Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Конспект лекцій
для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) освітнього ступеня
денної форм здобуття вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія»

Електроний ресурс

Харків – 2026

УДК 159.98 (075.8)
В 43

Рецензенти:

Н. С. Кучеренко – к.психол.н., доц., в.о. завідувача кафедри практичної психології навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

Д. П. Приходько – к.психол.н., доц., в.о. завідувача кафедри психології, педагогіки та філології Харківської державної академії культури.

Затверджено до розміщення в мережі Інтернет рішенням Науково-методичної ради Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 7 від 24 квітня 2026 року)

Вікова та педагогічна психологія : конспект лекцій для здобувачів вищої освіти
В 43 першого (бакалаврського) освітнього ступеня денної форм здобуття вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» [Електронний ресурс] / уклад. Т. С. Сапєльнікова. – ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2026. – (PDF 188 с.)

Конспект лекцій з дисципліни «Вікова та педагогічна психологія» розрахований на здобувачів вищої освіти денної та заочної форми навчання за спеціальністю 053 «Психологія». У конспекті наведені основні поняття вікової та педагогічної психології, розкриті принципи взаємозв'язку процесів навчання та розвитку психіки людини, продемонстровані засади педагогічної майстерності. Розробка складається з 17 тем.

УДК 159.98 (075.8)

© Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2026
© Сапєльнікова Т. С., уклад., 2026

ЗМІСТ

ВСТУП 4
Тема1. Вікова психологія як наука. 6
Тема 2. Специфіка психічного розвитку дитини. 11
Тема 3: Віковий розвиток у психоаналітичній теорії і епігенетичній теорії розвитку особистості Е.Еріксона. 26
Тема 4: Концепція інтелектуального розвитку Ж.Піаже. 30
Тема 5: Вітчизняна традиція у віковій психології (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін). 33
Тема 6: Характеристика психічного розвитку дитини першого року життя. 43
Тема 7: Ранній дитячий вік (1-3 роки). 45
Тема.8 Дошкільне дитинство. 49
Тема 9: Психологія молодшого шкільного віку. 56
Тема 10: Психологія підліткового віку. 72
Тема 11. Педагогічна психологія як наука. 114
Тема 12. Психологія освітньої діяльності. 119
Тема 13. Загальна характеристика учбової діяльності. 124
Тема 14. Контроль в учбовому процесі. Шляхи формування мотивації навчання. 128
Тема 15. Психологія виховання особистості школяра. 136
Тема 16. Особливості психології учнів. 140
Тема 17 Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя 164
ЛІТЕРАТУРА 186

ВСТУП

Навчальна дисципліна «Вікова та педагогічна психологія» посідає одне з ключових місць у системі професійної підготовки фахівців за спеціальністю 053 «Психологія». Вона є фундаментальною основою для розуміння закономірностей психічного розвитку людини протягом усього онтогенезу – від народження до старості, а також ефективних механізмів організації освітнього та виховного процесу.

Актуальність та мета

Актуальність вивчення курсу обумовлена необхідністю підготовки кваліфікованих психологів, здатних здійснювати якісну діагностику, корекцію та прогнозування розвитку особистості на різних вікових етапах. Глибоке засвоєння теорій вікової психології дозволяє фахівцю чітко ідентифікувати вікові кризи, провідні види діяльності та новоутворення, що є критично важливим для надання ефективної психологічної допомоги. Знання педагогічної психології, у свою чергу, надає інструментарій для аналізу процесів навчання, виховання, взаємодії суб’єктів освітнього середовища та розробки оптимальних психолого-педагогічних стратегій.

Метою викладання дисципліни є формування у студентів цілісної системи теоретичних знань та практичних навичок щодо:закономірностей та рушійних сил психічного розвитку людини в онтогенезі;специфіки вікових періодів та діяльності психолога на кожному з них;психологічних основ навчально-виховного процесу.

Навчальна дисципліна «Вікова та педагогічна психологія» посідає одне з ключових місць у системі професійної підготовки фахівців за спеціальністю 053 «Психологія». Вона є фундаментальною основою для розуміння закономірностей психічного розвитку людини протягом усього онтогенезу – від народження до старості, а також ефективних механізмів організації освітнього та виховного процесу.

Актуальність та мета

Актуальність вивчення курсу обумовлена необхідністю підготовки кваліфікованих психологів, здатних здійснювати якісну діагностику, корекцію та прогнозування розвитку особистості на різних вікових етапах. Глибоке засвоєння теорій вікової психології дозволяє фахівцю чітко ідентифікувати вікові кризи, провідні види діяльності та новоутворення, що є критично важливим для надання ефективної

психологічної допомоги. Знання педагогічної психології, у свою чергу, надає інструментарій для аналізу процесів навчання, виховання, взаємодії суб’єктів освітнього середовища та розробки оптимальних психолого-педагогічних стратегій.

Метою викладання дисципліни є формування у студентів цілісної системи теоретичних знань та практичних навичок щодо:закономірностей та рушійних сил психічного розвитку людини в онтогенезі;специфіки вікових періодів та діяльності психолога на кожному з них;психологічних основ навчально-виховного процесу.

МОДУЛЬ 1. ОСНОВИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Тема1. Вікова психологія як наука.

«Вікова і педагогічна психологія» – це базова дисципліна для формування повноцінного фахівця інженерно-педагогічного напряму, яка дозволяє одержати знання, уміння і навики необхідні для ефективної роботи майбутнього інженера-педагога.

Педагогічна психологія — це галузь психологічної науки, яка досліджує психологічні проблеми виховання і навчання особи, — основних механізмів направленої соціалізації людини.

Предметом педагогічної психології є дослідження психологічних закономірностей процесу направленої соціалізації, тобто перетворювання біологічної істоти в людську особу в соціальному, спеціально організованому середовищі.

Таким спеціально організованим середовищем є будь-який інститут соціалізації (дитячий садок, загальноосвітня школа, вуз, за певних умов сім'я), який створює суспільство з конкретним наміром одержати на виході з нього цивілізованого індивіда, тобто таку людину, яка здатна прийняти на себе і ефективно реалізувати певну соціальну роль.

З позиції сучасної методології психолого-педагогічної науки її основним завданням є дослідження умов забезпечення ефективної соціалізації індивіда на його шляху досягнення соціальної зрілості. Завданнями сучасної педагогічної психології наступне:

розкриття психологічних механізмів учбових і виховних впливів на інтелектуальний і особовий розвиток учня;

визначення механізмів і закономірностей освоєння учнями соціокультурного досвіду, зберігання його в індивідуальній свідомості і використання в різних ситуаціях;

визначення зв'язку між рівнем інтелектуального і особового розвитку учнів і формами і методами учбового і виховного впливу (співпраця, активні форми навчання і тому подібне);

визначення особливостей організації і управління учбовою діяльністю учнів і впливу цих процесів на їх особовий і інтелектуальний розвиток, а також на учбовий-пізнавальну і соціальну активність;

дослідження психологічних основ діяльності педагога, його індивідуально-психологічних і професійних якостей;

визначення психологічних основ діагностики рівня і якості вихованості і здібностей учнів, засвоєння ними знань, умінь і навиків;

розробка психологічних основ подальшого удосконалення освітнього процесу на всіх рівнях освітньої системи.

Враховуючи типологічні особливості окремих груп як об'єктів дослідження, прийнято виділяти такі традиційні напрями педагогічної психології:

психологія дошкільного виховання;

психологія навчання і виховання в шкільному віці (молодшому, середньому і старшому);

психологія професійно-технічної освіти;

психологія вищої школи;

психологія післядипломної освіти.

Сучасна педагогічна психологія являє собою самостійну галузь наукового пізнання, яка базується на знаннях загальної, соціальної, вікової психології, психології особи і педагогічних дисциплін.

Єдність педагогічної і вікової психології зумовлена, перш за все, єдністю їх об'єкту дослідження, за який береться онтогенез особи в соціальних умовах. Якщо цей об'єкт розглядається в плані особливостей і закономірностей вікового розвитку особи в умовах її соціалізації, то ми одержуємо предмет вікової психології. У випадках, коли необхідно з'ясувати особливості і закономірності процесів соціального впливу на особу з метою її розвитку, перед нами виникає предмет дослідження педагогічної психології.

Вікова психологія — це область знань, яка акцентує увагу на психологічних особливостях дітей різного віку, тоді як психологія розвитку — це сфера знань, які містять інформацію в основному про

закони вікового перетворення психології дітей. Вікову психологію не можна уявляти собі поза розвитком, як щось незмінне. Так само розвиток немислимий без виділення його вікових особливостей. У реально існуючій області знань про віковий розвиток дітей обидва ці моменту зляться.

Предметом вікової психології, або психологія вікового розвитку, є вивчення і уявлення у вигляді наукових фактів і відповідних теорій основних особливостей психічного розвитку дітей при їх переході з одного віку в інший, включаючи розгорнені різносторонні змістовні психологічні характеристики дітей, які відносяться до різних вікових груп.

Вікова психологія відзначає ті порівняно повільні, але ґрунтовні кількісні і якісні зміни, які відбуваються в психіці і поведінці дітей при їх переході з однієї вікової групи в іншу. Зазвичай ці зміни охоплюють значні періоди життя, від декількох місяців для немовлят до ряду років для дітей більш старшого віку. Ці зміни залежать від так званих «постійно діючих» чинників: біологічного дозрівання і психофізіологічного стану організму дитини, його місця в системі людських соціальних відносин, досягнутого рівня інтелектуального і особистого розвитку.

Вікові зміни психології і поведінки даного типу називаються еволюційними, оскільки вони зв'язані порівняно повільними кількісними і якісними перетвореннями. Їх слід відрізняти від революційних, які, будучи глибшими, відбуваються швидко і за порівняно короткий термін. Такі зміни зазвичай приурочені до криз вікового розвитку, які виникають на рубежі століть між відносно спокійними періодами еволюційних змін психіки і поведінки. Наявність криз вікового розвитку і пов'язаних з ними революційних перетворень психіки і поведінки дитини з'явилася одним з підстав для розділення дитинства на періоди вікового розвитку.

Ще один тип змін, - які можуть розглядатися як ознака розвитку, пов'язана з впливом конкретної соціальної ситуації. Їх можна назвати ситуаційними. Такі зміни включають те, яке відбувається в психіці і поведінці дитини під впливом організованого або неорганізованого навчання і виховання.

Еволюційні і революційні зміни перетворять психологію людини і її особу, а ситуаційні залишають її без видимих змін, зачіпаючи лише деякі форми поведінки, знання, уміння і навики.

Ще однією складовою предмету вікової психології є специфічне поєднання психології і поведінки індивіда, який відбивається за допомогою поняття «вік». Передбачається, що в кожному віці чоловік має унікальне, характерне тільки для нього з'єднання психологічних і поведінкових особливостей, яке за межами цього віку вже більше ніколи не повторюється.

Поняття «вік» в психології асоціюється не з кількістю років, прожитих людиною, а з особливостями його психології і поведінки. Свої вікові особливості мають пізнавальні процеси людини, його сприйняття, пам'ять, мислення, мова та інші. Ще більшою мірою, чим в пізнавальних, процесах, вік людини опиняється в особливостях його обличчя, в інтересах, думках, поглядах, мотивах поведінки. Психологічно правильно певне поняття віку служить основою для встановлення вікових норм в інтелектуальному і особистому розвитку дітей, широко використовується в багатообразних тестах як точка відліку для встановлення рівня психічного розвитку тій або іншої дитини.

Б.Г.Ананьєв виділив дві основні характеристики віку: метричне і топологічне.

Метричне властивість віку виражено у сумі прожитих років, у час життя індивіда до певного моменту існування. Метрична характеристика віку показує як тривалість перебігу чи формування тієї чи іншої психічного процесу чи властивості, а й те, як розгортається цей процес чи властивість у часі, прискорено чи уповільнено, рівномірно чи нерівномірно тощо.

Топологічна властивість полягає у фазах, стадіях становлення різних психологічних функцій, у періодизації розвитку. В.Г.Ананьєв розглядав вік людини як функцію біологічного та історичного часу. Як людина в цілому, так і її тимчасові характеристики, у тому числі і вік, є взаємопроникнення природи та історії, біологічного та соціального. Тому вікові зміни тих чи інших властивостей людини є одночасно онтогенетичними та біографічними. Онтогенез - це розвиток психіки від народження до кінця життя людини чи тварини.

Третьою складовою предмету вікової психології і одночасно психології розвитку є рушійні сили, умови і закони психічного і поведінкового розвитку людини. Під рушійними силами психічного розвитку розуміються ті чинники, які визначають собою поступальний розвиток дитини, є його причинами, містять в собі енергетичні, спонукальні джерела розвитку, направляють його в потрібне русло. Умови визначають собою ті внутрішні і зовнішні постійно діючі чинники, які, не виступаючи як рушійні сили розвитку, проте впливають на нього, направляючи хід розвитку, формуючи його динаміку і визначаючи кінцеві результати. Що ж до законів психічного розвитку, то вони визначають собою ті загальні і приватні закономірності, за допомогою яких можна описати психічний розвиток людини і спираючись на які можна цим розвитком управляти.

Вікова психологія зародилася наприкінці 19 століття як галузь порівняльної психології. Засновником вважається Вільгельм Прейєр, який у книзі «Душа дитини» (1882) описує результати спостережень за розвитком органів чуття, моторики, волі, розуму та розвитку мови свого сина. Заслугою Преєра і те, що він уперше провів об'єктивне дослідження психіки дитини. Він зробив висновок у тому, що у сфері психічного розвитку, проявляється біологічна спадковість, яка служить, зокрема, основою індивідуальних відмінностей. В.Прейєр не лише прагнув розкрити зміст дитячої психіки, описати розвиток пізнавальних процесів та мовлення, емоцій дитини, а й навчити дорослих розуміти дітей за допомогою об'єктивних методів. З цією метою у додатку до своєї книги він помістив зразок щоденника, який намічав канву досліджень кожного віку. Вплив роботи Прейєра позначилося і на тому, що після нього в дитячій психології з'явилося коло проблем, які до цього часу не були в центрі уваги дослідників. Це вивчення кореляції між різними сторонами психічного розвитку (розумового, морального, вольового, емоційного тощо)

Звичайно, не слід думати, що до Преєра ніхто не займався проблемою розвитку людини у дитячому віці. Слово «дитина» довгий час не мало того значення, яке надається йому тепер, а тоді дитина розглядалася як маленька доросла.

Французький демограф та історик Філіп Ар'є досліджував процес становлення проблеми дитячого періоду розвитку на основі вивчення дитячих портретів у різні історичні періоди. Їм було

встановлено, що мистецтво не зверталося дітей до 13 століття. Тільки в пізніший період, у картинах релігійного змісту можна було бачити немовлят в образі Ісуса Христа та ангелів. У 16 столітті з'являються портрети померлих дітей, що свідчить про подолання байдужості до дітей. У 17 столітті вперше з'являються зображення реальних дітей – інфантів та дітей знаті.

Отже, відкриття дитинства дозволило описати повний цикл життя.

Подальший розвиток вікової психології проходив під впливом соціально-економічного розвитку суспільства та тісно пов'язаний з розвитком природознавства (Ч.Дарвін). вивченням діяльності мозку (І.М.Сєченов, Г.Гельмгольц та ін.) практично кожен видатний психолог займався проблемами вікової психології. У зарубіжній психології це Дж. Уотсон, К. Кофка, К. Левін, А. Валлон, З. Фрейд, Ж. Піаже. Великий вклад в дослідження внесли такі радянські психологи як – Л.С.Виготський, В.М.Бехтерєв, Л.І.Божович, П.Я.Гальперін.,В.В.Давидов, А.Н.Леонтьєв, А.Р. Лурія, Д.Б.Ельконін та ін.

Тема 2. Специфіка психічного розвитку дитини.

До основних періодів життя людини відносяться: новонародженість, младенство, раннє дитинство, дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік, рання юність, дорослість та зрілість. Відповідно до цих періодів виділяються і розділи курсу вікової психології.

Новонародженість. Протягом перших чотирьох тижнів після народження дитини називають новонародженим. Цей період – час переходу від комфортного існування у материнській утробі до життя нових незвичних умовах існування. Досвід перших миттєвостей, днів і тижнів закладає фундамент для всього життя дитини. Знання особливостей цього періоду важливе для кращого розуміння потреб дитини та встановлення гармонійних відносин між нею та дорослим.

Але він настає не сам по собі. Перший об'єкт, який дитина виділяє з навколишнього світу, - це особа людини, що постійно знаходиться поруч з ним. Як правило, це обличчя матері, яка задовольняє органічні потреби дитини. Їхні реакції зосередженості дитини на

обличчі матері виникає важливе психологічне новоутворення періоду новонародженості – комплекс пожвавлення. Це емоційно позитивна реакція, що супроводжується рухами та звуками. Це перший поведінковий акт, акт спілкування та виділення дорослого. Комплекс пожвавлення означає перехід від новонародженості до періоду дитинства.

Раннє дитинство – віковий період, який починається після першого року життя дитини та триває до 3 років. Дитина у цьому віці перебуває у світі речей і предметів, у тому своєрідному «силовому полі». Все, що бачить дитина, хоче поторкати руками. Сприйняття і почуття у цьому віці є безперервною єдністю. Вивчаючи розвиток дитини на ранньому дитинстві віці Л.С.Выготский зазначив, що пам'ять у дитини на ранньому дитинстві проявляється завжди у активному сприйнятті – узнавании. Афекти дитини цього віку теж виявляються в момент наочного сприйняття того об'єкта, який афект спрямований. Це віковий період, найбільш сприятливий для засвоєння мови.

Дошкільний вік – змінює раннє дитинство та триває до 6 років. Саме в цей період починається формування багатьох особистісних та інтелектуальних якостей дитини. У процесі спілкування з дорослими відбувається знайомство зі світом соціальних відносин, набувається першого морального досвіду, досвіду взаємодії з навколишнім середовищем. Ця взаємодія здійснюється у різних видах діяльності дитини – у грі, малюванні, конструюванні, музиці, фізкультурі, елементах праці та вчення. Але єдиною діяльністю, яка дозволяє дитині включитися в існуючі соціальні відносини і змоделювати їх самостійно, є сюжетно-рольова гра.

Молодший шкільний вік називають вершиною дитинства. З одного боку, дитина зберігає багато дитячих якостей, з іншого боку, у нього формується інша розумова логіка і соціально важлива діяльність - вчення. Поява поняття «молодший шкільний вік» пов'язане із запровадженням системи загальної та обов'язкової середньої освіти. Цей період займає віковий діапазон від 6-7 до 10-11 років (залежно від того, з якого часу дитина починає відвідувати школу). На думку Давидова, можна говорити лише про найбільш характерні риси цього віку, оскільки зміст середньої освіти та її завдання остаточно не визначені та постійно змінюються. Тому психологічні особливості

молодшого шкільного віку також не можна вважати остаточними та незмінними.

Підлітковий вік - займає особливе місце серед інших вікових етапів становлення особистості. Це критичний, переломний, перехідний вік – вік статевого дозрівання. Він охоплює період від 11 до 16 років. Саме тим часом відбувається посилене засвоєння соціальних цінностей, формування життєвої позиції, спрямованості особистості дитини.

Рання молодість – знаменує собою перехід до дорослості, соціальної зрілості. Особливості перебігу цього періоду розвитку та становлення особистості накладають відбиток на все життя. Головним змістом ранньої юності є входження у доросле життя, засвоєння і правил, що у дорослому суспільстві.

Вік зрілості - займає найбільший часовий відрізок життя людини і охоплює кілька неоднорідних, не схожих один на інший періодів: стадія ранньої дорослості (18-30 років), стадія зрілості (30-45 років), стадія пізньої дорослості (45-55 років) , а також передпенсійний вік (50-55 років для жінок та 55-60 років для чоловіків)

Розвиток – процес безповоротних, спрямованих, закономірних змін, що призводять до кількісних, якісних, структурних перетворень психіки і поведінки людини.

Психічний розвиток – ускладнення процесів відображення людиною дійсності: відчуття, сприймання, пам’яті, мислення, емоцій, почуттів, уяви, а також своєрідних складних психологічних утворень: потреб, мотивів діяльності, інтересів, ціннісних орієнтацій.

Форми розвитку. Філогенез – процес історичного розвитку; філогенез зміна психіки людини, які відбулися у ході її біологічної еволюції під впливом умов життя. Онтогенез – процес індивідуального розвитку психіки, виступає як незворотна послідовність ускладнення структур у якій генетично пізніші структури виникають із більш ранніх і включають їх у себе у зміненому вигляді, кожна нова психічна структура виникає на основі попередньої.

Рушійні сили розвитку

Внутрішні протиріччя є рушійними силами розвитку.

Людська психіка розвивається як система, яка сама себе удосконалює. Постійно порушується і знову відновлюється рівновага між організмом і середовищем, стан рівноваги є тимчасовим, а процес рівноваги постійним. Протиріччя, що виникають, стимулюють організм до активності спрямованої на подолання та встановлення рівноваги.

Мотиваційна сторона випереджує операціональну і змістовну, стимулюючи до розвитку. Протиріччя вирішуються завдяки діяльності, призводячи до нових особистісних якостей.

Протиріччя виникають:

- між новими потребами, цілями, прагненнями і наявним рівнем засобів задоволення;

- між зростаючими фізичними та психічними можливостями та формами взаємовідносин з оточуючими людьми та видами діяльності;

- між розвитком людини та її місцем в системі суспільних відносин;

- між тенденціями до інертності і стійкості з одного боку і рухливості, змін з іншого;

- у розходженні між новими пізнавальними цілями і наявними способами дій;

- між новими ситуаціями і попереднім досвідом;

- між засвоєними загальними і новими фактами

- у становленні окремих психічних процесів (при переході перцептивного до мисленевого пізнання дійсності; від аналітичного розрізнення рис об’єктів до синтетичного узагальнення);

- у становленні особистісних якостей, мотивів, емоційних якостей;

- у становленні вольових якостей (прагнення до самоствердження, самостійності у підлітків);

- у розходженнях між очікуваним, бажаним майбутнім і теперішнім.

Фактори розвитку

Психічний розвиток здійснюється під впливом основних факторів – спадковості та середовища.

Спадковість – властивість організму повторювати в ряді поколінь подібні типи обміну речовин та індивідуального розвитку в цілому.

Генотип – сукупність генів організму, успадкованих від батьків, що визначає анатомо-фізіологічну структуру, морфологічні ознаки організму, будову нервової системи, стать, стадії і темпи дозрівання, ряд індивідуальних (нейробіологічних і функціональних) особливостей, зокрема групу крові, особливості обміну речовин, динамічні властивості нервових процесів.

Про дію фактору спадковості свідчать: згорнутість інстинктивної поведінки немовляти, тривалість дитинства. Фенотипічні фактори типізують розвиток, забезпечують реалізацію видової, фенотипічної програми (прямоходіння, мовленеве спілкування, універсальність руки).

Середовище – оточуючі людину суспільні, матеріальні та духовні умови існування.

Природне середовище, що включає клімат, рослинність, географічні умови, оскільки існує географічний вплив на особливості характеру.

Культурне середовище містить систему цінностей, закріплену в соціальних предметах і знаках.

Соціальне середовище – сімейне та суспільне оточення. Досвід, набутий в сім'ї визначає особистісну поведінку, на різних етапах соціальне середовище змінює свій вплив: для немовляти – малий соціум, для підлітка вплив великого соціуму, у похилому віці важливе сімейне оточення; по-третє, культурне середовище включає систему цінностей, закріплену в соціальних предметах і знаках.

Педагогічний вплив є частиною впливів середовища, опосередковується наявним рівнем розвитку та індивідуальними особливостями; не зводиться до засвоєння та інтеріоризації зовнішніх відносин, включає переробку засвоєного, його систематизацію.

Міра детермінованості впливу факторів різна, в середньому, пропорційне співвідношення 50/50 відсотків біологічного і соціального. Змістовні якості психіки, розвиток яких обумовлений переважно участю в діяльності (ігровій, навчальній, трудовій) більшою мірою залежать від соціального фактора. Розвиток формальних якостей психіки, які включають формально-динамічні

(темперамент) та формально-програмні (когнітивні стилі та стратегії) задається логікою спадковості (біологічний фактор). О.Р. Лурія зазначав, що в онтогенезі включення слова, мови в реалізацію мнемічної функції знижує генотипічний вплив в її індивідуальних особливостях.

Влив навчання на розвиток

Правильно організоване навчання веде за собою дитячий розумовий розвиток. Процеси розвитку не співпадають з процесами навчання, перші йдуть слідом за другими, створюючи зони ближнього розвитку.

Наявний рівень розвитку можна розділити на зону актуального і зону найближчого розвитку.

Зона актуального розвитку – це всі психологічні особливості, які вже розвинулись повністю і проявляються в здатності людини виконувати відповідні ним завдання самостійно.

Зона найближчого розвитку – це всі ті ж особливості, які знаходяться ще в процесі розвитку (які не завершили свій розвиток), але проявляються в здатності людини виконувати відповідні ним завдання з допомогою вчителя. Розходження між рівнем рішення задач, що доступні під керівництвом дорослого і самостійної діяльності визначають зону найближчого розвитку. Зона найближчого розвитку допомагає визначити завтрашній день дитини, динамічний стан його розвитку, враховуючи не тільки досягнуте, але і те, що знаходиться в процесі дозрівання.

Закономірності розвитку

Нерівномірність означає, що темпи розвитку непостійні.

Гетерохронність – це різниця темпів дозрівання в одній і тій же функціональній системі. Типовий приклад – неповна шкільна зрілість, при якій семирічна дитина демонструє інтелектуальну зрілість, вміє читати, писати, при цьому відстає емоційно, тобто страждає від слабкої довільності уваги.

Сензитивність - найсприятливіші умови для розвитку психічних властивостей у певні вікові періоди. Наприклад: період раннього дитинства – до розвитку мовлення, молодший шкільний вік – пам’яті, підлітки – мислення, світогляду – ранній юнацький вік.

Пластичність забезпечує компенсацію, заміну дії однієї психічної функції іншою.

Поняття віку, вікова періодизація

Одна зі складових предмету вікової психології це поєднання психології і поведінки індивіда, що визначається поняттям віку.

Вік – конкретна, відносно обмежена в часі ступінь фізичного, психічного, соціального розвитку, що характеризується сукупністю закономірних, однакових для всіх людей фізіологічних і психологічних змін, не пов’язаних з індивідуальними особливостями.

Криза – нормативний, нестабільний процес, який виникає під час переходу людини від одного вікового періоду до іншого, пов’язаний з якісними перетвореннями у соціальних відносинах, діяльності, свідомості, виявляється в цілісних психічних і особистісних змінах.

Еріксон виділив і описав життєвих психологічних криз.

На кожній із стадій дитина відчуває специфічну кризу, суть якої становить конфлікт між протилежними станами свідомості, психіки. Якщо ці конфлікти вирішуються успішно, то криза не набуває гострих форм і закінчується утворенням певних особистісних якостей, що у сукупності складають той чи інший тип особистості.

Як і Фрейд, Еріксон вважав, що лише здорова доросла людина здатна задовольняти свої потреби в особистісному розвитку, бажання власного «ЕГО»(Я) і відповідати вимогам суспільства. Наприклад, якщо людина молода і здорова, то вона повинна обирати таку професію, яка була б цікавою для неї і водночас необхідною для суспільства.

Перша криза – дитина переживає на 1-му році життя. Він пов'язаний із задоволенням основних фізіологічних потреб дитини доглядає за ним людиною. Значний дорослий – мати. За позитивного розвитку дитини формується довіра до людей. При надто ранньому відлученні дитини від грудей, внаслідок нехтування дитиною, поганому з нею поводженні, її емоційної ізоляції виникає незадоволення до людей, ухиляння від спілкування, замкнутість.

Друга криза – пов'язана з першим досвідом навчання, з привчанням дитини до охайності. Його значущі дорослі - батьки, які розуміють і

приймають дитину, допомагають їй контролювати свою поведінку, дитина отримує досвід автономії, набуває самостійності, впевненості в собі. Дитина дивиться він як самостійного, ще залежного від батьків людини. Навпаки, надто суворий чи непослідовний зовнішній контроль розвиває в нього сорому та сумніви у собі. Він відчуває свою непристосованість, боїться втратити контроль на власному організмі, у нього формується сильне бажання приховати від оточуючих свою неповноцінність.

Третя криза відповідає дошкільному віку. Тут відбувається самоствердження дитини. Він виявляє допитливість і активність у вивченні навколишнього світу, наслідує дорослих, включається в полоролеву поведінку, постійно будує плани та намагається їх здійснити. Усе це сприяє розвитку почуття ініціативи. При аномальному розвитку переживання повторених невдач формують почуття провини, пасивність, заздрість до інших дітей, пригніченість і ухильність, відсутність ознак статеворольової поведінки.

Четверта криза – відбувається у шкільному віці. Тут значними дорослими стають вчителі, школа. Залежно від атмосфери, що панує в школі, і методів виховання у дитини розвивається смак до роботи або, навпаки, почуття власної неповноцінності. У першому випадку формуються працьовитість, почуття обов'язку, прагнення досягнення успіху, розвиваються навички та вміння. У разі аномального розвитку – уникнення складних завдань, ситуацій змагання з іншими дітьми, конформізм, почуття марності зусиль, що прикладаються, приреченість на те, щоб все життя залишатися посередністю.

П'ята криза – відповідає підлітництву та ранній юності. Його переживають діти обох статей у пошуках ідентифікації – засвоєння зразків поведінки значних інших людей, якими є, насамперед, групи однолітків. Відбувається активний пошук себе, життєве самовизначення, вирішення питання «ким бути?» та експериментування у різних ролях. Становлення світогляду. Чітка статева диференціація в міжособистісному поведінці. При аномальному розвитку - плутанина ролей, концентрація душевних сил на самопізнанні, прагнення розібратися в собі на шкоду розвитку відносин із зовнішнім світом і людьми, сором'язливість. Зниження трудової активності. Плутанина у світоглядних установках, негативізм.

Шоста криза – рання дорослість (20-40 років) пов'язана з пошуком близькості з коханою людиною, та забезпечення дітям належного розвитку. Задоволеність особистим життям. Прагнення контактів із людьми. Значні інші: друзі, сексуальні партнери, колеги, суперники. У разі аномального розвитку – уникнення людей, особливо близьких, важкий характер, непередбачувана поведінка. Невизнання, ізоляції. Поява перших симптомів душевних розладів, що нібито виникають під впливом ворожих сил.

Сьомий криза – 40-60 років – характеризується розвитком почуття збереження роду, виявляється у інтересі наступного покоління та її вихованню. Почуття гордості за своїх дітей. Це період високої продуктивності, творчості в різних областях. Зріле, повноцінне, різноманітне життя. При аномальному розвитку – застій, егоїзм, егоцентризм, непродуктивність у роботі, виняткова турбота про себе, збіднення міжособистісних взаємин у сім'ї.

Восьма криза – старіння – це завершення життєвого шляху та його вирішення залежить від того, як цей шлях було пройдено. Підбиття підсумків, спокійна, виважена оцінка минулого, усвідомлення цілісності прожитого життя, його повноти та корисності, здатність примиритися з неминучим, розуміння того, що смерть не страшна. Значні інші – мій рід – все людство. При аномальному розвитку – відчай. Відчуття даремно прожитого життя, безглуздості існування, втрата віри в себе та інших, страх перед смертю та неможливістю розпочати життя наново.

Вказані 8 стадій люди проходять з різною швидкістю та з різним успіхом. Невдалий розв'язання кризи на одній з них призводить до того, що, переходячи на нову стадію, людина переносить із собою необхідність вирішувати протиріччя, властиві не тільки даній, а й попередній стадії. Однак, у такому разі це дається набагато складніше.

Критичний період – це період в якому протиріччя досягає свого максимуму (тобто вимагає рішення).

Стабільний період – це період поступового розв’язання старого протиріччя і накопичення нового.

Зазначені періоди характеризуються такими особливостями:

1. Протягом кризових періодів у більшості дітей проявляється важковиховуваність та зниження темпу розвитку.

2. Кризи, мають нечіткі межі та момент їх настання і закінчення передбачити складно, в середині цього періоду характерно різке загострення – кульмінація.

3. Стабільні періоди насичені повільними змінами, накопичуються в кінці періоду. Тому межі стабільного періоду виявляються різко.

Критерії періодизації

Існує декілька підходів до проблеми вікової періодизації:

За У. Штерном, процес індивідуального розвитку дитини будується відповідно до основних періодів біологічної еволюції та історичного розвитку людства.

За П.П. Блонським, основним критерієм вікової періодизації є поява і заміна зубів (беззубе дитинство, дитинство молочних зубів, дитинство постійних зубів).

За З. Фрейдом, основний критерій – психосексуальний розвиток.

За Е. Еріксоном – соціогенетичний розвиток особистості, що пов’язаний з подоланням криз.

За Л.С. Виготським та Д.Б. Ельконіними критеріями визначення основних періодів індивідуального психічного розвитку є якісні і суттєві ознаки в їх системному зв’язку, які виявляються на кожному віковому етапі: соціальна ситуація розвитку; психологічне новоутворення, провідна діяльність:

соціальна ситуація розвитку – ті неповторні зв’язки і взаємовідносини дитини з соціальним середовищем, які складаються на даному віковому етапі і оптимально впливають на розвиток. Аналіз соціальної ситуації розвитку означає одночасне врахування відносин: з «суспільними дорослими» як представником соціальної функції (вихователь, учитель, лікар) та індивідуальні, особисті відносини з близькими дорослими і однолітками.

провідна діяльність – це діяльність, яка є найоптимальнішою для психічного розвитку на даному етапі, зумовлює основні зміни в психічних процесах і особистості. Кожна стадія психічного розвитку характеризується певним провідним типом діяльності, що не

виключає ролі інших видів. Три види діяльності: гра, учіння і праця – змінюють один одного не механічно, а співіснують на всіх етапах розвитку людини. Ознакою переходу від однієї стадії до іншої є зміна провідного типу діяльності.

психологічні новоутворення – це психічні і соціальні зміни, які виникають на даному етапі розвитку і визначають свідомість дитини, ставлення до середовища, перебіг розвитку в даний момент. Накопичуючись з часом, вони поступово приходять у протиріччя зі старою ситуацією розвитку, призводять до її злому і побудови нових відносин, які відкривають нові можливості для розвитку дитини в наступному віковому періоді. Новоутворення – це ті психічні особливості, які більш активно розвиваються на певному віковому етапі.

Таблиця 1.3

Періодизація вікового розвитку (за Д.Б. Ельконіним)

Вік (роки)	Соціальна ситуація розвитку	Провідна діяльність	Психологічні новоутворення стабільних періодів та суперечності кризових
Криза новонародженого		Суперечності обумовлені новими умовами існування дитини, як окремого від матері організму	
Період немовляти (0-1 року)	Батьки	Безпосереднє емоційне спілкування	Потреба в спілкуванні, емоційних відносинах, розвиток мовлення, моторики.
Криза 1 року		Суперечність між новими психо-моторними особливостями та мовленевими здатностями	
Раннє дитинство (1-3 років)	Батьки, поява представників «соціальний дорослий», однолітки (але	Предметно-маніпулятивна діяльність	Розвиток мовлення, наочно-дійового мислення, оволодіння прямоходінням. Формування ставлення до предметів, як до речей , які

	«гра поруч, а не разом»)		мають певні функції і спосіб використання.
Криза3 років		Суперечність обумовлена новим етапом розвитку самосвідомості, прагненням до самостійності	
Дошкільне дитинство (3-6 Років)	Батьки, розширення представників «соціального дорослого», поглиблення контактів з однолітками	Рольова гра	Формування ієрархії мотивів, розвиток самооцінки, розвиток довільності. Інтерес до процесу гри. Образне мислення, пам’ять.
Криза7 років		Суперечність обумовлена збільшенням кількості регламентацій в житті дитини	
Молодший шкільний вік (6-11 років)	Спільна з однолітками навчальна діяльність (обов’язкова, регламентована, спільна діяльність)	Навчальна діяльність	Виникнення внутрішнього плану дій, закріплення довільності, стійких форм поведінки і діяльності (звички, навички). Розвиток нового пізнавального ставлення до дійсності. Формування позицій школяра, розвиток суспільної спрямованості.
Криза початку підліткового віку		Суперечність пов’язана з новими умовами провідної діяльності, які вимагають активізації адаптаційних можливостей	
Підлітковий вік (11-15 років)	Домінуючими стають соціальні мотиви навчання та спілкування з однолітками.	Інтимно-особистісне спілкування в процесі суспільно-корисної діяльності та навчання	Почуття дорослості, прагнення до самостійності. Критичність мислення, схильність до рефлексії, формування самоаналізу. Прагнення до спілкування, оцінка товариських та дружніх стосунків як

			особистих досягнень, інтерес до протилежної статі. Помітний розвиток вольових якостей.
Криза завершення підліткового віку		Суперечність пов’язана з прагненням до самоствердження	
Ранній юнацький вік (15-17 років)	Стосунки з оточенням стають обумовлені змістом новоутворень: світогляду, морального і психічного самовизначення.	Навчально-професійна діяльність (ціннісно-орієнтаційна)	Формування самосвідомості, самовизначення. Прагнення до самовиховання, самопізнання, самовдосконалення. Критичне ставлення до дорослих. Філософсько-романтичний вік. Психосексуальні орієнтації. Громадські права та обов’язки.

Періоди дорослості та зрілості є менш дослідженими у віковій психології, але вимагають особливої уваги, більш детальна характеристика надана в темі 6 «Психологія періоду дорослості та зрілості».

Л.С. Виготський сформулював низку законів психічного розвитку дитини.

1. Дитячий розвиток має складну організацію в часі: свій ритм, який не збігається з ритмом часу і змінюється в різні роки життя. Цінність кожного року або місяця життя дитини визначається тим, яке місце вона займає у циклах розвитку. Так, роки життя в дитинстві не дорівнює року життя в підлітковому віці. Періоди підйому, інтенсивного розвитку змінюються періодами уповільнення та згасання.

2. Закон метаморфози в дитячому розвитку: розвиток є ланцюгом якісних змін. Дитина не просто маленька доросла, яка менше знає

або менше вміє, а істота, що володіє якісно відмінною психікою. На кожному віковому ступені вона якісно відрізняється від того, що було раніше, і того, що буде потім.

3. Закон нерівномірності дитячого розвитку: кожна сторона у психіці дитини має свій оптимальний період розвитку. Із цим законом пов'язана гіпотеза Л.С.Виготського про системну і смислову будову свідомості. Спочатку, у дитячому віці до року, свідомість дитини не диференційована. Диференціація функцій починається з раннього дитинства. Спочатку виділяються та розвиваються основні функції, насамперед сприйняття, потім складніші. Сприйняття, інтенсивно розвиваючись, хіба що висувається у центр свідомості і стає домінуючим психічним процесом. Спочатку воно злите з емоціями - "афективне сприйняття".

Інші функції знаходяться на периферії свідомості та залежать від домінуючої функції. Кожен віковий період пов'язані з перебудовою міжфункціональних зв'язків – зміною домінуючої функції, встановленням відносин між ними.

5. Закон розвитку вищих психічних функций. Вищі психічні функції виникають спочатку як форма колективної поведінки, як форма співпраці з іншими людьми і згодом вони стають внутрішніми індивідуальними функціями (формами) самої дитини.

Відмінні ознаки найвищих психічних функцій; опосередкованість, усвідомленість, довільність, системність. Вони формуються прижиттєво, утворюються внаслідок оволодіння спеціальними знаряддями, засобами, виробленими під час історичного поступу суспільства, розвиток зовнішніх психічних функцій пов'язані з навчанням у сенсі слова. Специфіка дитячого розвитку у тому, що його підпорядковується не дії біологічних законів, як в тварин, а дії суспільно-історичних законів.

Найпершою потребою у період зростання та розвитку дитини – це потреба у спілкуванні з дорослим. На її основі немовля вступає в практичне спілкування з людьми, яке пізніше здійснюється через предмети та через мовлення.

Рушійною силою психічного розвитку навчання. Розвиток та навчання – це різні процеси. Процес розвитку має внутрішні закони самовираження. Воно розглядає розвиток як формування кожної

людини як особистості, що відбувається шляхом виникнення на кожному щаблі нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усім попереднім ходом розвитку, але не які у готовому вигляді більш ранніх щаблях. Навчання це внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку у дитини не природних, але історичних особливостей людини. Тобто навчання не тотожне розвитку. Навчання та діяльність нерозривні, вони стають джерелом розвитку психіки дитини. Головні зміни у становленні психічних функцій та особистості дитини, що відбуваються на кожному віковому етапі, зумовлені провідною діяльністю.

Провідна діяльність – це вид діяльності, з якою цьому етапі онтогенезу пов'язане виникнення найважливіших психічних новоутворень.

Рушійні сили – чинники, які визначають поступальний розвиток дитини, є її причинами, містять у собі енергетичні, спонукальні джерела розвитку та спрямовують їх у потрібне русло.

Тема 3: Віковий розвиток у психоаналітичній теорії і епігенетичній теорії розвитку особистості Е.Еріксона.

Динамічна концепція сексуального розвитку 3. Фройда

Відповідно до цієї теорії всі стадії психічного розвитку людини зводяться до перетворення і переміщення по різних ерогенних зонах лібідозної чи сексуальної енергії. Психоаналітичні стадії психічного розвитку — це стадії психічного генезу протягом життя дитини, в яких відображено розвиток трьох основних компонентів особистості: "Воно", "Я", "Над-Я" та їх взаємовплив.

Орольна (aymoepomumta) стадія (0—1 рік) характеризується тим, що основним джерелом задоволення є харчування. Вона включає дві фази: ранню (0—6 міс.) та пізню (6—12 міс.)/і характеризується двома послідовними лібідозними діями: ссання та укус. Провідною ерогенною зоною на цій стадії є рот. Якщо в перші місяці свого життя дитина не відділяє своїх відчуттів від об'єкту, то в другій половині першого року життя у дитини починають формуватись перші уявлення про інші об'єкти (і, в першу чергу, про матір), як незалежні від нього. Мати сприймається як об'єкт, який може захистити від зовнішнього світу і дитина проявляє невдоволення та тривожність, коли її довго немає поряд. Біологічний зв'язок з матір'ю породжує потребу в любові, яка живе в людині все життя.

У новонародженої дитини ще немає "Я", воно поступово диференціюється від її "Воно" під впливом зовнішнього світу у зв'язку із задоволенням чи незадоволенням своїх оральних потреб. Не маючи достатнього їх задоволення, дитина шукав заміщення і не може перейти на наступну стадію генетичного розвитку. Вже на цій стадії, як вважав 3. Фройд, діти поділяються на оптимістів та песимістів і можуть проявляти жадібність, вимогливість, невдоволення як риси майбутньої особистості.

Анальна стадія (1—3 роки) характеризується переміщенням дитячої сексуальності в область ануса у зв'язку з оволодінням функціями виділення, дефекації, утворенням "Я", яке здатне контролювати імпульси "Воно" та "Над-Я" як частини "Я", де закладаються заборони та вимоги дорослих до поведінки дитини. В залежності від

ставлення дитини до тілесних, природних функцій, якими вона оволодіває, у неї розвиваються такі риси, як акуратність, точність або ж впертість, агресивність, замкнутість та ін.

Фаллічна стадія (3—5 років) — це найвищий рівень дитячої сексуальності* на якому діти зосереджені на генітальних органах та відчувають потяг до інших дорослих і, перш за все, до батьків. Це, за висловом З. Фройда, Едіпів комплекс у хлопчиків (потяг до матері) та комплекс Електри у дівчаток (потяг до батька). Звільнення від цього комплексу та утворення "Над-Я" відбувається в кінці цієї стадії, що відіграє значну роль у психічному розвитку дитини. До п'яти років у дитини уже сформовані основні структури особистості, головну серед яких відіграє "Я", яке бореться з потягами "Воно" та заборонами "Над-Я", закладається раціональне мислення, самоспостереження, розсудливість.

У латентній стадії (5—12 років) "Я" вже повністю контролює потреби "Воно", статевий інтерес знижується, енергія лібідо переноситься на засвоєння загальнолюдського досвіду та встановлення дружніх стосунків з ровесниками та дорослими.

На генітальній стадії (12—18 років) дитячі сексуальні прагнення знову повертаються і підліток прагне до нормального сексуального спілкування. Та якщо з якихось причин воно ускладнюється, спостерігається регресія на одну з попередніх стадій, може виникнути, наприклад, Едіпів комплекс у формі гомосексуальності. "Я" бореться з "Воно", використовуючи такі механізми психологічного захисту, як аскетизм та інтелектуалізація, які допомагають загальмувати потяги.

Механізм сублімації, за З. Фройдом, забезпечує нормальний розвиток та безконфліктну взаємодію "Воно", "Я", та "Над-Я".

Основна цінність теорії З. Фройда полягає у виявленні значення для розвитку дитини інших людей.

Психоаналіз З. Фройда отримав свій розвиток в роботах його доньки А. Фройд, які висвітлюють закономірності розвитку дитини, труднощі в навчанні та вихованні, природу та чинники порушень нормального розвитку. Кожна фаза, на думку А. Фройд, є результатом розв'язання конфлікту між внутрішніми інстйнктивними потягами та вимогами оточення. Нормальний розвиток дитини

відбувається стрибкоподібно з прогресивними і регресивними процесами, і є процесом поступової соціалізації, переходом від принципу задоволення до принципу реальності.

Епігенетична теорія розвитку особистості Е. Еріксона

Е. Еріксон, виходячи з структури особистості згідно З. Фройду, розробив психоісторичну теорію розвитку особистості з врахуванням конкретного культурного середовища. На його думку, кожній стадії відповідає очікування даного суспільства, яке індивід може виправдовувати чи не виправдовувати і відповідно цьому прийматись, чи не прийматись ним. Він увів поняття "гру пової ідентичності" та "егоідентичності". "Групова ідентичність" формується як результат включення дитини в певну соціальну групу, а "егоідентичність" як відчуття цілісного власного "Я", його стійкості.

Він виділяє вісім стадій життєвого шляху особистості: немовляти (оральна стадія), ранній вік (анальна стадія), вік гри (фаллічна стадія), шкільний вік (латентна стадія), підлітковий вік (латентна стадія), молодість, зрілість і старість.

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.

Розвиток особистості є результатом боротьби двох крайніх можливостей, яка на новій стадії розділяється новим завданням. Поворотні пункти при переході від однієї форми егоідентичності до другої Е. Еріксон називає кризами ідентичності.

Стадії життєвого шляху особистості за Е. Еріксоном

Вік немовляти (оральна стадія)	Довір'я — недовір'я
Ранній вік (анальна стадія)	Автономія — сумніви, сором

Вік гри (фаллічна стадія)	Ініціативність — почуття провини
Шкільний вік (латентна стадія)	Досягнення — неповноцінність
Підлітковий вік (латентна стадія)	Ідентичнісь — дифузія ідентичності
Молодість	Інтимність — ізоляція
Зрілість	Творчість — застій
Старість	Інтеграція — розчарування в житті

Так, найбільш глибокою життєвою кризою характеризується п'ята стадія розвитку особистості, до якої призводять три лінії розвитку: бурхливий фізичний ріст та статеве дозрівання, стурбованість сприйняттям себе очима інших та пошук професійного покликання.

Е. Еріксон вважав, що послідовність стадій є результатом біологічного дозрівання, але зміст розвитку визначається тим, чого чекає від людини суспільство, до якого вона належить. Кожна людина, вважав Е. Еріксон, може пройти ці стадії, до якої б культури вона не належала, все залежить від тривалості життя.

Тема 4: Концепція інтелектуального розвитку Ж.Піаже.

Швейцарський психолог Жан Піаже (1896-1980) вивчав закономірності розвитку мислення у дитини і прийшов до висновку, що когнітивний розвиток є результатом послідовних стадій розвитку особистості. Розвиток інтелекту дитини відбувається у постійних пошуках рівноваги між тим, що дитина знає і що прагне зрозуміти. Всі діти проходять ці стадії в однаковій послідовності під впливом таких факторів, як дозрівання нервової системи, накопичення досвіду, розвиток мовлення і виховання. Когнітивний розвиток дитини може блокуватись на певному етапі, якщо один із перерахованих факторів недостатньо представлений.

Згідно з теорією Піаже, в розвитку інтелекту людини можна виділити чотири головні періоди: сенсомоторна стадія (від народження до 2 років), доопераційна стадія (від 2 до 7 років), стадія конкретних операцій (від 7 до 11 років) і стадія формальних операцій (від 11 до 15 років).

Сенсомоторний інтелект - стадія розвитку інтелекту (від народження до двох років), яка розгортається до періоду інтенсивного опанування мови. На цій стадії досягається координація сприйняття та моторики, дитина взаємодіє з об'єктами, їхніми перцептивними та моторними сигналами, однак не зі знаками, символами, що репрезентують об'єкт.

Доопераций не мислення - стадія розвитку інтелекту дитини від двох до семи років, що характеризується формуванням символічної функції, яка забезпечує розрізнення означуваного та означення і є основою розвитку уявлень. На цій стадії розвитку дитина орієнтується тільки на перцептивні співвідношення. Дитяче мислення на цій стадії відзначається егоцентризмом.

Стадія конкретних операцій - форма мислення, що здійснюється на основі логічних операцій, в яких використовуються зовнішні наочні дані. Ця стадія розвитку властива дітям віком від 7-8 до 11-12 років. На цій стадії формується понятійне відображення середовища, дитина опановує прості операції класифікації, формуються поняття числа, часу, руху тощо. На цій стадії операції мислення ще не цілком розвинуті, вони не формалізовані, залежні від конкретного змісту, в

різних предметних областях розвиваються нерівномірно, не об'єднані в цілісну систему.

Стадія формальних операцій - стадія розвитку інтелекту, характерна для дитини віком від 11-12 до 14-15 років. Це система, надбудована над конкретними операціями. Опанувавши формальні операції, дитина може будувати власні гіпотетико-дедуктивні висновки, які ґрунтуються на самостійному висуванні гіпотез і перевірці їхніх наслідків. Гіпотетичне та абстрактне мислення дозволяє виходити в гіпотетичні світи, досліджувати та встановлювати суттєві закономірності.

Розвиток операційного мислення, за теорією Піаже, знаменує завершення інтелектуального розвитку, однак не всі люди досягають стадії формальних операцій. Це властиво лише високорозвинутим в інтелектуальному плані індивідам.

Вагомим вкладом у психологію були експерименти Піаже по дослідженню егоцентризму. Так, Піаже ставив дітям прості питання, де потрібно було розглянути ситуацію з точки зору іншої людини. Наприклад, він запитував дитину, скільки у неї братів і, почувши відповідь: "У мене два брати" - задавав дитині наступне питання: "А скільки братів у твого старшого брата?" Як правило, діти не могли правильно відповісти на це питання і відповідали, що у старшого брата лише один брат, забуваючи при цьому себе.

Складнішим був наступний експеримент, у якому дітям пропонувався макет з трьома горами, на вершинах яких були розташовані різні предмети - млин, будинок, дерево. Дітям показували декілька фотографій макету і просили вибрати ту з них, на якій усі три гори розташовані так, як їх бачить дитина. Це завдання виконували навіть маленькі, 3-4*річні діти. Після цього, з іншого боку макету ставили ляльку, і експериментатор просив дитину вибрати ту фотографію, яка відповідає точці зору ляльки. З цим завданням діти вже не могли впоратися, причому, як правило, навіть 6-7-річні діти знову вибирали ту фотографію, яка відображала їх позицію перед макетом, але не позицію ляльки або іншої людини. Ці експерименти дозволили Піаже зробити висновок про те, що дітям дошкільного віку важко стати на чужу точку зору, тобто вони егоцентричні.

Головне досягнення Ж.Піаже в тому, що він першим зрозумів, досліджував і виявив специфіку та якісну своєрідність дитячого мислення, показав, що мислення дитини відрізняється від мислення дорослої людини. Розроблені ним методи дослідження рівня розвитку інтелекту широко використовуються у сучасній практичній психології.

Тема 5: Вітчизняна традиція у віковій психології (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін).

Розвиток - безперервний процес, що виявляється не тільки в кількісних, а і в якісних змінах людської істоти. У психічному розвитку, як зазначає Г.С.Костюк, кількісні зміни виявляються в збільшенні з віком кількості утворюваних навичок, асоціацій, у зростанні кола уявлень, знань про навколишній світ, пасивного й активного словника дитини, обсягу її уваги, сприймання, пам'яті тощо.

Якісні зміни відбуваються протягом усіх етапів онтогенезу людської психіки. Якісних змін зазнають як окремі психічні процеси, так і психіка в цілому. З розвитком психічних процесів, різних видів діяльності складаються й психічні властивості індивіда (розумові, емоційні, вольові, моральні, трудові), характерні риси його свідомості та самосвідомості. Ці зміни не випадкові. Вони необхідні, послідовні й прогресивні. Кожна нова психічна структура виникає на основі попередньої. Онтогенез людської психіки - це перехід від менш досконалих її форм до більш досконалих.

На думку Г.С.Костюка, онтогенез іде не по прямій, а "по спіралі". Наприклад, загострене прагнення до самостійності, що виявляється наприкінці раннього віку в неслухняності, впертості, повторюється у підлітковому віці, але набуває нового змісту і нових форм.

Розвиток психіки - це чергування стабільних і кризових періодів. Кризи - короткі, але бурхливі стадії, впродовж яких відбуваються значні зрушення в психічному розвитку дитини і вона різко змінюється.

У процесі психічного розвитку та його результатах існують типологічні й індивідуальні відмінності.

Л.С.Виготський встановив 4 закони дитячого розвитку:

1. Закон циклічності - періоди підйому, інтенсивного розвитку змінюються періодами уповільнення. На різних етапах зміни в дитячій психіці можуть проходити повільно, а можуть швидко. При

цьому фази уповільнення не означають застою. Це нагромадження сил, яке веде до подальшого прискорення розвитку.

2. Закон нерівномірності розвитку - різні сторони особистості, а також психічні функції, розвиваються асинхронно: у той час, як розвиток одних прискорюється, розвиток інших уповільнюється.

3. Закон "метаморфози" - розвиток не зводиться до кількісних змін; це ланцюг якісних змін, перетворення змін кількісних в якісні.

4. Закон поєднання процесів еволюції та інволюції в розвитку дитини. Те, що розвивається на попередньому етапі, відмирає або перетворюється. Наприклад, дитина, навчившись говорити, перестає лепетати.

Психічний розвиток людського індивіда - обумовлений процес. У психології є багато теорій, які по-різному пояснюють умови психічного розвитку дитини. Більшість теорій об'єднуються в 2 напрями: біологізаторський і соціологізаторський.

У біологізаторському напрямі розвиток психіки і поведінки людини розглядають як результат еволюційного перетворення генетично закладених в організмі можливостей, що існують у вигляді задатків.

У межах цього напряму виникла теорія рекапітуляції: онтогенез (індивідуальний розвиток) є скороченим повторенням філогенезу (історичного розвитку) (Е. Геккель).

Представники соціологізаторського напрямку стверджують, що у будь-якої людини, незалежно від її природних анатомофізіологічних особливостей, можна сформувати психічну функцію певного рівня за допомогою навчання і виховання.

Його джерела - в ідеях філософа сімнадцятого століття Джона Локка, якому належить теорія "чистої дошки": дитина від народження є "чистою дошкою". Під впливом зовнішніх умов у неї виникають всі психічні якості, характерні людині.

Існує третій підхід до вирішення зазначеної проблеми - теорія конвергенції двох чинників. Основоположник цієї теорії В.Штерн вважає, що процес психічного розвитку обумовлюється взаємодією спадковості та середовища. Душевний розвиток не є простим виявленням природжених властивостей, але і не є простим

сприйманням зовнішніх впливів. Це результат конвергенції внутрішніх даних із зовнішніми умовами розвитку.

Свій підхід до вирішення цієї проблеми запропонував Л.С.Виготський. Він доводить, що спадковість наявна в розвитку всіх психічних функцій дитини, але має різну вагу. Елементарні функції (починаючи з відчуття, сприймання) більше обумовлені спадковістю ніж вищі. Вищі функції - продукт культурно-історичного розвитку людини. Чим складніша функція, тим довший шлях її онтогенетичного розвитку і тим менше спадковість здійснює на неї вплив.

Психічний розвиток дитини не визначається механічним складанням двох чинників. На кожному етапі розвитку, стосовно кожної конкретної ознаки розвитку, необхідно встановлювати конкретне поєднання біологічних і соціальних моментів.

Вітчизняний психолог Г.С.Костюк, аналізуючи проблему обумовленості психічного розвитку, стверджує, що в онтогенезі психіки людини має місце єдність біологічних і соціальних умов, в якій провідна роль належить соціальному. У системі засобів, якими суспільство впливає на розвиток психіки індивіда, вирішальна роль належить навчанню й вихованню. Він вважає, що онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю. Біологічна спадковість передається через генотип. У свою чергу генотип визначає анатомо-фізіологічну структуру організму, його морфологічні й фізіологічні ознаки, будову нервової системи, стать організму, стадії його дозрівання, а також ряд індивідуальних морфологічних і функціональних особливостей організму, безумовно-рефлекторні мозкові структури. Людський індивід наділений від народження природними життєвими силами, які існують у ньому у вигляді задатків.

Соціальне середовище - це суспільство, в якому росте дитина, його культурні традиції, ідеологія, рівень розвитку науки і мистецтва, основні релігійні течії. Від особливостей соціального і культурного розвитку суспільства залежить прийнята в ньому система виховання і навчання. Середовище, що оточує дитину - це передусім люди, їхні

взаємини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності.

Г.С.Костюк вважає, що на дитину впливають лише ті зовнішні умови, з якими вона вступає в активний зв'язок. Особистість не є пасивним продуктом взаємодії спадковості та середовища. Взаємодія цих факторів реалізуються через активність дитини. Вона не пасивно пристосовується до оточуючого її світу людських предметів, а активно привласнює собі всі досягнення людства.

Для практики роботи в школі вирішити проблему взаємозв'язку навчання і розвитку надзвичайно важливо. С.Л.Рубінштейн стверджував, що кожна концепція навчання, яку сформулює педагог, включає в себе (усвідомлює він це, чи ні) певну концепцію розвитку.

У психологічній науці існує декілька підходів до вирішення цієї проблеми:

1. Навчання не впливає на розвиток. Воно підпорядковане законам розвитку, а не навпаки. Розвиток - процес, який здійснюється відповідно до природних законів і протікає за типом дозрівання, а навчання - це зовнішнє використання можливостей, що виникають у процесі розвитку. Навчання залежить від розвитку, але розвиток ніяк не змінюється під впливом навчання. Навчання вимагає наявності певного рівня зрілості окремих психічних функцій як своїх необхідних передумов. Воно немов би є надбудовою над дозріванням (Ж.Піаже).

2. Ототожнення процесу навчання і розвитку біхевіористами. Розвиток - це засвоєння нових навичок, які здобуваються в процесі розвитку. Розумовий розвиток - послідовне накопичення умовних рефлексів. "Навчання" і "розвиток" - синоніми: дитина розвинута настільки, наскільки вона научена (У.Джеймс, Е.Торн-Дайк).

3. Розгляд розвитку і як дозрівання, і як навчання. Це взаємозалежні процеси.

С.Л.Рубінштейн пропонує говорити про єдність розвитку і навчання. Розвиток не тільки обумовлюється навчанням, але і сам обумовлюється ним, дитина дозріває виховуючись і навчаючись. Розвиток і виховання означає, що ці процеси взаємозалежні, де причина і наслідки безперервно обмінюються місцями.

4. Висунення положення про провідну роль навчання в психічному розвитку (Л.С.Виготський).

Процеси навчання і розвитку не збігаються. Між ними існує складний взаємозв'язок, який змінюється в процесі життя. Коли вища психічна функція формується в спільній діяльності з дорослим, вона знаходиться в зоні найближчого розвитку. Це сфера ще не дозрілих, а тільки дозріваючих психічних процесів. Вона визначається змістом тих завдань, які дитина не може вирішити самостійно, але вже вирішує за допомогою дорослого. Можливості навчання визначаються зоною його найближчого розвитку. Зона актуального розвитку визначається змістом тих задач, які дитина може вирішити самостійно. Навчання не повинно відриватися від розвитку дитини. Водночас навчання, опираючись на досягнутий дитиною рівень розвитку, повинно йти попереду його. Тільки те навчання буде правильним, яке знаходиться попереду розвитку. Отже, не будь-яке навчання, а лише правильно організоване, веде за собою розвиток. Педагогіка, за словами Л.С.Виготського, повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зуміє в процесі навчання викликати до життя ті процеси розвитку, які зараз лежать у зоні найближчого розвитку.

О.М.Леонтьєв розробив теорію діяльності. В психології навіть існує діяльнісний підхід до вирішення багатьох психолого-педагогічних проблем. У центрі уваги діяльнісного підходу знаходиться принцип єдності діяльності та свідомості. Суть цього принципу полягає в тому, що діяльність розглядається:

1) як умова виникнення, чинник формування і об'єкт застосування свідомості;

2) як форма активності свідомості;

3) як регулятор поведінки і дій людини.

У вивченні розвитку психіки дитини необхідно виходити з аналізу розвитку її діяльності. В свою чергу розвиток діяльності залежить від наявних життєвих умов. О.М.Леонтьєв розкриває значення і механізми впливу діяльності на дитячий розвиток. Він вважає, що варто говорити про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності. Кожна стадія психічного розвитку

характеризується певним, провідним на даному етапі типом діяльності. Провідний тип діяльності не виключає ролі інших видів. Ознакою переходу від однієї стадії до іншої є зміна провідного типу діяльності. О.М.Леонтьєв вважає, що дитина не тільки змінює своє місце в системі суспільних відносин, а й усвідомлює їх. Це впливає на зміну мотивації - виникає новий вид діяльності.

Провідна діяльність - це діяльність, розвиток якої обумовлює основні зміни в психічних процесах і психічних особливостях особистості дитини на певній стадії її розвитку. Відповідно, провідна діяльність має такі ознаки:

1. Це діяльність, в формі якої виникають і всередині якої диференціюються інші, нові види діяльності.

2. Це діяльність, в якій формуються, або перебудовуються окремі психічні процеси.

3. Це діяльність, від якої залежать основні психологічні зміни особистості дитини в певний період часу (О.М.Ле-онтьєв).

Д.І.Фельдштейн продовжив розробку проблеми провідної діяльності. Він вважає, що є дві сторони існування діяльності (два основні моменти діяльності (Л.С.Виготський), дві лінії розвитку діяльності (О.М.Леонтьєв)):

1. Предметна (практична і пізнавальна) діяльність, в процесі якої дитина засвоює знання.

2. Діяльність спрямована на засвоєння мотивів і норм відносин між людьми, в процесі якої людина віддає частинку свого "Я".

Ці сторони діяльності формують різні новоутворення. Так, діяльність системи "дитина - суспільний предмет" формує інтелектуальну активність людини та дає орієнтацію в предметному світі. Діяльність системи "дитина - суспільний дорослий" спрямована на розвиток мотиваційної сфери особистості, на формування її соціальної активності.

Процес діяльності єдиний, поділ на дві сторони - умовний. Актуалізація певної сторони діяльності - основний провідний момент розвитку. Актуалізація однієї сторони не витісняє іншу. Діяльність всередині кожного періоду розвитку дитини проходить три стадії:

- поява тенденції розвитку певної сторони діяльності;

- кульмінація провідної діяльності;

- насичення провідної діяльності, що веде до актуалізації другої сторони.

Є 6 типів провідної діяльності: безпосередньо емоційне спілкування, предметно-маніпулятивна діяльність, рольова гра, учбова діяльність, інтимно-особистісне спілкування, учбово-професійна діяльність.

Б.Г.Ананьєв вважає, що є лише два види діяльності -пізнання і спілкування, які мають велике значення для розвитку людини на всіх етапах онтогенезу. Всі форми гри є тими або іншими інтеграціями елементів пізнання і спілкування.

Діалектико - матеріалістична теорія розвитку розглядає процес становлення особистості як "саморух", що визначається єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов. Зовнішні умови - умови природного й суспільного середовища. Зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись індивідом, стає внутрішнім, суб'єктивним його надбанням. Зовнішні та внутрішні умови розвитку - це протилежності, що не тільки взаємопов'язані, а й переходять одна в одну.

У зарубіжній психології є спроби вбачати рушійну силу онтогенезу психіки в урівноважуванні взаємовідносин індивіда з навколишнім середовищем (Ж.Піаже).

Г.С.Костюк вважає, що у психічному розвитку внутрішні суперечності, що виникають в житті особистості, спонукають до активності, спрямованої на їх подолання. Одні суперечності долаються, натомість виникають нові, що ведуть до нових дій. Отже, внутрішні суперечності - рушійні сили розвитку. Г.С. Костюк виділяє такі основні суперечності:

- розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості та досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення;

- розходження між новими пізнавальними цілями і наявними в учнів способами дій;

- розходження між досягнутим рівнем розвитку індивіда і способом його життя;

- розходження між очікуваним, бажаним майбутнім і теперішнім.

Навчання і виховання сприяють не тільки переборенню внутрішніх суперечностей, що виникають у житті особистості, а й їх виникненню.

Л.С.Виготський зазначає, що від правильного вирішення проблеми вікової періодизації залежить стратегія побудови системи виховання і навчання підростаючого покоління. Поняття віку має відносне значення. Вік - якісно особливий етап психічного розвитку, який характеризується значною кількістю змін, які складають у сукупності своєрідність структури особистості на даному етапі її розвитку.

Існує три підходи до проблеми вікової періодизації.

Для першого підходу характерним є побудова вікової періодизації на основі зовнішнього, не пов'язаного з самим процесом розвитку, критерію.

В.Штерн: Процес індивідуального розвитку дитини будується відповідно до основних періодів біологічної еволюції та історичного розвитку людства (перші місяці - стадія ссавців, друге півріччя - стадія мавпи, потім розвиток первісних народів, вступ до школи - засвоєння людської культури в дусі античності тощо).

Ране Заззо: Етапи дитинства збігаються зі ступенями системи виховання і навчання дітей (раннє дитинство, дошкільний вік, початкова освіта, стадія навчання в середній школі тощо).

П.П.Блонський: Основним критерієм вікової періодизації є поява і зміна зубів (беззубе дитинство, дитинство молочних зубів, дитинство постійних зубів).

Для другого підходу характерним є використання не зовнішнього, а внутрішнього критерію вікової періодизації. Цим критерієм стає одна зі сторін розвитку.

З.Фрейд: Основний критерій - сексуальний розвиток.

Для третього підходу характерним є виділення періодів психічного розвитку дитини на основі істотних особливостей цього розвитку (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін). Автори використовують три основні критерії вікової періодизації:

1) соціальну ситуацію розвитку;

2) провідну діяльність;

3) центральне вікове утворення.

Перше запитання, на яке варто дати відповідь, вивчаючи динаміку будь-якого віку, - зазначає Л.С.Виготський, - це запитання про суть соціальної ситуації розвитку. Соціальна ситуація розвитку - своєрідні, специфічні для даного віку, виключні, єдині та неповторні взаємини між дитиною і оточуючою її дійсністю, перш за все соціальною.

Новоутворення - це новий тип побудови особистості та її діяльності, психічні й соціальні зміни, що вперше виникають на певному віковому ступені, і які в самому основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, його внутрішнього і зовнішнього життя, весь хід її розвитку в даний період. Вікові новоутворення формуються в кінці періоду. Найбільш значуще новоутворення для наступного етапу розвитку - центральне. Ті новоутворення, які безпосередньо пов'язані з основним, називаються центральними лініями розвитку в певний вік.

Перебудова соціальної ситуації розвитку під впливом новоутворень, що виникають у свідомості дитини - суть і зміст критичних періодів.

Д.Б.Ельконін стверджує, що не можна здійснювати періодизацію за однією ознакою. Він виділяє основні принципи побудови вікової періодизації. Зокрема, вказує на те, що варто враховувати закономірності розвитку психіки. Розвиток - це внутрішньо детермінований, діалектично суперечливий цілеспрямований процес, де "плавні" еволюційні періоди змінюються "стрибками". Відповідно, вікова періодизація повинна базуватися на конкретно-історичному розумінні розвитку людства. Виявлення переломних критичних точок, пошук внутрішніх протиріч, врахування особливостей чергування критичних періодів і стабільних важливо для побудови вікової періодизації. Межами віку є кризи. В психічному розвитку можна виділити епохи, стадії, фази.

Г.С. Костюк вказує на те, що онтогенез носить періодичний і стадіальний характер. Визначаючи періоди психічного розвитку дитини, потрібно брати до уваги всі її сторони в єдності: змістову, операційну, мотиваційну. При переході від одного ступеня розвитку

до другого перебудовується вся структура віку. Кожен вік має специфічну, єдину структуру. Динаміка розвитку - сукупність законів, які визначають період виникнення, зміни структурних новоутворень.

Стадії не просто йдуть одна за одною. Досягнення попередньої стадії включаються в наступну і використовуються в нових функціональних ансамблях, складніших взаємовідносинах особистості із суспільним середовищем.

Тема 6: Характеристика психічного розвитку дитини першого року життя.

Особливості психічного розвитку дитини до 1 року пов'язані зі зміцненням опорно-рухового апарату організму дитини, на основі якого виникає здатність дитини захоплювати й втримувати предмети у руках. Рука дитини при цьому рухається під контролем зору, що свідчить про появу зорово-рухових координацій. Під впливом пізнавальної потреби й потреби в активності дитина інтенсивно освоює маніпулювання з предметами. Операційну сторону такого маніпулювання становить дія хапання. Дитина прагне освоїти якомога більшу кількість предметів, починає повзати, намагаючись дістати цікаву іграшку, а до кінця 1-го року життя навчається ходити, що значно розширює її самостійність.

У кінці 1-го півріччя потреба малюка у спілкуванні з дорослим починає перебудовуватись: він прагне до спільних дій з дорослими, тобто виникають ділові мотиви спілкування (наприклад, прагнення разом з дорослим оглядати іграшку). Спілкування включається у процес маніпуляцій з предметами, у його змісті з'являються коментування дій, пояснення до них, контроль за ними.

У ході цих видів діяльності у немовляти виникають новоутворення: емоційне ставлення до дорослих, психологічна спільність існування з іншими, хапання предметів, деякі перцептивні дії.

Виникає важлива форма зв'язку дитини з дійсністю через співробітництво з дорослими, що є основою розвитку свідомості.

У II півріччі з'являються маніпуляційні дії.

Значення маніпуляцій з предметами в тому, що дитина оволодіває суспільними способами використання предметів, засвоюючи їх функції й призначення.

На цій основі зароджуються передумови для розвитку мовлення. Першим етапом у його розвитку виступає латентне засвоєння мови, коли дитина не може сама вимовляти слова, але вже розуміє мовлення дорослого. До року дитина вимовляє перші слова, фрази виникають після року. Завдяки мовленню в дитини інтенсивно починають розвиватися психічні процеси. Вона прагне назвати сприймані об'єкти. У процесі маніпулятивних дій з предметами

зароджується наочно-дійове мислення. Для того, щоб мислити, дитині потрібно одночасно діяти з предметами.

Таким чином, дитина набуває певної незалежності від дорослого, пов'язаної із її фізичним розвитком (рука втримує предмети, дитина сама пересувається). Тепер малюк сам може вибирати об'єкт, з яким діятиме.

ВИСНОВКИ про головні досягнення психічного розвитку в немовлячому віці:

- поява зорово-рухових координацій, спостерігається вирівнювання у розвитку органів чуття та опорно-рухового апарату;

- виникають предметні маніпуляції, операційною стороною яких виступає дія хапання, а мотиваційною - потреба у пізнанні та активності;

- спілкування з дорослим вплітається у маніпулятивну діяльність з предметами;

- розширюється самостійність дитини у пересуванні й пізнанні, з'являється перше "передособистісне" новоутворення - активність;

- у сфері пізнавальних процесів виникає уявлення про предмет зі стійкими властивостями; розвиток пам'яті розширює межі досвіду дитини і починає його формувати; з'являються перші прояви наочно-дійового мислення, починається оволодіння пасивним та активним мовленням.

Тема 7: Ранній дитячий вік (1-3 роки).

Ранній вік знаменується появою фундаментальних життєвих надбань: ходіння, предметної діяльності, мовлення. Завдяки вільному пересуванню дитина вступає в епоху самостійної взаємодії із зовнішнім світом. Розвивається орієнтування у просторі, зростають пізнавальні можливості.

Досягнення малюка в оволодінні предметами до кінця першого року життя набувають у ранньому віці особливого розквіту. Спілкування дитини з дорослим відбувається як їх спільна діяльність, стосунки між ними опосередковані предметом, предметними діями. (Д. Б. Ельконін, Л. Ф. Обухова). У процесі такого спілкування відбувається активне засвоєння малюком соціально вироблених способів використання предметів.

Перші предмети, якими оволодіває дитина, крім іграшок, - побутові у їх функціональному призначенні, що породжує предметні дії, а не маніпуляції як на 1-му році життя. Фізичні властивості предметів прямо не вказують на те, як їх треба вживати. Носієм соціально вироблених способів використання предметів виступає дорослий. Дитина перебуває у суперечливій ситуації: вона прагне сама виконати дію, але не може цього зробити без зразка дорослого. Подолання цієї суперечності призводить до того, що виникає ситуативно-ділове спілкування як засіб здійснення предметної діяльності, у ході якої дитина оволодіває призначенням предметів, вчиться діяти з ними так, як прийнято в суспільстві.

Соціальна ситуація розвитку дитини раннього віку зумовлена спілкуванням з дорослим як формою організації предметної діяльності малюка. Спілкування з дорослим відбувається з приводу предметних дій за допомогою мовлення, знижується його емоційність. Інтенсивно розвивається мовлення, витісняючи жести і лепет. Така форма спілкування - ситуативно-ділова. Ділові якості дорослого стають головним мотивом спілкування. У 2,5 роки дитина у грі наслідує дорослого, у неї розвивається символічна дія (використання замінників). Здатність наслідувати лежить в основі інтелектуального та моторного розвитку дитини. Наслідування включає два компоненти: копіювання і відбір певних зразків для наслідування. Згодом виникає відстрочене наслідування за пам'яттю.

Діти наслідують дії, якими ще не оволоділи, і це сприяє їх засвоєнню.

На думку Д. Б. Ельконіна, предметна дія дитини розвивається в двох напрямах. По-перше, це перехід від спільного з дорослим виконання до самостійного, що призводить до виділення дорослого як зразка дії, з яким малюк починає себе порівнювати. По-друге, розвиток засобів і способів орієнтації самої дитини в умовах здійснення предметної дії.

Друга лінія призводить до оволодіння способом використання предмету, до узагальнення способу і виникнення ігрової дії, яка цей спосіб зображає. В результаті у дитини виникає предметне ставлення до дійсності, яку вона розуміє як сукупність предметів з певним призначенням і функціями.

До кінця 1-го року виникає впізнавання (на основі нерозривного зв'язку пам'яті і сприймання), передбачення, здатність до заміщення.

Предметно-маніпулятивна гра має дві форми: гра - дослідження, гра - конструювання.

Взаємодія з ровесником розвивається за такими етапами:

1 етап - ставлення до ровесника як до об'єкту (торкаються пальцями очей іншого малюка);

2 етап - 18-20 міс. - гра "поряд, але не разом".

Взаємодія з ровесником сприяє розвитку самосвідомості, що має наступні прояви:

- з 2-х р. малюк коментує власні дії (егоцентричне мовлення), називає себе у 3-й особі;

- з 1 р. - впізнає себе у дзеркалі;

- усвідомлює себе як особистість (новоутворення "Я", поява займенника "я");

- з 2 р. - діти порівнюють себе з іншими, зароджується самооцінка, прагнення відповідати вимогам дорослого.

У процесі спілкування з оточуючими дитина вчиться розуміти іншу людину. З 1,5 р. виникає прагнення втішити засмучену людину, емоційний відгук на її переживання.

До кінця раннього віку руйнуються попередні стосунки дитина-дорослий, перебудовується соціальна ситуація розвитку.

Дитина починає усвідомлювати певний рівень своєї компетентності в діяльності, успіх в оволодінні предметами, наслідуванні дорослого і стає ініціатором зміни відносин з дорослим, спрямованої на розширення самостійності. Тепер входження у доросле життя пов'язане із сюжетно-рольовою грою, де дитина переживає себе дорослою.

При блокуванні дорослим прагнень дитини до самостійності виникає криза трьох років, вперше описана Ельзою Келер у роботі "Про особистість трирічної дитини". Симптоми кризи 3-х років:

1) негативізм - відмова виконувати вимоги;

2) впертість - малюк наполягає на своєму рішенні, привертає увагу дорослого до необхідності поважати його думку;

3) непокірність - протест проти звичного порядку в домі;

4) відсторонення від дорослого - "Я сам";

5) знецінення дорослих;

6) протест.

ВИСНОВКИ про досягнення раннього дитинства у психічному розвитку:

- на основі фізичного розвитку значно розширюється самостійність дитини, що призводить до усвідомлення нею себе як діяча ("Я сам");

- провідною діяльністю дитини раннього віку виступає предметно-маніпулятивна діяльність, що має ігрове забарвлення;

- предметно-маніпулятивна діяльність здійснюється на основі предметних дій, що розвиваються у малюка з маніпуляцій;

- розвивається ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими, зароджується спілкування з однолітками, виникають передумови ігрової і продуктивної діяльності;

- пізнавальні процеси тісно взаємопов'язані; провідним з них виступає наочне сприйняття, на основі якого розвивається впізнавання, освоюються наочні форми мислення (наочно-дієве і

наочно-образне), виникає уява, дитина переходить до активного мовлення.

Тема.7 Дошкільне дитинство.

Успіхи дитини в оволодінні предметами ґрунтуються на основі наслідування зразків дорослих. Прагнення дитини до наслідування набуває генералізованого характеру, переноситься з конкретних способів дій на всю поведінку дорослого, на його взаємини з оточуючими. Відкривши для себе у ранньому віці "світ предметів" дитина дошкільного віку переходить до "відкриття світу людей".

На перший план для дитини виступають соціальні взаємовідносини, спілкування між людьми, їхні суспільні функції: моя мама вчителька, а моя - лікар тощо. Якщо у ранньому віці у спілкуванні з дорослим головною ланкою був предмет, то тепер він відступає на другий план, слугуючи засобом входження дитини у світ людських взаємин. Прагнення дошкільника стати дорослим, наслідувати його соціальні функції не може мати реального втілення, тому виникає сюжетно-рольова гра - провідна діяльність дошкільного віку. Головним змістом сюжетно-рольової гри виступає моделювання міжособистісних взаємовідносин дорослих людей. У предметно-маніпулятивних іграх діти моделюють взаємозв'язки між предметами за допомогою замінників реальних предметів.

Прагнення до наслідування дорослих реалізується й за допомогою інших видів діяльності, що активно формуються у дошкільника: продуктивної, образотворчої, трудової. У цих видах діяльності дитина, як і у сюжетно-рольовій грі, прагне охопити дійсність у її цілісності, у взаємозв'язках між її складовими, що стає можливим на основі достатнього інтелектуального розвитку. Діяльність дошкільника відзначається знаково-символічним характером.

Наприклад, малюнок є своєрідним неконвенціональним (таким що зберігає подібність з предметом) знаком зображуваного об'єкту або ситуації.

Дитина освоює широке коло видів діяльності - ігрову, трудову, продуктивну, побутову. Формується як їх технічна сторона, так і мотиваційно-цільова. Входження дитини у світ дорослих у різних видах діяльності відбувається по-різному.

Сюжетно-рольова гра виступає для дошкільників школою міжособистісних взаємин. У продуктивних видах діяльності дитина

виступає як справжній творець, засвоюючи одну з характерних людських ролей. У діяльності самообслуговування по забезпеченню свого побуту, у трудовій діяльності дитина досягає реальних результатів, схвалюваних дорослим, засвоює гігієнічні навички, трудові дії, важливість яких зберігається протягом всього життя: мити руки, одягатись, пришити ґудзик, прибрати у кімнаті тощо.

Допомагаючи дорослому, дошкільник стає безпосереднім його партнером, співробітником, колегою. Результати праці дошкільника, схвалювані дорослим. викликають у нього гордість, переживання своєї значущості.

Головним підсумком розвитку всіх видів діяльності, з одного боку, виступає оволодіння моделюванням як центральною розумовою здатністю (Л. А. Венгер), з другого боку, формування довільної поведінки (О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін).

Прагнення дитини увійти у світ дорослих зумовлює значні зміни у формах його спілкування. Змістовність його помітно зростає, чому сприяє оволодіння мовленням, знижується його ситуативність, з'являються теми "філософського" рівня. На першому етапі у 3-4 роки формується позаситуативно-пізнавальна форма спілкування дорослого й дитини, змістом якого виступає обговорення пізнавальних проблем, задовольняється інтерес дитини до оточуючого. У 5-7 років спілкування дошкільника з дорослим носить позаситуативно-особистісний характер, обговорюються проблеми людських взаємин, моралі. Інтенсивно розвиваються форми і зміст спілкування з однолітками, що виступає необхідною умовою організації та проведення сюжетно-рольових ігор. У ході спілкування з ровесниками у психіці та особистості дошкільника виникають такі риси, як повага до думки інших, здатність бути партнером, узгодити різні позиції, обґрунтувати, заперечити тощо.

На основі досягнень дитини у розвитку пізнавальних процесів, їх інтелектуалізації, інтеграції та диференціації, набуття ними довільного та свідомого характеру знання дитини значно розширюються, систематизуються, набувають особистісного змісту. Це дає підстави говорити про закладання у дошкільника основ світогляду. Важливими новоутвореннями особистості виступають перші моральні інстанції, супідрядність мотивів (Л. І. Божович, О.

М. Леонтьєв), формується диференційована самооцінка і особистісна свідомість.

Протягом дошкільного віку дитина проникає у сутність людської діяльності, переходить від її зовнішніх ознак та атрибутів до глибинного смислу й значення. Центральне новоутворення особистості дошкільника полягає у тому, що відбувається перебудова внутрішньої позиції дошкільника, яка підготовлює його до вступу в школу, до оволодіння новим видом діяльності - учінням. Поступово дошкільник все більше розуміє, що гра - це лише імітація дорослого життя, зростає незадоволеність своєю позицією. Характерно, що дитина в 3 роки говорить "я велика", а до 7 років починає вважати себе маленькою. Зростання інтелектуального рівня призводить до реальної оцінки дитиною своїх можливостей і розуміння необхідності навчання для справжнього входження у доросле життя. Дитина спостерігає, що дорослий більш поважно й серйозно ставиться до діяльності учіння, а тому прагне оволодіти цією діяльністю.

ВИСНОВКИ про досягнення у психічному розвитку дошкільника:

- потреба дошкільника увійти у світ дорослих, що виникає наприкінці раннього віку, зумовлює засвоєння ним позаситуативно-пізнавальної та позаситуативно-особистісної форм спілкування з дорослим, а також оволодіння широким колом видів діяльності - сюжетно-рольовою грою продуктивною, трудовою, побутовою;

- види діяльності дошкільника мають моделюючий характер і відбуваються у системі дитина-предмет-дорослий, що реалізовується по-різному залежно від виду діяльності;

- пізнавальні процеси набувають довільного характеру, інтелектуалізуються;

- важливими новоутвореннями особистості виступають моральні інстанції, супідрядність мотивів, диференційована самооцінка, усвідомлення своєї особистості;

- центральним новоутворенням особистості дошкільника виступає нова внутрішня позиція, новий рівень усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин, які породжують готовність дитини до суспільно значущої діяльності учіння.

Дошкільне дитинство - важливий період психічного розвитку. Вік початкового фактичного утворення особистості, за словами О. М. Леонтьєва. У дитини інтенсивно формуються психічні функції, складні види діяльності (гра, спілкування з дорослими й ровесниками), виникають ієрархія мотивів і потреб, самооцінка, вольова регуляція та моральні форми поведінки. Найважливішим фактором психічного розвитку дошкільника є його спілкування - спочатку із дорослими, а згодом і з ровесниками та іншими дітьми. Поза спілкуванням неможливий розвиток у дитини специфічно людських психічних функцій, її особистісне становлення. Як зазначав Л. С. Виготський, "Будь-яка вища психічна функція з'являється на сцені двічі: перший раз як діяльність колективна, соціальна діяльність, тобто функція інтерпсихічна, другий раз як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна" (Выготский Л. С. Избр. психологические исследования. - М., 1956. - С. 450).

Труднощі психічного розвитку дошкільника пов'язані, як правило, із неадекватно побудованим спілкуванням між дитиною і близькими дорослими.

Походження психологічних проблем у дошкільному віці ділиться на дві групи:

1) несприятливі тенденції у поведінці дитини, які ще не порушили норми, але в результаті призведуть до цього;

2) незнання батьками, або іншими дорослими з оточення дитини норм розвитку. У них виникає необґрунтована стурбованість щодо дитини. Наприклад, тривога щодо надмірної захопленості дитини грою або фантазуванням у старшому дошкільному віці, або з приводу непосидючості, імпульсивності молодшого дошкільника. Всі ці прояви є нормативними віковими особливостями розвитку дошкільника.

Труднощі психічного розвитку у дошкільному віці відзначаються наступними особливостями:

1) несприятливі тенденції носять прихований характер;

2) деякі з небажаних проявів зникають з розвитком дитини, а деякі переходять у стійкі утворення, що закладають фундамент особистості;

3) подальша корекція недорозвинених у дошкільному віці психічних якостей є складною, а іноді й неможливою.

Встановлення вихователем (чи психологом) наявності й причин труднощів у розвитку дитини та їх корекція відбувається як порівняння результатів діагностики з нормами розвитку. Слід підкреслити, що і вихователь, і психолог веде роботу з дітьми, психічний розвиток яких перебуває у межах норми.

ВИСНОВКИ про роль спілкування у психічному розвитку дошкільника:

- дошкільний вік є періодом початкового фактичного утворення особистості;

- спілкування виступає найважливішим фактором психічного і особистісного розвитку дошкільника;

- труднощі психічного розвитку дошкільника пов'язані, як правило, із неадекватно побудованим спілкуванням між дитиною і близькими дорослими;

- характер психологічних проблем у дошкільному віці виявляється як несприятливі тенденції у поведінці дитини, або необґрунтована стурбованість батьків (чи інших дорослих з оточення малюка) щодо дитини через незнання ними норм її розвитку.

У системі взаємовідносин дитини з оточуючими можна виділити дві, важливі у виховному плані, лінії: дитина-дорослий, дитина-дитина.

Взаємовідносини дитина-дорослий мають провідне значення, виступають першоосновою всіх видів ставлення дитини до дійсності й джерелом її психічного розвитку.

Дорослий - носій зразків, норм, правил, прийнятих у суспільстві, його позиція характеризується словами: "старший, знаючий, авторитетний, вмілий". З віком у дитини виникає і чимдалі посилюються потреби у самостійності, творчості, самопізнанні реалізувати які він прагне з ровесником як рівним собі партнером.

На думку М.І.Лісіної, спілкування дитини з дорослим та з ровесником - різновиди єдиної комунікативної діяльності. Ці різновиди об'єднує предмет діяльності - інша людина, партнер дитини по спілкуванню, а також - продукт, яким виступає

самопізнання й самооцінка через пізнання й оцінку партнера (і партнером) [119, с. 19].

Водночас дослідники спілкування між ровесниками у дошкільному віці А. Г. Рузська, Л. М. Царєгородцева, Л. Н. Галігузова, Н. І. Ганошенко, О. О. Смірнова, Д. Б. Годовікова, Н. Н. Авдєєва та ін. підкреслюють специфічну роль у загальному психічному розвиткові дитини її спілкування з однолітками порівняно із спілкуванням із дорослими. Контакти з однолітками відзначаються невимушеним і розкутим характером, яскравим емоційним забарвленням. Водночас ці контакти значно поступаються сфері спілкування з дорослими своєю змістовністю та глибиною особистісних відносин. На думку колективу психологів під керівництвом А. Г. Рузської, у спілкуванні з ровесником створюються умови, що забезпечують дитині самопізнання й самооцінку у тих видах діяльності, що відбуваються спільно з ровесником. Спілкування з рівним за статусом партнером створює сприятливі умови вільного виявлення творчих потенцій дитини в умовах відсутності обмежуючих настанов так контролю дорослих. Спілкування з ровесником стимулює розвиток ініціативності дошкільників [119, с. 200].

Інші дослідники звертають увагу на те, що у товаристві ровесників відбувається взаємовплив, а у спілкуванні з дорослим останній підпорядковує собі дитину, яка виступає виконавцем (К. Вокслер). Дошкільники рідше виявляють альтруїстичну поведінку щодо дорослого, менш агресивні та менш наполегливі у спробах спілкуватись з ним; а вимоги та протидію частіше адресують ровесникам (Р. Краснор, Б. Л. Вайтинг). Дослідження Є. В. Субботського свідчать, що ровесник сприяє формуванню критичного ставлення. Такої ж думки притримується Г. А. Цукерман.

У лабораторії дошкільного виховання Інституту психології ім. Г. С. Костюка у 80-х роках було проведено низку досліджень взаємин дошкільників, які показали їх необхідність при формуванні позитивної спрямованості на іншу людину, у розвитку гуманних почуттів та навичок гуманної поведінки (В. К. Котирло, С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір, Ю. О. Приходько).

Таким чином, спілкування з дорослим виступає важливим, але недостатнім фактором повноцінного, гармонійного розвитку особистості дошкільника. На його основі повинні розвиватись

взаємовідносини дитини з ровесниками, які є необхідною умовою її готовності до шкільного навчання.

Внесок спілкування і спільної діяльності з ровесником у розвиток дошкільника найбільш помітний у п'ятьох сферах особистості: етичній, пізнавальній, самосвідомості, творчих здібностей, здатності до співпраці. Розглянемо вплив спілкування і спільної діяльності з ровесником на кожну з цих сфер.

1) В етичному розвитку відбувається формування моральних уявлень, гуманного ставлення до інших, позитивної емоційної спрямованості на оточуючих, навичок співпраці й взаємодії з партнером, взаєморозуміння, співпереживання (В. К. Котирло, Ю. О. Приходько).

2) Розвиток пізнавальної діяльності полягає:

а) у засвоєнні здатності до виділення різноманітних поглядів на певне явище чи об'єкт та узгодження цих поглядів між собою;

б) оволодінні логічними операціями заперечення, доведення, аргументації, переконування.

3) У розвитку самосвідомості спілкування і спільна діяльність з ровесником становить неодмінну умову виникнення чимдалі адекватніших оцінок одноліток, а згодом і самооцінки, її когнітивного, емоційного та вольового компонентів.

4) Розвиток творчості, самостійності, ініціативності відбувається за рахунок того, що діти самостійно налагоджують контакти між собою, визначають їх мету, організовують сюжетно-рольову гру, визначають сюжет та розподіляють ролі, підбирають замінники. Висувають власні ініціативи і приймають ініціативи інших. За відсутності заборон з боку дорослого діти мають можливість діяти на свій розсуд.

5) Навички спілкування і спільної діяльності полягають у розвитку навичок соціальної перцепції, узгодження дітьми своїх думок і дій, розробки спільного плану, насамперед, у грі; здатності висловлювати співчуття, надавати взаємопідтримку, робити взаємооцінки; розподіляти іграшки.

ВИСНОВКИ про особливості спілкування дошкільника з ровесником:

- спілкування з дорослим виступає вирішальним, але недостатнім фактором повноцінного, гармонійного розвитку особистості дошкільника;

- спілкування з однолітками є необхідною умовою формування готовності до навчання у школі;

- взаємовідносини дитини з ровесниками значно відрізняються за своїми функціями, змістом, енергетикою від спілкування дитини з дорослими;

- внесок спілкування і спільної діяльності з ровесником у розвиток дошкільника найбільш помітний в етичній, пізнавальній сферах особистості, у розвитку самосвідомості, творчих здібностей, здатності до співпраці.

Модуль 2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК У ШКІЛЬНІ РОКИ ТА У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Тема 9: Психологія молодшого шкільного віку.

Розвиток діяльності молодшого школяра. За віковою періодизацією, прийнятою українськими психологами і педагогами, час життя дітей від шести до одинадцяти років називається молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховуються особливості психічного і фізичного розвитку дітей, береться до уваги перехід їх від ігрової до учбової діяльності, яка стає і у цьому віці провідною.

Вступ дитини до школи — це різка зміна її життя і діяльності. Дитина йде до школи з фізичною й психологічною готовністю до цієї зміни. У шкільному навчанні використовуються і продовжують розвиватись фізичні й розумові здібності, формуються психічні властивості молодшого школяра.

Анатомо-фізіологічні особливості. Протягом молодшого шкільного віку відбувається подальше зростання організму дитини.

З 6 років у дітей наступає період рівномірного росту, який триває пересічно до 9 років у дівчаток і до 11 — у хлопчиків. Дівчатка після 9 років випереджають у рості хлопчиків.

Кістково-сполучний апарат молодших школярів відзначається гнучкістю, оскільки в їхніх кістках ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливому викривленню хребта, що негативно позначається на кровообігу, диханні й тим самим ослаблює організм. До 12 років триває окостеніння фаланг пальців руки, а окостеніння зап'ястя завершується в 10—13 років. Переважно цим пояснюється, чому точні рухи руки під час письма, малювання тощо стомлюють дітей 7—8 років швидше, ніж старших. Зазнає змін і розвиток таза, кістки якого починають зростатися, проте зв'язкова система їх ще м'яка і гнучка. Тому важливо стежити, щоб учень правильно сидів за партою, щоб меблі у школі і робочі місця вдома відповідали зросту дитини. Збільшення розмірів у дітей цього віку інколи супроводжується відчуттям болю, особливо у нічні періоди. У першокласників випадає до 20 молочних зубів. З появою постійних зубів дорослі помічають, що їх розмір не відповідає розміру рота дитини, але ця невідповідність зникає пізніше з ростом кісток черепа.

Розвивається м'язова система молодших школярів. Збільшується вага всіх м'язів відносно ваги тіла, що сприяє зростанню фізичної сили дітей, підвищується здатність організму до відносно тривалої діяльності. Дрібні м'язи кисті руки розвиваються повільніше. Діти цього віку, добре володіючи ходьбою, бігом, ще недостатньо координують рухи, здійснювані дрібними м'язами. Першокласникові важко писати в межах рядка, координувати рухи руки, не робити зайвих рухів, які спричиняють швидку втому. Тому у 1 класі слід проводити фізхвилинки, які знімають напруження дрібних м'язів пальців і кисті руки. З часом школярі набувають здатності розподіляти навантаження на різні групи м'язів, рухи їх стають більш координованими, точними, удосконалюється техніка письма. Важливо враховувати те, що у молодших школярів посилюється розвиток рухового апарату, що обумовлює надмірну рухливість дітей цього віку і зважати на їх прагнення бігати, лазити, плавати тощо, пам'ятаючи, що розвиток моторики дітей зв'язаний не тільки з фізичним, а й розумовим розвитком підростаючої особистості. Проте

і надмірна рухлива активність протягом тривалого часу може негативно позначитись на стані здоров'я дитини.

Вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. У молодших школярів збільшується рухливість нервових процесів, що дає змогу дітям швидко змінювати свою поведінку відповідно до вимог учителя.

У дітей добре розвинені всі органи чуття, але деякі з них мають свої особливості. Так, їхні очі, завдяки еластичності кришталика, можуть швидко змінювати свою форму залежно від пози під час читання і письма. Якщо не врахувати цієї особливості органів зору молодших школярів і не виправити їх пози, то це може призвести до підвищення очного тиску, до нечіткості зображень на сітківці й до виникнення короткозорості.

Психологічна готовність дитини до шкільного навчання

Психологічна готовність до шкільного навчання — це складне утворення, до структури якого входить особистісна, інтелектуальна і соціально-психологічна готовність. Психологічна готовність включає здатність дитини до прийняття нової "соціальної позиції" — положення школяра, здатність управляти своєю поведінкою, своєю розумовою діяльністю, певний світогляд, готовність до оволодіння, провідною в молодшому шкільному віці діяльністю — учбовою (О.К. Любчук). Психологічній готовності дітей до шкільного навчання присвячені роботи Г. Віцлака, О.В. Запорожця, В.К. Котирло, С.О. Ладивір, Н.А. Побірченко, Є.В. Проскури, Н.Ф. Скрипченко та ін.

Вступ дитини до школи.

Вступ дитини до школи — важлива подія у її житті. Діти по-різному переживають її залежно від психологічної готовності. Більшість дітей охоче йде до школи. Діти включаються в навчальну діяльність, яка стає провідною в їх житті. Перехід дітей на положення школярів зобов'язує їх вчасно вставати, приходити в школу, дотримуватись правил шкільного життя незалежно від того, хочеться чи не хочеться це робити, виконувати обов'язкові завдання, переборювати труднощі в роботі тощо.

Успіхи та невдачі дітей у навчанні перебувають під постійним контролем учителя, батьків, вихователя групи продовженого дня та

ін. На перший план в організації поведінки молодших школярів виступають вимоги школи, вчителя. Вони поширюються значною мірою і на позашкільний час (виконанням дітьми домашніх завдань).

Учні по-різному реагують на вимоги вчителя залежно від особливостей індивідуальної їх готовності до навчальної діяльності в школі. Одні поводяться цілком адекватно цим вимогам, інших вимоги гальмують і викликають надмірну стриманість, деякі не приймають вимог і навіть намагаються діяти всупереч їм. Діти, які не були в дитячих садках, нерідко губляться в нових умовах, не відразу знаходять підстави для контакту з учителем та однокласниками. Звідси стає зрозумілою важливість індивідуального підходу до дітей у керуванні процесом їх входження в шкільне життя, з його новим для них змістом, формами і об'єктивними вимогами, які повинні стати суб'єктивними вимогами учнів до себе самих, внутрішніми регуляторами їх поведінки.

Важливу роль у становленні такої саморегуляції поведінки молодшого школяра відіграє оцінювання, а згодом і самооцінювання дій і вчинків. Для першокласника оцінка вчителя є справжньою подією. Якщо її використовувати вміло, то вона зміцнює інтерес дитини до школи та учбової діяльності, посилює відповідальність за виконання навчальних завдань. Оцінка ефективніше діє на молодших школярів, якщо вона має не узагальнений, а конкретний характер, коли учень знає, що саме оцінюється в його роботі й поведінці, коли оцінка не переноситься на особистість у цілому (не говориться, що школяр взагалі хороший чи поганий). Конкретна й об'єктивна оцінка, вільна від заниження й завищення досягнень учня, спрямовує його на подолання недоліків у роботі, спонукає домагатися кращих результатів. Йдеться передусім про оцінювальні судження, а не тільки про оцінку в формі бала, що виставляє вчитель здебільшого не за одну дію та її результат, а за ряд дій і результати учбової роботи.

Спеціальний експеримент, проведений грузинськими психологами і педагогами, показав, що застосування тільки оцінних суджень позитивно позначається на учбовій діяльності дітей. В учнів формується міцніша настанова вчитися не заради високого балу, а заради знань, швидко виробляється самоконтроль, підвищується активність, зменшується частота тривожних, негативних емоційних станів, в класі створюється невимушена трудова атмосфера. Однак

це не означає, що треба відмовитися від вживання оцінок. Йдеться про те, щоб подальшими дослідженнями з'ясувати, коли і як ефективніше їх використовувати в системі початкового навчання.

Загальні психологічні особливості молодших школярів

Дитина в цьому віці спрямована на інтелектуальні заняття, спорт тощо. З'являється у структурі молодших школярів его (Я) і суперего (над-Я). Е. Еріксон називав цей вік латентним "шкільним віком". В цьому віці дитина оволодіває елементарними культурними навичками, навчається у школі, провідною діяльністю стає досягнення знань, зростає здатність дитини до логічного мислення і самодисципліни, а також до спілкування з ровесниками у відповідності до встановлених правил. З'являється внутрішнє прагнення до навчання і успіхів у ньому. У дітей цього віку з'являється любов до праці. Діти намагаються дізнатись, що із чого одержується і як воно діє. Інтерес до цього має підкріплюватись і задовольнятись оточуючими людьми.

Небезпека на цій стадії розвитку дитини, на думку Е. Еріксона та інших, у можливості появи почуття неповноцінності або некомпетентності. Механізм їх появи пов'язаний з тим, що у молодших школярів центром зосередження стає випробування себе, в результаті чого відбувається диференціація дітей, впевнених у собі і невпевнених. Саме у невпевнених починає розвиватись неповноцінність. За Е. Еріксоном центральною подією у молодших школярів є психосоціальний конфлікт — любов до праці проти почуття неповноцінності. Деякі психологи відзначають, що з 6 до 8 років у дітей зростає бажання спілкуватися з іншими дітьми і дорослими. У 4—5 класах деякі діти стають упертими і неслухняними. Ці зміни відбуваються під впливом багатьох факторів. Деякі з них пов'язані із стихійним формуванням Я-концепції, Я-образу і самоповаги.

Формування ставлення учнів до школи і вчителя.

Майже всі діти приходять до школи з прагненням вчитися, вони ставляться до учіння, як до серйозної, суспільно важливої діяльності. В перші дні навчання у школі майже кожна дитина намагається сумлінно ставитись до навчання. Як показало

дослідження, майже у кожної дитини на цей час виникає певне уявлення про ідеального учня. Щоправда, цей ідеал ще досить нечіткий, але він відіграє важливе значення у механізмі ставлення учнів до навчання. Проте, через деякий час ставлення окремих дітей до школи змінюється. У недосвідчених учителів значна частина учнів класу через три-чотири місяці починає виявляти байдужість до школи, небажання відвідувати її. Основною причиною цих негативних явищ є недосконалість організації навчально-виховного процесу, яка виявляється в недостатній активізації учбової діяльності учнів, зокрема їх мисленні, у надмірному захопленні вправами, спрямованими на формування різних навичок. У 1—2 класах діти виконують такі вправи з інтересом, у 2-му класі вони починають уже нудитися ними. Для зміцнення позитивного ставлення учнів до школи важливо зважати на індивідуальні відмінності учнів, пам'ятаючи, що серед них є впевнені і невпевнені в своїх силах, що є діти, які намагаються проявляти активність, демонструючи цим ставлення до школи і вчителя, але є і такі, які прагнуть бути непоміченими у класі, чітко не виражають своє ставлення до школи (Л.І. Божович та ін.).

Важливе значення в навчанні має і ставлення учнів до вчителя. Прийшовши до школи, першокласники, особливо ті, що відвідували дитячий садок, не зразу звикають до того, як вчитель ставиться до них. Лише з часом, тривалість якого здебільшого залежить від особистих якостей вчителя, встановлюються нові для дітей ділові й водночас довірливі стосунки з ними.

Як правило, у 1—2 класах учні не виявляють критичного ставлення до вчителя, вони виконують всі його вимоги, люблять і поважають за те, що він навчає їх. Вимогливість і стриманість учителя діти пов'язують із серйозністю нового для них виду діяльності — учіння. Критичне ставлення з'являється в 3-му класі, якщо учитель допускає помилки у навчально-виховному процесі (Л.І. Божович та ін.).

Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра

Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра відзначаються зростанням довільності та регульованості. Сприймання має такі особливості:

о функціонує на рівні впізнавання та називання кольору і форми;

о значно вдосконалюється спостереження як цілеспрямоване сприймання з виділенням значної кількості деталей. Цьому сприяє написання учнями творів-описів, творів за картинкою;

о формується спостережливість як риса особистості (Г. О. Люблінська, О. І. Ігнатьєва).

Увага молодшого школяра ще значною мірою мимовільна, але все більшого значення набуває довільна. Учень може зосереджуватись на тому, що говорить вчитель, показує у підручнику, на дошці. Водночас, стійкість довільної уваги незначна, і тому вчитель повинен спиратись на мимовільну увагу учня, використовуючи значну кількість наочності (П. Я. Гальперін, І. В . Страхов, Л. І. Божович).

Мислення. При вступі до школи дитина володіє наочно-образним та наочно-дійовим мисленням. Тому найкраще виділяє зовнішні ознаки, які лежать в основі її умовиводів та узагальнень. Так, учень краще вирізняє префікс "на" у конкретному значенні ("на тарілці"), ніж в абстрактному ("на пам'ять").

Протягом початкового періоду навчання у дитини активно формується теоретичне мислення, що відокремлюється від сприймання і спирається на розвиток рефлексивних механізмів психіки. Останніми експериментальними дослідженнями показано, що в розвитку мислення молодших школярів існують невикористані резерви, які полягають у тому, що спеціально побудоване навчання (його називають розвивальним) забезпечує ефективне здійснення учнями переходів не тільки від конкретного до абстрактного, а й від абстрактного до конкретного (В. В. Давидов, С. Д. Максименко та ін.).

Відповідно до описаної вище кардинальної лінії розвитку мислення молодшого школяра цей психічний процес зазнає глибоких змін, які стосуються операцій, видів та форм мислення. Зростає роль понятійних і абстрактних компонентів мислення порівняно з його образними і конкретними складовими. Проте практична дія та образ залишаються важливими опорами мислення молодшого школяра, особливо при розв'язанні складних для нього задач. Наприклад, якщо

не вдається усно розв'язати математичну задачу, дитина переходить до виготовлення схеми, малюнку до неї.

Операції мислення стають дедалі більш узагальненими, ситуативно-незалежними. Якщо дошкільнику буває важко без наочного зображення класифікувати предмети, чи виділити їх властивості, то молодшому школяреві вже під силу здійснювати ці дії за описом, коли задача подається у мовній формі. Операції мислення молодшого школяра досліджували такі психологи, як Л. С. Виготський, М. Н. Шардаков, Т. В. Косма, Н. О. Менчинська, О. В. Скрипченко та ін.

Учні можуть аналізувати значний за обсягом матеріал, враховуючи різні його компоненти. Діти поступово прагнуть розглянути пізнаваний предмет у цілому, охоплюючи всі його частини, хоч і не вміють ще встановлювати взаємозв'язків між ними.

Аналіз відбувається у певному порядку, а не хаотично, що свідчить про його систематичність. Наприклад, вирізняючи частини тіла собаки, дитина робить це послідовно - від голови до хвоста. Спочатку учень називає цілі блоки, а потім деталізує їх. Наприклад, у собаки голова, тулуб, лапи, хвіст. На голові собаки пара очей, вух, ніс і т. д.

Синтез у молодших школярів виявляється у здатності виконувати такі завдання, як визначення предмету за його ознаками, встановлення зв'язків між цілим і його частиною (завдання типу "Визнач, з якого дерева ці листочки", "Поєднай лінією овочі та фрукти з тваринками, які ними харчуються"). Такі завдання дитина виконує гірше, ніж аналітичного характеру, що свідчить про те, що синтез у розвитку відстає від аналізу (А.Валлон). Це виявляється і у характерній помилці, яку назвали "коротким замиканням". Вона полягає у тому, що дитина утруднюється встановити зв'язки між всіма умовами задачі, деякі з них не знаходять місця у міркуваннях дитини. Вона охоплює аналізом частину умов задачі, упускаючи в них суттєві моменти.

На основі процесів аналізу і синтезу в молодших школярів формуються складніші мисленнєві дії: класифікації, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації.

Учні класифікують предмети за кількома спільними ознаками. Геометричні тіла вміють згрупувати за формою, розміром, кольором:

кубики червоні маленькі, кубики червоні великі, кулі сині маленькі, кулі червоні великі тощо. У молодших школярів виникає здатність при класифікації орієнтуватись на внутрішні спільні ознаки, а не тільки на зовнішні. Так, вони вміють утворити групи слів за ознакою їх приналежності до частин мови: дієслова, іменники тощо.

При узагальненні молодші школярі все більшою мірою орієнтуються на суттєві спільні ознаки. Так, вони об'єднують в одну групу задачі з різними конкретними умовами: додавання яблук, ящиків, олівців тощо. Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи узагальнення, від переважно наочно-мовних діти переходять до уявно-мовних, а згодом і до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнення.

Особливо добре вдаються учням завдання на порівняння предметів, набагато гірше на порівняння абстрактного матеріалу (слів, явищ). У цілому навчання молодших школярів умінню порівнювати підносить їхню аналітико-синтетичну діяльність на вищий рівень.

Абстрагування дозволяє дітям відокремлювати властивості від його носія - конкретного предмета. На основі здатності до абстрагування учні засвоюють перші наукові поняття. Так, учні усвідомлюють, що іменниками слід називати слова на позначення предметів, а дієсловами - дій та станів.

Розвивається і зворотна до абстрагування операція - конкретизація. Вона виявляється у завданнях, які вимагають наведення прикладів до певного загального твердження за схемою "Овочі ростуть на городі. Наприклад.....

Достатній розвиток операцій абстрагування і конкретизації, узагальнення та класифікації слугує основою індуктивних та дедуктивних умовиводів. Більш доступними для молодших школярів є індуктивні висновки, змістовність та істинність яких залежить від нагромадженого дітьми досвіду (М.Н.Шардаков). Вони проявляються у здатності дитини на основі своїх спостережень зробити певне узагальнення. Так, учитель може організувати на уроці спостереження учнів за написанням частки "не" із різними словами, а потім запитати дітей, до якої частини мови належать слова, з якими "НЕ" пишеться окремо. Діти самостійно роблять висновок: "Не" з дієсловами пишуть окремо". Водночас формуються

і дедуктивні умовиводи, які є основою теоретичного мислення. У молодшого школяра дедуктивні умовиводи значною мірою спираються на чуттєвий досвід, а також на індуктивні умовиводи. Якщо дитина узагальнила часткові випадки у правилі (індуктивний умовивід), то їй легше визначити конкретні умови, коли це правило слід застосувати (дедуктивний умовивід).

Пам'ять молодших школярів поряд із мисленням відіграє важливу роль у засвоєнні навчального матеріалу, оволодінні новим соціальним досвідом: знаннями, уміннями, навичками. Відбувається зміна співвідношення між різними видами пам'яті порівняно з дошкільним віком. Зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті.

Значний обсяг навчального матеріалу, який чимдалі зростає, зумовлює розширення використання довільного запам'ятовування. При цьому діти починають оволодівати прийомами запам'ятовування (мнемонічними прийомами): використовують асоціативні зв'язки, план, опорні схеми, малюнки, повторення тощо. Спочатку вчитель знайомить їх з цими прийомами, разом з дітьми складає план, опорну схему. Обов'язковість і систематичність навчального процесу ставить перед учнем завдання довільно відтворювати матеріал.

У молодшому шкільному віці зростає продуктивність, міцність і точність запам'ятовування навчального матеріалу. Зумовлено це, зокрема, оволодінням учнями досконалішими мнемонічними прийомами.

Підвищується точність впізнавання запам'ятованих об'єктів. Причому спостерігаються і якісні зміни у цих процесах. Так, першокласники, впізнаючи об'єкти, більше спираються на їх родові, загальні ознаки, а вже третьокласники більшою мірою зорієнтовані на аналіз, виділення в об'єктах специфічних видових та індивідуальних ознак.

У молодшому шкільному віці виникає загроза неправильного використання пам'яті, яка особливо негативно позначається на подальших етапах навчання. Намагаючись запам'ятати якомога більший обсяг матеріалу, учень послаблює роботу над його осмисленням, спирається на механічне запам'ятовування. Вчителю потрібно забезпечити усвідомлення і виконання дітьми правила: запам'ятовувати тільки після того, як зрозумів. У процесі осмислення

матеріалу, відбувається мимовільне запам'ятовування, яке зберігає своє важливе значення.

Розуміння навчального матеріалу слугує основою розвитку словесно-логічної пам'яті, як новоутворення психіки молодшого школяра, що тісно пов'язане із теоретичним мисленням.

Мовлення. Сучасна система навчання передбачає широке використання спілкування вчителя з учнями за допомогою мови, що висуває високі вимоги до розвитку мовлення дітей. Розвиваються такі сторони мовлення, як говоріння і слухання; види мовлення - монологічне, писемне, внутрішнє. У всіх проявах розвитку мовлення учня містяться ознаки зростання його довільності.

Слухання нерозривно пов'язане із розумінням почутого. Щоб полегшити цей процес, вчитель повинен постійно зберігати зворотній зв'язок із класом, контролювати, як діти сприймають його слова. Для цього широке використання знаходить навчальний діалог. Завдяки слуханню розширюється запас пасивної лексики.

Говоріння розвивається як у процесі діалогів, так і у зв'язних відповідях учня на уроках, які наближаються до монологу. Навчальний матеріал з різних предметів містить своє спеціальну термінологію, засвоєння якої учнями розширює їхній словник. На початок шкільного періоду розвитку дитина вже володіє певним словниковим запасом і мовною граматикою. Учень починає свідомо ставитись до свого говоріння, задумується над правильною побудовою висловлювання, підбирає відповідну форму слова.

Важливим надбанням молодшого школяра є оволодіння писемним мовленням, яке пов'язане із засвоєнням читання. Писемне мовлення - найбільш довільний вид мовлення, вимагає від учня неабияких зусиль, пов'язаних із складною аналітико-синтетичною діяльністю по співвіднесенню слів з їх значеннями, встановленню зв'язків між словами тощо. У процесі оволодіння читанням та писемним мовленням у дитини зростає словник, урізноманітнюються функції мовлення, удосконалюється його синтаксична структура тощо.

Читання про себе сприяє розвиткові власне внутрішнього мовлення, яке відіграє важливі функції мислення та планування.

До кінця початкового періоду навчання у школяра збільшується кількість слів і речень у письмових роботах, зростає швидкість

письма, підвищується його якість на основі засвоєння правил граматики.

Уява молодшого школяра розвивається у напрямку зростання її керованості, реалістичності, втілюваності. Репродуктивна уява відіграє важливу роль у розумінні навчального матеріалу, особливо при відсутності унаочнення. Образи уяви слугують тими опорами, якими користується мислення дитини. Водночас ці образи досить конкретні і можуть утруднювати процес узагальнення. Так, вислів "легка рука" викликає образ висохлої, тонкої руки.

Вдосконалюються образи уяви: від недиференційованих, приблизних, статичних, розрізнених, з опорою на сприймання до деталізованих, конкретних, взаємопов'язаних, динамічних, з опорою на пам'ять (А. Я. Дудецький, Д. Д. Алхімов).

При виконанні завдань на малювання за задумом, при написанні творів чи складанні усних оповідань, казок інтенсивно формується творча уява. Розширення чуттєвого досвіду учня зумовлює появу нових образів, від випадкового комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів. При цьому зростає їх орієнтація на попередньо створений задум.

ВИСНОВКИ про пізнавальні психічні процеси молодшого школяра:

- пізнавальні психічні процеси молодшого школяра відзначаються зростанням довільності та регульованості;

- протягом початкового періоду навчання у дитини активно формується теоретичне мислення, внутрішній план дій та рефлексія;

- розвивальне навчання спрямоване на підвищення можливостей у розвитку мислення учнів;

- зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті;

- розвиваються різні сторони мовлення (говоріння і слухання) та його види (монологічне, писемне, внутрішнє);

- уява молодшого школяра розвивається у напрямку зростання її керованості, реалістичності, втілюваності.

Емоційно-вольові процеси молодшого школяра

Емоційно-вольова сфера. В емоційній сфері молодшого школяра зростає стриманість, переважає бадьорий, життєрадісний настрій учня, дитина проявляє інтерес та доброзичливість до оточуючих. Водночас емоції молодшого школяра ще дуже бурхливі, дитина легко втрачає рівновагу, виходить з себе, схильна до афектів (Л. С. Славіна).

Основним джерелом емоцій є навчальна та ігрова діяльність.

Інтенсивно формуються вищі почуття (В. О. Сухомлинський). Особливу роль відіграють інтелектуальні емоції, найтісніше пов'язані із навчальною діяльністю: здивування, сумнів, переживання нового, радість пізнання.

Моральні почуття виявляються у формі симпатії, дружби, товариськості, обов'язку, гуманності. Порівняння переживань своїх з переживаннями оточуючих сприяє розвитку усвідомленості своїх емоцій. Учень чекає від оточуючих поваги, визнання і розуміння, різко негативно реагує на приниження його гідності.

При порушеннях емоційної сфери дитина може виявляти грубість, впертість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної неврівноваженості. Найчастіше причинами цього є розходження між завищеним рівнем домагань та реальними можливостями його реалізації.

Вольові якості молодших школярів є основою їх систематичного навчання і водночас розвиваються завдяки йому. Воля молодшого школяра відзначається достатньо високим рівнем довільності, яка дозволяє йому усвідомлювати й виконувати обов'язкові завдання, підпорядкувати їм свою активність, керувати пізнавальними процесами, виконувати складні інструкції та вимоги дорослих. У школярів з'являється особлива вольова дія - вчинок, орієнтований на інтереси оточуючих людей.

Зростає вимогливість до себе та інших, розширюється сфера усвідомлення обов'язків, розуміння необхідності їх виконання.

Прояви волі молодшого школяра значною мірою залежать від ситуації, вимагають зовнішньої підтримки з боку дорослого. Тому в початковій школі необхідно створити атмосферу чітких вимог і правил поведінки, спокійно-позитивний соціально-психологічний клімат. У цей період у дітей формуються такі вольові риси характеру,

як цілеспрямованість, організованість, стриманість, дисциплінованість, наполегливість тощо.

ВИСНОВКИ про емоційно-вольові процеси молодшого школяра:

- в емоційній сфері дитини зростає стриманість, переважає бадьорий, життєрадісний настрій;

- основним джерелом емоцій дитини є навчальна та ігрова діяльність.

- інтенсивно формуються вищі почуття (інтелектуальні, моральні, естетичні);

- вольові якості дітей є основою їх систематичного навчання і водночас розвиваються завдяки йому;

- у дитини з'являється особлива вольова дія - вчинок, орієнтований на інтереси оточуючих людей;

- прояви волі молодшого школяра помітно залежать від ситуації, вимагають зовнішньої підтримки з боку дорослого.

Особистість молодшого школяра

Особистість молодшого школяра відзначається системою властивостей, яких не було у дошкільника. Ці властивості належать до новоутворень особистості молодшого школяра. Ними виступають довільність, внутрішній план дій та рефлексія. На їх основі розвивається теоретичне мислення, без якого подальше навчання буде утрудненим (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін).

Довільність полягає у саморегуляції поведінки відповідно до вимог дорослих. Вона забезпечує постановку цілей діяльності, пошук засобів їх досягнення з подоланням перешкод на цьому шляху. Довільність молодшого школяра найбільшою мірою виявляється у сфері навчання.

Внутрішній план дій дозволяє планувати й продумувати наперед хід виконання діяльності й підбирати все необхідне для цього; усно розв'язувати задачі; давати словесні звіти про виконане. Наприклад, на уроках праці після повідомлення теми вчитель просить учнів розкласти на парті необхідні матеріали, потім діти прослуховують порядок наступної роботи і тільки тепер розпочинають виготовлення

виробу. Такий порядок роботи привчає дітей продумувати наперед усі умови виконання діяльності.

Уміння пояснити свої дії, аргументувати їх, знайти й виправити помилки лежать в основі рефлексії - здатності до об'єктивного аналізу власної поведінки відповідно до вимог діяльності.

Розвиток особистості молодшого школяра відбувається у складній системі його взаємин з батьками, вчителем, ровесниками та іншими дітьми.

Найавторитетнішою особою для молодшого школяра є вчитель. Тому взаємини з ровесниками опосередковані ставленням вчителя. Найбільшою популярністю у класі користуються відмінники, учні з високою навчальною успішністю і - навпаки (О. В. Киричук). У класі з'являються окремі мікрогрупи, об'єднані взаємними симпатіями. У процесі взаємин ускладнюється моральна поведінка: учень засвоює систему моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних напрямах взаємин. Це свідчить про достатню керованість і контрольованість моральної поведінки молодшого школяра. Деякі нові моральні норми молодший школяр розуміє формально, тому вчителю необхідно добиватись, щоб учень не просто знав цю норму, але й користувався нею у відповідних ситуаціях.

Провідні потреби молодшого школяра - пізнавальні.

Самооцінка молодшого школяра включає такі її різновиди: ретроспективна (об'єктом є поведінка у минулому), актуальна (теперішня поведінка), перспективна (уявлення про можливості). За мірою адекватності самооцінка буває завищеною, адекватною і заниженою. За мірою стабільності - стабільною та нестабільною (А. І. Ліпкіна, А. В. Захарова).

Найчастіше самооцінка молодших школярів відзначається зниженою стабільністю; вона конкретна, ситуативна, залежить від оцінок учителя. Рівень домагань формується, насамперед, на основі досягнутих успіхів і невдач у попередній діяльності. Стійкий неуспіх у навчанні призводить до втрати дитиною віри у свої сили, впевненості, швидко виникають небажані деформації особистості. Тому вчителю початкової школи необхідно працювати над створенням для всіх учнів ситуацій успіху.

Першокласники схильні переоцінювати власні моральні якості й недооцінювати їх у своїх однолітків. Проте з віком вони стають більш самокритичними.

Характер молодшого школяра знаходиться на етапі індивідуальної невизначеності. Так, більшість учнів мають однотипні прояви характеру: життєрадісність, доброзичливість, допитливість та безпосередність вираження своїх почуттів та ставлень. У негативному варіанті спостерігається вередливість, імпульсивність, упертість. Більш чітко у поведінці дітей виявляються особливості їхнього темпераменту, зумовлені властивостями нервової системи.

ВИСНОВКИ про особистість молодшого школяра:

- новоутвореннями особистості молодшого школяра виступають довільність, внутрішній план дій та рефлексія;

- розвиток особистості молодшого школяра відбувається у складній системі його взаємин з батьками, вчителем, ровесниками та іншими дітьми;

- провідні потреби молодшого школяра - пізнавальні;

- учень засвоює систему моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних напрямах взаємин;

- самооцінка молодших школярів відзначається зниженою стабільністю й залежить від оцінок учителя.

Тема 10: Психологія підліткового віку.

Біологічні та соціальні умови психічного розвитку підлітка

Хронологічні межі підліткового віку - від 11-12 р. до 14-15 р. Основний зміст і специфіка цього віку полягає в переході від дитинства до дорослості всіх аспектів розвитку - фізичного, розумового, морального, соціального.

У фізичному розвитку спостерігаються швидкі й бурхливі зміни, що отримали назву "стрибок росту". Перебудовується весь організм підлітка, що зумовлено, насамперед, статевим дозріванням. Активізація діяльності ендокринної системи зумовлює інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток.

Ріст організму хлопчиків досягає найвищих показників у 13 р. і продовжується до 15-17 рр. У дівчаток цей процес розпочинається і закінчується на два роки раніше. Змінюється м'язово-скелетна система, зростає фізична сила. М'язова система випереджує у зростанні маси ріст серця та кістяка, що робить серцево-судинну та опорно-рухову системи підлітка особливо вразливими й чутливими до фізичних та розумових навантажень.

Показники розмірів та маси внутрішніх органів підлітка наближаються до показників дорослої людини. Відбувається вдосконалення нейронів кори головного мозку, збагачуються асоціативні зв'язки між різними ділянками мозку. Посилюються гальмівні процеси. Інтенсивно розвивається друга сигнальна система. Розвиток нервової системи підлітка призводить до посилення розумової активності підлітка, зростання його здатності регулювати свою поведінку.

Водночас, центральна нервова система підлітків перебуває у стані глибоких змін, а тому не відзначається витривалістю. Внаслідок цього підлітки підвищено збудливі, їхня поведінка нестійка, імпульсивна, дії часто нестримні, безконтрольні, підвищено реактивні. Тому дорослі повинні особливу увагу приділяти соматичному здоров'ю підлітка, стежити за дотриманням усіх гігієнічних вимог.

Соціальна ситуація розвитку особистості підлітка відзначається суперечливістю і нерівномірністю переходу від дитинства до дорослості.

Головний фактор розвитку особистості підлітка - зростання соціальної активності. Підліток починає шукати інші сфери діяльності, крім навчання: гурткові заняття, спортивні секції, дружні компанії. Соціальна активність підлітків спрямована, насамперед, на прийняття та засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, характерних для світу дорослих та стосунків між ними.

Серед умов сучасного життя вирізняються такі, що сприяють становленню дорослості підлітків (акселерація фізичного та статевого дозрівання, інтенсивне спілкування з однолітками, більш рання самостійність через зайнятість батьків, величезний потік різноманітної за змістом інформації тощо), і такі, що гальмують цей процес (зайнятість тільки учінням при відсутності інших серйозних обов'язків, прагнення багатьох батьків надмірно опікуватися дітьми, матеріальна залежність від дорослих тощо).

Своєрідне поєднання цих умов у житті конкретного підлітка зумовлює особливості його переходу до дорослості. Так, у 7-му класі є учні, які виглядають по-дитячому, а інші - майже по-дорослому. В поведінці підлітка спостерігається поєднання дитячих рис із проявами дорослості. До останніх належить серйозне ставлення до навчання, інтерес до моди, до спілкування з ровесниками, допомога вдома батькам або відмова від неї.

Численні якісні та кількісні зміни в організмі та у психіці підлітка кардинально перетворюють його попередні інтереси та взаємини з оточуючими. Все це викликає складні, суперечливі переживання підлітка, що зумовлюють труднощі його виховання та негативні прояви поведінки: впертість, грубість, негативізм, агресивність, дратівливість. Згадані прояви свідчать про кризу підліткового віку.

ВИСНОВКИ про біологічні та соціальні умови психічного розвитку підлітка:

- хронологічні межі підліткового віку - від 11-12 р. до 14-15 р.;

- перехід від дитинства до дорослості стосується всіх аспектів розвитку підлітка - фізичного, розумового, морального, соціального.

- у фізичному розвитку спостерігається "стрибок росту";

- розміри та маса внутрішніх органів підлітка наближаються до показників дорослої людини;

- відбувається вдосконалення нейронів кори головного мозку, збагачуються асоціативні зв'язки між різними ділянками мозку, посилюється гальмування;

- швидкість соматичних змін призводить до значного навантаження на організм підлітка, тому дорослі повинні забезпечити дотримання всіх гігієнічних вимог;

- головний фактор розвитку особистості підлітка - зростання його соціальної активності;

- відбувається глибока перебудова взаємин підлітка із оточуючими, що зумовлює кризу підліткового віку.

Криза підліткового віку

Основний зміст та специфіку всіх сторін розвитку (фізичного, розумового, морального, соціального та ін.) у підлітковому віці визначає перехід від дитинства до дорослості. У всіх напрямках відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та учбової діяльності.

Причини кризи підліткового віку пояснюються психологами по-різному.

На думку Стенлі Холла, Зигмунда Фрейда, криза підліткового віку біологічно зумовлена і тому є неминучою, виявляючись обов'язково в усіх підлітків. Ці психологи аргументують свою позицію тим, що в організмі підлітка неминуче відбуваються глибокі перетворення, які впливають на його переживання і психічний розвиток.

Л. С. Виготський наголошував на тому, що причина кризи підліткового віку полягає в неузгодженості процесів статевого дозрівання, загальноорганічного розвитку та соціального

формування. Нині ця суперечність, зумовлена випередженням статевого дозрівання, має особливо гострий характер.

Певне підтвердження думки Л.С.Виготського отримано в дослідженнях Маргарет Мід та Рут Бенедикт, які показали, що криза підліткового віку не має обов'язкового універсального характеру, а залежить від соціальних умов. Так, дослідниці не знайшли кризи підліткового віку в місцевих жителів острова Самоа в Океанії, які перебувають на первинній стадії суспільного розвитку. У підлітків острова спостерігається гармонійний перехід до дорослості внаслідок відсутності часових розходжень між біологічною та соціальною зрілістю. Щойно дитина досягає фізичної зрілості, вона проходить обряд ініціації (вступу в доросле життя), після чого вважається повноправним дорослим членом громади. Це перший тип переходу від дитинства до дорослості, коли суспільні вимоги до дітей та до дорослих зближені. Він спостерігається в економічно слабо розвинених суспільствах. При другому типі переходу до дорослості існує значна розбіжність суспільних вимог до дітей та дорослих. Саме другий тип має місце у промислово розвинених суспільствах, в тому числі і нашому. Таким чином, дослідження М.Мід та Р.Бенедикт свідчать про те, що тривалість підліткового віку та наявність кризи визначені конкретними соціальними обставинами.

Водночас, дослідження вітчизняних психологів показують, що криза підліткового віку також не є обов'язковою для нашого суспільства, а залежить від успіху в перебудові системи взаємин підлітка з дорослими. Криза з'являється тоді, коли дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітків прагнення до нових форм взаємин з батьками та вчителями (Т. В. Драгунова, Д . Б. Ель-конін).

Батьки й вчителі суб'єктивно пов'язують труднощі виховання не з кризою як такою і не з докризовим періодом, коли розпочинався і відбувався процес руйнування старих психологічних структур, а з післякризовим періодом (14-15 років) (С. К. Масгутова). Тобто для дорослих суб'єктивно найскладнішим є період появи нових і прогресивних психологічних структур, які значно змінюють переживання і поведінку підлітка. Дорослі, які звикли до поступових змін у поведінці дитини, виявляються неозброєними перед раптовими і кардинальними перетвореннями в поведінці підлітка, не встигають перебудувати свій стиль спілкування з ним.

ВИСНОВКИ про кризу підліткового віку:

- причина кризи підліткового віку полягає в неузгодженості процесів статевого дозрівання, загальноорганічного розвитку та соціального формування;

- криза підліткового віку не має обов'язкового універсального характеру, а залежить від соціальних умов;

- криза підліткового розвитку з'являється тоді, коли дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітків прагнення до нових форм взаємин з ними;

- дорослі, які звикли до поступових змін у поведінці дитини, виявляються неозброєними перед раптовими і кардинальними перетвореннями в поведінці підлітка, не встигають перебудувати свій стиль спілкування з ним.

Самосвідомість - новоутворення особистості підлітка

Зміни у самосвідомості становлять основні новоутворення у психіці підлітка, який починає усвідомлювати себе як особистість - члена суспільства і учасника міжособистісних відносин. Глибокі зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. Відбувається переорієнтація з норм і цінностей дитячого світу на дорослий, вироблення особистісних утворень, які відіграють вирішальну роль в оволодінні дитиною позицією дорослого (Д. І. Фельдштейн).

Підліток не одразу усвідомлює зміни у своїх переживаннях і поведінці як прояви дорослості. До кінця підліткового віку виникає центральне новоутворення у самосвідомості підлітка - почуття дорослості, що виявляється в прагненні бути й вважатись дорослим. При цьому почуття дорослості характеризується суперечливістю. Воно не могло б бути достатньо сильним, якщо б підліток був однозначно впевненим у своїй дорослості. Він усвідомлює, що не зовсім ще дорослий, в нього є багато дитячих рис. Проте він очікує від оточуючих підтримки свого прагнення, розуміння своїх складних переживань.

Почуття дорослості не зводиться до бажання наслідувати дорослих, хоч це й справді трапляється у поведінці підлітків. Дорослість суб'єктивно пов'язується підлітком не так з наслідуванням, як з входженням у світ дорослих (Д. І. Фельдштейн). Підліток намагається зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього зовнішні атрибути дорослості (самостійність, незалежність, мужність, сміливість, одяг) важливі, передусім, у зв'язку з цією соціальною позицією.

Провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, виступає інтимно-особистісне спілкування. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Спілкування такої якості може розгортатись, як у відносинах з дорослими, так і з ровесниками. Проте в реальності дорослий набагато гірше готовий до спілкування такої якості, ніж ровесник. Ось чому спілкування з ровесниками набуває для підлітка особливої значущості. Там він може повною мірою відчувати себе дорослим - самостійним і незалежним.

Підліток усвідомлює своє право на повагу, самостійність, довіру з боку оточуючих. У нього виникає інтерес до своєї індивідуальності, роздуми про себе. Джерелом інтересу є прагнення відповідати вимогам оточуючих, усвідомити свої недоліки, що заважають спілкуванню (Н. І. Гуткіна). Тому провідна функція самосвідомості підлітка -соціально-регуляторна.

Розвиток самосвідомості підлітка особливо інтенсивно відбувається у процесі спілкування та взаємодії з ровесниками, які виступають об'єктом порівняння і зразком.

Іншим важливим фактором розвитку самосвідомості є навчальна діяльність. Підліток найкраще усвідомлює свої властивості, пов'язані з навчанням, у процесі якого відбувається систематичне оцінювання поведінки й діяльності учня. Часто самооцінка позитивних якостей і рівень домагань підлітка завищені. Такі підлітки схильні до афек-тів - емоційних вибухів, зокрема, коли вчитель ставить йому оцінки, нижчі за очікувані. Водночас, учні дуже швидко відгукуються на доброзичливі звертання, на позитивні оцінки вчителя. При психологічно неправильному оцінюванні вчителем діяльності підлітків в останніх виникають недовіра, образливість, підвищена

чутливість до будь-яких оцінок. Підлітки гостро потребують доброзичливої і тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала втілювати їхні прагнення до самостійності.

Підлітки адекватніше оцінюють інших, ніж себе, орієнтовані на позитивні якості оточуючих. Поступово вони навчаються тонко виділяти особистісні риси людини - спочатку зовнішні, а потім внутрішні.

Підлітки перебільшено чутливі до критики з боку ровесників. Найбільш важливі для них висока оцінка і добре ставлення товаришів, їхнє схвалення. Якщо підліток не впевнений у позитивному ставленні до себе ровесників, то боїться виглядати не "на висоті", у нього виникає несміливість, невпевненість.

Для підліткового віку властиве прагнення до подолання своїх недоліків, у зв'язку з яким виникає самовиховання, спроби управління власною поведінкою. Підліток приймає рішення виховати у себе певну рису, або позбутись якоїсь з них, проте реалізувати своє рішення йому не завжди вдається, оскільки ще немає розвиненої волі.

Дитячі мрії про майбутнє у підлітка змінюються роздумами про нього з врахуванням своїх можливостей.

ВИСНОВКИ про самосвідомість як новоутворення особистості підлітка:

- підліток починає усвідомлювати себе як особистість - члена суспільства і учасника міжособистісних взаємин;

- центральне новоутворення у самосвідомості підлітка - почуття дорослості, що виявляється в прагненні бути й вважатись дорослим;

- провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, виступає інтимно-особистісне спілкування;

- провідна функція самосвідомості підлітка - соціально-регуляторна;

- для підлітка властиве прагнення до подолання своїх недоліків, у зв'язку з яким виникає самовиховання.

Взаємини підлітка з дорослими

Вступ у життя дорослих підліток розуміє, насамперед, як нові права у відносинах з дорослим. Внаслідок цього у підлітка загострюється почуття власної гідності, прагнення до рівноправних стосунків без обмежень самостійності. Підліток добивається, щоб дорослий визнав його і поважав.

Характер спілкування з дорослими істотно впливає на особливості самооцінки підлітків. Так, лише у 8,3% підлітків, які могли довірливо спілкуватися з батьками, відзначається неадекватна самооцінка (так чи інакше вони недооцінюють себе). При домінуванні ж регламентованого спілкування неадекватна самооцінка мала місце у 87,9 % випадків. Стійка самооцінка формується у 79,1 % підлітків, якщо у них є можливості для довірливого спілкування, і лише у 25 % при регламентованому спілкуванні (Г. С. Абрамова).

Перехід до нового типу взаємин складний, як для підлітка, так і для дорослого. Його гальмують такі моменти:

о підліток, як і раніше, залишається учнем;

о цілковита його матеріальна залежність;

о звичка дорослих контролювати поведінку дитини і страх перед самостійністю підлітка;

о прояви у підлітка дитячих рис, відсутність справжньої самостійності.

Незважаючи на перелічені труднощі, саме дорослий повинен стати ініціатором змін у відносинах з підлітком. При відсутності таких змін дитина або залишиться непідготовленою до дорослого життя і страждатиме у майбутньому інфантилізмом, або виникатимуть бурхливі міжособистісні конфлікти дорослих і підлітка.

Отже, основною причиною міжособистісних конфліктів за участю підлітка є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості. Протест дитини виникає у формі неслухняності, грубості, впертості, агресивності. Ці ж прояви були присутні й у попередніх вікових кризах. Проте у підлітковому віці вони мають особливо яскравий, глибокий характер, оскільки можливості підлітка в діяльності й поведінці розширюються. При неадекватному реагуванні дорослих

на конфлікт з підлітком він стає відчуженим, безконтрольним, некерованим, відмовляється від спілкування.

Подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідала б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього. Рекомендується організація змістовної співпраці дорослого і підлітка з властивими для неї взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємодопомогою.

Взаємини підлітка з ровесниками

Спілкування з ровесниками - особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для нього. Ці відносини будуються на принципах рівності, справедливості й тому забезпечують оптимальні умови для зміцнення почуття дорослості у підлітка. Основою для спілкування виступає спільність потреб, цінностей, прагнень, інтересів, переживань.

Суб'єктивне значення для підлітка сфери спілкування з однолітками серйозно відрізняється від її оцінки дорослими, особливо вчителями (С. К. Масгутова). Самі підлітки вважають свої переживання з цього приводу найбільш типовими й значущими, тоді як вчителі думають, що підлітків найбільше хвилюють стосунки з ними, а батьки приписують таке ж значення взаєминам у сім'ї.

Внаслідок різної суб'єктивної цінності провідних сфер взаємин підлітка для нього самого і для дорослих між ними часто трапляються суперечки. Зокрема, підліток може знайти компанію однолiток, через яку він не слухається батьків, вчителів.

Підлітки вбачають у спілкуванні з ровесниками сферу особистого життя, де кожен діє самостійно і відповідає за свої вчинки. Найважливіша потреба підлітка - прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем. Слід мати на увазі й ту обставину, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших - користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга.

Сказане пояснює, з одного боку, підвищений конформізм підлітків щодо компаній однолітків і, з другого - їхню недисциплінованість і навіть правопорушення через невміння домогтися бажаного становища в таких компаніях.

Мотиви спілкування з товаришами проходять певні стадії розвитку:

5 клас - домінує недиференційоване бажання бути серед однолітків, гратися з ними, щось разом робити;

6 клас - основним стає прагнення підлітка зайняти певний статус у колективі;

7-8 клас - виникає потреба підлітка в автономії в групі однолітків та пошук визнання цінності власної особистості в їхніх очах.

Дослідження свідчать, що саме фрустрація потреби бути значущим серед товаришів у багатьох підлітків спричинює найважчі негативні переживання (С. К. Масгутова), призводить до появи девіантної поведінки.

Конфлікти з ровесниками підліток сприймає дуже болісно, шукає друзів за межами школи, серед випадкових знайомих. Прагнучи завоювати визнання, демонструє свою індивідуальність, але не завжди вдало і прийнятно. Найбільше підлітки цінують такі якості один одного, як товариськість, кмітливість і знання, сміливість, самоволодіння.

Популярність підлітка у класі забезпечується:

о наявністю позитивних якостей, які клас цінує;

о ціннісною єдністю підлітка і класу;

о адекватною або ледь зниженою самооцінкою.

Статус підлітка у класі змінюється порівняно із молодшим школярем. Учні, які раніше були популярними на підставі рівня успішності й поведінки, тепер перестають бути такими. Учні, які користувались авторитетом серед однокласників, втрачають його, якщо діють з позиції наказів, зверхньо.

У процесі спілкування з однолітками у підлітка активно формуються моральні норми, характерні для відносин між дорослими - на основі "кодексу товариськості", де високо цінуються повага, рівність, відданість, чесність і засуджуються недотримання домовленостей,

відмова у допомозі, егоїзм, жадібність, прагнення до переваги, приниження інших, відсутність власної думки, невміння постояти за себе. Розвивається вміння підлітків орієнтуватись на вимоги товаришів, здатність до взаєморозуміння.

Особливого значення набуває дружба. Підлітки прагнуть дружити з тими, хто користується повагою, авторитетом, вирізняється своєю індивідуальністю (знаннями, сміливістю, дорослим виглядом і манерами, самостійністю тощо).

Відбувається пошук друга. Спочатку коло претендентів на звання друга досить широке, суперечливе, строкате і нестійке. Для здійснення вибору важливими факторами є спільність захоплень, зближення інтересів, взаєморозуміння. Дружба впливає на розвиток особистості підлітка, виконуючи такі функції:

о виступає джерелом виникнення нових інтересів;

о розвиток самооцінки і самовдосконалення на основі того, що товариш слугує зразком;

о забезпечує досвід взаєморозуміння і взаємопідтримки;

о можливість висловлення своїх думок, мрій, планів і порівняння їх з товаришами;

о формування переконань у дискусіях та в обговореннях;

о формування рефлексивного ставлення до взаємин;

о формування ідеалу дружби;

о пізнання внутрішнього світу свого та інших людей;

о набуття вмінь впливати на поведінку іншого;

о оволодіння практикою особистих взаємин.

Окремо слід зупинитись на розвитку взаємин між хлопчиками і дівчатками.

У 5-6 класах позначається нерівномірність розвитку хлопчиків і дівчаток. Виникає інтерес до протилежної статі й до власної зовнішності. У хлопців інтерес до дівчат проявляється у зачіпанні дівчат, глузуванні. Тобто інтерес поєднується з відчуженістю.

У 6-7 класах підлітки обговорюють питання "хто кому подобається", характерні обмін "новинами" особистого змісту, довірливі розмови з друзями.

У 7-8 класах виникають різностатеві мікрогрупи, дружба дівчат і хлопців. Характерні страждання від байдужості однолітка протилежної статі, який викликав інтерес, подобається; страх перед відмовою того, хто подобається. Хлопці й дівчата влаштовують побачення, спільно проводять дозвілля.

У різностатевих відносинах формується спостережливість, увага до внутрішнього світу людини, проникливість, бажання бути кращим.

Таким чином, у підлітковому віці спілкування з ровесниками має величезне значення для формування особистості.

ВИСНОВКИ про взаємини підлітка з оточуючими:

- у взаєминах із дорослими у підлітка загострюється почуття власної гідності, прагнення до рівноправних стосунків;

- дорослий повинен стати ініціатором змін у взаєминах із підлітком;

- основною причиною міжособистісних конфліктів є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості;

- подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідала б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього;

- спілкування з ровесниками - особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для розвитку його особистості;

- найважливіша потреба підлітка - прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем.

Особливості навчальної діяльності підлітка

Ускладнення змістовного боку знань вимагає від учнів і досконаліших способів їх здобуття. Зростає рівень абстрагування і узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних

операцій, міркувань і умовиводів, які стають більш усвідомленими, обґрунтованими й логічно досконалішими.

Змінюється співвідношення зовнішніх і внутрішніх дій на користь останніх. Відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мислений план, формуються розумові дії, виступаючи компонентами вмінь учитись. Якісних змін зазнає і мотивація учіння підлітків.

У підлітковому віці спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння. Причини цього явища:

о школа приваблює не стільки навчальною діяльністю, скільки можливістю спілкування з ровесниками;

о розширюється коло джерел інформації, життєвих зв'язків;

о нові вимоги в середній школі - поява нових вчителів, зростають вимоги до самостійності в навчальній діяльності;

о внаслідок актуалізації професійного вибору підліток поділяє навчальні предмети на "важливі і неважливі".

Ставлення підлітка до навчання переважно залежить від особи вчителя, тому диференціюється щодо різних предметів, які учень поділяє на "цікаві і нецікаві". В особі вчителя учні цінують ерудованість, справедливість, доброзичливість, тактовність, вміння організувати роботу учнів. Зміна вчителя в класі призводить до зміни ставлення учнів до відповідного предмету.

Учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється у самоосвіту. Це проявляється у наступних фактах.

о Зміст учіння розширюється, виходить за межі шкільної програми за власною ініціативою підлітка. У класі вирізняються здібні учні, які не працюють на уроці, а цікавляться позапрограмовим матеріалом з предмету, яким оволодівають самостійно. Виникають захоплення, де необхідні самостійно набуті знання: електроніка, радіо, шахи, фотографія.

о З'являються мотиви професійної підготовки, незадоволеність власними знаннями; мотиви обов'язку, відповідальності та престижу без зв'язку з пізнавальною мотивацією не забезпечують високих учбових успіхів.

о Оволодіння основами наук (математика, фізика, хімія), які вимагають достатнього інтелектуального розвитку і самостійної навчальної роботи.

ВИСНОВКИ про особливості навчальної діяльності підлітка;

- зміст навчальної програми значно ускладнюється, що вимагає від учнів досконаліших способів здобуття знань;

- відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мислений план;

- спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння;

- учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється на самоосвіту.

Розвиток пізнавальних процесів підлітка

У підлітковому віці пізнавальні процеси зазнають важливих змін, наближаючись у своїх параметрах до "дорослого" рівня. Зокрема, дістають подальшого розвитку специфічно людські, соціально зумовлені види пізнавальних процесів: довільна та внутрішня увага, спостережливість, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, мовлення, уява. Вдосконалюється регульованість пізнавальних процесів, свідоме ставлення підлітка до їх використання при вирішенні складних навчально-пізнавальних задач.

Важливий вплив на пізнавальну сферу підлітка справляє мислення, внаслідок чого відбувається інтелектуалізація пізнавальних процесів. Сприймання супроводжується пошуком, міркуваннями. Пам'ять побудована на аналізі та розумінні матеріалу і спирається на використання прийомів запам'ятовування.

Увага підлітка стає необхідним компонентом його вмінь вчитись. Виробляється свідоме зосередження на певних об'єктах, що відзначається тривалістю та стійкістю щодо відволікань. Зростають можливості розподілу та переключення уваги, обсягу та її концентрації. Це стосується не тільки зовнішньої, але й внутрішньої уваги, яка особливо важлива для оволодіння значним за обсягом теоретичним матеріалом. Показники уваги підлітка можуть бути досить високими, але залежать від його особистого стану, яким йому не завжди вдається керувати. Такими ситуаціями, що утруднюють

всю пізнавальну діяльність підлітка є навчальні випробування, коли підвищується рівень мотивації, зростає тривожність тощо.

Розвиток уваги в цьому віці безпосередньо пов'язаний з формуванням наполегливості, а її зростаюча довільність є прямим проявом вольової активності підлітка.

Відчуття і сприймання. Відчуття і сприймання виступають початковим етапом у процесі засвоєння знань. Це сприяє їх тіснішим зв'язкам з мисленням підлітка, яке супроводжує процес первинного ознайомлення з навчальним матеріалом. Вчитель навчає учнів осмислювати матеріал вже у ході його сприймання, намагається подавати його доступно, пояснювати незрозуміле. Образи сприймання стають повнішими, детальнішими і змістовнішими. Все це призводить до трансформації процесів відчуття та сприймання у цілеспрямовані сенсорно-перцептивні дії.

Подальшого розвитку зазнає цілеспрямоване сприймання - спостереження, яке характеризується планомірністю, послідовністю і систематичністю, включаючи розумові операції зіставлення, порівняння, узагальнення і класифікації сприйманих об'єктів.

Пам'ять. Поступове накопичення знань учнями спирається на зростання обсягу пам'яті. Таке зростання відзначається не лише кількісними показниками, але й якісним перетворенням матеріалу, що зберігається у пам'яті. Він набуває згорнутості, значно зростає його інтегрованість із минулим досвідом учнів. Робота над запам'ятовуванням носить інтелектуальний характер, що водночас забезпечує і розуміння матеріалу. Отже, швидко формується смислова логічна пам'ять.

Зростає кількість школярів, які застосовують прийоми опосередкованого запам'ятовування. Збільшується число таких прийомів, а їх використання стає щораз усвідомленішим, довільнішим і цілеспрямованішим.

Мислення. Найсуттєвішою зміною мислення підлітка є набуття останнім якостей теоретичності, формальності, рефлексивності.

Мислення підлітка активне, самостійне, творче, що дозволяє використати його як засіб пошукової діяльності, спрямованої на пізнання нового. Підліток набуває здатності виробляти гіпотетично-дедуктивні міркування - тобто робити умовиводи на основі висунутих гіпотез. Розвиваються вміння, необхідні для розумових експериментів, для теоретичного розв'язання задач на основі певних припущень тощо.

Специфікою цього рівня мислення є й те, що його предметом стає не лише розв'язання зовнішніх задач, а й сам процес мислення, тобто воно стає рефлексивним.

Уява підлітка відіграє важливі функції, як у його навчальній діяльності, так і в особистому житті. У навчальній діяльності функціонує репродуктивна та продуктивна уява. Значно розширюється зміст її образів, що зумовлено значним обсягом та різноманітністю навчального матеріалу. Вміння користуватись образами репродуктивної уяви дозволяє підлітку краще відтворювати засвоєний матеріал. Це сприяє більшій диференційованості та точності образів уяви, які до того ж піддаються оцінці підлітка та неодноразовому внесенню змін та уточнень. Така психічна діяльність над побудовою образів уяви свідчить про довільність цього процесу, його поступове перетворення на особливі імажинативні дії.

Збагачується арсенал способів створення образів уяви, провідним серед яких стає мовлення, особливо внутрішнє.

Продуктивна уява підлітка виявляється у творчих видах навчальних завдань. Урізноманітнюються її види за змістом образів: технічна, художня, наукова.

Важливу роль в особистісному житті підлітка починає відігравати мрія, яка творить образи бажаного майбутнього і впливає на визначення життєвих планів підлітка.

Мовлення. У підлітковому віці продовжується процес оволодіння рідною мовою в її основних функціях: спілкування, пізнання, самовираження. Внаслідок засвоєння теоретичних знань з "мовних" предметів у підлітка розвивається свідоме ставлення до користування мовою, розширюється розуміння значення та законів рідної мови на основі порівняння її з іноземною.

Основним у цьому віці є вдосконалення мовлення як засобу спілкування. Посилюється інтерес до оволодіння засобами виразності мовлення, необхідними для відстоювання власної думки, доведення своєї правоти чи спростування позиції товариша. Значно зростає лексичний запас, поповнюючись науковими термінами, словами на позначення абстрактних понять та якостей міжособистісних взаємин, психічних станів, індивідуальних особливостей людей.

Вдосконалюється писемне мовлення підлітків, наближуючись до літературної мови, формується здатність адекватніше висловлювати абстрактні думки. Розвивається чутливість до художнього слова, часто виникає потяг до написання віршів,

щоденників. Мовні дії стають більш контрольованими. Зменшується кількість зайвих вставок

("ну", "от", "значить" та ін.). Водночас, у підліткових мікрогрупах формується своя особлива "мова", яка страждає лексичною обмеженістю, наявністю жаргонних слів і призначена для збереження групових "таємниць".

Мовлення підлітка, як і інші пізнавальні процеси, розвивається під впливом мислення, що знаходить виявлення у нагромадженні досвіду активного використання різноманітних мовних категорій, ускладненні граматичної й синтаксичної форм мовлення, в особливій ролі внутрішнього мовлення, як засобу мислення та підготовки до спілкування. Мовлення стає контекстним, все менше пов'язаним з конкретною ситуацією, хоч елементи ситуативності ще зберігаються.

ВИСНОВКИ про розвиток пізнавальних процесів підлітка:

- найбільш помітного розвитку зазнають специфічно людські, соціально зумовлені види пізнавальних процесів (довільна та внутрішня увага, спостережливість, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, мовлення, уява);

- вдосконалюється керованість й регульованість пізнавальних процесів, свідоме ставлення підлітка до їх використання при вирішенні складних навчально-пізнавальних задач;

- важливий вплив на пізнавальну сферу підлітка справляє мислення, внаслідок чого відбувається інтелектуалізація пізнавальних процесів.

Тема 11: Психологія юнацького віку.

Соціальна ситуація розвитку зумовлена необхідністю особистісного і професійного самовизначення, вибору життєвого шляху. Самовизначення передбачає не стільки автономію від старших (підліток), скільки визначення свого місця у світі дорослих. Усвідомлення свого положення в світі. Продовжується розподіл у взаємовідносинах з ровесниками і дорослими. Взаємини з однолітками – дружба, інтимно-особистісні характер стосунків, з дорослими – особистісні, ділові, соціальні на основі взаємоповаги і рівноправності. Високий рівень тривожності в усіх сферах спілкування. Юнаки і дівчата випробують чисельні соціальні ролі, схожі на існуючі відносини дорослих людей.

Зростає число референтних груп, на які юнаки мають орієнтуватися, з якими співвідносять самооцінку і ціннісні орієнтації. Потреба не просто входити в групи, а бути прийнятими однолітками, мати певний авторитет.

Провідна діяльність – навчально-професійна діяльність (ціннісно-орієнтаційна).

У старшокласників встановлюється зв’язок між професійними та навчальними інтересами. Вибір професії змінює ставлення до навчальної діяльності та формування пізнавально-професійної спрямованості особистості. Диференціація навчальних програм, навчання в гімназіях, ліцеях створюють умови для здійснення вибору учнів.

Професійне навчання – це соціальна система навчання конкретній професії. Основні задачі наукового аналізу професійного навчання полягають у наступному.

1. Виявлення специфіки і закономірностей формування трудових навичок у залежності від їхнього характеру.

2. Дослідження психологічних особливостей організації трудової діяльності.

3. Забезпечення формування узагальнених трудових навичок.

4. Вивчення мотивації професійного навчання і професійної діяльності.

5. Вивчення впливу станів людини на ефективність професійного навчання і способи їхньої діагностики.

6. Дослідження змін в особистості в процесі професійної підготовки і їхнього впливу на можливості самореалізації в праці.

7. Розробка основ психологічної оптимізації системи професійного навчання.

В процесі навчання формуються елементи індивідуального досвіду, що закріплюються в учнів у формі знань, умінь, навичок.

Знання – це інформація у виді понять, що надходить ззовні і дозволяє сформувати абстрактну модель дійсності.

Уміння – проміжний етап оволодіння новим способом діяльності. Виконання діяльності в цьому випадку здійснюється під свідомим контролем і регулюється значенням.

Навичка – автоматизований компонент свідомої дії, що виробляється в ході його виконання. Сформованість знань, умінь і навичок залежить від здібностей людини.

Головна прагматична мета професійного навчання спрямована на засвоєння визначеної сукупності навичок, умінь і алгоритмів професійного поводження. У підсумку професійної підготовки повинна сформуватися особистість професіонала.

Основні психологічні новоутворення.

Формування світогляду, самовизначення, усвідомлення власної значущості.

Центральним новоутворенням стає самовизначення не лише особистісне, але й професійне. Самовизначення пов’язане із спрямованістю в майбутнє, якісно іншим сприйняттям часу. За змістом особистісне самовизначення полягає у визначенні своєї сутності та місця в системі суспільних відносин, та характеризується:

- формуванням стійких та усвідомлених переконань;
- оволодінням нормами поведінки, принципами, ідеалами;
- виробленням умінь спостерігати, осмислювати явища навколишнього життя, розуміти себе.

Показниками моральної зрілості є здатність відрізняти можливе і бажане, здатність відстрочити безпосереднє задоволення.

Професійне самовизначення і самоактуалізація людини – це тривалий процес розвитку відносин людини (школяра чи дорослого) до своєї (майбутньої чи реальної) професії і до самого себе як (потенційного чи реального) суб’єкта професійної діяльності чи професіонала.

Змістом активного самовизначення виступають процеси самопізнання (усвідомлення власних інтересів, схильностей, переваг, особливостей свого характеру і темпераменту), самооцінювання (порівняння результатів самопізнання з наявним представленням про професійні вимоги, що висуваються з боку професії, що обирається) і саморозвитку (цілеспрямоване самоформування в собі тих якостей, що необхідні для успішного виконання майбутньої професійної діяльності).

Професійне самовизначення полягає у вирішенні конфлікту між одночасним інтересом до кількох спеціальностей, між прагненням і здібностями, між ідеальним баченням майбутньої професії та реальними перспективами.

Становлення морального самовизначення пов'язано з обговоренням та розумінням проблем і питань людських взаємовідносин, проблем добра і зла, справедливості та беззаконня, порядності і принциповості.

Світогляд – система уявлень про загальні принципи і основи буття, життєва філософія людини, сума і результат знань.

Життєвий план – результат становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій, наслідок побудови «піраміди» мотивів, результат узагальнення цілей особистості.

Пізнавальні процеси

Інтелектуальний розвиток полягає не у нагромадженні нових вмінь та перетвореннях окремих властивостей інтелекту, а у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності, тобто сукупності індивідуальних варіацій у способах сприймання, запам'ятовування і мислення, за якими стоять різні шляхи набування, нагромадження, переробки та використання інформації.

У розвитку сприймання проявляється довільність, цілеспрямованість у спостереженнях. Цілісність (на основі усвідомленого, в результаті інтеграції відчуттів різних модульностей), осмисленість (включення досвіду, знань), предметність (виокремлення властивостей, призначення), вибірковість (виокремлення у свідомості одного з об'єктів).

У розвитку пам'яті слід зазначити довільність запам'ятання, удосконалення способів та раціональних прийомів запам'ятовування (розподіл на смислові одиниці, групування, порівняння), самоконтролю результатів запам'ятання (функціонування метапам'яті).

Проявляється здатність свідомо розподіляти і переключати увагу (пов'язано з розвитком логічного мислення). Розвиток після довільної уваги. Індивідуальні відмінності проявляються у стійкості, обсягу, концентрації уваги.

У діяльності розвивається творча уява, репродуктивна удосконалюється за рахунок сприйняття креслень, описів. Уява стає керованим процесом, більш критичне ставлення до мрій про майбутнє.

В інтенсивному інтелектуальному дозріванні провідна роль належить розвитку мислення. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання об'єктивної дійсності в її закономірних зв'язках і відношеннях. В навчальній діяльності формуються інтелектуальні здібності та теоретичне мислення, проявляється прагнення до самоосвіти. Самостійність мислення проявляється в незалежному, самостійному виборі професійної діяльності.

Емоційно-вольова сфера. Гормональні і фізіологічні процеси послаблюють вплив на особливості емоційної сфери. Зростає рівень самоконтролю, зростає стриманість (незалежно від типу нервової системи), більша диференційованість емоційних реакцій, зміни настрою, чутливість до оцінки, висока самовпевненість, надмірна критичність. Тонка чутливість може вживатися з черствістю, соромливість з розв'язністю, потреба у визнанні з незалежністю, боротьба з авторитетами – з обожнюванням кумирів, чуттєве фантазування – з сухим мудруванням. Іноді спостерігаються акцентуації характеру.

Криза юнацького віку («зустрічі з дорослістю»). Переживання молодих людей пов'язані з самовизначенням, пошуком свого місця в світі дорослих. Суперечність між вимогами реального життя та власних уявлень (завищені очікування, недооцінка зовнішніх труднощів, необґрунтований оптимізм чи негативізм) є кризовим моментом в юності. Молода людина обирає між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» на користь першого. Мрії юності поступаються активній діяльності молодої людини. Також характерною є криза ідентичності, пов'язана з сумнівами в тотожності самому собі, втраті власних орієнтирів. Успішним подоланням кризи є здобуття дорослої ідентичності.

Для постійного опанування кожного покоління накопиченим

людством досвідом існує спеціально створені соціальні інститути – системи освіти, загальної і професійної: основного, додаткового і послевузовского (наукового).

Система загальної освіти готує індивіда до виконання його загальнокультурних, загальнолюдських функцій і видів діяльності, а система професійної освіти – до продуктивної діяльності протягом всього дієздатного періоду його життя на різних рівнях кваліфікації в одній з сфер (областей) суспільної практики: переробка інформації, енергії, матеріалів.

Професія – рід трудової діяльності в певній сфері суспільної практики, що вимагає спеціальної професійної підготовки і що є зазвичай джерелом існування.

Спеціальність – вигляд занять в рамках однієї професії.

Кваліфікація – рівень професійної підготовленості до діяльності в певній сфері (області) суспільної практики.

У системі професійного утворення Росії виділяються чотири кваліфікаційні рівні, отримуваних, відповідно, в установах послевузовского (наукового), вищої, середньої і початкової професійної освіти:

фахівці наукової кваліфікації;

фахівці вищої кваліфікації;

фахівці середньої кваліфікації;

робочі професії.

Основна (базове) професійна освіта – вперше отримуване (зазвичай на початку трудової діяльності) професійне утворення певного рівня кваліфікації на базі загальної освіти (повного, неповного) — робочі професії, фахівці середньої і вищої кваліфікації.

Посльовузовськоє (наукове) професійна освіта призначена для здобуття рівня фахівця наукової кваліфікації — магістра, кандидата наук, доктора наук – через магістрат, аспірантуру (ад'юнктуру) і докторантуру.

Додаткова професійна освіта (ДПО):

підвищення кваліфікації в рамках основної професії (спеціальності);

професійна перепідготовка – здобуття нової спеціальності, спеціалізації, додаткових знань, умінь, навиків для виконання нового вигляду професійної діяльності на базі і в рамках основної професії;

перепідготовка – здобування другої професійної освіти, новій професії на базі наявної освіти, основної професії.

стажування – придбання практичних професійних знань і навиків.

Основна відмітна ознака ДПО – поєднання здобування додаткової професійної освіти з виконанням основної професійної діяльності.

Освіта, як і всякий продуктивний процес, має свою мету, вміст і свою технологію.

Метою загальної освіти є всесторонній розвиток особи – засвоєння, оволодіння соціальне значимим досвідом у вигляді знань, навиків, умінь, розумовий і фізичний розвиток, виховання поведенческо-деятельностных властивостей і якостей для виконання загальнолюдських, загальнокультурних функцій і видів діяльності.

Метою основної професійної освіти є всесторонній розвиток особи – засвоєння, оволодіння соціальне значимим досвідом у вигляді знань, навиків, умінь, розумовий і фізичний розвиток, виховання поведенческо-деятельностных властивостей і якостей для виконання професійних видів діяльності в певній сфері суспільної практики.

Метою додаткової професійної освіти є соціально-професійна адаптація індивіда в быстроменяющихся умовах соціуму, зміна соціально-професійного статусу індивіда – перепідготовка, підвищення кваліфікації.

Метою послевузовского (наукового) освіти є розвиток здібностей, що є у індивіда, до наукової творчості.

Вочевидь, що додаткова професійна освіта, як і послевузовское (наукове) по самій своїй природі безперервні протягом всього дієздатного періоду життя людини.

Професійно-орієнтоване навчання – опанування вузькоспеціальних професійних знань, уміннями, навиками в певної конкретної області суспільної практики

Вміст навчання — це соціально значимий досвід, що пред'являється суб'єктові учення у вигляді учбового матеріалу, учбової інформації, склад, структура, об'єм і вміст якої викладаються в освітніх стандартах, учбових планах і типових програмах.

Вміст освіти повинен відображати сучасні потреби суспільства і прогнозувати перспективи його розвитку.

Технологія навчання — спосіб реалізації вмісту навчання, що забезпечує досягнення запланованих, відтворних, позитивних результатів в навчанні.

Технологія навчання є дидактичною системою базисних компонент — цілей, форм, методів, засобів навчання, видів занять

Форми навчання – стійкі форми організації процесу навчання:

організаційно-правові – очна, очно-заочная, заочная, очно-дистанційна, заочно-дистанційна, екстернат;

види занять – для вирішення певних учбових завдань (лекційні, семінарські, практичні, лабораторні, консультаційні, заліки, іспити і тому подібне).

Методи навчання – різні підходи до досягнення запланованого результату навчання при зміні параметрів навчання.

Засоби навчання – мова і дії викладача, а також матеріальні об'єкти, призначені для навчання:

дидактичні засоби – підручники, навчальні посібники, методичні вказівки на паперовому носієві, комп'ютерні учбові програми різного призначення, учбові кіно - і відеофільми, наочні посібники і тому подібне

технічні засоби – лабораторне устаткування, кодаскопы, відеомагнітофони, мультимедійні проектори, комп'ютери, комп'ютерні мережі, телекомунікаційне устаткування для дистанційного навчання і тому подібне

Залежно від специфіки того або іншого компонента технології навчання або їх комбінації існують різні технології навчання і освіти: модульно-рейтингова, інформаційна, дистанційна, відкритої освіти і тому подібне

На закінчення хотілося б підкреслити, що в даному підрозділі представлений тільки невеликий, базовий набір термінів, який, проте, може бути корисний в практичній діяльності працівників професійної освіти

Тема 12: Психологія зрілого віку.

Дорослість – період життя, який починається після юності і триває до кінця життя. В науці існують певні розходження з приводу періодизації на цьому етапі.

Період ранньої дорослості (20-40 років) характерним є збагачення психологічного і соціального досвіду та оволодіння соціальними ролями, отримання повної юридичної і економічної відповідальності, включення до соціальної діяльності. Створюється власна сім’я, народжуються діти. На роботі освоюються професійні ролі, утворюється коло спілкування.

Період зрілості (40-60 років) – це період висококваліфікованого виконання професійних і соціальних ролей, досягнення піку в посадовому статусі, матеріальна самостійність, широке коло соціальних зв'язків, наявність і задоволення інтересів поза межами професійної діяльності.

Період пізньої зрілості (після 60 років) – пенсійний період, характеризується зміною статусу, фізіологічними та психологічними змінами в організмі, пов'язані з процесами старіння. Відбувається цілісне осмислення та оцінка життєвого шляху, відповідно вдоволення чи не вдоволення досягнутим.

Період ранньої дорослості

Соціальна ситуація розвитку. Розвиток особистості в період дорослості зумовлений особливостями професійного, сімейного життя. Структура і спрямованість особистості формуються в соціальному оточенні. З початком самостійної трудової діяльності окреслюється власний статус, що охоплює права і обов'язки у різних сферах діяльності, впливає на розвиток. Важливими завданнями є встановлення власної ідентичності в близьких стосунках з іншими людьми і трудовій діяльності. Основними аспектами спілкування є: встановлення кола професійного оточення; спілкування з друзями (пов'язане з вибором майбутнього супутника життя); емансипація від батьків; створення власної сім'ї, освоєння та реалізація батьківських ролей. Відбувається включення у різні сфери суспільних відносин.

Провідна діяльність – професійна діяльність.

Вікові проблеми пов'язані з становленням професійної кар'єри, створенням сім'ї та вихованням дітей.

Основна форма соціальної активності є професійна діяльність. Професійний цикл починається із здобуття життєвого досвіду, що призводить до вибору професії та продовжується той час, коли людина займається обраною справою та завершується з виходом на пенсію. Після обрання та підготовки до професії (від 15 до 24 років) наступає етап становлення професіоналізму, удосконалення майстерності (від 25 до 40 років), дорослі намагаються зайняти стійке становище в обраній ними сфері діяльності, ці роки є найбільш творчими. Для успішного входження в кар'єру необхідно, щоб людина могла перетворити свої ідеалістичні мрії в реальні цілі.

При процесуальному підході кар'єра розуміється як спосіб досягнення цілей, результатів, як форма особистісного самовираження. З позицій статусного підходу – це результати діяльності людини, соціальний статус . У рамках ціннісного підходу

кар'єра пов’язана із суспільною значимістю діяльності людини. З позицій індивіда кар’єра постає як своєрідний трудовий шлях.

Типології кар’єрних процесів:

- «вертикальна», ієрархічна кар’єра керівника;
- «горизонтальна» – фахівця; професійна (як проходження ряду стадій розвитку)
- внутріорганізаційна (як траєкторія руху працівника в організації).

Особливості кар’єри класифікують за формою:

- ідеальна – розвиток по висхідній (прогресивний тип);
- лінійна – розвиток і спади в безупинній послідовності;
- нелінійна – стрибки, прориви після тривалих періодів лінійного росту;
- регресивна (яка має виражені «загасаючі» частини);
- «стогнуюча» – відсутність яких-небудь істотних змін протягом тривалого часу.

На ранніх етапах трудової діяльності люди часто відчувають розчарування, коли їх очікування не співпадають з дійсністю. До тридцяти років очікування більшості працюючих стають реалістичнішими. Протягом 7-10 років трудової діяльності людина усвідомлює правильність чи помилковість обраного професійного шляху, що є причиною зміни місця роботи. Після 33-35 років спостерігається тенденція до збереження обраної професії.

Задача особистісного розвитку – побудова сім’ї, виховання дітей. Вимоги та обов’язки батьківства потребують формування дорослої людини. Для кожного періоду сімейного циклу характерні свої досягнення, задачі, конфлікти. Серед стадій, які включають до стадій сімейного циклу включають такі: формування образу батьківства, вигодовування дитини (від народження до двох років), формування авторитету (від 2-5 років); інтерпретативна (молодший шкільний вік – застосування звичних виховних установок), взаємозалежності (підлітковий вік – аналіз стосунків), розлучення (критичне осмислення, якими були батьками).

Основні психологічні новоутворення.

Період ранньої дорослості є сприятливим для досягнення особистісної зрілості, формування індивідуального життєвого стилю, розвитку здатностей долати перешкоди і проблеми реальності за допомогою вольових зусиль, розвитку впевненості та цілеспрямованості, організаторських здібностей.

Особливість розвитку самосвідомості:

самопізнання, прояв у пізнанні себе у світі суспільних відносин, сприйняття чисельних образів у різних ситуаціях;

формування професійної Я-концепції (реальна та ідеальна), професійної самооцінки (в якій виокремлюють операційно діяльнісний та особистісний аспект);
зміна Я-образу при народженні дитини (перерозподіл ролей у подружніх стосунках, взаємодії з особами старшого покоління).

Розвиток «Я»-концепції залежить від самоактуалізації особистості, бажання розвиватися.

Пізнавальні процеси. На розвиток пізнавальних процесів впливає трудова діяльність, практичний досвід, тренованість.

Пам'ять. Зменшується продуктивність короткочасної вербальної пам'яті, перевага збереження інформації в довготривалій пам'яті.

У розвитку уваги відзначають зростання до 33 років, найвищі показники в 27-33 роки, після 34 років зниження. Змінюється обсяг, переключення, вибірковість уваги. Покращення довільної уваги.

Мислення. Гнучкість мислення проявляється у використанні особистістю всіх когнітивних здібностей, якими володіє, уміле використання обставин, логічного та дійового мислення. Комплексність мислительних операцій проявляється в інтеграції різних видів мислення. Розвивається теоретичне мислення (до 30 років), практичне мислення (після 30 років). Загальний підйом рівня розвитку інтелекту за рахунок активності процесів мислення, формування індивідуального стилю розумової діяльності.

Людина з розвиненим інтелектом швидко приймає рішення, чітко висловлює думки, легко пристосовується до нової ситуації, глибоко засвоює домінуючу систему цінностей. Становлення цілісності інтелекту є тривалим і складним процесом, відіграє роль освіта (обсяг засвоєних знань, загальний рівень інформованості) і навчання. В період дорослості за різних форм творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку.

Емоційна сфера. Загальна емоційність знижується, емоційне життя стабілізується, зростає здатність контролювати емоційні переживання, емоційні стани у значущих ситуаціях, збагачується емоційний досвід. Особистість переживає широку гамму моральних, естетичних, інтелектуальних почуттів, стійкою стає емоційна спрямованість.

Криза. Нормативна криза тридцяти років, зумовлена переоцінкою життєвих цінностей, критичним переглядом свого «Я» підведення підсумків щодо реалізації своєї життєвої програми. Реалізувавши себе на етапі молодості людина постає перед пошуком самовизначення в нових життєвих обставинах, з урахуванням реальних можливостей. Відбувається перегляд життєвих цілей,

планів, цінностей, для чоловіків можливою є зміна місця роботи, для жінки зміна пріоритетів (сім'я – кар'єра). Переживаючи кризу людина знаходиться в пошуку можливостей свого місця в житті та підтвердження статусу дорослого: прагнення до стабільності і безпеки.

Період зрілості

Акмеологія – галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності та механізми розвитку людини на етапі зрілості, досягнення нею високого рівня розвитку.

Період зрілості характеризується стабільністю і продуктивністю, особливо в професійній і соціальній сфері.

Виокремлюють такі основні вікові задачі:
досягнення і підтримання достойного життєвого рівня;
вибір способів проведення дозвілля;
допомога дітям стати відповідальними і щасливими дорослими;
посилення особистісного аспекту подружніх відносин;
прийняття фізичних змін і пристосування до них;
пристосування до взаємодії зі старіючими батьками.

Для жінки головною задачею є оцінка взятих на себе обов'язків як по відношенню до себе, так і до близьких. Це зумовлюють чисельні фактори: зміни фізіологічного стану, зміна складу сім'ї та ролі, досягнення високого професійного рівня.

В житті чоловіка важливим є переосмислити своє місце в соціально-психологічному просторі, побачити потенціал свого «Я», поєднати з наставницькою діяльністю, керівництвом.

Соціальна ситуація розвитку

Стратифікація професійного оточення (групи), в яких взаємодія відбувається за ознаками: керівник – підлеглий, учитель – учень. Люди середнього віку проявляють турботу про молодше покоління.

У стосунках між подружжям може стати критичним. Практично виконана батьківська функція, постає необхідність переключення на нові справи. Спілкування може ускладнюватися, якщо втрачена емоційна близькість, або спостерігається оновлення відносин. У відносинах з дорослими дітьми виникають стосунки на основі взаємної рівності.

Провідна діяльність – трудова діяльність. Більшість людей продовжують виконувати свої професійні ролі, реалізують свій професійний вибір – етап збереження досягнутого (від 45 до 60) років). Деякі змінюють місце роботи, змінюючи свої цілі, цінності, що часто є причиною особистісних та міжособистісних конфліктів. Досягаючи вершин кар'єри працівники замислюються про

суспільний та громадянський обов'язок. Більшість осіб, відповідальних за прийняття рішень в уряді, промислових корпораціях, належать до цієї вікової категорії. При акмеологічному підході професіоналізм розуміється не тільки як умова досягнення високих професійних результатів, але й у широкому змісті – як успішність реалізації людини в житті; як своєрідність психологічної організації особистості, у тому числі як відношення людини до праці і стану своїх професійно важливих якостей.

Розрізняються наступні види професійної компетентності:

• спеціальна компетентність – високий рівень володіння професійною діяльністю, здатність проектувати свій професійний розвиток;

• соціальна компетентність – володіння прийомами професійного спілкування, співробітництва, що дозволяють успішно виконувати спільну діяльність, відповідальність за результати своєї професійної праці;

• особистісна компетентність – володіння прийомами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійної деформації особистості;

• індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку особистості в рамках професії, уміння раціональне організувати свою працю – без перевантажень, хронічної утоми, вікового зниження продуктивності.

Основні психологічні новоутворення.

Генеративність – полягає в інтересі до наступного покоління, різноманітних аспектів його виховання. Виражається дана якість у про соціальних властивостях особистості (здатності допомагати іншим людям, дбати про інтереси групи), у заглибленні в процес виховання дітей, турботі про близьких людей, відповідних настановах у своїй роботі.

Захопленість собою виявляється в тому, що людина так перебудовує своє життя, що переважно турбується про своє здоров'я, відпочинок, подорожі, розважальні заходи.

Стагнація полягає у відсутності життєвих перспектив, недостатньому орієнтуванні в часі, втраті сенсу життя.

Пізнавальні процеси

Професіоналізація пізнавальних процесів.

Професійна діяльність вимагає певних вимог, задоволення яких є необхідною умовою ефективності праці. Наприклад, професії типу «людина техніка» потребують розвитку зорової, слухової, вібраційної, м'язової чутливості. Висока міра розвитку координації рухів, переключення уваги необхідні для професії водія. В умовах

технічної діяльності, що потребує вирішення задач типу (оперування наочними образами технічних об'єктів, уява на основі креслень, схем, графіків) розвиває технічне мислення – проявляється у точності, легкості, швидкості створення образу. Оперування просторовими образами, гнучкість в установленні зв'язків між образним, понятійним і дієвим компонентами мислення пов'язані з рівнем освіченості суб'єкта діяльності.

Відзначається послаблення психофізіологічних функцій: знижується гострота зору, слуху. Зростає функціонування стабілізованого інтелекту, що проявляється у здатності встановлювати контакти, формулювати судження, аналізувати проблеми, використовувати засвоєні стратегії розв'язання, знижується функціонування динамічного інтелекту. Посилюється цілісність інтелекту, поява зрілості суджень, мудрості. Більше розвивається вербальний інтелект. Фактори, що впливають на пізнання – багатство життєвого досвіду, трудова діяльність, освіта, обдарованість.

Особливості емоційної сфери. Спостерігається загальне зниження емоційності в різних життєвих ситуаціях при виконанні різних видів діяльності. Джерелом емоцій є успіхи дітей і онуків. Часто можуть виникати негативні емоційні переживання, які є глибокими, менше піддаються регулюванню. Одинокі люди відчувають самотність, дефіцит родинного спілкування, одружені більше задоволені життям. Важливим джерелом емоцій є праця.

Особистісний емоційний розвиток може здійснюватися конструктивним – неконструктивним (невротичним) шляхом. Логіка конструктивного шляху розвитку особистості може бути віднайдена в роботах представників гуманістичної психології, наприклад, запропонована А. Маслоу ієрархія потреб. Неконструктивний (невротичний) шлях розвитку є предметом аналізу представників психотерапевтичної парадигми.

Криза середини життя (40 - 45 років) полягає в критичній оцінці та переосмисленні досягнутого в житті, порівнянні планів та реальності і коригуванні особистісних рис. Адекватна переоцінка цінностей призводить до оновлення особистості, генеративності. Якщо криза середини життя розвивається не конструктивно, спостерігаються депресивні розлади. Сила кризи визначається мірою реалізованості життєвих планів і мрій. Криза середини життя допомагає людині переосмислити прожиту частину життя і намітити подальшу перспективу так, щоб залишитися активним і потрібним для людей.

Процес професійного становлення та розвитку особистості

Професійне становлення особистості у дорослому віці – це безперервний циклічний процес, який відбувається протягом усього життя та не обмежується конкретним віковим періодом. Віковий критерій виділений більшістю науковців – умовний, він слугує ознакою для виокремлення стадій професійного становлення,але не визначає окремо кожен його етап.Тривалість кожної стадії визначається особистісними якостями дорослої людини, а також умовами соціально-економічного середовища.

Є.О. Клімов у своїх наукових працях презентував два етапи розвитку особистості у процесі професійної діяльності: допрофесійне та власне професійне становлення, які, поділяються на стадії. Критерії виокремлення цих стадій, ученим було обрано вік та провідну діяльність особистості. Визначені вченим стадії професійного становлення особистості та Стадія оптації (вибору професії), результатом якої є формування реалістичного образу майбутньої професії.

Стадія професійної підготовки (навчання у ВНЗ), результатом якої є формування професійної готовності.

Стадія адаптації (початок професійної діяльності), результатом якої є пристосування до практичної сторони та нових умов професійної діяльності.

Стадія інтерналізації, результатом, якої є набуття необхідного рівня кваліфікаціїтанавичокособистості.Даліперебуваючинастадіїінтерналізації, особистість проходить різні фази цієї стадії професійного становлення: майстерності, авторитетності та наставництва.

Процес становлення та реалізації людини в професійній діяльностіЮ.П. Поваренков розглядав як послідовне чи паралельне вирішення комплексу завдань професійного розвитку, які ставить перед собою особистість, та прийняття нею соціальної ситуації професійного розвитку із урахуванням своїх життєвих і професійних цілей. У своїх дослідженнях вчений спирався на хронологічний критерій (біологічний вік людини) та визначивупроцесіпрофесійногостановлення«професійнийвік»особистості. Професійне становлення особистості на думку вченого пов’язане з п’ятьма стадіями:

допрофесійнийрозвиток;
пошуктавибірпрофесії (оптації);
професійненавчання;
самостійнапрофесійнадіяльність;

післяпрофесійнийрозвиток

Відмінну позицію мав Т.В. Кудрявцев, котрий у процесі дослідження розвитку професійного мислення та творчості, як критерії професійного становлення людини обрав ціннісне ставлення особистості до професії та рівень успішності виконання нею професійної діяльності. Дослідник виокремив чотири стадії:

1)виникненнятаформуванняпрофесійнихнамірів;
2)професійненавчаннятапідготовкадопрофесійноїдіяльності;
3)входження у професію, активне її засвоєння та знаходження себе у виробничій спільноті;
4)повнасамореалізаціяособистостіупрофесійнійдіяльності

Водночас, А.К. Маркова як критерій виокремлення етапів становлення професіонала обрала рівні професіоналізму особистості. Вона визначила дев'ять етапів та п'ять рівнів:

допрофесіоналізм включає етап первинного ознайомлення з професією;
професіоналізм складається з трьох етапів: адаптації до професійної діяльності, самоактуалізації у ній і вільного володіння професією у формі майстерності;
суперпрофесіоналізм також складається з трьох етапів: вільного володіння професією у формі творчості, оволодіння одночасно суміжними професіями, творче самопроєктування себе як особистості у професійній діяльності;
непрофесіоналізм – виконання праці за професійно спотвореними нормами на тлі професійної деформації особистості;
5)післяпрофесіоналізм – завершення професійної діяльності

Схожу позицію до попередньої мав український психолог В.О. Моляко, який запропонував своє бачення професійного розвитку особистості та визначив як критерій кваліфікацію особистості, здобуття нею професійноїмайстерності. Непрофесійний рівень свідчить про те,що особистість не готова до виконання професійної діяльності, не володіє достатнім рівнем професійних знань або їх рівень занадто низький для самостійної професійної діяльності.

Допрофесійний рівень передбачає оволодіння особистістю професійними уміннями та навичками на початковому рівні. Людина ще немає достатнього потенціалу для самостійної професійної діяльності,проте вже може вирішувати робочі

завдання та виконувати професійну діяльність під керівництво мнаставника або бути його помічником.

Професійний рівеньдіяльності В.О. Моляко розмежував на два підвиди: типовий (звичайний) та рівень професійної майстерності. На типовому рівні людина може виконувати професійну діяльність самостійно завдяки накопиченим знанням і досвіду. Коло компетенцій обмежується типовими умовами виконання завдання та типовими видами робіт. Рівень професійної майстерності свідчить про наявність у людини високого рівня розвитку професійних здібностей і творчої діяльності, яка стає частиною професійної.

Професійна майстерність виявляються у ситуаціях, які виходять за межі завдання, суперечать їм, "порушують" логіку усталеного алгоритму. Кожен етап професійного становлення супроводжується різними вимогами до особистості. Особливу роль в успішності професійного становлення відіграє розвинута у дорослої особистості здатність до прогнозування.

Професійна спрямованість як інтегральне утворення особистості

Виборче позитивне відношення до тієї або іншої області професійної діяльності багатьма авторами розуміється як професійна спрямованість. Це загальне визначення є визначенням по результату, тобто нескладно за допомогою бесіди або опитувальника з'ясувати, яка професія або група подобатися підлітку, привертає його, які його наміри щодо свого професійного майбутнього. Для того, щоб управляти процесом формування професійної спрямованості, важливо з'ясувати, що лежить в основі такого позитивного відношення до професії, чим воно визначається, чому одній людині подобатися одна професія, а другій людині - інша.

У дослідженнях по даній проблемі автори нерідко указують, що на процес формування професійної спрямованості впливає загальна спрямованість особистості. У вивченні спрямованості особистості у вітчизняній психології склалися різні наукові школи і напрями: теорія установки (Д.Н. Узнадзе), відносин особистості (В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов), теорія значущості (Н.Ф. Добринін), потреб і мотивів (С.Л. Рубінштейн, А.Н. Леонтьєв, Л.І. Божович, Ю.М. Орлов). Всі вказані теорії в тому або іншому ступені зв'язані між собою.

Вперше у вітчизняній психології поняття спрямованості особистості ввів С.Л. Рубінштейн, який визначив її через установки і

тенденції, потреби, інтереси, мотиви. Він розглядає спрямованість особистості як сукупність різних тенденцій, в основі яких лежать потреби, мотиви діяльності: «Проблема спрямованості - це перш за все питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі в свою чергу визначаючись цілями і задачами» . У зв'язку з цим необхідно підкреслити вельми важливу думку автора про те, що із зміною суспільного устрою змінюється і зміст мотивів, що лежать в основі спрямованості особистості .

Спрямованість в різних трактуваннях особистості виступає як її провідна характеристика, системоутворююча властивість, центральне утворення, що визначає її психологічний склад і цілі до яких вона прагнутиме (Б.Р. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, А.Н. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, та ін.). Вона розглядається С.Л. Рубінштейном, як «динамічна тенденція», А.Н. Леонтьєвим, як «сенсоутворюючий мотив», В.Н. Мясищевим, як «домінуюче відношення», Б.Г. Ананьєвим і Л.І. Божович, як «основна життєва спрямованість», що включає, окрім потреб, інтересів, схильностей, мотиваційну сферу .

Л.І. Божович визначає спрямованість особистості як стійку, домінуючу систему провідних мотивів поведінки. В.С. Мерлін вважає, що спрямованість визначає тенденцію поведінки і дій людини в соціальному плані .

Загальну спрямованість особистості звичайно визначають як інтеграційний чинник, дія якого виявляється у відносинах (до себе, до людей, до праці). Проте основу цього чинника визначають вельми неоднозначно. Так, В.Н. Мясищев пише: «З часу В. Штерна, що ввів в психологію поняття спрямованості…, цим поняттям користуються, визначаючи схильності як спрямованість. Але самий термін «спрямованість» не тільки не визначений, але часто сам визначається через поняття «схильності» . Спрямованість через схильності визначали С.Л. Рубінштейн , Б.Г. Ананьєв.

Інші автори розуміють спрямованість ширше. Так, К.К. Платонов основою спрямованості вважає «інтереси і схильності, ідеали, світогляди, переконання, що є одночасно і мотивами діяльності. Всі ці види спрямованості в своїй структурі завжди містять потреби, установки, відносини» . Схожу позицію займає В.А. Крутецкий і А.Г. Ковальов, включаючи в спрямованість особистості «матеріальні і духовні потреби, інтереси ідеали і соціальні установки. Спрямованість особистості визначає цілі, життєві плани людини, ступінь його життєвої активності» . На думку Л.І. Божович,

в основі спрямованості особистості - домінуюча система мотивів . Н.Д. Левітов вважає, що спрямованість разом з волею визначає характер людини . Т.І. Бочкарьова в основу спрямованості кладе світогляд, як сукупність поглядів на природу і суспільство Згідно точці зору В.А. Ядова, спрямованість - це домінуюча сфера інтересів, як один з різновидів диспозицій .

Складові спрямованості особистості - це мотиваційно - потребностна сфера, життєві цілі, ціннісні орієнтації, інтереси, схильності, бажання і ваблення, наміри установки, ідеали, переконання, світоглядні позиції.

Спрямованість може зазнавати зміни залежно від того, наскільки успішної або не успішної складається на якому - то етапі діяльність особи. Згідно Б.Ф. Ломову, в життєвих цілях особистості знаходить свій вираз створювана нею «концепція власного майбутнього», яка випробовує на собі вплив змін, що відбуваються в суспільстві. Найважливішою складовою частиною концепції власного майбутнього є ідеали (Б.Р. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн), в яких втілюються людські цінності .

Аналіз літератури показує, що спрямованість особистості може мати два визначення: перше, вузьке - коли спрямованість визначається на основі схильностей, тобто в основі лежить значущість, цінність для особистості тільки змістовних сторін якої - то діяльності. Друге - ширше (і включаючи перше) визначення базується на її характеристиці як системі мотивів, тобто як значущі для людини і розглядаються як змістовні, так і результативні сторони діяльності.

Всі компоненти спрямованості, цього інтегрального утворення особистості, набувають в процесі професійного самовизначення, професійну забарвленість.

Така ж невизначеність є і при вивченні структури поняття професійної спрямованості. Наприклад, К К. Платонов виділяє відношення до праці, до своєї справи, до себе, до інших людей, до явищ миру ; В.А. Ядов пропонує розрізняти спрямованість особистості залежно від орієнтації на роботу або побут; Л.І. Божович виділяє три форми спрямованості: суспільну, особисту, ділову. Схожі форми відзначають А.Г. Ковальов і Н.Д. Лєвітов . Визначення професійної спрямованості не повинне включати відношення до роботи, залежне від конкретних умов і організації праці на певній ділянці, в цеху. В той же час її вивчення не може бути обмежено дослідженням тільки відношення до професії. Хоча професійна

спрямованість і визначається, як виборче відношення до області професійної діяльності, відношення до професії не можна відділити від відношення до праці взагалі. Наприклад, розуміння необхідності і суспільної значущості своєї праці входить в структуру професійної спрямованості і одночасно є характеристикою відношення людини до праці взагалі. Саме на цьому перетині простежується зв'язок загальної і професійної спрямованості особи. «Підготовка до вибору професії пов'язана з формуванням ціннісних орієнтацій, мотивів, інтересів і інших властивостей і установок особи, що характеризують її відношення до тих або інших видів діяльності, професій. В літературі вказані властивості і установки звичайно називають професійною спрямованістю» . Це визначення дане А.Е. Голомштоком, не єдине. Так, Л.Л. Кондратьєва, А.С. Ткаченко визначають це поняття як «обумовлену відношенням людини до професійної діяльності установку особистості на розвиток якостей, необхідних для успішної праці по вибраній професії» . М.Х. Тітьма розуміє під професійною спрямованістю «свідому цілеспрямовану поведінку при виборі професії» , Н.К. Котєлєнков визначає її як «специфічну форму спрямованості особистості, що виражається у виборчому відношенні до професії, обумовленої її індивідуальними особливостями, знаннями і що формується в процесі життєдіяльності» . Б.А. Федоришин основною ознакою професійної спрямованості вважає готовність до вибору професії .

Професійну спрямованість особистості розглядають також з погляду рівня розвитку (високий, середній, низький), широти (яка представлена всіма її компонентами, такими як потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, установки, професійні плани і їх мотивація), інтенсивності (вражальність її компонентів), дієвості (потреби реалізувати себе), стійкості (залежить від ситуації або визначає лінію поведінки), цілісності (єдність всіх складових).

Загальним у більшості авторів є розуміння професійної спрямованості, як позитивного виборчого відношення до видів трудової діяльності або професій і розгляди його як складного утворювання, в структуру якого входять безліч властивостей і якостей. Крім того, аналіз літератури з питань, які стосуються професійної спрямованості, показує, що тут також є два визначення – вузьке, на основі схильностей, і ширше - на основі різноманітних мотивів, обумовлюючих перевагу певної області професійної діяльності.

Таким чином, складовими професійної спрямованості особистості є потреби в праці, професійної діяльності, досягнень,

самоактуалізації, її професійні інтереси, прагнення, що переростають в професійні наміри (коли усвідомлюються умови і засоби досягнення мети). Її компонентами є також соціально-психологічна установка, як готовність вчинити професійний вибір, професійні ідеали, особливо значущі цінності трудової і професійної діяльності, її особове значення, і, нарешті мотивація професійного вибору, як сукупність взаємодіючих мотивів виступаючих спонукачами активності особистості в професійному визначенні. Значущість, цінність професії для особистості активізує всі структурні компоненти її професійної спрямованості.

Професійна спрямованість розглядається як установка на певний вид діяльності, ухвалення її цілей і задач на основі потреби, що сформувалася, в отриманні професійних знань, і як системоутворюючий чинник професіоналізації особистості, що виражається в готовності побудови професійної кар'єри.

Професійна спрямованість може бути конкретизована в таких підвидах, як педагогічна, технічна і т.д. будучи направленою, на який-небудь об'єкт, вона характеризується предметним змістом.

Динамічний характер професійної спрямованості виражається в переростанні пізнавальних інтересів в професійні, постійність яких говорить про стійкість.

Вивчення професійної спрямованості вимагає вивчення професійних цінностей, пов'язаних з цінностями трудової і професійної діяльності, виявлення, яких має певне значення для роботи профорієнтації. Термін - «цінності» уживається, коли йдеться про особу, її відносини. В якості детермінант ціннісних орієнтацій особистості виступають умови життя, діяльність, схильності, здібності, інтереси, потреби.

Особа прагне до засвоєння тих цінностей, які найбільш відповідають її цілям і інтересам. Виділяють наступні професійні цінності :

- самоутвердження в суспільстві, в найближчому соціальному середовищі;

- авторитет в суспільстві;

- визнання рідних, знайомих, друзів;

- самовдосконалення і самовираження;

- цікава робота;

- вживання своїх знань, умінь, здібностей;

- творчий характер праці;

- спілкування з людьми;

- досягнення професіоналізму;

- матеріально - практичні цінності;

- професійна кар'єра;

- фізично легка робота.

Аналіз і адекватна оцінка особою своїх ціннісних орієнтацій, їх співвідношення з професійними планами сприятимуть розвитку її професійної спрямованості.

Головну роль у виборі цінностей виконують мотиви, які залежать від цілей, інтересів, потреб особи.

У педагогічній, психологічній і соціальній літературі, де розглядається питання про професійну спрямованість, про відносини до роботи, про чинники, що визначають вибір області діяльності, виділяється велика кількість різноманітних мотивів, які, на думку авторів, обумовлюють професійний вибір.

Період пізньої зрілості

Геронтологія (від гр. gerontos – старий) – науковий напрямок, що вивчає проблеми старіння живих організмів та людини.

Геронтопсихологія – галузь геронтології та вікової психології, що вивчає взаємозв’язок при старінні загальних фізіологічних і психологічних особливостей поведінки, особистісні зміни, обумовлені змінами характеру діяльності та ціннісними орієнтаціями.

Геронтогенез – становлення старості, генетичний запрограмований процес, що супроводжується певними фізіологічними і психологічними змінами.

Біологічний вік, в якому розпочинається «старість» є період між 60-65 роками (цифра може бути в межах від 50 до 70). Більшість геронтологів визначають цифру 60-65 для визначення старості.

Згідно до міжнародної класифікації виокремлюють такі періоди геронтогенезу:
похилий вік, (передпенсійний вік) (55/60-74);
старечий вік (75-90 років);
вік довгожителів (90 років і старші).

Згідно до періодизації Бернсайд пізню дорослість поділяють на чотири десятиліття.

1. Передстаречий період (від 60 до 69 років)

Перехідний період, виникає необхідність пристосування до нової рольової структури, скорочення доходів, зниження очікувань оточення, можливе погіршення стану здоров'я.

2. Старечий період (від 70 до 79 років)

Характерними є втрати друзів та рідних, хвороби, звуження кола спілкування, головна вікова задача – зберегти реінтеграцію особистості , досягнуту в попередніх десятиліттях.

3. Пізньостаречий період (після 80 років)

Ускладнюється пристосування до навколишнього світу та взаємодії з ним. Більшість людей цього віку не в змозі підтримувати соціальні та культурні контакти без допомоги. Проблеми зі здоров'ям ускладнюються, але можуть виникати нові сфери діяльності, нові заняття. Якщо проблеми попередніх років були успішно вирішені, то життя може бути сповнене радістю, покоєм, почуттям вдоволення.

Соціальна ситуація розвитку в старості пов'язана з виходом на пенсію та відходом від активної участі в продуктивній суспільній діяльності. Характерними проявами є зміна мотивації, втрата соціальних ролей, зосередження на власному внутрішньому світі та зниженні комунікативності. Мотивація трудової діяльності в післяпенсійний період пов'язана з перевіркою власних можливостей, має „самооціночне" емоційне забарвлення.

Вплив зміни соціальної ситуації розвитку на мотиваційну сферу проходить три стадії:

1. Сповільнення оборотів (прагнення звільнитися від ряду трудових обов'язків, зменшити сферу відповідальності)

2. Перспективне планування (намітити план дій чи занять, якими буде займатися на пенсії).

3. Життя в очікуванні пенсії (турботи про завершення роботи і оформлення пенсії).

Життя в період старості проходить в нових умовах відносин з середовищем та зміні статусу. У переважної більшості, у зв'язку з виходом на пенсію, обмежується система соціальних контактів, припиняється трудова діяльність. Людина оцінює свій професійний шлях, професійні досягнення. Значущості набуває сімейне спілкування, прагнення до активної взаємодії з членами сім'ї. Радість спілкування і сенсу життя надають онуки, правнуки. Подружні стосунки стають теплішими. Набувають значущості взаємовідносини з друзями, сусідами. Соціальна активність, участь у

громадських, політичних організаціях розширює коло спілкування. Чим старіша людина, тим більше звужуються соціальні зв'язки.

Передпенсійний період (з 55 років до виходу на пенсію): очікування пенсії, прагнення виховати достойну зміну на роботі, виробничий характер стосунків змінюється; у відносинах з родичами – прагнення забезпечити сім'ю, та відчуття наближення пенсії.

Період виходу на пенсію (перші роки виходу на пенсію): контакти з колегами по роботі певний час зберігаються, потім стають менш вираженими. Підтримуються стосунки з близькими людьми і родичами, виховання онуків. Поява друзів-пенсіонерів, більш молодих людей (в залежності від занять пенсіонера).

Період власне старості – спілкування власне з пенсіонерами, у відносинах з членами сім'ї допомога або опіка, деякі знаходять нові контакти в суспільній діяльності. Зміна відносин з іншими людьми (втрата близьких зв'язків та їх узагальнення).

Довгожителі: (дві лінії розвитку) – при погіршенні стану здоров'я: спілкування з рідними і близькими, лікарями, пацієнтами клінік, спілкування з сусідами по палаті в будинках для пристарілих; при відносно доброму стані здоров'я: спілкування з рідними і близькими, (є гордістю для них, ознакою доброї спадковості); поява нових друзів, знайомих.

Провідна діяльність в старості може бути спрямована або на збереження особистості людини (підтримку і розвиток соціальних зв'язків), або усамітнення, індивідуалізацію на фоні поступового зниження фізичних, фізіологічних і психофізіологічних змін, та підпорядковуються законам адаптації.

В залежності від типу діяльності провідна діяльність в старості може характеризуватися, як (класифікація І.С. Кона):

активна творча старість (участь у суспільній діяльності, продовження професійної діяльності, написання мемуарів, виховання онуків);

старість з доброю соціальною та психологічною адаптацією (участь у суспільному житті, відпочинок, самоосвіта);

жіночий тип старіння (домашня робота, виховання онуків, дача);

старість в турботі про здоров'я.

Передпенсійний вік – прагнення встигнути зробити більше (в професійному плані), залишити „добру пам'ять" про себе на роботі; прагнення передати досвід учням і послідовникам; намагання приділити увагу роботі і вихованню внуків, обрати для себе заняття на пенсії.

Період виходу на пенсію – пошук себе в новій якості, нових видах діяльності (виховання внуків, домашньому господарстві,

суспільній діяльності), для деяких пенсіонерів продовження роботи за основною професією, посилюється прагнення повчати молодь, спокійне осмислення життя, написання мемуарів.

Період власне старості – проведення дозвілля, пошук сенсу в різних видах діяльності, прагнення підтвердити почуття власної гідності бути корисним для оточуючих, заохочення до релігії.

Довгожителі. При слабкому фізичному здоров'ї – лікування, прагнення боротися з хворобами, прагнення осмислити, прикрасити своє життя, покаятися в непристойному. При відносно доброму здоров'ї: досить активне життя, залежно від індивідуальних особливостей.

Основні психологічні новоутворення.

Характерним є почуття інтеграції, та оцінка минулих стадій розвитку; почуття належності до групи та спільності, відчуття, що ти є частиною людства, оптимізм – почуття, що цей світ є найкращим для життя.

Пізнавальні процеси

Вплив фізіологічних чинників проявляється у погіршення процесів сприйняття та збереження інформації. Погіршується механічне запам'ятання, логічна пам'ять може добре функціонувати. Мислення може не погіршуватися, але швидкість реагувань при виконання інтелектуальних завдань може знижуватися. Основною особливістю інтелекту людей в старості є мудрість – витончене, глибоке проникнення розуму в сутність життя, продукування розважливих міркувань, багатий, корисний досвід. Можуть бути спалахи творчої активності.

Розвиваються нові аспекти Я-концепції: збереження сенсу життя, прагнення інтегрувати минуле, теперішнє, майбутнє, сприйняття факту скінченності життя. Втрата автономії та залежність від інших. Позитивні зміни в мотиваційній сфері у зв'язку з виходом на пенсію: до включення до громадської діяльності, заняття домашнім господарством. Потреба в самореалізації проявляється в прагненні передати наступним поколінням духовні, матеріальні цінності.

Емоційна сфера. Неконтрольоване посилення афективних реакцій, зміна настрою, вікова депресія (відчуття порожнечі, непотрібності, відсутності інтересу). Розповсюдженим є відчуття стурбованості. Захисним механізмом може виступати емоційна відстороненість та байдужість. Зростає рівень страхів, в першу чергу з власним безсиллям, та процесами старіння організму. Людина похилого віку відчуває настання смерті, що має глибоко особистий характер. Деякі категорично уникають цієї теми, інші навпаки.

Схильність до роздумів, замкнутість, критика оточення – способи боротьби зі страхами.

Криза «зустрічі зі старістю». Суперечність між життєвими обставинами (зміна соціального статусу) та потребами людини продовжувати соціально значущу діяльність, зберігати своє становище в сім'ї та суспільстві. Криза характеризується підсумовуванням, інтеграцією та оцінкою минулих стадій розвитку. Основна потреба – переконатися в цінності прожитого життя.

В період виходу на пенсію людина здійснює вибір своєї стратегії старіння, перша пов'язана з подальшим прогресивним розвитком особистості, відчуттям суспільної користі; друга – прагнення збереження свого здоров'я. За вибором стратегій пошук стоїть пошук сенсу життя. При успішному вирішення кризи зникає переконання про старість як період відпочинку, сприймається як період складної внутрішньої роботи і розвитку. При невдалому вирішенні кризи наступає загальна ригідність, неоптимальні форми подолання життєвих проблем, боротьба з хворобами.

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.

Тема 13. Педагогічна психологія як наука.

Основні поняття: предмет, історія становлення, методи дослідження.

Предмет педагогічної психології

Розвиток людини насамперед іде через засвоєння соціального досвіду. Цей процес починається буквально з перших днів життя дитини й триває фактично все життя. До школи дитина багато чого засвоює в процесі гри. Таке засвоєння є побічним продуктом ігрової діяльності.

Коли дитина приходить у школу, вона починає займатися діяльністю, метою якої є саме засвоєння соціального досвіду. Особливість цієї діяльності полягає також у тому, що вона спеціально організується, відбувається за допомогою вчителів. Такий вид засвоєння називається навчанням.

Педагогічна психологія вивчає процес навчання, його структуру, характеристики, закономірності перебігу. Педагогічна психологія досліджує також вікові й індивідуальні особливості навчання. Центральне місце займає вивчення умов, що дають найбільший ефект розвитку.

У процесі навчання людина засвоює не тільки інтелектуальний досвід, але й інші види досвіду: моральний, естетичний і т.д. Якщо мова йде про засвоєння таких видів досвіду, такий процес називають вихованням. Таким чином, об'єктом педагогічної психології завжди є процеси навчання й виховання. У всіх теоріях навчання об'єкт той самий. Однак те, що вивчається в цьому об'єкті, тобто предмет дослідження, залежить уже від теорії. Так, біхевіоризм обмежує предмет вивчення стимулами й реакціями, тобто окремими елементами діяльності навчання. При діяльнісному підході предметом дослідження є орієнтовна частина діяльності учня.

Методи педагогічної психології

У педагогічній психології використовуються ті ж методи, що й в інших галузях психологічної науки. Головними методами є спостереження й експеримент.

Спостереження - один з методів збору даних шляхом прямого зорового й слухового контакту з об'єктом вивчення. Специфічна особливість цього методу полягає в тому, що при його використанні дослідник не впливає на предмет вивчення, не викликає явища, що його цікавлять, а чекає їхнього природного прояву.

Основні характеристики методу спостереження - цілеспрямованість, планомірність. Спостереження реалізується за допомогою спеціальної методики, що містить опис всієї процедури спостереження. Головні її моменти такі:

а) вибір об'єкта спостереження й ситуації, у якій він буде спостерігатися;

б) програма спостережень: перелік тих сторін, властивостей об'єкта, які будуть фіксуватися.

в) спосіб фіксації одержуваної інформації.

Учитель спостерігає за поведінкою дітей, за тим, як вони виконують різні завдання в класі, і використовує отриману інформацію для вдосконалення своєї роботи як з класом у цілому, так і з окремими учнями. Однак і в цьому випадку правильний висновок про ті або інші особливості внутрішнього життя дитини зробити непросто.

Експеримент займає головне місце в психологічних дослідженнях. Його відмінність від спостереження полягає в тому, що експериментатор впливає на досліджуваний об'єкт відповідно до гіпотези дослідження.

Розрізняють два види експерименту: лабораторний і природний. Основне розходження між ними полягає в тому, що в лабораторному експерименті піддослідний знає, що в нього щось перевіряється, що він проходить якесь випробування. У природному експерименті піддослідні цього не знають, тому що експеримент проводиться у звичних для них умовах, про його проведення їх не інформують.

Лабораторний експеримент може бути проведений з піддослідними, але вже поза рамками класної роботи, причому він може проводитися як у формі індивідуального, так і у формі колективного експерименту.

Кожний із зазначених видів експерименту має й свої переваги, і свої недоліки. Головна перевага природного експерименту в тім, що піддослідні не підозрюють про введення в їхню діяльність змін. Однак при цьому виді експерименту важко

фіксувати особливості діяльності дітей, які цікавлять експериментатора.

У лабораторному експерименті, навпаки, є більші можливості для збору й точної фіксації даних, якщо він проводиться в спеціально обладнаній для цього лабораторії. Але усвідомлення учнем себе як піддослідного може впливати на хід його діяльності.

Будь-який вид експерименту включає наступні етапи:

1. Постановка мети: конкретизація гіпотези в певному завданні.

2. Планування ходу експерименту.

3. Проведення експерименту: збір даних.

4. Аналіз отриманих експериментальних даних.

5. Висновки, які дозволяють зробити експериментальні дані.

Як лабораторний, так і природний експерименти підрозділяються на констатуючий і формуючий.

Констатуючий використовується в тих випадках, коли треба встановити дійсний стан уже існуючих явищ. Наприклад, досліджувати уявлення дітей шестирічного віку про живе й неживе. Інший вид завдань, розв'язуваний за допомогою цього методу, пов'язаний із з'ясуванням ролі різних умов у перебігу наявних процесів. Так було з'ясовано, що значимість розв'язуваного завдання для піддослідного впливає на гостроту його зору.

В області педагогічної психології особливо важливий формуючий експеримент. Як було зазначено, педагогічна психологія покликана вивчати закономірності навчання. Головний шлях для цього - простежувати засвоєння нових знань і дій при введенні різних умов у процес їхнього формування, тобто використовувати формуючий експеримент.

Інші методи дослідження. Крім спостереження й експерименту педагогічна психологія використовує також такі методи, як бесіди, метод вивчення продуктів діяльності, анкетування й ін.

Бесіда використовується в різних варіантах. В одних випадках дослідник створює умови для її природного виникнення. У цьому випадку співрозмовник не підозрює, що він є предметом вивчення. В інших випадках людина погоджується на бесіду, знаючи, що вона є піддослідним. При вивченні продуктів діяльності (творів, контрольних робіт з математики й ін.) дослідник по їхніх особливостях, по допущених помилках може одержати інформацію про процес засвоєння; зокрема, про умови, що заважають або сприяють цьому процесу.

Анкетування застосовується також досить широко. Зокрема, цей метод особливо часто використовується при вивченні мотивів навчання. Головні труднощі його застосування - розробка коректного переліку питань, що включаються в анкету. Звичайно цей метод використовується як допоміжний метод дослідження.

Завдання педагогічної психології

Педагогічна психологія покликана вивчати будову, властивості й закономірності процесу навчання. Її центральною проблемою є виявлення умов, що забезпечують успішне засвоєння знань і вмінь, що дають високий розвиваючий і виховуючий ефект навчання. У педагогічній психології важливе місце займає також завдання вивчення вікових можливостей дітей, особливо дошкільного й молодшого шкільного віку. Педагогічна психологія є однією з базових наук педагогіки й приватних методик.

Професійна підготовка вчителя неможлива без вивчення педагогічної психології. Вона дозволяє вчителеві коректно розробляти цикли навчання, аналізувати труднощі учнів, що виникають у ході засвоєння; проводити необхідну корекційну роботу й вирішувати багато інших професійних завдань.

Основна система понять, які використовуються у педагогічній психології

Різні психологи вкладають різний зміст у поняття, що використовуються в педагогічній психології. З огляду на це, укажемо, який зміст вкладається в ці поняття в даному підручнику.

Найширше поняття - навчальна діяльність. Цим поняттям ми позначаємо спільну діяльність учителя й діяльність учня. Як еквівалентне цьому поняттю використовується термін навчальний процес. Під терміном засвоєння розуміється процес переходу елементів соціального досвіду в досвід індивідуальний. Такий перехід завжди припускає діяльність суб'єкта, що засвоює соціальний досвід. Засвоєння відбувається в різних видах діяльності: у грі, праці, навчанні.

Навчання - це діяльність учня, включеного в навчальний процес. У цьому випадку процес засвоєння соціального досвіду спеціально організований представником старшого покоління - учителем. Навчання має на меті саме засвоєння соціального досвіду. Засвоєння, що відбувається в процесі гри, праці, є побічним продуктом, тому що ці види діяльності відбуваються заради досягнення інших цілей. Так, ціль трудової діяльності - одержання певного продукту праці (їжі, одягу й т.д.).

Діяльність учителя в навчальному процесі називається навчанням: учень учиться, а вчитель навчає.

До числа основних понять відноситься також термін формування. Формування - це діяльність або експериментатора-дослідника, або вчителя, пов'язана з організацією засвоєння певного елемента соціального досвіду (поняття, дії) учнем. І формування, і навчання пов'язані з діяльністю вчителя, але їхній зміст не збігається. По-перше, поняття навчання більше широке, ніж поняття формування. По-друге, коли говорять навчання, то мають на увазі або те, чому вчить викладач (математиці, язику), або те, кого вчить(учнів). Термін формування звичайно вживають тоді, коли мова йде про те, що здобуває учень: поняття, навички, новий вид діяльності.

Використовується також термін научіння. У закордонній психології він вживається як еквівалент навчання. У вітчизняній психології його прийнято використовувати стосовно до тварин. Аналог тієї діяльності, що ми називаємо навчанням у людини, у тварин називається научінням. Ми звичайно не говоримо про засвоєння у тварин, а говоримо про научінням. У тварин тільки два види досвіду: уроджений і індивідуально придбаний. Останній є результат научіння. Термін розвиток пов'язаний із процесом засвоєння. Але під розвитком розуміють наявний рівень сформованого, освоєного, що вже перейшло із плану соціального досвіду в план досвіду індивідуального й при цьому привело до деяких новоутворень в особистості, інтелекті й т.д.

У навчальній діяльності (навчальному процесі) учень засвоює різні види соціального досвіду: інтелектуальний (науковий), виробничий, моральний, естетичний і ін.

Загальні закономірності засвоєння будь-якого виду соціального досвіду збігаються. У той же час процес засвоєння морального, естетичного досвіду має свої специфічні особливості. У зв'язку із цим, коли говорять про ці види досвіду, то використовують термін виховання. У цих випадках діяльність називається виховною: учитель виховує, учень виховується.

Тема 14. Психологія освітньої діяльності.

Основні поняття: освіта, асоціативна теорія, біхевіоризм, необіхевіоризм, когнітивна теорія, розвиток.

Освіта - це спеціально організована система зовнішніх умов, створюваних у суспільстві для розвитку людини. Спеціально організована система освіти - це навчально-виховні заклади, установи підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів. У ній здійснюється передача й прийом досвіду поколінь відповідно до мети, програм, структур, за допомогою спеціально підготовлених педагогів. Всі освітні установи в державі об'єднані в єдину систему освіти, за допомогою чого йде керування розвитку людини. Освіта в буквальному значенні означає створення образу, певну завершеність виховання відповідно до певного вікового щабля, тому освіту трактують як процес і результат засвоєння людиною досвіду поколінь у вигляді системи знань, умінь, навичок, відносин. Освітня діяльність розуміється як єдність викладання (діяльності педагога) і навчання (діяльності того, якого навчають).

Зміст освіти повинен забезпечувати:

- формування в учня програми (щабля навчання) картини світу;
- адекватний світовому рівень загальної й професійної культури суспільства;
- інтеграцію особистості в системи світової й національної культур;
- формування людини-громадянина, інтегрованого в сучасне йому суспільство й націленого на вдосконалення цього суспільства;
- відтворення й розвиток кадрового потенціалу суспільства.

Основним завданням освіти є розвиток і саморозвиток людини як особистості в процесі її навчання. Освіта як процес не припиняється до кінця свідомого життя людини. Вона безперервно видозмінюється згідно з цілями, змістом, формами. Безперервність освіти в цей час, характеризуючи її процесуальну сторону, виступає як основна риса.

В освіті виділяються процеси, які позначають безпосередньо акт передачі й прийому досвіду. Це ядро освіти - навчання.

Навчання - конкретний вид педагогічного процесу, у ході якого під керівництвом спеціально підготовленої особи (педагога, викладача) реалізуються суспільно обумовлені завдання освіти особистості в тісному взаємозв'язку з її вихованням і розвитком. Навчання - процес безпосередньої передачі й прийому досвіду поколінь у взаємодії педагога й учнів. Як процес навчання містить у

собі дві частини: викладання, у ході якого здійснюється передача (трансформація) системи знань, умінь, досвіду діяльності, і навчання (діяльність учня) як засвоєння досвіду через його сприйняття, осмислення, перетворення й використання.

Теорії навчання

До кінця XIX століття панувала асоціативна теорія. Аналіз основних законів освіти за асоціаціями (асоціації за подібністю, асоціації за суміжністю - збіг за місцем або часом, причинно-наслідкові асоціації й ін.) і вторинних законів їхньої освіти, до числа яких віднесені «тривалість первісних вражень, їхня жвавість, частота, відкладеність за часом», призвів до висновку, що ці закони є нічим іншим, як «переліком умов кращого запам'ятовування» (М.С. Роговин). Відповідно запам'ятовування визначалося дією законів асоціації. Асоціативна психологія розглядала й мислення як своєрідну репродуктивну функцію пам'яті: «Рух думки залежав від того, які ідеї й у якому порядку будуть репродукуватися із запасів пам'яті» (Е.А. Будилова), Одним з основних законів репродуктивного мислення залишався закон зміцнення сили асоціацій залежно від частоти їхнього повторення, Ствердження асоціативною психологією значимості частоти повторення для освіти й зміцнення асоціацій виявилося своєрідним теоретичним обґрунтуванням висунутоїв цей час педагогами вимоги заучувати матеріал шляхом багаторазового, механічного повторення.

Біхевіористські теорії навчання характеризуються тим, що при аналізі процесу навчання враховуються тільки зовнішні впливи (стимули), які виявляються на того, кого навчають, і його відповідні реакції на ці впливи. Тільки ті реакції організму корисні, які допомагають йому пристосуватися до навколишнього середовища. Научіння - придбання індивідуального досвіду- здійснюється через закріплення навичок – зміцненого зв'язку стимулу-реакції. Процес навчання, відповідно до цієї теорії, полягає у встановленні певного зв'язку між стимулами й реакціями, а також у зміцненні цих зв'язків. Як основні закони освіти й закріплення зв’язку між стимулом і реакцією вказується закон ефекту, закон повторюваності (вправляння) і закон готовності. Закон ефекту говорить, що зв'язок між стимулом і реакцією закріплюється, якщо після правильної реакції організм отримує позитивне підкріплення, що обумовлює стан задоволення. Негативне підкріплення, покарання, осудження, переживання розчарування й неуспіху діє руйнуюче на зв'язок, що утворився, приводить до його знищення.

Необіхевіоризм Э. Толмена, А. Халла, Д. Газри, Б. Скиннера істотно змінив загальний зміст ортодоксального біхевіоризму Дж.

Уотсона. Сформувалися необіхевіористичні теорії когнітивного біхевіоризму Э. Толмена (із центральною категорією образу), гіпотетико-дедуктивного біхевіоризму А. Халла (із центральною категорією мотивації, антиципації) і оперантний біхевіоризм Б. Скиннера (із центральною категорією керування). Саме в необіхевіоризме були уточнені закони вправи й закон ефекту Э. Торндайка. Теорія соціального научіння показує, що нагорода й покарання недостатні, щоб навчити нової поведінки. Научіння через імітацію, наслідування, ідентифікацію - найважливіша форма научіння.

Когнітивні теорії навчання можна розділити на дві групи. Першу групу становлять інформаційні теорії, що розглядають навчання як вид інформаційного процесу. Друга група представників когнітивного підходу до процесу навчання залишається в межах психології й прагне описувати цей процес за допомогою основних психічних функцій: сприйняття, пам'яті, мислення й т.д. Когнітивний психолог Дж. Брунер підкреслює, що при вивченні того або іншого предмета ті, яких навчають, повинні одержати якісь загальні, вихідні знання й уміння, які дозволяли б їм надалі робити широкий перенос, виходити за рамки безпосередньо отриманих знань. Характеризуючи процес оволодіння предметом, він виділяє три процеси, які, на його думку, протікають майже одночасно: 1) одержання нової інформації; 2) трансформація наявних знань, їхнє розширення, пристосування до вирішення нових завдань; 3) перевірка адекватності застосовуваних способів завданню, яке потрібно виконати.

Здійснюючи виховання, освіту, навчання, люди в суспільстві вступають між собою в певні відносини - це виховні відносини. Виховні відносини є різновидом відносин людей між собою, спрямованих на розвиток людини за допомогою виховання, освіти, навчання. Виховні відносини спрямовані на розвиток людини як особистості, тобто на розвиток її самовиховання, самоосвіти, самонавчання.

Концепція розвитку й навчання Л.С. Виготського

Л.С. Виготський сформулював ряд законів психічного розвитку дитини: - дитячий розвиток має свій ритм і темп, що змінюється в різні роки життя (рік життя в дитинстві не дорівнює року життя в отроцтві);

- розвиток є ланцюгом якісних змін, і психіка дитини принципово якісно відрізняється від психіки дорослих;

- закон нерівномірності дитячого розвитку: кожна сторона в психіці дитини має свій оптимальний період розвитку;

- закон розвитку вищих психічних функцій. Відмінні риси вищих психічних функцій: опосередкованість, усвідомленість, довільність, системність; вони формуються пожиттєво в процесі оволодіння спеціальними засобами, виробленими в ході історичного розвитку суспільства; розвиток вищих психічних функцій відбувається в процесі навчання, у процесі засвоєння заданих зразків;

- дитячий розвиток підкоряється не біологічним законам, а суспільно-історичним законам, розвиток дитини відбувається шляхом присвоєння історично вироблених форм і способів діяльності. Таким чином, рушійна сила розвитку в людини - це навчання. Але навчання не тотожно розвитку, воно створює зону найближчого розвитку, надає руху внутрішнім процесам розвитку, які спочатку для дитини можливі тільки в процесі взаємодії з дорослими й співробітництва з товаришами, але потім, пронизуючи весь внутрішній хід розвитку, стають надбанням самої дитини. Зона найближчої дії - це відстань між рівнем актуального розвитку дитини й рівнем її можливого розвитку, при сприянні дорослих,

Подальший розвиток ідей Виготського у вітчизняній психології дозволив прийти до наступних положень: - ніякий вплив дорослого на процеси психічного розвитку не може бути здійснений без реальної діяльності самої дитини. І від того, як ця діяльність буде виконана, залежить процес самого розвитку. Процес розвитку - це саморух дитини завдяки її діяльності із предметами, а факти спадковості й середовища - це лише умови, які визначають не суть процесу розвитку, а лише різні варіації в межах норми. Так виникла ідея про провідний тип діяльності як критерії періодизації психічного розвитку дитини (А.Н. Леонтьев);

- провідна діяльність характеризується тим, що в ній перебудовуються основні психічні процеси й відбуваються зміни психологічних особливостей особистості на даній стадії її розвитку. Зміст і форма провідної діяльності залежить від конкретно-історичних умов, у яких протікає розвиток дитини. Зміна провідних типів діяльності підготовляється довгостроково й пов'язана з виникненням нових мотивів, які спонукують дитину до зміни положення, займаного нею у системі стосунків з іншими людьми. Розробка проблеми провідної діяльності в розвитку дитини - фундаментальний внесок вітчизняних психологів у дитячу психологію. У дослідженнях А.В. Запорожця, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконіна, В.В. Дисидентка, Л.Я. Гальперіна була показана залежність розвитку психічних процесів від характеру й будови різних типів провідної діяльності.

Розвиваючи ідеї Виготського, Д.Б. Эльконін розглядає кожен вік на основі критеріїв:

- соціальна ситуація розвитку - система відносин, у яку дитина вступає в суспільстві;

- основний або провідний тип діяльності дитини в цей період;

- основні новотвори розвитку, причому нові досягнення в розвитку ведуть до неминучості зміни й соціальної ситуації, до кризи;

- криза - переломні моменти в дитячому розвитку, що відокремлюють один вік від іншого. Кризи в 3 роки й 11 років - кризи відносин, слідом за ними виникає орієнтація в людських відносинах, а кризи в 1 рік і 7 років відкривають орієнтацію у світі речей. Діяльнісна теорія навчання ґрунтується на фундаментальних принципах:

Процеси навчання й виховання в педагогічній психології розглядаються як діяльність. У процесі навчання перед педагогом стоїть завдання формування певних видів діяльності, насамперед - пізнавальної. Знання не можуть бути ні засвоєні, ні збережені поза діями того, якого навчають.

Знати - це завжди виконувати якусь діяльність або дії, пов'язані з даними знаннями. Перед навчанням постає завдання - сформувати такі види діяльності, які із самого початку містять у собі задану систему знань і забезпечують їхнє застосування в заздалегідь передбачених межах.

Педагогічна психологія виходить із того, що пізнавальні можливості учнів, не є вродженими, а формуються в процесі навчання. Завдання науки - виявити умови, що забезпечують формування пізнавальних можливостей. Оскільки психічна діяльність вторинна, нові види пізнавальної діяльності треба вводити в навчальний процес у зовнішній матеріальній формі.

Тема 15. Загальна характеристика учбової діяльності.

Основні поняття: освіта, асоціативна теорія, біхевіоризм, необіхевіоризм, когнітивна теорія, розвиток.

У дошкільному віці дитина включена у дві системи соціальних відносин: 1) відносини з дорослими (вихователем у дитячому садку, з батьками й іншими близькими людьми у будинку); 2) відносини з дітьми. Благополуччя дитини-дошкільника визначається відносинами в родині. Його ігрові відносини з дітьми не впливають на його відносини з батьками.

У школі зберігаються ці дві системи соціальних відносин, але вони істотно перебудовуються. Насамперед у системі відносин з дорослими на перший план виходять відносини із учителем. Ця система відносин починає визначати відносини дитини й до батьків, і до дітей. Відносини із учителем стають центром у житті дитини, і вони визначають ступінь благополуччя його життя. Відносини учня із учителем - це уособлення його відносин із суспільством: учитель є носієм вимог суспільства до дитини й носієм того соціального досвіду, що учень повинен засвоїти, зробити своїм індивідуальним надбанням.

Спеціального розгляду вимагає питання про стиль відносин учителя й дитини. В.Я. Ляудіс виділила й описала вісім різних типів відносин учителя з дітьми, починаючи від авторитарного, керуючого, стилю до поважного співробітництва, спрямованого на одержання продукту, що має соціальну значимість.

Немає необхідності доводити, що командний стиль відносин не повинен мати місця в школі. На жаль, ще багато вчителів використовують саме його. Можливо, пояснюється це тим, що він менше інших стилів вимагає професійних умінь від учителя. Ще наприкінці XVII століття Д. Локк писав, що вчителеві легше командувати, чим учити.

Віковий педагогічний досвід і багато сучасних досліджень довели, що між учителем і учнями повинне бути реальне співробітництво, партнерство, а не диктат з боку вчителя. При цьому керівна роль повинна належати педагогові: саме він є носієм тих соціальних зразків, які повинні бути засвоєні учнями. Успішне навчання вимагає співробітництва дитини не тільки із учителем, але й з іншими учнями - з однолітками.

Аналіз діяльності навчання

Специфічні особливості діяльності навчання. Навчання є одним із провідних видів діяльності. Коли ми говоримо про теорію

засвоєння, то маємо на увазі ті загальні закономірності, по яких відбувається перетворення соціального досвіду в досвід індивідуальний. Але засвоєння соціального досвіду може відбуватися й у трудовій, і в ігровій діяльності. Чим же від них відрізняється навчання? Його особливість полягає в тому, що при виконанні діяльності навчання в індивіда немає інших цілей, крім засвоєння соціального досвіду. Цим відрізняється навчання від інших видів провідної діяльності.

Трудова діяльність характеризується тим, що вона спрямована на творення якихось продуктів, що мають суспільну значимість, потрібних для людей. Що стосується діяльності навчання, її продуктом є зміна самої людини. Він змінює самого себе, здобуваючи нові знання. Це і є продукти його діяльності: нові пізнавальні можливості, нові практичні дії.

Своєрідність діяльності навчання полягає в тому, що її продукт безпосередньо не поповнює суспільного багатства. Друга істотна риса - це своєрідність потреби, якій відповідає навчання. Навчання спрямоване на задоволення пізнавальної потреби. Пізнавальна потреба, крім навчання, може реалізуватися також у дослідницькій діяльності. Навчання - це один з видів діяльності, які адекватні пізнавальній потребі. Але дослідницька діяльність не тільки (а іноді й не стільки) задоволення пізнавальної потреби, але й одержання нового знання, якого раніше не було в соціальному досвіді. У силу цього дослідницька діяльність може бути розглянута як вид трудової діяльності.

Оскільки навчання, як і будь-яка інша діяльність, припускає аналіз як з мотиваційно-цільового боку, так і з боку спільних дій. Розглянемо кожний із цих аспектів окремо.

Мотиваційно-цільовий компонент діяльності навчання. Для розуміння цього компонента необхідно звернутися до потреб людини.

Потреби тварин мають біологічну природу. Людські потреби соціальні, і це відноситься до елементарних потреб (харчова, статева), так і до вищих, духовних потреб.

Потреби й у тварин, і в людини становлять основу будь-якої поведінки, будь-якої діяльності. У людини звичайно лідируюче місце займають потреби вищі, духовні: пізнавальні, естетичні, спілкування із собі подібними, пов'язані з місцем у суспільстві (лідерство, наприклад), і ін. Розглядаючи потреби як причину будь-якої діяльності людини, у той же час треба вказати, що вони самі по собі ще не забезпечують діяльність, що призводить до їхнього задоволення. До зустрічі з «своїм» предметом потреба породжує

лише пошукову поведінку. Побудником спрямованої діяльності є не сама по собі потреба, а предмет, адекватний цій потребі. Такий предмет і називається мотивом діяльності.

Важливо відзначити, що мотив не завжди швидко й легко знаходить свою мету. У багатьох випадках іде процес цілепокладання. У нашому прикладі мотив також міг призвести до пошуку різних шляхів одержання психологічних знань і до вибору одного з них. У цьому випадку людина пройшла би через етап цілепокладання.

За будь-якою метою поведінки стоїть мотив. Але якщо ціль завжди усвідомлюється людиною, то мотив далеко не завжди. Звичайно діяльність людини полімотивована, тобто спонукається декількома мотивами. У силу цього одні мотиви є сенсопокладаючими, а інші виконують роль мотивів-стимулів. Так, у нашому прикладі одержання знань може бути провідним мотивом учня, що надає особистісний зміст всієї його навчальної діяльності. Одержання ж статусу відмінника - це додатковий стимул. Якщо учень задоволений рівнем навчання, то він не залишить цю школу ні у випадку скасування оцінок, ні у випадку підвищення вимог до нього й втрати позиції відмінника.

Отже, одні мотиви не тільки спонукають діяльність навчання, але й надають їй особистісний зміст; інші, діючи паралельно з першими, служать додатковими спонуканнями. Як ті, так і інші мотиви можуть усвідомлюватися, і можуть діяти без розкриття своєї функції діючому суб'єктові.

Природно, що ефективність навчального процесу в першу чергу залежить від того, які мотиви учнів є сенсопокладаючими. Найкращий випадок, коли такими мотивами є пізнавальні, що не завжди мають місце. Тому мотиви діяльності навчання діляться на зовнішні й внутрішні. Зовнішні мотиви не пов'язані із засвоюваними знаннями й виконуваною діяльністю. У такому разі навчання служить учневі засобом досягнення інших цілей. Наприклад, учень не любить математику й мріє стати психологом. Але він знає, що без гарного володіння математикою вступити в Московський університет на факультет психології неможливо. І от бажання стати психологом змушує учня старанно займатися математикою. При внутрішній мотивації мотивом служить пізнавальний інтерес, пов'язаний з даним предметом. Одержання знань виступає не як засіб досягнення якихось інших цілей, а як сама мета діяльності учня. Тільки в цьому випадку має місце діяльність навчання як безпосередньо задовольняюча пізнавальну потребу; в інших же випадках учень учиться заради задоволення інших потреб,

непізнавальних. Тоді говорять, що в учнів мотив не збігається з метою.

По змісту мотиви навчання можна підрозділити на:

1) учбово-пізнавальні, пов'язані зі змістом (досліджуваним матеріалом) і процесом навчання;

2) широкі соціальні, зв'язані з усією системою життєвих відносин школяра (почуття боргу, самовдосконалення, самовизначення, престиж, благополуччя, бажання уникнути неприємностей і т.п.).

Тема 16. Контроль в учбовому процесі. Шляхи формування мотивації навчання.

Основні поняття: контроль, поточний кнтроль, самоконтроль, підсумковий контроль, мотиви навчання, зміст навчання, проблемне навчання.

Контроль - невід'ємна частина навчання. Залежно від функцій, які виконує контроль у навчальному процесі, можна виділити три основних його види: попередній, поточний, підсумковий.

Призначення попереднього контролю складається у встановленні вихідного рівня різних сторін особистості що вчиться й, насамперед, - вихідного стану пізнавальної діяльності.

Варто підкреслити, що при організації процесу засвоєння знань необхідно враховувати вихідний рівень пізнавальної діяльності кожного учня. В існуючій практиці навчання організується єдиний для всіх процес засвоєння, що ні для кого з учнів не є оптимальним; він розрахований на якогось «середнього» учня, що реально не існує. Тому багато вчителів свідомо не використовують всіх можливостей учнів, не виконують вимог, які пред'являються до побудови ефективного процесу засвоєння.

При організації науково обґрунтованого навчання необхідно враховувати цілий ряд особливостей кожного учня. Насамперед засвоєння будь-яких нових знань і вмінь припускає певний рівень розвитку пізнавальної діяльності учнів: наявність тих знань і дій, на яких будуються нові. При цьому важливо встановити наявність не тільки предметних (математичних, історичних і т.д.) знань і вмінь, але й логічних.

Найважливішою функцією поточного контролю є функція зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок дозволяє викладачеві одержувати відомості про хід процесу засвоєння в кожного учня. Вона становить одну з найважливіших умов успішного протікання процесу засвоєння.

Величезне значення зворотного зв'язку в навчанні відомо давно. На жаль, шкільна практика дотепер не забезпечує систематичний зворотний зв'язок.

Зворотний зв'язок повинен нести відомості не тільки про правильність або неправильність кінцевого результату, але й давати можливість здійснювати контроль за ходом процесу, стежити за діями того, якого навчають.

Справді, навчальний процес організується не заради одержання правильних відповідей від учнів, а для навчання їх тим

пізнавальним діям, які ведуть до цих відповідей. Отже, контролювати треба зміст дій, які формуються. Кожна дія складається з тих або інших операцій. На початку засвоєння необхідно контролювати, чи всі операції виконує учень, тому що тільки в цьому випадку він зможе зрозуміти сутність дії, обґрунтувати отриманий результат.

Післяопераційний контроль важливий і тому, що дає можливість точно фіксувати допущені помилки, відразу виправляти їх і успішно продовжувати подальше виконання дії. При контролі лише за правильністю кінцевого результату дії корекція утруднена. Пояснюється це тим, що помилковість кінцевої відповіді може відбутися через різні причини: або виконана не та дія за змістом, або не в повному складі вхідних у нього операцій, або не в тій формі й т.д.

Зворотний зв'язок повинен нести наступну інформацію: а) чи виконує учень, ту дію, що потрібно; б) чи правильно її виконує; в) чи відповідає форма дії даному етапу засвоєння; г) чи формується дія з належною мірою узагальнення, освоєння (автоматизованості, швидкості виконання й ін.) і т.д.

Наступне важливе питання - частота контролю з боку вчителя.

На перший погляд може здатися, що чим частіше здійснюється контроль, тим краще. Але це не так. Для того щоб визначити найбільш ефективний режим контролю за процесом засвоєння, необхідно врахувати, що контроль крім функції зворотного зв'язку несе цілий ряд інших функцій. Так, якщо вчитель повідомляє результат контролю учневі, то контроль у цьому випадку може виконувати функцію підкріплення, а також мотиваційну функцію. Більше того, якщо контроль здійснюється самим учнем шляхом порівняння виконаної ним дії зі зразком, то у випадку помилки контроль виступає як підказка.

Інакше кажучи, на початкових етапах становлення діяльності зворотний зв'язок здійснює вчитель, а на завершальних етапах — сам учень. В останньому випадку має місце самоконтроль.

У процесі формування нових видів пізнавальної діяльності контроль іноді здійснюється паралельно й учителем, і учнем. У тих випадках, коли учень, у змозі здійснювати контроль у внутрішній формі, примус здійснювати його контроль в зовнішній формі дає негативний результат. Нарешті, зовнішній контроль може вироблятися самим учнем або іншою людиною (учителем або сусідом, допустимо, по парті).

Отже, спочатку необхідний контроль після операцій, а потім він повинен бути замінений контролем, виробленим з урахуванням

потреби учнів у контролі й об'єктивній успішності їхньої роботи. Правильно організований контроль сприяє підвищенню інтересу до навчання.

Систематичний контроль за засвоєнням і своєчасне внесення відповідних корективів у цей процес - одна з найважливіших умов ефективного засвоєння знань.

У практиці навчання підсумковий контроль використовується для оцінки результатів навчання, досягнутих наприкінці роботи над темою або курсом. Звичайно вважають, що завдання полягає в тім, щоб установити, знає учень вивчений курс або не знає; якщо знає, то знає добре або погано. Але оскільки ті самі знання можуть функціонувати в різних діях, то мети контролю не завжди бувають ясні.

Мети навчання й підсумковий контроль. У шкільних програмах мети вивчення предметів описуються недостатньо конструктивно, що не дозволяє однозначно встановити, чи досягнуті вони. Згідно діяльнісному підходу до процесу навчання, мету необхідно формулювати мовою завдань. Оскільки така робота ще не пророблена, учитель повинен намагатися ліквідувати цю прогалину. Для цього необхідні наступні кроки:

1. Для вивчення нового матеріалу вчитель визначає завдання, при вирішенні яких цей матеріал буде використовуватися учнями. Інакше кажучи, учитель повинен знати, для чого учням потрібні дані знання.

2. Кожне завдання вимагає для свого рішення певних пізнавальних дій, умінь. Отже, за допомогою завдань можна встановити, у яких пізнавальних діях учень повинен уміти використовувати дані знання.

3. Вказати, якими якостями повинні володіти виділені пізнавальні дії й вхідні в них знання (у якій формі повинні навчитися виконувати їхні учні, з якою швидкістю, у яких межах, тобто з якою мірою узагальненості, і т.д.).

Завдання, які здійснюють цілі навчання, визначають і зміст підсумкового контролю. Уміння використовувати зміст вивченого предмета при рішенні цих завдань і означає, що мета навчання даного предмету досягнута.

Валідністъ і надійність контролів. Валідність - це відповідність пропонованих контрольних завдань тому, що намічено перевірити. Контролю підлягають предметні знання й ті види пізнавальної діяльності, у якій ці знання повинні функціонувати. Звідси слідує, що валідність повинна стосуватися як предметних знань, так і видів (прийомів) пізнавальної діяльності. У силу цього підсумковий

контроль повинен задовольняти вимоги двох видів валідності - змістовної й функціональної.

Змістовна валідність пов'язана із предметними знаннями. Відповідно до її вимог у контрольних завданнях повинен бути відбитий весь основний зміст даного навчального предмета.

Функціональна валідність може бути розкрита як відповідність контрольного завдання тій пізнавальній дії, що підлягає контролю. Ті самі предметні знання можуть бути використані в різних видах діяльності, тому при розробці контрольних завдань необхідно керуватися змістом цілей навчання: встановити такі завдання, виконання яких вимагає використання специфічних і логічних прийомів пізнавальної діяльності, передбачених цілями навчання.

Надійність контролю розуміється як стійкість результатів, одержуваних при повторному контролі. Природно, що це поняття відносне: із часом якість засвоєних знань може мінятися. Разом з тим у випадку надійного контролю його результати повинні бути близькими при проведенні контролю різними викладачами на даному етапі навчання.

Між валідністю й надійністю контролю існують певні залежності. Якщо контроль має достатній ступінь змістовної й функціональної валідності, то він буде й надійним. І це не випадково: контролю піддаються такі елементи знань і такі види пізнавальної діяльності, які свідчать про засвоєння всієї системи знань і відповідних їм видів діяльності, передбачених цілями навчання.

Однак з надійності контролю не слідує його валідність. Справді, контроль і в першому, і в останньому випадку може стосуватися тих самих одиничних знань, тих самих видів діяльності. У силу цього він може дати ідентичні результати, тобто виявитися надійним. Але й у першому, і в другому випадку контроль міг не охопити всього обсягу знань, тому отримані результати не можуть бути розглянуті як показники засвоєння всього обсягу матеріалу. Отже, контроль не задовольняє вимоги змістовної валідності.

Оцінка з предмету завжди повинна бути оцінкою рівня засвоєння учнем знань з цього предмету.

Шляхи формування навчальної мотивації.

У психології відомо, що розвиток мотивів навчання йде двома шляхами: 1) через засвоєння учнями суспільного змісту навчання; 2) через саму навчальну діяльність школяра, що повинна чимось зацікавити його.

На першому шляху головне завдання вчителя полягає в тім, щоб, з одного боку, довести до свідомості дитини ті мотиви, які суспільно незначимі, але мають досить високий рівень дієвості. Прикладом може служити бажання одержувати гарні оцінки. Учням необхідно допомогти усвідомити об'єктивний зв'язок оцінки з рівнем знань і вмінь. І в такий спосіб поступово підійти до мотивації, пов'язаної з бажанням мати високий рівень знань і вмінь. Це, у свою чергу, повинне усвідомлюватися дітьми як необхідна умова їх успішної, корисної суспільству діяльності.

З іншого боку, необхідно підвищити дієвість мотивів, які усвідомлюються учнями як важливі, але реально на їхню поведінку не впливають. Цей шлях формування навчальної мотивації зв'язаний безпосередньо з особливостями організації навчального процесу. У психології виявлено досить багато конкретних умов, що викликають інтерес школяра до навчальної діяльності. Розглянемо деякі з них.

Одним з ефективних засобів, що сприяють пізнавальній мотивації, є проблемність навчання.

При використанні діяльнісної теорії навчання проблемність органічно входить у навчальну діяльність дітей. Як ми бачили, на кожному з етапів необхідно використовувати проблемні ситуації, завдання. Якщо вчитель робить це, то звичайно мотивація учнів перебуває на досить високому рівні. Важливо також відзначити, що по змісту вона є пізнавальною, тобто внутрішньою. Вирішальне значення для мотивації навчання має тип орієнтованої основи дії, яка використовується в навчальному процесі.

Порівняння мотивів навчання при традиційному навчанні й навчанні експериментальному, заснованому на діяльнісному підході, показало переваги останнього. Насамперед виявилося, що динаміка мотивів у початковій школі не визначається віковими особливостями. При традиційному навчанні, як правило, до третього класу наступає «мотиваційний вакуум»: втрата пізнавальних мотивів, відсутність інтересу до навчання.

При експериментальному навчанні (по програмах В.В. Дисидентка) цього не відбувається. Навпаки, пізнавальна мотивація піднімається на більше високий рівень: у багатьох школярів з'являється інтерес не тільки до знань, але й до способів їхнього одержання.

Проведені дослідження переконливо показали, що формування мотивації прямим чином залежить від змісту навчання.

Переваги діяльнісної теорії полягають у наступному. По-перше, основу змісту навчання при третьому типі орієнтовної основи дій становлять базові (інваріантні) знання.

По-друге, в обов'язковому порядку в зміст навчання входять узагальнені методи (способи) роботи із цими базовими знаннями. Засвоєння того й іншого відкриває перед дитиною величезні можливості для самостійного руху в даній області. Він здатний самостійно побудувати орієнтовну основу дій будь-якої приватної ситуації, заснованої на засвоєних базових знаннях. Це й служить джерелом позитивної пізнавальної мотивації.

По-третє, процес навчання побудований так, що дитина засвоює знання й уміння через їхнє застосування. Як ми бачили, на всіх етапах процесу засвоєння вводяться завдання. Вирішуючи ці завдання, учень одночасно засвоює й знання, і вміння. У результаті навчання йде без завчання, але в той же час забезпечує міцне запам'ятовування. Це ще одне джерело позитивної мотивації.

По-четверте, важливе значення мають колективні форми роботи, використовувані при даному підході. Особливо важливе сполучення співробітництва як із учителем,так і з учнями.

Все разом узяте й приводить до формування в дітей пізнавальної мотивації. Деякі з перерахованих умов мають місце в навчальному процесі й учителів-новаторів. У силу цього проблема мотивації навчання вирішується успішно.

У традиційному навчанні цих джерел мотивації, як правило, немає, тому формування позитивних мотивів становить більшу проблему.

В ідеалі шляхи формування мотивів навчання повинні визначатися з урахуванням вихідного рівня навчальної мотивації кожного учня і його індивідуальних особливостей. А. К. Маркова виділила наступні рівні розвитку навчальної мотивації в школярів.

1. Негативне відношення до вчителя. Переважають мотиви уникнення неприємностей, покарання. Пояснення своїх невдач зовнішніми причинами. Незадоволеність собою й учителем, непевність у собі.

2. Нейтральне відношення до навчання. Нестійкий інтерес до зовнішніх результатів навчання. Переживання нудьги, непевності.

3. Позитивне, але аморфне, ситуативне відношення до навчання. Широкий пізнавальний мотив у вигляді інтересу до результату навчання й до оцінки вчителя. Широкі нерозчленовані соціальні мотиви відповідальності. Нестійкість мотивів.

4. Позитивне ставлення до навчання. Пізнавальні мотиви, інтерес до способів добування знань.

5. Активне, творче ставлення до навчання. Мотиви самоосвіти, їхня самостійність. Усвідомлення співвідношення своїх мотивів і цілей.

6. Особистісне, відповідальне, активне ставлення до навчання. Мотиви вдосконалювання способів співробітництва в учбово-пізнавальній діяльності. Стійка внутрішня позиція. Мотиви відповідальності за результати спільної діяльності.

Описані рівні мотивації показують напрямок процесу формування мотивів. Однак досягнення високих рівнів не обов'язково припускає проходження всіх більше низьких. При певній організації навчальної діяльності більшість учнів із самого початку працюють у позитивній пізнавальної мотивації, не проходячи рівнів негативної мотивації. Але якщо в школяра склалася негативна мотивація, то завдання вчителя - виявити її й знайти способи корекції.

Діагностика мотивації. Для встановлення рівня мотивації існують спеціальні методики. Не розглядаючи всіх, зупинимося тільки на тих з них, які вчитель може використовувати для виявлення перших двох рівнів мотивації: а) негативне ставлення до навчання, мотивація уникнення неприємностей; б) нейтральне ставлення до навчання, мотивують зовнішні результати навчання.

Для виявлення учнів, що мають зазначені рівні мотивації, варто використовувати спостереження. Учні з негативним ставленням до навчання схильні пропускати уроки під пристойним приводом. Вони недбало виконують домашнє завдання, не задають питання вчителеві.

Учитель може використовувати бесіду з учнем під час перевірки домашніх завдань. У ході бесіди вчитель запитує, які завдання викликали інтерес в учня, які завдання були для нього важкі й т.д.

Третій метод - створення ситуації вибору. Наприклад, учитель пропонує учневі замість занять, якщо він хоче, піти віднести пакет у сусідній дитячий садок. При цьому додає, що пакет можна віднести й після уроків. Використовують також і такий прийом: пропонують школяреві скласти такий розклад на тиждень, що найбільше його влаштовує.

Після того як учитель буде мати об'єктивні факти, що говорять про негативний або нейтральний рівень навчальної мотивації школяра, встає питання про причини цього. Перш ніж говорити про них, відзначимо, що вчитель повинен забезпечити гуманні, доброзичливі стосунки з учнем. Отримані дані про учня не повинні бути предметом обговорення в класі. Учневі не можна ставити в докір його низький рівень навчальної мотивації. Треба встановити причини такого стану речей. Як показали дослідження, досить часто причиною є невміння вчитися. Це, у свою чергу, приводить школяра

до поганого розуміння досліджуваного матеріалу, слабким успіхам, незадоволеності результатом і в підсумку до низької самооцінки.

Шляхи корекційної роботи. Корекційна робота повинна бути спрямована на ліквідацію причини, що привела до низького рівня мотивації. Придбання учнем необхідних засобів навчання дозволить йому краще зрозуміти матеріал, успішно виконувати завдання. Це призводить до задоволення своєю роботою. В учня з'явиться прагнення ще раз пережити успіх на цьому етапі роботи. У ряді випадків необхідно використовувати ігрову діяльність для формування в учнів відсутніх засобів навчання. Такий метод застосовується тоді, коли в дитини навчання ще не стало провідною діяльністю, не придбало особистісного змісту. Гра допомагає підготувати дитину до навчання. Поступове навчання набуває особистісного сенсу, починає викликати позитивне ставлення до себе, що є показником позитивних мотивів виконання цієї діяльності.

Тема 17. Психологія виховання особистості школяра.

Основні поняття: виховання, особистість, моральні норми, правила.

Всі навчальні предмети, досліджувані в школі, відбивають досягнення науки. Але, крім наукового, людство розташовує й іншими видами досвіду: етичний, естетичний, фізичний, виробничий і ін. Коли мова йде про засвоєння наукового досвіду, то звичайно говорять про навчання. Аналогічне засвоєння виробничого досвіду також називають навчанням. Але коли мова йде про засвоєння моральних норм, естетичної культури, то звичайно говорять про виховання.

Діти в початковій школі засвоюють не тільки знання про предметний світ і способи оволодіння цим світом, але й певні способи поведінки людей, їхні взаємини, розуміння того, «що таке гарно, а що таке погано», що красиво, а що бридко, і т.д. Це означає, що учні прилучаються до морального, естетичного й інших видів людського досвіду.

Загальні закономірності засвоєння цих видів досвіду збігаються з раніше розглянутими.

По-перше, будь-який вид соціального досвіду засвоюється через діяльність учня, адекватну цьому досвіду.

По-друге, процес засвоєння будь-яких видів досвіду проходить у принципі ті ж етапи, що й у випадку засвоєння інтелектуальних знань і вмінь. Вихідною формою діяльності є зовнішня матеріальна.

Загальне поняття про особистість

Особистість - це характеристика людини в цілому, вона проявляється у всіх видах її діяльності. Саме тому А.Н. Леонтьев говорив, що діяльнісний підхід до аналізу людської психіки є одночасно й особистісним підходом. І навпаки, особистісний підхід є одночасно й діяльнісним. Разом з тим особистість характеризує людину тільки з однієї сторони: входження її в суспільні відносини, її спрямованість, що визначається провідними мотивами діяльності, поведінки. Спрямованість особистості може бути суспільною або егоїстичною. В одних випадках суспільні й особисті інтереси можуть збігатися, в інші - егоїстична спрямованість може приносити шкоду іншим людям, суспільству в цілому.

Виходячи із цього, можна говорити про позитивний і негативний розвиток особистості. Рівень позитивного розвитку особистості визначається мірою відповідальності людини перед іншими людьми, перед навколишнім середовищем, перед своєю діяльністю, перед собою. На високому щаблі розвитку моральності в людини з'являється потреба робити моральні вчинки. Моральні норми, які прийняті людиною й перейшли у внутрішній план її психічного життя, контролюються за допомогою почуттів, які називаються почуттями боргу, совістю, соромом. Звичайно говорять, що ця людина не може зробити такий учинок: совість їй не дозволяє. Це означає, що даний вчинок суперечить тим моральним нормам, які характерні для даної людини.

З особистістю, з моральністю зв'язані й такі поняття, як слово честі, кодекс честі, достоїнство особистості.

Достоїнство особистості - уміння відстояти свою позицію, свої моральні норми, якщо хтось змушує відступити від них.

При негативному розвитку особистості людина орієнтується на норми, що суперечать прийнятим у суспільстві. Поведінка, заснована на аморальних правилах, приносить шкоду іншим людям; у цих випадках говорять про безвідповідальне ставлення людини.

Однак відступ від прийнятих норм не завжди означає негативний розвиток особистості. Навпаки, це нерідко говорить про високий ступінь відповідальності людини перед іншими людьми. Це буває тоді, коли людина усвідомила, що норми не сприяють інтересам суспільства, ведуть її по помилковому шляху. Почуття боргу перед людьми, перед своєю країною змушує людину йти проти цих норм. Людина свідомо, вільно вирішує боротися з існуючим порядком речей, бере на себе всю відповідальність за свою поведінку. У цьому випадку людина діє проти прийнятих моральних норм, але по совісті. Порушуючи прийняті моральні норми, вона не випробовує сорому. Навпаки, підпорядкування цим нормам викликає в неї сором, тому що ці норми вже не є її нормами. Дотримуватися цих норм людині не дозволяє її совість.

Суб'єктивно особистість для будь-якої людини сприймається як її Я (як образ Я). Прагнути бути особистістю - значить прагнути до соціально значимої діяльності.

Особистість характеризується також стійкістю, тобто сталістю моральної основи, що орієнтує поведінку людини.

Отже, особистість може бути як позитивною, так і негативною. Вона може бути як слабкою, нестійкою, так і сильною, стійкою. Для правильного судження про особистість людини треба знати не тільки те, що вона робить, але й те, який особистісний зміст має ця справа для неї, тобто які мотиви рухають її поведінкою.

Моральне виховання дитини починається в період дошкільного дитинства. Але в школі вона уперше зустрічається із системою моральних вимог, виконання яких контролюється. Діти цього віку вже готові до виконання цих вимог. Учитель виступає носієм суспільних вимог. Він же й головний ціннитель їхньої поведінки, тому що розвиток моральних якостей учнів іде через навчання як провідну діяльність на даному віковому етапі. Важливо відзначити, що в цьому віці навіть вплив родини повинен позначатися через діяльність навчання.

Завдання вчителя полягає в тім, щоб при організації навчальної діяльності піклуватися не тільки про засвоєння предметних знань і відповідних їм умінь, але й про становлення й розвиток соціально спрямованої мотивації, про формування відповідальності за виконувані ними завдання, про вміння зважати на інших, думати про їхні інтереси.

Розглянемо основні умови, виконання яких дозволяє вчителеві вирішувати зазначене завдання.

Загальна атмосфера в класі. Дитина повинна сприймати клас як свій колектив, де є справедливість, доброзичливість, вимогливість. При цьому вимоги вчителя дитина повинна сприймати як систематично чинні правила колективу, виконання яких необхідно для її нормальної життєдіяльності.

Єдність навчання й розвитку. Учитель повинен розуміти, що виховання нерозривно пов'язане з навчанням.

Насамперед слід зазначити, що звичайно в школі навчальна діяльність оцінюється тільки по утворювальному ефекті: по набутих знаннях і пізнавальних уміннях, передбаченими шкільними програмами. Виховний результат залишається неврахованим. По тій же логіці вчитель звичайно ставить за приклад добре встигаючих учнів, хоча в деяких з них може бути виражена егоїстична спрямованість особистості. У той же час учні, що мають соціальну спрямованість особистості, але не відмінники, залишаються в

тіні, про них звичайно мало знають. Виховний ефект такої поведінки вчителя негативний. По-перше, в «зразкового» учня з егоїстичною спрямованістю вчитель своїм відношенням закріплює цю спрямованість. По-друге, він дає невірний зразок іншим учням. По-третє, це нерідко приводить до конфліктних відносин «зразкового» учня із класом.

Із сказаного випливає, що при організації будь-якої діяльності вчитель повинен ураховувати її мотивацію, передбачати вплив цієї діяльності на спрямованість особистості учня.

Якщо навчальна діяльність і життєдіяльність дитини в цілому побудовані з урахуванням мотиваційної сфери, а виходить, і з урахуванням формування спрямованості особистості, то навчальна діяльність поступово приведе до позитивного морального виховання - до становлення особистості або підвищення стійкості її позитивної спрямованості. Правильно організоване виховання невіддільно від природного плину життєдіяльності людини. От чому говорять, що гарне виховання там, де його не видно.

Динаміка мотивів при засвоєнні моральних норм

Спочатку дитина робить моральні вчинки заради схвалення дорослих. Сама поведінка ще не викликає позитивних переживань. Але поступово моральний вчинок сам по собі починає радувати дитину. У цьому випадку вимоги дорослих, засвоєні дитиною правила й норми починають виступати у формі узагальненої категорії «треба». При цьому відзначимо, що «треба» виступає для дитини не просто як знання, що треба так вчиняти, а як безпосереднє емоційне переживання необхідності надійти так, а не інакше. Можна вважати, що в цьому переживанні проявляється первісна, зародкова форма почуття боргу. Особливість же почуття боргу полягає в тому, що воно є основним моральним мотивом, що безпосередньо спонукає поведінку людини.

За даними досліджень, зародження почуття боргу спостерігається в дітей у старшому дошкільному віці. У молодшому шкільному віці йде процес подальшого розвитку цього почуття. Діти в цьому віці здатні переживати сором, невдоволення собою без усякого впливу дорослих. Аналогічно, роблячи вчинок відповідно до вимог почуття боргу, дитина переживає радість, гордість. Саме ці почуття спонукують дитину робити моральні вчинки. Завдання вихователів полягає

в тім, щоб створити умови для вправ дитини в моральному поведінці. Поступово таке поведінка здобуває характер звички.

Застосовуючи до початкової школи, повинен бути досягнутий рівень, коли дитина чинить морально не тільки на людях, але й наодинці із самим собою. Дуже важливо вчити дітей радуватися радістю інших, учити їх співпереживати.

У цьому віці дитина здатний оцінювати своє поведінку, опираючись на моральні норми, які прийняті ними. Завдання вчителя - поступово привчати дітей до такого аналізу своїх учинків.

Отже, навчання в початковій школі повинне забезпечити засвоєння не тільки інтелектуального, але й інших видів людського досвіду. Центральне місце серед них займає моральний досвід, що лежить в основі особистості людини. Особистість характеризує людину як гарну або погану, відповідального або безвідповідального члена суспільства.

Особистість учня формується в процесі навчальної діяльності. Ефективність розвитку особистості залежить від характеру навчального процесу, від відповідності його закономірностям засвоєння.

Говорячи про види соціального досвіду, особливо треба виділити релігійний досвід. Як повинен поводитися вчитель стосовно нього? Ми розділяємо точку зору тих, хто вважає, що школа не може ігнорувати його, але в той же час учитель не має права нав'язувати дітям релігійний світогляд. У початковій школі діти повинні одержати загальне орієнтування в богословських знаннях, мати подання про завдання, які вирішуються за допомогою релігії. Обов'язково треба виховувати поважне ставлення до віруючої й до різних видів релігійних поглядів. Це елементи релігійної освіти, але це не виховання в дусі релігії. Діти повинні самі свідомо визначити своє відношення до релігії. Воля вибору повинна залишитися за ними.

Тема 18. Особливості психології учнів.

Основні поняття: навчальна діяльність, шестилітки, психологічні новоутворення, готовність до школи.

У наш час переважна більшість дітей у віці шести років стають школярами.

Перехід від дошкільного дитинства до шкільного життя - один з переломних моментів у психічному розвитку людини. Провідна діяльність дошкільника - гра. Вона є добровільним заняттям дитини: хоче - грає, не хоче - не грає. Переступивши поріг школи, дитина повинна перейти до діяльності навчання. Саме ця діяльність повинна бути тепер провідною для дитини. Але ця діяльність пред'являє принципово нові вимоги до неї в порівнянні з ігровою.

Включення в навчальну діяльність пов'язане з новим типом відносин дитини як у родині, так і в школі. Удома, з одного боку, до її життя, її занять більш поважне відношення, ніж до дошкільних ігор. Одночасно до неї пред'являються більш строгі вимоги. У школі головна особа - це вчитель. Від нього виходять всі основні вимоги. Відносини із учителем зовсім не схожі на відносини з батьками й з вихователем дитячого садка. Перший час учитель для дитини - чужа людина, і маля мимоволі відчуває страх, боязкість перед ним. Відносини з іншими учнями теж спочатку не так прості: немає знайомих дітей, немає друзів, з якими дитина звикла спілкуватися. У садку учні першого класу були старшими, у школі стали малятами. Не всі діти легко проходять період адаптації до шкільного життя.

Головне завдання вчителя - завоювати довіру учнів, створити атмосферу доброзичливості, справедливості. При правильному відношенні вчителя через півтора-два місяці діти адаптуються до нових вимог. Учитель стає для учнів головною особою; його рекомендації, його побажання не підлягають сумніву; навіть відношення до інших учнів визначається відношенням до них учителя.

Природно постає питання про те, а чи маємо ми право висувати ці вимоги дитині шести років, чи готова вона до виконання нових вимог, чи під силу вони їй. Ми розглянемо коротко два основних аспекти готовності дитини до школи: фізичний й психічний.

По наявним у науці даним, анатомо-фізіологічний розвиток шестирічної дитини досягає рівня, необхідного навчальною діяльністю. Але організм дитини в цьому віці інтенсивно розвивається, що вимагає створення для неї відповідних умов. Так, незакінченість окостеніння кістяка відкриває більші можливості для фізичного виховання, для занять різними видами спорту. Але ця особливість кістяка вимагає постійної уваги до розмірів меблів, до тому, як дитина сидить, чи не перевантажена письмовими

завданнями, чи має можливість вчасно вільно посуватися й т.д. Шестирічна дитина швидко стомлюється й тому має потребу у відповідному режимі роботи.

Варто також ураховувати індивідуальні особливості кожного учня. Фізичний розвиток школяра вимагає не тільки постійної уваги вчителя, але й систематичного спостереження лікаря.

Треба пам'ятати, що в дитини виникає цілий ряд серйозних труднощів. Насамперед, у неї встановлюється новий розпорядок життя: вставати в певний час, на уроках сидіти спокійно, виконувати різні завдання й у школі, і будинку. Тому вчитель повинен не тільки пред'являти до дітей необхідні вимоги, але й допомагати їм, заохочувати й підтримувати їх.

Психічна готовність до школи

Мотиваційно-необхіднісна готовність. Говорячи про психічну готовність дитини до навчальної діяльності, насамперед, необхідно розглянути мотиваційно-необхіднісний аспект. Важливо знати, чи є в дитини потреба в новій діяльності, чи хоче вона займатися нею, чи зацікавлена вона в одержанні знань, які й становлять мету навчання.

Дитина не завжди усвідомлює мотиви, що спонукують її прагнути до шкільного життя.

Фактично ці мотиви можна розділити на дві групи. Перша - головна - бажання зайняти нову позицію. Дитина уже знає, що позиція школяра має високу оцінку в очах дорослих. У навчанні маля бачить діяльність, що робить його більше дорослим і яка оцінюється навколишніми як важлива, суспільно значима. Зрозуміло, до такого бачення навчальної діяльності дитина підготовлена дорослими. До цього віку маля вже знає про багатьох професій; більш того - в іграх вона імітує діяльність, що відповідає деяким з них. І вона добре знає, що люди всьому вчаться, що без цього не можна стати ні льотчиком, ні лікарем, ні мореплавцем. У переважній більшості випадків діти приходять у школу допитливими, готовими до пізнання.

Друга група мотивів, що спонукують дитину прагнути до позиції школяра, пов'язана із зовнішньою атрибутикою: новим видом одягу, ранцем, підручниками й т.д. Звичайно вся родина бере участь в «оснащенні» майбутнього школяра. Перше вересня - свято всієї родини. І дитина тремтливо чекає цього дня, квапить його прихід.

Для того щоб зберегти позитивне відношення дітей до навчальної діяльності, треба виконувати хоча б дві умови. По-перше, включати учнів у рішення пізнавальних завдань, вирішуючи які, вони будуть дізнаватися нове в навколишньому їхньому світі. При цьому спеціально варто підкреслити, що учні повинні одержувати не

готові знання й просто запам'ятовувати їх, а саме як би відкривати їх для себе.

Друга умова пов'язана зі стилем поведінки вчителя з дітьми. Деякі вчителі використовують «заборонний» стиль. Вони з першого дня перебування дитини в школі акцентують його увагу на тім, чого не можна робити. Учневі без кінця говориться про те, що школа це не дитячий садок, тому він не повинен вставати з місця, не повинен розмовляти, не повинен повертатися назад, не повинен під час перерви бігати й т.д.

Психологічно дитині легше засвоїти правила поведінки в школі, якщо вчитель природно підведе її до цих правил. Педагог разом з дітьми обговорює, що, як і чому треба робити в класі. У цьому випадку дитина підводить до правил поведінки логікою нового виду діяльності, вона сама їх формулює, вони не виступають як наказ учителя.

Якщо вчитель зважає на зазначені умови, то збереже й розвине в дітей пізнавальні потреби, без яких щира діяльність навчання просто неможлива. У дітей цього віку ще немає пізнавальної вибірковості до математики, малюванню й т.д. Це з'явиться пізніше.

Інтелектуальна готовність дитини до школи. Наявність тих або інших конкретних знань і вмінь у дитини не може служити критерієм його готовності до школи.

Більше адекватний підхід до встановлення готовності дитини до школи складається в перевірці ступеня розвитку основних психічних функцій: сприйняття, пам'яті, уваги, волі й т.д.

Сенсорний розвиток. При надходженні в школу дитина повинна уміти встановлювати ідентичність предметів і їхньої властивостей тому або іншому еталону. Якщо мова йде про цвіт, то він повинен уміти диференціювати цвіт. Аналогічно - бачити форму, розмір предмета.

Увага. Відомо, що увага буває двох видів: мимовільне й довільне. Шестирічна дитина може тривалий час займатися, не відволікаючись, тільки тим, що залучає її, викликає в неї інтерес. Але в неї фактично ще не сформувалася довільна увага, що забезпечує зосередження на тім, що саме по собі не цікаво. Навчальна діяльність не може обійтися без довільної уваги, тому з перших же днів навчального року вчитель повинен планомірно формувати цей вид уваги в дітей.

Пам'ять. Характеристика пам'яті в дітей шести років аналогічна характеристиці уваги. Дитина легко й швидко запам'ятовує те, що залучає її увагу своєю яскравістю, незвичайністю, тобто те, що безпосередньо цікаво для неї. Це і є

мимовільна пам'ять. Як і у випадку з увагою, для навчальної діяльності дитині необхідна довільна пам'ять.

Мислення й мова шестирічок. Розвиток мислення людини проходить кілька стадій. Початкова з них - наочно-діюча. Ця стадія мислення характеризується тим, що діти, що перебувають на даній стадії, не можуть виконувати дії без опори на предмети або їхні матеріальні замінники (моделі). Але в цьому віці дитина може бути й на стадії наочно-образного мислення. У цьому випадку вона може розуміти й виконувати дії, не використовуючи рук. До шести років у дитини досить добре розвинена мова. Діти в практиці спілкування вже засвоїли граматику рідної мови, правильно будують свою мову, але роблять це чисто інтуїтивно. Мова як предмет вивчення ввійде в їхнє життя в школі.

Уява. І ця пізнавальна функція дитини шести років активно використовується нею. Дитина може скласти казку, придумати розповідь по картинці, намалювати уявлювану ситуацію. При цьому одні діти прагнуть намалювати те, що є в реальності, а інших більше займає фантастична картина світу. Розвиток уяви дітей, що надходять у школу, підготовлено дошкільними іграми, казками. Уява має велике значення не тільки для навчальної діяльності, але й для виховання творчої особистості, тому вчитель повинен продовжувати розвиток цієї функції методами, адекватними навчальної діяльності.

Критерії готовності дитини до школи. Фахівці в області вікової психології вважають, що про готовність дитини до школи варто судити по таких характеристиках, які відбивають особливості її психіки в цілому і є новоутвореннями, що виникли в її ігровій діяльності, але підготовлюючими перехід до навчального.

Центральним психологічним новоутворенням цього віку, по Л.С. Виготському, є «узагальнення переживання» - «інтелектуалізація афекту». Дитина, що пройшла цей період, здобуває принципово новий вид поведінки. До цього періоду її поведінка диктувалася ситуацією, у якій вона перебувала, що сприймала. Тепер вона здатна не залежати від ситуації, вона будує свою поведінку відповідно до певних правил і соціальних норм.

Дане новоутворення є центральним при діагностиці готовності дитини до школи. Крім довільності, готовність до школи включає ще кілька важливих новоутворень. Слід зазначити, що різні автори акцентують увагу на різних з них. Так, Д.Б. Эльконін вказує ще два: рівні володіння засобами, насамперед - знаково-символічними, а також уміння враховувати позицію іншої людини. Ряд авторів включають у готовність певний рівень спілкування дитини (М.И. Лисіна, Н.Г. Салміна, Е.Е. Кравцова). Нарешті, Е.Е. Кравцова

вважає, що уява є центральним психологічним новоутворенням, що забезпечує готовність до шкільного навчання.

Діяльність навчання, що у якості провідної приходить на зміну ігровій, поведе розвиток дітей початкової школи далі, дозволить їм опанувати всіма основними сторонами своєї психічної діяльності. Однак це відбудеться тільки в тому випадку, якщо процес навчання буде будуватися з урахуванням умов, що визначають його розвиваючий ефект.

Психологічні новоутворення в молодшому шкільному віці

Характеризуватися трьома новоутвореннями: довільністю, рефлексією, внутрішнім планом дій.

Розвиток зазначених особливостей психіки школярів іде в нерозривному зв'язку з оволодінням ними різними видами пізнавальної діяльності. Так, при надходженні в школу діти нездатні провести аналіз різних властивостей сприйманих об'єктів. Вони звичайно обмежуються вказуванням кольорів й форм. У процесі навчання діти навчаються цілеспрямованому сприйняттю предметів. Спочатку вчитель дає зовнішній зразок руху погляду по сприйманому об'єкті, використовуючи вказівку. Потім дитина навчається становити схему, словесний план спостереження, виходячи з його мети. У такий спосіб формується довільне, цілеспрямоване спостереження - один з поважних вигляд пізнавальної діяльності.

Особливості психосоціального розвитку учнів старших класів

Загальна характеристика віку. Старший шкільний вік, або, як його називають, рання юність, охоплює період розвитку дітей від 15 до 17 років, що відповідає віку учнів IX-X класів середньої школи. До кінця цього віку школяр набуває ту ступінь ідейної та психічної зрілості, яка достатня для початку самостійного життя, подальшого навчання у вузі або виробничої роботи після закінчення школи.

Старший шкільний вік - період громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активного включення в суспільне життя, формування духовних якостей громадянина і патріота. Особистість юнаки та дівчата складається під впливом абсолютно нового положення, яке вони починають займати в порівнянні з підлітком, в суспільстві, колективі. Положення старших у школі, активна робота в комсомольській організації, набуття досвіду серйозної суспільної діяльності вирішальним чином позначаються на розвитку особистості учнів IX-X класів.

До кінця старшого шкільного віку юнаки та дівчата зазвичай досягають певної міри фізичної зрілості. Завершується характерний для підліткового віку період бурхливого росту і розвитку організму, настає відносно спокійний період фізичного розвитку, остаточно завершується статеве дозрівання, вирівнюється характерне для підліткового віку невідповідність у зростанні серця і кровоносних судин, врівноважується кров'яний тиск, встановлюється ритмічна робота залоз внутрішньої секреції. Темп росту тіла сповільнюється, помітно наростає м'язова сила, збільшується об'єм грудної клітки, закінчується окостеніння кістяка. Однак повна фізична і психічна зрілість настає у юнаків та дівчат трохи пізніше.

Лише до 18 років настає необхідна ступінь фізичної, духовної, громадянської зрілості, коли молода людина отримує право обирати і бути обраним до соціальних інститутів держави.

Навчальна діяльність і розумовий розвиток.

Навчальна діяльність старших школярів значно відрізняється за характером і змістом від навчальної діяльності підлітків. Справа не тільки в тому, що поглиблюється зміст навчання. Основна відмінність в тому, що навчальна діяльність старшокласників пред'являє набагато більш високі вимоги до їх розумової активності і самостійності. Для того щоб глибоко засвоювати програмний матеріал, необхідний досить високий рівень розвитку узагальнюючого, понятійного мислення. Труднощі, які нерідко відчуває в процесі навчання старшокласник, насамперед пов'язані з невмінням вчитися в цих нових умовах, а не з небажанням вчитися.

Що стосується ставлення старших школярів до навчання, то і тут спостерігаються певні зрушення. Учні дорослішають, збагачується їх досвід: вони усвідомлюють, що стоять на порозі самостійного життя. Зростає їх свідоме ставлення до навчання. Вчення отримує безпосередній життєвий сенс, так як старшокласники чітко усвідомлюють, що необхідною умовою повноцінної участі в майбутній трудового життя суспільства є готівковий фонд знань, умінь і навичок, отримане в школі вміння самостійно здобувати знання. Слід зазначити вибіркове ставлення старших школярів до навчальних предметів. Значно рідше буває однаково рівне ставлення до всіх навчальних предметів. Подібне явище спостерігається н у підлітків. Але є одна істотна відмінність. Виборче ставлення до навчальних предметів у підлітків майже цілком визначається якістю, рівнем викладання, особистістю вчителя.

У старших школярів це також має місце. Однак більш важлива причина вибіркового ставлення до навчальних предметів вже інша -

наявність у багатьох старшокласників сформованих інтересів, пов'язаних з їх професійною спрямованістю. На цьому грунті іноді спостерігається дуже небажане явище - старші школярі цікавляться двома-трьома профілюючими по відношенню до майбутньої професії предметами при байдужості і байдужості до решти.

Характеризуючи інтереси старших школярів, перш за все треба сказати, що саме в цьому віці юнаки та дівчина зазвичай визначають свій специфічний стійкий інтерес до тієї чи вербою науці, галузі знання, галузі діяльності. Такий інтерес в стершихся шкільному віці призводить до формування пізнавально-професійної спрямованості особистості, визначає вибір професії, життєвий шлях юнака чи дівчини після закінчення школи. Наявність такого специфічного інтересу стимулює постійне прагнення до розширення і поглиблення знань у відповідній області: старший школяр активно знайомиться з літературою по його питанню, охоче займається у відповідних гуртках, вишукує можливість відвідувати лекції та доповіді, зустрічатися з важливими його людьми.

Про широких і різнобічних інтересах старших школярів свідчить велика кількість наукових і технічних гуртків всілякого типу, масова участь старших школярів в математичних, фізичних, хімічних, біологічних, історичних олімпіадах - районних, міських, обласних, республіканських і всесоюзних (останнім часом дуже популярними стали і телевізійні олімпіади), вечорах цікавої павуки, вікторинах, успіх науково-популярної літератури та кінофільмів.

Все це надає оптимальні можливості для розвитку здібностей старших школярів. Треба сказати, що старший шкільний вік дуже сприятливий для розвитку не тільки художньо-образотворчих і музичних, а й математичних, літературних, конструктивно-технічних, наукових здібностей.

Психологічні особливості студентського віку

Студентський вік являє собою особливий період життя людини. Заслуга самої постановки проблеми студентства як особливої соціальнопсихологічної та вікової категорії належить психологічній школі Б. Г. Ананьєва.

Студентський вік, згідно з твердженням Б. Г. Ананьєва, є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта чинить величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у ВНЗ, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів

психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують устрій мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у ВНЗ необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема 7 сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, рівня володіння певним колом логічних операцій[2].

При масовому переході на багаторівневу структуру підготовки у ВНЗ фахівцями вузівської освіти зазначається, що для досягнення високого рівня науково-практичної підготовки студентів необхідно вирішити дві головні проблеми: забезпечити можливість отримання студентами глибоких фундаментальних знань і змінити підходи до організації навчальної діяльності з метою підвищення якості навчання, розвинути творчі здібності студентів, їхнє прагнення до безперервного здобуття нових знань, а також врахувати інтереси студентів щодо самовизначення й самореалізації [5].

Організація і вдосконалення системи безперервної освіти студентської молоді неможливі без цілісного розуміння психічної та пізнавальної діяльності студента і глибокого вивчення психофізіологічних детермінант розвитку психіки на всіх щаблях навчання (Б. Г. Ананьєв, 1977; В. В. Давидов, 1978; Б. Б. Косов, 1991; В. П. Озеров, 1993). Найважливішим принципом при цьому є принцип комплексного підходу до вивчення здібностей студентів. При організації і вдосконаленні системи безперервної освіти необхідно спиратися не тільки на знання закономірностей психічного розвитку, але й на знання індивідуальних особливостей студентів і, у зв'язку з цим, планомірно спрямовувати процес інтелектуального розвитку.

У вітчизняній психології проблема дорослості вперше була порушена в 1928 році М. М. Рибниковим, який назвав новий розділ вікової психології, що вивчає зрілу особистість, «акмеологія». Психологів протягом досить тривалого часу цікавила проблема психічного розвитку дитини, і людина стала «жертвою дитинства». Психологія зрілих віків, до яких належить і студентський вік як перехідний від юності до зрілості, стала відносно недавно предметом психологічної науки. Тут юнацький вік розглядався в контексті завершення, згортання процесів психічного розвитку і характеризувався як найбільш відповідальний і критичний вік. Л. С. Виготський, не розглядавши спеціально психологію юнацького віку, вперше не включив його до дитячого віку, чітко розмежувавши дитинство від дорослості. «Вік від 18 до 25 років становить швидше

початкову ланку в ланцюзі дорослих віків, ніж заключну ланку в дитячому розвитку ...» [14].

Отже, на відміну від усіх попередніх концепцій, де юність традиційно залишалася в межах дитячих віків, вона вперше була названа Л. С. Виготським «початком зрілого життя». Надалі цю традицію було продовжено вітчизняними вченими. Студентство в якості окремої вікової та соціально-психологічної категорії виділено в науці відносно недавно, 1960-х роках, ленінградською психологічною школою під керівництвом Б. Г. Ананьєва при дослідженні психофізіологічних функцій дорослих людей.

Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини, являючи собою «перехідну фазу від дозрівання до зрілості», і визначається як пізня юність / рання дорослість (18–25 років). Виділення студентства всередині епохи зрілості / дорослості грунтується на соціально-психологічному підході. Розглядаючи студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільноту людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти», І. О. Зимня виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості [21]. У плані загальнопсихічного розвитку студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи і особистості в цілому.

Якщо розглядати студентство, враховуючи лише біологічний вік, то його слід віднести до періоду юності як перехідного етапу розвитку людини між дитинством і дорослістю. Тому в зарубіжній психології цей період пов'язують із процесом дорослішання. Період юності розглядався здавна як період підготовки людини до дорослого життя, хоча в різні історичні епохи йому надавався різний соціальний статус. Проблема юності хвилювала філософів і вчених здавна, хоча вікові межі цього періоду були нечіткі, а уявлення про психологічні, внутрішні критерії юнацького віку були наївні і не завжди послідовні. У плані наукового вивчення юність, за висловом П. П. Блонського, стала відносно пізнім досягненням людства [6]. Юність однозначно оцінювалася як етап завершення фізичного, статевого дозрівання і досягнення соціальної зрілості та пов'язувалася з дорослішанням, хоча уявлення про цей період розвивалися з часом, і в різних історичних спільнотах воно було позначене різними віковими межами. Самі уявлення про юність розвивалися історично.

І. С. Кон зазначав, що «вікові категорії в багатьох, якщо не у всіх мовах спочатку позначали не стільки хронологічний, скільки соціальний статус, суспільне становище» . Зв'язок вікових категорій із соціальним статусом зберігається і зараз, коли передбачуваний рівень розвитку індивіда певного хронологічного віку визначає його суспільне становище, характер діяльності, соціальні ролі. Вік відчуває на собі вплив соціальної системи; з іншого боку, сам індивід у процесі соціалізації засвоює, набуває нових соціальних ролей і позбавляється старих. К. А. Абульханова-Славська, вказуючи на соціальну обумовленість зрілих віків, вважає, що періодизація життєвого шляху особистості, починаючи з юності, вже не збігається з віковою – і стає 9 особистісною [1].

Психологічний зміст юності пов'язаний з розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення і вступу до дорослого життя. У ранній юності формуються пізнавальні і професійні інтереси, потреба в праці, здатність будувати життєві плани, громадська активність, стверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. У молодості людина стверджує себе в обраній справі, набуває професійної майстерності, і саме в молодості завершується професійна підготовка, а, отже, і студентська пора. О. В. Толстих підкреслює, що в молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні та психічні навантаження, найбільш здатна до освоєння складних способів інтелектуальної діяльності [42].

Найлегше здобуваються всі необхідні в обраній професії знання, уміння і навички, розвиваються необхідні спеціальні особистісні й функціональні якості (організаторські здібності, ініціативність, мужність, винахідливість, необхідні в ряді професій, чіткість і акуратність, швидкість реакцій тощо).

Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватися у трьох аспектах:

1) у психологічному, який являє собою єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічному плані – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

2) у соціальному, у якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності;

3) у біологічному, який включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти,

фізичну силу, статуру тощо. Цей аспект переважно зумовлений спадковістю і вродженими задатками, але, у відомих межах, змінюється під впливом умов життя. Вивчення цих аспектів розкриває якості й можливості студента, його вікові й особистісні особливості.

Якщо підійти до студента як до людини певного віку, то для нього будуть характерні найменші показники латентного періоду реакцій на прості, комбіновані і словесні сигнали, оптимум абсолютної та різницевої чутливості аналізаторів, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних та інших навичок. Порівняно з іншими віками, в юнацькому віці відзначається найвища швидкість оперативної пам'яті і переключення уваги, вирішення вербальнологічних задач. Отже, студентський вік характеризується досягненням найвищих, «пікових» результатів, що базуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку. Якщо ж вивчити студента як особистість, то вік 18–20 років – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, 10 становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, освоєння повного комплексу соціальних ролей дорослої людини: суспільних, професійно-трудових та інших. Із цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії та створення власної сім'ї. Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, а також інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, – з іншого, виділяють цей вік у якості центрального періоду становлення характеру й інтелекту.

Взявши за відправну точку аналізу практичну діяльність, було обрано 4 групи якостей, які мають найбільш повно, на думку В. Т. Лісовського [31], характеризувати студента, а саме – орієнтацію на

1) навчання, науку, професію;
2) суспільно-політичну діяльність (активну життєву позицію);
3) культуру (високу духовність);
4) колектив (спілкування в колективі).

Розроблена В. Т. Лісовським типологія студентів виглядає наступним чином.

1.«Гармонійний». Обрав свою спеціальність свідомо. Вчиться дуже добре, бере активну участь у науковій та громадській роботі. Розвинений, культурний, товариський, глибоко і

серйозно цікавиться літературою та мистецтвом, подіями суспільного життя, займається спортом. Непримиренний до недоліків, чесний і порядний. Користується авторитетом у колективі як хороший і надійний товариш.

2. «Професіонал». Обрав свою спеціальність свідомо. Навчається, зазвичай, добре. У науково-дослідній роботі бере участь рідко, оскільки орієнтований на післявузівську практичну діяльність. Бере участь у громадській роботі, сумлінно виконуючи доручення. У міру можливостей займається спортом, цікавиться літературою і мистецтвом, головне для нього – добре вчитися. Непримиренний до недоліків, чесний і порядний. Користується повагою в колективі.

3. «Академік». Обрав свою спеціальність свідомо. Навчається тільки на «відмінно». Орієнтований на навчання в аспірантурі. Тому багато часу віддає науково-дослідній роботі, часом на шкоду іншим заняттям.

4. «Громадський». Йому властива яскраво виражена схильність до громадської діяльності, яка часто переважає над іншими інтересами і часом негативно позначається на навчальній і науковій активності. Однак упевнений, що фах обрав правильно. Цікавиться літературою і мистецтвом, заводій у сфері дозвілля.

5. «Любитель мистецтв». Навчається, зазвичай, добре, проте в науковій роботі бере участь рідко, оскільки його інтереси спрямовані переважно у сферу літератури і мистецтва. Йому властиві розвинений естетичний смак, широкий світогляд, глибока художня ерудиція.

6. «Старанний». Обрав спеціальність не зовсім свідомо, але навчається сумлінно, докладаючи максимум зусиль. І хоча не має розвинених здібностей, але й навчається зазвичай без заборгованостей. Малокомунікабельний у колективі. Літературою і мистецтвом цікавиться слабко, оскільки багато часу займає навчання, але полюбляє бувати в кіно, на естрадних концертах та дискотеках. Фізкультурою займається в межах вузівської програми.

7. «Середняк». Навчається «як вийде», не докладаючи особливих зусиль. І навіть пишається цим. Його принцип: «Отримаю диплом і буду працювати не гірше за інших». Обираючи професію, особливо не замислювався. Однак переконаний, що коли вже вступив, то ВНЗ потрібно закінчити. Намагається вчитися добре, хоча від навчання не відчуває задоволення.

8. «Розчарований». Людина, зазвичай, здібна, але обрана спеціальність виявилася для неї малопривабливою. Переконаний, що коли вже вступив, то ВНЗ потрібно закінчити. Намагається вчитися добре, хоча від навчання не відчуває задоволення. Прагне утвердити себе в різноманитних хобі, мистецтві, спорті.

9. «Ледар». Навчається, зазвичай, слабко, за принципом «найменшої витрати зусиль». Але цілком задоволений собою. Про своє професійне визнання не замислюється всерйоз. У науково-дослідній і громадській роботі участі не бере. У колективі студентської групи до нього ставляться як до «баласту». Іноді норовить схитрувати, скористатися шпаргалкою, пристосуватися. Коло інтересів – переважно у сфері дозвілля.

10. «Творчий». Йому властивий творчий підхід до будь-якої справи – чи то навчання, чи громадська робота, чи сфера дозвілля. Проте ті заняття, де необхідні посидючість, акуратність, виконавська дисципліна, його не захоплюють. Тому, зазвичай, вчиться нерівно, за принципом «мені це цікаво» або «мені це не цікаво». Займаючись науково-дослідною роботою, шукає оригінальне самостійне вирішення проблем, не рахуючись з думкою визнаних авторитетів.

11. «Богемний». Зазвичай, успішно навчається на так званих «престижних факультетах», звисока ставиться до студентів, які навчаються масових професій. Прагне до лідерства в компанії собі подібних, до решти ж студентів ставиться зневажливо. «Про все» начувся, хоча знання його вибіркові, поверхові. У сфері мистецтва цікавиться головним чином «модними» течіями. Завжди має «свою думку», відмінну від думки «маси». Завсідник кафе, модних нічних клубів.

Старшокурсники серед викладачів бачать «байдужих», «заздрісних», «обмежених», «панів-баринів», «роботів» тощо, але помічають і тих, хто «викладається в роботі», «насолоджується роботою зі студентами» – це «гурмани», «друзі».

На їхню думку, найбільш поширений тип викладача у вищій школі – «викладач-стандарт»: «знає предмет, живе своєю роботою, важкий у спілкуванні, впертий, амбітний, не цікавий ні собі, ні студентам».

Психологічні особливості професійного становлення студента

У юнацькому віці отримуються трудові уміння і навички, від яких залежить успішність професійної роботи в майбутньому. Досвід показує, що якщо в цьому віці не сформувати уміння робити що-небудь серйозне руками і головою, то навряд чи можна розраховувати на вироблення хороших професійних умінь. Приміром, юнаки, які не уміли поводитися з технікою, користуватися слюсарними інструментами, що-небудь робити власними руками, рідко стають здатними і талановитими інженерами-конструкторами. Ті з них, хто не проявляв математичних, лінгвістичних, художньо-мистецьких здібностей, майже ніколи, ставши дорослими, не перетворюються на видатних математиків, філологів, художників. Розвиток будь-яких професійних умінь і навичок залежить, у свою чергу, від загального рівня сформованості інтелекту, тому на початку професійного шляху важливо потурбуватися про нього. Без досить високого рівня загального інтелектуального розвитку немислимі скільки-небудь значні успіхи у будь-якому виду діяльності, тому, готуючи студентів до майбутньої професії, в першу чергу необхідно звернути увагу на розвиток їхніх розумових здібностей. Не менш важливі і спеціальні здібності, що проявляються в трудових уміннях і навичках, що є базою для багатьох різних видів професійної діяльності. Наприклад, практично усі види інженерної праці включають в себе елементарні спеціальні уміння і навички, що припускають здатність складати і читати креслення, працювати з технікою і інструментами.

Юнацький вік - це час професійного самовизначення. Дуже важливо саме в ці роки остаточно виявити і у міру можливостей розвинути ті здібності, на основі яких юнаку можна було б розумно

і правильно здійснити вибір професії. Загальні положення, що лежать в основі розвитку здібностей в ці роки, наступні.

1. За попередні роки життя організм фізично зміцнів і дозрів. З цього з урахуванням тривалого досвіду навчання і участі осіб юнацького віку в різнихвидах діяльності витікає, що наявні у них завдатки так чи інакше вже могли проявитися, і уся подальша їх доля в основному залежатиме від їх ефективного використання.

2. Усвідомлення наявних завдатків і здібностей припускає їх спеціальне дослідження. Таке обстеження повинна пройти кожна молода людина у випускних класах школи, на стадії вступу до ВУЗУ або на перших курсахпрофесійного навчання.

3. Використання наявних завдатків і здібностей, що вже виявили себе, означає необхідність їх розвитку в процесі спеціальним чином організованого навчання. Досить часто професійний вибір людини визначають випадкові чинники. Це явище особливе небажано при виборі ВНЗ, оскільки такі помилки дорого обходяться і суспільству, і особистості. Тому робота профорієнтації з молодими людьми, що вступають до вищої школи, надзвичайно важлива.

Для визначення здібностей, необхідних для опанування тієї або іншої професії, якій навчають у ВНЗ, вимагається попередній опис професіограм. Відповідно у психічних утвореннях, що охарактеризовані у професіограмі, яка пред'являє певні вимоги до психіки людини, виділяють три рівні:

1) абсолютно необхідні; 2) відносно необхідні; 3) бажані. Використання таких професіограм дає позитивні результати.

Рівень представлень студентів про професію включає знання тих вимог, які пред'являє професія, і умов професійної діяльності. Результати досліджень свідчать про те, що рівень представлення студента про професію (адекватний - неадекватний) безпосередньо співвідноситься з рівнем його відношення до навчання : чим менше студент знає про професію, тим нижче у нього позитивне відношення до навчання. При цьому показано, що більшість студентів позитивно відносяться до навчання.

У соціально-психологічному аспекті студентство в порівнянні з іншими групами населення відрізняється найбільш високим освітнім

рівнем, найбільш активним споживанням культури і високим рівнем пізнавальної мотивації. В той же час студентство - соціальна спільність, що характеризується найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Облік цієї особливості студентства лежить в основі відношення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування, цікавої для викладача особистості. У руслі особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний самостійно організуючий свою діяльність суб'єкт педагогічної взаємодії. Йому властива специфічна спрямованість пізнавальної і комунікативної активності на рішення конкретних професійно-орієнтованих завдань. Основним напрямом навчання для студентства є контекстне навчання (А.А. Вербицький). Отримані дослідниками школи Б. Г. Ананьєва дані свідчать про те, що студентський вік - це пора складної структуризації інтелекту, який дуже індивідуальний і варіативний. Мнемологічне "ядро" інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням "піків" або "оптимуму" то однієї, то іншої з функцій, що входять в це ядро. Це означає, що учбові завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на апам'ятовування і структуризацію в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження і цілеспрямовану актуалізацію. Така постановка питань вже знаходить віддзеркалення в цілому ряду підручників, навчальних посібників, розробок, де відзначається нерозривність осмислення, розуміння і закріплення учбової інформації в пам'яті студентів при рішенні проблемних завдань.

Активізація пізнавальної активності студентів постійно супроводжується організацією запам'ятовування і відтворення учбової інформації. Студент виступає суб'єктом учбової діяльності, яка передусім визначається через два типи мотивів: мотивація досягнення і пізнавальна мотивація. Остання є основою учбово-пізнавальної діяльності людини, відповідаючи самій природі його розумової діяльності. Вона виникає в проблемній ситуації і розвивається при правильній взаємодії і відношенні студентів і викладачів. У навчанні мотивація досягнення підкоряється пізнавальній і професійній мотивації. Під час навчання у ВНЗ формується міцна основа трудової, професійної діяльності. "Засвоєні в навчанні знання, уміння, навички виступають вже не предметом учбової діяльності, а як засіб діяльності професійної" (А.А. Вербицький). Проте

результати опитувань показують, що в технічних ВНЗ у половини студентів немає мотиву інтересу до професії при виборі ВНЗ. Третина студентів не упевнені в правильності вибору або негативно відносяться до майбутньої професії (А.А. Вербицький, Т. А. Платонова).

Істотним показником студента - суб'єкта учбової діяльності - служить
його уміння виконувати усі її види і форми. Проте результати спеціальнихдосліджень показують, що більшість студентів не уміють слухати і записувати лекції, конспектувати літературу (в більшості випадків записується тільки 18-20% лекційного матеріалу). Вони не уміють виступати перед аудиторією (28,8%), вести суперечку (18,6%), давати аналітичну оцінку проблем (16,3%). На матеріалі конкретно-соціологічного дослідження було показано, що 37,5% студентів прагнуть добре вчитися, 53,6% не завжди стараються, а 8% не прагнуть до хорошого навчання. Але і у тих, хто прагне добре вчитися, в 67,2% випадків навчання не йде добре (В. Т. Лісовський). Перед викладачем виникає відповідальне психолого-педагогічне завдання формування студента як суб'єкта учбової діяльності, що припускає передусім необхідність навчити його умінню планувати, організовувати свою діяльність. Подібна постановка питання вимагає визначити учбові дії, необхідні для успішного навчання, програму їх виконання на конкретному учбовому матеріалі і чітку організацію вправ з їх формування. При цьому зразок виконання цих дій повинен демонструвати сам викладач, враховуючи труднощі адаптаційного періоду навчання студентів на I курсі. Відношення до студента як соціально зрілої особистості, носія наукового світогляду припускає враховувати, що це не лише система поглядів людини на світ, але і на своє місце у світі. Іншими словами, формування світогляду студента означає розвиток його рефлексії, усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності, носієм певних громадських цінностей, соціально корисною особистістю. Це у свою чергу означає для викладача необхідність посилення діалогічності навчання, спеціальній організації педагогічного спілкування, створення для студентів умов можливості одстоювати свої погляди, цілі, життєві позиції в учбово-виховній роботі. Не має, мабуть, більш спірної проблеми в психології вищої школи, чим проблема виховання студентів. Чи "потрібно виховувати дорослих людей"?

Відповідь на це питання залежить від того, як розуміти виховання. Якщо його розуміти як дію на особистість з метою формування потрібних вихователеві, ВНЗ, суспільству якостей, то

відповідь може бути тільки негативною. Якщо як створення умов для саморозвитку особистості в ході навчання ВНЗ, то відповідь має бути однозначно позитивною (С. Д. Смирнов).

Традиційний підхід до виховання базується на тому, що виховання студентів - це дія на їх психіку і діяльність з метою формування особистісних якостей і властивостей спрямованості, здібностей, свідомості, почуття обов'язку, дисциплінованості, уміння працювати з людьми, самокритичності, любові до професії і ін. У ВНЗ виховання інтересу і любові до професії досягається шляхом вироблення у студентів правильного уявлення про громадське значення і зміст професійної роботи, шляхом формування укожного студента переконання у своїй професійній придатності, розуміння необхідності опанування усіх дисциплін, передбачених учбовим планом цієї спеціальності, шляхом вироблення прагнення стежити за усім прогресивним в діяльності передових фахівців, постійно поповнювати свої знання. Саме у ВНЗ закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він вступить в нову для нього атмосферу професійної діяльності і в якій станеться подальший його розвиток як особистості. Необхідний гнучкий підхід до виховання молоді, уміння використовувати і розвивати кращі сторони її психіки, направляти по потрібному руслу її поведінку. За відсутності громадського виховання студентської молоді виникає грунт для розвитку "культури нарцисизму" молоді, яка характеризується байдужістю молоді до соціальних проблем, політичних процесів, до творчої професійної діяльності і стану устоїв, перемиканням інтересів молоді в сферудозвілля, утриманства, антисоціальної поведінки. Школи і університети, вважає Л. Кольберг, повинні допомогти молоді усвідомити необхідність і розвинути в собі такі якості для виконання в майбутньому тих функцій і тієї діяльності, які сприятимуть громадському прогресу, встановленню справедливого суспільства.

Особливості навчання в професійних навчальних хзакладах

До закладів професійної (професійно-технічної) освіти належать:професійно-технічне училище відповідного профілю;професійне училище соціальної реабілітації;вище професійне училище;професійний ліцей;професійний ліцей відповідного профілю;професійно-художнє училище; художнє професійно-технічне училище;вище художнє професійно-технічне училище;училище-агрофірма;вище училище-агрофірма;училище-завод;центр професійної (професійно-технічної) освіти;центр професійної

освіти;навчально-виробничий центр;центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів;навчально-курсовий комбінат;навчальний центр;інші типи закладів освіти, що надають професійну (професійно-технічну) освіту або здійснюють професійне (професійно-технічне) навчання.

Професійна підготовка здобувачів освіти ЗП(ПТ)О поєднує професійнотеоретичну й професійно-практичну, що унеможливлює у даних закладах застосування дистанційної форми як окремої форми навчання (винятком можуть бути професії комп'ютерного спрямування). Як правило, у ЗП(ПТ)О використовують технології дистанційного навчання. Однак більш ефективною формою організації освітнього процесу в умовах воєнного та повоєнного часу є змішана форма навчання, яку можна охарактеризувати як систему навчання, засновану на поєднанні очного (віч-навіч) та навчання засобами цифрових технологій. Варіантами «змішування», що використовуються у ЗП(ПТ)О є: − поєднання очної форми з дистанційною; − поєднання різних форматів навчання у межах однієї групи; − поєднання самостійного навчання та співпраці в класі; − змішування основного навчального контенту (підручників та навчальних матеріалів) із зовнішніми матеріалами (електронними ресурсами). На сьогоднішній день навчання за очною формою можливе лише за умови створення у закладі безпечних умов перебування (передусім наявності укриття).

Водночас є декілька оптимальних варіантів поєднання різних форматів навчання у межах однієї групи: − проведення уроків виробничого навчання очно, теоретичного – дистанційно; − навчання здобувачів освіти, що перебувають в Україні – очно, за кордоном – дистанційно. На жаль, освітній процес усіх закладів переривається повітряними тривогами, а це означає, що навчальні заняття, проведення яких повинно було відбуватися за очною формою, відбувається дистанційно з використанням цифрових ресурсів. За таких умов важливого значення набуває цифрова компетентність усіх учасників освітнього процесу. Таким чином, основними особливостями організації освітнього процесу в ЗП(ПТ)О в умовах воєнного та повоєнного часу є: − організація безпечного освітнього середовища; − використання дистанційної та змішаної форми навчання; − необхідність розвитку цифрової компетентності усіх учасників освітнього процесу.

Багато молодих людей починають свій професійний шлях із закладів професійно-технічної освіти, адже професія, отримана в таких закладах, є для них перепусткою у майбутнє, початком тривалої та

успішної трудової діяльності. Перевагами професійної освіти можна назвати доступність та досить короткий термін підготовки.
Все більше економістів, менеджерів, юристів стають безробітними. В той же час наша країна потребує висококваліфікованих робітничих кадрів. Щорічно студентів закладів вищої освіти випускається в два рази більше, ніж молодих робітників. Як наслідок, нерідко час та кошти на навчання витрачені, а професійна перспектива відсутня. Аби так не сталося, обирати професійний шлях потрібно з урахуванням реальних можливостей подальшого працевлаштування.
Крім того, навчання в закладах професійно-технічної освіти дає можливість вже на першому етапі зрозуміти специфіку обраної професії, а відтак – і перспективи побудови майбутньої кар'єри або ж навпаки, усвідомити, що обраний шлях професійної діяльності вам не підходить.
Сьогодні заклади професійно-технічної освіти адаптовуються до ринку праці та створюють всі умови для успішного опанування обраного фаху. Розширенню сфери можливого працевлаштування випускників, підвищенню їх майстерності, мобільності, а отже, конкурентоспроможності на ринку праці сприяє те, що кожний другий учень за час навчання здобуває дві і більше професій.
Стати успішною особистістю, досягти певних життєвих та професійних висот можна завдяки своїй наполегливості, працелюбності, таланту та правильно обраному напрямку діяльності.

Психологія професійного навчання

Професійне навчання включає декілька рівнів:

навчання професіям в початкових і середніх спеціальних учбових закладах;

вище професійне навчання у вузах;

професійне навчання в системі підвищення кваліфікації і перекваліфікації (післявузівське навчання);

—різні курси професійного навчання.

Виробничі училища (ВУ) і середні спеціальні учбові заклади (ССУЗ) професійного навчання мають свої специфічні особливості в змісті і в методиці навчання, в контингенті учнів, в специфіці виховної роботи і ін.

Контингент учнів по вікових характеристиках відноситься до підліткового і раннього юнацького віку, що є «важкими, критичними віками» (див. розділ «Психологія тих, що навчаються»). Не тільки вікові «важкі» особливості властиві учням ВУ і ССУЗ, але і

«педагогічно запущені» і «слабкі» учні з шкіл «витісняються» в систему початкового і середнього професійного навчання.

Формування умінь і навиків в професійному навчанні.

Закономірності управління процесом формування умінь і навиків є найважливішою ланкою в розробці психологічних основ професійного навчання. Сформована професійна діяльність винна: 1) досягати наміченої мети — відтворювати продукт заданого зразка; 2) виконуватися як послідовність дій і операцій, що реалізовують необхідну технологію виробничого процесу; 3) відповідати встановленій нормі продуктивності (кількість продукту в одиницю часу); 4) бути свідомою, тобто розумно виконуватися, викликатися і управлятися свідомою метою; 5) виконуватися легко, вільно, в швидкому і рівномірному темпі, із значною мірою автоматизації навиків. Автоматизація звільняє свідомість від контролю за здійсненням моторних, сенсорних і інтелектуальних операцій, дій, що стійко повторюються при виконанні. Але в полі свідомості залишаються цілі, ради яких виконується дія, і умови, в яких воно протікає, а також його результати.

З погляду завдань управління процесом формування знань і умінь на основі діяльнісної теорії учення істотними моментами організації навчання є наступні: 1) планування характеристик формованої трудової діяльності як конкретного професійного уміння (нормативного зразка); 2) створення умов, що дозволяють що вчиться прийняти учбове завдання; 3) розробка програми орієнтовної діяльності, що забезпечує формування орієнтовної основи професійного уміння в заданих характеристиках, і організація регламентованого орієнтування в процесі засвоєння; 4) організація засвоєння діяльності як процесу її інтеріоризації з формуванням необхідних характеристик на кожному з етапів цього процесу; 5) забезпечення контролю за ходом формування діяльності і її корекція.

У основі утворення навиків лежать пробні спроби. Без . повторних практичних спроб формування навиків неможливе. Практичні проби протікають як свідомі спроби відтворити певні дії. Розрізняють два головні шляхи навчання навикам. Перший напрям за основу бере вироблення сенсорних диференціювань, учить орієнтирам дії і автоматизує їх сприйняття, формує свідому установку на оволодіння навиками, використовуючи вправи комплексного характеру на осмислених змістовних завданнях,

навчання трудовим навикам відбувається в процесі виготовлення корисних речей.

Другий напрям за основу навчання бере вироблення моторних диференціювань, ретельний відробіток всіх елементів дії, використовуючи вправи аналітичного характеру на стандартних елементах, формальних завданнях, їх рішенню сприяє знання результату і задоволення при його досягненні. Шлях до цього — закріплення елементів правильної дії і поступове їх об'єднання в цілісній дії. Таку методику можна назвати аналітичною на відміну від іншої — синтетичною. Важко однозначно відповісти, який з підходів «краще». При аналітичному підході спочатку справа йде швидше і легше, навики відрізняються великою чіткістю, правильністю і міцністю. Проте потім виникають труднощі при об'єднанні окремих елементів в цілісні дії. Учення сповільнюється, а сформовані навики виявляються іноді шаблонними і негнучкими. При синтетичній методиці, навпаки, спочатку справа зазвичай йде поволі і насилу, проте потім учення прискорюється, а навики відрізняються гнучкістю і легкою пристосованістю. Ефективно формування навиків відбувається в умовах формування орієнтовної основи дії професійного уміння. Під орієнтовною основою дії розуміється сукупність відбитих людиною об'єктивних умов, на які він реально орієнтується при виконанні дій.

Учбова карта (УК) виконує наступні функції: 1) фіксує нормативний зміст діяльності, зразок її виконання в процесі засвоєння, що дає можливість контролю і корекції — фактичне виконання дій може звірятися з еталонним; 2) організовує орієнтовну діяльність людини по аналізу завдання і процесу його виконання. Після ввідного інструктажу (на якому був розбір завдання і «учбової карти») що вчаться вже практично не звертаються за додатковими роз'ясненнями до майстра, а акуратно працюють з «учбовою картою», перевіряючи кожен свій крок. На першому етапі засвоєння учень, прочитуючи черговий пункт УК, виконує відповідну дію, потім — наступний крок і Т.д. На наступному етапі учень орієнтується вказівками УК в іншій формі — карти у нього вже немає, але перш ніж виконати чергову дію, він повинен вголос промовити його, «дати звіт» іншій людині. І якщо при цьому він допускає неточності, то контролюючий його поправляє, повертає до тексту УК. Пізніше учень винен буде вже не детально розповідати про виконувану діяльність, а тільки називати спочатку дії, а потім узагальнену назву функціональних систем дій. Таким чином, орієнтовна діяльність міняє свою форму від етапу до етапу,

приймаючи в кінці форму розумової діяльності (інтеріоризація). Виконавча ж сторона формованого уміння завжди залишається практичною.

Професійне навчання і формування професійного мислення

Формування професійного мислення виступає як складова частина системи професійної освіти. Якщо навчання — це спільна діяльність учня і педагога, то учбова діяльність характеризує самого суб'єкта навчання. Під терміном «засвоєння» розуміється процес переходу елементів соціального досвіду в досвід індивідуальний. Такий перехід завжди припускає діяльність суб'єкта, що засвоює соціальний досвід. До основних понять відноситься також термін «формування» — це діяльність повчального або експериментатора-дослідника, пов'язана із засвоєнням певного елементу соціального досвіду учнем. І формування, і навчання, пов'язане з діяльністю педагога і учня, але їх зміст не співпадає. Поняття «навчання» ширше чим поняття «формування». Коли говорять про навчання, мають на увазі наочну область або те, чому учать.

Термін «формування» зазвичай уживається тоді, коли йдеться про те, що набуває учень (навики, поняття, прийоми розумової діяльності, трудові операції, професійне мислення).

Для системи освіти проблема забезпечення оптимального об'єму інформації і передаваних знань є особливо актуальною, але до останнього часу вона залишається невирішеної в ланках системи професійної освіти. Недолік передаваної в процесі навчання інформації пов'язаний з перешкодами, що виникають в процесі передачі інформації (спотворення, нерозуміння, неправильне тлумачення). Надмірність інформації, яка компенсує цей недолік, теж має ряд негативних моментів: підключенням відразу декількох інформаційних каналів, багатократним повторенням викладачем якогось матеріалу, залученням великого числа термінів, синонімів, що робить інформацію термінологічно переобтяженою, при цьому дійсний сенс як би йде на другий план. Надмірність учбової інформації приводить до загального перевантаження каналів зв'язку і як наслідок — викликає форми реагування, що запізнилися або неправильні. В умовах професійної освіти ця можливість існує і через об'єктивну обставину — великий об'єм матеріалу по предметах, що реалізовують учбовий план. Побудова оптимальних інформаційних систем професійної освіти є найважливішим засобом підвищення ефективності засвоєння учнем передаваних йому знань.

Інформаційна основа навчання в системі професійної освіти вимагає розробки і аналізу проблеми психологічних механізмів, що забезпечують суб'єктові учбового процесу засвоєння всього об'єму матеріалу і успішного його використання в своїй майбутній діяльності.

Тема 13 Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя

Основні поняття: робота з педагогами, педагогічна діяльність та її компоненти.

Одним зі складних і малорозроблених напрямків діяльності психолога, що працює в освіті, є робота з педагогами. Це можна пояснити декількома причинами:

1) непропрацьованість системного розуміння процесу професійного й особистісного розвитку педагога. Недостатньо чітко сформульована мета, завдання й методи роботи з педагогами, не зрозуміло, хто й за що несе відповідальність при вирішенні питання професійного розвитку педагога;

2) відсутність науково обґрунтованих критеріїв оцінки діяльності педагогічних працівників;

3) відсутність методичних розробок (рекомендацій), діагностичних засобів, що забезпечують ефективну взаємодію психолога з педагогом в освітній установі;

4) зниження престижу педагогічної праці, його суспільної значимості, погіршення умов роботи педагогів.

Розробка концепції педагогічних здатностей являє собою цілісне подання про педагогічні здатності: дана характеристика здатностей, специфічних саме для педагогічної діяльності, рівнів їхнього розвитку, зв'язок здатностей і ефективності діяльності педагога.

Схема аналізу педагогічної діяльності побудована на основі трьох базових категорій вітчизняної психології - діяльності, спілкуванні, особистості. Праця вчителя становить єдність здійснення педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й самореалізація особистості вчителі. Ефективність праці визначається навченістю й вихованістю школяра, професійною компетентністю вчителя, що повинен на досить високому рівні здійснювати

педагогічну діяльність, педагогічне спілкування. Цим реалізується особистість учителя, завдяки якому досягаються гарні результати в навченості й вихованості школярів. У кожній із цих трьох сторін виділяють наступні складові:

- професійні (об'єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання;
- професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- професійні психологічні позиції, установки вчителя;
- особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями.

Особливість даного підходу полягає в тім, що в ньому розглядається процес і результат праці вчителя як з погляду об'єктивних характеристик (професійних знань й умінь), так і суб'єктивних (професійних позицій і особистісних особливостей). Таким чином, складається цілісна картина професійної компетентності, що може лягти в основу рішення багатьох практичних питань, зокрема: які знання необхідні педагогові для здійснення діяльності? Які методи формування професійних умінь педагога? Які механізми впливу на психологічну позицію вчителя?

У структурі педагогічної діяльності виділені педагогічні цілі й завдання, педагогічні засоби й способи рішення поставлених завдань, аналіз і оцінка педагогічних дій учителі. Проаналізовано структуру педагогічного спілкування, що розглядається як головний інструмент у взаємодії з дитиною. Виділено інформаційну, соціально-перцептивну, самопрезентативну, інтерактивна й афективна функції педагогічного спілкування. На основі двох груп здатностей - проектувально-гностичних і рефлексивно-перцептивних - виділяється п'ять професійно значимих якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності: педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість.

У першу чергу в педагога треба розвивати соціальну перцепцію й емоційну реактивність, гнучкість поведінки, самоповаги й поваги до дитини. Звідси так важливі пропоновані традиційні методи навчання педагогів (психолого-педагогічний консиліум, семінар, тренінги) і оригінальні методики підвищення його психологічної компетентності.

Зміст діяльності вчителя в процесі освоєння вчителем педагогічних функцій включає розгляд структури практичного мислення і його функціональний склад. Дослідження говорять про необхідність перетворення психологічних знань у педагогічній діяльності, про розвиток оціночно-рефлексивної позиції вчителя як

необхідного моменту й свідчення зрілості педагогічної діяльності й насичення особистісними змістами механізму використання знань у діяльності вчителя. Даний підхід являє собою цілісне теоретико-експериментальне дослідження процесів використання психолого-педагогічних знань у структурі мислення, діяльності й практичного досвіду вчителя.

Місце психології в діяльності педагога

Діяльність педагога багато в чому залежить від того, які його уявлення про механізми педагогічного спілкування, природу психологічних особливостей учнів і т.д. Будь-яка педагогічна практика опирається на ті або інші психологічні погляди різного ступеня оформленості й усвідомленості. Ці погляди можуть формуватися як стихійно - протягом всього життя людини, так і цілеспрямовано - у процесі знайомства педагога з теоретичними підходами, що сформувалися в психологічній науці, через формування психологічної компетентності в спеціально організованих для цього умовах, у ході спілкування із професійним психологом при вирішенні особистісних проблем.

У психологічно підготовленого педагога повинне бути насамперед «загострене почуття натхненності» сторонніх людей, а не просто вербальне, концептуальне знання відповідного роду. Студенти, не маючи у своєму розпорядженні достатніх теоретичних знань, здійснюють «саморобні» суб'єктивні пояснення й побудови в голові.

Неефективність роботи психолога з педагогами у вузі, коли психолог виступає в ролі викладача тієї або іншої психологічної дисципліни, або в утворювальній установі, де психолог покликаний забезпечувати утворювальну практику, полягає в тім, що психолог орієнтований переважно на передачу педагогові готового знання, тієї або іншої теоретичної конструкції, які самі по собі істотно не впливають на реальну практику педагогічної діяльності.

Протиріччя між вимогами, особливостями й умовами навчальної діяльності студента і його майбутньою професійною діяльністю виглядають у такий спосіб:

1) між абстрактним предметом учбово-пізнавальної діяльності (тексти, знакові системи, програми дій) і реальним предметом засвоюваної професійної діяльності;

2) між цілісністю змісту професійної діяльності й оволодінням нею студентами через безліч предметних областей;

3) між способом існування професійної діяльності як процесу і її представленістю в навчанні у вигляді статичних систем готових

знань і алгоритмів дій, що підлягають запам'ятовуванню й засвоєнню;

4) між суспільною формою існування професійної діяльності, колективним характером праці й індивідуальною формою її присвоєння студентами;

5) між втягнутістю в процеси праці всієї особистості фахівця на рівні творчого мислення й соціальної активності й опорою в навчанні на процеси уваги, пам'яті, сприйняття;

6)між «відповідною» позицією студента й ініціативною позицією фахівця;

7) між спрямованістю змісту навчальної діяльності до минулого соціального досвіду й орієнтацією студента на майбутній зміст професійної діяльності.

Запропонована на основі аналізу цих протиріч технологія знаково-контекстного навчання забезпечує послідовну трансформацію навчальної діяльності студента в професійну діяльність молодого фахівця.

Для часткового зняття перерахованих протиріч також використовуються методи активного навчання: ділові, інноваційні й організаційно-діяльнісні ігри, аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри, групові дискусії й т.д. Досвід їхнього застосування показує, що вони забезпечують рішення утворювальних завдань, важко досяжних у традиційному навчанні, таких як:

- виховання дослідницького відношення до реальності;
- формування не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів і інтересів;
- виховання системного мислення фахівця;
- навчання колективній розумовій роботі, «посадовій» взаємодії й спілкуванню, індивідуальному й спільному прийняттю рішень, відповідальному відношенню до справи й інших людей, творчій ініціативі.

Шляхи вдосконалювання психологічної підготовки педагога бачать у посиленні практичної спрямованості курсу психології у вузі, у виявленні конструктивних можливостей психологічного знання, у психологізації цілей, змісту й методів педагогічного освіта.

Перспективним напрямком розвитку освіти й, зокрема, педагога є проектна парадигма. У сучасній методології розроблені підстави й засоби проектування освіти.

Технологія проектування педагогічної освіти, розроблена В.И. Слободчиковим, припускає вичленовування типів робіт і основних кроків проектної діяльності. Перший тип робіт - це концептуалізація, або розробка концепції проектованого

перетворення. Другий тип робіт пов'язаний із програмуванням сукупності необхідних видів діяльності в їх логічній і тимчасовій послідовності. Третій тип робіт - планування дій по реалізації проекту, що включає в себе позначення видів розробок, реальні завдання виконавців, кінцеві результати і їхніх споживачів. Четвертий тип робіт - це практична реалізація задуму як цілеспрямованого, формування особливого роду ресурсів: інтелектуально-вольового, морально-позиційного, організаційного, управлінського, професійно-діяльнісного й ін. Проектування виявляється в такому підході засобом побудови науко-орієнтованої утворювальної практики, у тому числі педагогічної.

Вищий рівень розвитку педагогічної діяльності полягає в тім, що педагог ставить мету по формуванню механізмів саморозвитку й здатний до передачі учням своєї здатності до саморозвитку.

Практико-методичні знання безпосередньо обслуговують практичну діяльність. Вони орієнтовані на одержання певного продукту й організовані так, щоб забезпечити побудову індивідом практичної діяльності у вигляді приписань для неї.

Інженерно-конструкторські знання центровані на об'єкті перетворень, вони вказують на те, що з ним відбувається або може відбуватися, і з'являються в міру того, як створюються й реально здійснюються нові види й типи практичного перетворення об'єктів.

Виникнення властиво наукових знань пов'язане з появою в діяльності практика розривів між цілями й тим, що виходить у реальності, з необхідністю пояснити причини розбіжностей між цілями діяльності і її результатів. Наукові знання переробляються в практико-методичні й інженерно-конструкторські знання.

Робота психолога з педагогом має сенс у тому випадку, якщо, по-перше, вона допомагає й педагогові, й психологові знайти зміст своєї професійної діяльності, якщо, по-друге, психолог створює знання внутрішні, особистісні й, якщо, по-третє, у взаємодії психолога й педагога конструюються процедури, що створюють оптимальну ситуацію для саморозуміння й саморозвитку.

Один з напрямків сучасної вітчизняної психології, що реалізує дані ідеї на практиці, - рефлексивна психологія. У роботі з педагогами представники цього напрямку ставлять перед собою наступні завдання:

- створення умов для осмислення, аналізу й переосмислення педагогом свого емпіричного досвіду;

- настроювання на конструктивну асиміляцію досягнень світової культури, науки й практики в сфері освіти в педагогічну діяльність;

- концептуалізація й розвиток гуманістичних цінностей, реалізованих у співтворчості з педагогами й психологами;

- проживання й рефлексія різних педагогічних ситуацій;

- виявлення обмежень старих способів рішення проблем і створення нових засобів;

- культивування рефлексивних здатностей у педагогів.

Наслідком залучення педагога в роботу із самим собою через подійність, екзистенціальну комунікацію, діалог є зростання суб'єктності, здатності педагога до рефлексивності й усвідомленості як основ професійно-педагогічної діяльності.

Педагогічна майстерність і її значення для вдосконалення педагогічного процесу

Основні поняття: педагогічні здібності, професійно важливі якості педагога.

Професія педагога й педагогічні здібності.

Педагогічна професія відноситься до професій типу« Людина-Людина». Згідно Е.А. Клімову, цей тип професій визначається наступними якостями: стійко гарним самопочуттям у ході роботи з людьми, потребою в спілкуванні, здатністю подумки ставити себе на місце іншої людини, здатністю швидко розуміти намір, помисли, настрій інших людей, здатністю швидко розбиратися у взаєминах людей, здатністю добре пам'ятати, тримати в розумі знання про особисті якості багатьох і різних людей і т.д.

По Е.А. Клімову, людині цієї професійної схеми властиве: 1) уміння керувати, учити, виховувати; 2) уміння слухати й вислухувати; 8) широкий кругозір; 4) мовна (комунікативна) культура; 5) уміння або здатність подумки представляти, змоделювати саме внутрішній світ людини, а не приписувати їй свій власний або інший, знайомий по досвіду; 6) проектувальний підхід до людини, заснована на впевненості, що людина завжди може стати краще; 7) здатність співпереживання; 8) спостережливість; 9) рішення нестандартних ситуацій; 10) високий ступінь саморегуляції.

«Протипоказаннями до вибору професій даного типу є дефекти мови, невиразна мова, замкнутість, заглибленість у себе, нетовариськість, виражені фізичні недоліки, нерозторопність, зайва повільність, байдужість до людей, відсутність ознак безкорисливого інтересу до людини - інтересу «просто так» (Е. А. Климов). Вхідна в цей тип педагогічна професія пред'являє ще цілий ряд специфічних

вимог, серед яких професійна компетентність і дидактична культура є основними.

Всі сучасні дослідники відзначають, що саме любов до дітей варто вважати найважливішою особистісною й професійною рисою вчителя, без чого неможлива ефективна педагогічна діяльність. В.А. Крутецький додає до цього схильність людини працювати й спілкуватися з дітьми. Підкреслимо також важливість для вчителя бажання самовдосконалення, саморозвитку.

До важливих професійних якостей, за А.К. Марковою, відносяться: педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне (практичне й діагностичне) мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічна спритність, педагогічне передбачення й педагогічна рефлексія, педагогічна рефлексія. Н.Д. Левітів виділяє в якості основних педагогічних здатностей наступні: здатність до передачі дітям знань у короткій і цікавій формі; здатність розуміти учнів, що базується на спостережливості; самостійний і творчий склад мислення; спритність або швидке й точне орієнтування; організаторські здатності, необхідні як для забезпечення систем роботи самого вчителя, так і для створення гарного учнівського колективу. Здібність робити навчальний матеріал доступним учнем і здатність зв'язувати навчальний матеріал з життям утворять одну як би властиво дидактичну групу здатностей, що співвідносяться з більше загальною здатністю «передачі знань у короткій і цікавій формі».

Розуміння вчителем учня, інтерес до дітей, творчість у роботі, спостережливість стосовно дітей - це друга група здібностей, пов'язаних з рефлексивно-гностичними здатностями людини.

Педагогічно вольовий вплив на дітей, педагогічна вимогливість, педагогічний такт, здатність організувати дитячий колектив - це, говорячи сучасною мовою, інтерактивно-комунікативні здатності.

Дуже важлива, четверта група здібностей була виділена Ф.Н. Гоноболіним, у яку ввійшли здатності, що характеризують змістовність, яскравість, образність і переконливість мови вчителя.

У найбільш узагальненому виді педагогічні здібності були представлені В.А. Крутецьким, що і дав їм відповідні загальні визначення.

1. Дидактичні здібності - здібності передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним для дітей, підносити їм матеріал або проблему ясно й зрозуміло, викликати інтерес до предмета, збуджувати в учнів активну самостійну думку. Учитель із

дидактичними здібностями вміє, якщо буде потреба, відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, складне - простим, незрозуміле, неясне - зрозумілим. Професійна майстерність включає здібність не просто дохідливо підносити знання, популярно й зрозуміло викладати матеріал, але й здатність організувати самостійну роботу учнів, самостійне одержання знань, розумно й тонко «диригувати» пізнавальною активністю учнів, направляти її в потрібну сторону.

2. Академічні здібності - здібності до відповідної області наук. Здатний учитель знає предмет не тільки в обсязі навчального курсу, а значно ширше й глибше, постійно стежить за відкриттями у своїй науці, абсолютно вільно володіє матеріалом, проявляє до нього великий інтерес, веде хоча б дуже скромну дослідницьку роботу.

3. Перцептивні здібності - здібності проникати у внутрішній світ учня, вихованця, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості, що вчиться, і її тимчасових психічних станів.

4. Мовні здібності - здібності ясно й чітко виражати свої думки, почуття за допомогою мови, а також міміки й пантоміміки. Мова педагога завжди відрізняється внутрішньою силою, переконаністю, зацікавленістю в тім, що він говорить. Вираження думки ясне, просте, зрозуміле для учнів.

5. Організаторські здібності - це, по-перше, здібності організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на рішення важливих завдань і, по-друге, здібності правильно організувати свою власну роботу. Організація власної роботи припускає вміння правильно планувати й самому контролювати її.

6. Авторитарні здібності - здібності безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі домагатися в них авторитету. Авторитарні здібності залежать від цілого комплексу особистісних якостей учителя, зокрема, його вольових якостей (рішучості, витримки, наполегливості, вимогливості й т.д.), а також від почуття власної відповідальності за навчання й виховання школярів, від переконаності вчителя в тім, що він правий, від уміння передати цю переконаність своїм вихованцям.

7. Комунікативні здібності - здібності до спілкування з дітьми, уміння знайти правильний підхід до учнів, установити з ними доцільні, з педагогічної точки зору, взаємини, наявність педагогічного такту.

8. Педагогічна уява (або прогностичні здатності) - це спеціальна здатність, що виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учнів, пов'язаному з

поданням про те, що з учня вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих або інших якостей вихованця.

9. Здібність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності має особливе значення для роботи вчителя. Здібний, досвідчений учитель уважно стежить за змістом і формою викладу матеріалу, за розгортанням своєї думки (або думки учня), у той же час тримає в полі уваги всіх учнів, чуйно реагує на ознаки стомлення, неуважність, нерозуміння, зауважує всі випадки порушення дисципліни й, нарешті, стежить за власною поведінкою.

Н.В. Кузьміна виділяє два рівні педагогічних здібностей: перцептивно-рефлексивні й проективні. Перший рівень педагогічних здібностей – перцептивно - рефлексивні, включають «три види чутливості»: почуття об'єкта, пов'язане з емпатією і оцінкою збігу потреб учнів до вимог; почуття міри, або такту й почуття причетності. Ці прояви чутливості є основою педагогічної інтуїції.

Другий рівень педагогічних здібностей, по Н.В. Кузьміній, - проективні здібності, що співвідносяться із чутливістю до створення нових, продуктивних способів навчання. Ці здібності забезпечуються, по Н.В. Кузьміній, чотирма факторами: здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, добре розвитий інтуїцією, сугестивними властивостями. Додамо ще фактор мовної культури (змістовність, дієвість). Організаторські здібності проявляються у чутливості до способів організації учнів у групі, в освоєнні навчального матеріалу, самоорганізації учнів, у самоорганізації власної діяльності педагога.

Н.А. Амінов приводить перелік основних ознак синдрому емоційного згоряння: 1) виснаження, утома; 2) психосоматичні ускладнення; 3) безсоння; 4) негативна установка до клієнтів; 5) негативна установка до роботи; 6) зневага виконанням своїх обов'язків; 7) збільшення прийому психостимуляторів (тютюн, кава, алкоголь, ліки); 8) зниження апетиту або переїдання; 9) негативна самооцінка; 10) посилення агресивності (дратівливості, гніву, напруженості); 11) посилення пасивності (цинізм, песимізм, безнадійність, апатія); 12) почуття провини.

Н.А.Амінов підкреслює, що останній симптом властивий тільки людям, професійно, інтенсивно взаємодіючим з іншими людьми. При цьому він припускає, що «синдром емоційного згоряння» проявляється сильніше у вчителів, що виявляють професійну непридатність.

Високих результатів у педагогічній діяльності зможуть досягти тільки ті вихователі й учителі початкових класів, які мають більшу опірність до розвитку синдрому емоційного згоряння, у противному

випадку швидка емоційна виснаженість буде перешкоджати повноцінній емоційній ідентифікації вчителя з дитиною.

Педагогічна техніка. Майстерність вчителя на уроці.

Основні поняття: педагогічна техніка, педагогічний вплив, педагогічна майстерність.

Техніка педагогічного спілкування - сукупність умінь, навичок, прийомів, що дозволяють керувати педагогічним процесом. Сюди прийнято включати дві групи компонентів.

Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою (мова, міміка, пантоміміка, вираження своїх емоцій, увага, спостережливість і т.п.).

Друга - з умінням впливати на особистість і колектив. Тут по суті мається на увазі технологія педагогічної діяльності (уміння висувати вимогу, організувати й коректувати педагогічний процес).

У психології є опис безлічі технік спілкування. До них ставляться наступні блоки:

1. Ставлення: тверде - суворе – нейтральне - ніжне; раціональне - жартівне - (навмисно) абсурдне.

2. Ступінь причинності: ігнорування етикету - коректність (точно маркірований етикет) - люб'язність (етикет + бажання сподобатися партнерові) - дискретність (пристойність + скромність) - делікатність (дуже тонко маркірований етикет + підкреслена повага до іншої людини) - тактовність (творче використання етикету, відмова від нього при необхідності).

3. Стиль поведінки: строго формальный-діловий-неформальний-фамільярний-рафінований-прост тий.

4. Вираження почуттів: перебільшене – вільне – стримане - загальмоване.

5. Мова: а) дикція; б) діалогізація; в) жестикуляція; г) мова; д) стиль мови.

Учитель тоді вільний у своєму педагогічному спілкуванні, коли в нього є вибір між розглянутими різноманітними техніками. Чим більше вони будуть напрацьовані, автоматизовані, тим більше гнучким, а виходить, і адекватнішим буде його педагогічне спілкування й професійна діяльність у цілому.

У педагогічній діяльності спілкування викличе певні труднощі, зв'язані насамперед з незнанням учителем структури й законів педагогічного спілкування, з тим, що в нього не повною

мірою розвинена комунікативна культура. Він не належною мірою володіє спілкуванням як професійним інструментом своєї діяльності.

Один з елементів в організації цілісного педагогічного спілкування - завоювання вчителем ініціативи на уроці як засобу оптимізації керування учбово-пізнавальною діяльністю. Педагогові тут можна порекомендувати наступне: 1) оперативна організація споконвічного контакту із класом; 2) оперативний перехід від організаційних процедур (вітання, саджання й т.д.) до ділового й особистісного спілкування; 3) попередження виникнення «простоїв» між організаційними й змістовними аспектами початку взаємодії; 4) оперативне досягнення соціально-психологічної єдності із класом, формування почуття «ми»; 5) постановка навчальних завдань і проблемних питань, які в початковий момент взаємодії здатні мобілізувати колектив; 6) скорочення кількості заборонних педагогічних вимог і розширення позитивно-позитивно-орієнтованих педагогічних впливів; 7) забезпечення зовнішнього комунікативного виду: охайність, підтягнутість, зібраність, активність, доброзичливість, чарівність; 8) адекватна реалізація мовних і немовних засобів взаємодії, активне включення міміки, контакту очима, жестів і т.п.; 9) вираження власного ставлення до дітей, доброзичливість і відкритість; 10) формулювання яскравих, притягальних цілей і стимулювання пошуку шляхів їхнього досягнення; 11) прояв розуміння ситуативної внутрішньої настроєності учнів, урахування її; 12) досягнення й підтримка контакту в спілкуванні, установлення ситуативного взаєморозуміння, що формує в учнів потреба у взаємодії із учителем.

Педагогічний вплив - особливий вид діяльності педагога, ціль якої - досягнення позитивних змін психологічних характеристик вихованця (потреб, установок, відносин, станів, моделей поведінка).

Технологія ефективного педагогічного впливу безсумнівно повинна базуватися на психологічній теорії.

Актуальність вивчення психічних закономірностей, що лежать в основі педагогічного впливу, підкреслювалася завжди, оскільки саме на знанні цих закономірностей заснований психологічно грамотний вплив на психіку дитини. Однак дотепер проблема психологічного впливу є однією з найменш розроблених у вітчизняній і світовій психології.

Інтерес представляє спроба Г.А. Ковальова намітити підходи до вивчення проблеми психологічного впливу й визначити саме поняття «психологічний вплив». Г.А. Ковальов запропонував розглядати як одиниці наукового аналізу категорії «психологічного простору» і «психологічного часу». Психологічний простір - це те,

що являє собою психічне на рівні одиничній, властивій конкретній людині. Категорія психологічного часу, відзначає Г.А. Ковальов, перебуває на самій початковій стадії своєї наукової розробки. Час як психологічне поняття необхідно для опису особливостей відбиття в психіці системи динамічних параметрів і відносин, які впливають на функціонування різних систем у психічній організації людини, а також визначають оцінку людиною подій його життєвого шляху.

В індивідуально-особистісному змісті психологічний час - зафіксований у просторі суб'єктивних значень досвід переживань значимих для індивіда «подієвих» зв'язків із зовнішнім світом, що впливає на ступінь значимості актуально сприйманих подій і характер емоційного ставлення до них. Категорія психологічного часу може бути розкрита за допомогою поняття «емоційний стан».

На основі розглянутих категорій психологічний вплив визначається як функція психологічного простору й психологічного часу.

Ціль будь-якого психологічного впливу - подолання суб'єктивних захистів і бар'єрів індивіда, переструктурування його психологічних характеристик або моделей поведінки в потрібному напрямку. Існують три парадигми психологічного впливу й відповідні їм три стратегії впливу.

Перша стратегія - стратегія імперативного впливу; її основні функції: функція контролю поведінки й установок людини, їхнього підкріплення й напрямку в потрібне русло, функція примусу стосовно об'єкта впливу. Стратегія найменше придатна в педагогічній практиці, тому що вплив, здійснюваний без обліку актуальних станів і відносин іншої людини, умов міжособистісних комунікацій, приводить найчастіше до зворотного й навіть негативних наслідків.

Друга стратегія – маніпулятивна – ґрунтується на проникненні в механізми психічного відбиття й використовує знання з метою впливу. Цю стратегію застосовують для формування суспільної думки, наприклад у рекламі, а іноді й у педагогічній практиці.

Третя стратегія - розвиваюча. Психологічна умова реалізації такої стратегії - діалог. Принципи, на яких вона ґрунтується, - емоційна й особистісна відкритість партнерів по спілкуванню, психологічний настрій на актуальні стани один одного, довірливість і щирість вираження почуттів і станів.

У стані діалогу дві особистості починають утворювати якийсь загальний психологічний простір і тимчасову довжину, у якій вплив у звичному змісті слова перестає існувати, поступаючись

місцем психологічній єдності суб'єктів, у якому розвертається творчий процес двостороннього розкриття.

У педагогічній практиці перевага повинна бути віддана розвиваючій стратегії, оскільки тільки вона сприяє розвитку суб’єктності дитини. Саме суб’єктність як кінцева мета педагогічного впливу є ознакою, що відрізняє повноцінний педагогічний вплив від псевдо впливу.

Суб’єктність - це характеристика активності суб'єкта, що виражається в ступені реалізації діючого й ціннісного аспектів його образу «Я».

Суб'єкт-Суб'єктний, розвиваючий педагогічний вплив відрізняється й за мотивами, що спонукує педагога до впливу. Це орієнтація на благо дитини (розвиток його особистості, психологічне благополуччя й т.д.), а не на власні інтереси педагога (зручність, легкість досягнення результатів, відсутність неприємностей з адміністрацією школи, дешевий авторитет і т.п.).

У зміст цілей педагогічного впливу входить не тільки зміна поведінка дитини, але й зміна її відносин. Якщо ціль педагогічного впливу зводиться тільки до зміни поведінки, а щире відношення залишається без зміни, дитина зупиняється у своєму розвитку, отже, педагогічні цілі не досягаються.

Досягнення певних змін у потребнісно-мотиваційній сфері дитини призводить до того, що ініціюється активність дитини, вона шукає прийнятний спосіб поведінки в сформованій ситуації. Якщо дитина не знає, як вчинити, педагог повинен допомогти їй, забезпечивши інформацією про способи поведінки або виконання діяльності.

Розбудивши активність дитини й забезпечивши її способами виконання діяльності, педагог надає їй можливість самостійно приймати рішення й нести за них відповідальність.

Розглянемо конкретні способи побудови ситуацій педагогічного впливу.

Психологічне забезпечення технології ефективного педагогічного впливу

Ефективність педагогічного впливу залежить багато в чому від позиції педагога стосовно дитини. Ще в 1960-і рр. були сформовані принципи педагогічного впливу: педагогічний оптимізм, повага до вихованця, розуміння щиросердечного стану учня, розкриття мотивів і зовнішніх обставин учинків, зацікавленість у долі учня. Сучасна школа, опираючись на стан гуманістичної психології й педагогіки співробітництва, прагне до реалізації цих принципів на практиці.

Інша важлива умова педагогічного впливу - високий рівень культури педагога, його авторитет. У психології впливу відоме положення про те, що результативність впливу залежить від неформального статусу суб'єкта, що впливає, від міри його авторитету. Завоювання щирого, а не мнимого авторитету - постійна турбота педагога, на якому би високому рівні професіоналізації він не перебував. Педагог повинен бути носієм найвищих культурних досягнень, зразком для дитини.

Ефективність впливу залежить також від переконаності самого педагога в правоті своїх вимог. Неприпустимо висувати яку-небудь вимогу учням і одночасно демонструвати поведінку, що суперечить цій вимозі. Висока переконаність у правоті своїх вимог у момент впливу не означає відсталості, некритичності своїх дій, низької вимогливості до себе. Потрібно вміти аналізувати свої дії, а якщо необхідно, визнавати помилки.

Педагогові необхідно ясно розуміти, що відбувається з дитиною у цей момент, а також уміти прогнозувати, що відбудеться з нею надалі, яка перспектива її розвитку. Все це засновано на розумінні дитини, знанні середовища, у якому вона перебуває, її взаємин із цим середовищем і обставин, що створилися. Розуміння педагогом дитини припускає в першу чергу розкриття мотивів її поведінка, її стану в цей момент, а також спрямованості особистості, якщо прогнозувати поведінку дитини в цілому. Розуміння дитини - це знання її вікових і індивідуальних особливостей.

Відомо, що мотиви поведінка підрозділяються на усвідомлювані й неусвідомлювані. Усвідомлювані можуть бути вербалізовані, тобто учень може пояснити, чому він так вчинив.

Необхідна умова успішного педагогічного впливу - психологічний контакт із вихованцем, відсутність психологічних бар'єрів. Треба пам'ятати, якщо психологічний бар'єр не переборений, повноцінний вплив неможливий. Виділяють особистісний, емоційний, пізнавальний і діяльнісний психологічні контакти [2]. Особистісний контакт припускає облік особистісних особливостей вихованця: спрямованості, мотивів поведінки, відносин, інтересів, вікових і індивідуально-особистісних особливостей. Емоційний контакт виражається в спільності емоційних позицій і переживань педагога й вихованця стосовно ситуації й друг до друга. Установлення емоційних контактів досягається на основі зближення емоційних позицій і переживань, що можливо на основі знання вихованця, а також розуміння його ситуативного емоційного стану. Досвідчений педагог, як правило, не

вживає серйозних дій, поки не з'ясує емоційну позицію вихованців і не забезпечить зняття емоційного бар'єра.

Психологічний контакт установлюється за допомогою вербальних і невербальних засобів. Вербальні засоби - лексичні варіанти звертань до дитини: прохання, питання-нагадування замість наказових фраз. Обов'язкове звертання до дитини по імені. Не зайвими будуть слова схвалення для кожного учня, компліменти, особливо, якщо дитина не впевнена у собі. Підкреслити увага до дитини допоможе такий прийом, як часткове повторення сказаних нею фраз: «Якщо я тебе правильно зрозуміла ...(повторення)...» Важливі також і інтонації звертання до дитини. Діти реактивні, грубе звертання до них неминуче спровокує брутальність.

Невербальні засоби встановлення психологічного контакту: розташування співрозмовників, пози, жести, міміка (наприклад, посмішка), контакт очей, тактильні способи вираження доброзичливості (наприклад, бажаючи заспокоїти учня, педагог кладе руку йому на плече).

Знання вікових і індивідуальних особливостей дитини дозволяє конструювати найбільш ефективні ситуації педагогічного впливу. Приведемо приклад ситуації, побудованої на знанні індивідуальності дитини.

Види педагогічного впливу

Традиційно в психологічній науці виділяють два основних види педагогічного впливу; переконання й вселяння.

Переконання - психологічний вплив, адресований свідомості, волі дитини. Це логічно аргументований вплив однієї людини: або групи осіб, що приймається критично й виконується свідомо.

Ціль переконання - прагнення домогтися того, щоб вихованець свідомо прийняв погляди, відносини й дотримувався їх у своїй діяльності. Мистецтво переконання складається з уміння знаходити вагомі аргументи (факти, приклади, закономірності) і зв'язувати їх з особистим досвідом вихованця. Ефективність переконання залежить від авторитету педагога, від його власної переконаності в тім, про що він говорить, від ступеня емоційної насиченості переконання, оскільки в процесі переконання повинна бути також задіяна емоційна сфера вихованця. Безсумнівно, треба добре знати особистість і індивідуальні особливості дитини.

Вселяння - психологічний вплив, що відрізняється зниженою аргументацією, приймається при зниженому ступені усвідомленості й критичності.

Суть вселяння полягає в тому, що в психіку, що вселяється вводиться установка, спрямована на зміну психічної діяльності, що

стає його внутрішньою установкою, що регулює психічну й фізичну активність при тім або іншому ступені автоматизму.

В.Н. Куликов розглядає наступні види вселяння: навмисне й ненавмисне, позитивне й негативне, пряме й непряме.

Сугестор (у цьому випадку в його ролі виступає педагог) навмисно, цілеспрямовано, свідомо вселяє, точно знаючи, що він хоче вселити. При ненавмисному вселянні педагог не має на меті вселити ту або іншу думку, дію, учинок. Таке вселяння нерідко має місце в діяльності педагогів, батьків і приводить далеко не до тих результатів, які вони перед собою ставлять. Приведемо приклади. Побоювання за здоров'я дитини звучить у репліках: «Відійди від кватирки, простудишся!» (вселяється фізична слабість, нездоров'я, дитина і справді може занедужати). Нерідко педагог, дорікаючи дитині в ліні, упертості або недогадливості, вселяє йому ці якості. Помічено, що результат ненавмисного вселяння тим сильніше, чим вище в дитини схильність до того, що вселяється.

Розрізняють позитивне й негативне вселяння залежно від того, які психологічні властивості по змісту з погляду моралі вселяються. Найчастіше негативні властивості вселяються ненавмисно, навмисно вводяться установки позитивного змісту. За способом впливу виділяються пряме й непряме вселяння. Пряме вселяння - вселяння, при якому сугестор дає свої розпорядження прямо, відкрито. Ціль вселяння, так само як при переконанні, не ховається («Я думаю, ти тепер завжди будеш старанно готувати уроки»), У шкільній практиці використовуються два різновиди прямого вселяння: команда, наказ і наставляння, що вселяє. Накази застосовуються в ситуаціях, що вимагають беззастережного прийняття й виконання: «Встаньте!», «Заберіть підручники зі стола!». Такі фрази вимовляються тоном, що не допускає заперечення. Наставляння, що вселяють, застосовуються у вигляді лаконічних фраз, так званих формул вселяння, які вимовляє педагог, уводячи установку в психіку учня: «Я можу й хочу добре вчитися!». Як показують результати експериментів, що вселяє наставляння здатне змінити відношення школярів, дати перший імпульс до подолання пасивності, ліні, байдужності.

При непрямому вселянні ціль вселяння закрита від сугеренда. У педагогічній практиці частіше зустрічаються ситуації, у яких доцільніше впливати на учня не роз'ясненням або категоричною вимогою, а застосовуючи непряме вселяння. Воно вважається більше ефективним, чим пряме вселяння. Різновиди непрямого вселяння: вселяння через заборону, вселяння через протиставлення й вселяння довірою.

Суть вселяння через заборону полягає в тому, що вихованцеві забороняється зробити яку-небудь дію без вказівки причини заборони. У результаті відбувається дія, протилежна тій, що забороняється. Ефективність вселяння через заборону залежить від ступеня негативізму що вселяється. Приведемо приклад вселяння через заборону.

Ефективність вселяння через протиставлення залежить від тих же умов, що й будь-яке інше вселяння. Крім того, необхідно, щоб сугеренд вірив, що значима людина, з якою він змагається, дійсно може зробити те, про що говорить сугестор.

Вселяння довірою можливо за умови високого авторитету педагога - сугестора, а також при наявності почуття честі й боргу перед тими людьми, які виявляють довіру. Доцільність використання вселяння в педагогічній практиці пояснюється тим, що воно результативне тоді, коли кричати до свідомості даремно. Наприклад, при роботі з негативними й критично настроєними підлітками або при роботі із правопівкульними дітьми.

Професійна деформація та емоційне вигорання педагогів.

Специфіка викладацької діяльності полягає у великій кількості посадових обов'язків, постійній комунікації протягом робочого дня, відповідальності за результат спілкування, часто відсутньому позитивному результаті як показника якості знань учнів, неналежного соціального визнання й державної підтримки. Висока емоційна напруженість, яка спричинена перманентною наявністю великої кількості стресу та факторів ризику впливає на самопочуття викладача, його працездатність, професійне здоров'я, якість роботи тощо. Для викладачів як представників розумової сфери діяльності характерними є загальні й специфічні фактори ризику. До загальних факторів ризику для здоров'я відносяться нервово-емоційне напруження, інформаційне перевантаження, гіпокінезія (малорухливий спосіб роботи), до специфічних – голосове навантаження, перевага статичного способу праці, підготовка навчального матеріалу, дисбаланс праці й відпочинку, продовження професійної діяльності вдома.

За показниками ВООЗ коефіцієнт стресогенності педагогічної діяльності становить 6,2 б. (за умови максимальних 10 б.). У рейтингу найбльш стресогенних професій Американського інституту на першому місці поряд з поліцейськими й шахтарями опинились вчителі старших класів. Серед деструктивних станів у діяльності роботі викладачів спеціалісти називають депресію, тривожність, фрустрацію, емоційне спустошення, виснаження, емоційне

вигорання, професійні хвороби тощо. Професія викладача відрізняється від інших способом мислення її представників, почуттям обов'язку й рівнем відповідальності. Основна її відмінність від інших соціономічних професій полягає в тому, що «викладач належить і до тих, хто перетворює, і до тих, хто керує» [8, с. 13]. Викладач, керуючи процесом інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку, формуванням внутрішнього світу дитини, сприяє її становленню й перетворенню .

Сучасному викладачу для ефективного виконання педагогічних функцій важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності та її основні компоненти, уміти вдосконалювати свої педагогічні дії та професійно важливі вміння, розвивати психологічні якості, необхідні для своєї професійної реалізації. Специфіка діяльності викладача полягає у її гуманістичному, колективному й творчому характері [8]. Тому до його особистості висувають професійно обумовлені вимоги. Їх сукупність визначають як професійну готовність фахівця до трудової діяльності. Гуманістичний характер професійної діяльності викладача означає спрямування не лише на знання, а й характер стосунків з суб'єктом діяльності (вихованцем). За такого підходу знання виступають засобом та умовою усвідомлення людиною свого місця в житті, виховання в неї почуття власної гідності. Головною метою такої педагогічної діяльності є урахування можливостей суб'єкта навчання, його творчого потенціалу, а не авторитет влади. Основним завданням гуманістичної педагогіки є виявлення й розкриття всього цінного, що є в людині, а не формування звички до смиренності, слухняності. Педагогічним кредо гуманного викладача є визнання права людини на свободу, духовний і фізичний розвиток. Реалізація особистісно зорієнтованого виховання, допомога учневі у його саморозвитку одночасно є й реалізацією творчого потенціалу педагога .
Викладачі проводять свою професійну діяльність в особливих умовах, які відрізняються високою динамічністю. Зі збільшенням стажу роботи у них поступово проявляються індивідуально-типологічні характеристики. Однією з таких характеристик особистості викладача є його акцентуація, що означає посилення, яскраву вираженість певної риси. Наступною ознакою порушення психологічного стану педагога є професійна стагнація, яка визначається як зупинка, застій. Стагнацію можна розглядати як професійно обумовлену кризу і як суб'єктивне відчуття зупинки в професійному й особистісному розвитку .
Довготривала педагогічна діяльність не може постійно супроводжуватись безперервним вдосконаленням й розвитком

особистості. Фахівцю потрібні тимчасові періоди стабілізації. На ранніх стадіях професіоналізації період стабілізації може бути коротким. Із збільшенням стажу роботи у деяких фахівців він може тривати довгий час, іноді більше року. У цьому випадку доречно говорити про професійну стагнацію.

Професія педагога у сучасних соціально-економічних умовах має позитивні й негативні сторони. До позитивних належать можливість самовдосконалюватись, до негативних – недостатня заробітна плата за суспільно значущу й складну працю, що призводить до зниження рівня її авторитету, сувора чітка регламентація діяльності, високі морально-етичні вимоги й стресогенність.

Отже, особливості педагогічної діяльності, а саме, психоемоційне навантаження, велика кількість посадових обов'язків, комунікація з учасниками навчального процесу, статичний спосіб праці, дисбаланс праці й відпочинку є основними факторами ризику для здоров'я викладача, а відтак – розвитку професійних деформацій особистості. Професійні деформації часто ототожнюють з синдромом професійного (емоційного вигорання). Тобто синдром вигорання розглядають як різновид професійної деформації. Для опису типів професійних деформацій викладачів з різним стажем роботи ми використали класифікацію А. Хижняк , виділяючи три групи чинників професійних деформацій. Це: чинники, які зумовлені специфікою діяльності в освітньому середовищі (функціональні обов'язки, специфіка об'єкта професійної діяльності, перевантаження, напруження тощо); чинники особистісного характеру, що складаються з особистісних рис викладачів; соціальні чинники (соціально-психологічний клімат, стосунки між керівництвом і підлеглими, міра соціально-психологічної захищеності фахівців у сфері освіти, вплив навколишнього середо вищі на особистість).

Розглянемо зазначені чинники більш детально. Першу групу чинників складають: нормативний характер діяльності працівників сфери освіти, який передбачає чітке виконання фіксованих і заздалегідь встановлених норм і правил (правила техніки безпеки, виконання посадових обов'язків, дотримування виконання навчальних планів, програм, розкладу занять тощо). посилення керівних повноважень. Вихованці повинні неухильно виконувати настанови викладача, робити все, що він говорить. За подібних умов такі фахівці поступово впевнюються у своїй правоті, підносять себе на вищий щабель, знижуючи повагу до учнів, що зменшує якість комунікації між ними й погіршує результат. У риториці викладача переважає обвинувальний та повчальний тон, безапеляційні

судження. З набуттям педагогічного стажу такі викладачі можуть «смакувати» своїми повноваженнями у взаєминах «старший-молодший», або взагалі ігнорувати думку учня. Часто такий характер поведінки властивий для викладачів на керівних посадах.

Психічні й фізичні перевантаження. Зазначений чинник виявляється у дефіциті часу – неможливості виконати свої професійні обов'язки у короткий термін. Багаторічне виконання однієї і тієї ж професійної діяльності призводить до професійного виснаження, синдрому емоційного вигорання. Сюди можна віднести й бюрократично зумовлену безпорадність, коли фахівець не в силах змінити ситуацію, в якій він знаходиться. Чим більший стаж роботи має педагогічний працівник, тим більше накопичується професійна втома, емоційне виснаження. Для того, щоб викладач зміг об'єктивно проаналізувати результат своєї роботи, йому необхідно зробити перерву, паузу в діяльності, яку здебільшого він не може собі дозволити. Психічне й фізичне навантаження викладача протягом двох останніх років значно збільшилось й дедалі стає напруженішим Проведення занять вимагає не лише підготовки лекційного матеріалу, а й аудіо-візуального контенту. Збільшення голосового навантаження через відсутність безпосереднього наочного контакту між суб'єктами освітнього процесу посилює психічне й фізич не навантаження викладача. Сильний стрес, викликаний агресією росії проти України, загострив психоемоційний стан освітян, що відобразився на їхньому здоров'ї.

Так, за даними МОЗ України населення нашої країни за перше півріччя 2022 р. постаріло на десять років. У таких умовах викладачам важливо акумулювати свої внутрішні психоемоційні ресурси, використовувати їх дозовано. підвищена відповідальність за виконання педагогічної діяльності та її результат. Викладач несе відповідальність за психічний стан своїх учнів. Часто у соціумі існує думка, що у невдачі учня винен викладач. Натомість, коли учень показує гарні результати, це приписують до його власних здобутків. Порівняно з молодими фахівцями у викладачів зі збільшим стажем роботи відповідальність за виконання своєї професійної діяльності поступово зростає, що спричиняє професійну деформацію особистості викладача. чинники, які визначаються об'єктом професійної діяльності. Особливістю контингенту, з яким працює викладач є його неоднорідність. Кожен учень є унікальним, з індивідуальними психологічними властивостями. Викладач працює з різними віковими групами дітей і батьків, різними родинами. Педагогу необхідно знайти індивідуальний підхід до кожного,

докладаючи максимум зусиль до співпраці з ними у навчально-виховному процесі. Учні перебувають у різному психологічному стані: активному, гіперактивному, виснаженому. Об'єктом роботи викладача є психологічні, інтелектуальні особливості учнів.

Однією з основних причин професійної деформації, за визначенням дослідників, є невідповідність індивідуально-психологіч них характеристик особливостям професійної діяльності. У цьому випадку професійна деформація стає результатом нездатності викладача пристосуватись до умов професійної діяльності. Іноді професійне «Я» не співпадає з індивідуальним «Я» людини. Тоді виникає внутрішній конфлікт, формується суперечливий характер, і деформації проявляються виразніше. Адаптація до професійної діяльності безпосередньо впливає на професійну деформацію. У процесі адаптації фахівець оволодіває новою професійною діяльністю, набуває досвіду, навичок. Якщо адаптація викладача до професійної діяльності відбувається успішно, він стає стійкішим до деформаційних впливів професійного середовища. Так, успішна адаптація певним чином стримує розвиток професійної деформації, слугує інструментом самозахисту від неї

Мотив вибору педагогічної професії. Вони можуть бути усвідомлюваними й неусвідомлюваними. В усвідомлюваних мотивах викладач розуміє соціальну значущість, особливості характеру професійної діяльності, матеріальну винагороду, імідж обраної спеціальності. Неусвідомлювані мотиви виявляються у стремлінні до влади, бажанні домінувати, самоствердитись, виявити лідерську позицію. Деструкція очікування. Зазвичай, це відбувається в перші роки педагогічної діяльності. Виникають розчарування, негативні емоції, які сприяють розвитку професійної дезадаптації. Реальність професійної діяльності відрізняється від уявлень студента закладу освіти. Труднощі, з якими стикається молодий фахівець, спонукають його до пошуку нових методів роботи. У цей час важливо ю є підтримка молодого викладача педагогічним колективом, надання йому психологічної, методичної допомоги . Формуванню деформацій викладача значно впливає зниження рівня його інтелекту.

Дослідження інтелекту фахівців сфери освіти свідчать, що зі збільшенням стажу трудової діяльності інтелект зазнає змін – його рівень знижується. Це залежить не лише від вікових змін, а й особливостей професійної діяльності. Нереалізовані інтелектуальні здібності поступово зникають, притупляються. Так, із збільшенням років роботи в професії догматизм, який виявляється в ігноруванні

нових досягнень сучасної педагогічної науки, можливостей інформаційних технологій, завищеній самооцінці, може сприяти зниженню загального рівня інтелекту фахівця.

Професійні деформації зумовлені тим, що кожній людині властива межа рівня розвитку й професійності, яка залежить від соціальних установок, індивідуальних особливостей, емоційно-вольових характеристик викладача.

Причинами формування меж розвитку й професійності можуть бути психологічне насичення професійної діяльності, незадоволеність іміджем професії, невисокою зарплатою, відсутністю моральних стимулів. Детермінантами, які спричиняють появу професійної деформації викладачів виступають акцентуації особистості – надмірно посилені риси характеру. Під час довготривалого виконання монотонної праці акцентуації професіоналізуються, асимілюються з індивідуальним стилем діяльності й перетворюються у професійні деформації. У кожного педагога формується свій комплекс деформацій, які виявляють себе в педагогічній діяльності й поведінці

ЛІТЕРАТУРА

Базова

1.Видра О. Г.. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник для вищих навч. закладів/ О. Г. Видра; Чернігівський нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. - К.: Центр учбової літ., 2011. - 112 с.

2.Морін О. Л. Забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу / О. Л. Морін // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кіровоград :Імекс-ЛТД. – 2014. – Вип. 18, кн. 2. – С. 15–23.

3.Малихіна О. А. Психологічні умови формування самоповаги у студентів вищих навчальних закладів: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Малихіна Ольга Андріївна. - Київ, 2021. - 292 с.

4.. Малихіна Т. П., Сердюк Н. І. Технологія корекційно-розвивальної роботи з підлітками. Бердянськ: БДПУ, 2015. 131 с

5.Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. — К.: Центр учбової літератури, 2010. — 128 с.

6.Кацавець Р. С. Вікова психологія. Навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Алерта, 2024. 142 с.

Додаткова (допоміжна) література

1.Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник. – К: Центр навч. літ-ри, 2005. – 624с. навч. посібник/ Т. Д. Кричковська; Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. - Київ: КНТ, 2016. - 165 с.:

2.Вольнова Л.М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» у двох частинах. – Ч. ІІ. Практична частина. – 2-ге вид., перероб і доповн. – К., 2016. – 193 с.

3Бещук-Венгерська Н. В. Профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів : методичний посібник. Вінниця : ММК, 2015. 39 с.

4. Ватутіна К. Д. Взаємозв’язок типу акцентуації характеру та

професійного вигорання у вихователів : кваліфікаційна робота магістра
спеціальності 053 «Психологія» / наук. керівник О. М. Гребінарова.
Запоріжжя : ЗНУ, 2022. 88 с.
5. Кокун О.М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інститутупсихології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том. V: Психофізіологія.Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. С. 68-81.
6.Данилюк І.В.,ЗольниковаС.В. Казкотерапія Як метод психологічного впливу на особистість.
URL:https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/683128.pdf
7.Кричківська О., Хренова В., Гончар Н. Інклюзивне навчання в умовах воєнного стану. Наука і техніка сьогодні. 2022. № 6 (6). С. 188–197
8. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція : навч. посібн. модульно-рейтинговий курс. 2-ге вид., випр. і доп. К. : ВД «Професіонал», 2007. 544 с
9.Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
10.Гавриленко І.М., Недюха М.П., Яковенко Ю.І. Г 12 Соціальний розвиток: Навчальний посібник. 2-е вид., перероб. і доп. – Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС., 2017. – 580 с.

10..Інформаційні ресурси

Онлайн бібліотека з психології та саморозвитку.
http://www.koob.ru/practic_psychology/
Національна бібліотека України ім. В.І. Вернадського http://www.nbuv.gov.ua.
Харківська державна наукова бібліотека ім. В.Г. Короленка http://korolenko.kharkov.com.
Студентська електронна бібліотека http://chitalka.info/psy.html

Електронне навчальне видання комбінованого використання
Можна використовувати в локальному та мережному режимі

Сапєльнікова Тетяна Станіславівна

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Конспект лекцій
для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) освітнього ступеня
денної форм здобуття вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія»

В авторській редакції

Підписано до розміщення 24.04.2026. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 6,75. Обсяг 1,940 Мб. Зам. № 186/26.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.2009.
Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна