісних якостях іншої сторони;
  - відмова від використання образливих ярликів, негативних висловлювань;
  - продумування кількох варіантів розв'язання основної суперечності, пошук варіантів узгодження позицій;
  - чітке усвідомлення необхідності і можливості неконфліктного розв'язання суперечностей, проведення відкритої розмови, переконання школярів у тому, що стосунки між ними можна владнати шляхом обміну думками, уточнення позицій;
- справедливе і неупереджене ставлення до ініціатора конфлікту, уважне вислуховування його скарг;
- наполягання на застосуванні об'єктивних критеріїв, чіткого висловлювання своїх вимог та претензій;
  - показ негативного впливу емоційного напруження на учасників конфлікту;
  - послаблення конфлікту взаємними поступками, вияв емоційної підтримки сторонам конфлікту, пошук спільних підходів, а не розбіжностей;
  - переконання у можливості повної ліквідації конфронтації через взаємне примирення, формулювання позитивного виходу з конфліктної ситуації;
  - створення умов для поступового згасання конфлікту, атмосфери довіри шляхом збільшення взаємного впливу та обміну інформацією;
  - розв'язування будь-якого конфлікту відповідно до правил внутрішнього розпорядку та етичних норм (унеможливлення погроз, агресії, демонстрування симпатії, поліпшення думки один про одного);
  - зведення до мінімуму негативних емоцій стосовно конфлікту самих учителів.

## **15. Основні закономірності та механізми психічного розвитку.**



**Взаємозв'язок та взаємообумовленість психічного розвитку та навчання.  
Зони актуального та найближчого розвитку.  
Сенситивні періоди розвитку**

**Онтогенез** – цілісний індивідуальний процес становлення людини як організму, як свідомої суспільної істоти, як особистості. Поняття “**розвиток**” є загальним. Використовують його найчастіше для визначення процесу руху від нижчого (простого) до вищого (складного). Розвиток – кількісні та якісні зміни живої людської істоти, зміни необхідні, послідовні, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху. *Кількісні зміни:* збільшення ваги тіла, збільшення кількості рухів. *Якісні зміни:* поява новоутворень, збільшення словникового запасу, оволодіння знаками і мовленням, поява нових механізмів, процесів, структур. Поняття “**формування**” застосовують для характеристики процесу розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів. “**Дозрівання**” – це зміни індивіда чи окремих його функцій і процесів унаслідок дії внутрішніх вроджених факторів.

**Основні закономірності психічного розвитку**

**Безперервність розвитку.** Розвиток – це неперервний процес, який виявляється у кількісних та якісних змінах людської психіки.

**Нерівномірність розвитку** виявляється в тому, що різні психічні функції, властивості й утворення розвиваються нерівномірно: кожна з них має свої стадії підйому, стабілізації і спаду, тобто розвитку властивий коливальний характер. Цінність кожного року або місяця життя дитини визначається тим, яке місце цей період займає в циклах розвитку: відставання в інтелектуальному розвитку на 1 рік буде дуже великим, якщо дитині 2 роки, і незначним, якщо їй 15 років.

**Гетерохронність** розвитку індивіда – це непропорційність і різночасність дозрівання різних структур, функцій та систем організму. Гетерохронність розвитку означає асинхронність (розбіжність у часі) фаз розвитку окремих органів і функцій. Навіть за найсприятливіших зовнішніх умов різні психічні явища формуються з різною швидкістю. На кожному віковому етапі відбувається перебудова їхніх зв'язків, змінюється співвідношення між ними. Наприклад, швидкий розвиток нових рухів у дитини другого року життя часто супроводжується тимчасовим гальмуванням мовної активності. Розвиток окремої психічної функції у певний період може домінувати. Наприклад, пам'ять вплетена в процес сприйняття – дитина до 3-х років не намагається пригадувати щось, а в наочній ситуації впізнає речі, згадує події, що з ними пов'язані. Період, коли функція домінує – це період найбільш інтенсивного, оптимального її розвитку. В ранньому віці домінує сприйняття, в дошкільному – пам'ять, в молодшому шкільному – мислення. У молодшого школяра найсуттєвіші зміни відбуваються у пізнавальній діяльності, а у ранній юності формуються переконання.

Л.С. Виготський говорив про таку особливість розвитку як **циклічність**. Розвиток має складну організацію у часі. Періоди інтенсивного розвитку змінюються періодами затухання. Такі цикли характерні як для окремих психічних функцій (пам'ять, мовлення, інтелект), так і для розвитку психіки дитини в цілому.

**Темп і зміст розвитку.** Темп розвитку на різних вікових етапах різний. Дитинству властивий високий темп розвитку. Чим молодша дитина, тим вищий темп її розвитку. Кількісні зміни виявляються як у фізичному зростанні організму, так і у збільшенні з віком кількості вироблених навичок, пасивного і активного словникового запасу дитини, обсягу її уваги, сприймання, пам'яті, швидкості реакцій.

Л.С. Виготський підкреслював таку особливість розвитку як **“метаморфози”**. Розвиток не зводиться до кількісних змін, це – якісні зміни, перетворення однієї форми в іншу. Дитина – це не маленький дорослий. Психіка дитини своєрідна на кожній віковій стадії, які якісно відрізняються.

**Незворотність стадій розвитку.** Одні властивості можуть зникати, а інші з'являтися,

те, що розвинулося на попередньому етапі, відмирає або трансформується. Наприклад, дитина, навчившись говорити, вже не лопоче. У молодшого школяра зникають дошкільні інтереси та деякі особливості мислення, що були притаманними йому раніше.

**Рух від безсистемності до цілісності (диференціація і інтегрованість).**

Нові психічні якості виникають внаслідок розчленування раніше єдиного феномена, появи нових аспектів вже наявних структур. Це – диференціація. Потім нові функції інтегруються, об'єднуються у нове ціле. Наприклад, в інтелектуальній сфері інтегруються перцептивний і когнітивний рівні пізнання. В міру розвитку психіка людини набуває більшої цілісності й стійкості.

**Більш прості психічні явища лежать в основі більш складних.**

Результат розвитку кожної попередньої стадії включається в наступну, при цьому певним чином трансформуючись.

**Сенситивність розвитку** передбачає наявність періодів, коли складаються найсприятливіші умови для розвитку певних психічних властивостей тієї чи іншої психічної функції, чутливість до зовнішніх впливів, особливо до впливу навчання і виховання.

### **Механізми психічного розвитку**

Теорія психічного розвитку особистості у вітчизняній психології базується на визнанні того, що **рушійні сили її розвитку виявляються у суперечностях**. Рушійні сили психічного розвитку – це виникнення та розв'язання протиріч, які є результатом розвитку дитини на попередніх вікових стадіях. Розв'язання протиріч призводить до виникнення нових властивостей, нових видів діяльності, нових характеристик свідомості та особливостей особистості дитини. Це і складає зміст її психічного розвитку.

*Суперечності як механізми розвитку:*

– між наявним рівнем знань (наявними способами дій і умінь) та недостатністю цього рівня у розв'язанні нових пізнавальних завдань в нових ситуаціях; між новими ситуаціями та попереднім досвідом, між узагальненнями, що вже склалися і новими фактами;

– між новими пізнавальними цілями, прагненнями, потребами особистості та набутими способами дій, можливостями, необхідними для їхнього задоволення (наприклад, розходження між потребою спілкуватися за допомогою мови і рівнем оволодіння мовою);

– між досягнутим рівнем розвитку індивіда, фізичними, психічними, соціальними можливостями і наявним соціальним статусом та способом життя особистості, тим місцем, яке вона займає в системі суспільних відносин;

– між зовнішніми і внутрішніми умовами розвитку; між біологічним і соціальним, коли фізичний і фізіологічний розвиток випереджає соціальний;

– між вимогами суспільства до особистості і рівнем її психічного розвитку тощо.

### **Взаємозв'язок та взаємообумовленість психічного розвитку та навчання**

Проблема співвідношення розвитку та навчання є похідною від загальнонаукової проблеми – проблеми співвідношення біологічного й соціального (генотипу та оточення) в обумовленості психіки й поведінки людини. Від її правильного розв'язання залежить принципова відповідь на питання про можливості навчання й виховання дітей, людини взагалі.

Як уважає сучасна наука, безпосередньо впливати через навчання й виховання на генетичний апарат практично неможливо й, отже, те, що задано генетично, перевихованню не підлягає. З іншого боку, навчання й виховання самі по собі мають величезні можливості в плані психічного розвитку індивіда, навіть якщо вони не зачіпають власне *генотипу* й не впливають на органічні процеси.

До початку 30-х рр. ХХ ст. більш-менш чітко виявилися три основні теорії щодо співвідношення розвитку та навчання.

Вони були описані Л.С. Виготським. Розглянемо ці теорії.

#### **І. Навчання не впливає на розвиток (Ж. Піаже В. Штерн).**

Основні положення теорії Ж. Піаже: **1)** розвиток – процес, який здійснюється відповідно до природних законів і відбувається за типом дозрівання, а навчання – це зовнішнє використання можливостей, що виникають у процесі розвитку. Навчання підпорядковане законам розвитку, а не навпаки; **2)** дитячий розвиток є незалежним від процесів навчання; розвиток дитини є наслідком внутрішньої, спонтанної самозміни, на яке навчання не має ніякого впливу; **3)** розвиток завжди йде попереду навчання, воно є надбудовою над дозріванням; **4)** цикли розвитку завжди передують циклам навчання; **5)** навчання потребує наявності певного рівня зрілості

окремих психічних функцій як своїх необхідних передумов; навчання обумовлене рівнем розвитку людини; **6)** мислення дитини з необхідністю проходить через всі відомі фази й стадії незалежно від процесу навчання; для того, щоб навчання стало можливим, розвиток має підготувати для цього відповідну основу; розвиток створює можливості – навчання їх реалізує (В. Штерн).

### **II. Ототожнення процесу навчання і розвитку біхевіорістами**

(У. Джемс, Е. Торндайк) Основні положення другої теорії: **1)** навчання і є розвиток, дитина розвивається в міру того, як вона навчається, тому розвиток – це навчання, а навчання і є розвиток; **2)** розвиток – це засвоєння нових навичок, які здобуваються в процесі розвитку; кожен крок у навчанні відповідає кроку в розвитку учня (розвиток зводиться в основному до нагромадження всіляких навичок); **3)** розумовий розвиток – послідовне накопичення умовних рефлексів. “Навчання” і “розвиток” – синоніми: дитина розвинута настільки, наскільки вона навчена; **4)** немає різниці між навчанням людини й навчанням тварин, свідомість не має ніякого значення у навчанні.

**III. Розгляд розвитку і як дозрівання, і як навчання.** Між навчанням і розвитком існує тісний зв'язок (К. Коффка, С. Рубінштейн). Основні положення третьої теорії: **1)** розвиток є двоїстим процесом: і як дозрівання, і як навчання; **2)** розвиток (дозрівання) підготовляє й уможливорює навчання, а останнє ніби стимулює й просуває вперед розвиток (дозрівання); **3)** навчання – це процес виникнення нових структур і вдосконалення старих, а тому навчання може йти не тільки слідом за розвитком, але й попереду нього, викликаючи в ньому новоутворення; **4)** розвиток не тільки зумовлюється навчанням, але й сам зумовлюється ним, дитина дозріває виховуючись і навчаючись. Розвиток і виховання означає, що ці процеси взаємозалежні, де причина і наслідки безперервно обмінюються місцями (С. Рубінштейн).

**Позиція Л.С. Виготського:** **1)** те навчання є сприятливим, яке йде попереду розвитку; **2)** між навчанням і розвитком існують динамічні зв'язки; **3)** розвиток не можна зводити до навчання: навчання веде за собою розвиток, але розвиток ним не вичерпується; **4)** розвиток відзначається розумовими перетвореннями, які відбуваються в учня; **5)** зрушення в розвитку створюють нові резерви для навчання; **6)** навчання має впливати на розвиток своєю організацією; **7)** навчання сприяє і залежить від розвитку, завжди веде за собою розвиток, спираючись на його досягнення; **8)** у розвитку існують дві зони: актуального (ЗАР) і найближчого розвитку (ЗНР).

### **Зони актуального та найближчого розвитку**

Поняття зони найближчого розвитку розроблено Л.С.Виготським у 1932-1934 рр. у межах культурно-історичної теорії. Головні ідеї вченого щодо зони найближчого розвитку полягають у наступному: **1)** рівень актуального розвитку – це “знання підсумків учорашнього дня”, а зона найближчого розвитку визначає процеси, що перебувають у періоді дозрівання; **2)** поява

нового у розвитку завжди ґрунтується на пройдених циклах розвитку. Таким чином, зона найближчого розвитку спирається на актуальний рівень розвитку; **3)** існує зв'язок зони найближчого розвитку й чутливих періодів розвитку, тому навчання ефективніше, якщо здійснюється в період дозрівання психічних функцій; **4)** зона найближчого розвитку прямо пов'язана із процесами навчання й розумового розвитку; **5)** зона найближчого розвитку, виявляється у наслідуванні та його особливій формі – співробітництві, взаємодії з дорослим. Саме дорослий, за допомогою мовного спілкування з дитиною, визначає напрямок розвитку її узагальнень. Під керівництвом дорослого, досягнувши усвідомленості, довільності й опосередкованості, психічний процес стає формою актуального розвитку дитини; **6)** зона найближчого розвитку виступає як провідний методологічний прийом у діагностиці розумового розвитку й вивченні індивідуальних розбіжностей у дітей.

**Зона актуального розвитку** – це те, що дитина може зробити самостійно. Ця зона визначається рівнем наявних можливостей дитини як передумова самостійного розв'язання проблем та ступенем труднощів завдань, які розв'язуються дитиною без будь-якої допомоги дорослого.

**Зона найближчого розвитку** – відстань між рівнем актуального (самостійний успіх дитини) і потенційного розвитку (успіх дитини з допомогою дорослого). Отже, розбіжності між рівнем розв'язання завдання під керівництвом дорослого й у співробітництві з однолітками і рівнем розв'язання задач самостійно визначає зону найближчого розвитку дитини. Таким чином, зона найближчого розвитку допомагає визначити завтрашній день дитини, динамічний стан її розвитку. Навчання з орієнтацією на зону найближчого розвитку з урахуванням індивідуальних відмінностей дитини веде її розвиток уперед.

### **Чутливі періоди розвитку різних психічних властивостей**

Однією з найважливіших у вивченні розвитку дітей є проблема знаходження й максимального використання чутливого періоду в житті кожної дитини.

**Чутливий період розвитку** – це період найсприятливіших умов для розвитку певних психічних властивостей, тієї чи іншої психічної функції до зовнішніх впливів, особливо до впливу навчання і виховання. Вплив цих факторів саме в даний момент розвитку має особливо важливі, незворотні наслідки, викликають глибокі зрушення. Існує навіть певна, генетично запрограмована послідовність появи органічних структур, функцій, систем, потреб і потягів.

Чутливі періоди – періоди оптимальних строків розвитку певних процесів і властивостей психіки, вони співпадають з оптимальними термінами навчання. Фактично чутливий період є періодом найбільшої пластичності, під час якого структура і функції психіки демонструють свою

здатність до модифікованої мінливості у відповідності зі специфікою зовнішніх умов.

Надмірно ранній початок навчання може несприятливо позначитися на психічному розвитку, так само як і дуже запізнілий початок навчання може виявитися малоефективним. Індивідуальний розвиток психічних процесів і властивостей проходить тим успішніше, чим більше можливостей для нього отримає дитина у відповідний сенситивний період.

Періоди сенситивного розвитку обмежені у часі. Якщо з тих чи інших причин цей сенситивний час втрачено, то процес подальшого формування конкретних психічних функцій буде ускладнений, а психічний розвиток дитини порівняно з можливостями її хронологічного віку, затримується. Складність проблеми полягають у тому, що не відомі всі сенситивні періоди розвитку інтелекту й особистості дитини, їхній початок, тривалість і завершення. Підходячи до вивчення дітей індивідуально, необхідно навчитися прогнозувати настання різних сенситивних періодів розвитку кожної дитини.

Доведено, що для розвитку усного мовлення сенситивним є вік від 1 до 5 років. *Дошкільний період* є сенситивним для формування саморегуляції та самоконтролю, а також оволодіння дитиною рольовою грою. Це не означає, що дитина не зможе оволодіти нею пізніше, проте зробити це буде значно складніше. Внесок гри у формування особистості дитини буде значно нижчим її потенційних можливостей.

*Молодший шкільний вік* є сенситивним до учбової діяльності, *підлітки* сенситивні до позаучбової діяльності; *старші школярі* – до освоєння власного внутрішнього світу. Таким чином, поняття “сенситивний період” можливо використовувати не лише стосовно функціонального психічного розвитку, а й стосовно процесу формування особистості.

Отже, *молодший шкільний* вік є сенситивним для:

- розвитку пам’яті, оволодіння прийомами розумової роботи, рефлексії;
- розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи, “вміння вчитися”;
- формування мотивів навчання, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів;
- розкриття індивідуальних особливостей і властивостей;
- розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції;
- встановлення правильної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе і до оточуючих;
- засвоєння соціальних норм, морального розвитку;
- розвитку навичок спілкування з ровесниками, встановлення міцних дружніх контактів.

*Підлітковий період* є сенситивним для розвитку мислення. Відгук на оточуючий світ у підлітків виявляється у схильності до практичних видів діяльності, зростанні громадської активності, прагненні брати участь у найрізноманітніших починаннях. Жоден віковий період не несе у собі такої

безпосередньої потреби самоутвердження і готовності діяти. Підлітковий період є сенситивним для пробудження поетичної творчості.

**Ранній юнацький вік** сенситивний для розвитку світогляду. Старшокласникам властиві активна життєва позиція, пошуки перспектив життєвого шляху, розвиток почуття відповідальності і прагнення керувати собою, збагачення емоційної сфери.

Цей вік сенситивний для пошуку ідентичності, занурень у філософські роздуми на самоті, ведення щоденників, творення прози.

Крім сенситивних періодів розвитку окремих функцій, існують етапи, які мають велике значення для розвитку дитини в цілому. До таких основних сенситивних періодів дитинства належить вік до 3 років та 11–15 років. У ці періоди особливо великою є вірогідність появи психічних порушень, які до цього були приховані.

Проблема виявлення і максимально можливого використання для розвитку кожного сенситивного періоду є однією з найважливіших проблем психології навчання і виховання дітей.

**Проблематичність та труднощі**, пов'язані з практичним, педагогічним розв'язанням цієї проблеми полягають в наступному: **1)** невідомі всі сенситивні періоди розвитку інтелекту і особистості дитини, їх початок, тривалість і закінчення; **2)** в житті кожної дитини вони є індивідуально своєрідними, починаються в різний час і протікають по-різному;

**3)** неможливо абсолютно точно визначити ознаки початку сенситивного періоду, а також комплекси педагогічних якостей дитини, які можуть формуватись і розвиватись в межах того чи іншого сенситивного періоду;

**4)** психологи припускають, що для більшості психологічних якостей і поведінкових особливостей дитини протягом її життя настає не один, а декілька сенситивних періодів (В.В. Москаленко).

Головне значення сенситивних періодів полягає у тому, що вони виявляють якісну своєрідність окремих етапів вікового розвитку і свідчать про великий потенціал дитинства.

## **16. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність новоутворення як критерії вікового розвитку. Сутність провідної діяльності у кожний віковий період**

У вітчизняній віковій психології основні періоди психічного розвитку визначаються за психолого-педагогічними критеріями, які включають соціальну ситуацію, зміст і форми навчання та виховання, провідну діяльність у її співвідношенні з іншими видами діяльності, рівень розвитку особистісних психологічних новоутворень, зокрема свідомості й самосвідомості особистості, провідну потребу, динаміку переходу від одного віку до іншого (кризи розвитку), шляхи подолання негативних моментів цих переходів (О. Леонт'єв).

Основною складовою механізму психічного розвитку дитини є **соціальна ситуація розвитку**. Це та конкретна форма значимих для дитини відносин з навколишньою дійсністю (насамперед соціальною), у яких вона знаходиться у той чи інший період свого життя.

**Соціальна ситуація розвитку** – це вихідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку дитини протягом даного вікового періоду. Вона визначає ті форми і той шлях, йдучи яким, дитина набуває нових якостей особистості, беручи їх з середовища, де соціальне стає індивідуальним. Соціальна ситуація розвитку – це система ставлення суб'єкта до дійсності, яка відображається в його переживаннях і реалізується в спільній діяльності, визначає форми і шляхи розвитку дитини, види діяльності, нові психічні властивості і якості.

Аналіз соціальної ситуації розвитку дитини означає одночасне врахування двох планів відносин: по-перше, відносин з “суспільним дорослим” як представником соціальної функції, інституту (вихователь, учитель, лікар і т.ін.), що втілює у своїй поведінці соціальні норми і вимоги, суспільні змісти діяльності, і, по-друге, індивідуальні, особистісні відносини з близькими (у першу чергу в родині) і дітьми (головним чином однолітками).

Таким чином, аналіз соціальної ситуації розвитку дитини є дослідженням системи взаємин дитини зі значимими для неї особами. Даний аналіз припускає також врахування об'єктивної сторони соціальної ситуації розвитку, опосередкованого впливу різних умов мікросередовища і особливостей обстановки (розходжень в умовах життя дітей). Отже, диференційоване, системне уявлення про соціальну ситуацію розвитку включає в себе всі значимі для розвитку дитини сфери взаємин.

Критеріями розвитку психіки є **новоутворення** – якісно нові утворення психіки особистості, які і дозволяють відрізнити один віковий період від іншого; психічні та соціальні зміни, котрі вперше виникають на даній стадії розвитку і визначають свідомість дитини, її ставлення до оточуючих, внутрішнє та зовнішнє життя. Л.С. Виготським були приблизно визначені центральні психологічні новоутворення дитячого, раннього і дошкільного віку.

Новоутворення перебудовують весь хід розвитку. Психологічні новоутворення є не тільки передумовою, але і результатом, своєрідним “продуктом” вікового розвитку. Накопичуючись з часом, вони поступово заходять у суперечність зі старою ситуацією розвитку, ведуть до її зміни і побудови нових відносин, що відкривають нові можливості для розвитку дитини в наступному віковому періоді.

**Новоутвореннями немовлячого віку є:** 1) поява ситуативно-особистісного, безпосередньо-емоційного спілкування з дорослими (“комплекс пожвавлення”); 2) психіка. Вона виникає в системах стосунків: “немовля – дорослий” і “немовля – предмет” і виявляється в елементарних процесах спілкування і предметної діяльності; 3) ходьба – знаменує собою розрив старої ситуації розвитку. Вперше відбувається розділення єдиної соціальної



системи “Ми” (мама і немовля). Тепер не мама веде дитину, а дитина веде маму, куди хоче; **4)** поява першого слова. Особливість перших слів у тому, що вони носять характер вказівних жестів. Здатність ходити і збагачення предметних дій вимагає мови, яка б задовольняла спілкування з приводу предметів; **5)** потреба в спілкуванні з дорослим. Починається засвоєння елементарних норм взаємин між людьми.

**Новоутвореннями раннього віку є:** **1)** самосвідомість. Виникає й відповідний цьому новоутворенню клас дій, пов’язаних з прагненням до самостійності, що виявляється у відомому “Я сам”. Образ світу отримує свій “центр”, яким стає “Я” дитини; **2)** виникає мовлення, наочно-дійове мислення; **3)** виявляється егоцентризм як зосередженість дитини на власних потребах; **4)** з’являються мотивуючі уявлення: прагнення і спроможність діяти відповідно до внутрішніх спонукань наперекір зовнішнім впливам; **5)** відбувається засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами. Потреба у практичному співробітництві з дорослими; **6)** з’являється потреба в оцінці. Дитина одержує її від інших, вчиться давати сама.

**Новоутвореннями дошкільного віку є:** **1)** потреба в суспільно-значущій діяльності та її оцінці; **2)** потреба у повазі дорослих; **3)** розвиток самосвідомості, самооцінки як основних моментів готовності до навчання в школі; **4)** самостійність, ієрархія мотивів.

**Центральним новоутворенням молодшого шкільного віку є:** **1)** якісно новий рівень розвитку довільної регуляції поведінки та діяльності; **2)** рефлексія, аналіз; **3)** розвиток внутрішнього плану дій дитини; **4)** розвиток нового пізнавального ставлення до дійсності; **5)** з’являються міркування про себе, схильність аналізувати не лише зовнішні події, але й власні переживання щодо подій; **6)** інтенсивно розвиваються пізнавальні інтереси; **7)** діти вчать враховувати почуття інших, орієнтуватися на них у своїй поведінці.

**Новоутвореннями підліткового віку є:** **1)** почуття дорослості; **2)** самосвідомість; **3)** самооцінка, критичне ставлення до оточуючих, підкорення нормам дорослого життя; **4)** вироблення “кодексу товаришування”; **5)** формування особистого сенсу життя, самооцінка, самостійність.

**Новоутвореннями старшого шкільного (раннього юнацького) віку є:** **1)** пізнавально-професійне і особистісне самовизначення; **2)** професійні інтереси; **3)** світогляд, переконання, ідеали; **4)** самосвідомість; юнацький максималізм; **5)** життєві плани; перспективи на майбутнє; **6)** перша любов.

### **Сутність провідної діяльності у кожному віковий період**

Джерелом прогресивних змін у розвитку є взаємозв’язок психіки і діяльності. Кожному віковому етапові онтогенезу властива своя провідна діяльність.

**Провідна діяльність:** **1)** зумовлює найголовніші зміни у психічних рисах особистості, дозріванні та перебудові пам’яті, сприйманні, мисленні;

2) спричиняє виникнення, перебудову новоутворень особистості на конкретній стадії розвитку дитини; 3) як правило, займає найбільше часу з-поміж інших видів діяльності та детермінує їх; 4) є показником психологічного віку дитини; 5) спеціально організована дорослими діяльність.

У провідній діяльності задовольняються актуальні потреби індивіда, формуються мотиваційні, пізнавальні, операційні, емоційні та інші процеси. Це такі види як пізнавальна діяльність, спілкування, гра, виконання доручень дорослих, навчання, праця, творчість.

Виділяють такі *види* провідної діяльності: 1) безпосереднє емоційне спілкування (період немовляти); 2) предметно-маніпулятивна діяльність (період 1-3 років); 3) сюжетно-рольова гра (період 3-6 років); 4) навчальна діяльність (молодший шкільний вік – 6-7 – 10 років); 5) інтимно-особистісне спілкування підлітків та навчальна діяльність як різновид суспільно-корисної праці (середній шкільний вік – 11-14 років); 6) динамічна взаємодія інтимно-особистісного спілкування та професійно-навчальної діяльності в інтервалі “середній шкільний вік – старшокласники” (15-17 років).

Провідна діяльність не виникає одразу, а проходить певний шлях свого становлення. Виникнення в кожному періоді психічного розвитку нової провідної діяльності не означає зникнення тієї, яка була провідною на попередньому етапі. Той чи інший період психічного розвитку характеризується системою різних видів діяльності, в якій провідна діяльність займає особливе місце, визначає виникнення основних змін у психічному розвитку на кожному окремому етапі. Провідна діяльність розглядається як критерій психічного розвитку, як показник психічного віку дитини.

## **17. Поняття про вік та вікові кризи.**

### **Характеристика вікових криз шкільного онтогенезу.**

#### **Етапи психосоціального розвитку особистості за Е. Еріксоном**

Вік є якісно своєрідним, відносно обмеженим у часі етапом фізичного, психічного, поведінкового розвитку. Кожен віковий період (раннє та дошкільне дитинство, підлітковий вік, юність, зрілість, старість) визначається неповторною структурою особистості, динамікою, новими особливими стосунками зі світом і відповідними характеристиками свідомості. Л. С. Виготський розглядав вік як епоху, ступінь, відносно замкнений період розвитку, значення якого визначається його місцем у загальному циклі розвитку, а загальні закони розвитку відзначаються своєрідністю вияву. Особливості віку визначаються сукупністю багатьох умов: системою вимог до дитини на даному етапі її життя, сутністю взаємовідносин з оточуючими, типом діяльності, якою вона оволодіває, способами оволодіння.

У психології існує декілька підходів до віку: біологічний (хронологічний, фізичний) вік, психологічний вік і соціальний вік. **Хронологічний (біологічний) вік** характеризує час життя дитини у роках. Цей вік фіксує певні стадії розвитку організму, оптимальний рівень розвиненості рухів, фізичного здоров'я, нервової системи, будови тіла. Ці показники визначаються за медичними нормами. **Психологічний вік** фіксує стадії психічного розвитку в залежності від того, якою мірою дитина оволодіває руховими, мовленнєвими, трудовими навичками, якою мірою розвинуті у неї психічні процеси та особистісні якості. Основними складовими психологічного віку є соціальна ситуація розвитку діяльності дитини і новоутворення у сфері свідомості та особистості. **Соціальний вік** фіксує місце, яке займає маленька людина в певній групі (сім'я, дитячий садок, шкільний клас), які ролі вона виконує, яку відповідальність спроможна брати на себе.

### **Вікові кризи**

Сучасні вчені трактують кризу як нормативний, нестабільний процес, який виникає під час переходу людини від одного вікового періоду до іншого. Вікові кризи характеризуються психологічними змінами, вони пов'язані з якісними перетвореннями у соціальних відносинах, діяльності, свідомості. За своєю суттю криза є внутрішнім конфліктом з приводу життя, його сенсу, головних цілей і способів їх досягнення. Кожен віковий період завершується кризою, а вихід з неї – виникненням новоутворень, переходом до наступної стадії розвитку. Традиційно виокремлюють кризи дитинства, підліткового, юнацького, похилого віку, зрілості.

**Вікові кризи** в онтогенезі індивіда – це особливі вікові інтервали, в межах яких підвищується чутливість особи до зовнішніх впливів та водночас знижується опірність (резистентність) до них. Криза, на відміну від стабільних періодів, триває недовго (кілька місяців, рік). Це своєрідна зона найбільшого ризику, коли протягом відносно короткого проміжку часу виявляються різкі та суттєві психологічні зрушення і зміни особистості. Вікові зміни психіки можуть проходити різко, критично, або поступово.

**Критичні** (перехідні) періоди за своїми зовнішніми виявами відрізняються від стабільних періодів. Кризи займають відносно короткий час: кілька місяців, рік, рідко два роки. У цей час відбуваються різкі, фундаментальні зміни в психіці дитини. Розвиток у кризові періоди носить бурхливий, стрімкий, “революційний” характер. Кризи виникають на стику двох віків і є завершенням попереднього етапу розвитку і початком наступного. Кризи складаються з трьох пов'язаних між собою фаз: передкритична, критична, посткритична.

Незважаючи на велику варіативність перебігу кризових періодів, головний зміст кожного з них становлять позитивні зміни. Кризи слід розглядати як внутрішньо необхідні етапи розвитку, як якісні стрибки, в результаті яких психіка дитини піднімається на вищій ступінь розвитку. Криза, за Е.

Еріксоном, не означає загрозу катастрофи, вона є поворотним пунктом розвитку, джерелом сили, свідченням недостатньої адаптації.

### **Психологічна характеристика вікових криз**

**Криза новонародженого** – це перебудова усіх фізіологічних механізмів дитини (прохолодне і світле середовище, нова форма харчування і кисневого обміну); стрибок у розвитку, зміна ситуації розвитку – перехід від біологічного типу розвитку до соціального. До кінця другого місяця у відповідь на доброзичливий вираз обличчя дорослого у дитини починає з'являтися посмішка – перший соціальний жест, психічне новоутворення, що знаменує перехід від періоду новонародженого до немовляти. Вік немовляти завершується кризою першого року життя.

**Криза першого року життя** обумовлена появою здібності дитини ходити та говорити. Становлення ходи знаменує період раннього дитинства (1–3 роки). В період кризи дитина демонструє акти протесту, опозиції, протиставлення себе іншим. Криза пов'язана з появою самостійності і афективних реакцій. Афективні форми поведінки дитини можуть виникати, коли дорослі не розуміють її бажань, слів, жестів і міміки, або розуміють, проте не виконують те, що вона хоче. Встановлення нових взаємин з дитиною, надання їй деякої самостійності, терпіння і витримка пом'якшує кризу, допомагає дитині уникнути гострих емоційних реакцій.

**Криза трьох років.** Ознаки кризи виявляються в тому, що на третьому-четвертому році життя дитина часто виявляє впертість: відмовляється виконувати вимоги дорослих; на заборону реагує афектом; прагне діяти самостійно, заявляючи “я сам”. Дитина на певний час може стати вередливою і свавільною. Вона виявляє негативізм (негативна реакція дитини на пропозиції дорослих), реакцію знецінення (дитина починає своїх рідних називати поганими словами).

**Криза семи років** завжди пов'язувалася з початком шкільного навчання. Негативна симптоматика кризи повною мірою виявляється й у цьому віці (негативізм, упертість, норовистість та ін.). Поряд з цим з'являються специфічні для даного віку особливості: нарочитість, безглуздість, штучність поведінки; блазнювання, клоунада.

На думку Л.С. Виготського, такі особливості поведінки свідчать про “утрату дитячої безпосередності”. Старші дошкільники перестають бути найвними і безпосередніми, як раніш, стають менш зрозумілими для навколишніх. Причиною таких змін є диференціація у свідомості дитини її внутрішнього і зовнішнього життя.

Психологи виявили зв'язок кризи семи років і успішності адаптації дітей до школи. Виявилось, що дошкільники, у поведінці яких до вступу до школи виявлялися симптоми кризи, у першому класі мають менше труднощів, ніж ті діти, у яких криза семи років до школи ніяк не виявлялася. Водночас, в останні роки спостерігається поява негативної симптоматики вже в 5,5 років, тому зараз говорять про кризу 6-7 років. Сучасні особливості протікання кризи семи років дозволяють говорити про те, що з категорії “малих” вона

переходить у категорію “великих”. До 75% дітей сьомого року життя виявляють гостру симптоматику кризи. Можуть з'явитися рухові та емоційні порушення, а у зв'язку з навантаженням на мовний апарат можуть з'явитися порушення мови.

### ***Криза 13 років***

Сучасний вітчизняний психолог Н. Максимова виокремлює такі кризові стани у підлітковому віці: філософська інтоксикація (інтенсивна інтелектуальна діяльність, спрямована на самостійне розв'язання “вічних” проблем – сенсу життя, призначення людства тощо); криза втрати сенсу життя (супроводжують її висновки про безглуздість життя взагалі, що підвищує ризик підліткового суїциду); афективно-шокові реакції (виникають у відповідь на зовнішню психотравмуючу ситуацію – напад бандитів, смерть родичів тощо, тривають, як правило, недовго і можуть спричинити реактивну депресію, посттравматичний стрес).

### ***Криза 17 років***

**Структура кризи 17 років:** 1. *Позитивний симптомокомплекс:* 1) типові симптоми: прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, гордість за власні досягнення, уміння співпереживати, відвертість; 2) супутні симптоми: організованість, відповідальність, уміння самоконтролю, вимогливість. 2. *Негативний симптомокомплекс:* 1) типові симптоми: дратівливість, хитрощі, індивідуалізм, пристосовництво; негативізм, зарозумілість; лінощі; 2) супутні симптоми: зухвалість, корисливість, жорстокість, лихослів'я.

## **Етапи психосоціального розвитку особистості за Е. Еріксоном**

Психологічні феномени розвитку особистості Е.Еріксон розглянув у контексті взаємодії психологічних, поведінкових, емпіричних і соціальних факторів.

Еріксон виділяє вісім стадій життєвого шляху особистості. До кожної стадії життєвого циклу суспільство пред'являє певне завдання, розв'язання якого залежить як від рівня розвитку індивіда, так і від духовної зрілості суспільства і зводиться до встановлення динамічного співвідношення між двома крайніми полюсами.

## **Стадії життєвого шляху та кризи особистості за Е. Еріксоном**

### **Вік немовляти (орально-сенсорна стадія) – перший рік життя**

**Криза довіри – недовіри.** Конфлікт між довірою і недовірою до навколишнього світу. Основою формування здорової особистості є загальне почуття довіри, впевненість, сприйняття соціального світу як безпечного, а людей – як турботливих і надійних. Виникнення такого почуття залежить від материнської турботи, батьківської чуйності. Якщо конфлікт вирішується позитивно, формується надія. Криза “довіри – недовіри” у цей період пов'язана із ненадійністю, неспроможністю матері передавати своїй дитині відчуття сталості й тотожності переживань. Нерідко її розв'язування переноситься на другий рік життя.

### **Раннє дитинство (м'язово-анальна стадія) – від 2 до 3 років**

**Автономія – сумніви, сором.** Конфлікт між почуттям незалежності та відчуттям сорому і сумніву (формується воля). Розвиток почуття довіри готує передумови для досягнення певної автономії та самоконтролю, уникнення почуття сорому, сумнівів і приниження. Дитина, взаємодіючи з батьками, виявляє, що їхній контроль буває різним: у формі турботи або приборкання чи запобіжний захід. Ця стадія є вирішальною для встановлення співвідношення між добровільністю та впертістю, для впевненості у вільному виборі (“Я сам”, “Я – те, що я можу”).

### **Вік гри (локально-генітальна стадія) – 4 роки – вступ до школи**

**Ініціативність – почуття провини.** Конфлікт між ініціативністю і почуттям провини (формується цілеспрямованість). Світ вимагає від дитини активності, розв'язання нових завдань і набуття нових навичок. Ідентичність дитини виявляється у грі і супроводжується відчуттям “Я – те, ким я буду”. Розвиток дитини залежить від ставлення батьків до її ініціативи. Батьки викликають у дитини почуття провини, коли не дозволяють діяти самостійно чи надмірно карають.

### **Шкільний вік (латентна стадія) – від 6 до 12 років**

**Досягнення (працьовитість, старанність) – комплекс неповноцінності.** Конфлікт між працелюбством і почуттям неповноцінності (формується уміння). Цей період життя характеризується зростаючими здібностями дитини, зокрема логічним мисленням, самодисципліною, здатністю взаємодії з однолітками згідно із прийнятими правилами. У процесі навчання у дітей розвивається працьовитість, яка є основною метою цього періоду розвитку. Діти шкільного віку прагнуть довідатися про походження і функціонування явищ, предметів, процесів. Інтерес цей підкріплюється і задовольняється людьми, які їх оточують, школою. Его-ідентичність дитини виражається так: “Я – те, чого я навчився”. У цей період можлива поява почуття неповноцінності, некомпетентності чи неспроможності. Відчуття власної компетентності і працьовитість дитини насамперед залежать від шкільної успішності. Психосоціальна сила компетентності є основою для ефективної участі в соціальному, економічному і політичному житті.

### **Юність – від 12–13 до 19–20 років**

**Особистісне самовизначення, ідентифікація – дифузія ідентичності (індивідуальна сірість, конформізм).** Конфлікт між розумінням приналежності до певної статі та нерозуміння форм поведінки, яка їй відповідає (формується вірність). На цьому етапі особистість уже не дитина, але ще не дорослий. Вона відчуває на собі вплив різних соціальних вимог та опановує нові соціальні ролі. Їй необхідно зібрати воедино набуті знання про себе та інтегрувати ці численні образи себе в особистісну ідентичність як результат усвідомлення свого минулого і майбутнього. У цей період нерідко виникають конфлікти ідентичності та суперечності соціальних ролей.

Криза ідентичності (конфлікт ролей) характеризується нездатністю обрати кар'єру, стиль життя, наявністю принизливого почуття своєї марності, безцільності. Підлітки та юнаки відчують свою непристосованість, деперсоналізацію, відчуженість і часто надають перевагу негативній ідентичності – протилежній тій, яку пропонують їм батьки. Так вони засвоюють деліквентну (таку, що суперечить законності) поведінку.

Позитивним виходом із кризи періоду юності є вірність як здатність бути вірним своїм обов'язкам та обіцянкам попри неминучі суперечності в системі цінностей підлітка.

Е. Еріксон аналізує також кризи ранньої зрілості, середньої зрілості, пізньої зрілості.

Варто зазначити, що на думку С.Д. Максименка уявлення щодо впливу біологічного епігенезу на розвиток особистості є методологічно сумнівними й суперечать новим науковим фактам. Причиною стійкості цих поглядів є довільне й зручне перенесення законів розвитку організму на особистість у цілому. Уявна зрозумілість позицій Еріксона щодо розгортання генетично успадкованих “планів” особистості, на думку академіка С.Д. Максименка, дуже розходиться з реальним життям особистості й взагалі не підлягає пізнанню.

### **18. Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра. Учбова діяльність як провідна у молодшому шкільному віці. Основні новоутворення молодшого шкільного віку. Фактори, які впливають на виникнення новоутворень**

Молодший шкільний вік завершує етап дитинства. Провідною діяльністю стає навчання у початковій школі, основою якого є пізнавальний інтерес і новий соціальний статус учня.

**Соціальна ситуація розвитку** молодших школярів пов'язана з виникненням новоутворення “усвідомлення ролі школяра”. Дитина має подолати *комплекс труднощів*, які перешкоджають успішній адаптації до навчального процесу: вимоги шкільного режиму, значення якого усвідомлюється через 1,5–2 роки навчання; нерозуміння специфічної ролі вчителя (порівняно з вихователем дошкільного закладу), призначення якого полягає у виробленні вмінь самонавчання і самовиховання; недостатній досвід спілкування з ровесниками, різновіковими групами дітей і дорослими, особливо в ситуації незадоволення сімейним рівноправним спілкуванням; перенасичення першими враженнями від шкільного життя, які неминуче призводять до втоми; зміна захопливих шкільних ситуацій важкими і часто одноманітними навчальними буднями.

Дошкільний і молодший шкільний вік розділяє “симптом утрати безпосередності”, який свідчить, що між бажанням щось зробити і самою діяльністю виникає новий момент – з'ясування, що дасть дитині конкретна діяльність. Цей симптом виявляється як внутрішня орієнтація у тому, який

сенс може мати для дитини здійснення діяльності: задоволення чи незадоволення своїм місцем у стосунках із дорослим, іншими дітьми. Так уперше виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку.

Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність – вчиться – і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які її оточують.

Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. Відбувається зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової. Дотримання шкільних правил вимагає вміння регулювати свою поведінку, підпорядковувати довільну діяльність свідомо поставленим цілям.

Стосунки молодших школярів з однолітками регламентовані переважно нормами “дорослої” моралі, тобто успішністю у навчанні, виконанням вимог дорослих. Характерною ознакою взаємин молодших школярів є те, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів (сидять за однією партою, живуть в одному будинку, мікрорайоні тощо).

Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (приспособлення до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників). Школяр потрапляє у зовсім нову для нього групу ровесників-однокласників, яка через відсутність спільно розподіленої учбової діяльності є дифузною (взаємопроникненою). Цією групою керує педагог.

Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки учбова діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості, старанності дитини.

**Провідною діяльністю** молодшого школяра стає навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків з навколишнім світом.

**Соціалізація** молодшого школяра полягає у засвоєнні знань, розвитку інтелектуально-пізнавальних функцій. З'являються міркування про себе, схильність аналізувати не лише зовнішні події, але й власні переживання щодо подій. Інтенсивно розвиваються пізнавальні інтереси. Діти вчаться враховувати почуття інших, орієнтуватися на *них у своїй поведінці*.

Основними системами соціальної ситуації розвитку є “дитина – ровесник”, “дитина – учитель”, “дитина – сім'я”, “дитина – інші дорослі”. Динамічність цих систем відзначається первинним домінуванням системи “дитина – учитель”, яка наприкінці навчання в початковій школі втрачає позиції, тоді як домагання на лідерство інших систем залежить від комплексу різнопланових соціальних чинників, передусім значущості сімейного впливу на дитину.



### ***Яка сфера психіки переважно розвивається***

Пізнання основ наук. Інтенсивне формування інтелектуальних сил дитини. З'являються більш високі форми довільного керування поведінкою. Домінує мислення.

***Основним протиріччям віку*** є те, що моральний розвиток відстає від інтелектуального. Его-ідентичність дитини виражається так: “Я – те, чого я навчився”. У цей період можлива поява почуття неповноцінності, некомпетентності чи неспроможності. Відчуття власної компетентності і працьовитість дитини залежать від шкільної успішності.

***Криза 6-7 років*** – це період народження соціального “Я” дитини, коли зміна самосвідомості призводить до переоцінки цінностей. Криза характеризується узагальненням переживань, що призводить до формування стійких афективних комплексів. Відбувається перебудова емоційно-мотиваційної сфери, переживання набувають нового сенсу, між ними встановлюються зв'язки. Виникає внутрішнє життя дитини, яке часто не відповідає зовнішньому. Дитина думає, перш ніж щось зробити, починає приховувати свої переживання. Відповідно, втрачається дитяча безпосередність.

***Формування ціннісних орієнтирів*** виявляється у цілеспрямованості, наполегливості, працелюбності, інтересі до навчання.

### **Учбова діяльність як провідна у молодшому шкільному віці**

***У структурі учбової діяльності*** прийнято виділяти такі компоненти, як мета (засвоєння певних знань, умінь та навичок), учбові ситуації (задачі) і учбові дії та операції.

***Учбові ситуації*** є специфічними. По-перше, тут школярі мають засвоїти загальні способи виділення властивостей понять та розв'язання певного рівня конкретно-практичних завдань. По-друге, відтворення зразків таких способів є основною метою навчальної роботи. Вчитель ставить молодших школярів у такі умови, коли вони мають шукати загальний спосіб розв'язання всіх конкретно-практичних задач певного типу.

Робота учнів в ***учбових ситуаціях*** складається з дій різного типу, особливе місце серед яких займають ***учбові дії***. Саме з допомогою останніх учні відтворюють і засвоюють зразки загальних способів розв'язання задач і загальні прийоми визначення умов їхнього використання. Виконуються ці дії як у предметному, так і в розумовому плані. Окремим завданням навчального процесу на цьому етапі є спеціальне формування в учнів системи необхідних ***учбових дій***. Без цього засвоєння програмного матеріалу відбуватиметься формально, шляхом механічного запам'ятовування.

Серед різних учбових дій особливої уваги вимагають ті, які спрямовані на виділення і відображення головних, істотних характеристик у предметі, що вивчається. Особливо інтенсивно вони формуються у 2-3 класах, коли учням постійно пропонують переказати оповідання своїми словами, скласти план переказу, коротко записати умови задачі тощо.

*Операційні складові учіння.* Оволодіння знаннями вимагає формування в учнів нових потрібних дій. На перший план у навчанні виступають мисленнєві, мовленнєві дії, потрібні для того, щоб усвідомити навчальне завдання, зрозуміти його зміст, розкрити внутрішні зв'язки тощо.

Істотну роль у навчанні молодших школярів відіграють різні види *наочності*. Її використання є засобом донесення до учнів необхідних для формування уявлень і понять про пізнавані об'єкти чуттєвих даних, засобом розвитку здатності сприймати різноманітні явища навколишньої дійсності.

Ефективність навчальної діяльності перевіряється завдяки *контролю*. Існує дві його форми: 1) контроль на основі аналізу готових результатів дій; 2) контроль на основі очікуваних результатів дій, які виконуються лише в розумовому плані.

*Оцінка* фіксує ступінь відповідності результатів засвоєння вимогам навчальної ситуації.

**Складовими учбової діяльності молодших школярів є:** змістова, цільова, мотиваційна, операційна, емоційно-вольова, комунікативна, результативна, контрольно-оцінна (О.В.Скрипченко).

До *змісту навчання* ставлять такі основні вимоги: науковість, ідейність, духовність. Зміст навчального матеріалу має бути оптимальним. *Цілі учбової діяльності* визначаються програмним змістом навчання.

*Мотиваційна складова* учбової діяльності передбачає розвиток пізнавальних інтересів, зацікавленості не тільки процесом, а й самим змістом навчання; формування почуття обов'язку, відповідальності перед дорослими за виконання завдань.

*Емоційно-вольові складові учіння.* Майже вся навчальна діяльність пов'язана із стресами учнів і педагогів. У молодших школярів стрес виникає при виконанні не дуже приємного навчального завдання, при неможливості виконати його у поставлений вчителем термін, при одержанні небажаної оцінки тощо. Кожний стрес пов'язаний із витратою енергії, але не кожний негативно впливає на навчання учнів. Відносно невеликий стрес може навіть стимулювати учнів до учіння, але тут проявляються не тільки вікові, а й індивідуальні особливості дітей. У деяких молодших школярів невеликий стрес стимулює їх до швидшого закінчення навчального завдання, до появи внутрішньої впевненості в тому, що вони з успіхом виконали вказівки педагога.

*Комунікативні компоненти учіння.* Для молодших школярів, особливо учнів 1–2 класів, характерна велика сприйнятливність до кожного слова та кожної дії вчителя. Як правило, учитель користується в учнів цього віку великим авторитетом, його вимоги дитина намагається виконати, хоч, звичайно, не завжди так, як цього вимагає вчитель. Учитель початкових класів має враховувати своє положення серед дітей його класу, здійснювати самоконтроль за своєю поведінкою, дбати про тактовне ставлення до кожного учня, розуміти переживання і прагнення дитини, пам'ятаючи, що

авторитет учителя, його спілкування із класом і кожним учнем є важливою складовою успішного навчання і виховання.

*Результативні складові учіння.* Результатами учіння школярів є їхні знання, уміння, навички, психічний розвиток і вихованість. До результатів учіння відносять психічний, зокрема інтелектуальний та моральний, розвиток учнів (сприймання, пам'ять, мислення, увага, мотиви, інтереси, моральні якості учнів).

*Контрольно-оцінні складові учіння.* Здатність молодших школярів до самоконтролю обумовлена розвитком у них метакогнитивних процесів, тобто складних інтелектуальних процесів, які дозволяють їм здійснювати поточний контроль за своїм мисленням, пам'яттю, знаннями, цілями і діями. Повноцінна робота дитини в учбових ситуаціях вимагає виконання ще одного типу дій – дій *контролю*. Учень вчиться співвідносити свої учбові дії з заданими зразками, пов'язувати одержані результати з рівнем та повнотою виконаних учбових дій. Спочатку основна роль в організації контролю належить вчителю, і лише поступово на цій основі формується самоконтроль. Контроль тісно пов'язаний з оцінкою дорослого, в якій фіксується відповідність (невідповідність) результатів засвоєння вимогам учбової ситуації. У міру формування в учнів самоконтролю функції оцінки також мають переходити до них.

### **Основні новоутворення молодшого шкільного віку**

Умови шкільного життя, учбова діяльність формують і закріплюють *новоутворення молодшого шкільного віку*. Це наступні новоутворення:

I. *Довільність психічних процесів* – це здібність дитини свідомо регулювати пізнавальні процеси, стани, діяльність, поведінку. Довільність процесів психіки означає наявність самоконтролю як здатності до саморегуляції (уміння свідомо визначати цілі, знаходити засоби їх досягнення, долати перешкоди). Поступово дитина навчається робити те, що треба, а не те, що їй хотілося б.

II. *Самоконтроль* – вияв усвідомлюваної регуляції власної поведінки та діяльності, постійне утримання в зоні уваги будь-якого власного психічного явища.

III. *Внутрішній план дій* – планування і виконання будь-яких дій у внутрішньому плані (пошук найзручніших способів виконання завдань, зіставлення варіантів дій, планування їхнього порядку та засобів реалізації; контроль та самоконтроль розв'язання завдань, словесний звіт, самооцінка навчальної діяльності, здатність до планування і виконання дій подумки).

IV. *Рефлексія* – усвідомлення дитиною того, як її сприймають інші (якою дитина є насправді, якою дитина бачить себе, якою вона здається іншому). Вміння “збоку” розглядати й оцінювати власні думки та дії є основою відображення (або рефлексії) рівня власної адекватності.

Основним новоутворенням цього періоду є також *усвідомлення себе суб'єктом пізнання*. Спостерігається формування почуття *соціальної і психологічної компетенції* (за несприятливого розвитку – соціальної і психологічної неповноцінності, неспроможності), а також почуття диференціації своїх можливостей.

Інші *новоутворення* молодшого школяра: словесно-логічне мислення (з опорою на наочність), аналізуюче сприймання; поява синтезуючого сприймання (наприкінці періоду); довільна змістовна пам'ять; довільна увага; навчальні мотиви; адекватна самооцінка; здатність до узагальнення переживань, усвідомлення логіки почуттів та виявів внутрішнього життя.

### **Фактори, які впливають на виникнення новоутворень молодших школярів**

#### **I. Учбова діяльність:**

– формування уміння організувати навчальну діяльність (виокремлення взаємопов'язаних етапів планування, самоконтролю, самооцінювання, самоорганізації у вивченні навчального матеріалу, усвідомлення мети і способів навчання у школі та вдома як передумови осмисленої, цілеспрямованої й ефективної учбової діяльності);

– формування самоконтролю у процесі оволодіння еталонами, розвиток операцій порівняння і співставлення, прогнозування майбутнього результату діяльності;

– розвиток адекватної самооцінки, перехід від оцінювання результатів своїх дій на основі співставлення з оцінками судженнями дорослих (зразками) до “внутрішніх” еталонів, коли дитина оцінює певні якості в конкретний момент, порівнюючи їх із тим, як ці якості виявлялися у неї раніше;

– формування здатності дитини усвідомлювати те, що вона робить, що зробила; обґрунтування правильності розв'язання поставлених учителем завдань (оцінка дитиною, а чи правильно вона зробила і чому вона вважає, що правильно);

– формування здатності дитини перевіряти глибину своїх знань; спроможність виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння;

– сприяння усвідомленню дитиною власних внутрішніх психічних актів, станів, способів поведінки;

– переборення дитиною тенденцій до бездумного наслідування і завчання;

– придбання у процесі навчання “якостей суб'єктивності”, дитина має стати суб'єктом своєї власної активності;

– розвиток розумової активності, комунікативних здібностей, творчих якостей; формування почуття індивідуальності та належності до дитячої групи;

## **II. Научуваність (здатність до навчання) молодшого школяра**

До системи властивостей особистості і діяльності школяра, які характеризують його можливості у засвоєнні навчальної програми, а отже, бути факторами новоутворень можна віднести:

- сформованість правильних уявлень про школу і навчання, прагнення до успіху;
- бажання приймати навчальну задачу, виконувати завдання педагога,
- певну сформованість якостей, що забезпечують сприймання, переробку і збереження різноманітної інформації в процесі навчання;
- певну сформованість якостей, що забезпечують планування, контроль і оцінку учнем власної діяльності, а також сприйнятливості до навчального впливу.
- довільність регуляції діяльності (в умовах детальної інструкції дорослого);
- наявність найпростіших форм інтелектуальних почуттів, допитливості до об'єктів та людей;
- стійкий емоційний стан у школі тощо.

## **III. Професійна майстерність та психолого-педагогічна компетентність вчителя початкових класів:**

- упровадження методів розвитку адекватної самооцінки і почуття компетентності школярів: створення у класі атмосфери психологічного комфорту і підтримки;
- забезпечення позитивного емоційного фону;
- оцінювання конкретної роботи, а не особистості;
- орієнтація учнів на індивідуальні досягнення; заохочення до підвищення успішності.

## **IV. Компетентність та відповідальність батьків дитини, їхня здатність супроводжувати процес учбової діяльності дитини вдома.**

### **19. Соціальна ситуація розвитку підлітка.**

**Біологічні умови, що впливають на особливості психічного розвитку підлітка. Особливості перебігу підліткової кризи**

## Соціальна ситуація розвитку підлітка

Підлітковий вік – це період дорослішання. Дорослішання – багатомірне психічне явище, яке охоплює радикальні зміни соматичного, фізичного, статевого, соціального і психологічного характеру, відбуваються соціально-психологічні зміни особистості підлітка.

У цей період особистості притаманні особливі форми поведінки, специфічні норми, установки, соціальні ролі, конфлікти та приналежність до різних типів спільнот. Початок підліткового періоду пов'язаний з появою перших статевих ознак і закінчується входженням людини в світ дорослих, коли вона досягає незалежності у вчинках, дозріває емоційно та соціально, володіє мотивацією до виконання ролі дорослого. Становленню дорослості підлітків сприяють: акселерація фізичного та статевого дозрівання; інтенсивне спілкування з однолітками; більш рання самостійність через зайнятість батьків; величезний потік різноманітної за змістом інформації.

Отже, підлітковий вік – це: 1) перехідний період від дитинства до дорослості, сутність якого полягає у втраті дитячого статусу та прагненнях досягти статусу дорослої людини; 2) інтенсивний період статевого дозрівання, який детермінує особливості особистісного зростання; 3) період формування моральних понять, принципів, уявлень, переконань, якими особистість починає користуватися у власному житті.

Підліток намагається зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього такі риси як мужність, сміливість, свобода важливі передусім у зв'язку з цією соціальною позицією. Школяр вимагає визнання своєї самостійності, рівності з дорослими, хоча реальні фізичні, інтелектуальні й соціальні передумови для цього ще відсутні. За рівнем та особливостями свого психічного розвитку підлітки ще не повністю вийшли з дитинства, але вони вже стоять на порозі дорослого життя, в їхній поведінці реально виявляється спрямованість на дорослі форми взаємин та ставлень.

*Основними системами* соціальної ситуації розвитку є: “підліток – дорослий” (суть полягає у формуванні соціальної зрілості, визначенні особливостей перехідного етапу від дитинства до дорослості); “підліток – ровесник” (визначення змін у соціальних стосунках із ровесниками); спроби досягти нового статусу, самоствердження; накопичення досвіду міжособистісної взаємодії; зростання ролі неформальних груп.

Виникають специфічні *потреби*: прагнення знайти своє місце у групі ровесників, вийти за межі школи та приєднатися до життя і діяльності дорослих. Отже, емансипація від дорослих та угруповання визначають своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка.

Відбуваються докорінні зміни у змісті та співвідношенні основних *мотиваційних* тенденцій особистості підлітка, змісті навчальної діяльності. Опановуються нові соціальні функції, нова позиція учнів щодо педагогів.

Основним соціальним середовищем підлітка залишається школа. Перехід до предметного навчання зумовлює нову позицію учнів щодо вчителів, своєрідно емансипує їх від безпосереднього впливу дорослих, робить їх більш самостійними (Л. Божович). Інакше розставляються акценти між сім'єю, однолітками і школою. Головне місце серед мотивів позитивного ставлення до школи займає мотив спілкування з однолітками. Роль групи ровесників в житті підлітка значно зростає. Ці взаємини стають основою внутрішнього інтересу підлітка. Інші мотиви розташовуються так: якість викладання предмета, прихильність до своєї школи.

Отже, соціальна ситуація розвитку підлітка характеризується включенням у нову систему стосунків та у різні види суспільно корисної діяльності, розширенням сфери власної соціальної активності, засвоєнням важливих зразків поведінки і цінностей, прагненням знайти своє місце у групі ровесників, вийти за межі школи та приєднатися до життя і діяльності дорослих, появою нової позиції учнів щодо вчителів.

**Провідними видами діяльності і спілкування** є міжособистісне спілкування (*інтимно-особистісне*) з однолітками, суспільно корисна праця і навчання. З'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням ідеалу, життєвої перспективи, самосвідомості.

Тільки в контакті з дорослими та однолітками підліток “бачить себе збоку”, порівнює свої можливості, випробовує різні соціальні ролі, формує і удосконалює себе.

Відбувається переорієнтація спілкування із дорослими на спілкування із ровесниками на підставі певних морально-етичних норм, які опосередковують вчинки підлітків. Ціннісними орієнтирами є дружба, товариські почуття, емпатія, вироблення “кодексу товаришування”. Підліток активно шукає таке оточення, в якому відчуває позитивне ставлення до себе, своїх учинків, має змогу переконатися, що він доросла, самостійна людина. Ідентифікація себе з однолітками є етапом формування “Я” – образу.

У старших підлітків виявляється індивідуалістична акцентуація особистості як спрямованість активності на задоволення насамперед власних потреб, на особисте самоствердження. Суспільство, інші люди цікавлять підлітків опосередковано, крізь призму своїх інтересів.

**Новоутвореннями підліткового віку** вчені називають: почуття дорослості (Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, І.С. Кон, М.Й. Боришевський), відкриття “Я” (Е. Шпрангер), особистісну рефлексію, становлення самосвідомості (Л.С. Виготський), децентрацію (Ж. Піаже), особистісну, статеву ідентичність (Е. Еріксон), мотив досягнення соціального статусу (Л.І. Божович), потребу в самореалізації та суспільному визнанні, прагнення до самоствердження, набуття самосвідомістю морального характеру, вміння підпорядковуватись нормам колективного життя (В.П. Кутішенко).

Розвиток рефлексії у підлітка не обмежується тільки внутрішніми особистісними змінами. У зв'язку з виникненням самосвідомості для підлітка

стає можливим більш глибоке розуміння інших людей. Розвиток самосвідомості як центрального новоутворення підліткового віку стає можливим і цілком залежить від культурного змісту середовища (Л.С. Виготський). Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є *розвиток довільності* всіх психічних процесів, спричинений новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності. Підліток вже спроможний самостійно організовувати свою увагу, пам'ять, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси.

*Головне новоутворення підлітків – почуття дорослості – є суб'єктивним переживанням підлітком готовності бути повноправним і рівноправним учасником групи (колективу) та об'єктивною передумовою усвідомлення ним власної індивідуальності.*

**Вияви дорослішання:** 1) переорієнтація з одних моральних норм на інші, заперечення своєї належності до дітей; 2) відсутність відчуття повноцінної дорослості, хоча є потреба у визнанні себе оточенням як дорослого; наслідування зовнішніх привабливих і зручних ознак дорослості; 3) вияв соціальної активності (бажання допомагати, домагатися справедливості); 4) потяг до самостійності, незалежності, який супроводжується критикою оточення, особливо батьків; 5) вибіркова критичність свідомості (підліток бачить недоліки у поведінці та діяльності оточення, однак не поспішає узгоджувати власні вимоги до них з вимогами до себе); 6) чутливість до критичної оцінки дорослих, що може супроводжуватися агресивними проявами, або навпаки – апатичними; 7) високий рівень переживань, неадекватна поведінка як результат переоцінки власних можливостей; 8) високий інтерес до протилежної статі.

Відбувається подальша **соціалізація** “Я” особистості підлітка: усвідомлення своїх прав і обов'язків, прагнення завоювати статус дорослого. Школярі залучаються до життя дорослих, вступають в різні громадські організації. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, у якій відбувається не тільки опанування знань, розвиток умінь і навичок, засвоєння соціальних цінностей, а й соціалізація. Завдяки цій діяльності підліток засвоює правила поведінки, суспільну мораль, у нього формуються погляди, переконання, принципи, ідеали, життєві цілі. З'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням ідеалу, життєвої перспективи, професійних намірів і самосвідомості.

#### ***Яка сфера психіки переважно розвивається***

Зароджується інтимно-особистісна форма спілкування. На формування особистості впливає процес статевого дозрівання. Розширення зв'язків з оточуючими, спілкування з друзями, особисті інтереси знижують інтерес школяра до навчання. Підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку й удосконалення процесів мислення.

**Суперечностями розвитку підлітка є:** невідповідність між своїми цілями і можливостями; намагання реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей та соціального



досвіду досягнення цієї мети; суперечність між гострою потребою у самопізнанні та нездатністю адекватно реалізувати її; невизначеність рівня домагань, труднощі переорієнтації з оцінювання інших на самооцінювання; суперечності між потребою у самовихованні та невмінням реалізувати її.

**Індивідуальному часовому аспекту** підліткового віку властиві: поява більш віддалених цілей, вихід за межі свого сьогодення; формування перших життєвих планів, ідеалів, прагнення бути на когось схожим, набути певних рис характеру, моральних переконань.

### **Біологічні умови, що впливають на особливості психічного розвитку підлітків**

Поява явищ критичного розвитку у підлітковому віці обумовлюється насамперед анатомо-фізіологічною перебудовою організму підлітка, особливостями його психосексуального розвитку. Основна особливість підліткового віку полягає в неузгодженості процесів статевого дозрівання, загальноорганічного розвитку та соціального формування (Л. Виготський). Більшість змін має статеву специфіку.

Підлітковий вік пов'язаний з перебудовою всього організму дитини. Підлітковий вік за швидкістю біологічних змін можна порівняти з двома першими роками життя. *Негативними виявами* статевого дозрівання є: витягування тіла і можлива диспропорційність в розмірах його частин; порушення координації рухів; загальмовується мова та реакції на подразники; високий рівень втомлюваності та низький рівень працездатності; підвищена збудливість нервової системи (руховий неспокій); соматичні зміни (запаморочення); анемізація як знекровлення мозку; висока можливість викривлення хребта (сколіоз) тощо.

Статеве дозрівання розпочинається і закінчується раніше, ніж завершується загальноорганічний розвиток підлітка, і раніше, ніж завершується власне соціально-культурне становлення. Невідповідність психічного і біологічного розвитку, підвищена збудливість центральної нервової системи можуть викликати афективні стани, хворобливі реакції на зауваження, хизування недоліками, збільшення немотивованих вчинків, можливість виявів асоціальної поведінки, потяг і здатність до героїчних учинків, тобто статеве дозрівання спричиняє низку виховних проблем.

Різні частини тіла підлітків розвиваються не гармонійно, що породжує у підлітка психічні проблеми, пов'язані з пристосуванням до нового фізичного вигляду. Підлітки надзвичайно стурбовані своїм зовнішнім виглядом. Хлопці стурбовані фізичною силою, за допомогою якої можна впливати на своє оточення. Для них головного значення набувають ріст і розвиток мускулатури. Дівчата випереджають у розвитку хлопців на 2–4 роки. Їх хвилює, чи не надмірно вони товсті або чи не занадто вони високі. Підлітки спостерігають за змінами, що відбуваються з ними, зі змішаним почуттям

інтересу, захоплення і жаху. Вони постійно порівнюють себе з іншими і постійно переглядають свій Я – образ.

### Особливості перебігу підліткової кризи

В психологічній літературі існують різні точки зору щодо характеру перебігу підліткової кризи (11–13 років у дівчат, 14–15 років у хлопців):

а) розуміння всього періоду пубертатну як однієї безперервної, тривалої кризи; б) криза, як момент дуже нетривалих за часом змін; в) криза, як результату неправильних виховних впливів; г) оцінка кризи, як необхідного і закономірного етапу психічного розвитку.

Розмаїття цих уявлень базується на емпіричних дослідженнях, які справді таки вказують на те, що у деяких підлітків яскраво виявляються основні симптоми та ознаки кризи: значні фізіологічні зміни, перебудова системи стосунків людини і середовища, почуття дорослості, розвиток самосвідомості, прагнення до ідеалів, максималізм, зниження рівня адекватності, невпорядкованість, невизначеність самооцінки; нездатність адекватно реалізувати потребу у самопізнанні, впертість, негативізм, егоцентризм, зухвалість, протести проти авторитетів, відчуження (деперсоналізація), порушення оцінки образу фізичного “Я” та ідентичності, асоціальність поведінки.

У підлітковому віці в особистості з'являються різні проблеми, і вона не завжди буває спроможна виробити відповідно новій соціальній ситуації розвитку механізми подолання труднощів. Найчастіше ці ознаки характеризують *кризу ідентичності*. Останню можна розглядати як реакцію на втрату статусу дитини, на глибоку невідповідність біологічних можливостей соціальним, на невпевненість у своїй компетентності у багатьох питаннях життя.

Підлітки починають “пошук себе”, ставлячи вічні питання: Хто я? Для чого я? Яким я хочу бути? Яким мене бачать інші? Найважливішим фактором, що впливає на виникнення кризи ідентичності, стає особистісна рефлексія на свій внутрішній світ і глибока незадоволеність собою. Багато підлітків відчувають сумніви у наявності в себе власної індивідуальності. Криза особистості в період дорослішання може бути пов'язана з переживанням “відчуження”. Під останнім розуміють зміни у сприйнятті самого себе (деперсоналізація), інших людей або оточуючої дійсності (дереалізація).

Для деперсоналізації характерна тривога, пов'язана зі змінами власного тіла. Деперсоналізація у межах підліткової кризи виступає і як переживання відірваності від зв'язків з людьми, цінностями і світом. Підлітки можуть скаржитися на те, що їх ніхто не розуміє, що вони самотні, не знайшли свого місця у житті, не заслуговують на повагу, не мають власного “Я” (О.В. Скрипченко).

Криза отрочтва збагачує підлітка знаннями і почуттями такої глибини, про яку він навіть не підозрював у дитинстві. Підліток через власні душевні муки збагачує сферу своїх почуттів і думок, він проходить важку школу *ідентифікації* із самим собою і з іншими, вперше опановуючи досвідом *цілеспрямованого відокремлення* (В.Мухіна).

У багатьох підлітків переживання кризи пов'язане із зовнішніми проявами негативізму та егоцентризму. *Негативізм* виявляється у діях і вчинках підлітка, що не несуть ніякого смислу. Це протидія іншому та невмотивовані протистояння дорослим (частіше батькам). *Егоцентризм* – це відсутність розуміння відносності пізнання світу, це позиція неусвідомленого приписування якостей власного “Я” і власної перспективи речам та іншим людям. Підлітковий *егоцентризм* являє собою неадекватно сильну сконцентрованість на власній особистості. Егоцентричні підлітки відрізняються переоцінкою своїх здібностей і можливостей, надлишковим честолюбством, надмірними і необумовленими очікуваннями у ставленні до оточуючих.

*Характерологічні поведінкові реакції підлітків під час кризи: реакція емансипації* – намагання звільнитися з під опіки дорослих, устремління в майбутнє, включення в соціальне життя, що відбувається поза сім'єю; *реакції гіперкомпенсації* – коли підлітки для самореалізації обирають ті сфери діяльності, в яких необхідно долати певні труднощі. Невдачу в якійсь одній галузі вони компенсують успіхами в іншій; *реакція “відходу”* від ситуації – підліток оминає “гострі кути”, або зовсім не помічає чи нівелює проблему; *реакція опозиції* – підліток у взаєминах з дорослими різними засобами намагається привернути їхню увагу, переключити її з усіх інших на себе; *реакцію імітації* – наслідування поведінки значущого дорослого; *реакція групування* – створення неформальних груп ровесників, тяжіння до неформальних груп або компаній; *реакції протесту* проти авторитетів можуть мати генералізований характер і бути спрямовані проти сім'ї, школи, інститутів соціалізації.

Самоконтроль і планування діяльності у підлітків ще ускладнені, спостерігається відсутність адаптації до невдач, тенденція віддаватися ідеалізованому мріянню.

## **20. Соціальна ситуація розвитку в період ранньої юності.**

### **Основні тенденції психічного розвитку старшокласників.**

#### **Проблема сенсу життя у ранньому юнацькому віці**

#### **Соціальна ситуація розвитку в період ранньої юності**

Старший шкільний вік – початкова стадія фізичної зрілості та одночасно стадія завершення статевого розвитку. Умовно період юності можна розділити на два етапи – ранню юність (від 14-15 до 18 років) і пізню юність або початок зрілості (від 18 до 23–25 років). Це період *завершення фізичного*

дозрівання організму, завершальний етап початкової соціалізації особистості. У фізичному відношенні це період спокійного розвитку.

Рання юність – період стабілізації особистості. Особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, уперше масштабно аналізує свій внутрішній світ, індивідуальність, формує цілісний Я – образ, самовизначається у життєвих і професійних планах, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості.

Раннє юнацтво знаменує початкову стадію фізичної зрілості та завершальний етап початкової соціалізації особистості, первісний вибір життєвого шляху. Вибір професії стає психологічним центром ситуації розвитку старшокласників. Навчання у старших класах стає передумовою майбутньої професійної діяльності. Відбувається зміна важливості для старшокласника змісту, мети і завдань навчання.

Своєрідною внутрішньою позицією ранньої юності стає зорієнтованість у майбутнє, на здобуття статусу самостійної дорослої людини. Підвищується інтерес до способу життя дорослих, життєвого і професійного самовизначення.

Ранній юнацький вік – сенситивний період для формування життєвих цінностей, світогляду, професійних інтересів.

З'являються дорослі ролі і обов'язки: старшокласники отримують паспорт, несуть відповідальність за правопорушення, з 17 років мають право вступити до шлюбу.

У зв'язку з ускладненням самосвідомості ускладнюється ставлення до себе та інших; загострюється потреба юнацтва зайняти позицію певної соціальної групи.

Формується вміння складати життєві плани, здійснюється пошук засобів їхньої реалізації.

Старшокласники визначаються з громадянською позицією, зумовленою появою нової соціальної ситуації “Я і суспільство”.

У цьому віковому періоді особистість постає як об'єкт активного впливу різнопланових соціальних чинників, відзначається “творчою самодіяльністю” (С.Л. Рубінштейн), прагненням до відповідальності

**Отже, змістом соціальної ситуації** розвитку у ранній юності є:

- закінчення статевого дозрівання, стабілізація фізичного розвитку;
- переосмислення власної значущості в системі соціальних відношень;
- розширення діапазону соціальних ролей у суспільстві;
- підвищення значущості учіння, набуття ним особистісного смислу;
- потреба в особистісному та професійному самовизначенні;
- пошук сенсу життя як заключна фаза становлення особистості, коли виокремлюється проблема набуття ідентичності та перспектив подальшого розвитку власного “Я”;
- стабілізація стосунків з дорослими, зорієнтованість на здобуття статусу

самостійної дорослої людини, визначення свого місця, орієнтації у світі дорослих;

– вироблення власної ідентичності, світогляду, окреслення власних життєвих перспектив, планів, обрання життєвого шляху тощо;

– поява юнацького максималізму як настороженого, або заперечного, скептичного ставлення до різнопланових компромісів (не знаю як, але знаю, що не так).

**Провідним видом діяльності і спілкування** є навчально-професійна й трудова діяльність. Вибір професії відображає рівень особистісних домагань, який є виявом передусім власних об'єктивних можливостей, тобто професійне самовизначення безпосередньо стимулює особистісну самореалізацію. Ранній юнацький вік сенситивний для формування професійно орієнтованих знань, умінь та навичок.

Провідним є також інтимно-особистісне спілкування.

**Новоутвореннями раннього юнацького віку** є: особистісне та професійне самовизначення, відкриття внутрішнього Я, формування цілісної Я-концепції, світогляду, орієнтація на майбутнє, диференціація здібностей, стійкість поведінки.

Професійне і особистісне самовизначення – це потреба юнаків зайняти внутрішню позицію дорослої людини, визначити себе в світі, тобто зрозуміти себе і свої можливості разом з усвідомленням себе як члена суспільства, свого місця і призначення у житті. Складаються основи наукового і громадянського світогляду, формується потреба в трудовій діяльності.

До новоутворень юнацтва можна віднести інтелект як систему пізнавальних функцій, індивідуальний стиль діяльності.

**Соціалізація юнаків характеризується** засвоєнням професійних знань, навичок і вмій, норм стосунків між людьми, знайомством із нормами професійної етики.

**Типи соціалізації:** 1) соціалізація, яка супроводжується серйозними проблемами в поведінці, конфліктними ситуаціями, труднощами у засвоєнні соціальних ролей тощо; 2) плавна, розмірена соціалізація; соціалізація, яка характеризується швидкими, 3) стрибкоподібними змінами, що ефективно контролюються особистістю. Таким юнакам і дівчатам властивий високий рівень самоконтролю, самодисципліни.

**Особливості індивідуальної часової траспективи:** сприйняття теперішнього, реального відбувається через самопроекцію на майбутнє; тривалість життєвої перспективи (хронологічна віддаленість подій майбутнього) бачиться значною; з'являється усвідомлення незворотності часу, проте узгодженість подій минулого, актуального теперішнього і потенційного майбутнього невисока; минуле і майбутнє ще не перетинаються в теперішньому часі, піддаючи випробуванню почуття неперервності свого Я, спадкоємності в часі (криза ідентичності).

Старшокласник як особистість стоїть на порозі самостійного життя, обирає свій життєвий шлях, з мрій починають вимальовуватися більш чи менш

реалістичні плани дійсності; особистість починає узгоджувати в своєму баченні майбутнього близьку та віддалену перспективи, нерідко переживаючи при цьому кризу ідентичності; усвідомлення плину часу спонукає особистість до самооцінки, перегляду засвоєних цінностей, розуміння вічних цінностей, осмислення життєвих суперечностей, криз та успіхів власного розвитку; життєва перспектива для більшості людей цього віку є оптимістичною, бо вони впевнені, що очікувані події відбудуться у визначений термін.

### ***Основні протиріччя у ранній юності***

Оцінка своїх можливостей і здібностей та відсутність засобів їх реалізації. Для юнаків тривалість життєвої перспективи (хронологічна віддаленість подій майбутнього) є значною. Її реалістичність (бачення різниці між реальністю і фантазією) досить неадекватна, а розчленування майбутнього на послідовні етапи (диференційованість перспективи) – невиразне.

### ***Криза ранньої юності (17-21 рік)***

Феноменологією кризи ранньої юності є розходження ідеальних уявлень про життя та реальності в юнацтві. Індикатором виходу з кризи є початок становлення дійсного авторства у визначенні та реалізації свого власного погляду на життя загалом та формування реальних життєвих планів, індивідуального способу життя, зокрема.

Особливим моментом розвитку стає *криза ідентичності* (конфлікт ролей), яка характеризується нездатністю обрати кар'єру, стиль життя, наявністю принизливого почуття своєї безцільності. Юнаки відчують свою непристосованість, деперсоналізацію, відчуженість і часто надають перевагу негативній ідентичності.

Ранній юнацький вік пов'язаний з морально-особистісним (яким бути?), екзистенційним (у чому сенс життя?) і професійним (ким бути?) виборами, які є взаємопов'язаними і здійснюються одночасно. Варіантами становлення ідентичності є: зумовленість, дифузія, мораторій та досягнення ідентичності.

Отже, ***для раннього юнацького віку характерне*** особистісне самовизначення, формування внутрішньої позиції, пов'язаної з необхідністю особистісного і професійного самовизначення; зміна змісту, мети і завдань навчання; підвищений інтерес до способу життя дорослих; оптимістична зорієнтованість у майбутнє, побудова певного задуму життєвого плану. У ранньому юнацькому віці відбувається формування цілісного уявлення про себе, відкриття себе як неповторної особистості, саморефлексія.

## **Основні тенденції психічного розвитку старшокласників**

*Типологічні особливості старшокласника:*

- сенситивність до оцінювальних взаємин з оточенням;
- вибірковість в оцінці якостей іншої людини;
- перехід від прямолінійних суджень до опосередкованих;
- диференціація оцінювальних ставлень і поява рефлексивних очікувань;
- мотивація досягнення;

– потреба в інтимно-особистісному спілкуванні, прагнення до автономності та самостійності, до нової соціальної позиції, здатність до саморозвитку;

– усвідомлення власної наступності.

***Завдання розвитку юнацтва:***

– досягнення зрілих відносин з особами протилежної статті;

– досягнення соціально сприятливої дорослої сексуальної ролі;

– пристосування до змін свого фізичного стану та ефективного використання свого тіла;

– досягнення економічної незалежності;

– вибір професії і підготовка до професійної діяльності;

– підготовка до одруження і сімейного життя;

– розвиток інтелектуальних можливостей та ідеологічних концептів, необхідних для компетентної участі в соціальному житті;

– досягнення соціально відповідальної поведінки;

– вироблення комплексу цінностей, відповідно з яким формується поведінка.

**Проблема сенсу життя у ранньому юнацькому віці**

Розгляд потреби смислу життя – актуальна і суто психологічна проблема для раннього юнацького віку, коли саме життя потребує від юнаків та дівчат здійснювати пошук його сенсу (О.В. Скрипченко). Від розвідок щодо сенсу життя залежить інтеграція потреб і світогляду, який активно формується, ставлення до особистісних і життєвих проблем.

На важливості розв'язання проблем сенсу життя вказує М.В. Савчин, який зазначає, що пошук сенсу життя постає в роздумах учнів про себе і своє призначення, допомагає молодій людині інтегрувати численні вимоги, що виникають у різних сферах її життєдіяльності, сприяє вибудовуванню життя не як послідовності розрізнених подій, учинків, а як цілісного процесу. Пошук сенсу життя також дозволяє максимально інтегрувати, мобілізувати всі здібності і можливості юнаків для розв'язання життєвих проблем та досягнення значущих цілей.

У ранній юності вже сформовані важливі внутрішні умови для пошуку сенсу життя (потреба в сенсі життя, інтелектуальні можливості, світогляд, стійкість переживань тощо), однак ще відсутні засоби для його здійснення. Вони знаходяться поза людиною у соціальному оточенні де вона виконує різні види діяльності, розкриває свої здібності та нахили, відчуває й усвідомлює соціальну відповідальність. Отже, пошук сенсу життя в ранній юності є передумовою майбутнього включення у соціальні відносини. Однак проблема сенсу життя переживається на цьому віковому етапі далеко не всіма.

Загальні світоглядні пошуки в ранній юності конкретизуються у життєвих планах. Життєвий план – явище одночасно соціального та етичного порядку, тобто, юнаки мають визначити сенс життя у аспектах “ким бути” (професійне самовизначення) та “яким бути” (моральне самовизначення).

Пошук універсальних законів природи і людського існування молодими людьми відтворює вікові особливості розвитку людської самосвідомості, і це цілком нормально. “Відсутність інтересу юнака до вічних проблем неприродна, вона загрожує бездумним існуванням” (М. Вовчик-Блакитна).

## **21. Динаміка розвитку пізнавальних психічних процесів в онтогенезі. Способи активізації пізнавальних психічних процесів у навчальні та вихованні школярів**

### **Динаміка розвитку пізнавальних психічних процесів в онтогенезі**

#### ***Розвиток загального інтелекту молодшого школяра***

Пізнавальна діяльність молодшого школяра спрямована на інтенсивний інтелектуальний розвиток; відбувається перехід від наочно-образного до перших проявів абстрактно-логічного мислення, від безпосереднього чуттєвого сприймання світу до сприймання, вираженого в абстрактних поняттях; формується довільна увага; спостерігається інтенсивний розвиток довільної пам'яті й активне використання мимовільної, підвищується точність впізнавання збережених у пам'яті об'єктів; збагачуються й урізноманітнюються витвори уяви дитини, збільшується швидкість утворення образів фантазії.

Основними ознаками розвитку інтелекту молодшого школяра є: якість знань, уміння застосовувати їх на практиці, орієнтування в матеріалі, самостійне набування знань, знаходження нових способів навчальної роботи, темп і легкість засвоєння нового матеріалу, міцність запам'ятовування, самостійне формулювання запитань, знаходження можливих способів розв'язання нетипових завдань.

Спостерігається зумовленість формування інтелекту розвитком та подальшим удосконаленням певних показників психічних процесів:

**1)** точністю зорового, слухового і дотикового сприймання; **2)** використанням способів свідомого запам'ятовування нового матеріалу (групування, самоконтролю – під час заучування); **3)** здатністю зауважувати помилки, неточності в міркуваннях ровесників; **4)** гнучкістю мислення, що виявляється у доцільному варіюванні способів дій, легкості й швидкості переходу від міркування, що спирається на реальні або зображені предмети, до мислення з опорою на графіки, схеми, числові і буквені формули; **5)** удосконалення словесно-логічного мислення.



*Особливості пізнавального розвитку у підлітковому віці:* 1) пізнавальна діяльність спрямована на розвиток словесно-логічного мислення, монологічного, діалогічного і писемного мовлення, становлення довільності пізнавальних процесів, вироблення індивідуального стилю інтелектуальної діяльності; 2) спостерігається **перехід до абстрактного та формального мислення, рефлексія на власні розумові дії;** 3) відбувається **прискорення темпу розвитку пам'яті, зміни в перебігу логічної пам'яті, вільне відтворення, запам'ятовування і збереження абстрактного матеріалу;** 4) **формується вищі довільні форми уваги.**

У підлітковому віці утворюються нові зв'язки, взаємозалежності, структурні поєднання між різними психічними функціями. Формальна логіка мислення підлітків сприяє інтелектуалізації пам'яті. Перетворення пізнавальної сфери стають передумовами емоційних змін.

Розвиток пізнавальних процесів в підлітковому віці має дві сторони – *кількісну і якісну*. *Кількісні* зміни виявляються у тому, що підліток вирішує інтелектуальні задачі значно легше, швидше та ефективніше, ніж дитина молодшого шкільного віку. *Якісні* зміни характеризують зрушення в структурі розумових процесів: важливо не те, які задачі вирішує людина, а яким чином вона це робить. Найбільш істотні зміни в структурі психічних пізнавальних процесів підлітків спостерігаються саме в інтелектуальній сфері.

Основні властивості розвитку підлітків полягають у: можливості вияву нестандартного підходу до уже відомих проблем; вмінні включати часткові проблеми в більш загальні, родові; здатності поставити слушні запитання навіть на основі погано сформульованих завдань.

#### ***Головні досягнення у розвитку пізнавальної сфери старшокласників:***

1) інтелект формується як цілісна структура, відбувається прогресивний розвиток теоретичного (словесно-логічного) мислення (теоретичні міркування, оволодіння логічними операціями та самоаналізом), мислення стає більш системним і продуктивним; 2) внутрішнє і зовнішнє мовлення ускладнюється за змістом і структурою; 3) збільшується осмисленість сприймання, уваги; удосконалюється здатність до цілеспрямованої зосередженості уваги; 4) увага стає керованим процесом; 5) довільне запам'ятовування стає значно ефективнішим за мимовільне; 6) починає окреслюватися індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності.

Продовжується інтелектуалізація всіх інших пізнавальних процесів. У старшому шкільному віці спостерігається поступовий перехід до такого способу задоволення пізнавальних потреб, як цілеспрямована пізнавальна діяльність. Ранній юнацький вік сенситивний для формування професійно орієнтованих знань, умінь та навичок. В старших класах школи розвиток пізнавальних процесів учнів досягає такого рівня, що вони виявляються практично готовими до виконання усіх видів розумової роботи дорослої людини.

## **РОЗВИТОК ВІДЧУТТІВ ТА СПРИЙМАННЯ**

### ***Особливості відчуттів молодших школярів:***

- посилення абсолютної чутливості;
- наявність складних міжаналізаторних зв'язків;
- формування сенсомоторних асоціацій, які забезпечують точність рухів і зоровий контроль за ними;
- забезпечення досконалої орієнтації в навколишньому середовищі;
- між розрізненням якостей, їх найменуванням і використанням відсутня повна відповідність.

### ***Особливості сприймання молодшого школяра:***

- збільшення швидкості перебігу, здатність сприймати більшу кількість об'єктів;
- формування цілеспрямованості, довільності;
- перехід від безпосереднього чуттєвого сприймання світу до сприймання, вираженого в абстрактних поняттях;
- вміння сприймати предмети відповідно до потреб та інтересів у процесі навчання;
- здійснення систематичного аналізу властивостей сприйнятих предметів, формування спостереження як спеціальної діяльності та спостережливості як риси характеру;
- розвиток сприйняття форми предметів (зростає точність розрізнення і правильність відтворення назв геометричних фігур, але молодші школярі не сприймають перспективу, мають труднощі з назвами об'ємних фігур);
- удосконалення сприймання кольору, який набуває значення сигналу, позначається словом, конкурує з незнайомою дітям абстрактною формою;
- формування сприймання і відтворення тексту (дітям доступні лише середній темп читання і проста побудова тексту).

### ***Особливості відчуття та сприймання підлітка:***

- розвиток відчуттів і сприймання відбувається в органічному взаємозв'язку;
- інтелектуалізація процесів сприймання, зв'язок з розумовими операціями зіставлення, порівняння, узагальнення, класифікації;
- збільшення цілеспрямованості сенсорних і перцептивних дій;
- формування здатності до більш складного аналізу й синтезу сприйманих об'єктів;
- сприймання стає планомірним, всебічним, послідовним, активним, контрольованим процесом;
- поглиблення повноти і точності сприймань, вдосконалення спостереження;
- ускладнення сприймання простору, часу, сприймання тексту, картин, музики.

### ***Особливості перцептивного розвитку старшокласників:***

- сприймання стає складним інтелектуальним процесом;
- здатність у пізнаваних об'єктах помічати істотні ознаки і тим самим точніше їх відображати;
- активізація осмисленого узагальнення дійсності;
- удосконалення самоспостереження (інтроспекції) за своїми діями, актами поведінки, переживаннями, думками й іншими виявами психічного життя, які спрямовуються пізнавальними і практичними цілями.

## **РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ**

### ***Особливості розвитку пам'яті молодших школярів:***

- сенситивний період для розвитку пам'яті, коли особливо динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування у бік зростання ролі довільного;
- формування словесно-логічної пам'яті, яка забезпечує процес опанування знань;
- розвиток логічного і осмисленого запам'ятовування;
- інтенсивний розвиток довільної пам'яті й активне використання мимовільної, формування логічної пам'яті як основної у засвоєнні знань;
  - зростання здатності зачувати і відтворювати інформацію, продуктивності і міцності запам'ятовування навчального матеріалу, підвищується точність упізнавання збережених у пам'яті об'єктів;
- завершення процесу опанування мнемічними діями (мисленнєвими операціями, які потрібні для запам'ятовування і відтворення матеріалу);
- механічне запам'ятовування менш ефективно, ніж осмислене; запам'ятати алогічний матеріал важче, ніж дорослим, через відсутність, перш за все, необхідних вольових зусиль.

### ***Особливості розвитку пам'яті підлітків:***

- новий фактичний матеріал ставить вищі вимоги до пам'яті, порівняно з молодшим шкільним віком;
- формування смислової логічної (словесно-логічної) пам'яті;
- значний прогрес у запам'ятовуванні словесного й абстрактного матеріалу;
- якісна перебудова в організації мнемічних процесів;
- пам'ять поступово набуває характеру організованого, регульованого і керованого процесу;
- здатність керувати довільним запам'ятовуванням; відмова від дослівного (механічного) заучування за допомогою повторень;
- заміна дослівного відтворення вільним, тобто переказом своїми словами істотного, суттєвого у матеріалі;
- у середині підліткового віку спостерігається найбільш швидкий темп розвитку пам'яті;

– освоєння різноманітних мнемічних прийомів (мнемотехніки).

***Особливості розвитку пам'яті старшокласників:***

– домінування словесно-логічної (абстрактно-логічної), довготривалої пам'яті;

– зростання та зміцнення довільності, довільне запам'ятовування стає значно продуктивнішим за мимовільне;

– провідна роль логічного запам'ятовування;

– спеціалізація, вибірковість пам'яті;

– оперування способами запам'ятовування за рахунок свідомого використання раціональних прийомів запам'ятовування, збереження та відтворення.

**РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ**

***Особливості розвитку мислення молодших школярів:***

– домінування наочно-образного мислення (конкретно-образне) (під час розв'язування задач учні спираються на реальні предмети або їх зображення);

– глибше розуміння змісту засвоєних понять, опанування нових понять та оперування ними;

– у структурі мислення зростає значущість абстрактних компонентів порівняно з конкретно-образними виявами;

– здатність до наукового осмислення об'єктів (перехід до розумових операцій з абстрактними числами на уроках математики);

– розвиток самостійності, гнучкості, критичності мислення;

– формування мисленнєвих операцій: аналіз (спочатку є практично-дійовим і образно-мовним, а пізніше стає систематичним), синтез (від синтезу першокласників у процесі виконання практичних дій до образно-мовленнєвого, систематичного характеру синтезу у третьому класі), порівняння (легко виокремлюють відмінності і важче подібності), абстрагування (учні більше зосереджуються на зовнішніх ознаках, легше абстрагують властивості предметів, ніж зв'язки і відношення між ними), узагальнення (об'єднання предметів на основі певної ознаки);

– аналіз і синтез поєднуються за допомогою порівняння.

***Особливості розвитку мислення підлітків:***

– розвиток словесно-логічного мислення, конкретно-понятійне мислення підлітка поступово стає абстрактно-понятійним;

– ***підвищення з кожним роком здібностей до абстрактного мислення, зміна співвідношення між конкретно-образним й абстрактним (формальним) мисленням на користь абстрактного;***

– збагачення змісту, удосконалення форми і засобів;

– виявлення здібностей: оперувати гіпотезами при вирішенні інтелектуальних задач; аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки і логічні протиріччя в абстрактних судженнях;

– рефлексія на власні розумові дії та операції, переживання інтелектуальних почуттів;

– розвиток якостей мислення: послідовності, гнучкості, точності, самостійності, критичності;

– формування елементів стилю розумової діяльності.

***Особливості розвитку мислення старшокласників:***

– перехід до вищих рівнів абстрагувального та узагальнювального мислення;

– **домінування** теоретичного, або словесно-логічного (абстрактного) типу мислення;

– усвідомлене й міцне оволодіння логічними операціями;

– спроможність займатися теоретичними міркуваннями і самоаналізом;

– потреба в науковому обґрунтуванні, логічному доказі, пошуку теоретичних пояснень явищ дійсності;

– мислення стає дедуктивно-гіпотетичним;

– теоретичне мислення стає засобом формування наукового світогляду;

– мислення стає більш систематичним, міркування стає економнішим і продуктивнішим;

– схильність до постановки проблем, диспутів і філософствувань;

– наявність інтуїції.

## **РОЗВИТОК УЯВИ**

***Особливості розвитку уяви молодших школярів:***

– перехід від репродуктивної форми уяви (простого комбінування уявлень) до творчої переробки уявлень (побудови нових суб'єктивних образів на основі їх комбінації);

– збагачення й урізноманітнення витворів уяви, збільшення швидкості утворення образів фантазії;

– уява стає більш керованою, уявлювані образи – більш точними та чіткими, яскравішими;

– виникнення образу пов'язане не з опорою на конкретний предмет (картинку), а з опорою на слово;

– труднощі створення образів об'єктів, які безпосередньо не сприймалися (засвоєння географічних, історичних понять, розв'язування математичних задач);

– вимогливість до створених образів, прагнення максимальної схожості з реальними об'єктами;

– сенситивність у розвитку писемної творчості.

***Особливості розвитку уяви підлітка:***

– функція уяви у підлітковому віці набуває самостійності завдяки активній, внутрішній перетворювальній діяльності;

– вільну фантазію молодшого підлітка витісняють у кінці підліткового віку “реалістичні” мрії та різні види творчості;

– спостерігається ідентифікація себе в уяві зі значущими для себе образами;

– уява поєднується з творчим мисленням;

– зростає продуктивність, оригінальність, самостійність процесів уяви;

– посилюється вплив уяви на пізнавальну, емоційно-вольову сферу;

- відбувається перетворення внутрішнього світу у фантазіях та мріях, внутрішні й зовнішні проблеми підлітки можуть переносити в уяву;
- виникнення довільності й керованості образами уяви.

#### ***Особливості розвитку уяви старшокласника:***

- образи уяви виникають під впливом завдань, які ставляться змістом навчальної діяльності та життя;
- складний навчальний матеріал вимагає від старшокласників досконалішої репродуктивної уяви, і водночас у них розвивається творча уява, що виявляється у різноманітних видах творчої діяльності;
- поява теоретичного мислення зумовлює розвиток творчої наукової уяви;
- значне місце у психічному житті в цьому віці посідають мрії, які стають особливо конкретними і дієвими;
- співвіднесення образів уяви, особливо своїх мрій, з реальністю та власними можливостями;
- порівняно з підлітковим віком більш критичним стає ставлення до витворів своєї уяви, посилюється самоконтроль за її роботою.

### **РОЗВИТОК УВАГИ**

#### ***Особливості розвитку уваги молодшого школяра:***

- мимовільна увага є провідною у **1–2 класах** (основу складає орієнтовний рефлекс);
- при виконанні розумових дій увага нестійка (довільна увага триває 10-15 хв.)
- недостатній розвиток такої важливої властивості уваги як переключення та концентрація (діти не можуть одночасно виконувати завдання і контролювати появу помилок);
- здатність розподілу уваги при одночасному виконанні дітьми кількох дій невисока, обмежується 2-3 об'єктами;
- **2–4 клас – поступове домінування довільної уваги (пов'язане з розвитком мислення, внутрішніх засобів саморегуляції);**
- поступове зростання обсягу і стійкості уваги, формування уміння розподіляти увагу між різними видами дій;
- залежність уваги від значущості для молодших школярів навчального матеріалу і доступності навчальних завдань.

#### ***Особливості розвитку уваги підлітка:***

- формування вищих довільних форм уваги (вміння свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватись (40-45 хв.), переборювати відволікання, переключати увагу на нові завдання та розподіляти її);
- розвиток уваги сповнений суперечностей: з одного боку, формується стійка увага, з іншого – маса вражень, переживань, висока активність та імпульсивність призводить до нестійкості уваги;

– зростання можливості зосереджуватись на об'єктах, даних не лише наочно, а й уявно, у думках;  
– увага стає більш контрольованою, зростають елементи самоконтролю та саморегуляції;

– зростання обсягу, стійкості, специфічної вибірковості уваги;  
– спостерігається уважне ставлення до інших людей.

#### ***Особливості розвитку уваги старшокласника:***

– розподіл і переключення уваги пов'язане з розвитком логічного мислення;

– на дуже високому рівні розвитку знаходяться обсяг уваги, здатність тривалий час зберігати її інтенсивність і переключатися з одного предмета на інший;

– вибірковість, пов'язана зі ***спеціалізацією інтересів стосовно майбутньої професії***, формуванням інтересу старшокласників до певних галузей науки, видів діяльності;

– розвиток здатності розподіляти увагу, що робить можливим одночасне виконання різних дій;

– зростання ролі післядовільної уваги (довільна увага, яка підтримується без вольових зусиль, майже як мимовільна);

– виявлення індивідуальних відмінностей, зокрема в інтенсивності, стійкості й інших властивостях уваги.

### **Способи активізації пізнавальних психічних процесів у навчання та вихованні школярів**

#### ***Способи активізації пам'яті:***

– забезпечення правильної організації інформації, що запам'ятовується;  
– оформлення подачі матеріалу таким чином, щоб він викликав мимовільний інтерес;

– встановлення зв'язку нового матеріалу з попереднім;

– активна обробка матеріалу самими учнями (поділ на частини, складання плану, підбір заголовків);

– чергування сприймання і відтворення матеріалу;

– використання раніше продуманих і чітко сформульованих питань до тексту;

– зміна способів повторення, поєднання повторення частин і матеріалу в цілому;

– виховання звички до осмисленого сприймання матеріалу;

– створення мисленневих образів (запам'ятовування незвичного матеріалу через створення на його основі мисленневого образу);

– створення позитивних емоцій;

– використання установки на запам'ятовування;

– фіксація у пам'яті думок (а не слів, речень) з метою запам'ятовування тексту;

– розподілення повторень протягом доби (економія часу більш, ніж у два рази, порівняно з тим, коли матеріал одразу заучується напам'ять).

#### ***Способи активізації мислення:***

– створення умов для самоорганізації, усвідомлення прийомів і правил розумової діяльності;

– керування етапами мислення – постановка задачі, створення оптимальної мотивації, регулювання спрямованості мимовільних асоціацій, максимальне включення як образних, так і символічних компонентів;

– використання переваг понятійного мислення, а також зниження зайвої критичності під час оцінювання результату;

– створення і зміцнення мотивації;

– використання підсвідомості;

– уникнення стереотипів, які заважають засвоєнню нових стратегій пошуку;

– для посилення інтелектуальних потенцій важливим є відчуття успіху.

#### ***Способи активізації уяви:***

– навчання ментально змінювати образи, почуття і думки про предмет;

– створення образів як результат комбінування отриманих раніше уявлень, перетворення їх;

– розширення змісту образів уяви у процесах розуміння художніх творів, технічних креслень, описів історичних подій, у переходах думки від конкретного до абстрактного, в різних видах творчої діяльності;

– стимулювання процесу відкриття для себе власного внутрішнього світу, здатності заглиблюватися в себе, у світ своїх переживань і психічних станів;

– підвищення вимогливості до витворів власної уяви.

## **22. Динаміка особистісного розвитку у шкільному віці.**

### **Основні фактори особистісного розвитку школярів**

Динаміка особистісного розвитку людини починається із відокремлення індивідом себе (“Я”) від об'єктивного світу (“не Я”); процесуально продовжується через усвідомлення, оцінку людиною себе, свого місця у світі, своїх інтересів, знань, переживань, поведінки тощо. Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як його “Я”.

З перших днів життя дитина включається у світ соціальних взаємовідносин. Ставлення дорослих до дитини одразу після її народження будується як особистісний процес, цим самим дорослі викликають до життя ті властивості малюка, що закладають основи особистості. Найважливішим надбанням раннього віку в розвитку особистості є зародження власне самосвідомості, а саме того її рівня, коли дитина усвідомлює себе діячем – суб'єктом. Набуття досвіду спільного з дорослим виконання предметної діяльності приводить до появи прагнення дитини до відособлення і



самостійності. Поява власне самосвідомості невіддільна від мовлення дитини, в якому з'являється займенник “Я”. У дошкільному віці образ “Я” включає досить складну систему властивостей (зовнішніх, особистісних, статевих, з відображенням їх часової динаміки); виникає “особистісна свідомість”, виявами якої є усвідомлення своїх умінь і якостей, уявлення себе в часі, відкриття для себе своїх переживань.

### **Особливості формування особистості молодшого школяра:**

– *нова внутрішня позиція* дитини цього віку характеризується значним розширенням сфери її соціальних контактів, самовизначенням як суб'єкта навчальної діяльності;

– спрямованість на майбутні особистісні перетворення (наприклад, стати школярем), але й усвідомлення себе (яким школярем я буду). Розвиток особистості дітей молодшого шкільного віку залежить від шкільної успішності;

– нова ситуація розвитку ставить учня перед необхідністю прийняти дух оцінного підходу, коли досягнення та невдачі набувають офіційного характеру, постійно фіксуються і стають публічними;

– до усвідомлення себе як дитини своїх батьків додається ще один зі значимих образів: “Я – учень такого-то вчителя” ;

– соціальне пізнання (думки, знання і припущення про соціальний світ) стає важливою детермінантою поведінки дітей;

– розвиток *розумових особливостей* (якість знань, уміння застосовувати їх у навчанні, орієнтування в матеріалі, темп його засвоєння, міцність запам'ятання матеріалу, здатність самостійно виконувати учбові завдання);

– *емоційну сферу* молодших школярів складають переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які, у свою чергу, є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів. Характерною рисою молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність на все яскраве, незвичайне, барвисте. Втрачається дитяча безпосередність: дитина міркує перш, ніж діяти, починає приховувати свої переживання;

– *почуття* у формуванні особистості є провідними, оскільки потреба в позитивних ситуаціях спричиняє виникнення складних почуттів (моральних, інтелектуальних, естетичних);

– *особливості волі*: відбувається розвиток вольових зусиль і якостей; встановлюється відповідність між метою та мотивами; посилюється роль мовлення (регулювання поведінки і діяльності); існують суперечностей між “хочу” і “потрібно”. Формуються такі вольові риси характеру, як самостійність, впевненість у своїх силах, витримка, наполегливість тощо;

– спостерігаються широкі соціальні *мотиви* досягнення успіху, одержання високих оцінок та суто особисті (прагнення до власного благополуччя, похвали дорослих, отримання позитивних оцінок). Цей вік сприятливий для розвитку мотивації досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності дітей. Розвиваються мотиви наслідування ідеалів;

– актуальні пізнавальні потреби, інтерес до опанування способів діяльності, до процесів читання, малювання;

– **Я-образ** дитини невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис, а рівень домагань залежить від успіхів у навчанні та становищі в системі стосунків з однолітками;

– формується більш точно і повне уявлення про свої фізичні і психологічні якості та якості оточуючих людей, що призводить до уточнення і ускладнення Я-образу та образів інших людей;

– дитина здатна диференціювати ставлення до себе оточуючих, визначати свої позитивні та негативні риси характеру;

– виникає потреба у самостійності. До закінчення початкової школи учень хоче не стільки самостійно робити, скільки самостійно вирішувати, що йому робити;

– **особливості самооцінки**: стійкість, недостатня адекватність, несамокритичність (швидше помічають помилки та недоліки однолітків, ніж власні), слабка диференційованість самооцінки за змістом (перенесення оцінки своєї навчальної діяльності на оцінку моральних чи інших якостей); залежність самооцінки від оцінки діяльності й поведінки дитини дорослими (батьками, вчителями);

– **інтереси**: формуються за наслідуванням, мають велику ступінь випадковості; непостійні, короткочасні, поверхові (цікавляться лише зовнішньою стороною об'єкта). Інтереси близькі до власного життєвого досвіду, мають широкий спектр, розпорошені одночасно на багато об'єктів чи суб'єктів; спрямовані на найближчий результат. Формуються пізнавальні інтереси, пов'язані з процесом пізнання, з інтелектуальними почуттями;

– **характерологічні особливості**: недостатня сформованість вольових процесів, спостерігаються імпульсивність, упертість. У поведінці дітей чітко виявляються особливості їхнього темпераменту, зумовлені властивостями нервової системи. Більшість молодших школярів чуйні, допитливі та безпосередні у вираженні своїх почуттів і ставлень;

– **здібності**: розвиваються загальні здібності (швидкість розв'язування завдань, уміння самостійно ставити мету і завдання діяльності). Формуються емоційні, вольові компоненти здібностей учнів (упевненість, наполегливість, самоконтроль у роботі, витримка, здатність чинити опір навіюванню);

– **засвоєння морально-етичних якостей, норм і правил поведінки**: молодші школярі вже мають деякі уявлення, пов'язані з вічними цінностями та їх антиподами (доброта – жорстокість, чесність – нечесність тощо); їм притаманні уявлення про національні цінності (поняття національної гідності, любов до рідної мови, національних свят і традицій тощо) та деякі цінності особистого життя (почуття гумору, життєрадісність, працьовитість, увага до власного здоров'я тощо). Молодші школярі вживають терміни, пов'язані з моральними якостями, але далеко не всі учні розуміють їх зміст, далеко не всі ці дефініції входять у механізм регуляції поведінки. Молодші школярі поступово стають самокритичнішими.

### **Особливості формування особистості підлітка:**

- “Я – особистість” для підлітка важливіше, ніж “Я – учень”;
- внутрішні суперечності та протиріччя особистості: вияви специфічної соціальної активності, велика сприйнятливність до засвоєння цінностей, норм, способів поведінки, які існують у світі дорослих; спостерігається намагання реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутні психічні можливості та соціальний досвід досягнення цієї мети; виникають суперечності між гострою потребою у самопізнанні і нездатністю адекватно реалізувати її; між потребою у самовихованні та невмінням реалізувати її;
- кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих;
- має хитливу *емоційну сферу*, сплески та некерованість емоцій і настроїв. Переживання підлітка стають глибше, з'являються більш стійкі почуття, вплив емоцій на духовне життя стає більш очевидним. Для підлітків характерна легка збудливість, різка зміна настроїв і переживань. Проте підліток краще, ніж молодший школяр, може керувати виявом своїх почуттів. У певних ситуаціях шкільного життя (погана оцінка, догана за погану поведінку) підліток приховує під маскою байдужості тривогу, хвилювання, засмучення;
- *особливості вольових виявів:* досягнення значної вольової саморегуляції (підлітковий вік є сенситивним для розвитку вольових якостей), підвищення вимог до самого себе. Підлітки, на відміну від молодших школярів, спроможні не тільки на окремі вольові дії, а й на вольову діяльність. Підліток спроможний ставити складні цілі й підпорядковувати їм свої дії та поведінку. Помітного розвитку набувають вольові якості – організованість, ініціативність, рішучість, витримка, самоконтроль, наполегливість, впертість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі тощо. Підліток прагне цілеспрямовано займатися самовихованням. Заради розвитку вольових особистісних якостей хлопці займаються такими видами спорту, які пов'язані з фізичними навантаженнями, ризиком, при оволодінні якими необхідно виявляти незвичайну силу, мужність, сміливість. Недостатність волі полягає передусім у тому, що, виявляючи величезну наполегливість в одному виді діяльності, підлітки можуть не виявляти її в інших видах. Ще Л. С. Виготський звернув увагу на ту обставину, що у випадку з підлітками найчастіше буває не слабкість волі, а слабкість цілей, коли підліткам просто немає задля чого долати різні перепони та власні лінощі. Поява ж значущої мети вирішує і проблеми волі;
- відбувається розвиток *мотивації* досягнення успіху та уникнення невдач, заміна гедоністичних мотивів цілями досягнення у майбутньому певного соціального статусу. *Основні потреби:* потреба відповідати не тільки вимогам тих, хто оточує індивіда, а й власним вимогам та самооцінці; потреба рівноправного спілкування з дорослими; потреба у самовираженні;

потреба уміти щось робити; потреба щось значити для інших, знайти і зайняти своє місце у товаристві ровесників, самоствердитись; потреба у посиленні статевої ідентифікації;

– **самосвідомість** є структурним центром особистості підлітка. Відбувається усвідомлення своєрідності своєї особистості, утвердження своєї належності до світу дорослих, виявляються різноманітні форми самоствердження; зростає рівень активності у самопізнанні, самоаналізі, з'являється здатність до самовиховання; особливого значення набуває формування власного фізичного Я, проте у цьому віці цілісний Я-образ ще не виникає;

– підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку **індивідуальної рефлексії**, підліток починає осмислювати передумови, закономірності і механізми власної діяльності, соціальний та індивідуальний спосіб існування. Завдяки **особистісній рефлексії** підліток набуває ідентичності, поглиблює вивчення самого себе, визначається у соціальному просторі;

– **кризу ідентичності** у підлітковому віці можна розглядати як: реакцію на втрату статусу дитини; реакцію на глибоку невідповідність біологічних можливостей соціальним; особистісну рефлексію на свій внутрішній світ;

– **самооцінка** перетворюється у надзвичайно важливий мотив поведінки, проте в інтервалі від третього до восьмого класу вона в цілому неухильно зменшується. Самооцінка нестійка, не завжди адекватна, проте вона стає більш диференційованою, тобто стосується не поведінки загалом, а окремих вчинків у конкретних соціальних ситуаціях;

– підліток відкриває для себе внутрішній світ, він починає аналізувати власні риси, вчинки, складні переживання; намагається зрозуміти, яким він є насправді, і уявляє, яким би він хотів бути;

– можливе виникнення акцентуацій **характеру** і дезадаптаційних форм поведінки. Підліток схильний до ризику, агресивності як прийомів самоствердження. Основні характерологічні поведінкові реакції підлітків: реакції емансипації, гіперкомпенсації, “відходу” від ситуації, опозиції, імітації, групування, протесту проти авторитетів. Можливе виникнення афекту неадекватності (гострі емоційні реакції, неспівпадіння високого рівня домагань і сильної невпевненості у собі);

– підліток ставить перед собою більш віддалені цілі, які бачить за межами свого сьогодення; формуються перші життєві плани, ідеали, він прагне бути на когось схожим, набути певних рис характеру, моральних переконань;

– підлітку властиве прагнення виокремитися, він відчуває страх знівелювати себе, своє Я, свою індивідуальність, які тільки-но починають виявлятися. Не менш сильним є бажання знайти свою **референтну групу** і стати “одним із”, злитися з нею, суспільством, світом, відчути себе їхньою частиною. Загалом простежуються два протилежні прагнення – до індивідуалізації, емансипації у всіх сферах життя (особливо у стосунках з батьками) і до підпорядкування інтересам групи ровесників, наслідування. Підліток відчуває підвищену потребу у схваленні й визнанні друзями.

Отже, **типовими особливостями особистості сучасного підлітка** є:

1) егоцентризм, амбівалентність почуттів, прагнення до самотності, потреба у самоствердженні, самоаналіз, почуття невпевненості у собі, ідентичність, почуття винятковості, емансипація, прагнення до створення ідеалів, вразливість, мрійливість, конформність; 2) підвищена сенситивність до оцінних взаємин оточуючих; вибірковість в оцінці рис іншої людини (фетишизація тих якостей, які найбільше імпонують підлітку); 3) поява прямолінійних оцінок та критичних суджень про оточуючих; нестійкість самооцінки; 4) мотивація досягнення (потреба в успіху чи уникненні невдачі та гостре їх переживання); 5) висока сприйнятливості думок оточуючих (головним чином, референтних осіб) про власну особистість; 6) поява відносно стійких цілей і здатності доволіно приймати рішення; вимогливість (взаємна вимогливість) до однолітків (друзів) і дорослих (батьків, учителів) у дотримуванні слова, обіцянок, у відданості та довірі; 7) потреба в інтимно-особистісному спілкуванні зі значущими ровесниками; 8) конформність щодо думок і позицій референтних однолітків; 9) відносна незалежність поведінки від порад дорослих; прагнення до автономності та самостійності; 10) прагнення до нової соціальної позиції – позиції бути і вважатися дорослим (почуття дорослості); 11) здатність до саморозвитку.

### **Особливості формування особистості старшокласників:**

– *життєвий світ старшого школяра характеризується:* виразною індивідуальною активністю; темою всевладдя часу й захоплення сьогоденням разом із дедалі чіткішою орієнтацією на майбутнє; усвідомлення власної своєрідності зумовлюється домінуючою потребою бути не таким, як усі. Основним протиріччям є оцінка своїх можливостей і здібностей та відсутність засобів реалізації цих здібностей; вдруге переживають пік почуття дорослості, реалізація якого є важливою умовою наявності інтимно-особистісного спілкування;

– *особистісне самовизначення:* формування стійких та усвідомлених переконань; прагнення до особистісної рефлексії на власний внутрішній, інтимний світ (дружні, любовні переживання) із збереженням своєї автономії; оволодіння нормами поведінки, принципами, ідеалами; професійний вибір стає більш реалістичним, базуючись на відвертій, чесній самооцінці, на реальних варіантах кар'єри;

– *особливості емоційної сфери:* настає розквіт моральних, інтелектуальних та естетичних почуттів; загальне емоційне самопочуття стає рівнішим, зростає самоповага; емоційне життя стає багатшим за змістом і більш диференційованим за відтінками; самопізнання людини утрачає свою емоційну напруженість, упевненість у собі сприяє піднесенню емоційного тону; формуються світоглядні почуття, емоційна прив'язаність у міжособистісних стосунках реалізується у дружбі, любові. Формується загальна емоційна спрямованість та емоційна культура. Спостерігається значне збагачення емоційної сфери. Нові емоції викликаються не лише конкретними об'єктами, а й взаємовідносинами з іншими людьми, новими

видами діяльності, їх змістом, перебігом і результатами. Високого розвитку досягають інтелектуальні почуття;

– помітно зростає сила **волі**, витримка, наполегливість, самоконтроль. Вдосконалюються такі вольові риси, як цілеспрямованість, принциповість, рішучість, ініціативність, самостійність тощо. Зростає усвідомленість мотивів вольової поведінки, здатність до критичного їх аналізу й оцінки, що виявляється в розсудливості, обдуманості, критичності і самокритичності, самовладанні. Зменшується навіюваність, імпульсивність. Вольова поведінка набуває певної внутрішньої єдності та цілеспрямованості. На перше місце виступає відповідальність перед самим собою. Відбувається подальше формування самоконтролю, старшокласники оволодівають прийомами саморегуляції;

– удосконалення **особистісної ідентичності**, почуття індивідуальної самототожності та цілісності; спостерігається перехід від пошуку себе до практичної самореалізації. Фіксуються найнижча задоволеність смыслом свого життя, найгостріша невпевненість у собі, стан тотальної невизначеності;

– змінюється роль та значимість навчання, виявляється свідоме позитивне ставлення до учбової діяльності;

– **особливості волі**: особистість відчуває себе суб'єктом життєдіяльності, здатним самостійно діяти і приймати рішення на основі свідомо поставленої мети і попередніх рішень;

– **особливості мотиваційної сфери**: виникає потреба сформувані власні погляди на мораль, на світ, ставлення до нього, учень рідше послуговується чужими судженнями, а виробляє власні оцінки; більше уваги приділяється прогнозуванню наслідків запланованих дій і вчинків не лише з прагматичних, але і морально-етичних, духовних позицій; ускладнюється і розширюється мотиваційне поле, прийняття рішень набуває більш обґрунтованого соціального характеру. Відбувається упорядкування, інтегрування системи потреб;

– навчальні інтереси набувають більш широкого характеру, стають стійкими в порівнянні з інтересами підлітків. *Мотив* самовдосконалення виступає як прагнення підвищити свій культурний рівень, бажання стати цікавою, різнобічно розвиненою людиною. Саме з цим пов'язаний інтерес до навчання, прагнення розширити свій кругозір;

– **особливості самосвідомості**: відкриття учнем свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості (неповторність, неподібність до інших), усвідомлення незворотності часу (скінченності свого існування), формування цілісного уявлення про себе (осмислення життєвих суперечностей, криз та успіхів власного розвитку), виникнення самоповаги. Когнітивні аспекти самосвідомості виявляються у підвищенні значущості системи власних цінностей, посиленні особистісного, психологічного, динамічного напрямів самовиховання;

– у 16 років з'являються особистісні критерії **самооцінки**, а 17-18-річні оцінюють себе, перш за все, з погляду своєї внутрішньої шкали цінностей, уявлень про своє щастя та благополуччя. При переході від підліткового віку

до юнацького самоописування стають більш суб'єктивними і психологічними;

– змінюється **рівень домагань**: домагання стають більш стійкими, формується вміння правильно ставитись до переживань “успіху” чи “невдачі”; посилюється адекватність впливу на рівень домагань, результатів конкретної діяльності, більш об'єктивно здійснюється зіставлення оцінки результату дії з очікуваним наслідком;

– **світоглядні позиції** будуються на інтелектуальному розвитку, набутій системі знань, рефлексії, що веде до формування власних переконань; усвідомлення сутності проблеми моральності;

– свідомо і цілеспрямовано формуються такі якості **характеру**, як сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль, обдуманість, критичність тощо. Але продуктивність зусиль молоді в ранньому юнацькому віці залежить часто від настрою. Учні переживають з приводу наявності у себе негативних рис, вважають, що вони самі винні в усіх негараздах, намагаються виправити власні недоліки, починають розуміти властивості свого характеру;

– формуються певні **соціальні й політичні позиції**, що сприяє усвідомленню свого місця у суспільстві, модифікації ціннісних орієнтацій. Юнаки прагнуть зрозуміти своє призначення, прагнуть до перетворення нового для себе соціального простору;

– показниками соціально-психологічної **готовності випускника школи до самостійного життя** є: велика сила духу, знання законів життя і готовність дотримуватись їх; освіченість, розсудливість, здатність до праці, особистісна культура, готовність до сімейного життя, любов і повага до батьків, культура спілкування.

## Основні фактори особистісного розвитку школярів

Проаналізуємо основні фактори особистісного розвитку школярів різних вікових груп з позицій соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, впливу навчання і виховання.

### Молодші школярі

#### **Сприятливі фактори:**

– здатність дитини до вироблення дисциплінарних форм поведінки в дитячому колективі, вміння гальмувати свої безпосередні бажання;

– поряд з властивою емоційною незрілістю поява пізнавальних інтересів, прийняття навчальної діяльності як необхідної;

– прагнення до самоствердження, яке виявляється не в порушенні поведінки, а в заняттях спортом у гуртках та інших регламентованих формах діяльності.

#### **Фактори ризику розвитку молодших школярів:**

– поєднання нерозвиненої пізнавальної активності й особистісної незрілості, що суперечить зростаючим вимогам до соціальної ролі школяра;

- постійно підвищена моторна збудливість, яка поєднується з ейфорійним фоном настрою;
- підвищені сенсорні потреби у вигляді прагнення до гострих відчуттів і бездумних вражень;
- акцентуація інтересу до ситуацій з наявною агресією або жорстокістю;
- наявність невмотивованих коливань настрою, конфліктності, вибуховості, забіякуватості у відповідь на незначні вимоги або заборони;
- негативне ставлення до занять, епізодичні прогули окремих “нецікавих” уроків; втечі з дому в разі загрози покарання; захисні психологічні реакції;
- реакції протесту, пов'язані з небажанням навчатися у школі, відмова від самопідготовки, навмисне (“на зло дорослому”) невиконання домашніх завдань;
- гіперкомпенсаторні реакції з прагненням звернути на себе увагу негативними формами поведінки – грубістю, злобними витівками, невиконанням вимог учителя;
- виявлення до кінця навчання в початкових класах стійких прогалин у знаннях з основних розділів програми; неможливість засвоєння подальших розділів програми через слабкі інтелектуальні передумови та відсутність інтересу до навчання;
- наростаюче тяжіння до асоціальних форм поведінки під впливом більш старших дітей і дорослих;
- дефекти виховання у вигляді безконтрольності, відсутності нагляду, грубої авторитарності, асоціальної поведінки членів сім'ї.

### **Підлітки**

***Сприятливі фактори розвитку підлітків:*** гармонійність психофізичного дозрівання; позитивне ставлення до праці або окремих навчальних предметів; цілеспрямованість у позанавчальній діяльності; орієнтація на соціально позитивного лідера в середовищі однолітків, адекватність поведінки в школі та поза нею; корегованість окремих вікових реакцій поведінки; стійкість до несприятливих факторів впливу; невротичний, з внутрішніми конфліктними переживаннями, а не психопатоподібний тип реагування на психотравмуючу ситуацію.

***Фактори, які активізують розвиток рефлексії та самосвідомості у підлітковий період:*** формування власного образу фізичного Я, підвищена увага до світу інших людей, оцінних суджень значущих інших, концентрація зусиль на формуванні моральних якостей, засвоєння об'єктивних критеріїв морально-вольових якостей і навчальної діяльності, прагнення до самовиховання.

***Фактори ризику розвитку підлітків:*** збереження інфантильності суджень, залежність від ситуації, неспроможність вплинути на неї, слабкість реакції на осуд. Відсутність власних вольових установок, слабкість функції самоконтролю та саморегуляції; некорегованість поведінки, яка обумовлена поєднанням інфантильності з афективною збуджуваністю; підвищений інтерес до сексуальних проблем; переорієнтація інтересів на позашкільне



оточення, прагнення до імітації асоціальних форм дорослого способу життя (ранні сексуальні ексцеси, вперте прагнення до паління, алкоголізації і т. ін.); несприятливі умови мікросередовища (сім'я, асоціальна поведінка) як основа реакції імітації або протесту; неадекватні умови навчання, які заважають засвоєнню програми.

### **Основні фактори особистісного розвитку старшокласників:**

- здатність приймати альтернативні погляди, відмінні від власних;
- здатність до безоцінного ставлення до дій іншої людини;
- готовність до зміни типу реагування;
- особистісна рефлексія;
- позитивне ставлення до себе. Критичність по відношенню до минулого дитинства супроводжується відносно високою самооцінкою та спрямованістю життєвих перспектив у майбутнє;
- свідоме прийняття моральних категорій як механізмів регуляції відносин між людьми; при досягненні ідеального образу у старшокласника з'являється потяг до самовиховання, що перетворює самопізнання у свідоме формування нових, бажаних елементів поведінки;
- часткова гармонізація особистості, усвідомлення соціальної перспективи, становлення моральної самосвідомості, яка характеризується переходом на новий рівень; формування в молодих людей загальної емоційної спрямованості, основ емоційної культури;
- усвідомлення своїх цілей, життєвих прагнень, вироблення життєвого плану, який охоплює всю сферу особистого самовизначення: моральний вигляд, стиль життя, рівень домагань, вибір професії і свого місця в житті;
- формування самоповаги, узагальненого ставлення до себе на основі аналізу досягнутих результатів у різних видах діяльності, врахування думок інших людей про себе, самоспостереження, самоаналіз власних якостей і здібностей.

## **23. Особливості спілкування та взаємовідносин учнів молодшого, середнього і старшого шкільного віку з дорослими та однолітками.**

### **Врахування характеру взаємин учнів з педагогом при організації навчально-виховного процесу**

Поза спілкуванням неможливий розвиток специфічно людських психічних функцій, особистісне становлення. У *немовлячому віці* спілкування з близькими дорослими забезпечує виживання і задоволення первинних потреб дитини. У *ранньому віці* позаситуативно-пізнавальна форма спілкування розгортається на фоні спільної з дорослим та самостійної діяльності дитини з ознайомлення із світом фізичних об'єктів. У *5-6 років* у співпраці з дорослим удосконалюється теоретичне і практичне пізнання дитиною світу соціальних явищ (позаситуативно-особистісна форма спілкування). Спілкування виступає найважливішим фактором психічного і особистісного

розвитку *дошкільника*. Провідним мотивом спілкування є особистісний, коли дорослий сприймається як особистість, що має знання, вміння, володіє соціально-моральними нормами, строгий і добрий старший товариш.

### **Особливості спілкування та взаємовідносин молодших школярів**

Найважливіше значення у виникненні й розвитку у *молодших школярів* спілкування мають впливи першого вчителя, випереджувальна ініціатива якого підносить діяльність дитини на вищий рівень.

Першокласники знаходяться у великій емоційній залежності від учителя. Потреба в позитивних емоціях значимого дорослого багато в чому визначає поведінку дитини. Діти ставляться до учителя як до авторитетної особи, наслідують його прикладу, цитують дома його вислови.

Спочатку взаємодія першокласника з іншими дітьми в класі здійснюється головним чином через учителя, який поступово привчає дітей вступати в безпосередні контакти один з одним. Первісна позиція “Я і моя вчителька” поступово, переростає в позицію “Ми і наша вчителька”. У 2-му і 3-му класах особистість вчителя стає менш значимою для дитини, зате тіснішими стають її контакти з однокласниками.

Основу системи особистих взаємин у класі складають безпосередні емоційні контакти з однолітками та вчителем. Придбання навичок соціальної взаємодії з групою однолітків є одним з найважливіших етапів розвитку дитини даного віку. Для нормального ходу формування особистості характерне підпорядкування основних взаємовідношень не стільки спонтанним особистим симпатіям, скільки соціальним вимогам і нормам.

Відношення дитини до друзів і саме розуміння дружби мають певну динаміку протягом молодшого шкільного дитинства. Для дітей 5–7 років друзі – це насамперед ті, з ким дитина грається. У молодшому шкільному віці розвивається почуття симпатії. Воно відіграє важливу роль в утворенні мікрогруп, з яких складається в 2–4 класах колектив.

Найбільш істотною властивістю взаємин дитини з однолітками є їх принципова рівноправність, що включає рівність прав на власну емоційну оцінку всього, що відбувається в дитячій групі. Задоволення від спільних занять, бажання їх продовжувати – усе це допомагає дітям переборювати труднощі, пов'язані з різницею у їхніх думках, бажаннях, намірах.

Прагнення спілкуватися з однолітками роблять групу однолітків для школяра надзвичайно привабливою. Практика узгодження веде до розвитку в дітей здатності будувати рівноправне співробітництво. Присутня справжня кооперативна діяльність. Дитина може загальмувати власні інтереси й потреби, щоб задовольнити інтереси групи. Вона намагається дотримуватись правил (стандартів) групи і засуджує тих, хто їх не виконує. Заходи впливу при цьому застосовуються дуже сильні, іноді навіть жорстокі: глузування, знущання, побої, вигнання з колективу (П. Блонський).

У більшості дітей є хороший друг того ж віку й статі, дитина включена до певної групи однолітків. Вона добре розуміється з ровесниками, незважаючи на сварки й суперечності, що іноді виникають. У молодших школярів

збільшується кількість властивостей, які вони помічають і оцінюють у своїх товаришів. Активне спілкування з однолітками допомагає молодшому школяру усвідомити свої індивідуальні особливості.

### **Особливості спілкування та взаємовідносин підлітків з дорослими та однолітками**

Спілкування підлітків перетворюється в самостійний вид діяльності. Особиста комунікація займає досить багато часу та виконує важливу життєву роль. Спілкування підлітків – це специфічний вид міжособистих стосунків.

#### ***Особливості взаємовідносин і спілкування підлітків з дорослими та батьками:***

– основним змістом спілкування підлітків з дорослими стають питання соціальних проблем, взаємовідносин між людьми; моральні оцінки подій і вчинків оточуючих; проблеми вибору ціннісних орієнтацій і самоствердження себе як особистості;

– увійти у світ дорослих підліток намагається через наслідування їхніх зовнішніх форм поведінки;

– у спілкуванні з дорослими підлітки прагнуть автономії та самостійності (реакції емансипації, відмова від підвищеного нормативного контролю з боку дорослих);

– підлітки висувають вчителям і батькам власні пропозиції розв'язання значної частини життєвих питань;

– потреба підлітка в емпатії до дорослого визначає його прагнення розділити з ним радість і горе;

– підсилюється прагнення до нерегламентованого типу взаємовідносин із вчителем. Підліток очікує від педагога розуміння, схильний довіряти йому таємниці щодо свого внутрішнього життя, боляче сприймає байдужість та формальні стосунки;

– спостерігається намагання батьків регламентувати потреби підлітків економічними стимулами.

#### **Особливості спілкування та взаємовідносин підлітків з однолітками**

Центральне місце в житті підлітка займає спілкування з товаришами. Спілкування з однолітками дедалі більше виходить за межі шкільного життя і навчальної діяльності, захоплюючи нові інтереси, види діяльності, стосунки, виділяючись в окрему, самостійну і надзвичайно важливу для підлітка сферу життя. Школа стає місцем самоствердження. Якщо в школі не знаходиться однолітків чи вчителів, перед якими підліток може себе показати, завоювати престиж та визнання як особистість (хоч у позитивному, хоч у негативному плані), то привабливість школи неминуче падає.

Переорієнтація спілкування з дорослими на спілкування з ровесниками здійснюється тому, що це: 1) важливий канал інформації для підлітків;

2) специфічний вид міжособистісних відносин, у процесі яких підлітки здобувають навички соціальної взаємодії, формуються вміння підпорядковуватися колективній дисципліні, виробляються комунікативні

навички; 3) специфічний вид емоційного контакту, в процесі якого здійснюється взаємодопомога, переживається почуття солідарності.

Поведінка підлітків за своєю суттю своїй є колективно-груповою. Зростає значущість нових референтних груп однолітків, підліток прагне самостійно обирати референтну групу. Референтна група підлітка складається з його ровесників, саме з ними він проводить більшу частину часу. Ізольовані групи однолітків у підлітковому віці набувають більшої стійкості, стосунки в них починають підкорятися більш суворим правилам.

Підлітків найбільше цікавлять колективні форми суспільно-корисної діяльності. Робота в колективі є джерелом “радості спільної праці”, сили, веселого настрою і бадьорості. Невдоволення, зниження емоційності, нервові напруження відчувають підлітки з низьким статусом у колективі. Негативно відносяться до суспільно-корисної діяльності діти з чітко вираженою егоїстичністю.

Підлітковий вік – це період формування стійкої дружби і товаришування. Спілкування з товаришами у цьому віці набуває такої цінності, що нерідко відсуває на другий план і навчання, і навіть стосунки з рідними. Так, серед причин зниження успішності та порушень поведінки, різних афективних переживань одне з головних місць займає невдоволення підлітків своїми стосунками з однолітками. Підлітки схильні встановлювати дуже близькі (як правило, тимчасові) стосунки з різними однолітками – йде пошук друга. З кожним роком потреба у взаєминах з ним стає дедалі гострішою. Спілкування з близьким другом є темою особливих розмірковувань підлітка. Школярі цінують дружбу, але водночас бувають вкрай ревнивими, вимогливими та схильними до образ.

Актуальним стає порівняння з однолітками. Дорослий – це приклад бажаний, але практично не реальний для досягнення, тому підлітку краще рівнятися на однолітка, бачити свої переваги і недоліки.

З роками також змінюються критерії оцінки однолітків. Якщо в молодших класах вони передусім пов'язані з тим, як дитина виконує вимоги дорослого (успішність, поведінка, громадська активність тощо), то у підлітків на перший план виходять особисті якості, найважливіші серед яких – товариськість, сміливість, уміння керувати собою, знання (а не просто успішність).

Поряд зі ствердженням власного “Я” деякі підлітки відрізняються особистісним *конформізмом*, підвищеною сугестивністю стосовно ровесників. Наполегливо відстоюючи свою незалежність від дорослих, підлітки, як правило, абсолютно не критично оцінюють думки власної групи та її лідерів. Вони прагнуть виконати все, на що їх штовхає група.

Отже, особливостями взаємостосунків і спілкування підлітків з однолітками є: пріоритет дитячої спільноти над дорослою, провідна роль групи однолітків у процесі соціалізації, становлення автономності та незалежності; зростання значущості нових референтних груп, прагнення посісти статусне положення у групі однолітків; актуальність порівняння підлітком себе з однолітками, зростання довіри до групи ровесників.

## **Особливості спілкування та взаємовідносин старшокласників з дорослими та одноліткам**

У ранній юності продовжується окремий, відносно незалежний розвиток взаємовідносин з однолітками і дорослими. Контакти з однолітками поділяються на товариські та дружні, а відносини з дорослими – на особисті та ділові. Стиль спілкування старшокласників наближується до стилю спілкування дорослих. Їх основою є взаємна увага та рівноправність. Старшокласники прагнуть звільнитися від контролю та опікування з боку батьків і вчителів, а також від встановлених ними норм і порядків. Для них є неприйнятними прямі спонукання та вказівки педагогів.

Ревниво захищають юнаки і дівчата своє право на власні переконання, моральні установки та цінності. З цією метою вони нерідко займають підкреслено максималістські позиції, висловлюють крайні погляди з того чи іншого питання. Однак за цією зовнішньою демонстрацією можна простежити велику залежність у серйозних проблемах (вибір професії, політичних поглядів, світогляду тощо) від дорослих, особливо від батьків. Зростає авторитет батьків, що беруть участь в особистісному самовизначенні старшокласника. Інша справа, коли йдеться про моду, смаки, способи проведення дозвілля та ін.

Критерії, за якими молоді люди оцінюють себе і навколишніх, змінюються. Уявлення хлопців та дівчат про те, як вони вписуються в суспільство, більше починають залежати від накопичених знань про себе, ніж від думки інших людей. Їх оцінки можуть відбивати щирі, ідеалістичні і довгострокову відданість визначеним цінностям, а не короткострокові зобов'язання перед друзями.

Можна виділити основні психологічні функції спілкування з однолітками в юності. Таке спілкування стає: 1) найважливішим джерелом інформації; 2) умовою формування ціннісних орієнтацій; 3) специфічним видом емоційного контакту. Цей контакт необхідний для розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості. У юнацькому віці починає домінувати потреба у визнанні. Якщо для підлітків характерна перевага значимості товариства і взаємодопомоги, то в старшому шкільному віці цінується насамперед взаєморозуміння. Спілкування старшокласників з ровесниками насамперед необхідне для сповіді, інтимно-особистісного контакту, використання групи як полігону для самоствердження і самовираження.

***Тенденції спілкування старшокласників з ровесниками наступні:*** розширюється коло дружнього спілкування з однолітками за одночасного підвищення вибіркової особистісних контактів і уподобань. Збільшується час, який учні витрачають на спілкування (три-чотири години в будні, сім-дев'ять годин у вихідні), суттєво розширюється соціальний простір (серед найближчих друзів старшокласників – учні інших шкіл, училищ, студенти вищих навчальних закладів), географія спілкування. Школяр знаходиться

постійно в очікуванні спілкування (в активному пошуку його, постійній готовності до комунікативних контактів). Відбувається індивідуалізація (вибірковість) стосунків у дружбі та зростає рівень вимог до спілкування в парі.

У юнацькому віці відбувається усвідомлення потреб у дружбі і коханні. Юнаки і дівчата шукають друзів за принципом подібності, замінюючи кількість друзів якістю близької дружби з деякими однолітками. Якщо в підліткових взаєминах було мало інтимності, замисленості, то тепер вона стає невід'ємною ознакою дружби з однолітком.

Бажання мати вірних друзів незмінно відкриває список найбільш важливих життєвих цінностей 15–17-річних. В основі юнацького потягу до дружби – жагуча потреба в розумінні іншого і себе іншими. Ця потреба тісно пов'язана з розвитком самосвідомості. Основою юнацької дружби є загальні духовні інтереси і потреби у взаєморозумінні. Для юності типова ідеалізація друзів і самої дружби. Друг є єдиною людиною, від якої юнак чекає оцінок більш високих, ніж його особиста самооцінка. Це вказує на те, що одна із головних функцій юнацької дружби – підтримання самоповаги особистості.

Юнацтво мріє про велику любов, чекає на неї, як чекають свят, що руйнують буденність, підносять над нею. У 15–16 років чекати важко, нетерпіння штовхає на негайні пошуки. Юнацька мрія про любов відображує насамперед потребу молодшої людини в емоційному контакті, розумінні, щирій близькості.

Для юності характерна вікова інтровертованість, коли самотність дає можливість реалізувати здібності (музичні, художні, літературні, технічні).

Відбувається усвідомлення і формується ставлення до сексуальної чуттєвості, що зароджується.

### ***Урахування характеру взаємин учнів з педагогом при організації навчально-виховного процесу***

Взаємини учнів з педагогом при організації навчально-виховного процесу за означенням передбачають високу активність його учасників. Умовами ефективності педагогічного спілкування називають: особистісні взаємовідносини (О.О. Бодальов, О.Г. Ковальов); тепле, інтимне, виразне ставлення вихователя (В.К. Котирло); діалогічне спілкування з домінантою на співбесідника (Т.О. Флоренська). В основі цих характеристик лежать відносини рівності, що складаються між партнерами у спілкуванні.

Виховні впливи, орієнтовані на діалогічне спілкування, здатні стимулювати творчість дитини. Учитель впливає на учнів, а вони на нього, що змінює поведінку обох суб'єктів взаємодії. Спілкування як своєрідне переплетіння стосунків, ставлень і взаємодій має різні *конфігурації*: учень ставиться до вчителя позитивно за негативної поведінки на уроці; ставлення до вчителя негативне, але поведінка учня позитивна; ставлення до вчителя негативне, що виявляється в поведінці; позитивне ставлення до вчителя за аналогічної поведінки.

Різним може бути і ставлення учителя до дітей: позитивне – за негативної поведінки, негативне – за позитивної поведінки; негативні ставлення і поведінка; позитивні ставлення і поведінка.

Кожен суб'єкт реалізує свій стиль поведінки і дій. Взаємодія ускладнюється, якщо не відповідає ні ситуації, ні поведінці партнера.

Стилі дій вчителя і учнів бувають ритуальними (вітання, запитання, відповіді, поведінка у класі); маніпулятивними (використання домовленостей для досягнення мети); гуманістичними (визнання унікальності особистості учня, повага до нього, навіть якщо він не захоплює своєю поведінкою).

Нерідко найкращі наміри, правильні впливи, вимоги вчителя сприймаються учнями навпаки. Між ними виникають *сміслові бар'єри* – ситуації, коли одне і те явище має різний смисл для педагога і учня: те, що педагог вважає позитивним, учень – негативним, і навпаки.

Причини виникнення бар'єрів у взаєминах можуть бути наступними:

- 1) різне розуміння школярем і вчителем смислу вимог, які висуває останній;
- 2) невмотивоване, нераціональне використання форми пред'явлення вимоги, неприйняття учнем форми подання вимог учителя;
- 3) неприйняття школярем особистості дорослого;
- 4) невміння вчителя виявити справжні мотиви поведінки;
- 5) постійне застосування педагогом одних і тих прийомів навчальної та виховної роботи;
- 6) негативне емоційне переживання учня через неадекватне покарання або іншої несправедливості вчителя;
- 7) негативна установка проти дорослого.

Для *подолання смислових бар'єрів* між педагогом і школярем необхідно дбати, щоб зміст інформації відповідав можливостям дитини у її сприйнятті і розумінні; володіти широким арсеналом мовленнєвих і немовленнєвих способів її передавання; розвивати здатність вихованця усвідомлювати небажані наслідки його вчинків; залучати з метою реалізації впливу вимог педагога авторитетних для вихованців особистостей; сприяти в організації самовиховання і перевиховання дітей; викликати у навчально-виховному процесі глибокі позитивні емоційні переживання.

Неодмінною умовою ефективного навчально-виховного процесу є внутрішня активність суб'єктів, що допомагає уникнути механічного передавання знань, умінь і навичок, шаблонного їх засвоєння. Внутрішня активність учня актуалізує механізми запам'ятовування, стимулює переробку інформації, пошук нових знань і принципів діяльності.

Навчальні та виховні впливи повинні актуалізувати психічний та особистісний розвиток, процес учіння, прискорити розвиток особистості з метою використання нею своїх потенцій, включення в суспільне життя. Вони повинні попередити перевантаження і небезпеку деформації розвитку дитини.

***Ефективний виховний вплив забезпечують такі психологічні передумови:***

- 1) доброзичливі стосунки між педагогом і вихованцем (авторитет вчителя, гуманне ставлення до вихованця);
- 2) актуалізування педагогом внутрішніх

передумов і зовнішніх умов для реалізації виховного впливу; 3) оптимальне співвідношення у структурі виховного впливу контролю, вимог до дитини, умов для вияву нею самостійності, творчості, ініціативи, емоційної підтримки, способів спілкування з нею (переконавання, обґрунтування свого погляду, готовність до обговорення проблем, увага до аргументації дитини тощо); 4) урахування детермінант виховання (спадковості, здоров'я дитини; умов і стосунків у сім'ї; впливу класу, референтної групи; індивідуальних та вікових особливостей дитини, індивідуальності, професійного досвіду вчителя, соціальних умов); 5) оптимальне співвідношення у реагуванні вчителя на вчинок учня, інтерпретації вчинку, підтримки і заспокоєння, з'ясування стану учня з метою отримання додаткової інформації, розуміння його; 6) високий рівень емпатії, знання особистості дитини; 7) попередження негативних стереотипів виховання; 8) реалізація принципу проблемності у вихованні, коли дитина самостійно відкриває для себе моральні цінності, вибудовує адекватні вчинки, випробовує їх; 9) врахування педагогом закономірностей вікового розвитку дитини та сенситивних періодів розвитку.

#### **24. Структура учбової діяльності. Структура навчальної діяльності. Мотивація до навчання у різні вікові періоди шкільного життя. Формування навчальної мотивації**

Проблеми теорії учбової діяльності посідають одне з центральних місць у педагогічній і віковій психології, бо в її основу закладено важливу ідею психічного розвитку дитини – єдності навчання і психічного розвитку (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк).

**Структура учбової діяльності:** 1) мотивація; 2) учбові задачі в конкретних ситуаціях; 3) учбові дії; 4) контроль, що переходить у самоконтроль; 5) оцінка, що переходить у самооцінку (Т.М.Лисянська).

**1. Мотивація** є важливим компонентом учбової діяльності. Під мотивами учбової діяльності необхідно розуміти внутрішні психічні сили, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність школярів. Мотиви, що спонукають їх до учіння як до своєї мети називають внутрішніми. Провідним мотивом учбової діяльності, що забезпечує ефективність процесу навчання, є прагнення одержати нові знання й уміння.

*Показниками продуктивності мотивації учіння є:* спрямованість мотивів, їхній зміст; наявність особистісного смислу навчання для учня; дієвість, сила, напруженість мотиву; рівень усвідомлення мотиву; самостійність виникнення і прояву мотиву; ступінь поширення мотиву.

Мотиви учіння обумовлюються змістом учіння, його значущістю, постійним порівнянням учіння з власним досвідом людини, з нею самою.

**2. Учбової задачі.** Учбова задача розв'язується або має розв'язуватися учнями в процесі їхньої учбової діяльності. Учбова задача становить систему, що включає такі компоненти як предмет задачі і вимоги задачі.



Класифікація типів учбових задач: зовнішні і внутрішні, непроблемні і проблемні, пізнавальні, комунікативні.

Перехід від зовнішньої задачі до внутрішньої відбувається під час сприйняття навчальних задач учнями.

*Непроблемна* учбова задача передбачає використання для її розв'язку відповідного алгоритму.

Якщо задача не відповідає алгоритму, вона є проблемною та вимагає не стереотипних розв'язків.

*Пізнавальні* задачі сприяють розширенню кола знань, засвоєнню ґрунтовної інформації (таблиця множення, граматичні правила).

*Комунікативні* задачі вимагають передачі інформації одним суб'єктом іншому.

**3. Учбові дії** є найменшою одиницею учбової діяльності учня, тобто учбова діяльність складається з дій, сукупності дій, підпорядкованих певним цілям.

Згідно теорії діяльності учбові дії:

– є одиницею учбової діяльності учня, тобто учбова діяльність складається з дій;

– розрізняють мисленнєві, перцептивні, мнемічні дії;

– учбові дії можуть переходити в операції (мисленнєві дії – в операції аналізу, синтезу тощо);

– мають такі види, як дії як цілеутворення, програмування, планування, виконавчі, контролю (самоконтролю), оцінки (самооцінки). Виконавчі дії мають зовнішні вияви (вербальні, невербальні, предметні, допоміжні) та внутрішні (цілеутворення, планування, програмування, виконання контролю та самоконтролю, оцінювання та самооцінювання діяльності).

**До учбових дій можна віднести заучування матеріалу, осмислення логіки та послідовності учбового процесу. Учбові дії не утворюються спонтанно, вони вимагають керування цим процесом з боку вчителя. Учбові дії можуть бути *репродуктивними* (за зразком) та *продуктивними* (створення суб'єктивно чи об'єктивно нового).**

**4. Контроль і самоконтроль** – це дії порівняння із заданим ззовні зразком, оцінювання виконаної операції, зіставлення результатів **вимірювання показників продукту діяльності з еталонним їх значенням відповідно до певних критеріїв. У шкільній практиці контроль здійснюють шляхом наслідування вчителя або стихійно (на основі спроб і помилок). Найчастіше контроль стосується кінцевих результатів (чи зійшлася відповідь, чи є помилки у диктанті?)**

*Види підсумкового самоконтролю та їх функції: поопераційний* (поточний, покроковий) – забезпечує корекцію діяльності й стеження за правильністю розгортання дії, за їхньою послідовністю, усвідомлення зробленого і дій, які ще необхідно зробити; *перспективний, плануючий* – коригування діяльності

наперед (у розумовому, рефлексивному плані), зіставлення діяльності, яку необхідно здійснити, з власними можливостями ефективного її виконання.

**5. Оцінка та самооцінка.** *Самооцінювання учнем учбової діяльності передбачає:* оцінювання результатів своєї діяльності ( добре чи погано зробив?); оцінювання суб'єктом власних можливостей (можу я впоратися з цим завданням чи ні?); оцінювання школярем своєї діяльності на різних етапах її виконання.

**Основні функції оцінювання:** контролююча, навчальна (сприяє формуванню розгорнутого оціночного судження, оскільки школяр має розуміти чому він отримав ту чи іншу оцінку), діагностично-коригувальна, стимулюючо-мотиваційна (оцінка має стимулювати дитину до навчання, а не просто констатувати її теперішній рівень засвоєння знань), виховна (оцінка не повинна перетворюватися на фетиш, вона має виховувати усвідомлення пріоритету знань, а не позитивного балу).

**Види самооцінки** результатів навчальної діяльності та їх змістові характеристики: *ретроспективна* – оцінка результатів діяльності, яких досягнуто за критерієм “добре – погано”, “задовільно – незадовільно”; *прогностична* – оцінка учнем власних можливостей на предмет спроможності впоратися з навчальним завданням.

Позитивним наслідком предметної самооцінки є саморух учня вперед.

**Результатом учбової діяльності є:** **1)** розвиток особистості, її інтелекту, здібностей, нахилів; **2)** структуроване й актуалізоване знання, на якому ґрунтується вміння розв'язувати завдання; **3)** засвоєння знань, умінь, навичок та їхнє практичне застосування під час аналізу та оцінювання явищ, процесів, поведінки людей; **4)** поступово перетворення діяльності навчання під керуванням дорослого у самостійну діяльність учня щодо володіння структурними елементами учбової діяльності (учбова задача, учбові дії, самоконтроль, самооцінка).

### ***Формування мотивації навчання у різні вікові періоди шкільного онтогенезу***

**Мотивація** – система факторів, детермінуючих поведінку. Мотиваційна складова учбової діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Центральними елементами мотиваційної сфери є інтерес та усвідомлена необхідність (“треба”).

#### **Типи мотивації учбової діяльності**

Більшість дослідників (Л.І. Божович, А.К. Маркова та ін.) мотиви учбової діяльності поділяють на дві групи: **1) пізнавальні; 2) соціальні.** Пізнавальні мотиви мають безпосереднє відношення до учбової діяльності, тоді як соціальні мотиви тісно пов'язані з міжособистісними взаєминами і спілкуванням. За змістом, спрямованістю і масштабом *пізнавальних мотивів*

розрізняють: **1) широкі пізнавальні мотиви**, що полягають в орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями. Їх проявом у навчальному процесі є успішне виконання навчальних завдань; позитивна реакція на ускладнення вчителем завдань; звернення до вчителя за додатковими відомостями; позитивне ставлення до необхідності виконання необов'язкових завдань; звернення до навчальних завдань у необов'язкових обставинах (наприклад, на перерві, під час канікул). Широкі пізнавальні мотиви можуть реалізовуватися як інтерес до нових цікавих фактів, явищ чи як інтерес до суттєвих їх властивостей, закономірностей, теоретичних принципів, ключових ідей тощо; **2) навчально-пізнавальні мотиви**, спрямовані на засвоєння способів оволодіння знаннями. На уроці вони проявляються у прагненні школяра до пошуку нових способів роботи, розв'язання завдань, як повторне повернення до аналізу способу виконання завдання після одержання правильного результату; у запитаннях до вчителя, які стосуються змісту навчального предметів; інтересі при переході до нової дії, використання нового поняття, аналізі власних помилок; у самоконтролі під час роботи; **3) мотиви самоосвіти**, що полягають у спрямованості школярів на самостійне вдосконалювання способів засвоєння знань. Свідченням цього є звернення до вчителя, інших дорослих, ровесників із запитаннями про способи раціональної організації навчальної праці і прийоми самоосвіти, участь у їх обговоренні; самоосвіта школярів (читання додаткової літератури, відвідування гуртків, складання плану самоосвіти тощо);

*Соціальні мотиви у структурі мотивації*, основою яких є особливості буття індивіда в суспільстві. Це мотиви особистісного зростання, вдосконалення. Виявляються вони у потребі бути значущим, цікавим для однолітків і дорослих, поцінованим ними.

#### **Типи ставлення до учіння залежно від характеру мотивації школяра:**

**1) Негативне ставлення** вирізняють: можлива відмова школяра від учбової діяльності; вузькість мотивів уникнення неприємностей, покарання; переважаючий інтерес до результату; невміння ставити цілі, долати труднощі; несформованість учбової діяльності; відсутність вміння діяти за інструкцією дорослого; нездатність до пошуку різноманітних способів дій, пояснення своїх невдач зовнішніми причинами тощо; **2) на нейтральне (байдуже)** ставлення вказують нестійкий інтерес до зовнішніх результатів навчання, почуття нудьги, відсутність готовності школярів брати участь в учінні; **3) позитивне, але аморфне, ситуативне** ставлення характеризується нестійкими переживаннями непередбачуваного інтересу, новизни, допитливості; широкими соціальними мотивами обов'язку; наданням переваги одним предметам перед іншими; розумінням і первинним усвідомленням цілей, які ставить учитель. Під час спостереження учнів з таким типом ставлення до учбової діяльності можна помітити ще й за такими ознаками, як здатність до виконання окремих учбових дій, простих видів самооцінки і самоконтролю за зразком та інструкцією; **4) позитивне, пізнавальне, ініціативне**. Характеристики: сформоване цілепокладання, що

зумовлює появу нових мотивів учіння, усвідомлення співвідношення між мотивами і цілями учбової діяльності; ініціативність у власних учбових діях; відокремлення учнем способу від результату дії; усвідомлене прагнення до пошуку різноманітних способів дій; оволодіння вміннями планувати та оцінювати власну учбову діяльність до її виконання; сформовані самоконтроль і самооцінка; **5) позитивне, особистісне, відповідальне.** Характеристики: ієрархія мотивів, супідрядність мотивів, сформовані мотиви самоосвіти; стійкість мотиваційної сфери; сформоване цілепокладання щодо нестандартних перспективних цілей; перехід до творчої діяльності; вміння долати труднощі під час досягнення поставленої мети; здатність до передбачення соціальних наслідків учбової діяльності та поведінки.

Загальні особливості формування мотивації навчання школярів

Сильний внутрішній мотив є безкорисливим, займає центральне місце серед інших мотивів навчання. Формування мотивації через визначення цілей навчальної діяльності буде більш дієвим, якщо учнів більше орієнтують на способи, а не на результат діяльності.

Учні, які особистою метою вважають самовдосконалення і вчать не заради порівняння себе з іншими, досягають кращих результатів.

Учні, які сильніше прагнуть успіху, ніж уникнення невдачі, мають вищу мотивацію.

Якщо мета сформульована школярем самостійно, вона посилює мотивацію, позитивно налаштовує, утримується до результативного завершення діяльності. Мета, що задається ззовні викликає меншу пізнавальну активність, має менший мотиваційний вплив, часто не завершується результативно (зникає).

Учні, які ставлять за мету оволодіння предметом, швидше досягнуть високих результатів. Вони не шукають легких шляхів, учителя розглядають у ролі джерела знань, а не як особу, яка може виставити високий бал.

Учні, які приписують свій успіх внутрішнім факторам (власним зусиллям), докладають більше зусиль, ніж ті, що приписують його зовнішнім випадковим факторам, наприклад, примхам учителя.

Стабільні невдачі породжують обгрунтовану безпорадність, усвідомлення неспроможності контролювати своє життя. Безпорадність притаманна учням, які мають труднощі у навчанні.

Мотивація залежить віку та характеру навчальних ситуацій: чим молодші учні, тим більше формування мотивації залежить від обов'язковості ситуації, контролю з боку вчителя.

Позитивні результати має навчання без оцінювання в молодших класах: діти стають менш збудливими, у них поліпшується сон, апетит, вони починають краще вчитися.

Висока мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у випадку недостатньо розвинутих спеціальних здібностей чи недостатнього запасу необхідних знань, умінь і навичок.

У формуванні мотивів навчання значну роль відіграють словесні підкріплення, зокрема оцінки, які інформують учнів про рівень їхніх знань, успіх чи неуспіх у конкретній ситуації, виражає ставлення вчителя до них. На уроці кожен аспект оцінки має спонукальну дію. Учитель може використати “діловий” і “змагальний” мотиви, які сприяють відновленню втраченого інтересу до навчання; “короткі мотиви”, що ситуативно активізують розумові дії учня, готують передумови для відродження пізнавального інтересу, який повинен бути постійним мотивом навчальної діяльності. За відсутності пізнавального інтересу активна навчальна діяльність учня неможлива.

Переживання учнем “успіху” чи “неуспіху” в учбовій діяльності призводить до появи бажання або небажання займатися такою діяльністю.

Психологічними механізмами негативного ставлення до учбової діяльності є наявність в учнів вузьких спонукань, нерозуміння змісту учіння, домінування мотивів особистісного самоствердження, відсутність орієнтації на пошук нових способів розв'язання завдань і виконання учбової роботи, несформованість умінь ставити цілі, долати перешкоди, пасивність при зіткненні з труднощами, переважання емоцій тривожності, постійна невдоволеність собою, а також, суперечності, конфлікти, проблеми у стосунках з іншими людьми, із самим собою (А.К. Маркова).

На формування мотиваційної сфери навчання впливають емоційне ставлення учня до вчителя, підтримання педагогом уваги, значущості, упевненості і задоволення учня своїми діями.

### **Розвиток мотивації молодшого школяра**

Першокласники відчують великий інтерес до школи, яка приваблює їх новизною, атрибутикою, обстановкою. Домінуючими мотивами є інтерес до світу дорослих, намагання наблизитися до них через нову соціальну позицію школяра, встановлення та збереження позитивних взаємин з дорослими у родині та колі, демонстрація особистих досягнень, самоствердження через змагальність. *Пізнавальна* мотивація як така сформована недостатньо. Пізнавальні інтереси є нестійкими та не відіграють суттєвого значення у структурі мотивів учіння.

У молодшого школяра зберігається потреба у грі, русі, зовнішніх враженнях. Успішність учбової діяльності спонукається як зумовленими нею мотивами, так і мотивами, породженими внутрішньою позицією школяра. Пов'язані з виконанням обов'язків учня заняття викликають позитивні емоційні переживання, натомість втрачають привабливість справи, які цікавили їх у дошкільному дитинстві.

Формується більш стійка структура мотивів, у якій мотиви учбової діяльності поступово стають провідними. Формуються пізнавальні інтереси, пов'язані з процесом пізнання, з інтелектуальними почуттями. Багато з них зумовлені процесом навчання, інші пов'язані зі змістом і формами учбової діяльності. Такими мотивами передусім є інтерес до оволодіння способами діяльності, до процесів читання, малювання, а на цій основі й до навчального предмета. Інші мотиви не залежать безпосередньо від навчального процесу.

Ними є широкі *соціальні* мотиви (добре працювати, успішно вчитися, після закінчення школи вступити в університет) та вузькоособисті, які втілюють прагнення до власного благополуччя (заслужити похвалу дорослих, подарунок, отримати позитивну оцінку). Найдієвішим мотивом для молодшого школяра є прагнення одержати схвалення референтної особи.

Молодший шкільний вік особливо сприятливий для розвитку мотивації досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності дітей. Згодом цей мотив стає досить стійким, домінує над мотивом уникнення невдач, прискорює розвиток різноманітних здібностей дитини.

У молодшому шкільному віці розвивається такий мотив поведінки, як наслідування ідеалів. У школяра початкової школи вони конкретні, нестійкі, швидко змінюються під впливом нових, яскравих вражень. Боротьба мотивів у молодших школярів не завжди закінчується вибором найбільш важливого мотиву.

**Інтереси молодших школярів:** 1) формуються за наслідуванням, мають велику ступінь випадковості; 2) непостійні, короточасні, поверхові (цікавляться лише зовнішньою стороною об'єкту); 3) близькі до власного життєвого досвіду. Інтерес до нового живить учбову мотивацію молодшого школяра; 4) мають широкий спектр, розпорошені одночасно на багато об'єктів чи суб'єктів; 5) спрямовані на найближчий результат.

*Допитливість* слід підтримувати як головну рушійну силу навчальної діяльності школяра. З цією метою учень повинен постійно шукати відповіді на різноманітні питання, пояснювати все, що вдається спостерігати або теоретично виявляти. Якщо учень заучуватиме відповіді з книг, його допитливість, активна мотивація поступово зникнуть, а пізнавальний інтерес перестане бути рушійною силою учбової діяльності.

### **Формування мотиваційної сфери підлітка**

У підлітковому віці спостерігається певна динаміка пізнавальних інтересів за рахунок появи нових учбових предметів і різних учителів, але надалі (6-7 класи) інтерес до навчання знижується та поступається сфері комунікативної діяльності (інтимно-особистісне спілкування). Деякі підлітки втрачають сенс навчальної діяльності та бажання вчитися.

Проблема учіння і навчальних досягнень є дуже важливою у підлітковому віці. Якісних змін зазнає мотивація учіння підлітків.

Динаміка ставлення дітей до учбової діяльності при переході до середніх класів така: діти майже не цікавляться навчанням, відбувається диференціація відносної зацікавленості різними предметами, деякі з них починають сприйматися як нудні. У багатьох підлітків знижується інтерес до навчання, а школа перестає бути центром особистісного, інтелектуального, соціального (морального, духовного) життя. Причиною цього є несформованість їхньої учбової діяльності. Це унеможливує задоволення потреби у самоствердженні.

При переході до підліткового віку спостерігається неповне усвідомлення

школярами соціальної природи навчання. Широкі соціальні мотиви учбової діяльності можуть формуватися тільки тоді, коли підлітки розуміють важливість навчання як суспільно корисної діяльності.

У підлітковому віці формується *світогляд* як основний мотив і регулятор поведінки. Романтичні прагнення поступаються місцем реалістичному, прагматичному вибору одного, найстійкішого інтересу.

У підлітка формується нова внутрішня позиція, виникають особливі потреби (намагання подолати у своїй самореалізації межі школи та прилучитися до життя й діяльності дорослих). У мотиваційній сфері й поведінці загалом простежуються два протилежні прагнення – до індивідуалізації, емансипації у всіх сферах життя (особливо у стосунках з батьками) і до підпорядкування інтересам групи ровесників, наслідування, спільного підкорення моді.

***Інтереси підлітків. Рушійною силою психологічного розвитку підлітка є інтереси.*** Порівняно з молодшим шкільним віком інтереси у підлітків набувають більшої цілеспрямованості, активності та глибини. З іншого боку, інтереси ще багато в чому зберігають свою мінливість і лише у старших підлітків набувають певної стійкості. Саме в цьому віці розпочинається формування домінуючої спрямованості пізнавальних та інших інтересів особистості. Нерідко вже можна спостерігати і визначення професійних намірів, яке супроводжується серйозними зусиллями щодо підготовки себе до омріяного майбутнього.

Спостерігається диференціація і поглиблення пізнавальних інтересів підлітків. У багатьох учнів з'являється стійке прагнення до розумової роботи, оволодіння новими знаннями та вміннями, усвідомлений інтерес до певних навчальних предметів і відповідних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту. У деяких підлітків обсяг знань з однієї чи кількох галузей може набагато перевищувати вікову норму.

Чим стійкіші професійні наміри підлітка, тим більш диференційованим є його ставлення до навчальних предметів (останні чітко розрізняються як “потрібні” та “непотрібні”). Самостійна діяльність таких підлітків дедалі більше набуває характеру самоосвіти у певному напрямку і з чіткою метою – оволодіти знаннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності. Л.С. Виготський перерахував декілька груп інтересів підлітків, котрі він назвав домінантами: “еґоцентрична домінанта” – інтерес до власної особи; “домінанта далини” – великі масштаби суб'єктивно є більш привабливими, ніж поточні справи; “домінанта зусиль” – тяжіння до опору, вольової напруги, протесту; “домінанта романтики” – потяг до невідомого, ризикованого, героїчного.

***Захоплення*** підлітків дуже сильні, їм притаманний позаучбовий характер та змінюваність. Перетинаються зі шкільним навчанням лише інтелектуально-естетичні захоплення, бо вони пов'язані з глибоким інтересом до улюбленого заняття (історія, радіотехніка, музика, малювання). *Еґоцентричні* захоплення мають місце при вивченні рідкісних іноземних мов, занять модними видами спорту. Підлітки намагаються повернути до

себе увагу оригінальністю своїх занять, прагнуть вирізнитися, піднятися в очах оточуючих. *Інформативно-комунікативні* захоплення виявляються у жадобі отримання нової, можливо не досить змістовної інформації, у потребі необтяжливого спілкування з однолітками, проведенні часу біля телевізора, коли інформація засвоюється на досить поверховому рівні.

Зникнення інтересу до навчання свідчить про необхідність зацікавити учня навчальним предметом на новому рівні, оскільки те, що цікавило його в молодшому шкільному віці, втратило актуальність. Інтерес навчального предмету залежить від усвідомлення його корисності, життєвої значущості знань особисто для учня. Педагог повинен переконати учнів у практичній корисності здобування знань. Для цього педагогу потрібно мати внутрішню впевненість і доказові, переконливі аргументи. В іншому раз йому буде важко зацікавити предметом, який викладає.

*Основні потреби підлітків:* потреба відповідати не тільки вимогам тих, хто оточує підлітка, а й власним вимогам та самооцінці, потреба рівноправного спілкування з дорослими, потреба у самовираженні, потреба уміти щось робити; потреба щось значити для інших, знайти і зайняти своє місце у товаристві ровесників, самоствердитись.

З дорослішанням підліток усе частіше і послідовніше виявляє просоціальну та індивідуально-суспільну мотивацію діяльності, що супроводжується ослабленням групової мотивації. Мотиви виникають на основі свідомо поставленої мети та свідомо прийнятого наміру (Л.І. Божович).

### **Розвиток мотивації старшокласника**

У старшокласників відбуваються зміни мотиваційної структури учіння. Виявляються мотиви, які відсутні у підлітків (мотив самовдосконалення виступає як прагнення підвищити свій культурний рівень, бажання стати цікавою, різнобічно розвиненою людиною). Підвищується інтерес до навчання, його внутрішня вмотивованість, домінують мотиви самовизначення. Відбувається упорядкування, інтегрування системи потреб.

Старшокласники, для яких головною є навчально-професійна діяльність, починають розглядати навчання як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності. Навчальні інтереси набувають більш широкого характеру, стають стійкими у порівнянні з інтересами підлітків. Саме у старшому шкільному віці виявляється свідоме позитивне відношення до навчання, юнаків цікавлять переважно ті предмети, які будуть потрібні у подальшому житті, починає хвилювати успішність навчання. Звідси недостатня увага до “непотрібних” предметів, зникає зневажливе ставлення до оцінок, властиве підліткам.

*Інтереси старшокласників.* Найважливішим психологічним новоутворенням є вміння складати життєві плани, шукати засоби їх реалізації, готовність до професійного й особистісного самовизначення. У



системі ціннісних орієнтацій на чільному місці опиняються професійні інтереси. Їм підпорядковуються і зусилля, спрямовані на самовиховання.

У навчальній діяльності старшокласника, крім пізнавальних (засвоєння знань з навчальних предметів, що мають особистісну цінність), з'являються і соціальні мотиви, серед яких провідним є мотив досягнення. А навчальна діяльність розглядається старшокласником як засіб реалізації життєвих планів. Одні учні спрямовують свою активність на засвоєння знань, інші – на досягнення соціального результату.

Наприкінці старшого шкільного віку формуються якісно нові **смислоутворювальні мотиви**, посилюються мотиви самоосвіти, прагнення до аналізу стилю власної учбової діяльності, усвідомлення її сильних та слабких аспектів, вияв індивідуальності в процесі навчання. Пізнавальні мотиви гармонізуються із соціальними мотивами, а особистісні настанови – із вимогами суспільства. За наявності сенсу навчання підвищується його успішність, легше відбувається засвоєння учбового матеріалу, підвищується продуктивність запам'ятовування, краще концентрується увага, зростає працездатність, витривалість.

#### **Способи формування в учнів мотивації навчання:**

– виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості засвоєних знань для власної життєдіяльності, розкриття можливостей практичного використання матеріалу;

– організація навчальної діяльності, яка відкривала б простір для вияву учнями інтелектуальної самостійності, ініціативності, вироблення навичок пошукової діяльності;

– сприяння трансформації суспільної цінності знань в особистісний план розвитку суб'єкта навчання, прийняття ззовні заданих норм (писаних правил) у внутрішні, реальні та дієві мотиви учбової діяльності;

– формування цілеутворення, цілепокладання як здатності школяра не лише сприймати мету, поставлену вчителем, а й самостійно визначати її, планувати свою роботу, утворювати ієрархію цілей (кінцевий результат і проміжні цілі), правильно вибудовувати послідовність цілей у часі;

узгодження цілей учбової діяльності з реальними фундаментальними потребами індивіда, гармонізація мотивів, які школяр “лише розуміє” з мотивами, що конкретно реалізуються;

сприяння усвідомленню об'єктивної суспільної значущості учіння, підтримка системи ідеалів і цінностей навчання у мікросоціальному оточенні та сім'ї школяра;

– підвищення інформативності змісту уроку за рахунок різноманітності навчального матеріалу, демонстрації новизни знань, сучасних досягнень науки;

– оптимізація вибору методів проблемного навчання, використання творчих робіт, ігор, бесід, дискусій, поєднання навчання з працею;

- доцільне співвідношення старого й нового матеріалу, коли нове будується на основі відомого;
  - участь школярів у довгострокових навчальних проектах;
  - впровадження різних форм позаурочної роботи, які поглиблюють інтереси (екскурсії, змагання, конкурси, вікторини);
  - підтримування допитливості, захоплення, інтересу як головних рушійних сил навчальної діяльності школяра;
  - створення умов для реалізації активності школярів у творчому перетворенні учбового матеріалу;
- емоційна забарвленість навчання, створення сприятливого мікросоціального середовища, емоційного тону пізнавальної діяльності, стимулювання успіху, результативності діяльності;
- використання вчителем позитивної оцінки, схвалення однокласниками (“діловий” мотив), активних пошукових дій, правильного розв’язання навчального завдання; творчої конкуренції на уроці (“змагальний” мотив); організація різноманітних форм соціального співробітництва вчителя й учнів у зоні найближчого розвитку з поступовою передачею останнім деяких функцій, що традиційно здійснював педагог;
- турбота про психологічну привабливість особистості педагога, стилю його спілкування з учнями, захопленість самого вчителя предметом викладання;
- врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів (рівня домагань, самооцінки, самоконтролю, можливостей).
- розвиток активного внутрішнього ставлення до знань і способів їх здобування, що сприятиме особистісному розвитку школярів
- запобігання формуванню негативної мотивації учбової діяльності (“мотивація уникнення”, “мотивація вимушеності”), усвідомленню учнем можливих покарань з боку дорослих (вчителів, батьків) через низький рівень навчальних досягнень школяра

**Підвищенню мотивації** пізнавальної діяльності сприяють спеціально створені вчителем ситуації, в яких учень повинен: захищати свою думку, аргументувати її; ставити запитання вчителю; знаходити не лише один варіант розв’язання проблеми; практикувати вільний вибір завдань; виконувати завдання, яке розраховане на читання додаткової літератури; створювати ситуації самоперевірки; рецензувати відповіді товаришів; ділитися своїми знаннями з іншими; урізноманітнювати свою діяльність, включати в пізнання елементи праці, гри; бути зацікавленим у груповій діяльності.

**Методами впливу** на мотиваційну сферу вчені називають методи стимулювання – заохочення і покарання. У свою чергу, заохочення може виявлятися в різних варіантах: схвалення, вдячність, надання почесних прав, нагородження. А покарання має такі види: надання додаткових обов’язків,

скасування або обмеження певних прав, висловлення моральної догани, осуду.

Методами перебудови мотиваційної сфери є: об'єктивне переоцінювання власних переваг і недоліків; переорієнтація самосвідомості; переконання; прогнозування наслідків або перспектив тих чи інших дій; поєднання заданої або прийнятої дії з новими мотивами або цілями, внаслідок чого відбувається переосмислення всієї дії.

## **25. Зміст учбової діяльності учнів. Особливості оволодіння учнями учбовою діяльністю**

**Учіння** є активною цілеспрямованою гностичною діяльністю людини, яка спрямована на оволодіння соціальним досвідом, засвоєння знань, умінь, навичок, способів їх набуття, форм поведінки та видів діяльності.

### ***Учіння з погляду педагогічної психології розглядається як:***

– активна цілеспрямована діяльність школярів, яка полягає у засвоєнні знань, навичок та умінь, способів їх набуття, форм поведінки та видів діяльності. Цілеспрямоване довільне учіння є активним учінням;

– діяльність, зміст якої становить оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять;

– стихійний або цілеспрямований процес засвоєння людиною знань, вироблення вмінь і навичок, розвиток особистості, інтелекту, що відбувається в умовах індивідуальної або спільної діяльності;

– особлива форма активності людини, її взаємодії з об'єктами дійсності, регуляції різних його систем відповідно до певної програми, потреб індивіда;

– завжди опосередковане певним рівнем біологічної зрілості організму, залежне від дозрівання; таке, що певною мірою впливає на дозрівання організму;

– результат навченості школяра.

**Види учіння:** засвоєння чуттєвого чи раціонального досвіду, практичної чи дослідницької діяльності, творчої чи репродуктивної; організоване (спрямоване) чи стихійне; довільне (наявна мета та вольові зусилля для її досягнення) чи мимовільне (нецілеспрямоване)

**Структура учіння** включає (Г. Костюк, А. Юров, О. Щербаков):

1. *Спонукальний компонент.* Сюди входять пізнавальні потреби і сформовані на їх основі мотиви діяльності. Пізнавальна потреба – це, наприклад, потреба в набутті нових знань, а мотив на цій основі – пізнавальний інтерес.

2. *Програмно-цільовий компонент.* Основний елемент тут – це ціль (мета) діяльності (який кінцевий результат ми хочемо одержати). На основі мети виникає програма дій, орієнтована на бажаний результат.

3. *Дієво-операційний компонент.* Тут здійснюються певні дії і операції, в ході яких реалізується програма. В структурі учбової діяльності можна

виділити перцептивні, мнемічні, предметні, мовні, розумові дії. Спосіб здійснення учбової дії – операція.

4. *Контрольно-регулювальний* компонент (результат). Він включає в себе оцінювання результату, контроль і самоконтроль діяльності учіння.

**Научіння** – процес учіння, що здійснюється під впливом інших людей. Научіння є результатом дидактичних впливів вчителя та власне учбової діяльності учнів.

**Навчання** – це цілеспрямоване організоване на учіння. Взаємодія між тим, хто навчає і тим, кого навчають.

Учіння в умовах організованого навчання набуває форм **учбової діяльності** учнів.

**Учбова діяльність** – це цілеспрямована діяльність суб'єкта учіння, основною метою якого є засвоєння знань, умінь, навичок та оволодіння способами предметних та пізнавальних дій. Учбова діяльність є однією з форм учіння, формується у процесі навчання (не існує у готовому вигляді), має соціальний характер (спрямована на засвоєння досягнень людства).

Учіння стає учбовою діяльністю в міру того, як складаються його цілі, завдання, зміст, мотиви, способи дій та їх результати. Усвідомлюючи й приймаючи цілі учіння, школяр стає суб'єктом учбової діяльності.

### **Засвоєння як зміст учбової діяльності учнів**

Основним змістом учіння та научіння є **процес засвоєння** знань, умінь та навичок. Спонукальною силою учбової діяльності є формування пізнавальної мотивації.

**Процес засвоєння** як зміст учбової діяльності учнів у педагогічній психології розглядається як:

– механізм присвоєння суспільно-історичного досвіду, сукупність знань, значень, узагальнених способів дій, моральних норм і правил поведінки;

– складна інтелектуальна діяльність людини, яка включає всі пізнавальні процеси: сприймання, розуміння, запам'ятовування та відтворення сприйнятого матеріалу;

– основна мета та головний результат діяльності; процес значеннєвої переробки, збереження отриманих знань, застосування їх у розв'язанні практичних і теоретичних завдань (Д.Б. Ельконін, С.Л. Рубінштейн, М.В. Савчин).

Засвоєння – це не запам'ятовування знань, а вміння діяти зі знанням справи, коли знання стають зрозумілими, осмисленими, поєднаними з вмінням оперувати ними у розв'язанні різноманітних життєвих завдань.

**Психологічними компонентами засвоєння** є: 1) *позитивне ставлення до навчання*, що виражається в увазі та інтересі учнів до змісту навчання; 2) *процес безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом*, що пов'язано з використанням наочності, вихованням в учнів спостережливості;

3) мислення як процес активної переробки отриманого матеріалу, осмислення і розуміння зв'язків і відношень, включення нового матеріалу в систему засвоєного учнем знання; 4) процес запам'ятовування і збереження отриманої і переробленої інформації; 5) необхідність зв'язку предметної, образотворчої і словесної наочності.

**Стадії, загальні стратегії (етапи) процесу засвоєння** (С.Л. Рубінштейн): первинне ознайомлення з матеріалом або сприйняття його в широкому розумінні слова, осмислення матеріалу, включення його в нові смислові зв'язки й переосмислення (формування власної думки), спеціальна робота по закріпленню матеріалу, в ході якої з необхідністю відбувається перевірка й самоконтроль адекватного усвідомлення, виявляються місця, які потребують додаткового усвідомлення, опанування матеріалом (застосування у розв'язанні практичних і теоретичних завдань, можливість оперування ним у різних умовах).

П.Я. Гальперін та Н.Ф. Талізін розробили деталізовану схему поетапного формування розумових дій.

**Логічна послідовність запропонованих стадій процесу засвоєння знань і навичок учнями за П.Гальперіном:**

1. Ознайомлення, отримання інформації про цілі діяльності, виникнення необхідної мотивації.

2. Матеріальна (матеріалізована) дія в розгорнутій формі, освоєння змісту дії (операцій, правил) виконання.

3. Зовнішнє мовлення у формі узагальненої дії, яка ще не є автоматизованою, “згорнутою”.

4. Зовнішнє мовлення, під час якого дія виконується у формі приговорювання “про себе”, відбуваються зміни у напрямку узагальнення і згортання.

5. Внутрішнє мовлення, максимальне згортання і автоматизація дії.

Усі компоненти засвоєння формуються у двосторонньому процесі навчальної взаємодії, де вони взаємопов'язані і взаємозумовлені системою “вчитель – навчальний матеріал – учень”.

**Основними характеристиками засвоєння є:** 1) *міцність* (незалежність використання засвоєних знань і вироблених умінь від часу, різноманітність ситуацій та умов їх застосування); 2) *керованість* (активність учня у засвоєнні) та особистісна зумовленість засвоєння (зворотний вплив засвоєння на формування особистості школяра: нових мотивів, цілей, стратегій засвоєння, оцінювання тощо); 3) *узагальненість* на рівні принципу, програми (розуміння учнем основного правила, закономірності, основної стратегії дії) і способу дії (розуміння шляху її здійснення, можливість свідомого перенесення способу розв'язання старих завдань на нові); 4) *готовність* (легкість) актуалізації знань, повнота і системність; 5) *організованість* (прикладом є поетапне формування розумових дій, програмоване та проблемне навчання); 6) *особистісно-діяльнісний характер та особистісна*

зумовленість (ставлення учня до учіння, навчального матеріалу, взаємини школяра з учителем, формування стратегій засвоєння тощо).

Засвоєними знання вважаються тоді, коли вони зберігаються у пам'яті в узагальненому. Згорнутому вигляді як вибудовано, усвідомлені, гнучкі теоретичні положення, що відображають світобачення та систему переконань учнів.

### **Особливості оволодіння учнями учбовою діяльністю**

Учіння є важливою умовою та одним із основних механізмів психічного розвитку. Воно забарвлене особистісно-діяльнісним характером, мотиваційною зумовленістю.

**Вікова динаміка учіння** визначається задатками особистості, новоутвореннями вікового періоду, референтним соціальним оточенням, власним прагненням до саморозвитку. Здатність до учіння не розвивається спонтанно. Для учня повинні бути створені умови, які вимагали б від нього самостійних рішень, самостійної орієнтації в інформації, здатності до її відбору, вияву прогнозуючих і виконавчих зусиль, опори на власну думку, прояви особистості. Це стимулює напруження сил, самоконтроль, самодіагностику, самопрогноз.

*Типи учнів: 1) учні, які ефективно засвоюють знання, здатні володіти розумовими операціями, наділені позитивною спрямованістю (позитивно ставляться до школи); 2) учні, які з труднощами засвоюють знання та володіють розумовими операціями, негативно ставляться до школи, мають низьку мотивацію; 3) учні, які мають розвинуті інтелектуальні якості, але негативно ставляться до школи; 4) учні з розвиненими інтелектуальними властивостями, позитивною спрямованістю на шкільне навчання і високою мотивацією.*

Засвоєння індивідуальної учбової діяльності починається у молодшому шкільному віці і триває впродовж шкільного дитинства, досягаючи професійного спрямування в юнацькому віці.

### **Особливості оволодіння учбовою діяльністю молодшими школярами**

Учбова діяльність є провідною. Молодші школярі не просто займаються навчанням довгий час, в учбовій діяльності розвиваються всі психічні функції дитини, виникають особистісні новоутворення та довільність поведінки; формуються навички й уміння, розвиваються форми теоретичного мислення, закладаються передумови самостійної орієнтації у навчанні, повсякденному житті.

**Мотивація** учіння молодших школярів має позитивні та негативні аспекти. Позитивні якості: зацікавлене ставлення до школи, широкі інтереси, допитливість як вияв розумової активності. До негативних характеристик мотивації учіння належать нестійкість, слабка усвідомленість інтересів, орієнтація лише на результат.

Молодші школярі готові до сприйняття цілей, вчать відрізняти навчальні задачі від конкретно-практичної, визначати важливість та послідовність цілей (намічають систему проміжних завдань на шляху до мети, яку поставив учитель). Рання поява навчальної мети обумовлює мотивацію учіння і є сприятливою ознакою того, що учень за рівнем особистісної зрілості готовий до самостійного навчання та самостійного планування свого просування в навчанні.

**Структура учбово-пізнавальних мотивів** представлена двома підгрупами: 1) мотиви, пов'язані зі змістом навчання (прагнення до пізнання нових фактів, суті явищ); 2) мотиви, пов'язані з процесом навчання (процес здійснення дії). Головне місце займає значимість самого процесу навчання, коли підсилюється інтерес до здобуття знань, зароджуються мотиви самоосвіти.

Пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом і процесом навчання формуються поступово та вимагають спеціальних дій для свого формування. Рушійною силою учбової діяльності молодшого школяра є *допитливість*: учень шукає відповіді на різноманітні питання, пояснює все, що вдається спостерігати або теоретично виявляти. Якщо школяр заучує відповіді з книг, його активна мотивація поступово зникає.

Мотиви учіння залежать від рівня навчальної успішності учнів. Оцінка виступає як основний мотив навчання більш ніж у половини молодших школярів (Л.І. Божович). Дитина відчуваючи залежність свого статусу в класі від оцінки, починає перетворювати її у фетиш - знак, що визначає її місце в житті класу (В.С. Мухіна).

**Основою учбової діяльності** молодших школярів є психологічні *новоутворення*, пов'язані саме з учбовою діяльністю. Довільність, усвідомленість, інтелектуалізація психічних процесів відбувається завдяки засвоєнню теоретичних знань, усвідомлення дитиною змін у собі (рефлексія), набутті здатності вчитися, пізнавати самостійно.

Першими елементами учбової діяльності, якими опановує молодший школяр є виконавські, технічні дії.

Молодший школяр не спроможний оволодіти одразу всіма елементами учбової діяльності. Спочатку за ним закріплюються лише функції виконання. Водночас елементи мети, способу, контролю та оцінки залишаються за вчителем.

Надалі, у міру розширення учбових можливостей школяра і зміни мотивації навчання, він намагається оволодіти повним спектром структури учбової діяльності, опановує дії контролю.

Молодші школярі засвоюють навчальний матеріал, не змінюючи його структури.

Первинною формою учбової діяльності молодших школярів є здійснення її всім класом або його групами. У цьому процесі поступово формується індивідуальна учбова діяльність, показником якої є наявність у суб'єкта вміння ініціативно й самостійно розрізняти у засвоєваному предметі відоме і

невідоме, практичне і теоретичне знання, ставити змістовні запитання вчителям і ровесникам, вміти брати участь у дискусіях, бути їх ініціатором та організатором. Учбова діяльність у 3-4 класах ще не є по-справжньому індивідуальною.

Спостерігається різна індивідуальна **динаміка становлення цілісної структури учбової діяльності**: рівномірно-поступальна динаміка, притаманна учням-“теоретикам”; стрибкоподібна динаміка, притаманна учням-“дослідникам”; слабо-прогресивна динаміка, притаманна учням-“практикам”; ситуативна динаміка, притаманна учням-“егоцентрикам”; затримана динаміка, притаманна учням-“формалістам”.

Процес оволодіння учбовою діяльністю залежить від змісту матеріалу, вибору вчителем оптимальних методик навчання та форм організації діяльності учнів. Ефективність розвитку залежить від того, наскільки цілеспрямовано у процесі навчання учнів спонукають аналізувати свої враження від сприйнятих об'єктів, усвідомлювати їх окремі властивості та свої дії з ними, виділяти суттєві ознаки об'єктів, оволодівати критеріями оцінки окремих їх параметрів, виробляти способи класифікації об'єктів, робити узагальнення, усвідомлювати загальне у своїх діях під час розв'язання різних видів задач.

### **Особливості оволодіння учбовою діяльністю підлітками**

Процес учіння у середніх класах зазнає значних змістовних і організаційних змін. У підлітковому віці якісно змінюється зміст теоретичних знань, що вивчають учні, способи організації навчальної діяльності вчителями, інакше відбувається становлення психологічних новоутворень. Підлітків приваблює можливість самостійно організовувати пізнавальну діяльність. Особливого сенсу набуває виконання пізнавальних і продуктивно-творчих завдань, завдяки чому навчання для більшості підлітків за сприятливих умов перетворюється на самоосвіту. На цьому етапі розширюється зміст навчання, набуття знань може самостійно та цілеспрямовано відбуватися за межами школи і навчальних програм.

Провідне місце відводиться соціальній мотивації, саме соціальні мотиви учіння, пов'язані з можливістю використання навчального матеріалу в майбутній професійній діяльності або для самовдосконалення, зазнають істотних змін. Проте у молодших підлітків (при переході до підліткового віку) переважає неповне усвідомлення соціальної природи навчання. Широкі соціальні мотиви формуються поступово за умов розуміння важливості навчання як суспільно-корисної діяльності.

Підліток, як суб'єкт учіння, відрізняється від молодших школярів своєрідністю *мотивації*. Формуються нові мотиви навчання, пов'язані з першими професійними намірами, самосвідомістю, баченням життєвої перспективи. Рушійною силою учбової діяльності підлітка є *інтереси*. Проте водночас спостерігається втрачання провідного характеру навчання у певної



групи підлітків. Це виявляється у знижені інтересу до учіння, школа перестає бути центром особистісного інтелектуального, соціального (морального, духовного) життя. Відбувається диференціація зацікавленості різними предметами, проте подобаються легкі, або ж нові.

**Основою учбової діяльності** підлітків є активний розвиток логічного, теоретичного мислення. Вдосконалюється процес засвоєння наукових понять, що сприяє вищій формі його інтелектуальної діяльності. У процесі вивчення основ наук підлітки переходять від емпіричних узагальнень до теоретичних понять (В.В. Давидов) Відбувається перехід зовнішніх дія у внутрішній (мисленнєвий) план, формуються розумові дії. Учні виявляють більший інтерес до закономірностей, ніж до фактів. Ускладнення знань вимагає досконаліших способів їх здобуття. З'являється інтерес до способів набуття знань.

Підлітки є повноцінними суб'єктами *індивідуальної форми* навчальної діяльності. Засвоюючи складний матеріал, вони ставлять перед собою навчально-пізнавальні завдання. Підлітки здатні до різних видів контролю: до контролю за результатом, покрокового, а також - до перспективного. Проте через особистісну нестабільність самоконтроль має епізодичний характер.

З'являється інтерес до різних форм *групової роботи* як можливість для самоствердження. Незадоволеність собою стимулює пізнавальну активність підлітка. Розвивається здатність до співробітництва. Часто підлітки беруть участь в організації учбової діяльності своїх ровесників.

У деяких підлітків спостерігається відставання у навчанні через недостатнє вміння вчитися (слабка сформованість якостей розуму, його поверховість, інертність, нестійкість тощо).

#### *Особливості оволодіння учбовою діяльністю старшокласниками*

У старшому шкільному віці провідною знову стає учбова діяльність, але з професійним спрямуванням (носить учбово-професійний характер). Учбова діяльність є основою професійної підготовки. Виникнення нових інтересів у навчально-професійній діяльності, яка поступово стає провідною. Учбова діяльність розглядається як засіб реалізації життєвих планів. Це допомагає старшокласникам в їх професійній орієнтації та у визначенні свого життєвого шляху.

Характер учіння зумовлюється потребою у самовизначенні. Пізнавальні мотиви відрізняються *вибірковістю*, що пов'язано з вибором професії. Життєві плани старшокласників орієнтуються на сферу діяльності, у якій вони можуть досягти високих результатів, здобути визнання, стати професіоналами. Проте частина навчальних дисциплін не викликає інтересу. Старшокласник прагматично зацікавлений у високих оцінках з тих дисциплін, які мають зв'язок з вибором професії.

Всі мотиви старшокласників стають *сміслоутворювальними*, оскільки набуття знань стає справою життєвої необхідності. Крім пізнавальних

мотивів (засвоєння знань з навчальних предметів, що мають особистісну цінність), з'являються соціальні мотиви, серед яких провідним є мотив досягнення.

Відбувається зміна мотивів і цілей самоосвіти. Зміцнюється зв'язок самоосвіти і самовиховання. У самоосвіті домінують перспективні цілі, якісно змінюються способи самоосвіти, виникає прагнення усвідомити свій стиль учбової діяльності, свої недоліки.

**Основою учбової діяльності** старшокласника є систематизація, розширення, доповнення індивідуального досвіду, розвиток самостійності, творчого підходу до розв'язання життєвих проблем, уміння аналізувати ситуації, приймати рішення.

**Зміцнюється** інтерес до способів оволодіння досвідом, до методів теоретичного та творчого **мислення**, до дослідницьких методів пізнання.

Зростає довільність пізнавальних процесів і поведінки. Старшокласник не тільки визначає мету, а й намічає план її досягнення, передбачає наслідки її здійснення. Вони здатні трансформувати навчальний матеріал, вони виробляють власну структуру його відтворення.

У старших класах учень може стати повноцінним суб'єктом учбової діяльності за умов самостійного оволодіння ним змістом усіх елементів учіння ( мета (мотив), спосіб, виконання (реалізація), контроль, оцінка).

Старшокласник оволодіває стратегіями учбової діяльності. Він здатен до диференційованого вибору інформації, усвідомлення ключових слів, постановки запитань до навчальних текстів підручників, ефективного кодування інформації у вигляді схем графічного та образного моделювання, відтворення її за логікою власних роздумів тощо.

Взаємодія з вчителем набуває ділового характеру. Спостерігається взаємодія з окремими вчителями, які виступають у ролі фахівців-консультантів.

## **26. Психічний і особистісний розвиток учнів в умовах навчання. Теорія поетапного формування розумових дій**

Зв'язок розвитку і навчання людини – одна з центральних ідей педагогічної психології. Навчання є не тільки умовою, а й основою, засобом психічного й особистісного розвитку дитини. Без навчання немає розвитку, але і навчання не виникає без розвитку відповідних потреб і мотивів, що стимулюють його. Існує діалектичний взаємозв'язок, що забезпечує саморух психічного розвитку і саморозвитку психіки. Оточуюче середовище розвиває, виховує і навчає людину: спілкування з батьками, ігри з однолітками, навчальна діяльність, інтимно-особистісне спілкування, робота із самообслуговування, професійна діяльність тощо.

У цілісному процесі розвитку дитини під час навчання можна виділити три основні та взаємопов'язані сторони: розвиток знань і способів діяльності під час навчання; розвиток психологічних механізмів використання освоєних

способів; розвиток загальних властивостей особистості (спрямованості, психологічної структури діяльності, свідомості й мислення).

Інтенсивні дослідження вітчизняних психологів в 60-х рр. ХХ ст. сприяли виявленню умов, за яких навчання стає розвивальним (пошук конкретних форм навчання, які забезпечили б більш високий розумовий розвиток дітей різного шкільного віку). При цьому виявилось наступне: одні психологи надавали вирішального значення зміні змісту освіти (Д. Ельконін, В. Давидов); інші досягали розвивального ефекту навчання головним чином за допомогою вдосконалення методів навчання (Л. Занков); треті намагалися засобами навчання змінити способи розумової діяльності школярів і тим самим підвищити ефективність засвоєння знань (Н. Менчинська, Д. Богоявленський та ін.)

У ряді досліджень було розглянуто й встановлено основні характеристики того: як впливає на інтелектуальний розвиток поетапне формування розумових дій

(П. Гальперін, Н.Тализіна); яким чином на інтелектуальний розвиток впливають різні методи навчання (Б.Ананьєв, А. Люблінська та ін.); яку роль у цьому розвитку відіграє проблемне навчання (Т. Кудрявцев, А. Матюшкін).

У працях П. Блонського показаний складний механізм взаємин між знанням і мисленням: з одного боку, оволодіння знаннями є необхідною умовою розвитку мислення, а з іншого – поза розумовим процесом не може відбуватися засвоєння знань. У роботах Г.Костюка та його співробітників спеціально розглядалися різні форми взаємозалежності навчання й розвитку. Учений вважав, що навчання й виховання своїм змістом, методами, організацією розвивають учнів, спираючись на набуті досягнення розвитку особистості. На думку Г. Костюка, конкретний характер впливу навчання на розвиток залежить від реального розвитку конкретної дитини.

На сучасному етапі навчання розвивається згідно основ теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, концепції В. Давидова – Д. Ельконіна і Л. Занкова.

Принципи розвивального навчання, висунуті В. В. Давидовим та Д. Б. Ельконіним: 1) наукові поняття, які створюють загальний принцип вирішення завдань, є головним змістом навчальної діяльності учнів початкової школи; 2) засвоєння наукових понять має таку динаміку: аналіз умов їх формування, з'ясування загального принципу, застосування його щодо конкретних випадків; 3) принцип змістовного узагальнення: знання загального характеру передують знанням конкретного характеру, здобування знань здійснюється шляхом сходження від загального до конкретного; 4) науково-теоретичний характер навчальної діяльності. Основним змістом навчання повинні бути наукові, а не емпіричні знання. Теоретичні знання становлять основу мислення і впливають на практичне виконання дій; 5) засвоєння школярами наукових понять у процесі навчальної діяльності.

Визначальними ознаками системи Л. Занкова є: спрямованість на високий загальний розвиток школярів; високий рівень труднощів у навчанні; швидкий темп проходження навчального матеріалу; велика питома вага теоретичних знань. Така система навчання розвиває мислення, емоційну сферу учнів, вчить розуміти і виявляти основний зміст навчального матеріалу.

На провідній ролі суспільного навчання у психічному і особистісному розвитку дитини наголошує М.Савчин. Він підкреслює, що навчання є основним чинником розвитку дитини. Під час навчання відбувається формування наукового світогляду школярів, їх свідомості та самосвідомості, переконань, моральних якостей, розвиток духовності, здібностей. Від змісту, форми і методів навчання залежать темпи переходу дитини від нижчих до вищих ступенів розумового розвитку.

Розвиток не вичерпується тими змінами у школяра, що виникають у результаті його учіння. Він охоплює переробку, систематизацію, узагальнення знань, які особистість засвоює під час інших видів діяльності, і зумовлює якісні зміни особистості, які проявляються у розширенні її можливостей саморегулювання діяльності, самостійного засвоєння знань.

У процесі навчання відбуваються якісні зміни у внутрішній (ідеальній) психічній діяльності особистості (розширення можливостей саморегулювання діяльності, самостійного засвоєння знань, збагачення емоційного життя, формування в учнів стійких інтелектуальних, моральних, естетичних почуттів тощо).

Дитині потрібно вчитися передусім не для того, щоб багато знати, а щоб із допомогою знань всебічно розвиватися: здобути нові знання, розвинути мислення, опанувати нові уміння і навички для самостійного розв'язання життєвих проблем і творення власної долі. У процесі навчання змінюються зміст, структура й механізми ідеального відображення дитиною навколишньої дійсності, розвивається її мисленнєва діяльність, поступово формуються поняття та системи понять, виробляється вміння аналізувати як абстрактні, теоретичні, так і конкретні ознаки, синтезувати їх у певну загальну структуру та ін. Зростає рівень рефлексії, усвідомлення дитиною своїх дій з предметами, предметів у їх різних властивостях і, нарешті, усвідомлення себе, власного "Я".

Школа сприяє самостійності учня *молодшого шкільного віку*, його емансипації від впливу батьків, надає йому широкі можливості для вивчення навколишнього (фізичного і соціального) світу. Із перших днів перебування дітей у школі вчитель учить їх бути уважними, спостерігати демонстровані об'єкти, запам'ятовувати їх, слухати, уявляти, думати, висловлюватися, стежити за вимовою тощо. Тим самим він звертає увагу на різні аспекти їх психічної діяльності, допомагає їм усвідомлювати свої психічні процеси, дії, довільно їх скеровувати, оволодівати ними, стримуватися, керувати своєю поведінкою, помічати й виправляти свої вади (М.Й. Боришевський, П.Р. Чамата та ін.).

Напрямами цілісного розвитку інтелекту у молодшому шкільному віці є: засвоєння й активне використання мови як засобу мислення; поєднання і взаємозбагачення всіх видів мислення (наочно-дійового, наочно-образного, словесно-логічного); виокремлення підготовчої та виконавчої фаз розв'язання завдання. Системно організована навчальна діяльність молодших школярів сприяє виникненню у них відповідних новоутворень: основ теоретичного мислення, довільності навчально-пізнавальних дій, рефлексії.

Процес навчання впливає і на розвиток *підлітків*. На цьому етапі розширюється зміст навчання, набуття знань може самостійно та цілеспрямовано відбуватися за межами школи і навчальних програм. У багатьох учнів з'являється стійке прагнення до розумової роботи, оволодіння новими знаннями та вміннями, усвідомлений інтерес до конкретних навчальних предметів і відповідних їм галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, а обсяг їхніх знань із деяких галузей може перевищувати вікову норму. Далекі і близькі цілі визначають напрям і зміст самостійної діяльності дитини, особистісного сенсу набуває виконання пізнавальних і продуктивно-творчих завдань, завдяки чому навчання перетворюється на самоосвіту, нової актуальності набуває проблема самовдосконалення. Незадоволення собою і прагнення реалізувати задумане стимулюють пізнавальну активність підлітка.

У *ранньому юнацькому віці* закріплюються і вдосконалюються психічні властивості особистості, набуті нею в підлітковому віці. Водночас відбуваються подальші якісні зміни всіх сторін психічної діяльності. Від рівня когнітивного розвитку старшокласника залежать особливості формування окремих сторін його особистості. У цілому в розвитку пізнавальних психічних процесів старшокласників спостерігаються індивідуальні відмінності, які зумовлюють формування індивідуального стилю розумової діяльності.

### **Теорія поетапного формування розумових дій**

П.Я. Гальперін на початку 50-х років ХХ ст. запропонував теорію поетапного формування розумових дій. Він розглядав два основних ракурси для розгортання психічних, “ідеальних” дій: внутрішнього і зовнішнього стану суб'єкта, тобто необхідно пізнавати зміст не лише зовнішніх, але і внутрішніх процесів. Одиниця аналізу в цій теорії – дія як елемент діяльності. Будь-яка психічна діяльність орієнтувальна, оскільки головним життєвим завданням особистості є проблема адекватного орієнтування у своєму життєвому просторі у зв'язку з мінливими умовами життєдіяльності. Отже, необхідно з'ясувати особливості функціонування різнопланових орієнтовних систем дій, де важливе місце належить емоційно-вольовій сфері. Основний внесок теорії поетапного формування розумових дій у тлумаченні

природи психічного – з'ясування способів становлення складних інтелектуальних дій.

Учений створив теорію поетапного формування розумових дій. Визначив параметри дії: рівень виконання, міра узагальнення, обсяг виконаних операцій, міра засвоєння (озвучення учнем дії свідчить про наявність її довільності).

У своїх роботах П. Я. Гальперін виділив етапи інтеріоризації зовнішніх дій, визначив умови, що забезпечують успішний перехід зовнішніх дій у внутрішні.

**Перший етап** – формування спонук (мотивів, смислів) до засвоєння дії (тобто ставлення суб'єкта до цілей і задач майбутньої дії і до змісту матеріалу, який планується засвоїти). Дія з об'єктом у матеріалізованій формі (лічба на паличках або доведення теореми на моделі геометричної фігури). Забезпечуються перспективи діяльності учня в проблемній ситуації.

**Другий етап** – створення схем, орієнтирів та вказівок щодо виконання нової ідеї, уточнення, перевірка рівня їх усвідомлення; дія супроводжується голосним мовленням: дитина 4-5 років проговорює те, що робить.

Виділяють 3 типи орієнтовної основи дії:

1. На неповній орієнтовній основі, учень рухається шляхом спроб і помилок – це самий малоефективний спосіб навчання.

2. На повній орієнтовній основі – всі орієнтири даються до конкретних умов.

3. На повній орієнтовній основі, коли орієнтовна основа дії будується самостійно, має узагальнений характер, може бути перенесена в інші ситуації.

**Третій етап** – формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі на основі образів і схем (зовнішня практична дія з реальними предметами або за допомогою певних моделей – схем, креслень, коли здійснюється співставлення, порівняння тощо).

**Четвертий етап** – символічне здійснення дії засобами мови (спілкування дитини і дорослого); голосне соціалізоване мовлення (без предметів). Мовна дія будується як відображення матеріальної дії.

**П'ятий етап** – формування дії у зовнішньому мовленні “про себе”, відбувається поступове зникнення зовнішньої звукової сторони мовлення. Дія починає автоматизуватися. Виконання дії в зовнішньому мовленні не потребує прямої підтримки дорослого.

**Шостий етап** – процес мовлення зникає із свідомості, залишаючи в ній лише кінцевий результат – предметний зміст дії (інтеріоризація). Дії розгортаються у внутрішньому плані (автоматичне, недоступне самоспостереженню). На запитання “Скільки буде 2+2” дитина автоматично відповідає “Чотири” (засвоївши дію додавання, вона вже не має необхідності уявляти собі конкретні предмети, образи тощо). У такий спосіб формуються і складніші інтелектуальні дії, словесно-логічний компонент інтелекту.

На кожному етапі дія виконується спочатку розгорнуто, а потім поступово згортається.

Емпірично формування нової дії (або поняття) може йти з пропуском ряду етапів, але пояснення механізмів її формування можливе лише при знанні всієї системи.

П.Я. Гальперін і його співробітники вважали, що оскільки цей процес детермінований, то це означає управління ним.

При всіх позитивних моментах теорії поетапного формування розумових дій, в ній можна знайти і ряд недоліків: учень розглядається лише як об'єкт управління, хоча навчання в школі пов'язане ще й з формуванням його як особистості, концепція управління є єдиною для всіх учнів без врахування їх вікових та індивідуальних особливостей тощо.

## **27. Виховання як формування цілісної особистості. Критерії вихованості школярів. Вікові аспекти виховання.**

**Виховання** – це педагогічний процес, спрямований на створення умов для розвитку самосвідомості, спонукальної сфери особистості, відображення у її свідомості смислів і мотивів людської діяльності, результатом чого є прагнення (дитини) до оволодіння власною життєдіяльністю. Виховання – діяльність педагогів-вихователів, спрямована на зміну свідомості, світогляду, психіки, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяє її моральному, духовному зростанню і вдосконаленню (М.Савчин).

**Основні теорії виховання** (О.В. Сухомлинська): **1. Персоналістичні теорії**: самовизначення, самореалізація особистості (К. Роджерс, А.Маслоу). Вихідна позиція: усвідомлення й розвиток потреб, мотивів; заперечення директивних методів виховання. Дитина повинна самостійно зрозуміти своє життєве призначення, тобто має займатися самовихованням. **2. Академічні теорії** (Ален, Блюм): формування загальнолюдських цінностей, зміст яких залишається однозначним у будь-якій людській спільноті (чесність, справедливість, допомога ближньому тощо) Вихідна позиція: з'ясування змісту процесу передачі загальних знань через традиційний зміст навчання і виховання, який не залежить від будь-якого суспільного впливу. **3. Соціальні теорії** (Бурдье, Тофлер): подолання суспільних суперечностей, носієм яких є конкретна людина. Вихідна позиція: виховання спроможне розв'язати всі суспільні та соціально-культурні проблеми. **4. Спіритуалістичні теорії** (Фергюсон, Фотінас, Тартман): спрямованість на самопізнання. Використовують цінності східної філософії, передусім індійської. Вихідна позиція: кожна дитина здатна до медитації як умови саморозвитку. **5. Соціокогнітивні теорії** (Дж. Брунер, Л.С. Виготський): з'ясування змісту соціокультурного впливу для становлення особистості. Вихідна позиція: високий рівень психічного здоров'я має стати основою будь-якої теорії навчання і виховання. **6. Психокогнітивні теорії** (Ж. Піаже, Башляр): удосконалення психічних процесів, визнання домінуючої ролі знання в становленні особистості. Вихідна позиція: провідним психічним процесом є мислення.

7. *Технологічні теорії* (Глісер, Кароль, Скіннер): оптимізація використання техногенних засобів у навчально-виховному процесі. Вихідна позиція: вивчення особливостей інформаційної взаємодії в системі “людина – техніка”.

**Головним завданням виховання** є активне і цілеспрямоване формування цілісної особистості.

**Принципи виховання:** 1) включення особистості у значущі види діяльності, які обов'язково містять добродійні дії; 2) зміни соціальної позиції особистості в референтній групі; 3) врахування домінуючої мотивації особистості в організації виховного процесу; 4) цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, залучення у них дітей;

5) особистісно розвивального морального спілкування, що передбачає спілкування з молодшими, ровесниками, старшими, людьми похилого віку;

6) використання співпереживання, ідентифікації особистості з позитивним ідеалом і зразками поведінки;

7) систематичного аналізу вихованцем вчинків (власних, інших людей), виявлення їх наслідків для іншої людини чи референтної групи (М. Савчин).

**Типові ознаки процесу виховання:** спланованість; безперервність; прогностичність; результативність; зв'язок слова і конкретних дій; єдність загальної мети окремих виховних завдань; зв'язок виховання, самовиховання, перевиховання; організація спілкування і діяльності; опора на мотиваційну, інтелектуальну та емоційно-вольову активність суб'єктів виховання.

**Засади гуманізації виховного процесу** з погляду педагогічної психології:

1) *визнання індивідуальності*, неповторності вихованця. Вони обов'язково мають гармоніювати із вселюдськими, моральними цінностями;

2) *заперечення насильства над дитиною*. Педагог повинен сприймати учня як активного, рівноправного суб'єкта виховного процесу, носія власної волі;

3) *розвивальна стратегія*. Ця стратегія втілюється в конкретних справах, турботах про зростання особистості дитини, її потенційних можливостей, розвиток її самосвідомості, про відкриття нею власного Я з усіма сильними і слабкими сторонами.

Основою ставлення вихователя до вихованця є гуманність, яка передбачає загальну позитивну налаштованість педагога до дитини, прагнення зрозуміти її потреби, інтереси, сприяння її розвитку, формуванню самобутності, завдяки чому вона стає індивідуальністю. Дитина має знати про наявність у собі істинного, вищого Я як джерела альтруїстичних почуттів, вищих потенційних можливостей, духовної енергії.

**Особистісно зорієнтований підхід** у вихованні (І.Д. Бех, Н.В. Ключова):

1) **мета:** сприяння особистісному становленню вихованця на методологічних принципах гуманістичної психології; 2) **цінності:** особистість і особистісна гідність кожного; право вільного вибору і відповідальність за нього; творчість у пізнанні та самореалізації; врахування індивідуальності дитини у діалектичному поєднанні з її соціально-психологічними особливостями;

3) **стратегія:** емпатія, допомога, підтримка і повага до дитини; прогнозування, виявлення, корекція особистісних проблем розвитку дитини; 4) **зміст і процес**



освіти: максимальна осмисленість та індивідуальна значущість; **5)** провідний чинник – учіння; **6)** головний спосіб пізнання: власний досвід (у результаті пошуку, експериментування, перевірки гіпотез); гармонізація навчаючого і виховного впливів; **7)** ролі учасників освітнього процесу: рівноправність учителя та учнів; дитина є неповторним суб'єктом, складною соціально зумовленою системою якостей.

### **Закономірності виховання (М. Савчин):**

1. Дія зовнішніх виховних впливів на дитину відбувається через внутрішні умови, залежність результату виховного впливу від внутрішньої позиції, потреб, ідеалів, Я-концепції, ціннісних орієнтацій вихованця.

2. Цілеспрямоване включення дорослим у життя дитини правил, норм поведінки, контроль за їх виконанням. Перетворення вимог дорослих, суспільства на вимоги «до себе» (самовимоги) починається з їх вимушеного прийняття (спочатку вони є зовнішніми для школяра). З часом відбувається добровільне, усвідомлене прийняття, перетворення на внутрішні вимоги до себе.

3. Результат виховання залежить від дії стихійних (вплив на дитину засобів масової культури та інформації, спілкування із друзями, ровесниками і старшими, позашкільні організації, самодіяльність дитини) та керованих (школа, сім'я) чинників. Абсолютно керованих чинників не існує.

4. Створення педагогом умов для духовної і моральної самореалізації, самоутвердження та самовираження школярів в індивідуальній і спільній діяльності, спілкуванні, пізнанні світу та самопізнанні, а також створення умов для самотрансценденції (пошук сенсу свого життя).

**Психологічні механізми виховання:** **1) переконання** (інформація певного змісту органічно впроваджується у сферу інтересів школяра); **2) навіювання** (психологічний вплив однієї людини на іншу або групу людей); **3) наслідування** (форма зовнішньої і внутрішньої активності суб'єкта полягає у відтворенні ним певних зовнішніх рис, зразків поведінки, манер, дій, вчинків, позицій, поглядів, смислів інших людей); **4) психічне зараження** (безпосереднє передавання емоційного стану від одного індивіда до іншого на рівні психофізіологічного контакту поза його осмислення або разом з ним); **5) емпатія** (здатність відчувати, бачити, відтворювати почуття і переживання інших людей та реагувати на них); **6) ідентифікація** (здатність поставити себе на місце іншого через заглиблення, “поринання”, у його внутрішній світ); **7) раціональне усвідомлення** (розуміння, проблематизація, пояснення та інтерпретація інформації, цінностей, повідомлень, що пропонуються індивіду суспільством); **8) рефлексія** (пізнанні суб'єктом внутрішніх психічних станів та актів, аналізі власних дій та якостей; обдумування того, як особистість сприймається й оцінюється іншими людьми та групами, взаємодіє з ними); **9) осмислення та переосмислення** (переведення смислового утворення на рівень рефлексії щодо власного Я,

розуміння самого себе не в пасивній (“Мені більше не можна поводитись так”), а в активній, відповідальній (“Я не буду так поводитися!”) формі);

**10) задоволення потреб**, оцінювання та самооцінювання, саморегулювання мотивації (вольова поведінка щодо подолання внутрішніх перешкод на шляху до мети і гармонізація спонукальної сфери, подолання внутрішніх конфліктів і суперечностей).

**Основні чинники виховання:** забезпечення внутрішньої та зовнішньої активності виховання; організація доцільного, морально спрямованого, духовно збагаченого спілкування; здійснення гуманно доцільного та науково обґрунтованого виховного впливу.

**Результат виховання** залежить від дії стихійних (вплив на дитину засобів масової культури та інформації, спілкування із друзями, ровесниками і старшими, позашкільні організації, самодіяльність дитини) та керованих (школа, сім'я) чинників. Абсолютно керованих чинників не існує.

Дія зовнішніх виховних впливів на дитину відбувається через внутрішні умови, становлення *цілісної структури особистості* залежить від взаємообумовленості підструктур внутрішньої позиції, спрямованості, потреб, ідеалів, Я-концепції, ціннісних орієнтацій, рис характеру вихованця. Психологічні механізми розвитку особистості у процесі виховання актуалізують рефлексивно-вольові процеси, співпереживання, позитивне емоційне оцінювання, самосвідомість особистості, творче ставлення до суспільних норм і цінностей тощо.

**Особливості виховної діяльності педагога у формуванні цілісної особистості:** **1)** включення особистості у значущі види діяльності, які обов'язково містять добродійні дії; **2)** організація різнобічної активності (діяльності, спілкування) дитини; **3)** врахування домінуючої мотивації особистості в організації виховного процесу; **4)** забезпечення особистісної рефлексії вихованця щодо власних вчинків та їх реалізації;

**5)** цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, залучення у них дітей; **6)** особистісно розвивального морального спілкування, що передбачає спілкування з молодшими, ровесниками, старшими, людьми похилого віку; **7)** актуалізація і підтримка емоційного співпереживання іншій людині, доброзичливе ставлення до інших людей;

**8)** систематичного аналізу вихованцем вчинків (власних, інших людей), виявлення їх наслідків для іншої людини чи референтної групи; **9)** зміни соціальної позиції особистості в референтній групі; **10)** нейтралізація егоїстичних проявів вихованців; **11)** забезпечення особистісного спілкування у системах “вихователь – вихованець”, “учень – учень”. У спілкуванні реалізується погляд на дитину як на рівноправного партнера, унеможливується маніпулювання нею; **12)** використання словесного впливу (доступність; присвяченість конкретному випадку; аналіз яскравих, нетипових прикладів; аргументованість; вплив на емоційно-почуттєву

сферу); **13)** виправдане та раціональне застосування заохочення і покарання; **14)** активізація прагнення до самовиховання.

**Вихованість** характеризується умінням людини адекватно поводитися в суспільстві, взаємодіючи з іншими людьми в різних видах діяльності.

#### ***Сутність критеріїв вихованості***

Для кожного вікового періоду притаманні відповідні показники і критерії вихованості. Важливим критерієм вихованості є особистісні якості, передусім духовні та моральні, в яких найвиразніше виявляється сутність її внутрішніх, суб'єктивних ставлень до явищ суспільного життя, людей, праці, до себе, до трансцендентних цінностей.

*Критеріями вихованості* є: єдність слова і дії, поведінки, рівень довільності поведінки.

*Якості особистості, що вважаються* показниками вихованості: патріотизм, гуманізм, відповідальність, чуйність, сумлінне ставлення до праці, дисциплінованість, активність, принциповість, цілеспрямованість, допитливість, естетичний розвиток, прагнення до фізичної досконалості.

Одним із критеріїв моральної вихованості є рівень сформованих моральних потреб, почуттів, звичок. Здатність діяти під впливом власного наміру, переборювати всі інші спонукання, бажання, які заважають його реалізації, свідчить, що дитина свідомо керує своїми мотивами та поведінкою. Морально вихованим вважається не той, хто може діяти морально, а той, хто не може чинити аморально. Для цього потрібні не лише знання у сфері моралі, а й моральні почуття, мотиви поведінки.

Визначення рівня вихованості учня передбачає безпосереднє оцінювання його якостей, цілеспрямоване спостереження за поведінкою та діяльністю, інші методи (анкетування, бесіда, монографічне вивчення дітей).

***Механізми морального розвитку*** (інтеріоризація норм і правил поведінки): **1) імітація** – усвідомлене прагнення до копіювання певної моделі поведінки дорослого на основі емоційно значущих стосунків; **2) ідентифікація** – засвоєння чужих моделей поведінки, установок, цінностей як власних; **3) почуття сорому** – механізм заборони на реалізацію певних власних поведінкових, діяльнісних норм; **4) почуття провини** – переживання невідповідності власної поведінки на основі її порівняння з обраними для себе зразками.

### **Вікові аспекти виховання**

Урахування своєрідності психічного та особистісного розвитку учня на кожному віковому етапі є необхідною умовою правильної організації виховного процесу.

#### ***Вікові аспекти виховання молодших школярів:***

- мета виховання – цілеспрямована орієнтація дитини на ситуації особистісної взаємодії, події, в яких люди є суб'єктами своєї поведінки;
- основою впливу дорослого є механізм емоційного зараження;

- налаштованість на сприйняття виховного впливу виникає у стосунках зі значущими для них людьми;
- особливе значення має виховання на прикладі інших;
- виявляється схильність до піклування про значущих людей;
- у становленні морально цінних і духовно збагачених особистісних стосунків молодших школярів суттєву роль відіграє своєчасний перехід від співдії до співпраці з іншими людьми;
- представники протилежної статі ще не є для молодшого школяра об'єктами підвищеної уваги.

### ***Вікові аспекти виховання підлітків:***

- основне завдання виховання підлітків полягає у забезпеченні формування внутрішньої позиції дорослої людини, відповідальної за себе та інших людей;
- рушійною силою розвитку й виховання є суперечність між прагненнями підлітка бути дорослим та його реальними можливостями;
- сприяння переорієнтації з норм поведінки та цінностей, характерних для дітей, на норми та цінності дорослих;
- підліток частіше обирає за ідеал конкретну особистість. У цьому віці виникає потреба у спілкуванні з представниками протилежної статі;
- через свій егоцентризм підліток надзвичайно чутливий до дій, які можуть розвінчати його уявлення про себе (Я-концепцію);
- необхідність створення можливості для становлення соціально цінної спрямованості їх активності, творчості, відповідальності;
- особливу увагу слід приділяти вихованню здатності орієнтуватися у духовних, моральних, громадянських, естетичних та інших цінностях;
- розвиток уміння аналізувати, оцінювати життєві явища, ситуації, приймати відповідальні рішення та шукати шляхи і засоби їх реалізації;
- зміна ставлення дорослих до підлітків стратегічно і тактично має випереджувати їхні вимоги, а не бути вимушеною реакцією на них;
- гармонійний розвиток інтелектуальної, трудової і моральної дорослості та духовної зрілості підлітка мають випереджувати наслідування ним зовнішніх форм дорослості (манер, ролі, поведінки), які не повинні виходити за розумні межі і відігравати визначальну роль;
- підлітки, яких довго оберігають від труднощів, інколи бояться настання відповідальної дорослості або ототожнюють її з буденною рутиною;
- заборони і покарання викликають у підлітка озлобленість, злість, бажання помститися за приниження. Він потребує душевної розмови, входження у його внутрішній світ, поваги до його особистості, толерантного сприйняття висловленої ним критики дій дорослих;
- підлітки намагаються займатися самовихованням: саморозвитком інтелекту, розширенням кругозору, але найчастіше – загартуванням волі й характеру. Якщо педагог не зауважує зусиль підлітків у саморозвитку, це породжує у них розчарування.

– засвоєння норм відбувається шляхом соціального наuczіння, що залежить від здатності бачити суттєві параметри поведінки іншої людини чи ситуації; збереження у пам'яті соціально цінної поведінки; очікування винагороди; внутрішніх мотивів оволодіння певною навичкою; використання порівняльної інформації про успіхи і невдачі інших людей. Від цих навичок залежать засвоєння соціально-орієнтованої поведінки, розвиток соціального інтелекту;

– у вихованні соціально зорієнтованої поведінки підлітків важливу роль відіграють контроль і виправлення недоліків, використання значущого прикладу, пояснення, заклик, очікування, досвід і оцінка учня. Учителі і школа мають на конкретних прикладах розкрити суть певної цінності, пояснити, чому вона необхідна суспільству, переконати учнів засвоїти її самостійно. Вони повинні зберігати високі очікування щодо учнів, використовувати групові бесіди та інші джерела досвіду, що репрезентують необхідні правила поведінки, і дати учням можливість спостерігати за результатами своїх зусиль, оцінюючи їх.

### ***Психолого-педагогічні причини некерованості підлітків:***

1) шкільний інформаційний бум, коли відбувається перехід від одного вчителя до декількох, вплив ЗМІ, що припадає на період біологічної перебудови (статеве дозрівання); 2) неврахування дорослими специфічного масштабу часу та життєвого простору дітей, наприклад: ігнорування мінливих соціально-психологічних умов, у яких розгортається дитинство; ситуативне або навмисне невизнання сучасної соціальної ситуації дитячого розвитку; 3) інтенсивний фізичний розвиток, який впливає на зниження уваги, самоконтролю, можливість адекватного реагування на педагогічні впливи; 4) посилений інтерес до сексуальних тем, який більше демонструє рівень вихованості найближчого оточення (старші ровесники, дорослі), ніж власного; 5) прагнення швидше досягти статусу дорослого, оскільки при-нижується власний статус; 6) оволодіння забороненими прийомами захисту і нападу, наслідування асоціальних проявів, спрямованих на досягнення оперативного результату; 7) акцентуація характеру: збудливість, тривожність, демонстративність як наслідок наявності комплексів неповноцінності, спричинених передусім сімейним спілкуванням; 8) індиферентна позиція батьків: порушення психологічного контакту з ними, унаслідок чого становлення особистості збігається в часі з необхідністю вирішення морально-психологічних конфліктів тощо.

### ***Вікові аспекти виховання старшокласників:***

– виникає соціально спрямований мотив особистісного й професійного самовизначення, основними потребами виступають потреби в самореалізації, самовираженні, з'ясуванні сенсу життя;

– загальні світоглядні пошуки в ранній юності конкретизуються у життєвих планах, які є надзвичайно важливими у становленні мотиваційної сфери особистості;

– поява здатності зважувати зовнішні і внутрішні обставини процесів, ситуацій, що дає змогу приймати достатньо усвідомлені рішення. Рішення, які приймають юнаки, набувають соціального спрямування. Це означає, що в процесі формування соціально спрямованих мотивів внутрішня позиція особистості починає відігравати провідну роль;

– чим соціально більш зрілим є юнак, тим більше його прагнення спрямовані у майбутнє, тим активніше формуються у нього пов'язані з перспективою життя мотиваційні настанови;

– інтенсивно формується світогляд (система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини). Засвоєні раніше моральні норми, ідеали зводяться у цілісну систему, яка дає змогу не тільки зрозуміти навколишній світ, а й оцінити його, знайти себе в ньому, визначити своє ставлення до нього та сенс свого життя. Ці світоглядні пошуки нерідко зумовлюють переоцінку цінностей;

– формування світогляду включає соціальну орієнтацію особистості – усвідомлення своєї належності до соціальної спільноти (національної, професійної, вікової), вибір власного майбутнього соціального становища і шляхів його досягнення;

– виникає осмислена й адекватна поведінка, стійка ієрархічна система цінностей старшокласників, яка зумовлює їхні погляди і переконання, які контролюють бажання, перетворюються на мотиви діяльності, спонукають до самопізнання, самовдосконалення. Більше уваги приділяється прогнозуванню наслідків запланованих дій і вчинків не тільки з прагматичних, а й з морально-етичних, духовних позицій;

– громадянська та громадська активність учнів сприяє збагаченню їхнього морального та соціального досвіду, засвоєнню норм поведінки, виникненню певного ставлення до різних соціальних феноменів (релігії, культури, політики, ідеології, нації, влади, держави, освіти, спорту тощо);

– особливо важливою є проблема сенсу життя, яка постає в роздумах учнів про себе і своє призначення. Пошук сенсу життя в ранній юності стає передумовою майбутнього включення у соціальні відносини, допомагає інтегрувати численні вимоги, вибудувувати життя не як послідовність розрізнених подій, вчинків, а як цілісний процес;

– ідеали набувають спонукальної сили, стають мотивами діяльності. У юнака змістова наповненість ідеалів зовсім інша, ніж у підлітка. Якщо ідеалом підлітка є конкретна людина, яка викликає у нього яскраві враження, то у ранній юності школяр починає свідомо формувати власні ідеали. У старшокласника вони спираються на загальні принципи, які можуть бути реалізовані в різних ситуаціях і утворюють чітко усвідомлювану моральну позицію. Перехід до узагальненого ідеалу є важливим етапом у розвитку особистості;

– свідомим, цілеспрямованим процесом стає засвоєння етичних знань. Воно полягає у формуванні стійких, особистісно значущих принципів поведінки, які є основою моральних переконань особистості. Сучасні учні старших класів здатні аргументовано розмірковувати про моральні якості,

критично переоцінюючи та переосмислюючи колись бездумно прийняті принципи;

– до закінчення школи юнак стає людиною, яка має певні моральні, соціально-політичні, економічні, наукові, культурні, релігійні та інші погляди, хоч і не завжди правильні, зате досить стабільні;

– найскладніше старшокласникам розібратись у питаннях політики, економіки, виробити своє ставлення до цих сфер людських відносин. Нерідко це породжує аполітичність, байдужість до соціально-політичних подій у країні, до проблем нації, держави, суспільства;

– виховні зусилля спрямовуються на сприяння становленню у старшокласників самості (почуття неповторності, цілісної Я-концепції), самовизначення, розвитку світогляду тощо;

– за сприятливих умов учень є активним, зацікавленим суб'єктом виховання, педагог повинен уміло керувати його самовихованням.

**Способи оптимізації виховання школярів:** залучення учнів до спеціально організованого навчально-виховного процесу; роз'яснення старшокласникам моделей соціально схваленої поведінки, забезпечення їх чіткими життєвими орієнтирами; вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів, що впливають на процес соціалізації; систематична діагностика та профілактика особистісних деструкцій учнів старшого шкільного віку; усвідомлення педагогами та батьками індивідуально-типологічних особливостей юнаків та реалізація їх у комунікативній діяльності; формування в учнів мотивації досягнення в навчальній діяльності; формування життєвих перспектив та цілеутворення старшокласників; корекція комунікативних деформацій в учасників педагогічної взаємодії; гуманізація відносин у родинному, шкільному середовищі та у групі однолітків.

## **28. Психологічна характеристики педагогічної діяльності.**

### **Психологія стилів педагогічної діяльності**

**Педагогічна діяльність** – це цілеспрямований виховний та навчальний вплив учителя на учнів з метою особистісного, інтелектуального та діяльнісного його розвитку, а також основа його саморозвитку та самовдосконалення.

**Характеристики педагогічної діяльності:**

– *поліфункціональність* (освітню, виховну, розвивальну, соціальну, психологічну, психогігієнічну функції необхідно реалізовувати одночасно);

– *варіативність* (відсутність однозначної детермінованості подій, безліч непередбачених обставин вимагають готовності до будь-яких несподіванок, творчої імпровізації);

– *рефлексія* (безперервна проекція і зіставлення майбутнього, минулого і теперішнього);

- *інтегративність* (прийняття педагогічних рішень на основі інтегральної оцінки стану учня як результату взаємодії важливих і значущих для нього систем);
- *багаторівнева взаємодія* (постійне пізнання ситуацій, дитини, себе, соціального оточення, умов взаємодії);
- *соціальна відкритість* (морально усвідомлена соціальна вимога до педагогічної місії);
- *цілеспрямованість* (формування цілісної особистості);
- *вмотивованість* (система спонукає учителя до здійснення педагогічної діяльності);
- *предметність* (взаємодії вчителя-фахівця з учнями на предмет передачі знань зі своєї дисципліни; впливи щодо формування моральних якостей у школярів; налагодження конструктивної взаємодії з батьками учнів).

Важливою характеристикою педагогічної діяльності є її **продуктивність**, яка виявляється на таких рівнях (Н.В. Кузьміна): **1)** мінімальний (репродуктивний): педагог переказує учням те, що знає сам; це непродуктивний рівень діяльності; **2)** низький (адаптивний): педагог пристосовує своє повідомлення до особливостей аудиторії. Така діяльність є також малопродуктивною; **3)** середній (локально моделюючий): педагог володіє стратегіями навчання учнів, знаннями, навичками, вміннями з окремих розділів курсу (формулювати педагогічну мету, усвідомлювати шуканий результат, підбирати систему і послідовність включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність). Діяльність на такому рівні має середню продуктивність; **4)** високий (системне моделювання знань учнів): педагог володіє стратегіями формування необхідної системи знань, навичок, умінь учнів. Така діяльність є продуктивною; **5)** найвищий (системне моделювання діяльності і поведінки учнів): педагог володіє стратегіями перетворення свого предмету на засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку. Здійснювана в такий спосіб педагогічна діяльність має високу продуктивність.

### **Структура педагогічної діяльності:**

- педагогічні цілі і завдання (організація та забезпечення різнобічної зовнішньої (навчальна діяльність, спілкування, праця та ін.) і внутрішньої (осмислення, рефлексія, саморегуляція) активності учнів;
- мотиви (розв'язання завдань навчання й виховання) і предмет (організація навчальної діяльності учнів, яка спрямована на засвоєння предметного соціокультурного досвіду);
- засоби передавання соціально-культурного досвіду (наукові знання, книги, пояснення, показ (ілюстрація), спільна робота з учнями щодо розв'язання навчальних завдань, безпосередня практика (лабораторна, польова), тренінги;
- продукт і результат (індивідуально сформований досвід учня; особистісний індивідуальний розвиток учня, його вдосконалення).



**Особливості педагогічної діяльності:** обмеженість у часі цілісних фрагментів педагогічної діяльності (наприклад, урок триває 45 хвилин); здійснення її в системі активних особистісних стосунків, що створює значні труднощі і напруження; тривале очікування на результати діяльності; постійний брак інформації для оптимального прийняття рішення, організації та коригування діяльності.

**Основні функції педагогічної діяльності:** 1) організаційна (організація різних видів діяльності учнів, а також власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії з учнями); 2) комунікативна (становлення правильних стосунків з учнями, іншими вчителями, адміністрацією школи, практичним психологом, батьками); 3) гностична (дослідницька) – уміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати, класифікувати, оцінювати, структурувати явища, які досліджуються, бачити між ними зв'язки і співвідношення; вивчення змісту і способів впливу на інших людей; вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів; особливостей процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків; 4) перетворення продуктів суспільного пізнання на акт індивідуального пізнання; 5) перетворення школяра з об'єкта навчання і виховання на суб'єкт самонавчання, самовиховання, саморозвитку.

**Основні етапи педагогічної діяльності:** постановка мети і попереднє планування дій (операцій); визначення змісту і послідовності дій; реалізація конкретизованого плану; підсумовування результатів діяльності.

**Соціально-психологічні характеристики педагога:** цілеспрямованість, науковий світогляд, громадянська позиція, патріотизм, любов і повага до дітей, педагогічний такт, товариськість, адекватна самооцінка, самоконтроль.

### **Соціально-психологічні аспекти педагогічної діяльності**

Педагогічна діяльність як складний феномен має конструктивний, організаторський, комунікативний, проєктивний, дидактичний, виховний, розвивальний, мобілізуючий, інформаційний тощо аспекти.

*Конструктивний* аспект педагогічної діяльності виявляється у перетворенні умов, змісту і процесу навчально-виховної і розвивальної роботи.

*Організаторська* діяльність педагога тісно пов'язана з конструктивною, оскільки здійснюється в різноманітних видах організації навчально-виховного процесу: створення умов розвитку, навчання і виховання, планування навчальної (класної, позакласної) роботи, організація виховання і самовиховання, громадської діяльності учнів і власної діяльності.

Важливим аспектом педагогічної діяльності вчителя є *комунікативний* аспект, який виявляється у навчально-виховних контактах з учнями, колегами, батьками та громадськістю, вмінні ефективно спілкуватися, встановлювати і підтримувати стосунки.

*Проективна* діяльність вчителя полягає у плануванні власної пізнавальної діяльності та пізнавальної діяльності школярів: навчаючи інших, педагог повинен постійно вчитися сам.

У повсякденній навчальній роботі, в її плануванні та організації, в доборі ефективних технологій методів і засобів навчання, в активізації розумової діяльності учнів виявляється *дидактичний* аспект діяльності педагога. Викладання, облік і оцінювання знань потребують глибокої обізнаності про вікові та індивідуальні особливості школярів з метою досягнення найвищих успіхів за найменших затрат сил вчителя та учня.

*Виховний* аспект стосується всієї діяльності вчителя, адже дітей виховує оточуючий світ: умови навчання, стосунки між ними і педагогом, зрілість особистості педагога, соціально-психологічна обстановка в сім'ї, класі, школі.

Умови для становлення різнобічно розвиненої і внутрішньо несуперечливої особистості, творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності тощо покликаний забезпечити *розвивальний аспект* діяльності вчителя.

*Мобілізуючий* аспект педагогічної діяльності полягає у тому, що вчитель забезпечує становлення мотивів навчання і самовиховання, спонукає до конкретних видів діяльності тощо.

*Інформаційний* аспект полягає у підборі вчителем необхідної інформації з підручників, посібників, монографій, наукових статей, із засобів масової інформації (радіо, телебачення, преса, Інтернет), системи міжособистісного спілкування з метою передавання її учням.

### **Психологія стилів педагогічної діяльності**

Сукупність загальних і спеціальних способів роботи, що дає змогу максимально використовувати цінні якості людини і компенсувати її недоліки, поєднує в собі стиль педагогічної діяльності.

У педагогічній практиці найпоширеніші такі стилі діяльності педагогів:

1) *емоційно-імпровізаційний*. Педагог, який дотримується його, орієнтується на процес навчання, нелогічно пояснює новий матеріал, звертається зазвичай до сильних учнів, опитуючи їх в швидкому темпі, задає неформальні питання, але надає мало можливості говорити, що ускладнює зворотний зв'язок. Для уроку вчитель підбирає цікавий навчальний матеріал, а менш цікавий, хоч і важливий, задає учням на самостійне опрацювання, недостатньо займається закріпленням, повторенням і контролем засвоєння знань. Такому вчителю притаманні висока оперативність, використання різних методів навчання. Однак він недостатньо вміє аналізувати особливості та результативність своєї діяльності на уроці;

2) *емоційно-методичний*. Основними характеристиками цього стилю є: орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування освітнього процесу, висока оперативність, переважання інтуїтивності над рефлексивністю. Вчитель поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал,

уважно стежить за рівнем знань учнів (сильних і слабких), в його діяльності постійно відбувається закріплення та повторення навчального матеріалу, контроль засвоєння знань. Вчитель цього стилю досить оперативний, часто змінює види роботи, практикує колективні обговорення, використовує різні прийоми викладання матеріалу, активізує увагу та інтерес дітей особливостями предмета;

3) *інтелектуально-імпровізаційний*. Учитель, в діяльності якого домінують ознаки цього стилю, орієнтується на процес і результати навчання, раціонально планує освітній процес. У своїй діяльності виявляє меншу винахідливість у доборі та варіюванні методів навчання, не завжди здатний забезпечити високий темп роботи, рідше практикує колективні обговорення. Під час опитування він впливає на учнів опосередковано (за допомогою підказок, уточнень та ін.), даючи їм змогу детально оформити свої відповіді;

4) *інтелектуально-методичний*. Ознаками стилю є орієнтування здебільшого на результати навчання, адекватне планування освітнього процесу, консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності. Висока методичність (систематичне закріплення, повторення навчального матеріалу, контроль засвоєння знань) поєднується з обмеженим, стандартним набором методів навчання, переважанням репродуктивної діяльності учнів. У процесі опитування вчитель звертається до невеликої кількості учнів, відводячи кожному багато часу на відповідь, приділяючи достатньо уваги відстаючим. Таким учителям притаманна висока рефлексивність.

У педагогіці також традиційно виокремлюють *авторитарний, демократичний і ліберальний стилі педагогічної діяльності* (А.К. Маркова).

За *авторитарного стилю* учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, вчитель одноосібно приймає рішення, контролює виконання вимог, використовує свої права без врахування дій і думок учнів, не обґрунтовує власні дії. Це пригнічує активність школярів, знижує самооцінку, нерідко породжує агресивність, спрямування зусиль на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого вчителя є наказ, повчання.

Для *демократичного стилю* притаманне сприйняття учня як рівноправного партнера, залучення його до прийняття рішень, врахування думок школяра, заохочення до самостійних суджень тощо. За необхідності вчитель-демократ впливає на учня, спонукаючи до дії, висловлюючи пораду, прохання. Все це сприяє формуванню у дитини високої самооцінки. Вчителі цього стилю більше звертають увагу на свої психологічні уміння, виявляють високу професійну стійкість, задоволеність своєю професією.

Учитель, який дотримується *ліберального стилю*, ухиляється від прийняття самостійних рішень, надає ініціативу учням, колегам в організації та контролі їхньої діяльності, виявляє нерішучість. У класі панує нестійкий мікроклімат, нерідко спалахують конфлікти.

Кожен із цих стилів виявляється у ставленні до партнера по взаємодії і в характері взаємодії (підпорядкування, партнерство, відсутність спрямованого впливу), передбачає домінування монологічної або діалогічної форм спілкування. У ньому виявляються особливості управління, спілкування, поведінки і когнітивного стилю вчителя.

## **29. Педагогічні здібності як умова ефективної педагогічної діяльності.**

### **Структура педагогічних здібностей**

Систему педагогічних здібностей утворюють такі здібності (В. Крутецький):

– *дидактичні* – здібності передавати учням навчальний матеріал доступно, зрозуміло, викликати у них активні розмірковування, організувати їхню самостійну діяльність, керувати їх пізнавальною активністю;

– *академічні* – здібності до певної галузі науки (музики, математики, фізики, біології, літератури), що є предметом викладання вчителя в учбовому закладі. Здібний педагог добре знає навчальний предмет, глибоко володіє матеріалом, має до нього стійкий пізнавальний інтерес, здійснює дослідницьку роботу, постійно знайомиться з новими досягненнями у своїй і суміжних галузях знань;

– *гностичні* – здібності до швидкого і творчого оволодіння методами навчання учнів, пошуку і творення способів навчання, збору інформації вчителем про учнів;

– *конструктивні* – здібності до створення атмосфери співробітництва, спільної діяльності, чутливість до побудови уроку відповідно до мети розвитку і саморозвитку учнів, встановлення педагогічно доцільних стосунків з ними;

– *перцептивні* – здібності педагога проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, розуміння особистості учня і його психічних станів;

– *мовленнєві* – здібності чітко висловлювати свої думки і почуття за допомогою мови та невербальних засобів (міміки, жестів, пантоміміки);

– *організаторські* – здібності організувати учнівський клас, згуртувати його, оптимізувати власну діяльність (планування, контроль тощо);

– *комунікативні* – здібності до спілкування з учнями, уміння знаходити правильний підхід до них, встановлювати з ними педагогічно доцільні стосунки, наявність педагогічного такту;

– *експресивні* – здібності, що виявляються в емоційній наповненості взаємодії з учнями. Елементами експресивних здібностей є правильна дикція, добре поставлений голос, дихання, узгодженість мови, міміки та жестикуляції;

– *сугестивні* – здібності, що виражають здатність вчителя до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів;

– *прогностичні* (педагогічна уява) – здібності, що виявляються в передбаченні результатів дій, у виховному проектуванні особистості учнів, умінні прогнозувати розвиток їхніх якостей;

– *педагогічна рефлексія* – здатність оцінити свою діяльність, її результати, власний індивідуальний стиль;

– *педагогічна спостережливість, здібності до розподілу уваги* – розподіл, обсяг і переключення уваги. Здібний, досвідчений вчитель уважно стежить за змістом і формою викладу матеріалу, розгортанням своєї думки і думки учня, тримає в полі уваги всіх учнів, чуйно реагує на ознаки їхньої втоми, неухважності, нерозуміння, фіксує порушення дисципліни, водночас слідкує за власною поведінкою.

Ефективна діяльність учителя на уроці забезпечується його вмінням контролювати рівень знань учнів (отримувати інформацію про їхні запити та успіхи у навчанні); усно і письмово викладати школярам навчальний матеріал; раціонально використовувати час, готувати і використовувати навчальні (технічні і комп'ютерні) засоби; вести діалог з учнями, здійснювати взаємодію з ними (насичувати спілкування позитивними емоціями і почуттями); використовувати різні методи навчання

Головною здібністю, що об'єднує всі інші, є *толерантність*. З нею тісно взаємодіють *комунікативність* (потреба у спілкуванні, здатність легко налагоджувати контакти, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування); *перцептивні* здібності (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками); *динамізм* особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); *емоційна стабільність* (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); *креативність* (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникнення традиційних схем, оперативного розв'язання проблемних ситуацій); *впливовість* (здатність впливати на психічний і моральний світ дітей в певному напрямі, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати у їхній внутрішній світ, конструювати, проектувати його).

Педагогічна діяльність є складною функціонально-операційною структурою, яку утворюють *основні педагогічні уміння*. Кожна група педагогічних умінь співвідноситься з певними аспектами праці вчителя: діяльністю, спілкуванням, особистістю, а також навченістю, вихованістю і розвиненістю його учнів.

#### ***Узагальнені педагогічні уміння вчителя:***

– уміння побачити в педагогічній ситуації проблему і переформулювати її в педагогічне (навчальне, виховне, розвивальне) завдання; добирати засоби та способи реалізації педагогічних завдань, виявляючи творчість, оперативність, конструктивність, педагогічне мислення;

– уміння працювати зі змістом навчального матеріалу (знання концепцій і технологій навчання), виокремлювати головні ідеї навчального предмету, оновлювати його зміст; інформацію з різних джерел; формувати у школярів навчальні і спеціальні уміння та навички; встановлювати міжпредметні зв'язки тощо;

– уміння використовувати психолого-педагогічні знання, передовий педагогічний досвід;

– уміння діяти в різноманітних комунікативних ситуаціях, створювати умови, які б сприяли збереженню психологічного здоров'я і реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню, добирати адекватні вербальні та невербальні засоби спілкування; попереджувати конфлікти і конструктивно розв'язувати їх; підтримувати і керувати міжособистісними стосунками тощо;

– уміння використовувати педагогічні прийоми з метою досягнення високих рівнів спілкування. Це розкривається у здатності зрозуміти позицію іншого, виявити інтерес до нього; збагнути внутрішній стан людини; вміти ставити себе на місце учня (“децентрація” вчителя);

– уміння займати стійку професійну позицію педагога, який розуміє значущість своєї професії, здатний протистояти труднощам; реалізовувати і розвивати свої педагогічні здібності; керувати своїми емоційними станами, надавати їм конструктивного характеру;

– уміння усвідомлювати перспективу свого професійного розвитку, визначати особливості власного індивідуального стилю, використовуючи позитивні “родзинки” зі своїх природних даних;

– уміння визначати характеристики знань учнів на початку та наприкінці навчального року; установлювати рівень оволодіння діяльністю, уміннями та навичками, видами самоконтролю і самооцінки в навчальній діяльності;

– уміння оцінювати стан вихованості і виховуваності школярів; бачити особистість учня у взаємозв'язку того, що він говорить, думає, за що переживає і як поводить; створювати умови для стимуляції слаборозвинених рис особистості окремих учнів.

### **30. Психологічні основи роботи вчителя з обдарованими дітьми. Психологічні основи роботи вчителя з невстигаючими у навчанні учнями**

**Обдарованість** – індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. **Обдаровані діти** – діти, у яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності.

#### **Категорії (типи) здібних дітей**

*Діти з раннім розвитком інтелекту.* Спостерігається швидкий розвиток загальних здібностей, адаптації до темпу навчання у школі; готовність до

розумового навантаження, інтерес до занять; інтелектуальне випередження своїх однолітків.

*Діти із загальною розумовою обдарованістю.* Спостерігається здатність дитини свідомо спрямовувати своє мислення на розв'язування нових завдань та швидко адаптуватись до нових вимог та умов життя.

*Талановиті діти.* Спостерігається середній або високий загальний рівень розвитку інтелекту, однак схильність до окремих видів наук і видів діяльності та яскравий вияв здібностей.

*Діти з потенційними ознаками обдарованості.* За рівнем розумового розвитку ці діти не випереджають однолітків, однак виявляють самостійність, оригінальність думок, добре розвинуті творчі здібності.

*Діти зі спеціальною обдарованістю,* яка може бути літературною, лінгвістичною (поліглоти), технічною, художньою, спортивною тощо.

*Діти з творчою обдарованістю,* що виявляється у креативності, різноманітних формах творчого переосмислення засвоєних знань.

***Загальні ознаки обдарованості у дітей*** (Н.С. Лейтес, Ю.З. Гільбух, М.В. Савчин):

- високий рівень активності дитини, підвищена мовна активність (такі діти мало сплять, багато рухаються);
- інтерес до будь-якого виду творчої діяльності, несприйняття рутинної роботи, надмірна допитливість;
- готовність до відповіді, мобілізованість уваги, жадоба до знань та спілкування (прагнуть спілкуватися з дорослими або старшими за себе дітьми, особливо з тими, чий інтереси подібні їхнім);
- у процесі спілкування бажають бути вислуханими і належно оціненими; не терплять тривалих пояснень, моральних сентенцій, віддають перевагу лаконічності та відповідям, що вимагають логічного мислення;
- доволі рано виявляють самостійність, рішучість, сильну волю;
- здатні аналізувати свої помилки;
- мають непоступливий характер, відстоюють свою думку, а тому часто конфліктують; конфлікти відбуваються й через те, що такі діти вкрай негативно реагують на зауваження;
- порівняно з однолітками мають високий рівень розвитку пізнавальних здібностей, творча уява переважає над репродуктивною; швидко і без видимих зусиль запам'ятовують та відтворюють будь-який матеріал; володіють нестандартним мисленням, відзначаються високою концентрацією уваги, іноді аж до неувважності щодо побутових процесів;
- наявність глибоких специфічних інтересів (до літератури, музики, малювання, інших видів творчості);
- володіння основними компонентами уміння вчитись (навчальні навички та навчальні вміння інтелектуального плану);
- сильна вразливість.

***Взаємодія вчителя з обдарованими дітьми повинна базуватися з урахуванням таких психолого-педагогічних принципів:***

- 1)** формування взаємин на основі творчої співпраці. Першочергове значення має постановка перед учнями проблемних питань та завдань, які розв'язуються за допомогою вчителя, а потім самостійно самими учнями. Важливе заохочення до роботи над проектами, запропонованими самим школярем;
- 2)** організація навчання на основі особистісної зацікавленості учня, його індивідуальних інтересів і здібностей. Це сприяє формуванню пізнавальної суб'єктивної активності дитини на основі її внутрішніх уподобань. Необхідно підтримувати бажання дитини працювати самостійно;
- 3)** домінування ідеї подолання труднощів, досягнення мети у спільній діяльності педагога та учнів, їх самостійній роботі. Це сприяє вихованню сильних натур, здатних виявити наполегливість, дисциплінованість;
- 4)** вільний вибір форм, напрямів, методів діяльності. Це сприяє розвитку творчого мислення, вмінню критично оцінювати свої можливості й прагненню самостійно розв'язувати все складніші завдання. Доцільно не втручатися у процес творчої діяльності дитини, давати їй свободу вибору галузі й методів досягнення мети;
- 5)** розвиток системного, інтуїтивного мислення, вміння “згортати” і деталізувати інформацію. Це дисциплінує розум учня, формує творче, нешаблонне мислення;
- 6)** забезпечення гуманістичного, суб'єктивного підходу до виховання, що передбачає абсолютне визнання гідності особистості, її права на вибір, власну думку, самостійний вчинок. Важливо створювати умови для конкретного втілення творчих ідей дитини;
- 7)** створення нового педагогічного середовища, яке будується на основі співдружності педагогів, колег, однодумців щодо творчого виховання дітей. Важливо схвалювати результати діяльності дитини у якійсь одній галузі з метою спонукання бажань випробувати себе в інших видах діяльності. Бажано підтримувати своїм авторитетом дитину, котра висловлює відмінну від інших думку й у зв'язку з цим відчуває тиск з боку своїх однолітків;
- 8)** поєднання навчання з практикою. Тільки за цієї умови створюються універсальні зв'язки та вміння, які забезпечують успішне розв'язання як теоретичних, так і практичних завдань;
- 9)** проведення систематичної профорієнтаційної роботи в школі. Важливо, щоб кожен учень міг правильно обрати у відповідності зі своїми нахилами і здібностями спеціальність і розпочав готуватись до неї вже в шкільний період життя;
- 10)** формування самостійності, працелюбності й організованості, без чого неможлива повна реалізація потенціальних сил і здібностей індивіда та максимальний їхній розвиток у діяльності. Необхідно допомагати дитині знаходити в її фантазіях зв'язок із реальним світом. Варто заохочувати дитину до участі у груповому творчому процесі;
- 11)** оптимальне поєднання загальних вимог з індивідуальним підходом до талановитих учнів. Доцільно виявляти толерантне ставлення (принаймні тимчасово) до можливого безладу пов'язаного з творчою роботою учня;
- 12)** орієнтація діяльності вчителя у роботі з обдарованими дітьми на забезпечення вищого рівня навчання,



удосконалення навчальних планів; організацію занять за спеціальними планами; використання індивідуальних занять і методик.

## **Психологічні основи роботи вчителя з невстигаючими у навчанні учнями**

**Неуспішність** – це невідповідність підготовки учня вимогам змісту освіти, його комплексна, підсумкова непідготовленість, яка виникає в кінці певного відрізка навчання (наприкінці чверті, півріччя).

**Відставання** співвідноситься з неуспішністю, як частина з цілим. Воно виявляється у непідготовленості, невиконанні елементів освіченості, вихованості, розвитку на одному з проміжних етапів навчального процесу.

**Причини неуспішності:** 1) *соціальні* – зниження цінності освіти; приниження соціальної ролі вчителя як джерела знань; домінування атмосфери практицизму в деяких школах, низький рівень матеріальної забезпеченості деяких родин тощо; 2) *педагогічні* – зумовлені неправильною діяльністю педагогів, батьків, і поведінкою учнів. У діяльності вчителя їх проявами є відсутність диференційованого підходу до дітей, незнання і нерозуміння вихованців, невміння їх стимулювати, використовувати для активізації їхньої діяльності методи навчання. Причиною неуспішності є й самі діти, які неінтенсивно і неефективно навчаються, недостатній розвиток їхньої емоційно-вольової сфери, фрагментарність знань, нерозвиненість мотивації, недостатня сформованість способів навчально-пізнавальної діяльності; 3) *нейрофізіологічні* – функціональна слабкість вищої нервової діяльності, дисфункції мозку, порушення слуху, зору, мови.

### ***Невстигаючі учні та їх характеристики:***

1. *Педагогічно або соціально занужені діти.* Дітей цієї групи характеризують: недостатня мотивація учіння, інтелектуальна пасивність, несумлінність, недбалість. У роботі з ними необхідно виявляти турботу, створювати їм умови для виконання уроків, розвивати мотивацію навчальної діяльності, підвищуючи статус у класі, поліпшувати їхнє ставлення до учіння.

2. *Розумово відсталі діти.* Діти цієї групи перенесли захворювання в ранньому віці, що загальмувало нормальний розвиток мозку (нездатність до складних форм абстракції та узагальнення; патологічна інертність вищих нервових процесів, низька здатність до навчання).

3. *Ослаблені діти.* Діти цієї групи під впливом захворювання мають низьку працездатність, добре сприймають навчальний матеріал лише протягом 20-30 хв. і зовсім не можуть працювати на останніх уроках.

4. *Діти із несформованими розумовими навичками, операціями, з недоліками у розвитку вищих психічних функцій.* Діти цієї групи здатні

виконувати завдання тільки раніше опанованими способами, довго вникають в умови завдань, поволі їх розв'язують, перше знайдене рішення вважають остаточним. Іноді прагнуть виконати їх якнайшвидше, абияк, не перевіряючи, чи правильно все зроблено. Часто такі діти є несамотійними.

5. Діти, в яких висока якість розумової діяльності (мислення) поєднується з негативним ставленням до навчання, частковою або цілковитою втратою позиції учня; учні, для яких характерна низька здатність до навчання, але позитивне ставлення до нього та зі збереженням позиції школяра; школярі з низьким рівнем мислення і негативним ставленням до навчання, які втратили позицію школяра.

**Ознаки неуспішності та відставання:** 1) учень відчуває труднощі у відтворенні теоретичних положень з відповідних тем, не може відповісти на запитання, виділити головну думку, оцінити правильність відповіді товариша, не може відтворити визначення поняття, неправильно вживає терміни, не помічає помилок у визначеннях інших учнів;

2) школяр не може використати формулу, правило для розв'язання типових та нестандартних задач, не може визначити труднощі задачі, скласти план розв'язання задачі, оцінити план розв'язання задачі інших учнів та, які нові знання одержав внаслідок розв'язання задачі; 3) відсутність у школярів пізнавального інтересу. Так, учень не шукає додаткової літератури, не слухає відповідні радіопередачі, не дивиться науково-популярні фільми, телепередачі, не задає вчителю питання, не помічає цікаві моменти на уроці, зовсім байдужий до своїх успіхів та невдач, з небажанням виконує роботу, за яку оцінки не ставлять; 4) невміння точно виконати дію, систему дій за усвідомленим правилом, неправильне виконання окремих дій, невизначення правил, яких необхідно дотримуватися при виконанні вправи, неможливість визначити чи правильно виконана вправа, відсутність умінь виконувати дії автоматично в системі складної діяльності та комбінувати засвоєні дії відповідно до нових умов; 5) не сформованість інтересу до своїх можливостей у самотійному доборі способів, дій, операцій, байдужість до своїх успіхів та невдач, відсутність бажання використати засвоєне правило, виконувати важку роботу та завдання творчого характеру.

Виявлення ознак відставання може здійснюватися засобами спостереження, спілкування та контролем.

***Педагогічно грамотні прийоми корекції неуспішності навчання:***

1) формування навичок навчальної праці і мислення; 2) з'ясування та змінення мотивації учіння; 3) передбачення завдань зі зниженою складністю, підвищення доступності розкриття навчального матеріалу, формування позитивного ставлення до самотійної праці; 4) дотримання відповідності зростання вимог до дітей зростанню їхніх можливостей реалізувати ці вимоги; застосування прийомів підказок; 5) оптимальна організація та контроль навчального процесу, який поєднується із самоконтролем учнів; 6) диференційований підхід у виявленні ознак відставання;

7) консультування школярів з питань раціональної організації учбової діяльності; 8) система учнівських доручень; 9) похвала; 10) співпраця з батьками; 11) культивування позиції про соціальну важливість навчання, яке не лише цікаве, а часто є важкою наполегливою працею.

*Коректна поведінка педагога передбачає:* 1) пошук оптимальних методів і форм навчання, впровадження нових педагогічних технологій; 2) діагностування причин неуспішності, систематичний контроль та оцінювання результатів навчання, своєчасне виявлення вад чи прогалин у засвоєнні навчальної програми; 3) використання сукупності заходів, які спрямовані на зміну умов навчання та виховання (факультативні заняття, створення корекційних класів для дітей із слабким здоров'ям); 4) визначення типу навчальної діяльності школяра; 5) виявлення позитивних сторін особистості у навчальній діяльності створення у школі атмосфери довіри, уваги до особистості школяра; 6) складання програми допомоги учневі із залученням до її реалізації батьків; 7) консультування батьків з проблеми керівництва самостійною діяльністю школяра, нейтралізація негативного впливу сімейних обставин на ставлення школярів до учіння, усунення інших зовнішніх чинників, що призвели до неуспішності; 8) використання вправ, що зміцнюють емоційно-вольову сферу, розвивають пізнавальні процеси; 9) формування адекватної самооцінки та потреби у рефлексії (відстеження перебігу розумової діяльності, усвідомлення труднощів); 10) взаємодію психолога і вчителя, спрямовану на визначення та підвищення статусу дитини у класі; 11) пошук компенсаторних можливостей школяра завдяки зміні мотивації учіння, ставлення до школи і виконання ролей.

## ЛІТЕРАТУРА

- Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 363 с.
- Божович Л.И.* Развитие мотивов учения у школьников / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина. – М.: АПН РСФСР, 1951. – Вып. 36. – С. 29 – 104.
- Булах І.С.* Специфіка особистісного зростання підлітка: ракурс сучасного психологічного дослідження// Практична психологія та соціальна робота. – № 8. – 2002.
- Варій М.Й.* Загальна психологія: Підручник/ Для студ. психол. педагог. спеціальностей.– К.: “Центр учбової літератури”. – 2007. – 968 с.
- Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2005. – 416 с.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979.
- Власова О.І.* Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400с.
- Волкова Н.П.* Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ “Академія”, 2006.
- Гуцало Е.У.* Психологія вікового розвитку особистості. Курс лекцій. – Кіровоград, поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імекс ЛДТ”, 2010. – 216 с.
- Дрозденко К.С.* Загальна психологія у практичному вимірі: Підручн. - К.: “ Професіонал”, 2007.
- Дубравська Д.М.* Основи психології: Навч. посібник. Львів: Світ, 2001. – 280с.
- Загальна психологія/ Скрипниченко О. та ін. Навч. вид. – К.: АПН, 2005.
- Заброцький М.М.* Педагогічна психологія. К.: МАУП, 2002. – 92 с.
- Ільїна Н.М.* Загальна психологія в екзаменаційних питаннях і відповідях: навчальний посібник / Н.М.Ільїна. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2009. – 239 с.
- Костюк Г. С.* Вікова психологія. – К., 1978.
- Кутішненко В.П.* Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид. : Навч. Посіб. К.: Центр учбової літератури, 2010.- 128 с.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
- Лисянська Т. М.* Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К., 2002. – 212 с.
- Максименко С.Д.* Загальна психологія. – К: МАУП, 2004.
- Маркова А.К.* Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова , Г.А. Матис, А.Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
- Москаленко В.В.* Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с
- М’ясоїд П.А.* Загальна психологія: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 1998. – 479 с.
- Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
- Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982.
- Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник / В.М. Поліщук. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми : Університетська книга, 2010. –352 с.**
- Психологія: Навч. посіб. / О.В.Винославська. За наук. ред. О.В.Винославської. – Київ: Фірма "ІНКОС", 2005. – 352с.
- Психологія // Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.// За ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
- Савчин М. В., Василенко Л. П.* Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005.
- Савчин М. В.* Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
- Степанов О.М.* Психологічна енциклопедія. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

*Цимбалюк І.М., Яницька О.Ю.* Загальна психологія. Модульно-рейтинговий курс для студентів вищих навчальних закладів. – К.: ВД "Професіонал", 2004. – 304 с.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
------------	---

### ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ДЕРЖАВНОЇ АТЕСТАЦІЇ З ПСИХОЛОГІЇ

1. Поняття про <b>пам'ять як</b> психічний процес. Індивідуальні особливості пам'яті. Розвиток пам'яті в шкільному віці. Умови ефективного запам'ятовування та успішного відтворення матеріалу.....	6
2. <b>Мислення</b> як вища форма психічного відображення. Розвиток та індивідуальні особливості мислення учнів різних вікових груп. Активізація мислення в навчальній діяльності.....	10
3. Поняття про <b>уяву</b> як психічний процес. Розвиток уяви в онтогенезі. Способи активізації уяви учнів молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку. Виховання уяви.....	15
4. <b>Увага</b> як особлива форма психічної діяльності людини. Основні властивості уваги. Роль уваги у навчанні і вихованні школярів. Виховання уважності учня.....	19
5. <b>Емоційна сфера</b> особистості. Розвиток емоційної сфери в онтогенезі. Подолання негативних емоційних станів школярів.....	23
6. <b>Воля</b> як вища психічна функція. Вольові якості особистості. Розвиток і виховання волі.....	29
7. Поняття <b>особистості</b> у психології. Структура особистості. Особливості особистісного зростання школярів. Роль учителя у формуванні особистості учня.....	34
8. <b>Темперамент</b> як індивідуально-психологічна властивість особистості. Фізіологічні основи темпераменту. Врахування учителем типу темпераменту (особливостей вищої нервової діяльності) учнів у навчально-виховному процесі.....	40
9. <b>Характер</b> як сукупність стійких індивідуально-своєрідних властивостей особистості. Структура і властивості характеру. Акцентуації рис характеру. Становлення характеру в онтогенезі.....	46
10. <b>Здібності</b> як індивідуально-своєрідні особливості людини. Взаємозв'язок навчання та розвитку задатків та здібностей школяра. Сутність загальних та спеціальних здібностей.....	51
11. <b>Спілкування</b> як соціально-психологічний феномен. Засоби спілкування. Стили спілкування у педагогічній діяльності.....	55
12. <b>Референтна група</b> , учнівський колектив та їх роль у формуванні особистості учнів. Методи вивчення учнівських груп (соціометрія та референтометрія). Диференціація та інтеграція в учнівських колективах.....	60
13. <b>Лідерство</b> в учнівських групах. Проблема відчуження “ізольованих” учнів. Зміст роботи педагога, спрямованої на подолання проблеми відчуження.....	65
14. Психологія <b>міжособистісних взаємин</b> школярів. Психологічний клімат у педагогічних та учнівських колективах, способи запобігання та конструктивного розв'язання конфліктів.....	70
15. Основні <b>закономірності та механізми психічного розвитку</b> . Взаємозв'язок психічного розвитку школяра та навчання. Зони актуального та найближчого розвитку. Сенситивні періоди розвитку.....	78
16. <b>Соціальна ситуація розвитку</b> , провідна діяльність, новоутворення як критерії вікового розвитку. Сутність провідної діяльності у кожному віковий період.....	84
17. Поняття про <b>вік та вікові кризи</b> . Характеристика вікових криз у шкільному	

онтогенезі. <b>Етапи</b> психосоціального розвитку особистості за Е.Еріксоном.....	87
18. Ситуація розвитку <b>молодшого школяра</b> . Учбова діяльність як провідна у молодшому шкільному віці. Новоутворення у молодшому шкільному віці. Фактори, що впливають на виникнення новоутворень.....	92
19. Соціальна ситуації розвитку <b>підлітка</b> . Біологічні умови, що впливають на особливості психічного розвитку підлітка. Особливості перебігу підліткової кризи.....	98
20. Соціальна ситуація розвитку в період <b>ранньої юності</b> . Основні тенденції психічного розвитку старшокласників. Проблема сенсу життя у ранньому юнацькому віці.....	104
21. Динаміка розвитку <b>пізнавальних психічних процесів</b> у шкільному онтогенезі. Способи активізації пізнавальних психічних процесів у навчанні та вихованні.....	109
22. Динаміка <b>особистісного розвитку</b> у шкільному віці. Основні фактори особистісного розвитку школярів.....	117
23. Особливості <b>спілкування та взаємовідносин</b> учнів молодшого, середнього і старшого шкільного віку з дорослими та однолітками. Врахування характеру взаємин учнів з педагогом при організації навчально-виховного процесу.....	126
24. Структура <b>учбової діяльності</b> . Мотивація до навчання у різні вікові періоди шкільного життя. Формування навчальної мотивації.....	133
25. <b>Зміст учбової діяльності учнів</b> . Особливості оволодіння учнями учбовою діяльністю.....	144
26. Психічний та особистісний розвиток учнів в умовах навчання. Теорія поетапного формуванні розумових дій П.Я. Гальперіна.....	151
27. <b>Виховання</b> як процес формування цілісної особистості. Критерії вихованості школярів. Вікові аспекти виховання.....	156
28. Психологічна характеристика <b>педагогічної діяльності</b> . Психологія стилів педагогічної діяльності.....	164
29. <b>Педагогічні здібності</b> як умова ефективної педагогічної діяльності. Структура педагогічних здібностей.....	169
30. Психологічні основи роботи вчителя з <b>обдарованими дітьми</b> . Психологічні основи роботи вчителя з <b>невстигаючими</b> у навчанні учнями.....	171
ЛІТЕРАТУРА.....	177

**Навчальне видання**

**ПСИХОЛОГІЯ.  
ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ**

Інформаційно-методичні матеріали  
для студентів-випускників педагогічних університетів

**ЧАСТИНА II**

*Навчальний посібник для студентів  
вищих навчальних закладів*

**Автор-укладач:**  
**кандидат педагогічних наук, доцент**  
**Гуцало Емілія Ун-Сунівна**

Підп. до друку 19.05.2010. Формат 60\*84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Шкільна. Друк різнограф.  
Ум.друк. арк. 8,8. Наклад 300 прим. Зам. 8139  
Поліграфічно-видавничий центр ТОВ "Імекс LTD"

Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
вул. Декабристів, 29, м. Кіровоград, 25006  
тел./факс (0522) 22-79-30, 22-79-86  
E-mail: marketing @ imex. kr.ua.