Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

Психологія

Державна атестація

інформаційно-методичні матеріали
для студентів-випускників
педагогічних університетів

Кіровоград – 2014

ББК 88.8 я73
Г 974
УДК 159. 9 (075.8)

Гуцало Е.У. Психологія. Державна атестація: інформаційно-методичні матеріали для студентів-випускників педагогічних університетів. Навчально-методичний посібник / Е.У. Гуцало, С.К. Мельничук, І.Л. Уличний. За загальною ред. Е.У. Гуцало. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. – 200 с.

Рецензенти:

Ткаченко О.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти КДПУ імені Володимира Винниченка;

Горська Г.О. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології КДПУ імені Володимира Винниченка.

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

Друкується за рішенням методичної ради
КДПУ імені Володимира Винниченка,
протокол № 3 від 19 листопада 2014 року

ББК 88.8 я73
Г 974
УДК 159. 9 (075.8)
© Гуцало Э.У., 2014

ВСТУП

Необхідність реалізації стратегічного завдання підготовки вчителя нової генерації зумовлена не лише у соціально-економічному та духовному розвитку держави, але й новими вимогами системи національної освіти та необхідністю її інтеграції в європейський освітній простір.

Теоретичні знання про психологію особистості, її діяльність та спілкування в колективі, методи психологічних досліджень, закономірності розвитку психічних явищ сприяють розв'язанню конкретних завдань теоретичної й практичної підготовки студента до його професійної праці.

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

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

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

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

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

Запропонований посібник інформативно-методичних довідникових матеріалів розроблений для студентів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Збірник розкриває зміст складних питань вузівської дисципліни «Психологія», які мають комплексний характер, оскільки розглядають конкретну проблему як у теоретичному ракурсі (загальна і соціальна психологія) так і практичному вимірі (вікова та педагогічна психологія), подано також список рекомендованої літератури.

Ми спирались на системний аналіз явищ дитячого розвитку Л.С. Виготського, який передбачає розкриття соціальної ситуації розвитку, ієрархію видів діяльності та психологічних новоутворень в сфері свідомості та особистості дитини. Особлива увага – шкільному онтогенезу. У посібнику наводяться дані про причини та психологічні механізми розвитку, навчання та виховання дітей, розкриваються питання варіативності проходження етапів онтогенезу дітьми з різними індивідуальними особливостями.

Майбутній вчитель не може бути байдужим до проблем особистісного зростання своїх учнів. Тому йому необхідні глибокі знання особливостей становлення індивідуально-типологічних якостей школярів, їх самосвідомості, емоційно-вольової та мотиваційної сфери на різних етапах розвитку. Результатом засвоєння матеріалу даного посібника має бути усвідомлення студентами того, що вирішення будь-яких проблем, що стосуються розвитку, навчання та виховання дітей, не може бути ефективним та успішним без прискіпливого аналізу їх під кутом зору змісту та умов конкретного вікового етапу, без врахування закономірностей онтогенезу в цілому.

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

ПРОГРАМА ДЕРЖАВНОЇ АТЕСТАЦІЇ З ПСИХОЛОГІЇ

Тема 1. Організація ефективного сприйняття навчального матеріалу на уроці

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте важливість організації сприйняття і спостереження для оптимального засвоєння навчального матеріалу школярами. Проаналізуйте завдання педагога щодо забезпечення умов ефективного сприйняття та виховання спостережливості учнів.

Тема 2. Основні процеси пам'яті (запам'ятовування, збереження, відтворення й забування). Рекомендації педагога учням щодо покращення пам'яті. Мнемотехніка

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте психологічний зміст факторів, що впливають на запам'ятовування й збереження навчального матеріалу. Сформулюйте рекомендації школярам щодо використання ними повторення як методу збереження інформації

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте психологічний зміст факторів, що впливають на успішність відтворення навчального матеріалу. Продемонструйте деякі вправи на розвиток пам'яті школярів

Практичне екзаменаційне завдання. Розкрийте найбільш цікаві, на ваш погляд, мнемотехнічні прийоми***.*** Сформулюйте рекомендації педагога для учнів щодо покращення їхньої пам'яті.

Тема 3. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення школярів. Методи і прийоми активізації розумової діяльності учнів середніх і старших класів

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте психолого-педагогічні умови розвитку мислення школярів. Продемонструйте методи і прийоми активізації розумової діяльності учнів середніх і старших класів.

Тема 4. Виховання уяви школярів. Умови виховання й активізації уяви школярів. Прийоми розвитку уяви

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте важливість виховання уяви школярів у різних видах продуктивної діяльності на різних вікових етапах. Проаналізуйте умови виховання й активізації уяви школярів. Змоделюйте найбільш цікаві, на ваш погляд, прийоми розвитку уяви.

Тема 5. Роль уваги у навчанні й вихованні школярів. Неуважність, її причини й наслідки. Виховання уважності школярів

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте роль уваги у навчанні й вихованні школярів. Проаналізуйте причини й наслідки неуважності. Продемонструйте умови, способи й прийоми виховання уважності школярів.

Тема 6. Негативні емоційні стани (афект, тривожність,фрустрація). Стрес. Рекомендації підліткам й старшокласникам щодо прийомів зниження емоційного напруження

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте психологічний зміст негативних емоційних станів (афект, тривожність, фрустрація), властивих школярам. Проаналізуйте причини й ознаки стресових станів, сформулюйте рекомендації підліткам й старшокласникам щодо подолання стресу й зниження емоційного напруження.

Тема 7. Розвиток й виховання вольової активності школярів. Розвиток волі в онтогенезі. Умови й прийоми виховання волі школярів

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте необхідність розвитку вольової активності школярів різних вікових груп. Проаналізуйте психолого-педагогічні умови й прийоми виховання (корекції) волі. Сформулюйте рекомендації учням щодо самовиховання вольових якостей.

Тема 8. Особистість й структура особистості. Характеристики особистісного зростання школярів. Роль учителя у формуванні особистості учня

Практичне екзаменаційне завдання. Дайте характеристику особистісного зростання школярів різних вікових груп. Проаналізуйте основні фактори особистісного розвитку підлітків й старшокласників. Розкрийте психологічні засади керівництва вчителем особистісним розвитком школярів.

Тема 9. Самооцінка як стимул самовдосконалення школярів. Занижена й завищена самооцінки. Умови й прийоми формування адекватної самооцінки

Практичне екзаменаційне завдання. Проаналізуйте вияви заниженої та завищеної самооцінки, їхню відповідність рівню домагань особистості. Змоделюйте умови й прийоми формування адекватної самооцінки. Сформулюйте рекомендації учням щодо використання самооцінки як стимулу самовдосконалення.

Тема 10. Темперамент

Практичне екзаменаційне завдання. Дайте психологічну характеристику школярів із різними типами «класичних» темпераментів. Розкрийте стратегію, методи й прийоми навчання учнів, з урахуванням сили або слабкості, рухливості або інертності їхньої нервової системи.

Практичне екзаменаційне завдання. Обгрунтуйте необхідність урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів (їхнього темпераменту) у виховній діяльності педагога. Змоделюйте індивідуальну

стратегію й тактику виховного впливу педагога на школярів різних типів темпераменту.

Тема 11. Характер. Акцентуацій рис характеру. Напрямки корекції негативних рис характеру особистості

Практичне екзаменаційне завдання. Охарактеризуйте основні психологічні вияви акцентуацій рис характеру підлітків. Проаналізуйте напрямки й умови педагогічної корекції негативних рис характеру особистості.

Практичне екзаменаційне завдання. Проаналізуйте процес становлення характеру в онтогенезі. Сформулюйте психолого-педагогічні умови формування характеру дитини, змоделюйте деякі прийоми, що сприяють розвитку позитивних рис характеру.

Тема 12. Розвиток й саморозвиток загальних і спеціальних здібностей школярів

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте важливість вивчення, розвитку й саморозвитку загальних і спеціальних здібностей школярів. Розкрийте психолого-педагогічні умови виховання загальних здібностей і фактори сприяння розвитку спеціальних здібностей учнів.

Тема 13. Педагогічне спілкування. Стилі спілкування у педагогічній діяльності

Практичне екзаменаційне завдання. Дайте характеристику педагогічного спілкування й стилів педагогічного спілкування, спрогнозуйте ефективність їх реалізації на практиці. Проаналізуйте власний стиль педагогічного спілкування, визначте завдання підвищення рівня майстерності спілкування.

Тема 14. Засоби спілкування (вербальні й невербальні). Ефективні стратегії педагогічного спілкування. Правила ефективного передавання повідомлень у вербальному спілкуванні

Практичне екзаменаційне завдання. Проаналізуйте вербальні й невербальні засоби комунікації, обґрунтуйте доцільність їх використання у педагогічній діяльності. Продемонструйте ефективні стратегії педагогічного спілкування. Сформулюйте правила ефективного передавання повідомлень у вербальному спілкуванні.

Тема 15. Бар'єри й ускладнення педагогічного спілкування. Техніки і правила продуктивного слухання у педагогічному спілкуванні

Практичне екзаменаційне завдання. Проаналізуйте бар'єри й ускладнення педагогічного спілкування. Сформулюйте деякі техніки та правила продуктивного слухання у педагогічному спілкуванні.

Тема 16. Рівні соціально-психологічного розвитку групи. Динаміка становлення учнівської групи. Явища інтеграції й диференціації як форми групової активності. Основні методи вивчення міжособистісних стосунків у малій групі

Практичне екзаменаційне завдання. Дайте характеристику рівнів соціально-психологічного розвитку малої групи, розкрийте динаміку становлення учнівської групи. Обґрунтуйте явища інтеграції й диференціації як форми групової активності. Продемонструйте основні методи вивчення міжособистісних стосунків у малій групі.

Тема 17. Вплив групи на особистість й особистості на групу. Референтна група. Конформність й нонконформність

Практичне екзаменаційне завдання. Проаналізуйте особливості впливу групи на особистість й особистості на групу. Обґрунтуйте вплив референтної групи на становлення особистості підлітка. Наведіть приклади дії деяких феноменів взаємодії особистості й групи на прикладі феноменів конформності й нонконформності.

Тема 18. Соціометричний статус особистості в учнівській групі. Проблема відчуження ізольованих учнів. Зміст роботи педагога, спрямованої на подолання проблеми відчуження

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте необхідність особливої уваги вчителя до категорії школярів з такими соціометричними статусами в учнівській групі як «лідери» й «ізольовані». Проаналізуйте проблему відчуження ізольованих учнів, розкрийте зміст роботи педагога, спрямованої на подолання відчуження.

Тема 19. Характеристики спілкування й міжособистісної взаємодії учнів середніх і старших класів із дорослими й однолітками. Використання педагогом інтерактивних прийомів міжособистісної взаємодії у роботі з підлітками

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте особливості спілкування й міжособистісної взаємодії учнів середніх і старших класів із дорослими й однолітками. Продемонструйте деякі інтерактивні прийоми, які може використовувати педагог у міжособистісній взаємодії з підлітками. Сформулюйте рекомендації для підлітків й старшокласників щодо оптимізації міжособистісного спілкування.

Тема 20. Поняття «психологічний клімат групи». Прийоми формування сприятливого психологічного клімату в учнівській групі. Взаємостосунків учителів у педагогічному колективі

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте зміст поняття «психологічний клімат групи». Змоделюйте прийоми формування сприятливого психологічного клімату в учнівській групі. Сформулюйте вимоги до взаємостосунків учителів у педагогічному колективі, необхідні для створення сприятливого психологічного клімату в школі

Тема 21. Види внутрішньогрупових конфліктів. Методи й тактики учителя щодо конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій між учнями

Практичне екзаменаційне завдання: Дайте характеристику видів внутрішньогрупових конфліктів. Наведіть приклади методів й тактик учителя

щодо конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій між учнями. Спрогнозуйте їхню дієвість й результативність у реальних шкільних умовах.

Тема 22. Причини конфліктів. Типи завершення конфліктів педагогом. Основні стратегії й способи профілактики конфліктів у педагогічній взаємодії

Практичне екзаменаційне завдання. Визначте причини появи конфліктів у системі «вчитель – підліток». Змоделюйте ситуації навчально-виховної діяльності, які б демонстрували різні типи завершення конфліктів педагогом. Продемонструйте основні стратегії й способи профілактики конфліктів у педагогічній взаємодії

Тема 23. Психологічний зміст вікових криз. Характерологічні поведінкові реакції підлітків під час кризи. Криза ідентичності раннього юнацького віку

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте зміст вікової кризи у підлітковому віці. Продемонструйте на прикладах характерологічні поведінкові реакції підлітків під час кризи й розкрийте психолого-педагогічні умови її подолання.

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте зміст вікової кризи у ранньому юнацькому віці. Дайте трактування варіантів становлення особистісної ідентичності. Розкрийте психолого-педагогічні умови подолання кризи ідентичності раннього юнацького віку.

Тема 24. Особистісне й професійне самовизначення у ранньому юнацькому віці. Форми й методи профорієнтаційної роботи

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте значення особистісного й професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці для реалізації основних завдань становлення дорослості. Продемонструйте деякі форми й методи профорієнтаційної роботи із старшокласниками у школі.

Тема 25. Формування мотивації навчання у різні вікові періоди шкільного життя. Способи формування у школярів позитивної мотивації учіння

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте загальні принципи формування мотивації навчання у різні вікові періоди шкільного життя. Продемонструйте способи формування у школярів позитивної мотивації учіння. Сформулюйте власні мотиви педагогічного вдосконалення на найближчу перспективу.

Тема 26. Проблема низької результативності навчальної діяльності школярів

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте психолого-педагогічні умови роботи вчителя із проблемою низької результативності навчальної діяльності школярів. Змоделюйте ситуації застосування педагогом практичних методів й способів запобігання неуспішності. Наведіть приклади прийомів психолого-педагогічної підтримки школярів, які мають труднощі у навчанні.

Тема 27. Психологія оцінювання. Труднощі й помилки контрольної діяльності. Правила оцінювання знань учнів із різними типами нервової системи. Вербальне оцінювання знань школярів відповідно рівня їхніх навчальних досягнень

Практичне екзаменаційне завдання. Проаналізуйте оцінювальну діяльність вчителя: закономірності, труднощі й помилки, правила оцінювання знань учнів із різними типами нервової системи. Наведіть приклади видів й форм вербального оцінювання знань школярів відповідно до рівня їхніх навчальних досягнень.

28. Психологія виховання. Вікові аспекти виховання підлітків й старшокласників

Практичне екзаменаційне завдання. Визначте суть психологічних механізмів виховання, розкрийте вікові аспекти виховання підлітків й старшокласників. Проаналізуйте передумови оптимізації виховання школярів.

29. Психолого-педагогічний супровід обдарованих учнів. Види й ознаки обдарованості. Психологічні основи й умови ефективної роботи вчителя з обдарованими школярами

Практичне екзаменаційне завдання. Обґрунтуйте необхідність психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів. Проаналізуйте види й ознаки обдарованості. Розкрийте психологічні основи й умови ефективної роботи вчителя з обдарованими школярами.

30. Психологічний зміст стилів педагогічної діяльності. Структури педагогічних здібностей

***Практичне екзаменаційне завдання*.** Обґрунтуйте психологічний зміст стилів педагогічної діяльності й структури педагогічних здібностей. Здійсніть рефлексивний аналіз власного стилю педагогічної діяльності й актуального рівня педагогічних здібностей.

Тема 1. СПРИЙМАННЯ

Організація сприйняття й спостереження для оптимального засвоєння навчального матеріалу школярами. Завдання педагога щодо забезпечення умов ефективного сприймання й виховання спостережливості учнів

Для ефективного засвоєння навчального матеріалу необхідна організація сприйняття, інакше воно здійснюється стихійно й кожен учень сприймає насамперед те, що його особисто цікавить.

Умови забезпечення ефективності сприйняття:

1. ***Пред'явлення оптимального обсягу інформації.***

Занадто великий обсяг інформації розсіює увагу учня, створює напруженість через те, що можливості аналізаторів й відділів мозку, що переробляють інформацію, обмежені. Учні будуть намагатися сприйняти всю інформацію, а це призведе до поквапливості, нечіткого усвідомлення й поганого запам'ятовування матеріалу. Школярам потрібен деякий час, щоб підготуватися до сприйняття слів учителя (своєрідний латентний період логічного сприйняття). Перші слова пояснень педагогом нового матеріалу, якщо не вжити спеціальних заходів залучення уваги слухачів, часто виявляються марними: коли вчитель вже почав говорити, учні ще тільки налаштовуються на сприйняття.

2. ***Урахування індивідуальних відмінностей у сприйманні.*** Виділяють такі типи відмінностей сприйняття, а саме: синтетичний, аналітичний, аналітико-синтетичний, емоційний, описовий, пояснювальний, об'єктивний, суб'єктивний.

Синтетичний тип сприйняття. Учням цього типу властива схильність до узагальненого відображення явищ, визначення основної суті того, що сприймається. Вони не надають значення дрібницям і не схильні заглиблюватись у них.

Аналітичний тип сприйняття. Учні скрупульозно вникають в усі подробиці навіть тоді, коли це не потрібно, намагаються вирізняти й аналізувати насамперед дрібниці.

Аналітико-синтетичний тип сприйняття. Учні однаковою мірою намагаються зрозуміти суть явища і фактично його підтвердити, прагнучи до аналізу й синтезу.

Емоційний тип сприйняття. Предметне відображення побаченого й почутого учні підмінюють зайвою увагою до своїх переживань, викликаних тим чи іншим явищем. Тому сприйняття й спостереження у таких учнів неорганізоване, неповне.

3. *Урахування вікових особливостей сприйняття*

Завдання розвитку сприймання підлітків:

– інтелектуалізація процесів сприймання, зв'язок з розумовими операціями зіставлення, порівняння, узагальнення, класифікації;

– збільшення цілеспрямованості сенсорних і перцептивних дій;

– формування здатності до більш складного аналізу й синтезу сприйманих об'єктів;

– удосконалення планомірності, всебічності, послідовності, активності, контрольованості процесу сприйняття;

– поглиблення повноти і точності сприймань, вдосконалення спостереження;

– підвищення рівня складності сприймання простору, часу, тексту, картин, музики.

Завдання розвитку сприймання старшокласників:

– перетворення сприймання на складний інтелектуальний процес;

– удосконалення здатності у пізнаваних об'єктах помічати істотні ознаки і тим самим точніше їх відображати;

– активізація осмисленого узагальнення дійсності;

– удосконалення самоспостереження (інтроспекції) за своїми діями, актами поведінки, переживаннями, думками й іншими виявами психічного життя, які спрямовуються пізнавальними і практичними цілями .

Організація спостереження і виховання спостережливості

Завдання педагога щодо формування спостережливості у школярів як риси особистості:

– навчання школярів організованому, цілеспрямованому, планомірному сприйняттю предметів або явищ дійсності;

– ознайомлення з вимогами до проведення спостережень: перед спостереженням школяр повинен чітко сформулювати його мету, скласти план; дотримання природних умов проведення спостережень (не втручатися у хід явищ, що спостерігаються); факт, що спостерігається, має бути зафіксований у такому вигляді, у якому цей факт чи явище існували як щось реальне; здійснити аналіз даних у вигляді інтерпретації, узагальнено-описовому чи фотографічному. Незалежно від обраного виду, констатація й опис мають трансформуватися у пояснення, формулювання чи уточнення гіпотез;

– розвиток спостережливості як особистісної властивості, тобто здатності помічати в предметах і явищах малопомітні (але в той самий час суттєві для будь-якої мети) деталі й ознаки, раптові факти, спроможності робити висновки й відкриття типу «Еврика!»;

– розвиток здатності до спостереження у процесі активної діяльності шляхом накопичення відповідних знань, спеціальних прийомів;

– створення умови для вияву спостережливості в результаті розумової активності, коли учень намагається пізнати, вивчити об’єкт з власної ініціативи;

– забезпечення систематичним вправлянням в спостереженні, удосконалення культури спостереження.

Тема 2. ПАМ’ЯТЬ

Зміст факторів, що впливають на запам’ятовування навчального матеріалу. Вправи розвитку пам’яті школярів

Запам’ятовування, збереження, відтворення досвіду називається пам’яттю.

Фактори, що впливають на запам’ятовування й збереження навчального матеріалу

Педагогові при організації заняття потрібно враховувати ряд об’єктивних й суб’єктивних факторів, що впливають на ефективність запам’ятовування й збереження навчального матеріалу.

Фактори, що впливають на запам'ятовування й збереження навчального матеріалу: *об'єктивні* (способи роботи з матеріалом, новизна, місце, обсяг, зрозумілість, методи навчання) й *суб'єктивні* (інтерес, установка, тип запам'ятовування (механічне, логічне);

Чим більш складні змістовні й різноманітні ***способи роботи з матеріалом*** ми застосовуємо, тим більш точним й міцним виявляється запам'ятовування. А поверхневі й одноманітні способи забезпечують невисокий рівень запам'ятовування.

Новизна матеріалу, внаслідок більшого до нього інтересу школярів, прискорює запам'ятовування. Впливає також й контрастність елементів, що заучуються. Тому за великого обсягу навчального матеріалу, що вимагає запам'ятовування на уроці, краще давати різнорідні завдання.

Співвіднесення нового з уже відомим. Запам'ятовування буде успішніше, якщо нова інформація міститиме відсотків 30 вже відомого. Пояснення складного нового матеріалу необхідно починати із звернення до вже відомого, можливо, до ретельного аналізу старого положення. В педагогічній практиці це називається актуалізацією опорних знань.

Місце матеріалу, що заучується – на початку, всередині або наприкінці – теж має значення для швидкості заучування.

Згідно «Ефекту краю» найуспішніше запам'ятовується інформація, яка обговорювалася на початку уроку й в кінці, або на початку параграфа й в кінці.

Обсяг матеріалу, що запам'ятовується (кількість букв, цифр, фігур і т.п.) повинен бути пропорційним числу спроб запам'ятовування.

Складність (зрозумілість) матеріалу впливає на запам'ятовування: чим складніше за структурою навчальний матеріал, тим важче він запам'ятовується. Без опори на розумову діяльність, без опори на розуміння повноцінне засвоєння знань учнями взагалі неможливо.

Форма пред'явлення й характер матеріалу. Наочно-образний матеріал запам'ятовується краще словесного. Особлива роль у запам'ятовуванні належить наочним образам**,** «картинкам», що корисно малювати у своїй уяві, читаючи описувані в тексті події.

Логічно зв'язаний текст відтворюється повніше, ніж розрізнені фрагменти (речення). Матеріал сприймається й запам'ятовується краще, якщо він подається в структурованому вигляді. Для цього необхідно виокремлювати частини параграфа або елементи матеріалу, фіксувати зв'язки між ними. Особливо слід наголосити на необхідності виділення головного в інформації, найбільш суттєвого.

Ставлення учнів до матеріалу істотно впливає на заучування. Погана пам'ять пояснюється нерідко тим, що в учня відсутній *інтерес* до предмета навчання. Така «погана» пам'ять може поєднуватися з гарним запам'ятовуванням того, що дійсно цікаво. Емоційно насичений матеріал запам'ятовується краще, ніж емоційно нейтральний, тому бажано в процесі викладу матеріалу впливати не тільки на розум, але й на почуття школярів.

Розуміння школярами значимості знань, ***установка учня на тривалість*** запам'ятовування. Настанова «запам'ятати надовго» спричиняє більш складну розумову діяльність порівняно з тим, якщо така настанова відсутня. Отож, якщо учень вчить тільки для того, щоб здобути оцінку, то ефект запам'ятовування буде набагато меншим, ніж у тому випадку, коли він хоче мати міцні знання на майбутнє.

Природність умов запам'ятовування

Це звучить парадоксально, але міцніше запам'ятовуються незавершені дії. Перервані дії запам'ятовуються краще, ніж закінчені (ця закономірність має назву «ефект Зейгарник»). Пояснюється це тим, що виконане завдання стирає з пам'яті мотиваційну установку, котра стає вже непотрібною, у той час як при перериванні завдання мотиваційна установка залишається, тому що потреба досягнення мети виявилася незадоволеною. Тому вчителеві іноді корисно закінчити урок на поясненні, не доведеному до кінця.

Є також сенс не вимагати від дитини строгої послідовності при виконанні домашніх завдань. Потрібно навчити дитину орієнтуватися в матеріалі і, виходячи з цього, планувати свою діяльність.

Варто прилаштовувати функціональний стан та біоритми школярів до навчання. Дисциплінами, які вимагають найбільшого навантаження на пам'ять, необхідно займатися в першій половині дня. Найбільш слушний для цього час – близько 11 години та близько 16 години (функціональний стан людини в цей час знову поліпшується). У грі діти запам'ятовують краще, ніж на заняттях. Пізно увечері не варто вивчати вірші, заучувати нові іноземні слова, доцільніше в цей час зайнятися повторенням.

Осмислення й розуміння учнями навчального матеріалу (логічне (смислове) й механічне запам'ятовування)

Саме ***способи запам'ятовування*** частіше за все виявляються найбільш слабкою ланкою пам'яті, тому педагогу необхідно звертати увагу на формування логічного (смислового) запам'ятовування, бо саме воно забезпечує найбільшу ефективність мнемічної діяльності. Етапами логічного запам'ятовування є: **1)** усвідомлення мети запам'ятовування; **2)** розуміння його сенсу; **3)** аналіз матеріалу; **4)** визначення найважливіших думок; **5)** узагальнення; **6)** запам'ятовування узагальнених думок.

Доцільно використовувати спеціальні прийоми запам'ятовування (довільне асоціювання, групування інформації у блоки, складання плану, систематизація, схеми). Одним з найважливіших прийомів запам'ятовування є складання плану: виділення в тексті частин, смислових опор, придумування до них заголовків, об'єднання матеріалу за визначеними опорними пунктами чи заголовками. За даними П. Зінченка, тексти, ідо запам'ятовують шляхом складання плану, через місяць відтворюють у півтора рази краще, ніж після триразового повторення.

Кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу сприяє і формулювання суті прочитаного. Для цього складають конспекти лекцій і книг. Якщо ж учні пишуть конспект, списуючи підряд весь текст, то вони припускаються помилки. В процесі такого списування вони не аналізують текст, не виділяють у ньому головне, не запам'ятовують, а механічно виконують нудну роботу.

Механічне заучування (зубріння) характеризується тим, що навчальний матеріал запам'ятовується таким, яким він є, тобто без

розуміння його змістовних зв'язків й логіки побудови. Учень, що механічно запам'ятав навчальний матеріал, не вміє використовувати його у змінених умовах. Деякі педагоги припускаються помилки, вимагаючи від учнів, щоб вони під час пояснення нового матеріалу якнайбільше запам'ятали, не звертаючи уваги на осмислювання інформації.

Наприклад, учитель задовольняється тим, що учень майже дослівно повторює побачене або почуте. Тим часом прагнення школяра якнайшвидше запам'ятати сприйманий матеріал може негативно позначитися на його розумінні. Таке прагнення призводить до формалізму в засвоєнні. Більше того, це позначається й на ефективності самого запам'ятовування .

Осмислене запам'ятовування набагато продуктивніше. Проте іноді є необхідність запам'ятати що-небудь механічно. Це можуть бути окремі фрагменти навчального матеріалу, наприклад таблиця множення, але основою навчання є осмислене логічне запам'ятовування. При механічному запам'ятовуванні в пам'яті через одну годину залишається тільки 40% матеріалу, а ще через кілька годин – всього 20%, а в разі осмисленого запам'ятовування 40% матеріалу зберігається в пам'яті навіть через 30 днів.

Способи запам'ятовування навчального матеріалу. Залежно від складності матеріалу потрібно використовувати різні способи запам'ятовування (розподілений і концентрований). Заучування частинами має перевагу за великої складності матеріалу. Крім того, при цьому методі в учнів найчастіше виникає задоволення від досягнення проміжних цілей, а позитивне емоційне тло має неабияке значення. Розподілений метод (окремими порціями) дає кращий результат, ніж концентрований. Великий обсяг інформації вивчається за смисловими частинами: варто при цьому використовувати прийоми аналізу матеріалу (скласти план розділу, класифікувати інформацію, систематизувати її, згрупувати, порівняти з набутою раніше, утворити асоціативні ланцюжки).

Щоправда, при розподіленому методі важливо враховувати інтервали між серіями повторень: вони повинні бути оптимальними за тривалістю, інакше слід від попереднього заучування може зникнути. Тривалість однократного заучування й інтервали

відпочинку між заучуваннями індивідуальні для кожного учня. Вивчивши частини, їх потрібно з'єднати в ціле й повторити вже всю комбінацію відразу.

Заучування концентрованим способом вимагає більшої витрати часу й сил ще до того, як з'явиться його результат. Це вимагає від учня терпіння й цілеспрямованості. Однак чим вища зв'язність матеріалу, тим більш ефективним буде цілісний метод заучування. Слід враховувати, що при концентрованому методі можуть з'явитися стомлення, нудьга (від одноманітності навантаження), які приводять до зниження інтенсивності довільної уваги й внаслідок цього – до погіршення запам'ятовування.

При заучуванні напам'ять вірша доцільним є поєднання обох цих способів. Після того, як вірш або уривок прочитано повністю з початку до кінця, слід вдуматися в його зміст, скласти план, поділити на логічно закінчені уривки. Далі кожен уривок один за одним повторювати до твердого засвоєння, поєднуючи в подальшому підряд дві, три, чотири частини, а потім відтворити весь вірш повністю. Корисно в процесі заучування час від часу знову перечитувати весь вірш. Треба звертати увагу на зв'язки між строфами. Потрібно зв'язувати останні слова строфи з початком наступної. Не варто вчити вірші строфами: короткі – цілком, довгі – частинами і загалом.

При опрацюванні тексту рекомендують спершу прочитати весь текст, щоб зрозуміти головну думку, підкреслити, виписати, повторити потрібне. Друге читання має бути уважним й передбачати виокремлення деталей, третє – запам'ятовування, четверте – контроль його якості, заповнювання пропусків, п'яте – довільний переказ тексту подумки чи, згадування основних думок, відповіді на запитання. Кращому запам'ятовуванню тексту допоможе наявність наперед продуманих й чітко сформульованих до нього питань, відповіді на які можуть бути знайдені у процесі читання тексту. У цьому випадку текст у пам'яті зберігається довше і відтворюється точніше, ніж тоді, коли питання до нього ставляться після прочитання.

Творча активність учня сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу. Наприклад, ті речення, які були придумані

на уроці української мови самими учнями, запам'ятовувалися значно краще, ніж речення, що пропонувалися їм у готовому вигляді.

Інколи те, що запам'ятовується мимоволі – у процесі діяльності, не спрямованої на запам'ятовування, нерідко фіксується і зберігається в пам'яті краще, ніж те, що запам'ятовується спеціально.

Деякі вправи для розвитку пам'яті

Можливості кращого запам'ятовування інформації значно посилюються, якщо пам'ять тренувати. Психологи пропонують систематично виконувати такі ***вправи***:

1. Уважно подивіться на предмет, пейзаж або людину впродовж 5 с. і якомога краще запам'ятайте обраний об'єкт. Заплющіть очі, намагаючись досягти максимально чіткого, яскравого й детального зображення об'єкта. Подумки поставте собі запитання про подробиці обраного об'єкта і спробуйте на них відповісти. Відкрийте очі й порівняйте уявний образ з оригіналом . Виконуйте вправу, доки не досягнете результату.

2. Викиньте на стіл 4 сірники. Протягом 5 с. подивіться на них і запам'ятайте їх розташування. Вийдіть в іншу кімнату і спробуйте відтворити правильне розташування сірників на папері. Якщо це вдалося, щодня додавайте по одному сірнику, доводячи кількість до 14. Якщо ви легко впоралися із завданням, можете його ускладнити – необхідно запам'ятовувати розташування не тільки сірників, а й їхніх голівок.

Тема 3. МИСЛЕННЯ

Психолого-педагогічні умови розвитку мислення школярів. Методи й прийоми активізації розумової діяльності учнів середніх і старших класів

Мислення – це соціально зумовлений, пов'язаний з мовленням, психічний процес узагальненого та опосередкованого відображення

предметів і явищ в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Мислення є вищим пізнавальним процесом.

***Психолого-педагогічні умови розвитку мислення школярів**:*

1. *Урахування вікових особливостей мислення школярів*

Особливості розвитку мислення підлітків: у підлітків поглиблюється зміст мислення, удосконалюються його засоби, формуються розгорнені міркування і умовиводи, а з недостатньо усвідомлених і мимовільних вони стають довільними і свідомо регульованими. Найбільш істотні зміни в структурі психічних пізнавальних процесів підлітків спостерігаються саме в інтелектуальній сфері. Основні властивості розвитку підлітків полягають у: можливості вияву нестандартного підходу до уже відомих проблем; вмінні включати часткові проблеми в більш загальні, родові; здатності поставити слушні запитання навіть на основі погано сформульованих завдань.

Мислення старшокласників характеризується домінуванням теоретичного (словесно-логічного, абстрактного) типу мислення, спроможністю займатися теоретичними міркуваннями і самоаналізом; пошуком теоретичних пояснень явищ дійсності. Теоретичне мислення стає засобом формування наукового світогляду старшокласників.

2. *Сприяння повноцінному розвитку універсальних складових мислення передбачає досягнення:*

– високого рівня сформованості елементарних розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, виділення істотного тощо;

– високого рівня активності, розкутості та плюралістичності мислення, що виявляється в продукуванні великої кількості різних гіпотез, настанові на множинність варіантів розв'язання, висуванні нестандартних ідей і гнучкості переходів від однієї до іншої;

– високого рівня організованості й цілеспрямованості мислення, що виявляється в чіткій орієнтації на виділення істотного в явищах, використанні узагальнених схем аналізу явища, усвідомленні власних способів мислення і контролі над ними.

Усебічне сприяння розвитку творчого мислення, якому притаманні: «чутливість до суттєвого»; оригінальність думки, можливість одержати нестандартні відповіді; незвичайні

асоціативні зв'язки, ідеї; відкрите ставлення до проблеми, розгляд її загалом, намагання розуміти і по-своєму розв'язати її; гнучкість, нескутість минулим досвідом тощо.

Раціональна організація всього навчального процесу**,** оволодіння школярами алгоритму розв'язання мисленнєвих задач.

Виділяється чотири основних етапи процесу розв'язання завдання. На першому вивчаються умови, що перешкоджають досягненню мети, виявляються приховані властивості об'єкта й невідомі зв'язки, робляться нові узагальнення. На другому етапі складається план і формуються припущення про можливе розв'язання – гіпотези. У них відбиваються підходи до розв'язку завдання, певне передбачення результату. На третьому відбуваються оцінка гіпотез і вибір однієї з них. На четвертому знайдене рішення зіставляється з метою й вихідними даними. Якщо воно з ними не узгоджується, мислення триває.

3. *Урахування причин порушення продуктивності мислення*

Мисленнєва діяльність не завжди виявляється високоорганізованою і продуктивною. Нерідко не вдається знайти розв'язок задачі, дійти до нього прямим шляхом. Причинами цього можуть бути:

– невідповідне, неточне бачення ситуації. Часто людині перешкоджає відсутність бачення, розуміння основних передумов досягнення результату . Спочатку вона ніби бачить усю ситуацію, але часто це бачення виявляється невідповідним, неточним, надто загальним чи надмірно зосередженим на деталях;

– спокуса швидкого об'єднання аспектів, проблем. Наявність у задачі нечітко усвідомлених проблемних питань негативно позначається на баченні цілого, нав'язує вузький погляд на проблему, непродуктивно фокусує його;

– суб'єктивні труднощі і проблеми. Це насамперед сильні переживання, які суттєво погіршують здатність людини спокійно думати, унаслідок чого предмети та їх властивості сприймають у зміненому значенні. Позитивні емоції (не дуже сильні) значно поліпшують можливості мислення;

– домінування у процесі розв'язування задачі «Я» людини, неконтрольоване прагнення завжди мати рацію. Така людина не

залежить ні від актуальної пізнавальної ситуації, ні від законів логіки, бо в центрі її – власне Я. (М.В. Савчин)

Забезпечення демократичного стилю виховання дитини як загальна умова формування пізнавальних інтересів і інтелектуальних почуттів. Виховання наполегливості і відчуття успіху, що додає учням упевненості у своїх силах, налаштовує на нову пізнавальну активність, стимулює інтелектуальні можливості.

4. *Урахування зони найближчого розвитку.* Педагог має фіксувати відстань між рівнем актуального (самостійний успіх дитини) і потенційного розвитку (успіх дитини за допомогою дорослого). Організація особливої форми співробітництва, взаємодії з дорослим у навчанні з орієнтацією на зону найближчого розвитку й з урахуванням індивідуальних відмінностей дитини веде її розвиток уперед. Наприклад, учень може розв’язати задачу тільки в результаті мисленнєвого процесу. Учитель, який знає її розв’язок, ніколи не підказує учневі всього процесу розв’язування, а за потреби допомагає йому самостійно виконати завдання. В іншому разі розвиток його мисленнєвої діяльності гальмуватиметься.

Методи й прийоми активізації розумової діяльності учнів середніх й старших класів:

1. *Використання проблемних ситуацій задля підвищення умотивованості й цілеспрямованості мислення.* Важлива роль в активізації пізнавальної діяльності належить проблемним ситуаціям. Вони виникають за умов, коли учень не може розв’язати поставлене перед ним завдання за допомогою відомих йому знань й способів дій. Цьому сприяє такий виклад матеріалу, коли педагог лише повідомляє фактичний матеріал, а учні самі визначають його сутність, причини, закономірні зв’язки тощо. Проблемні ситуації створюють умови для розвитку понятійного мислення школярів, глибшого усвідомлення ними особливостей перебігу власних роздумів й міркувань, рефлексії, вироблення індивідуального стилю інтелектуальної діяльності.

2. *Використання самостійної роботи учнів* на заняттях є поширеним прийомом активізації розумової діяльності. Слід враховувати схильність підлітків до експериментування, їхнє прагнення усе самостійно перевірити, особисто переконатися в

істинності знань й тверджень. Самостійність мислення підлітка реалізується в умінні самостійно побачити, поставити нове запитання, нову проблему, розв'язати її власними силами. Доцільним є залучення нових знань до системи відомих знань шляхом самостійних здогадок, припущень і висновків. Не дивно, що вчителі-майстри активно підтримують прагнення пояснити незрозуміле й невідоме, незалежність у поглядах та сміливість висловлювань своїх вихованців.

3. *Використання наочності й ілюстративності.* Для ефективного засвоєння навчального матеріалу корисно використовувати схеми, діаграми, діапозитиви, кінофільми, розповідь-бесіду за картинкою. Однак сама по собі наочність ще не обумовлює високого рівня засвоєння, необхідно пов'язати сприйняття наочного матеріалу з розумовою активністю учнів. Значну роль при цьому відіграють запитання педагога, його словесні пояснення.

Отже, якщо знання здобуваються учнями з наочного матеріалу під керівництвом педагога, їхні уявлення про об'єкт формуються більш диференційовано, матеріал запам'ятовується краще, ніж у тому випадку, коли наочні засоби лише підтверджують або конкретизують словесні повідомлення вчителя (Л.В. Занков).

4. *Використання переваг понятійного мислення.* Педагог може запроваджувати у навчальний процес різноманітні завдання та вправи на розвиток словесно-логічного мислення: оволодіння діями узагальнення і класифікації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, систематизації, вилучення «зайвого» слова або зображення, не пов'язаного загальною ознакою з іншими, піктограми, послідовність картинок й явищ як основи для послідовного (логічного) розмірковування, доповнення фраз тощо.

5. *Використання завдань високого рівня складності.* Для підлітків характерна підвищена інтелектуальна активність, стимульована не тільки їх природною допитливістю, а й бажанням продемонструвати свої здібності, отримати високу оцінку. Розв'язуючи складні завдання, вони нерідко виявляють високорозвинений інтелект, неабиякі здібності. Необхідність

розв'язувати прості завдання іноді викликає у підлітків емоційно-негативну афективну реакцію, відмову від такої роботи.

6. *Використання евристичної бесіди задля збагачення нових знань особистісними сенсами і цінностями.* Вона проходить у формі діалогу, живого обміну думками. За допомогою системи цілеспрямованих питань («Чому?», «Звідки це випливає?», «Як це перевірити?», «Що є причиною?») педагог спрямовує й підтримує пізнавальну активність, контролює її ступінь, що особливо важливо для школярів середніх класів. Відповідаючи на запитання вчителя, учні змушені активно оперувати навчальним матеріалом, аналізувати, осмислювати його, робити певні висновки, узагальнювати, висловлювати свої думки. У той же час питання типу: «Як називається?», «Які це дії?», «Що ми зробили?», які переважають у шкільній практиці, змушують учнів лише відтворювати фактичні дані. Таким чином виявляється, що учень запам'ятав, а не як він зрозумів зміст навчального матеріалу.

7. *Використання прийому порівняння.* Порівняння є не тільки основною умовою продуктивності розумових процесів, але й умовою здійснення операцій аналізу й синтезу. Учні, котрі не усвідомлюють цієї розумової операції, допускають багато помилок, наводять недостатньо ознак подібності й відмінності порівнюваних об'єктів. Часто школярі не вміють виділяти істотні ознаки об'єктів, відносять до істотних несуттєві характеристики, перераховують ознаки, не порівнюючи їх одна з одною. Якщо відмінності не стають предметом усвідомлення учнів, вони схильні змішувати поняття і правила, що є подібними за несуттєвими ознаками.

Педагог, використовуючи прийом порівняння, має прагнути зробити самі порівняння максимально складними. Якщо учням пропонується знайти подібність, то потрібно підібрати такі предмети і явища, які є максимально різними. Якщо ж потрібно знайти відмінності, то варто підбирати, наскільки це можливо, максимально подібні об'єкти й явища.

8. *Використання прийому переформування* – погляд на проблему по-новому, наприклад, конкретизувати, спростити, знайти часткове розв'язання, використати аналогію тощо.

9. ***Постановка на уроці чітких цілей, що*** відображують головний зміст уроку. Знаючи мету уроку, учні постійно подумки співвідносять із нею повідомлювані вчителем положення, приклади, висновки.

10. ***Поєднання засвоюваного матеріалу із життєвим досвідом*** учнів, із навколишньою дійсністю. Таким способом теорія зв'язується із практикою, навчальний матеріал включається в систему вже наявних знань, роблячи їх більш системними й упорядкованими.

Варто використовувати прагнення підлітків і старшокласників будувати життєві плани. Це розвиває гіпотетико–дедуктивного мислення , здатність формулювати, перевіряти та оцінювати гіпотези, відкривати закономірності, систематично досліджувати чинники, які зумовлюють певні події.

11. ***Використання підсвідомості.*** Якщо людина довго ламає голову над задачею, занурюється в неї, але розв'язати так і може, то доцільно зупинитися та зайнятися чимось іншим. Підсвідомість саме буде працювати над проблемою й, можливо, видасть найкращий результат.

Тема 4. УЯВА

Виховання уяви школярів у різних видах продуктивної діяльності на різних вікових етапах. Умови виховання й активізації уяви школярів. Змоделюйте найбільш цікаві, на ваш погляд, прийоми розвитку уяви

Уява – пізнавальний процес відображення майбутнього шляхом створення нових образів на основі переробки образів сприйняття, мислення й уявлень, отриманих у попередньому досвіді. За допомогою уяви створюються образи, що ніколи в цілому не сприймалися людиною в дійсності. Сутність уяви полягає в перетворенні світу. Цим визначається найважливіша роль уяви в розвитку людини як діючого суб'єкта.

Умови виховання й активізація уяви школярів:

1. *Урахування внутрішніх закономірностей розвитку уяви.* Розвиток уяви вимагає нагромадження відповідного досвіду й вироблення вміння подумки сполучати образи в нові поєднання і комбінації, та уявляти можливі зміни дійсності. Такі вміння утворюються поступово і проходять у своєму формуванні кілька етапів. За законом (ефектом) Т. Рібо, з віком людини розвиток уяви уповільнюється й поступається розвиткові мислення. Перша стадія розвитку уяви охоплює дошкільний, підлітковий і юнацький вік. У цей час уява з мисленням тісно не пов'язані і навіть знаходяться в певному антагонізмі, оскільки це період активного формування мислення. Наступна стадія характеризується послабленням ролі уяви й посиленням здатності міркувати. На третій стадії уява підпорядковується мисленню, тому в більшості людей вона занепадає й лише в деяких підноситься над мисленням, стаючи справді творчою силою.

2. *Використання різних видів продуктивної діяльності на різних вікових етапах*.

*У **молодшому шкільному віці*** активізації уяви сприяють різні види продуктивної діяльності, такі як конструювання, ліплення, малювання. Протягом молодшого шкільного віку уявлювані образи стають більш точними і чіткими, узагальненими та яскравими; виникнення образів пов'язується не лише з конкретним предметом, картинкою, а з опорою на слово. З'являється вимогливість до створених образів, прагнення максимальної схожості з реальними об'єктами.

Завдання дорослих:

– збагачення й урізноманітнення витворів уяви, збільшення швидкості утворення образів фантазії у процесі читання художньої літератури. Художній опис дає дітям можливість уявити собі картину, змальовану автором, перенестись у зображувану ним обстановку, «бачити» і «чути» героїв твору, переживати найрізноманітніші їхні почуття ;

– допомога у подоланні труднощів створення образів об'єктів, які безпосередньо не сприймалися (засвоєння географічних, історичних понять, розв'язування математичних задач).

*У **підлітковому віці*** продовжується збагачення життєвого досвіду, розширення знань основ наук. Це призводять до зміни не лише змісту образів уяви, а й способів їхнього утворення. Образи уяви підлітка ґрунтуються на реальності. Далекі від неї фантастичні уявлення виникають у школяра лише при спеціально поставленій меті створити щось незвичайне. У цьому віці розширюються способи утворення образів уяви, провідним серед яких стає мовлення, особливо внутрішнє. Підлітки починають писати вірші, серйозно займатися малюванням й іншими видами творчості. Про розвиток творчої уяви у підлітків свідчать продуктивність, оригінальність, самостійність уяви, а також зміна домінування її видів: від мимовільного (пасивного) до довільного (активного), від репродуктивного до творчого.

Завдання дорослих:

– дотримання ліній переходу уяви від репродуктивних форм до творчої переробки уявлень, від простого їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів.

– розширення змісту образів уяви через залучення школярів у процеси розуміння художніх творів, технічних креслень, описів історичних подій, різні види творчої діяльності;

– навчання учнів формулювати різні за складністю задуми (планувати, програмувати свою діяльність) і реалізовувати їх. Ці завдання ефективно розв’язуються при організації дорослим продуктивних видів діяльності підлітків;

– удосконалення довільності й керованості образами уяви.

– створення умов для розвитку творчих здібностей підлітків, високої сенситивності до новизни стимулу, новизни ситуації, виявленню нового у звичайному.

*У **старшокласника*** образи уяви виникають під впливом завдань, які ставляться змістом навчальної діяльності та життя. Складний навчальний матеріал вимагає від старшокласників досконалішої репродуктивної уяви, і водночас у них розвивається творча уява (образна, технічна та наукова), що виявляється у різноманітних видах творчої діяльності. Рання юність знаменується відкриттям для себе власного внутрішнього світу, розвитком здатності заглиблюватися в себе, у світ своїх переживань і

психічних станів. Значне місце у психічному житті в цьому віці посідають мрії, які стають особливо конкретними і дієвими. Пристосовуючись до дійсності, старшокласники втрачають значну частину ілюзій.

Завдання наставників:

– удосконалення теоретичного мислення, переходів думки від конкретного до абстрактного, що зумовлює розвиток творчої наукової уяви;

– допомога у співвіднесенні образів уяви, особливо мрій, з реальністю та власними можливостями юнаків;

– сприяння посиленню самоконтролю за роботою уяви, більшої критичності до витворів своєї уяви, орієнтації у співвідношенні гіпотетичного і можливого, реально існуючого й потенційно можливого.

– розширення домінантності пізнавальної мотивації, сфери інтересів, потреб, світогляду особистості, що наповнюють її духовний світ. З діяльністю уяви пов’язане формування гуманності, чуйності, почуття обов’язку тощо. Виявити емпатію може лише людина, яка, знаючи життя та особливості характеру іншої людини, здатна уявити її душевний стан у певний момент.

3. *Збагачення психічного життя школярів, залучення їх до багатопланової й різноманітної діяльності,* занурення у світ мистецтва, літератури, музики, природи. Чим більше учні бачать, чують, переживають, тим продуктивнішою буде активність їхньої уяви. Відтворювальна уява вихованців розвивається під час сприймання (зокрема художніх творів), а творча формується під час гри, розв’язання проблемних ситуацій та дослідницької діяльності. Велике значення для розвитку уяви має участь особистості у творчих гуртках: художніх, літературних, технічних, наукових.

4. *Заохочення допитливості школярів*, їхнього експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі стереотипних зразків. Невдалі педагогічні впливи, стандартизоване шкільне навчання, авторитарне ставлення, гіперопіка і емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність учнів, викликають безпорадність, зневіру у власних силах, порушують розвиток уяви.

5. ***Оволодіння процесами створення образів уяви*** засобами уявного перетворення дійсності через зміну величини предметів, (взагалі перебільшення і зменшення широко використовуються дітьми для створення різних образів), шляхом комбінування отриманих раніше уявлень, довільного підкреслення, виділення певних властивостей об'єкта, окремих його рис (дружні шаржі, карикатури); конструювання типових образів у процесі читання дитячої літератури, історичних сюжетів (типізація); схематизації просторових геометричних уявлень. Важливо розвивати у школярів здатність бачення цілого раніше частин, перенесення функцій з одного предмета на інший, визначаючи їх подумки . Таке вміння виробляється за умови здатності учнів поєднувати різні предмети і явища в єдиний смисловий сюжет.

6. ***Співтворчість учнів і творчої особистості вихователя,*** здатного створити предметне середовище для розвитку уяви, усередині якого особистість мала б можливість уявляти, придумувати, самостійно знаходити й визначати проблемні ситуації й завдання, творити.

Необхідно пам'ятати про велика роль уяви й у педагогічній творчості. Специфіка педагогічної праці полягає у тому, що її результати виявляються не відразу, а через якийсь, іноді тривалий час. Педагогічні уявлення у вигляді моделі сформованої особистості дитини, образу її поведінки й мислення у майбутньому визначає вибір методів навчання й виховання, педагогічних вимог і впливів.

7. ***Використання різних цікавих вправ для розвитку уяви***. Яскравість і точність уявлень у школярів зростають під впливом вправлення. Наприклад, учитель може запропонувати учням розглянути конкретний предмет (стілець, книгу, ручку) й розповісти його «біографію»; розглянути репродукцію не дуже відомої картини і розповісти, як розвивалися б події далі, якби герої картини ожили; знайти серед знайомих людей прототипи відомих персонажів літературних творів, народних казок й розповісти про них; придумати і логічно пов'язати у невеличкій розповіді дві дії: шукати – назбирати; розповісти відому історію

«навпаки» (добрі герої стають злими, а злі – добрими; придумати незвичайні пригоди у фантастичних обставинах тощо.

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

Деякі прийоми розвитку уяви (ігри та вправи)

Гра «Загадування предмета за допомогою пари інших предметів»

Називають який-небудь добре відомий усім предмет (явище, істота), наприклад змія. Потрібно назвати два інших предмети, у цілому мало схожих на заданий, але сполучення ознак яких по можливості однозначно б його визначало, тобто ніби замаскувати, закодувати його іншими предметами. У цьому випадку можуть бути названі, наприклад, гірська дорога і шкіряне портмоне (синтез деяких їхніх ознак: довжини, вузькості й звивистості дороги й особливостей поверхні портмоне – ознаки змії) чи струмок і миша (довге, в'юнке і рухливе, живе, з головою, очима , чи мотузка і вітер (довге і в'юнке) тощо.

Протягом обмеженого часу (5-7 хв.) варто знайти якнайбільше варіантів такого загадування й вибрати найкращий. Запропоновані учасниками гри відповіді обов'язково обговорюють й узгоджують. За результатами обговорення визначать переможця, а також формулюють найбільш точну й оригінальну відповідь, що може бути продуктом колективної творчості.

Тема 5. УВАГА

Роль уваги у навчанні й вихованні школярів. Причини й наслідки неуважності. Продемонструйте умови, способи й прийоми виховання уважності школярів

Увага – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється в спрямованості та зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях.

Увага є організацією психічної діяльності школяра. Основні функції уваги сприяють відбору значущих предметів, об'єктів та ігнорування інших впливів. Увага обмежує певну кількість інформації, яка надходить через різні канали до мозку, свідомості; створює необхідні передумови для прийому найбільш актуальної інформації, виконує функцію фільтра інформації.

Увага обслуговує різні психічні пізнавальні та емоційно-вольові процеси, складові навчальної діяльності. Вона здійснює регулювання й контроль діяльності, поведінки, протікання психічних процесів учнів.

Увага є необхідною умовою чіткого, усвідомленого відображення матеріалу та його міцного засвоєнні. Успішність учбової діяльності школярів обумовлена такими властивостями уваги як стійкість, зосередження, переключення, розподіл, обсяг. Часто нерозуміння учнем нового матеріалу, погане запам'ятовування, помилки під час виконання домашнього завдання пов'язані, як правило, з недостатньою увагою.

Увага затримує об'єкт у фокусі свідомості, що пов'язано з процесом зосередженості. Завдяки увазі відбувається збереження діяльності школярів протягом певного часу.

Результати навчання залежать від сили і тривалості уваги учня, розвитку властивостей та видів уваги.

На основі високого рівня розвитку довільної уваги формується уважність як риса характеру. *Уважність* особистості – це складне утворення, що визначається спрямованістю особистості, системою її ціннісних орієнтацій (Т. Лисянська).

Отже, формування уваги виступає одним з основних факторів продуктивності навчальної, трудової й інших видів діяльності, самовираження особистості.

Для виховання уважності школярів учителю важливо розрізняти стани уважності та усвідомлювати причини їхньої неуважності.

Стани уважності: **1)** справжня уважність: готовність працювати протягом уроку, наявність відповідної робочої пози, міміки тощо; **2)** хибна неуважність: зовнішні ознаки до праці виявлені слабко, що стосується більше меланхоліків, флегматиків; у сангвініків, холериків спостерігається вищий рівень активності;

3) дійсна неуважність: відсутність належної готовності до уроку, постійне відволікання від навчального процесу; **4)** хибна уважність: невідповідність зовнішньої форми уваги робочому стану (ліньки думати, відсутність усвідомленого розуміння значущості навчального процесу тощо).

Причинами неуважності школярів є: ненавмисне, мимовільне відволікання від основної діяльності; передчасне припинення процесу сприймання, або розмірковування через наявність різких сторонніх подразників; слабкість довільної уваги та відсутність знань; недостатня сформованість вольових якостей; надто поспішне реагування на інформацію, що сприймається; надмірна зосередженість, сконцентрованість на іншому об’єкті (несправжня розсіяність); недостатня розумова активність; негнучка увага, відсутність уміння переключатися; нездатність концентруватися (справжня розсіяність); наявність аденоїдів, порушення правильного дихання, а отже, недостатнє постачання киснем мозку; підвищена фізична або розумова втомлюваність, погане самопочуття; важкі переживання, психологічна травма, порушення режиму дня; емоційне перенавантаження внаслідок великої кількості позитивних або негативних вражень; монотонна, одноманітна, тривала, нетворча робота; надто швидкий або надто повільний темп діяльності;

Загальні умови організації (виховання) уваги школярів:

– чітка постановка цілей, мети і завдань уроку, поетапне структурування поурочних завдань на внутрішньо самостійні частини. Планування розумного обсягу завдань, з якими учень здатен упоратися самостійно. При дуже великому обсязі роботи увага стає нестійкою внаслідок одноманітності, монотонності або ж втоми, а при недостатньому обсязі виникає неповне завантаження учнів, з’являються паузи, учні починають відволікатися;

– належна мотивація у вивченні предмету або завдання. Щоб пояснити – треба зацікавити; щоб змусити діяти – треба підготувати до дії; щоб повідомити щось нове – треба викликати очікування нового (Л.С. Виготський);

– послідовність, доступність, чіткість, лаконічність пояснень;

– використання чогось яскравого, незвичного, незнайомого в знайомих предметах та явищах для підтримки мимовільної уваги;

– привчання учнів працювати за різних умов, тренуючи довільну увагу;

– створення настрою захоплення, ентузіазму, зацікавленості для виникнення післядовільної уваги;

– опора на всі види уваги, управління їхньою динамікою й використання переваг кожного виду;

– забезпечення єдності уваги й сприймання, уваги й пам’яті, уваги й мислення, уваги й уяви у навчальній діяльності;

– впровадження різноманітних способів викладання, форм і видів навчальної діяльності (пояснення, самостійна робота, контрольна робота, дидактичні ігри тощо);

– введення елементів змагальності, ігор, однак при цьому необхідно пам’ятати, що сильне емоційне збудження заважає зосередженню уваги;

– забезпечення психологічного супроводу учня щодо розвитку окремих властивостей уваги, відпрацювання та закріплення отриманих навичок у таких напрямках виховання уважності: розвиток здатності бути уважним, підвищення здатності концентрувати увагу, розвиток стійкості уваги та її зосередженості, розвиток здатності швидко переключати увагу і розподіляти її, розширення обсягу уваги;

– виховання стійкості уваги через формування вольових якостей;

– привчання учнів до швидкого включення щодо виконання поставлених завдань;

– вибір оптимального темпу роботи. Занадто низький темп розхолоджує, розсіює увагу, а занадто високий, з одного боку, не дає часу на зосередження, а з іншого – швидко викликає стомлення, що теж призводить до зниження інтенсивності уваги;

– формування розподілу уваги як певної трудової навички одночасного виконання кількох дій у високому темпі;

– використання вправ на переключення уваги з об’єкта на об’єкт, *з* виокремленням найбільш важливих характеристик;

– максимальна опора на мисленнєву діяльність дітей, стимуляція до розмірковування, демонстрування логічних зв’язків між

окремими завданнями. Якщо в ланцюзі взаємозалежних умовиводів випадає якась ланка увага учня слабшає й переключається на інші об'єкти;

– поступове розкриття в навчальному матеріалі нових і нових нюансів. Це буде створювати в учнів ефект новизни й пожвавлювати їхню увагу;

– введення елементів співпраці, підтримка творчого підходу до завдання, відповідального ставлення до результату діяльності;

– здійснення позитивного підкріплення та усунення причин негативного ставлення учнів до навчального матеріалу через острах не впоратися із завданнями;

– урахування статевих відмінностей уваги;

– вміння педагога спостерігати за станом уваги учнів, вчасно її підтримувати;

– подолання всіх різновидів неуважності на основі формування мотивів учіння та праці; пов'язування уваги з вимогою дисципліни;

– здійснення індивідуального підходу щодо активізації уважності. Роз'яснення кожному школяреві особливостей його уваги, як сильних, так й слабких її властивостей;

– бадьорість самого педагога, виражена в його голосі. Не варто затягувати пояснення, перетворювати їх у довгі монологи, багаторазово повторювати те, що учні вже добре зрозуміли або вже добре знають із попередніх занять;

– забезпечення живого контакту вчителя з класом. Урізноманітнювати працю на уроці можна не лише змінюючи види занять. Треба, щоб викладення матеріалу було не монотонним і одноманітним, а жвавим, динамічним. Відомо, що цікава бесіда, під час якої учні не тільки слухають, а й відповідають на запитання вчителя, більше активізує їхню працю, краще привертає увагу, ніж лекція чи розповідь.

Урахування вікових особливостей розвитку уваги

Увага є прижиттєвою характеристикою психічної діяльності людини. Розвиток її відбувається через виникнення її видів (мимовільна – довільна – післядовільна); від зовнішньої дії внутрішньої уваги; у становленні її властивостей – концентрації, стійкості, коливання, переключення, розподілу, обсягу.

Особливості розвитку уваги ***підлітків:*** розвиток уваги сповнений суперечностей: з одного боку, формується стійка увага, з іншого – маса вражень, переживань, висока активність та імпульсивність призводить до нестійкості уваги; увага стає більш контрольованою, зростають елементи самоконтролю та саморегуляції; вміння свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватись (40-45 хв.), спостерігається уважне ставлення до інших людей. Фізіологічні зміни підлітків супроводжуються підвищеною втомлюваністю і дратівливістю, у деяких випадках призводять до зниження характеристик уваги.

Завдання розвитку уваги підлітків: формування вищих довільних форм уваги (переборювати відволікання, переключати увагу на нові завдання та розподіляти її); зростання можливості зосереджуватись на об'єктах, даних не лише наочно, а й уявно, у думках; зростання обсягу, стійкості, специфічної вибірковості уваги;підвищення рівня довільної уваги через усвідомлення мети, обов'язку, інтересів, докладання вольових зусиль і психічного напруження ; створення умов для появи післядовільної уваги як оптимальної для виконання різних видів діяльності.

Особливості розвитку уваги ***старшокласників****:* довільна увага досягає досить високого рівня розвитку, зростає роль післядовільної уваги; на дуже високому рівні розвитку знаходяться обсяг уваги, здатність тривалий час зберігати її інтенсивність і переключатися з одного предмета на іншій; спостерігається здатність досить довго зосереджуватися на певних видах діяльності, контролювати свою поведінку.

Завдання розвитку уваги старшокласників: удосконалення розподілу й переключення уваги, пов'язаного з розвитком логічного мислення; використання вибірковості уваги щодо спеціалізації інтересів до майбутньої професії, певних галузей науки, видів діяльності; сприяння виробленню звички бути уважним навіть за найнесприятливіших умов; формування уважності та спостережливості, які переростають у стійкі властивості особистості; виявлення індивідуальних відмінностей, зокрема в інтенсивності, стійкості й інших властивостях уваги.

Прийоми керування увагою школярів під час уроку

Використання поряд з основними завданнями спеціальних вправ на перевірку виконаної роботи, одночасно пропонуючи критерії, зразки, загальний план і послідовність конкретних дій. Доцільно надавати можливості особистісної інтерпретації матеріалу школярами.

Урахування ритму коливання уваги: на підйомі «хвилі» уваги пропонувати найважливішу інформацію, а на спаді – менш значимі фрагменти матеріалу.

Використання матеріалу із частковим викладом або неповною структурою змісту теми уроку із пропозицією учням заповнити прогалини та недомовленості під час уроку.

Конструювання навчального матеріалу такими чином, щоб він стимулював появу запитань, відповіді на які містяться у подальшому викладі інформації.

Подання навчального матеріалу у динаміці, русі думок, міркувань, висновків, наслідкових зв’язків з метою кращого зосередження уваги.

Використання прийомів порівняння і контрастності для тренування здатності до розподілу і зосередженості уваги.

Запровадження завдань, що вимагають постійного поточного контролю з метою виховання стійкості уваги та зосередженості на недостатньо автоматизованих діях.

Використання такого прийому як письмо з коментуванням, розв’язування прикладів (задач) в зошиті та співставлення їх з результатами на дошці для розвитку здатності до розподілу уваги.

Переключення уваги – зміна слухової інформації на зорову і навпаки; використання візуальних і звукових сигналів; зміна на короткий час темпу роботи; зміна тону голосу (гучний, м’який, шепіт), вимога контакту очей.

Використання для розвитку обсягу уваги таблиць, кількість елементів яких постійно збільшується. Демонстрація таблиць має супроводжуватися інструкцією: «Уважно подивися і відтвори якомога більше деталей».

Стимулювання уваги школярів через впровадження оперативного зворотного зв’язку про результати впливу школярів на якісь параметри об’єктів з якими вони працювали.

Використання 10-15 секундної затримки між одержанням навчального завдання і початком його виконання. Час дається для обмірковування стратегій здійснення роботи. Заздалегідь потрібно розкрити школярам правила і стратегії планування роботи та вибору оптимальних алгоритмів.

Використання таймеру, щоб учні, виконуючі учбові завдання, прагнули випередити час.

Використання гумору для зняття втоми ,прийомів спірних тверджень, інтриг, запланованої помилки, раптового зупинення початої думки .

Уникнення прямих голосних зауважень, які є дієвими для конкретного учня, але дезорганізовують інших дітей, оскільки спонукають їх до жвавого обговорення випадку.

Запровадження невеликих (2-3 хвилини) фізкультхвилинок на уроці, що позитивно впливають на відновлення уваги учня.

Як бачимо, є багато прийомів активізації навчальної праці школярів. Навіть, здавалося б, дрібниці можуть відігравати велику роль. Так, наприклад, здебільшого недоцільно називати спочатку прізвище учня, а потім ставити йому запитання. У цей момент увага більшості учнів може бути спрямована на щось інше, а не на обдумування відповіді, бо запитання звернене вже не до них. Щоб усі діти зосередили свою увагу на цьому запитанні, спочатку треба його поставити всьому класу, а потім вже викликати того учня, який на дошці запише речення або зробить обчислення.

Тема 6. НЕГАТИВНІ ЕМОЦІЙНІ СТАНИ

Психологічний зміст негативних емоційних станів, властивих сучасним учням. Загальні психолого-педагогічні умови **подолання негативних емоційних станів, продемонструйте прийоми корекції афекту, тривожності, страху, фрустрації**

Для адекватного педагогічного спілкування й ефективного керування навчальною діяльністю вчителеві важливо розуміти переживання дітей, уміти оцінювати ступінь їхнього емоційного напруження, диференціювати позитивні і негативні вияви психічних станів учнів. Знання природи і особливостей емоційності школярів, причин негативних емоційних станів вихованців сприяє розумінню їх дій і учинків, установленню адекватних форм і способів спілкування, раціональної організації діяльності. Уміння зрозуміти переживання школярів – це необхідний фактор правильного спілкування, навчання і виховання.

Негативні емоційні стани школярів варіюються у досить широкому діапазоні відтінків. Це можуть бути: загальна тривожність у школі, пов’язана із різними формами включення дитини в життя школи; переживання соціального стресу на тлі соціальних контактів учня (насамперед, з однолітками); фрустрація потреби в досягненні успіху, високого результату; страх не відповідати очікуванням навколишніх, орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків й думок, тривога з приводу оцінок, очікування негативних оцінок; страх самовираження, переживання ситуацій, пов’язаних з необхідністю саморозкриття, демонстрацією своїх можливостей; переживання тривоги, страх у ситуації перевірки знань (особливо – публічної) досягнень, здатностей; низька фізіологічна опірність стресу, що знижують адаптацію дитини до ситуацій тривожного характеру та підвищують імовірність неадекватного, деструктивного реагування на ці фактори середовища; проблеми і страхи у взаєминах з учителями, загальний негативний емоційний клімат, який знижує успішність навчання дитини.

Виявами негативних емоційних станів є афекти, тривожність, страх, фрустрація, стрес тощо.

Якщо події, що відбуваються, мають для людини дуже високу значимість, а ситуація для неї занадто складна й вона не може впоратися з нею, емоційна реакція особи може виявитися у формі афекту. ***Афект*** (від лат. – душевне хвилювання, пристрасть) – це емоція, що відрізняється бурхливим протіканням, яскраво вираженими поведінковими реакціями й вегетативними симптомами.

Афект у школярів може виникати унаслідок образ, відчаю, страху, вибуху гніву тощо. Його причиною може бути низька (негативна самооцінка, пов'язана із глибоким внутрішнім дискомфортом. Різке зниження самооцінки викликає афективний (емоційний) зрив навіть у врівноважених учнів. Виникає *афект неадекватності*.

Афект неадекватності – це стійкий негативний емоційний стан, який виникає у зв'язку з неуспіхом у діяльності і виявляється в тому, що індивід або не усвідомлює, або не хоче визнати його. Діти у стані афекту неадекватності виявляють підвищену образливість, недовір'я, підозрілість, агресивну поведінку, негативізм. Тривале перебування дитини в стані афекту неадекватності призводить до формування відповідних рис характеру.

Загальні умови подолання негативних емоційних станів учнів

Для подолання негативних емоційних станів учнів необхідно дбати, щоб зміст інформації відповідав можливостям дитини у її сприйнятті та розумінні; розвивати здатність вихованця усвідомлювати небажані наслідки його вчинків; залучати з метою реалізації впливу вимог педагога авторитетних для вихованців особистостей; сприяти в організації самовиховання і перевиховання школярів; викликати у виховному процесі глибокі позитивні емоційні переживання; вчити школяра бачити свої досягнення, успіхи й хвалити себе за них, радіти досягнутим цілям, не «пережовувати» подумки конфлікти й припущені помилки.

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

Впливи педагога мають бути гуманними. Вчитель повинен зважати на гідність дитини, не травмувати її, відповідати провідним психічним функціям, враховувати її моральний досвід. Методи впливу на емоційну сферу повинні формувати необхідні навички в управлінні своїми емоціями, щоб під час вирішення життєвих проблем дитина керувалася цінностями, а не емоціями (М. Рожков).

Виховання культури емоцій і почуттів учнів має становити важливий напрямок у загальній виховній роботі родини й школи, є актуальним завданням літератури, мистецтва, засобів масової інформації. Невміння управляти своїми емоціями порушує міжособистісні взаємодії з людьми, не дозволяє адекватно будувати взаємини, стає перешкодою для вибору й успішного оволодіння багатьма професіями. Гармонічний розвиток емоційної сфери необхідно кожній людині для повноцінного життя в суспільстві, адекватного ставлення до інших людей і самого себе, для збереження свого здоров'я.

Прийоми, які допомагають людині впоратися із сильною емоцією й не допустити її перетворення в афект:

– вчасно помітити й усвідомити небажану емоцію, проаналізувати її джерела;

– переключення домагань на іншу сферу, наприклад із навчання на спорт, де школяр має здатність досягти більшого і перенести відчуття успіху на інші види діяльності;

– змінення переваг мотивації престижу на домінування мотивації моральності;

– уникнення заміни основних домагань псевдодомаганнями (наприклад, учень фантазує про недосяжний успіх у якійсь справі, не маючи для цього певних задатків і не докладаючи жодних зусиль);

– запобігання включенню механізмів психологічного захисту у вигляді несприйняття реальності, незрілого ігнорування невдач.

Афект можна не допустити, але це вимагає витримки, самоконтролю, спеціального тренування, культури спілкування і міжособистісних стосунків.

Тривога – це емоційний стан гострого внутрішнього беззмістовного хвилювання, пов'язаного у свідомості людини з

прогнозуванням невдачі, небезпеки або очікуванням чогось важливого, значущого в умовах невизначеності. *Тривожність* – це схильність індивіда до переживання тривоги.

Виділяють п'ять *стандартних ситуацій*, які породжують тривожність: **1.** Коли необхідно більше часу приділяти заняттям, щоб поліпшити свої оцінки, але в той же час учню хочеться також поспілкуватися із друзями, розважатися. **2.** Коли поведінка суперечить моральним переконанням учня (дитина робить те, що вважає неправильним . **3.** Якщо особистість перебуває в незвичайному оточенні та не знає, що від неї чекають інші. **4**. Коли учень зустрічається з подіями, результат яких непередбачуваний і які він не може контролювати.

Тривога пов'язана зі страхом, але й відрізняється від нього. *Страх* – це відповідь на близьку, реальну небезпеку, а *тривога* – це реакція людини на невизначену, приховану або уявлювану небезпеку.

Психолого-педагогічні умови подолання тривожності школярів: створення у групі атмосфери безпосереднього емоційного спілкування, взаєморозуміння, довіри, що зніме в дитини почуття тривожності перед дорослими й однолітками, і допоможе їй вільно виявляти своє «Я»; підвищення загального рівня позитивних емоційних переживань дитини. Якщо дитина постійно пригнічена, відчуває негативні емоції, то основне завдання – не залишати її на самоті зі своїми переживаннями, навчити дитину відчувати позитивні емоції; розвиток в учнів мотиву компетентності (за допомогою занять зі школярами з низьким рівнем навчальних досягнень, що є молодшими за віком); формування адекватного рівня домагань у навчальній діяльності; моделювання ситуацій з елементами негативних емоцій. Варто навчити школярів не боятися говорити про страхи, доцільно розігрувати ситуації взаємодії з предметом страху в грі; переформулювання завдання. Учня вчать переформульовувати завдання, на яких він занадто «зациклюється». Наприклад, не обов'язково одержувати призове місце на змаганнях, а важливо зміцнювати своє здоров'я. Вчитель пояснює, що будь-яка складна ситуація – це тренування можливостей та вміння володіти собою.

Деякі прийоми подолання тривожності й страху школярів: оволодіння учнями здатністю зосереджуватися на процесі виконанні завдання, а не на емоціях, що його супроводжують; формування правильного ставлення учня до помилок; використання уявного тренування. Ситуацію, що спричинює у школяра тривогу, ретельно і заздалегідь програють в усіх можливих деталях й складних моментах, продумують поведінку дитини в різних варіантах розвитку ситуації. Це сприяє усвідомленню джерел своєї тривоги; анатомування страху. Пояснення дитині, що собою являє предмет, який лякає, з чого складається, «звідки береться». Раціональні пояснення не залишають місця зайвим фантазіям щодо «жахливого». переключення емоцій на якусь цікаву діяльність чи корисну справу. Позитивний досвід стримує тривожність; використання розгорнутих критеріїв педагогічної оцінки, зокрема, в деяких випадках оцінювання окремих успішних елементів діяльності; порівняння на основі власних досягнень дитини; відпрацювання способів поведінки, «репетиція» складних, тривожних ситуацій у різних варіантах – спокійно, напружено, агресивно; доведення до абсурду. Вчитель пропонує дитині в процесі розмови зображувати сильну тривогу, страх в абсолютно непідходящих ситуаціях. У результаті тривожність зменшується – дитина дивиться вже на свої переживання наче з боку, починає сміятися; виконання ролі. Школяру пропонують обрати будь-який образ для наслідування реальної людини чи літературного героя й намагатися діяти в «образі». Цей прийом дає можливість школяру, діючи наче від імені свого героя, почуватися впевненіше, вільніше в складних ситуаціях.

Фрустрація (від лат. *frustratio* – обман, втрата чогось, крах планів, розчарування) – емоційний стан людини, який викликається об’єктивно нездоланними перешкодами або труднощами на шляху досягнення бажаної мети. Фрустрація виникає після невдачі, незадоволення сильної потреби, почутих докорів, виявляється у дезорганізації свідомості та діяльності у стані безнадійності, втрати перспективи.

Стан фрустрації викликає певні типові реакції: **1)** агресію, спрямовану на подолання реальної причини перешкоди; **2)** агресію, спрямовану на себе; **3)** агресію, спрямовану на ілюзорного винуватця; **4)** переоцінку цілей і бажань.

Емоційні властивості особистості формуються в процесі життєдіяльності людини, у системі певних життєвих ситуацій і взаємин як результат найбільш часто повторюваних емоційних станів.

Для школярів стан фрустрації найчастіше пов’язаний з неуспіхом при виконанні шкільних завдань і отриманням негативних оцінок. Стан фрустрації супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, образою, досадою, роздратуванням, тривогою, гнівом, відчаєм, страхом перед труднощами й невдачами тощо.

Психологічна корекція виявів фрустрованості викликає значні труднощі, хоча й можлива при правильній організації діяльності дитини з урахуванням її інтересів і здатностей, при зміні умов життя й системи взаємин з оточуючими людьми, при стимулюванні намагань конструктивного виходу із ситуації, побудови нових плани, бажання діяти.

Головна стратегія подолання фрустрації характеризується швидким переходом від стану спокійного раціонального аналізу до енергійних дій для досягнення мети.

Успішному розв’язанню ситуації сприяє відволікання від невдач і поява впевненості у своїх силах. Для цієї мети використовують засоби саморегуляції. Саморегуляція передбачає вплив людини на саму себе за допомогою слів, мисленнєвих уявлень.

Тема 7. ВОЛЯ

Необхідність розвитку вольової активності підлітків й старшокласників. Психолого-педагогічні умови й прийоми виховання (корекції) волі. Рекомендації учням щодо самовиховання вольових якостей

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

Своєрідність активності особистості втілюється у вольових якостях особистості.

Вольові якості – це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою.

Сукупність позитивних якостей волі, властивих людині, зумовлює її силу волі. Як позитивні, так і негативні якості волі не є природженими. Вони розвиваються упродовж життєдіяльності. Воля не розвивається до рівня автоматизму. Навіть за сформованих вольових якостей здійснення вольової дії вимагає від людини інтенсивної моральної, інтелектуальної й практичної роботи з перетворення дійсності, подолання й перетворення себе.

Розвиток вольової активності підлітків й старшокласників

Воля, як і весь психічний світ, не є надприродною силою, а виникає і розвивається в процесі життя та виховання.

Активність вольового самоствердження розпочинається в ***підлітковому віці.***

У підлітковому й потім у юнацькому віці формується світогляд, людина стає здатною сприймати й аналізувати ціннісні характеристики мети дій, докладати зусиль щодо її досягнення відповідно до особистих переконань і моральних норм. Оволодіння вольовими діями дає можливість переборювати обмежувальний вплив наявної ситуації, будувати й втілювати в життя довгострокові плани, набувати контролю над своєю поведінкою.

Підлітки дуже стурбовані вмінням володіти власною поведінкою. Для них виховання сильної волі часто є самоціллю, хоча одночасно їм властива саме слабкість волі (відмова від зусиль).

Слід зазначити, що підлітки схильні «зміцнювати», «перевіряти» волю в особливих ситуаціях, відмінних від їхнього повсякденного життя. А у звичайних обставинах вони дуже швидко відмовляються від своїх намірів, досягнення поставленої мети, зіткнувшись із труднощами або більш привабливим завданням.

Підлітки у здійсненні довільної поведінки проходять стадію класичного вольового акту: у них виникає гостра боротьба мотивів – робити те, що треба, чи те, що хочеться; після чого відбувається створення наміру й, нарешті, його виконання.

Особливістю вольової поведінки у 13-14 років є відсутність або надзвичайна слабка представленість власне виконавської ланки. На думку Л.С. Виготського, для підлітка характерна «не слабість волі, а слабість цілей». Для підлітка дуже важливою є емоційна насиченість мети, щоб було задля чого виявляти свої вольові якості.

Формування волі у підлітковому віці вимагає насамперед осмислення того, задля чого має здійснюватися вольова поведінка. З розвитком вольових якостей і саморегуляції стає можливим самовиховання. Деякі підлітки розробляють цілі програми самовдосконалення, прагнучи просунутися на шляху до свого ідеального «Я» .

З підліткового віку людина сама починає формувати свій характер, волю відповідно до свідомо поставлених цілей у процесі самовиховання. Цей процес відбувається протягом всього життя.

Отже, підлітковий вік – це період складного й суперечливого становлення вольових якостей особистості. Цілеспрямованість, самостійність, рішучість, з якими підліток долає труднощі на шляху до здійснення мети, свідчать, що він з об’єкта волі інших людей поступово перетворюється на суб’єкт власної волі. Але те, чи набере цей процес позитивних форм, чи почнуть виникати негаразди, залежить від виховання.

Для ***юнацького віку*** характерні подальший інтенсивний розвиток вольових якостей і відповідно відносна завершеність їх формування.

У зв'язку з розвитком самосвідомості, цілеспрямованості діяльності старшокласників формуються вольові якості, які стають компонентами й рисами характеру особистості. Помітно зростають сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Активізуються спроби молодих людей виховувати волю, вдосконалювати такі вольові риси, як цілеспрямованість, принциповість, рішучість, ініціативність, самостійність тощо.

У поведінці старшокласників виявляється стійкість у розподілі вольових зусиль відповідно до домінуючих інтересів. Збагачується мотиваційна сторона вольових дій. Зростає усвідомленість мотивів вольової поведінки, здатність до їх критичного аналізу й оцінки, що виявляється в розсудливості, обдуманості, критичності та самокритичності. Зменшується навіюваність, імпульсивність.

У зв'язку з виникненням життєвих планів у старшокласників формується вміння підпорядковувати свою поведінку конкретним цілям свого майбутнього самостійного життя. У міру того як життєві цілі стають більш дієвими, вольова поведінка юнаків набуває певної внутрішньої єдності і цілеспрямованості. На перше місце виступає відповідальність перед самим собою. Відбувається подальше формування самоконтролю, вдосконалюються прийоми саморегуляції.

Вольова активність старшокласників уже відповідає суспільним вимогам . Але які вольові якості і на якій стадії завершеності включаються в структуру характеру особистості – це залежить від багатьох обставин, зокрема й від перебігу процесу підліткового самоствердження, від соціального вибору та самовизначення в юності, від самовиховання кожної особистості.

Умови виховання вольових якостей школярів

Розвиток волі не віддільний від становлення всієї особистості: її спонукальної сфери, самосвідомості, інтелекту, здібностей, характеру, темпераменту, свідомості. Характеристика волі свідчить про її соціальну сутність, тобто про те, що вона розвивається не за біологічними, а за суспільними законами.

Умови виховання вольових якостей школярів:

– виховання спрямованості, переконань, світогляду, ідеалів особистості;

– розвиток моральної сфери, етичних почуттів і насамперед виховання почуття відповідальності. Оскільки воля виявляється у доланні труднощів, то переборювати їх людина може, тільки розуміючи, задля чого вона це робить;

– використання методів, спрямованих на розкриття змісту суспільно значимих норм: переконання, роз'яснення, твори художньої літератури, розповіді з яскравими прикладами й ілюстраціями того, як поводяться люди у складних життєвих ситуаціях, які рішення й чому вони приймають, як їм вдається переборювати труднощі;

– психологічний супровід кожного етапу вольової дії: усвідомлення мети, прагнення до її досягнення, підкріплення й усвідомлення мотивів, контроль під час виконання рішення, укріплення сил учня і переживання радості успіху;

– забезпечення правильного поєднання свідомого переконування з вимогливістю до поведінки школяра, реального впливу вимог на життєві взаємини особистості з оточуючими, а також на її ставлення до самої себе;

– поєднання свідомого переконування з організацією практичного досвіду здійснення особистістю вольових дій і вчинків через створення ситуації, у яких учень зміг би виявити бажану позитивну вольову якість (реальні ситуації, рольові ігри). Жодну вольову якість не можна виховати, лише роз'ясняючи, закликаючи й формально демонструючи;

– створення умов для появи значущої мети, прищеплення вміння підпорядковувати свою діяльність свідомо поставленим цілям. Наприклад, у випадку з підлітками найчастіше спостерігається не слабкість волі, а слабкість цілей, коли підліткам просто немає задля чого долати різні перепони, а також сторонні бажання, страх, власні лінощі;

– включення у діяльність усе більш віддалених цілей. Розвиток волі виявляється у тому, що людина свідомо ставить перед собою усе більш важкі завдання й переслідує усе більш віддалені цілі,

досягнення яких вимагає докладання вольових зусиль протягом досить тривалого часу;

– створення школярам можливості для самостійності у постановці складних цілей, яким вони могли б підпорядковувати свої дії і поведінку, оволодіння прийомами самостійного планування і самоконтролю своєї діяльності. Надмірний зовнішній контроль викликає у підлітків негативізм і впертість;

– перетворення мимовільних психічних процесів у довільні. Довільність, як найвища форма вольової регуляції особистості

формує здатність володіти собою, свідомо докладати зусилля, спрямовані на подолання перешкод на шляху до мети. Довільність можна тренувати завдяки засвоєнню засобів оволодіння своєю поведінкою;

– формування мотивації досягнення успіху як більш дієвого мотиву, ніж уникнення невдач. Важливо вчити учнів не боятися невдач, а мати з них корисний досвід;

– стимулювання інтересу школярів до самовиховання волі, прагнень цілеспрямовано займатися самовихованням. Наприклад, вольові якості хлопців ефективно розвиваються через заняття такими видами спорту, які пов’язані з фізичними навантаженнями, ризиком, при оволодінні якими необхідно виявляти незвичайну силу, мужність, сміливість ;

– використання цілеспрямованих вправ, пов’язаних зі свідомим прагненням особистості навчитися володіти собою, опанувати вольовий спосіб поведінки. Кожну дію можна перетворити у вправу, якщо здійснювати її свідомо, а не за звичкою чи з почуття обов’язку.

Рекомендації учням щодо самовиховання вольових якостей

Свідомо ставте перед собою усе більш складні завдання, продумуйте певні плани розв’язання проблем. При цьому бажано заохочувати себе за свої успіхи, підкріплювати свої досягнення щодо виховання волі приємними переживаннями, аби було бажання продовжувати ці дії. Будьте впевненими, що досягнете мети.

Прагніть кращого усвідомлення мети, розмірковуйте над мотивами ваших бажань, спрогнозуйте результат від цієї справи для себе і для інших, простежте боротьбу мотивів у процесі пошуку

рішення («треба» – «не треба»), вибудуйте план здійснення задуманого, одразу почніть діяти, намагаючись дотримуватися прийнятого рішення. Ставтеся до кожного свого рішення й як до серйозної й відповідальної справи, пам'ятаючи, що невиконання ухваленого рішення послаблює волю. Отже, поставивши перед собою мету, навіть найпростішу, треба прагнути обов'язково її досягти. Тільки здатність досягти мети розповість вам, чи є у вас воля. Якщо не зважаючи на всі зусилля, задумане не вдається, можете відкласти роботу, поміркувавши над причиною невдачі.

Намагайтеся долати внутрішні і зовнішні перешкоди, вправляйтеся у вольових зусиллях. Там, де не потрібні зусилля, немає підстав говорити про серйозне вольове завдання. Уміння переборювати перешкоди розвивається у результаті практики. Воля формується в дії.

Формуйте корисні навички і звички здійснювати вольові дії, оцінювати їх, усвідомлювати їхні наслідки. Наприклад, якщо ви засвоїли, що в школу потрібно приходити вчасно, без запізнення, то й легше буде планувати свій час таким чином, щоб додержуватися цього правила. Якщо є звичка сідати за приготування уроків у певний час, то й легше буде відкласти цікаву книгу або перебороти лінь.

Контролюйте свою поведінку так, ніби ви контролюєте іншу людину. Не виробивши критичного ставлення до себе, своїх учинків, неможливо виховати в собі сильну волю. Більша вимогливість до себе – одна з характерних ознак людини сильної волі.

Розвивайте свої вольові якості: дисциплінованість, цілеспрямованість, самовладання, самостійність, рішучість, наполегливість, ініціативність, сміливість, мужність, відвагу тощо. Не вигадуйте складних вправ для тренування волі, вона тренується у повсякденних умовах. Пам'ятайте, що виявити сильну волю у великих справах здатний лише той, хто довгим вправлянням загартував її на сотнях маленьких справ.

Нагромаджуйте досвід вольової поведінки. Коли легше сказати «так» , але правильніше сказати «ні», говоріть «ні». Утримуйтеся

говорити те, що Вас підштовхують сказати. Робіть те, що, як Ви вважаєте, зараз є найголовнішим;

Оволодівайте методами самозаохочення, самопереконання та самонаказу. Самопідбадьорення допомагає, коли людину охоплює невпевненість у благополучному завершенні її справи. Самопереконання потрібне, коли людина сумнівається у самій справі чи коли оточуючі намагаються відволікти її від роботи. Самонаказ спрацьовує, якщо людиною раптом оволодівають лінощі.

Поспостерігайте за собою протягом якогось часу та визначте, від яких звичок ви хочете позбутись протягом якогось часу, які риси характеру хочете виховати. Якщо ви не працюєте над своїм загальним розвитком, уникаєте труднощів, неорганізована, пасивна, лінива, боязка людина, то належних вольових якостей не сформуєте.

Намагайтеся усвідомлювати вплив негативних якостей, станів, рис характеру. Боріться з недоліками, замінюючи їх чеснотами.

Проаналізуйте показники слабкості волі, сплануйте заходи самовиховання вольової активності.

Показники слабкості волі:

– нездатність розпізнати власні бажання і наміри, нерозбірливістю у виборі мотивів для дій;

– вагання й нерішучість з будь-якого приводу, звичка перекладати відповідальність на інших, посилатися на обставини, шукати поважних причин для того, щоб зволікати з прийняттям рішення;

– байдужість, яка найчастіше виражається в готовності до компромісів з будь-якого приводу без опору й боротьби; готовність здатися при перших же ознаках поразки, звинувачуючи у власних помилках інших; звичка не звертати уваги на ідеї і не використовувати можливості, коли вони з’являються; звичка розмінюватися на дрібниці, прагнення отримати все й одразу, нічого не віддаючи натомість; страх критики перед думкою інших, що позбавляє людину всякої здатності думати і діяти.

Тема 8. ОСОБИСТІСТЬ

Характеристика особистісного зростання школярів різних вікових груп. Основні фактори особистісного розвитку підлітків й старшокласників. Психологічні засади керівництва вчителем особистісним розвитком учнів

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

Особливості особистісного зростання підлітка: поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка; виникнення особливого комплексу потреб, який виражається в прагненні вийти за межі школи і прилучитися до життя і діяльності дорослих; кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих; зростає прагнення підлітка бути самостійним, яке зумовлене всім ходом психічного розвитку, набутим життєвим досвідом і змінами в організмі, зумовленими його дозріванням; у зв’язку з відсутністю досвіду та критичного ставлення до дій та поведінки старших підлітки наслідують як позитивне, так і негативне; підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку індивідуальної рефлексії, підліток починає осмислювати передумови, закономірності та механізми власної діяльності, соціальний і індивідуальний спосіб існування; самооцінка перетворюється у надзвичайно важливий мотив

поведінки, проте в інтервалі від 3-го до 8-го класу вона в цілому знижується ; орієнтація на певні зразки багато в чому визначає зміст нової системи життєвих цінностей та загальну спрямованість у формуванні особистості підлітка; підліток відкриває для себе внутрішній світ, він починає аналізувати власні риси, вчинки, складні переживання; намагається зрозуміти, яким він є насправді, і уявляє яким би він хотів бути.

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

Основні фактори особистісного розвитку школярів

Основні фактори, що впливають на особистісне зростання: **1)** включення індивіда у процес діяльності; **2)** включення індивіда у процес спілкування;

3) співвідношення виховання і самовиховання у процесі становлення особистості;

4) співвідношення фізіологічного або вродженого і суспільних умов середовища;

5) особистісне зростання залежить від того, якою мірою дитина долучається до системи духовних цінностей, наскільки зміцнюється її духовний потенціал.

Проаналізуємо основні фактори особистісного розвитку школярів різних вікових груп з позицій соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, впливу навчання й виховання.

Сприятливі фактори розвитку підлітків: гармонійність психофізичного дозрівання; позитивне ставлення до праці або окремих навчальних предметів; цілеспрямованість у позанавчальній діяльності; орієнтація на соціально позитивного лідера в середовищі однолітків, адекватність поведінки в школі та поза нею; корегованість окремих вікових реакцій поведінки; стійкість до несприятливих факторів впливу; невротичний, із внутрішніми конфліктними переживаннями, а не психопатоподібний тип реагування на психогенну ситуацію.

Фактори, які активізують розвиток рефлексії та самосвідомості у підліковий період: формування власного образу фізичного Я, підвищена увага до світу інших людей, оцінних суджень значущих інших, концентрація зусиль на формуванні моральних якостей, засвоєння об’єктивних критеріїв морально-вольових якостей і навчальної діяльності, прагнення до самовиховання.

Фактори ризику розвитку підлітків: збереження інфантильності суджень, залежність від ситуації, неспроможність вплинути на неї, слабкість реакції на осуд. Відсутність власних вольових установок, слабкість функції самоконтролю та саморегуляції; некорегованість поведінки, яка обумовлена поєднанням інфантильності з афективною збуджуваністю;

підвищений інтерес до сексуальних проблем; переорієнтація інтересів на позашкільне оточення, прагнення до імітації асоціальних форм дорослого способу життя (ранні сексуальні ексцеси, вперте прагнення до паління, алкоголізації); несприятливі умови мікросередовища (сім'я, асоціальна поведінка як основа реакції імітації або протесту; неадекватні умови навчання, які заважають засвоєнню програми.

Основні фактори особистісного розвитку старшокласників: здатність приймати альтернативні погляди, відмінні від власних; здатність до безоцінного ставлення до дій іншої людини; готовність до зміни типу реагування; особистісна рефлексія; позитивне ставлення до себе. Критичність по відношенню до минулого дитинства супроводжується відносно високою самооцінкою та спрямованістю життєвих перспектив у майбутнє; свідоме прийняття моральних категорій як механізмів регуляції відносин між людьми; при досягненні ідеального образу у старшокласника з'являється потяг до самовиховання, що перетворює самопізнання у свідоме формування нових, бажаних елементів поведінки; часткова гармонізація особистості, усвідомлення соціальної перспективи, становлення моральної самосвідомості, яка характеризується переходом на новий рівень; формування в молодих людей загальної емоційної спрямованості, основ емоційної культури; усвідомлення своїх цілей, життєвих прагнень, вироблення життєвого плану, який охоплює всю сферу особистого самовизначення: моральний вигляд, стиль життя, рівень домагань, вибір професії і свого місця в житті; формування самоповаги, узагальненого ставлення до себе на основі аналізу досягнутих результатів у різних видах діяльності, врахування думок інших людей про себе, самоспостереження, самоаналіз власних якостей і здібностей.

Роль учителя у формуванні особистості учня

Компетентний педагог у співпраці з учнем допомагає йому: **1)** сформувати спрямованість особистості: позитивне уявлення про себе, самопізнання, потяг до пошуку нової інформації про себе, мотивацію досягнення; **2)** стати суб'єктом мотиваційної саморегуляції, оволодіти здатністю до вольового зусилля у

подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод, вміти приймати рішення, реалізовувати намір, оцінювати результати, осмислювати свою поведінку, діяльність, вчинки та дії, перетворювати намір на дію, ідеальне на реальне, можливе на дійсне, мету на результат; **3)** удосконалювати індивідуальні особливості психічних процесів: альтернативність, дивергентність, цілісність, свіжість та самостійність сприйняття, пошуково0перетворювальний стиль мислення тощо; **4)** знаходити, вибирати, самостійно створювати особистісні засоби, необхідні для досягнення життєвих цілей (вміння планувати свою діяльність, розподіляти власні зусилля, вмотивовувати себе); **5)** оволодіти культурою саморегулювання поведінки й діяльності, вмінням порівнювати свої цілі, засоби, дії та результати, враховувати конкретні умови;
6) культивувати почуття впевненості в успіху, виробляти внутрішню локалізацію контролю; **7)** опанувати культурою *рефлексії* (самооцінювання, самодіагностування, самокорекції ; **8)** удосконалювати характерологічні риси, що виявляються в діяльності та суспільній поведінці особистості, у ставленні до колективу, до інших людей, праці, навколишньої дійсності та самої себе. Психологічні особливості людини називаються рисами характеру. Багатопланова діяльність збагачує характер. Особлива роль належить провідній діяльності, яка забезпечує максимальний рівень розвитку та вдосконалення особистості.

Тема 9. САМООЦІНКА

Вияви заниженої й завищеної самооцінки, їхню відповідність рівню домагань особистості. Умови й прийоми формування адекватної самооцінки

Центральним компонентом «Я-концепції» є самооцінка особистості. Самооцінка – це та цінність, значущість, якої надає собі індивід загалом та окремим рисам своєї особистості, діяльності, поведінки. Самооцінка індивіда утворює складну систему, яка включає в себе як загальну самооцінку (рівень самоповаги,

прийняття чи неприйняття себе), так і часткові, що характеризують ставлення до окремих аспектів своєї особистості.

Самооцінка відображає ступінь розвитку в людини почуття самоповаги, власної цінності, позитивного ставлення до всього, що входить до сфери її «Я». Самооцінка розвивається шляхом поступового занурення (інтериорізації) зовнішніх оцінок у вимоги людини до самої себе. У міру формування й зміцнення самооцінки зростає здатність до утвердження і відстоювання своєї життєвої позиції.

Етапи формування самооцінки пов'язують із потребою дитини у спілкуванні. Виділяють чотири етапи: потреба в увазі з боку дорослих, потреба у співробітництві з ними, потреба в повазі з їхнього боку, потреба у взаєморозумінні. Несформованість цих етапів у дитинстві виявляється у знеціненні авторитетів, демонстративному пошуку уваги з боку інших або відособленості, страху саморозкриття.

Виявляється самооцінка в усвідомлених судженнях індивіда, в яких він прагне визначити свою непересічну значущість. Самооцінка формується також на основі оцінок оточуючих, аналізу результатів власної діяльності, а також на основі співвіднесення реального та ідеального уявлення про себе.

Самооцінка може диференціюватися за рівнем (висока, середня, низька); за співвіднесенням із реальними успіхами (адекватна і неадекватна – завищена або занижена); за особливістю функціонування (конфліктна, безконфліктна .

Школяр *із низькою самооцінкою* відчуває себе «невдахою». Він не хоче братися ні за що нове, оскільки боїться, що в нього нічого не вийде. Боїться ризикувати, робити помилки вибору, щось змінювати у своєму житті («ще такого не було, щоб якось воно та не було»). Упевнений, що небагато вартий (принижена гідність), проте мріє про фізичну досконалість, дивовижне перевтілення. У спілкуванні з іншими передусім турбується про враження, яке справляє на них. Несміливий, не сприймає критики, або впадає від неї у відчай.

Учень із *високою самооцінкою* відчуває себе «володарем». Він ризикує, хоча і не завжди успішно, хоче жити насиченим життям.

Уважає, що спроможний приймати самостійні рішення, впевнений і добре знає, чого хоче. Не сприймає всерйоз образ, спокійно сприймає компліменти, усвідомлює власну самодостатність. Не боїться робити помилки і вчиться на них. Не комплексує, сприймаючи свій зовнішній або фізичний вигляд. Безпосередній у спілкуванні з іншими; турбується про своє фізичне й емоційне здоров'я; сприймає критику як можливість для зростання.

Низька самооцінка призводить до невисоких досягнень, депресії, труднощів в адаптації. Особистості з високою самооцінкою мають тенденції до фокусування на своїх успіхах та досягненнях, в той час, як низька самооцінка призводить до зосередження на недоліках та негативних особистісних якостях.

Останнім часом багато психологів висловлюють ідею про те, що для оптимального функціонування необхідний середній рівень самооцінки (не високий і не низький), що є найкращим для пристосування особистості до середовища, у міжособистісних взаєминах, проблемних ситуаціях.

Стійка і разом з тим досить гнучка самооцінка, яка за необхідності може змінюватися під впливом нової інформації, набутого досвіду, оцінок інших людей, є оптимальною як для особистісного зростання, так і для продуктивної діяльності. Негативно впливає на особистість надмірно стійка, ригідна самооцінка, а також надто нестійка, така, що змінюється за найменших впливів.

Основні види самооцінки за ступенем адекватності:

а) ***завищена самооцінка***. Учні переоцінює себе, причину своїх невдач вбачають не в собі, а в інших, які ставляться до них «упереджено й необ'єктивно». А якщо так, то і докладати зусиль для самовдосконалення вони вважають не потрібним.

Якщо оточення не визнає високих домагань школяра, це спричинює озлоблення, підозрілість, конфлікти.

б) ***занижена самооцінка***. Породжує відчуття власної неповноцінності – невпевненість у собі, безініціативність, байдужість, самозвинувачення, тривожність. Такий школяр недооцінюють себе, не прагне досягти вищих результатів відповідно до своїх здатностей, не приймає і самозаперечує себе. Неохоче береться за важкі справи, боїться невдач. Поразки лише

зайве підтверджують невисоку думку таких школярів про свої можливості. А тому стимул для подальшої роботи над собою зникає.

в) ***правильна (адекватна) самооцінка***. Виникає, коли школяр об'єктивно оцінює себе, зберігаючи адекватне самопочуття. Позитивно при цьому діє незначне переоцінювання себе як своєрідне авансування собі. За таких умов особистість досягає вищого, ніж її можливості, результату.

Для *адекватної* самооцінки суттєві: зіставлення образу Я-реального з образом Я-ідеального; інтеріоризація соціальних відгуків конкретних людей; оцінювання успішності своїх дій крізь призму своєї ідентичності (людина переживає задоволення не від того, що робить щось добре, а від того, що обрала певну справу і виконує її належно).

Неадекватність самооцінки може залежати від особливостей особистості. У одному випадку учні переоцінюють свої достоїнства, в іншому – недооцінюють. Це пов'язано як із вихованням (самовпевненість або непевність учнів у своїх можливостях, якостях), так і з деякими властивостями темпераменту і нервової системи, що виявляються у рівні домагань.

Розбіжність у самооцінці й реальних результатах, може викликати у школяра афективні переживання. Особливо гостро переживають цю розбіжність підлітки, у яких дуже сильно виражене прагнення до досягнення тих цілей, які вони для себе ставлять. У зв'язку із цим особливу важливість мають педагогічні заходи, що сприяють формуванню адекватної самооцінки й рівня домагань учнів.

Рівень домагань особистості – це бажаний рівень самооцінки, що виявляється в складності цілей, які індивід ставить перед собою.

Самооцінка становить основу рівня домагань. Існує взаємна однозначна відповідність цих двох конструктів: високій самооцінці відповідає високий рівень домагань, а низькій – низький. Відповідність самооцінки й рівня домагань за висотою продукує збалансовану особистість, що відрізняється прийняттям себе, відносним внутрішнім комфортом.

Умови й прийоми формування адекватної самооцінки

Умови подолання неадекватної самооцінки в учнів:

1. ***Організація для підлітків й юнаків захоплюючої суспільно значимої діяльності,*** забезпечення емоційної підтримки і соціального схвалення корисних справ, стимулювання прагнень до успіху, спонукання до самооцінки відповідно певного зразка поведінки.

2. ***Надання діяльності школярів максимальної багатогранності*** щодо розкриття моральних якостей. У цьому випадку до учня пред'являється цілий комплекс вимог і він буде оцінювати себе не за одним параметром, а за багатьма. Це дозволить йому більш диференційовано підходити до оцінки різних якостей своєї особистості.

3. ***Вироблення чітких критеріїв самооцінки*** («що таке добре й що таке погано»). За відсутності істинних критеріїв самооцінка корегується за випадковими критеріями, що значно знижує її адекватність. Буває й так, що оцінні критерії засвоєні учнем правильно, але результати своєї діяльності (на відміну від результатів діяльності інших) він оцінює не за ними. У цьому випадку корисні взаємооцінки, взаєморецензії, порівняння тощо.

4. ***Забезпечення гармонійного співставлення образу реального «Я»*** учня з образом ідеального «Я» (уявлення про те, якою людина є і якою б хотіла бути). Наближення до характеристик учня, що тих, що визначають для нього ідеальний «образ Я» , забезпечує підвищення самооцінки. Якщо ж учень відчуває великий розрив між цими характеристиками і реальністю своїх досягнень, його самооцінка буде низькою. Якщо ідеальне «Я» нереалістично досконале і школяр знає, що його неможливо досягнути, це призводить до високої тривожності. Отже, чим більша розбіжність між «Я» реальним та ідеальним, тим нижча самооцінка особистості і навпаки.

5. ***Використання реальних або ігрових ситуацій,*** що коригували б загальне неприйняття себе учнем як основи неадекватної самооцінки. Важливо спонукати учнів виходити назустріч негараздам, розв'язувати їх, а не уникати. Школярі мають усвідомити, що люди, котрі починають активно діяти, а не уникати

проблем, більш схильні сприймати труднощі реалістично, відверто та без захисних реакцій. А якщо самооцінка занижена, людина навіть не намагається щось змінити на краще, вона заперечує проблеми, будує хибні уявлення як механізм захисту від нових переживань, які принесуть, на її думку, ще більше негативних наслідків. Таким чином блокується можливість підвищення самооцінки шляхом досягнень і успіхів.

6. ***Уникнення постійного позитивного «підгодовування» особи з низькою*** самооцінкою без її реальних дій та досягнень. Це може лише підкріплювати неадекватну самооцінку і стимулювати до настирливих пошуків виправдання власних дій іншими. Не варто допускати сильної залежності школяра від схвалення чи несхвалення його вигляду, дій, учинків іншими значущими людьми. Школярів потрібно налаштовувати на самоактуалізацію особистісних потенціалів.

7. ***Використання для підняття низького рівня домагань особистості таких властивостей самооцінки***, як: 1) перенос її з одних здатностей, властивостей особистості, навчальних ситуацій або видів діяльності на інші; 2) синтез у ній актуальних і потенційних можливостей. Педагог завжди може організувати усередині однієї й тієї ж діяльності частковий успіх і засновану на ньому часткову позитивну самооцінку, а потім перенести її на загальну самооцінку можливостей школяра. Доцільно також ураховувати чітку схильність до підвищення самооцінки при підвищених успіхах, взаємну однозначну відповідність двох конструктів: високій самооцінці відповідає високий рівень домагань, а низькій – низький. Таким чином, встановлення відповідності самооцінки й рівня домагань за висотою формує збалансовану особистість, що відрізняється прийняттям себе та відносним внутрішнім комфортом.

8. ***Забезпечення послідовності самовиховання підлітків*** та етапів цього процесу: **1)** виявлення своїх недоліків; **2)** розробка програми й особистих правил самовиховання; **3)** реалізація програми за допомогою прийомів самостимуляції й самопримусу; **4)** контроль результатів самовиховання й корекція програми самовиховання. Слід ураховувати, що неадекватність підлітків в

оцінці себе не є наслідком недостатнього розуміння змісту оцінюваних якостей або невміння аналізувати вчинки людей. Вона обумовлена домаганнями підлітків бути кращими серед однолітків.

9. *Використання толерантної тактики впливу на школярів-підлітків.* У підлітковому віці негативна оцінка й критика не зачіпають учня, якщо стосуються лише окремої дії або вчинку. Така оцінка не зачіпає самоповаги, не сприймається як приниження особистості. Разом з тим, навіть м'яка критика глибоко ранить, якщо сприймається підлітком як оцінка його в цілому. Оцінюючи свої якості, підліток виходить не з аналізу своїх учинків, у яких виявляються ті або інші якості, а з оцінки себе в цілому, зі ставлення до себе як до особистості. Якщо педагог хоче, щоб критика сприяла зміні поводження в потрібному напрямку, то краще критикувати окремі огріхи на тлі загальної доброзичливості. До того ж, самооцінки можуть даватися диференційовано для різних якостей. Наприклад, оцінити досить високо школяра за такою якістю, як працьовитість, і низько – за акуратність роботи.

10. *Використання індивідуального підходу в оцінюванні навчальної успішності.* Найчастіше в школі підліток оцінюється тільки крізь призму розв'язку навчальних завдань. І якщо він не справляється з ними, то школа стає джерелом проблем і загроз для особистості. Адже всі успіхи й невдачі формують уявлення школяра про себе, його самооцінку . Оскільки неуспішність навчання формує низьку самооцінку школярем своїх особистісних якостей, доцільно оцінювати не стільки абсолютні досягнення учня, скільки його старанність у досягненні проміжних цілей і динаміку позитивного ставлення до навчального предмета. За таких умов учень не вважав би себе безперспективним, він би звик цінувати свою працю і його самооцінка поступово нормалізувалася.

11. *Використання виховного потенціалу самовиховання.* Цілеспрямоване формування адекватної самооцінки є важливою передумовою самовдосконалення учнів, тому що існує пряма залежність рівня самовиховання від рівня самооцінки. При недостатньо сформованій самооцінці самовиховання можливо лише у вигляді виправлень окремих учинків або саморегуляції розрізнених актів поведінки. Тільки високий рівень сформованості

самооцінки дозволяє здійснювати самовиховання як усвідомлений планомірний процес. Учень з адекватною самооцінкою, упевнений у своїх здібностях має більше шансів на успіх у навчанні й міжособистісних контактах з однолітками, батьками й іншими дорослими.

Прийоми формування адекватної самооцінки

Оскільки в учнів неадекватна самооцінка може бути як заниженою, так і завищеною, підходи педагога до учнів при формуванні у них адекватної самооцінки повинні бути різними.

У випадку *заниженої* самооцінки використовують наступні *прийоми:*

– організувати навчально-виховний процес так, щоб учень періодично домагався успіхів і поступово примножував їх (це підвищує впевненість учня);

– уникати жорсткої критики й осуду в оцінці дій учня, частіше заохочувати, підкреслювати позитивні моменти в його діяльності;

– не залучати школяра у змагання з іншими учнями, тим більше з тими, хто краще підготовлений; змагатися учневі краще із самим собою під девізом: «Сьогодні краще, ніж учора»;

– при виконанні важкого завдання розбити його на частини й приділити особливу увага допоміжним вправам.

У випадку *завищеної* самооцінки використовують наступні *прийоми:*

– періодичне створення для учня ситуацій, у яких би він терпів невелику невдачу (наприклад, запропонувати завдання, способи розв’язку якого ще не відомі школяреві ;

– починати навчання й виховання з досить важких завдань, щоб запобігти надто легкого успіху;

– стримано (без захвалювання) оцінювати досягнення учнем результату діяльності, але висловлювати докір за неповну реалізацію ним своїх творчих можливостей;

– розвивати самокритичність, формувати вміння правильно оцінювати свої можливості й результати діяльності, бачити дійсні причини поразок і помилок;

– формувати адекватне співвіднесення своєї оцінки з оцінкою інших, виховувати правильне ставлення до критики й зауважень.

Тема 10. ТЕМПЕРАМЕНТ

Необхідність урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів (їхнього темпераменту) у виховній діяльності педагога. Психологічна характеристика школярів із різними типами «класичних» темпераментів. Індивідуальна стратегія й тактика виховного впливу педагога на школярів різних типів темпераменту

Темперамент (від лат. temperare – змішувати в належних співвідношеннях, підігрівати, охолоджувати, уповільнювати, керувати) – це сукупність стійких індивідуальних властивостей особистості, які виявляються в динаміці психічних реакцій – їх темпі, швидкості, ритмі, силі, амплітуді, інтенсивності, які виявляються в динаміці, тонусі та врівноваженості реакцій на життєві впливи.

Урахування типологічних особливостей (темпераменту) учнів у виховній діяльності педагога

Роль темпераменту у формуванні особистості полягає насамперед у тому, що він певним чином модифікує виховні впливи середовища.

Тип темпераменту, як і нервової системи, може коригуватися залежно від умов життя і виховання. У ранньому віці він може змінитися у зв’язку з хворобами, особливостями харчування, гігієнічними і загальними умовами життя. Особливо важливими є умови виховання. Наприклад, за несприятливих умов і негативних виховних впливів рухливість сангвініка негативно впливає на здатність до зосередження, може спричинити невиправдану поспішність у діяльності, необґрунтовані вчинки. Натомість холерик може виявитися нездатним контролювати свої вчинки, емоції. Меланхоліку не вистачатиме впевненості у власних силах, активності.

Можливе також *маскування темпераментів* – зміна індивідуальних особливостей, рис характеру, звичок й навичок поведінки. Наприклад, усвідомлюючи відповідальність, холерик замість характерної для нього гарячковості може проявити

стриманість і самовладання, флегматик – рухливість, сангвінік – посидючість, меланхолік – комунікабельність.

Характеристика школярів з різним типом темпераменту:

Школярі з холеричним темпераментом запальні, рухливі, ініціативні, самовпевнені, тому їхні ідеї часом цікаві, бувають непродумані остаточно. Нетерплячі, і якщо чим-небудь захопляться, то їх важко зупинити. Очікування здатне вивести їх із себе. Вони завжди нетерпляче «тягнуть» руки на уроці. Важко переносять невдачі, упадають в апатію. Для них характерна мінливість: то не зупинити, то слова з них не витягнеш. Також швидко переходять від радості до суму, від сміху до гніву. Намагаючись якомога швидше отримати результат, починають випереджати події, метушитися. Не можуть дочитати цікаву книгу, не зазирнувши в кінець, щоб дізнатися, чим усе скінчиться. Рухи швидкі та рвучкі: не беруть, а хапають, не кладуть, а кидають.

Школярі із сангвінічним типом темпераменту урівноважені, рухливі. Справляють враження рішучих, оптимістичних і впевнених у своїх силах дітей. Легко пристосовуються до нових обставин, у важких ситуаціях стають зібраними й цілеспрямованими, що часто допомагає їм під час виконання відповідальних робіт. Такі діти добре стримують свої емоції. Їм властиве швидке, голосне мовлення із жвавими інтонаціями й мімікою. Часто бувають лідерами серед однолітків, компанійські. Люблять жарт, дотепні. Однак мають несталі смаки та інтереси. Нецікава робота їм нудна. Діти з таким типом темпераменту працездатні, але не завжди працьовиті.

Школярі з флегматичним темпераментом зазвичай спокійні й незворушні, їхня впевненість ґрунтується на знаннях і розрахунках, їм властива деяка заповзятливість, однак нову ідею вони пропонуватимуть лише після того, як ґрунтовно все проаналізують. Жодний успіх не здатен вивести їх із себе. Вони зберігають здатність працювати рівномірно й довго в будь-яких умовах. Урівноважені: їх важко скривдити або вивести із себе. Мовлення спокійне, без емоцій. До нових умов пристосовуються повільно. Нерідко довго вагаються, ухвалюючи рішення.

Школярі з меланхолійним темпераментом вирізняються нерішучістю, невпевненістю. Вони схильні до побоювань (умотивованих і безпідставних). Важко вступають у контакти з новими людьми. Найменша невдача здатна вивести їх із себе. Голос тихий, мовлення уповільнене. Легко підкоряться іншим. Часто губляться, опускають руки, і в такі хвилини вони потребують підтримки і співчуття оточення. Схильні до тривоги.

Яким би типом не називався темперамент, його конкретні вияви можуть бути глибоко індивідуальні, тому що психологія особистості існує й функціонує як щось цілісне. Реальне поведінка людини багатовимірна й детермінована безліччю факторів: зовнішніх і внутрішніх, фізіологічних, психологічних і соціальних.

Тактика і стратегія виховання учнів, з урахуванням особливостей їхньої вищої нервової діяльності

Холерик. У взаєминах з холериком слід спиратися на використання його плюсів: енергійність, захопленість, пристрасність, рухливість, цілеспрямованість й нейтралізацію мінусів: запальність, агресивність, нестриманість, нетерплячість, конфліктність. Доцільно контролювати діяльність холерика як можна частіше, критичні зауваження робити обережно, вдумливо. Не слід вступати в суперечку з учнем-холериком, коли він уже, як кажуть, «завівся» . Треба дочекатися певного заспокоєння. Запобіганню афектам значною мірою сприяє їхня корекція. Холерики з суспільними інтересами ініціативні, енергійні, принципові. Там, де відсутнє багатство духовного життя, холеричний темперамент часто виявляється негативно: в різкості, афективності, нестримності. У таких умовах холерик свою активність спрямує на колектив і зруйнує його із середини.

Стратегія: спокійна, врівноважена атмосфера соціального оточення, справедлива вимогливість, об’єктивне оцінювання (негативну оцінку ставити у енергійній формі, а будь-який його негативний учинок має бути вимогливо і справедливо засуджений), сприяння оволодінню прийомами саморегуляції, усвідомленню недоліків свого темпераменту. «Ні хвилини спокою» – такий принцип підходу до холерика. Необхідно завантажувати холерика

завданнями та спеціальними дорученнями, він увесь час має бути зайнятий справою.

Сангвінік. Підхід до сангвініка полягає у достатньому завантаженні його рухової енергії (ігри, доручення, що вимагають швидкої реакції, кмітливості, частих переходів від одного виду діяльності до іншого). Реалізувати потребу сангвініка у лідерстві, наставництві. При відсутності серйозних цілей, глибоких думок, творчої діяльності у сангвініка з'являється схильність до зарозумілості, легковажності, поверховості, ненадійності.

Стратегія – шляхом індивідуального контролю корегувати поверховість, непосидючість, брак витримки. Звертати увагу на цікаві аспекти завдання, безперервно ставити нові завдання, щоб активізувати нестійкі пізнавальні інтереси сангвініка. Підбадьорювати, закликати до подолання труднощів, розповідати про подальші перспективи роботи. Мила людина сангвінік завжди пообіцяє, щоб не образити іншого, але не завжди виконує обіцяне, тому потрібно проконтролювати, чи виконав він свою обіцянку. Тому потрібно заохочувати формування у нього відповідальності, вимогливості до себе, наполегливості. «Довіряй, але перевіряй» – підхід до сангвініка.

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

Індивідуальний поточний інструктаж для флегматика має бути повільнішим й докладнішим. Нові форми поведінки у флегматика виробляються повільно, але є стійкими. У залежності від умов в одних випадках у флегматика можуть виникнути позитивні риси: витримка, глибина думки, стійкість, постійність, терплячість, самовладання, надійність. В інших умовах у флегматика можуть виявлятися млявість, байдужість, «товстошкірість», сухість, лінь і безвілля.

Стратегія – систематично приділяти увагу, не переключати швидко з одного завдання на інше, робити установку на мобілізацію всіх сил для виконання термінових завдань, привчати стежити за витрачанням часу, стимулювати самоконтроль щодо

темпу виконання намічених дій. Активізувати рухливість флегматика, яка тісно пов'язана з суто психічною, через ігри або спортивні змагання. Розбудити самолюбство, активізувати емоційну сферу, щоб створити необхідне вольове напруження.

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

Стратегія: стимулювати меланхоліка шляхом систематичного підбадьорювання, навіювання віри у власні сили: дати можливість виявити переваги свого темпераменту (високу чутливість, м'якість, людяність, доброзичливість, здатність до співчуття, акуратність, ретельність). «Не нашкодь» – це девіз для меланхоліка . На меланхоліка не можна кричати, давати різкі і жорсткі вказівки, іронізувати, тому що він дуже чутливий до слів, інтонацій та дуже ранимий.

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

Особливо важливо пам'ятати про те, що в нормальних умовах темперамент має вияв лише в особливостях індивідуального стилю й не визначає результативність діяльності. В екстремальних ситуаціях вплив темпераменту на ефективність діяльності суттєво

підсилюється, бо попередньо засвоєні форми поведінки стають неефективними, тому необхідна додаткова енергетична або динамічна мобілізація організму, аби впоратися з несподіваними чи дуже сильними впливами-подразниками.

Тема 11. ХАРАКТЕР

Процес становлення характеру в підлітковому й ранньому юнацькому віці. Психолого-педагогічні умови формування характеру дитини, деякі прийоми, що сприяють розвитку позитивних рис характеру

Становлення характеру в підлітковому й ранньому юнацькому віці

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

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

Особливості становлення характеру старшокласників: **1)** юнаки досягають фізичної зрілості й здатності виявляти в поведінці, праці та навчанні достатньо сформовані риси характеру; **2)** розвиваються й закріплюються базові моральні й світоглядні риси; **3)** пристосовуючись до дійсності, старшокласники втрачають значну частину ілюзій, максималізму; **4)** спостерігається критичне

ставлення до засвоюваних ними знань, до висловлювань дорослих; **5)** домінують такі риси характеру як відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямованість, наполегливість, принциповість, самостійність ; **6)** можливі переживання з приводу наявності у себе негативних рис. Старшокласники, здебільшого, вважають, що вони самі винні в усіх негараздах, намагаються виправити власні недоліки, починають розуміти властивості свого характеру, активно займаються самовихованням.

Варто зазначити, що характер не є сталим утворенням. Він формується й трансформується протягом життєвого шляху людину, тому після завершення навчання у школі або іншому навчальному закладі характер людини продовжує формуватися та змінюватися залежно від світогляду, переконань, звичок, моральної поведінки. Цей процес у психологічних джерелах розглядається як самовиховання особистості. Він передбачає, що людина здатна позбутися зарозумілості, здатна критично подивитися на себе, побачити власні недоліки. Це дозволить визначити напрямки й цілі подальшої роботи над собою.

Формування характеру в умовах цілеспрямованого виховання

Характер – одна з головних складових індивідуальності.

Люди з різними характерами по-різному поводяться в схожих обставинах, по-різному реагують і переживають. Якщо вчитель знає характер учня, то може краще зрозуміти його дії, вибрати оптимальний стиль спілкування з ним, передбачати його поведінку в тих або інших ситуаціях.

Наприклад, класний керівник вирішує, кого з учнів доцільніше призначити старостою класу. Один з кандидатів – гарний організатор, але часто в спілкуванні з товаришами виявляє грубість. Інший – чесний, принциповий, але нетовариський, йому буде важко встановлювати контакти з усіма дітьми. Класний керівник шукає учня з лідерськими якостями, сумлінного, виконавчого, дисциплінованого. Чим краще він зможе зрозуміти характерні риси своїх учнів, тим вдалішим буде його вибір.

Профілактика конфліктів, установлення в колективі позитивного психологічного клімату, підвищення ефективності спілкування також багато в чому від цього залежать. Повною

мірою це стосується і педагогічного спілкування, у процесі якого вчитель розв'язує важливі навчальні, виховні й організаційні завдання.

У своїй діяльності педагог має враховувати вплив стихійних чинників на формування характеру: неконтрольованого спілкування дитини із старшими та ровесниками; соціального научіння (результат спостереження за поведінкою дорослих та ровесників, ідентифікація з ними); засобів масової інформації (телебачення**,** Інтернет). Проте, вирішальне значення для формування характеру має створення спеціальних психолого-педагогічних умов, тобто *цілеспрямоване виховання*.

Психолого-педагогічні умови формування характеру:

– ***застосування цілісного і збалансованого підходу до виховання характеру дитини.*** Основу виховання становлять моральний розвиток, переконання, особистий приклад, включення школяра у різноманітні форми й види спілкування і діяльності (ігрову, навчальну, трудову й інші , а також урахування природних задатків, індивідуальних і вікових особливостей індивіда;

– ***забезпечення високого рівня мотивації діяльності,*** розуміння її важливості й необхідності виконання. Те, що цікаво, завжди викликає сильні і яскраві емоції. Включення учнів у різноманітні види діяльності, розширення соціальних контактів формує нові типи відносин і нові риси характеру, досвід позитивних емоційних станів під час долання труднощів тієї чи іншої діяльності буде закріплюватися у характері учня як активність, самостійність, наполегливість;

– ***урахування властивостей нервової системи й темпераменту*** у вихованні характеру. Властивості нервової системи є передумовою формування таких позитивних і негативних рис характеру, які залежать від динамічної й емоційної сфер психіки й поведінки людини, вольових й інших процесів. Але темперамент як вияв інтегральної форми індивідуальних особливостей впливає на формування характеру не фатально. Людина із сильним характером здатна навчитися управляти своїм темпераментом. Імпульсивна поведінка, викликана високою

динамічністю рухів і психічних процесів, може переборюватися за рахунок прижиттєво сформованих механізмів витриманості й самовладання. У цьому сенсі Л.С. Виготський називав темперамент наявною передумовою виховного процесу, а характер – його кінцевим результатом.

– ***використання впливу психологічних механізмів виховання:*** психічного зараження (безпосереднє передавання емоційного стану від одного індивіда до іншого на рівні психофізіологічного контакту поза його осмислення або разом з ним), *наслідування дорослих та ровесників* (форма зовнішньої і внутрішньої активності суб'єкта у відтворенні ним певних зовнішніх рис, зразків поведінки інших людей), *ідентифікації* (здатність поставити себе на місце іншого через заглиблення, у його внутрішній світ), *емпатії* (здатність відчувати, бачити, відтворювати почуття і переживання інших людей та реагувати на них), рефлексії (аналіз власних дій та якостей, обдумування того, як особистість сприймається й оцінюється іншими людьми та групами, взаємодіє з ними);

– ***використання у формуванні характеру дитини*** прикладів поведінки дорослих. Зусилля батьків або педагогів у вихованні будь-якої риси характеру можуть виявитися марними, якщо ця риса не властива їм самим. У цьому сенсі для вчителя професійно значимими рисами характеру є моральні (гуманність, чесність, принциповість, справедливість) і комунікативні (доброзичливість, чуйність, чуйність, відкритість, щирість). Вияв учителем стосовно учнів несправедливості, недоброзичливості свідчить про його професійну некомпетентність, нездатність до ефективного педагогічного спілкування, конфліктність. Розвиток професійно значимих якостей характеру настільки ж важливе для вчителя, як оволодіння ним предметними знаннями й педагогічними вміннями;

– ***включення дітей у процес самовиховання*** *і* саморегулювання процесу становлення характеру. Установлено, що коли вимоги до дитини стають її власними вимогами до себе, домогтися від неї бажаних форм поведінки значно легше й вони скоріше набувають стійкості, перетворюючись у риси характеру. Самовиховання характеру передбачає, формування бажаних рис і подолання

негативних, для чого доводиться розв'язувати непросте завдання – розібратися у власному внутрішньому світі, усвідомити свої дії і вчинки, проаналізувати їхні мотиви і змісти. Отже, основною психологічною умовою самовиховання характеру є високий рівень особистісного розвитку.

Деякі прийоми формування характеру: розширення соціальних контактів дитини через включення у різноманітні соціальні групи: навчальну, спортивну тощо. У системах ділових і неформальних взаємин закладаються важливі риси характеру; вмотивоване ускладнення вимог до поведінки та діяльності дитини, постійне підкріплення зусиль дитини щодо вироблення позитивної поведінки і звичок; фізична праця, виконання доручень та обов'язків, у процесі яких формуються вольові і моральні риси характеру (працьовитість, чесність, гуманізм); організація позитивних міжособистісних контактів учнів, створення позитивного психологічного клімату у групах; запобігання негативному впливу стихійних чинників (неформальне спілкування з дітьми, які мають відхилення в поведінці, захист від негативного впливу засобів масової інформації, соціального научіння на вулиці , що перешкоджають закріпленню бажаних звичок і рис; переведення контролю в самоконтроль, самоаналіз форм вияву власної поведінки (афективність, повільність, імпульсивність тощо); вчасне толерантне виправлення поведінки школяра у разі відхилень від норм, ідеалів; гуманна допомога у складних життєвих обставинах; спрямування у потрібному напрямку вихованих впливів батьків, значущих інших тощо.

Тема 12. ЗДІБНОСТІ

Важливість вивчення, розвитку й саморозвитку загальних й спеціальних здібностей школярів. Психолого-педагогічні умови виховання загальних здібностей і фактори сприяння розвитку спеціальних здібностей учнів

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, синтез індивідуально-типологічних властивостей, які є умовою успішного здійснення певної діяльності й визначають відмінності в оволодінні необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками. Розрізняють здібності загальні та спеціальні.

Загальними називаються здібності, які певною мірою виявляються в усіх видах діяльності – навчанні, праці, грі, розумовій діяльності, тобто забезпечують відносну легкість оволодіння знаннями, навичками, уміннями й ефективність у різних видах діяльності. Завдяки загальним здібностям люди успішно оволодівають різними видами діяльності, легко переходять від однієї діяльності до іншої.

В учнів загальні здібності виявляються в успішному засвоєнні різних навчальних дисциплін. Саме загальні здібності демонструє учень у процесі вивчення таких далеких один від одного предметів, як математика, мова, історія, географія.

В основі загальних здібностей лежать задатки, що створюють сприятливі умови для виконання будь-якого виду діяльності. Серед них – висока пластичність кори головного мозку, що забезпечує майже безмежні можливості у засвоєнні, аналізі та відтворенні нового матеріалу при високій працездатності; пізнавальна активність й допитливість; надзвичайна спостережливість, сенситивність та свіжість й гострота сприймання; яскравість уяви, перевага творчих компонентів уяви; загострена чутливість, особлива загальна реактивність нервової системи, саморегуляція тощо.

Спеціальні здібності (мовленнєві, математичні, літературні, зображальні, спортивні, творчі – це здібності до певного виду діяльності, для виконання якої необхідні задатки особливого роду та їх розвиток. Вони ґрунтуються на відповідних задатках,

потребують систематичних і наполегливих вправ, що зумовлюють їх розвиток. Наявність певних властивостей є підґрунтям спеціальних здібностей. Так, уява – важлива ознака літературних здібностей, абсолютний музичний слух – підґрунтя музичних здібностей, педагогічний такт у педагога тощо. Саморозвиток спеціальних здібностей є складним процесом. Кожна здібність має свій шлях розвитку, в ході якого вона диференціюється, формується і відпрацьовується.

Умови виховання загальних і спеціальних здібностей

1. ***Вдосконалення роботи всіх аналізаторів дитини*** у дошкільному дитинстві, створення сприятливих умов для формування у дитини загальних здібностей, певний рівень яких є передумовою (задатками) для подальшого розвитку спеціальних здібностей.

2. ***Використання виховного потенціалу дитячих ігор***. Заняття різними видами творчих ігор у дошкільному дитинстві стимулюють розвиток рухових, конструкторських, організаторських, художніх та інших спеціальних здібностей дітей.

3. ***Дотримання комплексності розвитку*** здібностей учнів молодших й середніх класів, тобто одночасне вдосконалення декількох здібностей, що взаємодоповнюють одна одну. Дійсно, розвивати будь-яку здібність, не турбуючись про підвищення рівня розвитку інших, пов’язаних з нею, практично неможливо. Наприклад, розвиток мови, досконале володіння мовленням може розглядатися як відносно самостійна здібність. Водночас це уміння органічно поєднується з інтелектуальними, міжособистісними, творчими здібностями, збагачуючи їх.

4. ***Забезпечення багатоплановості й різноманітності видів діяльності,*** до яких одночасно включається школяр, допомога йому в усвідомленні як цілей діяльності, так й способів її ефективного виконання. Це важлива умова комплексного й багатогранного розвитку здібностей, збагачення досвіду генерування ідей, реалізації творчих планів учнів. Здібності є

динамічними, тобто існують лише в зміні, розвитку, лише у відповідній цілеспрямованій діяльності.

5. *Урахування зони найближчого розвитку.* Педагог має фіксувати відстань між рівнем актуального (самостійний успіх дитини) і потенційного розвитку (успіх дитини за допомогою дорослого). Організація особливої форми співробітництва, взаємодії з дорослим у навчанні з орієнтацією на зону найближчого розвитку, з урахуванням індивідуальних відмінностей дитини веде її розвиток уперед.

6. *Виявлення і максимальне використання сенситивного періоду в житті кожної дитини.* Існує зв'язок зони найближчого розвитку й сенситивних періодів розвитку різних психічних властивостей, тому навчання ефективніше, якщо здійснюється в період дозрівання психічних функцій. Орієнтовні періоди найсприятливіших умов стосовно функціонального психічного розвитку і формування особистості наступні: для розвитку усного мовлення сенситивним є вік від 1 до 5 років; *дошкільний період* є сенситивним для формування самоконтролю, а також оволодіння дитиною рольовою грою; *молодший шкільний* вік є сенситивним для учбової діяльності, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів, розкриття індивідуальних особливостей і властивостей, розвитку навичок самоконтролю і самоорганізації; *підлітковий період* є сенситивним для пробудження поетичної творчості, позаучбової практичної діяльності, розвитку мислення, самоутвердження і готовності діяти;

Ранній юнацький вік сенситивним до освоєння власного внутрішнього світу, розвитку світогляду, пошуку ідентичності, занурень у філософські роздуми на самоті, ведення щоденників, творення прози .

Підходячи до вивчення дітей індивідуально, необхідно навчитися прогнозувати настання різних сенситивних періодів розвитку кожної дитини.

Індивідуальний розвиток психічних процесів й властивостей проходить тим успішніше, чим більше можливостей для нього отримає дитина у відповідний сенситивний період.

7. *Поєднання загальних вимог з індивідуальним підходом, урахування вікових особливостей розвитку школярів.*

У *підлітковому віці* збільшується вибірковість в учбовій діяльності, зростає сенситивність у розвитку загальних й спеціальних здібностей, з'являються стійкі інтереси. Головною тенденцією розвитку когнітивної сфери в *юнацькому віці* є розвиток загальних й спеціальних здібностей старшокласників на базі основних провідних видів діяльності: навчання, спілкування й праці. Юнацький вік характеризується посиленням індивідуальних відмінностей між школярами. Значна частина старшокласників виявляють справжню зацікавленість до навчання й творчості. Розвиток інтелекту на даному етапі тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей, коли відбувається не просте засвоєння інформації, а виявляється інтелектуальна ініціатива і створюється щось суб'єктивно нове. Юність психологічно більш рухлива й схильна до захоплень. У той же час, щоб стати продуктивним у творчості, юнаку потрібна інтелектуальна дисципліна й зібраність. Саме ці якості вирізняють творчих школярів від їх імпульсивних однолітків.

8. *Сприяння розвитку спеціальних здібностей школярів.* Необхідно створювати можливості спеціально організованого навчання і виховання дітей і школярів: удосконалення мелодійного і гармонійного слуху, чуття ритму, музичних слухових уявлень як ядра музикальності; удосконалення чуття пропорцій, точного закарбування й збереження в пам'яті зорових вражень, образного мислення, здатності бачити об'єкти цілісно й, водночас, виділяти їх характерні ознаки, деталі; підвищення чутливості і *точності сприйняття колірних відтінків* об'єктів в умовах того чи іншого освітлення як компонентів здібностей до образотворчої діяльності; удосконалення специфічної спостережливості щодо явищ техніки, їх властивостей; спрямованість мисленнєвих дій на розкриття принципів побудови, закономірностей функціонування різних механізмів; розвиток просторової уяви, здатності творення з наявних елементів образів нових конструкцій як компонентів своєрідних технічних здібностей; удосконалення спостережливості, пізнавальних здібностей, потреб у передачі знань і співробітництва,

прагнення духовного зростання й виховання у цьому дусі дітей, самовиховання толерантності, тактовності, ввічливості, організаторських умінь, ораторських даних, артистизму як компонентів педагогічних здібностей; удосконалення здатності до відтворення образів за словесним описом, чутливості до мовних особливостей; емоційного реагування на події, що відбуваються, здатності уявляти себе на місці іншої людини й співчувати іншим як компонентів літературних нахилів тощо.

9. ***Визначення рівня навченості школяра***, його індивідуальних можливостей у різних навчальних предметах, видах фізичної праці й суспільної роботи. Знання дитини у всіх відношеннях є умовою для складання плану формування її здібностей, стимулювання уміння вчитися, пошуку адекватних засобів розвитку спеціальних здібностей. Слід ураховувати, що розвиток здібностей залежить від якості знань й умінь, від міри їх об’єднання в єдине ціле. Проте, здібність не зводиться до простої суми наявних знань, навичок й умінь. Можна вміти, але не бути здібним. Але можна бути здібним, однак не вміти. Особливістю здібностей є те, що вони забезпечують швидкість і легкість досягнення заданої ефективності діяльності.

10. ***Виховання активності, позитивних рис характеру, саморегуляції особистості.*** Активність зумовлює різноманітність дій, успішність виконання завдань, що потребують швидкого темпу, напруженості. Здібності, звичайно, пов’язані з певною діяльністю, але не забезпечують якість результату автоматично. Для розвитку здібностей важливо формувати самостійність, удосконалювати працездатність, підсилювати відповідальність, організованість, критичність, наполегливість. Без них неможлива повна реалізація потенціальних сил й здібностей індивіда та їхній максимальний розвиток у діяльності. Педагог має піклуватися про розвиток загальних пізнавальних здібностей вихованців – інтелекту, нестандартного мислення, допитливості, спостережливості, оригінальності, креативності, творчих компонентів уяви, здатності до глибокої концентрації уваги тощо. Саморегуляція виявляється в методичності, організованості в діях, систематичності.

11. ***Сприяння появі у школярів інтересу*** як форми пізнавальної потреби. Інтерес має тенденцію переходити у схильність – потребу здійснення діяльності, яка становить інтерес. Що більше дитину приваблює певна діяльність і що активніше вона її виконує, то більше це позначається на її здібностях. До того ж, така діяльність дає позитивні емоції, що підсилює спонуку до неї.

12. ***Забезпечення творчого характеру*** процесу навчання. Першочергове значення має постановка перед учнями проблемних питань, творчих завдань й проектів, які розв'язуються за допомогою вчителя, а потім самостійно самими учнями.

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

14. ***Проведення систематичної профорієнтаційної роботи*** в школі передбачає урахування нахилів і здібностей під час професійного самовизначення старшокласників.

15. ***Дослідження психологічних характеристик різних здібностей.*** Для оцінки рівня розвитку здібностей використовують різноманітні тести і методики. Вчитель–предметних має їх знати . Професійно проведене, надійне діагностування здібностей украй значимо для забезпечення ефективності будь-якого навчально-виховного процесу. Однак проведення діагностики здібностей учнів конкретними методами й методиками не є завданням учителя-предметника. Це функції фахівців іншої, не вчительської професії, обов'язки спеціально підготовленого психолога.

16. ***Обережний підхід до тенденції усе більш ранньої діагностики*** «спеціальних» здібностей і схильностей учнів. Чи не з першого року навчання визначається, до чого здатний школяр: до гуманітарних або природничих наук. Мало того, що за такою діагностикою немає належного наукового підґрунтя, вона просто не етична й завдає прямої шкоди всій освіті, всьому психічному й особистісному розвитку дитини.

Тема 13. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ. СТИЛІ СПІЛКУВАННЯ

Характеристика педагогічного спілкування й стилів педагогічного спілкування, спрогнозуйте ефективність їх реалізації на практиці. Власний стиль педагогічного спілкування, завдання підвищення рівня майстерності спілкування

Педагогічне спілкування – це система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем у процесі навчання і виховання, спрямованої на створення умов для всебічного розвитку особистості. Педагогічне спілкування необхідно розглядати в кількох аспектах: як комунікативну діяльність педагога, спрямовану на розв’язання навчальних завдань й організацію своїх взаємин з учнями; як управління спілкуванням школярів у класі й школі, процесом виховання індивідуальності школярів.

Педагогічне спілкування є явищем поліфункціональним, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією співбесідників характеризує комунікативний аспект спілкування, пізнання особистості й самоутвердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний. При формуванні цих видів компетентності в педагогічному спілкуванні у педагога можуть виникнути акцентовані професійні позиції: гуманіст, духовний наставник, консультант.

Для оптимізації взаємодії вчителя й учнів як цілісного процесу, необхідно забезпечити суб’єкт-суб’єктний характер педагогічних взаємин. Це означає прагнення рівності психологічних позицій, певного відходу від суто рольової позиції вчителя щодо вихованця, взаємопроникнення у світ його почуттів, потреб й інтересів, співпереживання його успіхам або невдачам, встановлення взаємної довіри, визнання права на самоуправління (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю власною діяльністю тощо.

Суб’єкт-суб’єктна специфіка педагогічного спілкування, на думку О.В. Скрипченка, вимагає перегляду ролі вчителя й учнів у

їхній взаємодії. Вчителю необхідно знайти ту золоту середину, яка б забезпечувала взаємодію, взаємоприйняття, взаєморозуміння без виділення когось із партнерів як домінантного. Така позиція безумовно вимагатиме значної роботи не лише з боку вчителя, а й з боку учнів.

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

Стиль педагогічного спілкування – це індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вчителя з учнями. У стилі педагогічного спілкування виявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності й комунікативні здібності, уміння і навички.

У стилі педагогічного спілкування виявляються особливості комунікативних можливостей учителя, характер його взаємин з учнями, творча індивідуальність педагога, світогляд і статус учителя у суспільстві, особливості учнівської групи (чи особистості учня).

Існують різні підходи до виділення стилів педагогічного спілкування.

Так, А.В. Петровський розробив двокомпонентну типологію педагогічної взаємодії й виокремив навчально-дисциплінарну та особистісно-орієнтовану моделі педагогічного спілкування. Вчителі *навчально-дисциплінарного* типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні дітей знаннями, уміннями та навичками з навчального предмету. Основними способами спілкування з учнями при цьому є настанови, вказівки, роз’яснення, зауваження, заборони. В основі їхнього спілкування лежить тактика диктату та опіки. Вчителі цього типу більш схильні карати учнів за їхні провини, ніж заохочувати за досягнення.

Викладачі, яким властива *особистісно-орієнтована модель*, вбачають своє основне завдання в сприянні особистісному розвитку школярів. Формування знань, умінь та навичок є для них

не самоціллю, а одним із засобів повноцінного розвитку учнів. Пріоритетне значення вони надають розвитку їхнього творчого потенціалу, розпізнанню індивідуальної своєрідності. Для спілкування з учнями характерна орієнтація на співробітництво, індивідуальний підхід, довірливі міжособистісні стосунки, врахування інтересів, емоційних станів й якостей учнів. В арсеналі дидактичного способу впливу таких вчителів переважають методи позитивного стимулювання і заохочення.

На основі ступеня адекватності засобів й способів спілкування ситуаційним умовам взаємодії, виділяють гнучкий, ригідний та перехідний стилі.

Гнучкий стиль характеризується високим рівнем орієнтації в ситуації спілкування, адекватною оцінкою інших й самооцінкою, розумінням підтексту спілкування, емоційного стану співбесідника.

Ригідний стиль відрізняється відсутністю глибокого аналізу своєї й чужої поведінки, неадекватною оцінкою інших й самооцінкою, поганим володінням собою, нерозумінням підтексту спілкування, відсутністю вміння знаходити доцільну форму спілкування для здійснення ефективного впливу на співрозмовника.

Перехідний стиль є проміжним. Для нього характерний вияв певною мірою як одних, так й інших тенденцій, тобто розуміння людей і ситуацій неповне, вплив на інших не завжди ефективний (О.В. Скрипченко)

Залежно від обставин педагогічного спілкування та індивідуальних характеристик його учасників, можна виділити такі стилі педагогічного спілкування (за В. Кан-Каликом): спілкування на основі захоплення загальною спільною творчою діяльністю («*Спільна творчість*»). Цей стиль поєднує високий професіоналізм й гуманізм учителя; партнери по спілкуванню рівноправні у своєму становищі, разом окреслюють мету, добирають спільно засоби для її реалізації, домовляються про спільне виконання; спілкування на засадах дружніх стосунків («*Дружня прихильність*»). Спілкування-діалог. Розвиваються продуктивні стосунки вчителя з учнями; спостерігається наявність щирого інтересу. Стиль прихильності є емоційно-психологічним стимулятором розвитку ефективних

взаємин; спілкування-*дистанція*. Дистанція є обмежувальним чинником у стосунках педагога з учнями, вона базується на авторитеті ролі, а не особистості вчителя; підкреслюються відмінності будь-якого характеру між партнерами. Надмірна дистанція призводить до формалізації системи педагогічної взаємодії. Водночас деяка дистанція повинна існувати, оскільки педагог і учень мають різний соціальний статус; спілкування-*залякування*. Цей стиль виникає у результаті небажання вчителя здійснювати індивідуальний підхід до дитини, наявності специфічних рис характеру вчителя, ворожого ставлення до дітей; підкреслення більш високого соціального статусу в порівнянні з іншими. Залякування надмірно регламентує діяльність школяра, позбавляє педагогічне спілкування взаєморозуміння; спілкування-*загравання*. Цей стиль виникає через нерозуміння вчителем завдань, які стоять перед ним. Якщо педагог не володіє навичками спілкування, він відчуває страх, але водночас прагне встановити контакт із класом. Виникає фальшивий авторитет, який суперечить вимогам педагогічної етики; «*менторський*» повчально-покровительський стиль . Один із учасників присвоює собі роль наставника і встановлює недосяжну дистанцію між собою й іншими, що деструктивно впливає на взаємостосунки.

Тема 14. ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ. Стратегії педагогічного спілкування. Правила ефективного передавання повідомлень у вербальному спілкуванні

Структури вербальних та невербальних засобів спілкування, доцільність їх використання у педагогічній діяльності. Рефлексивний аналіз власного рівня взаємодії з вихованцями у контексті застосування засобів спілкування.

Педагогічне спілкування як система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для обопільної діяльності. Професійне педагогічне спілкування передбачає високу

його культуру, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання, оптимально застосовувати засоби спілкування.

Розрізняють вербальні й невербальні засоби спілкування.

До вербального засобу належать мова й мовлення. Мова – це система словесних знаків. ***Мовлення*** – це мовленнєвий процес, мовленнєва діяльність, мова в дії. Мовлення є явищем психічним.

Вербальне спілкування – це своєрідна серцевина педагогічного спілкування, від нього залежить ефективність передавання повідомлень, здатність вчителя впливати не лише на розум, а й на почуття учнів.

Образність й виразність мови вчителя, точність й дієвість висловлювань думок і поглядів стимулює мислення, уяву, потребу в пошуковій діяльності школярів.

Невербальними ***засобами спілкування є:*** **1)** *паралінгвістичні* (інтонація, паузація, дихання, темп, ритміка, гучність, тональність тощо); **2)** *екстралінгвістичні* (стук у двері, сміх, плач, різноманітні шуми); **3)** *кінетичні* (жести, міміка, контакт очей); **4)** проксемічні (пози, рухи тілом, просторово-часова організація). Розташування партнерів обличчям одне до одного символізує повагу до співрозмовника. Дистанція є свідченням офіційності партнерів у спілкуванні або навпаки. Дистанція поділяється на *особисту* (для спілкування друзів) й *соціальну* (для офіційного спілкування). *Часова* організація спілкування також доповнює мовленнєві контакти. Вчасний прихід на зустріч символізує ввічливість до партнера, запізнення ж тлумачиться як неповага; **5)** *моторні дії,* які спеціально використовуються для передачі невербальних «повідомлень»: рухи в балеті, рухи диригента в оркестрі, регулювання вуличного руху, команди прапорцем у спорті тощо. Це специфічні засоби спілкування, які використовуються у різних видах професійної діяльності, де без них взаєморозуміння між людьми неможливе; **6)** *обмін предметами* . Передаючи або пересилаючи один одному предмети, люди тим самим повідомляють або нагадують про певні обов’язки, відносини,

вчинки, події. Наприклад, вручення подарунків, букетів, кубків, медалей тощо.

Вербальні та невербальні засоби спілкування тісно взаємопов'язані. Експериментально встановлено, що понад 50% змісту інформації передається виразом обличчя, близько 40% – інтонуванням слів і менше 10% – їхнім значенням.

У педагогічному спілкуванні невербальні засоби часто мають самостійне смислове значення. Мовлення вчителя супроводжується жестами, які допомагають виявити почуття. Жести поділяються на значущі, виразні та побічні. Значущі жести – це стверджувальний чи заперечувальний кивок, невпевнене стискання плечима та ін., тобто такі, що можуть слугувати в розмові самостійною реплікою. Виразні жести застосовуються вчителем для підкріплення якихось особливо важливих, емоційних, переконливих місць у фразі. Вчителі-майстри звертаються до них нечасто, аби підкреслити їхню важливість, оскільки часте, одноманітне повторення певних рухів неприємне, викликає роздратування. Побічні рухи шкідливі для мовлення вчителя, оскільки відволікають учнів.

Правила ефективного передавання повідомлень у вербальному спілкуванні:

1. *«Привласнюйте» авторство повідомлень,* які ви передаєте співбесідникові, звертаючись до нього від першої особи в однині та вживаючи особові займенники «Я», «Мій». «Особиста власність» на авторство повідомлення передбачає відповідальність особи за висловлені в повідомленні думки та почуття. Люди, які вживають такі слова, як «більшість людей», «дехто з моїх друзів» чи «народ», роблять повідомлення знеособленими. Такого роду фрази обтяжують розуміння того, чи люди справді самі так думають і почувають, чи вони просто повторюють те, що думають та відчувають інші. **2.** *Повідомлення має бути завершеним, повним і конкретним.* Сформулюйте свої повідомлення так, щоб до них повністю ввійшла вся інформація, необхідна для розуміння повідомлення. Повнота й конкретність здаються нам очевидними, але дуже часто люди не вважають за потрібне повідомляти про шкалу цінностей, на яку вони спираються, про припущення, яких вони дотримуються в спілкуванні, про наміри змінити свою думку.

3. *Узгодьте свої словесні та несловесні повідомлення.* Спілкування наодинці з партнером вимагає як вербальних, так й невербальних повідомлень. Як правило, ці повідомлення є узгодженими між собою, і якщо людина говорить, наприклад, що вона високо цінує вашу допомогу, й при цьому посміхається, то вона несловесно виражає теплоту. **4.** *Не скупіться на слова.* Кількаразове повторення повідомлення, використання інших каналів спілкування (таких як письмові записи, картки, словесні й несловесні сигнали, натяки тощо допоможуть партнерові краще зрозуміти повідомлення. **5.** *Забезпечуйте зворотний зв'язок* стосовно того, як сприймається ваше повідомлення. Для того щоб ефективно спілкуватися, ви повинні усвідомлювати, як співбесідник інтерпретує й переосмислює ваше повідомлення. Єдиний спосіб бути завжди впевненим в ефективності спілкування – постійний пошук зворотного зв'язку стосовно того, яке значення і зміст вкладає співбесідник у ваші повідомлення. **6.** *Приводьте повідомлення у відповідність із особистістю, суб'єктивною шкалою цінностей і досвідом адресата.* Одну й ту ж інформацію ви пояснюватимете по-різному: досвідченому спеціалістові ви скажете зовсім не те, що новачку; дитині – зовсім не те, що дорослому. **7.** *Описуйте почуття,* називаючи їх словами, порівнюючи з певними діями, вживаючи мовні звороти, метафори. Коли ви повідомляєте про свої почуття, дуже важливо, щоб це робилося в описовій нейтральній формі. Ви можете описати свої почуття, називаючи їх своїми словами («мені сумно»), послатися на якісь дії («мені плакати хочеться») чи вживати метафори, мовні звороти («я почуваю себе так, ніби крила виросли»). Опис допоможе вам повідомляти про свої почуття іншим ясно й недвозначно. **8.** *Описуйте поведінку інших* людей, не вдаючись до оцінювання чи інтерпретації. Реагуючи на поведінку інших людей, переконайтеся в тому, що ви нейтрально описуєте їх поведінку («Ти й далі продовжуєш перебивати мене»), а не оцінюєте її («Ти нещасний егоїст, який ні до чиїх думок не хоче прислухатися»).

Тема 15. БАР'ЄРИ Й УСКЛАДНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ. Техніки й правила продуктивного слухання

Бар'єри й ускладнення педагогічного спілкування. Техніки й правила продуктивного слухання у педагогічному спілкуванні

Спілкування вчителя з учнем не завжди безконфліктне. Іноді воно стає емоційним й відбувається на рівні взаємного нерозуміння, набуваючи форми психологічного бар'єра. Психологічні бар'єри – внутрішні психологічні перешкоди, що виникають у міжособистісних взаєминах й утруднюють установлення довірливих взаємин між людьми.

У процесі спілкування суб'єкти взаємодії стикаються з різними психологічними ***бар'єрами спілкування.***

Ученими проаналізовано типові «бар'єри», які трапляються переважно у викладача-початківця: **1.** «Бар'єр» *невідповідності настанов і мотивів* (учитель приходить на урок із творчими задумами цікавого заняття, а учні а учні неуважні, байдужі. Недосвідчені вчителі дратуються, приймають неадекватні рішення); **2.** «Бар'єр» *побоювання класу* (властивий учителям-початківцям, які часто непогано володіють матеріалом уроку, однак сама думка про безпосередній контакт зі школярами «відлякує» їх, пригнічує творчу ініціативу); **3.** «Бар'єр» *відсутності контакту* (замість того, щоб оперативно організовувати діяльність учнів, учитель починає діяти «автономно»: писати на дошці тему уроку, пояснення, читати дітям нотації); **4.** «Бар'єр» *звуження функцій спілкування* (вчитель ураховує насамперед інформаційні функції спілкування, нехтуючи соціально-перцептивними, афективно-комунікативними, організаційними); **5**. «Бар'єр» *негативної настанови на клас* формується внаслідок суджень інших учителів або ж власних педагогічних невдач; **6.** «Бар'єр» *побоювання педагогічних помилок* (запізнитися на урок, не знати відповіді на «каверзне» запитання, неправильно оцінити учнів тощо; **7.** «Бар'єр» *наслідування* (молодий педагог намагається механічно наслідувати манери спілкування, стиль діяльності авторитетного

педагога, не враховуючи свої індивідуальні особливості). У педагогічній практиці часто зустрічається *смисловий бар'єр* (одне й те саме явище, слово, фраза, подія мають різний зміст для педагога і учнів.

Причини виникнення бар'єрів у взаєминах можуть бути наступними: **1)** різне розуміння школярем і вчителем смислу вимог, які висуває останній. Так, учень не може зрозуміти, чому не можна битися, адже слід бути хоробрими та мужніми, чому не можна підказувати, коли потрібно допомагати друзям тощо; **2)** неприйняття учнем форми пред'явлення тієї чи іншої вимоги з боку вчителя; **3)** неприйняття школярем особистості дорослого; **4)** невміння вчителя виявити справжні мотиви поведінки вихованців, неадекватне тлумачення їхніх реакцій і учинків. Інколи й сам учень не усвідомлює справжніх мотивів своїх учинків. Однак дії вчителя, що не відповідають таким невиявленим мотивам, спричинюють внутрішній опір з боку школярів, їхню оцінку дій вчителя як несправедливих; **5)** постійне застосування педагогом одних і тих прийомів навчальної та виховної роботи, особливо якщо вони не призводять ні до якого позитивного ефекту. Насамперед це стосується ситуацій, коли педагог використовує методи словесного впливу (нотації, переконання, догани). Учні звикають до таких впливів, не розуміючи їхнього смислу, внаслідок чого виникає бар'єр між ними і педагогами через різне розуміння цих методів та засобів; **6)** негативне емоційне переживання учня через неадекватне покарання або іншої несправедливості вчителя; **7)** негативна установка проти дорослого, думка про даного вчителя, що сформувалася у найближчому до школяра соціальному оточенні.

Для *подолання смислових бар'єрів* між педагогом і школярем необхідно дбати, щоб зміст інформації відповідав можливостям дитини у її сприйнятті й розумінні; володіти широким арсеналом мовленнєвих й немовленнєвих засобів її передавання; розвивати здатність вихованця усвідомлювати небажані наслідки своїх учинків; залучати авторитетних для вихованців особистостей з метою реалізації впливу вимог педагога; сприяти організації самовиховання й перевиховання дітей тощо.

Ускладнення, що виникають у процесі спілкування

Спілкування може призвести до негативного результату, якщо в його процесі виникає почуття образи, ворожості, відчуження. Найчастіше його спричиняють:

1. ***Відмінності між мовленнєвим та немовленнєвим спілкуванням.*** Спеціалісти стверджують, що тільки 7% інформації містить зміст сказаного, 55% інформації передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% – якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр). У процесі спілкування невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому сказане не завжди збігається з тим, що демонструється у поведінці. Так, учитель може говорити про своє доброзичливе ставлення до учня, але поводитися при цьому нервово, з відчуженням. На цій підставі ймовірні сумніви учнів у його щирості.

Тому під час взаємодії слід зважати на засоби і манеру спілкування, своєчасно виправляти помилки та розбіжності. Дисгармонія між словами, репліками, мімікою, жестами, рухами тіла нерідко вирішально впливає на спілкування.

Зауваживши розбіжності у словах та поведінці співрозмовників, доцільно доброзичливо підкреслити не самі розбіжності, а своє сприйняття їх: «Я відчуваю, що ви чимось розгнівані (роздратовані, занепокоєні), зважаючи на ваш тон. Тому хотів би знати, чи не пов’язане це зі мною».

2. *Вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень.* Вступаючи у взаємодію, людина найчастіше має певні припущення щодо особливостей поведінки та особистості партнера у спілкуванні. Неточні або хибні припущення можуть ускладнити процес взаємодії. Так, інколи може здатися, що опір учня у конкретній ситуації спричинений його невихованістю, неповагою до вчителя, насправді він є цілком природною реакцією на вияв неповаги з боку вчителя.

3. *Проблема прихованого контексту спілкування.* У процесі взаємодії людина не завжди усвідомлює свої відчуття, думки, бажання. Не висловлюючи конкретно своїх занепокоєнь, рідко отримує адекватну відповідь. У педагогічній взаємодії така

ситуація нерідко ускладнюється нерозумінням дитиною того, що з нею коїться, недостатнє усвідомлення своїх прагнень, бажань або страхів. Тому вчитель повинен орієнтуватися передусім не на поведінку учня, а на з'ясування можливих причин такої поведінки, «думати й аналізувати за двох». Якщо педагог не орієнтований на виявлення прихованих мотивів поведінки, то спілкування з учнем породжує образи, роздратування, хибну поведінку. Учитель повинен контролювати свої дії, висловлювання, робити їх чіткими, зрозумілими для вихованців.

Техніки й правила продуктивного слухання у педагогічному спілкуванні

Слухання – це компонент вербальної комунікації, під час якого здійснюється сприймання і особисте ставлення до отриманої інформації. Слухати означає напружувати орган слуху, а чути – напружувати мозок, концентруючи увагу на словах партнера. Саме тому, слухаючи, можна не чути.

Рекомендації вчителю щодо продуктивного слухання

Уміння слухати є критерієм комунікабельності. Дослідження показують, що уміють вислухати співрозмовника спокійно і цілеспрямовано не більше 10% людей. У процесі слухання реалізуються дві найважливіші комунікативні функції: сприйняття інформації та здійснення зворотного зв'язку (передача тому, хто говорить повідомлення про те, як слухаючий сприймає його поведінку і мову .

Демонструйте співрозмовнику свою повагу до нього, намагайтеся стримувати бажання перервати співрозмовника. Перш ніж відповісти, дайте йому можливість висловитися. Своєю поведінкою підкресліть, що вам цікаво його слухати. Якщо вам недостатньо отриманої інформації, попросіть повторити або пояснити те, що не зовсім зрозуміло. Постійно оцінюйте своє розуміння повідомлення.

Дайте співрозмовнику час висловитися. Багато людей думають вголос, і «навпомацки» йдуть до формування власного погляду, тому первісне висловлювання часто є лише наближенням до основної їхньої думки. Щоб людина відкрила й висловила свою

думку до кінця, ви повинні надати їй час і можливість вільно говорити.

Не давайте співрозмовнику зрозуміти, що його важко слухати. Навпаки, виявляйте стосовно нього повну увагу й доброзичливість. Випадкового кивка, вигуку або зауваження буде досить, щоб підкреслити зацікавленість.

Повторюйте висловлювання людини, яка говорить. Якщо співрозмовник уже висловився, відтворіть головні моменти його монологу своїми словами й поцікавтеся, чи саме це він мав на увазі. Це підстрахує вас від будь-яких непорозумінь.

Уникайте поспішних висновків. Це один із головних бар'єрів ефективного спілкування. Утримуйтеся від поспішних оцінок і постарайтеся зрозуміти точку зору співрозмовника чи хід його думок до кінця.

Спокійніше реагуйте на висловлювання. Якщо один із співрозмовників надмірно збуджений, то це впливає на сприйняття іншого. У такому випадку спрацьовують емоційні бар'єри. Слухач напружено підбирає контраргументи, щоб захиститися, і знаходить собі моральну підтримку в повному запереченні усього, що говорить партнер. Гарний слухач завжди стримує хвилювання, не розкидається по дріб'язках, а шукає і знаходить головну думку, суть висловлення, основний зміст повідомлення. Не допускайте спалахів власних негативних емоцій (*«Люди заповнюють гнівом прогалини свого розуму»* І.Олджер).

Не відволікайтеся. Поганого слухача усе відволікає: звуки з вулиці, телефонний дзвінок, ходіння людей, яких видно через відкриті двері. Гарний слухач або сяде так, щоб не відволікатися, або сконцентрує свою увагу лише на словах партнера.

Шукайте справжній зміст слів співрозмовника. Пам'ятайте, що не всю інформацію вдається вкласти в слова. Слово доповнюється зміною тональності й нюансів голосу, мімікою, жестами, рухами й нахилами тіла.

Стежте за головною думкою. Гарний слухач аналізує, які факти є побічними, другорядними, а які – головними, основними. Він зважує їхню інформаційну цінність, порівнює один з одним, щоб зрозуміти, яка думка криється за ними. Не монополізуйте

розмову. Співрозмовник, що прагне домінувати у будь-якій ситуації – найчастіше поганий слухач.

Пристосовуйте темп мислення до мови. Треба стримувати потік свого мислення, узгодити його з темпом мови того, хто говорить, спрямувати його на розуміння того, про що розповідають.

Удосконалюйте емпатійне слухання, здатність віддзеркалювати почуття партнера. Необхідно зрозуміти те, що відчуває співрозмовник у тому випадку, коли хоче поділитися переживаннями, «побачити» його емоції, правильно зрозуміти й прийняти їх.

Використовуйте зворотний зв'язок, формулюйте реакцію на слова співрозмовника через опис пережитих вами почуттів щодо конкретної поведінки, окремого вчинку людини (за потребою . Не давайте оцінок. Не давайте порад.

Тема 16. МАЛА ГРУПА.
Рівні, динаміка становлення учнівської групи.
ІНТЕГРАЦІЯ Й ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ.
Методи вивчення міжособистісних стосунків у малій групі

Характеристика рівнів соціально-психологічного розвитку малої групи, розкрийте динаміку становлення учнівської групи. Явища інтеграції й диференціації як форми групової активності. Основні методи вивчення міжособистісних стосунків у малій групі

Рівні соціально-психологічного розвитку групи

В основному життя людини проходить у малих групах (у родині, компаніях однолітків, навчальних і трудових групах). Саме в таких групах відбувається формування особистості й виявляються її якості. Мала група опосередковує зв'язки індивіда із суспільством, трансформуючи здійснюваний на нього вплив.

Психологічні дослідження міжобистісних стосунків у групах та особливості їхнього функціонування (Л.І. Уманський, К.К.

Платонов, О.В. Скрипченко та ін.) дають змогу виокремити три види груп залежно від рівня згуртованості їхніх членів.

Перший рівень згуртованості – *дифузна група* (за іншою термінологією – конгломерат). Вона не згуртована; існує найчастіше короткий час, склад членів – випадковий; домінують найпростіші взаємини за типом симпатій-антипатій. Мету функціонування такої групи точніше назвати не спільною, а однаковою, бо задля її досягнення, зазвичай, не вимагається тісної інтеграції та взаємодії. Наприклад, хлопці, що зібралися у дворі пограти у футбол. Дифузними можуть бути й групи школярів, зібрані вчителем для участі в районній олімпіаді. Така команда складається із школярів, які можуть й не знати один одного. Будь-який заново сформований клас належить до дифузійної групи.

Другий рівень згуртованості – *асоціація* (за іншою термінологією – кооперація). Група згуртована, має постійний основний склад, існує протягом відносно тривалого часу. В ній наявні як стосунки типу симпатій-антипатій, так і ділові; практично завжди існує міжособистісний рольовий розподіл, який допомагає ефективніше здійснювати спільну діяльність. Міжособистісні стосунки у такій групі опосередковані особистісно значущим для кожного її члена змістом групової діяльності. Виникає свідомість групової приналежності, у результаті чого кожний учень класу може сказати про іншого: «Це один із нас».

Мотивація основного виду діяльності у членів асоціації (кооперації) збігається далеко не завжди. Скажімо, у шкільному класі одні учні добре вчаться, тому що їх цікавлять знання й приваблює передусім евристичний аспект навчання, інші – тому що планують вступати до вищого навчального закладу, треті – через примус із боку батьків. Зрозуміло, що така група буде намагатися досягти поставленої мети – отримати хороші знання, проте розбіжності глибинної особистісній мотивації будуть гальмувати досягнення найвищого рівня групової згуртованості. Причиною цього можуть стати значні відмінності сили й якості емоційної стимуляції в основному виді діяльності – навчанні.

Третій рівень згуртованості – найвищий. У традиційній термінології – *колектив* (за А.В. Петровським). У такій групі

міжособистісні взаємини опосередковуються особистісно значущим і суспільно цінним змістом групової діяльності. Колектив має всі ті ознаки, що й асоціація, але найвищий рівень згуртованості забезпечується домінуванням збігу суспільно значущої (просоціальної) мотивації членів групи у основному виді діяльності.

До третього рівня згуртованості належить і *корпорація* – високоорганізована група, яку відрізняють «зацикленість» на власних групових інтересах, максимальна централізація й авторитарність керівництва. Часто така група протиставляє себе іншим соціальним спільностям, виходячи з вузьких корпоративних інтересів. До таких груп можна віднести об'єднання підприємств-монополістів, кримінальні об'єднання, секти з антигуманною спрямованістю тощо.

Динаміка становлення учнівської групи

Динаміку становлення учнівської групи, тенденцій розвитку малої соціальної групи можна спостерігати за науково обґрунтованими етапами її становлення.

На першому етапі група тільки починає формуватися, зароджуються ділові формальні стосунки, згуртованість групи є слабкою.

Поступово починається пошук способів взаємодії та спілкування, утворюються міжособистісні зв'язки та взаємини, у більшості виникає почуття належності до спільноти. Формування згуртованості відбувається більш ефективно за умов встановлення дружніх взаємин та відсутності аутсайдерів. На цьому етапі спільну діяльність організовує вчитель. Спираючись на динаміку розвитку групи та характер взаємозв'язку офіційної та неофіційної її структури, класний керівник сприяє розвитку авторитету тих мікрогруп, які мають найбільш змістовні інтереси і потреби.

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

допомогти формуванню активу, залучити до нього неформальних лідерів, обрати тих школярів, які здатні позитивно впливати на клас.

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

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

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

На п'ятій стадії визначаються референтні особи, виокремлюються лідери. Спостерігається висока продуктивність спільної діяльності й високий рівень згуртованості (ціннісна єдність, співпадіння оцінок, установок, позицій членів групи щодо важливих подій). Розвиток групи досягає такого рівня, коли всі мікрогрупи мають авторитет (кожна у своєму виді діяльності). Інтереси й духовні запити кожної мікрогрупи досить високі.

Явища інтеграції й диференціації як форми групової активності

У будь-якій малій групі наявна взаємодія двох тенденцій групової активності: *інтеграції й диференціації*.

Інтеграція – це тенденція, спрямована на зниження конфліктності, зміцнення психологічної єдності членів групи, стабілізацію та упорядкування міжособистісних стосунків. Ця тенденція є головною умовою збереження єдності групи у відповідності з певними нормами поведінки для тих, хто в неї входить.

Процес інтеграції особистості в групу пов'язаний із соціальними, соціально-психологічними та психологічними труднощами:

нерівність соціальних стартових можливостей (освіта, культурний розвиток тощо); комунікативна непідготовленість (некомпетентність, невміння розв'язувати спірні питання, долати психологічні та соціально-психологічні бар'єри тощо); індивідуальні властивості (пасивність, лінь, завищена чи занижена самооцінка, деіндивідуалізація тощо).

Друга тенденція має назву *диференціації*, виявляється в певній спеціалізації та виділенні пріоритетних ділових й емоційних стосунків в малій групі. Члени малої групи неусвідомлено присвоюють певні рейтинги своїм товаришам. У цьому разі особистість звертає увагу на функціональні ролі та психологічний статус своїх партнерів по спілкуванню.

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

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

Співіснування цих протилежних тенденцій (інтеграції й диференціації) обумовлює нерівномірність процесу розвитку групи. Це створює можливість «сходження» групи на більш високий рівень розвитку і, водночас, містить загрозу деградації групи. Процеси диференціації спостерігаються майже у кожному шкільному класі, в якому є мікрогрупи – стійкі об'єднання учнів, що виникають на основі тісних особистісних контактів, спільної мети. Активність лідерів мікро-груп може мати як позитивну, так і негативну спрямованість. У добре організованих класах відсутні угрупування з негативною спрямованістю. Завдання вчителя полягає у запобіганні виникненню у класі антагоністичних груп, оскільки вони різко знижують виховні можливості педагога й групи.

Диференціація є стимулом для розвитку групи, але разом з тим, занадто посилившись, може призвести до порушення дружних стосунків, що були притаманні членам неформальної групи. Неформальні групи об'єднуються за умов взаємного тяжіння індивідів один до одного. Коли ж дружні стосунки погіршуються, група може припинити своє існування.

Методи вивчення учнівських груп

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

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

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

Референтометрія – це засіб визначення груп, які формуються в колективі за ступенем значущості. Референтометрія дозволяє виявити референтність членів групи, з'ясувати мотиви міжособистісних виборів.

Референтометрія дає уявлення про статусну структуру (хто є хто в групі), кому надаються переваги, а кому ні, відкриває можливості для з'ясування мотивації вибору. Проте, на відміну від соціометрії,

основою вибору є не симпатії або антипатії, а ціннісний чинник. Референтометрична процедура досить оперативна, дозволяє здійснювати математичну обробку даних, зображати їх графічно, складати карти та матриці виборів тощо.

Тема 17. ОСОБИСТІСТЬ В ГРУПІ. Референтна група. КОНФОРМНІСТЬ Й НОНКОНФОРМНІСТЬ

Вплив групи на особистість й особистості на групу. Вплив референтної групи на становлення особистості підлітка. Приклади дії деяких феноменів взаємодії особистості й групи на прикладі феноменів конформності й нонконформності

Для розвитку і формування індивіда як особистості група є незамінною. Група здійснює істотний вплив на психіку й поведінку індивіда. Людина як особистість є продукт, результат численних групових впливів. Майже все, за винятком генетичних особливостей, у її психіці й поведінці складається і закріплюється під впливом участі в діяльності різних малих (сім'я, клас) і великих (суспільство) груп. Кожна із значущих (референтних) соціальних груп робить свій внесок у психіку й поведінку особистості. Цей вплив не є однозначно позитивним чи негативним, про що свідчить наявність у різних людей як позитивних так й негативних рис. Частина особистих змін, породжених психологічним впливом групи зникає, як тільки людина виходить із сфери впливу групи, інші продовжують існувати, а за певних умов закріплюється й перетворюється в особистісні риси.

Позитивний вплив групи на індивіда

Факти, що свідчать про позитивний вплив групи на індивіда наступні: **1.** У групі індивід зустрічається з людьми, які є для нього основним джерелом культури. У що більшу кількість різних за рівнем розвитку і психологічними характеристиками груп у процесі своєї життєдіяльності входив індивід як активний їхній учасник, то більше у нього можливостей для набуття і вияву різноманітних особистісних якостей і властивостей (О.В. Скрипченко). **2.** Стосунки між людьми, що складаються в групах, несуть у собі

позитивні соціальні норми й ціннісні орієнтації, які засвоюються особистістю. Точність, глибина відображення якостей особистості в групі прямо залежить від інтенсивності, відкритості, різнобічності спілкування цієї особистості з іншими членами групи. **3.** Група є місцем, де індивід засвоює й удосконалює свої комунікативні вміння й навички. Група надає індивіду систему позитивних емоційних підкріплень, необхідних для його розвитку. **4.** Від учасників різних груп індивід одержує інформацію, яка дозволяє йому правильно сприймати й оцінювати себе, зберігати й зміцнювати все позитивне у своїй особистості, позбуватися від негативного. Група і люди, що її утворюють, є для індивіда своєрідним дзеркалом, кожне з яких по-своєму відображає його «Я» (О.В. Скрипченко). **5.** Ніде, крім групи, людина не в змозі засвоїти мову й навчитися користуватися нею. Дитина навчається розмовляти лише завдяки тому, що всі в родині, де вона народилася, говорять рідною мовою. І не просто говорять, а постійно звертаються до неї, вимагають відповідної реакції й усіляко її заохочують.

Негативний вплив групи на особистість

Група здатна впливати на особистість негативно, деформуючи її поведінку. А саме: *соціальна лінь* – тенденція людей зменшувати свої зусилля, якщо вони об’єднуються з іншими для досягнення спільної мети, якщо їхня відповідальність за остаточний результат незначна (при перетягуванні канату кожен прикладає значно менше сили, аніж він би приклав самотужки); *деіндивідуалізація* – втрата індивідом у групових ситуаціях почуття індивідуальності . Чим більша група, тим сильніша деіндивідуалізація й тим більша ймовірність виявів насилля, вандалізму та інших дій (дії груп уболівальників після програшу їхньої улюбленої футбольної команди); *деперсоналізація* – людина тимчасово втрачає психологічні властивості, які характеризують її як унікальну, своєрідну особистість. При цьому в неї зберігаються ті риси, які є спільними з оточуючими її в натовпі людьми; *груповий фаворитизм* – надання переваги своїй групі й її членам лише на основі належності до неї тощо.

Деякі закономірності впливу учнівської групи на особистість школяра: характер й сила впливу класу на особистість залежать від рівня його розвитку: чим він вищий, тим більш позитивний вплив. Групи високого рівня розвитку характеризують висока єдність, відповідальність. Об'єднані в них учні також виявляють відповідальність, стриманість, комунікативність та ін.; спілкування у групі є тим орієнтиром для поведінки учня, за яким він постійно звіряє те, що робить, з тим, чого очікують від нього інші; група ефективно впливає на особистість, якщо рівень її домагань відповідає реальному становищу в групі, а його цілі, завдання є зрозумілими, доступними й прийнятними для всіх, хто до неї належить; клас впливає на учня через систему відповідальності й соціальних санкцій (схвалення за успіх або покарання за невдачі у спільній діяльності); у групах із низьким рівнем розвитку індивід уважає успіх тільки своєю заслугою, а невдачу – результатом чиїхось прорахунків, у високорозвинених групах успіх оцінюється адекватно; за наявних розбіжностей між індивідуальними цінностями й цінностями класу виникає конфлікт, в одних індивідів він породжує конформістську поведінку, а в інших – прагнення діяти відповідно до своїх переконань; лідери особливо впливають на клас й окремих учнів; спілкуючись із ровесниками, учні обмінюються різноманітною інформацією, думками, переживаннями, поглядами, виробляють ставлення один до одного (повагу, довіру, доброзичливість, співчуття, готовність допомогти або негативне ставлення). Судження, оцінки однокласників впливають на усвідомлення цілей індивіда, формують його адекватну самооцінку, норми поведінки, інтереси тощо.

Референтні групи й особистість підлітка

Будучи в силу необхідності членом багатьох груп, учень прагне прийняти норми й соціальні установки далеко не кожної з них. Існують такі групи, думку яких він особливо цінує, чиї норми й установки не тільки ним приймаються, але й стають мотивами його поведінки. Такі групи називаються *референтними.* Вони мають найбільший вплив на учня. Референтна (еталонна) група – це група, погляди, норми та цінності якої є зразком, еталоном для

особистості, і за ними вона формує свої життєві ідеали, звіряє дії та вчинки.

Розвиток особистості школяра залежить від того, наскільки клас є для нього референтною групою. В умовах класу, референтної групи школяр задовольняє свої потреби в самоствердженні, самовираженні, визнанні. За цих умов гармонізуються стосунки з групою, створюються психологічно комфортні умови для успішного розвитку особистості в певному напрямі**.** У школяра може бути кілька референтних груп, і не завжди нею є колектив класу. Найкраще для виховання, коли референтною є формальна група.

У підлітковий період найбільш яскраво виявляється реакція групування: прагнення підлітків у групу однолітків, спілкування в компанії ровесників. Група створює особливе переживання – «почуття МИ», відіграючи істотну роль у самовизначенні підлітка й у визначенні його статусу в очах однолітків. Група захищає підлітка, дає йому підтримку, водночас висуваючи тверді вимоги. Звідси – реакція конформності підлітків, прагнення нічим не виділятися із середовища однолітків, бути «як усі»: носити однаковий з усіма одяг, мати однакові захоплення, розмовляти на прийнятому в групі сленгу тощо. Для підлітка дуже важливо не просто бути у групі однолітків, але бути визнаними, шанованим ровесниками. Підлітки, що не входять у компанії, зазвичай, мають занижену самооцінку, страждають від самотності, погано вчаться у школі, у них частіше спостерігаються душевні розлади й випадки протиправної поведінки (К. Флэйк-Хобсон).

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

Референтними можуть бути й групи, які складаються стихійно поза школою на основі спільних інтересів. Більшість підлітків й старших школярів проводять вільний час у двірських й вуличних

компаніях. Кожна з таких груп має традиції, правила, а часом – обов'язки й санкції.

Звичайно, не кожна така група носить асоціальний характер, і ставитися до кожної з них з упередженням педагогам не треба. Однак деякі вуличні компанії мають явну негативну спрямованість. Особливо небезпечними ці групи є для підлітків. Керують такими групами 17-20-річні юнаки, котрі використовують нереалізоване прагнення підлітків здаватися дорослими.

Лідери цих груп формують у підлітків шкідливі звички й потреби (куріння, випивка, наркотики як вияв зовнішніх атрибутів дорослості. Завдання педагога полягає у тому, щоб розкрити підліткам справжні критерії дорослості, показати істинні якості, властиві сучасним чоловікам й жінкам.

Таким чином, завдання педагога полягає у пошуку способів керування референтними для учнів групами й створення таких груп на базі свого предмета (гуртка, спортивної секції). У цьому випадку виховні цілі будуть мати позитивну спрямованість, незважаючи на різні форми, методи і засоби виховання, а також на наявність у того самого учня декількох інтересів й діяльностей одночасно.

Конформність і нонконформність

За наявних розбіжностей між індивідуальними цінностями і цінностями групи виникає конфлікт, в одних індивідів він породжує конформістську поведінку, а в інших – прагнення діяти відповідно до своїх переконань.

У загальному плані *конформізм* визначається як пасивне, пристосовницьке прийняття групових стандартів у поведінці, безапеляційне визнання існуючих порядків, норм і правил, безумовне схиляння перед авторитетами. У конкретних дослідженнях мається на увазі, «*конформність*» й конформна поведінка як ситуативна поведінка індивіда в умовах конкретного групового тиску (впливу).

Конформність визначають як особливість чи властивість індивіда, яка виявляється у його схильності піддаватися реальному чи уявному тискові групи. Вона виявляється у зміні його поглядів та поведінки відповідно до поглядів більшості. Конформна

поведінка виникає тільки в ситуації групового тиску. При цьому важливим є те, що він здійснюється не як пряма погроза, а саме як психологічна: через оцінки, спільну думку, образливий жарт тощо.

Конформність – явище неоднозначне. Поступливість індивіда далеко не завжди свідчить про справжні зміни у свідомості. Конформність має наступні види: **1)** зовнішня (публічна), за якої індивід демонстративно приймає нав'язану думку з метою схвалення його дій або уникнення покарання (хоч внутрішньо дотримується своїх поглядів); **2)** внутрішня (особистісна), пов'язана з реальною зміною індивідуальних установок, що викликано згодою з позицією групи як більш обґрунтованою й об'єктивною.

Конформність до групових норм в одних випадках розглядається як позитивний, а в інших – як негативний чинник функціонування групи. Слідування певним нормам поведінки важливе, а іноді й просто необхідне для здійснення ефективних групових дій, зокрема в екстремальних ситуаціях. В окремих випадках результатом конформності може бути поведінка, яка узгоджується з моральними критеріями самої особистості.

У випадках, коли згода з нормами групи зумовлюється одержанням особистої вигоди і кваліфікується як пристосовництво, конформність викликає різні негативні ефекти, які часто приписують цьому феноменові. Але якщо рішення суб'єкта відображає його дійсну думку, прагнення до одностайності думок із тих чи інших проблем, типове для згуртованих груп, нерідко стає серйозною перешкодою їхнього функціонування. Отже, правильне розуміння конформної поведінки можливі лише у разі врахування дії ситуативних, групових та особистісних чинників.

На думку деяких вчених, альтернативою конформності є самостійність людини, її незалежність, свідоме ставлення до різних форм психологічного примусу. Інші психологи вважають, що конформності протистоїть ***нонконформність***, тобто повне заперечення якоїсь згоди, нехтування будь-якими груповими нормами та цінностями. На їхню думку, нігілізм, бунтарство, свавілля – це абсолютна нонконформність, яка нічим не відрізняється від негативізму, тобто немотивованої поведінки

індивіда, і виявляється у незгоді, запереченні певних вимог, очікувань, норм соціального оточення.

Залежність від групи іноді підтверджується протилежним чином, у формі негативізму, всупереч здоровому глузду, як конформність навпаки. Найчастіше це виявляється у дітей і підлітків, тому вони є найбільшими конформістами і водночас найбільшими негативістами.

Соціально-психологічний негативізм як зворотний бік конформності, особливо у молоді, є засобом самоствердження у світі, своєрідним доказом власної самостійності. Він може зумовлюватися орієнтацією на інші референтні групи, прагненням підвищити свій власний статус.

Отже, конформізм виконує важливі функції у процесі соціалізації індивідів, забезпечує наступність суспільного досвіду та соціального контролю . Проте він часто є перешкодою розвитку особистості і соціальних груп. Особистість визначає міру власного конформізму і як наслідок, має певний рівень особистісного зростання та впливає на зростання групи.

Тема 18. СОЦІОМЕТРИЧНИЙ СТАТУС ОСОБИСТОСТІ. ПРОБЛЕМА ВІДЧУЖЕННЯ ІЗОЛЬОВАНИХ УЧНІВ

Необхідність особливої уваги вчителя до категорії школярів із такими соціометричними статусами в учнівській групі як «лідери» й «ізольовані». Проблема відчуження ізольованих учнів, зміст роботи педагога, спрямованої на подолання відчуження

Ознаки, що характеризують особистість як певний соціальний тип, фіксуються в понятті «статус». Місце особистості в системі міжособистісних взаємин визначається статусом. ***Статус*** – це не тільки авторитет, а і величина престижу в спілкуванні з іншими. Найпоширенішим методом його дослідження в соціальній психології є *соціометрична методика (Морено)*, на підставі якої виокремлюють статусну структуру міжособистісних взаємин, тобто диференціюють членів групи за кількістю отриманих виборів.

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

Чіткий розподіл ролей і статусів, нерівність положень – неодмінний закон існування будь-якої групи. Навіть у близнюків, тобто зовсім однакових за своїми біологічними властивостями людей, спостерігається розподіл ролей, є лідери й ведені.

Популярний в учбовій групі індивід, як правило, стає неформальним лідером, якщо він має певні особистісні й організаторські якості. Для позитивних лідерів класу такими якостями є чуйність, доброта, колективізм, справедливість, працьовитість, сміливість, наполегливість. Крім того, лідерів відрізняє «включеність» у життя класу, зацікавленість у його справах. Важливо, що інші учні прагнуть наслідувати лідера.

Варто враховувати, що лідери бувають ділові й емоційні. Роль ділового лідера відповідає діловій сфері життя навчальної групи (розв'язання спільних проблем у навчальній і суспільній діяльності). Ділових лідерів відрізняє насамперед наявність організаторських здібностей. Емоційні лідери виявляють себе у сфері міжособистісного спілкування. Вони сприяють розвитку

дружніх взаємин, запобігають міжособистісним конфліктам, з ними частіше діляться своїми думками й переживаннями. Для емоційних лідерів характерні доброта й чуйність.

Ставлення педагога до *лідера* має визначатися наступними обставинами: по-перше, варто враховувати спрямованість лідера, мету й прагнення, які він реалізує в групі; по-друге, необхідно з'ясувати згуртування чи роз'єднання викликає його діяльність; по-третє, якими методами лідер стверджує себе у групі; по-четверте, як він ставиться до вчителя і його діяльності.

Все це педагог має урахувати, перш ніж зробити спробу залучити лідера до співпраці. Однак з'ясувати ці обставини буває не завжди легко, оскільки нерідко лідерство носить прихований характер: лідер прагне залишатися в тіні, свою «диригентську» функцію здійснює непомітно, за допомогою підставних осіб, особливо якщо вона спрямована проти педагога.

У той же час якщо лідер відрізняється позитивною, суспільною спрямованістю, позитивно впливає на групу, то педагог може залучити його у якості свого помічника. У багатьох випадках довіра педагога до такого учня, сприяє перетворенню його з бешкетника, порушника дисципліни, якщо він таким був, у вірного помічника у боротьбі за дисципліну класу в цілому.

Формуючи актив класу, педагог має у першу чергу залучити до нього дійсно авторитетних учнів, тісний контакт з якими дозволив би йому з максимальним ефектом організувати виховну роботу в групі. У такому випадку система класного лідерства стає дієвим каналом педагогічного впливу, а лідер починає виконувати своєрідну функцію провідника виховних впливів учителя (Р. Кричевський).

Якщо ж педагогові не вдалося залучити на свою сторону *неформального лідера* й останній дезорганізує роботу колективу, то завдання педагога – дискредитувати такого лідера в очах його прихильників. Для цього можна акцентувати його негативні риси, показати наслідки для класу його вчинків, дати можливість відчути школярам принизливість їхнього стану в умовах підпорядкування цьому лідерові. Тоді зникне ореол, що заслоняв від школярів недоліки ватажка, і зрештою зникне його негативний вплив.

«Розвінчаного» лідера не можна, однак, ізолювати від групи. Навпаки, треба постаратися залучити його до спільних справ колективу, відкрити перед ним перспективу повернути собі лідерські позиції, але вже на груповій позитивній основі. Це важливо й тому, що колишній лідер часто болісно переживає зміну свого статусу в класі й прагне утримати його, а у випадку невдачі може зовсім відійти від групи й потрапити під вплив осіб з аморальними установками.

Варто враховувати, що в класі можуть бути кілька мікро-груп, де теж є свої лідери, які можуть мати вплив на всю навчальну групу, стаючи абсолютними лідерами класу.

Проблема відчуження «ізольованих» учнів

Спостереження й деякі дослідження показують, що школяр емоційно переживає свої взаємини з оточуючими. Особливої уваги потребують учні з низьким статусом у класі, адже з ними не хочуть дружити, їм не симпатизують. Причинами такого стану окремих учнів можуть бути несумлінне виконання завдань класу, егоїзм, демонстративна байдужість до однокласників, негативні риси характеру, безініціативність, зовнішня непривабливість, фізичні вади тощо. Це часто зумовлює замкнутість, озлобленість цих дітей. У зв’язку із цим виникає багато важливих педагогічних проблем, насамперед – проблема ізольованого учня.

У такого школяра не задовольняється одна з важливих соціальних потреб – потреба у спілкуванні. Незадоволеність у спілкуванні з однокласниками позначається й у його поведінці, впливає на успішність, штовхає іноді на антигромадські вчинки.

Це є причиною формування цілого ряду негативних рис особистості й особливостей поведінки. Особливу тривогу викликає той факт, що саме діти-одинаки, діти, не прийняті у своїй групі, часто стають правопорушниками. Цих учнів «не від гарного життя» тягне у вуличну компанію: тут вони шукають задоволення потреб у спілкуванні, самореалізації, самоствердженні (А. Реан, Я. Коломинский).

Відторгнені школярі намагаються увійти в групу, але це їм не завжди вдається. Тоді вони або змиряються зі своїм положенням,

або озлоблюються й стають схильними до емоційних вибухів, або шукають для себе таке соціальне середовище, де з ними б рахувалися.

Відчуженість – це порушення чи розрив суб'єктом контактів із найближчим оточенням, обмеженість соціальних зв'язків. Відчуження відрізняється від усамітнення (прагнення максимально звузити спілкування з іншими). Нерідко людина прагне добровільного усамітнення, ізольованості. У цьому випадку усамітнення має позитивні наслідки. Завдяки усамітненню підлітки і юнаки «зазирають своїми зіницями у власну душу», піддають рефлексивному аналізу свою поведінку, думки, міжособистісні стосунки й, зрештою, відчувають катарсис від цих процесів.

Самовідчуження як крайня форма процесу відособлення, має негативні наслідки для особистісного зростання, оскільки супроводжується станом емоційного дискомфорту, складними переживаннями (апатією, аполітичністю установок, дефіцитом теплого душевного спілкування), які гальмують формування особистісної ідентичності та призводять до деформації особистості. На особистісному рівні відчуженість виявляється як почуття безсилля перед повсякденними проблемами, може бути пов'язана зі змінами у сприйнятті самого себе (деперсоналізація), інших людей або оточуючої дійсності (дереалізація).

Низький соціометричний статус учнів повинен бути у зоні пильної уваги педагога, оскільки за даним деяких досліджень, він має тенденцію до стабілізації (О. Киричук). Можна припустити, що без спеціального педагогічного втручання дитині важко поліпшити свій стан навіть у тому випадку, коли реальних підстав для соціального відторгнення однокласники вже не мають. У цьому випадку стосовно «ізольованих» діє сила звички, упередженості тощо. Наслідки несприятливого положення в групі однолітків продовжують позначатися тривалий час, і не виключено, що вони можуть визначити подальший розвиток особистості.

Подолання проблеми відчуження потребує від педагога вміння керувати міжособистісними стосунками та спілкуванням. Важливого значення набуває організація педагогом *спільної діяльності*. Учитель, який організовує спільну діяльність, повинен

дбати про максимальну «Я-включеність» кожного учня в неї, тобто про перетворення дитини на суб'єкта діяльності. Це можливо, якщо зміст та організація діяльності відповідають потребам, мотивам, можливостям школяра. Без цього не виявиться його зовнішня і внутрішня активність.

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

Педагог має бути особливо коректним й толерантним до ізольованих учнів. Важливо стимулювати їх до власних висновків, висловлювань, ставлення до фактів, вчинків та дій. Категоричне нав'язування вчителем оцінок, різка зупинка висловлювання школярами помилкових суджень не стимулює їх до обстоювання своїх міркувань, поглиблює відчуження. Лише самостійний аналіз фактів, зроблені висновки, відповідні оцінки свідчать про створення педагогом сприятливих умов для подолання ізольованості учня.

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

Проте, у класі можуть сформуватися мікрогрупи з негативним

спрямуванням. Виникнення їх можливе на основі нездорових, шкідливих захоплень (токсикоманія, алкоголізм, наркоманія, кримінальна спрямованість тощо).

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

Тема 19. СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ І СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ДОРОСЛИМИ Й ОДНОЛІТКАМИ

Особливості спілкування й міжособистісної взаємодії учнів середніх і старших класів із дорослими й однолітками. Рекомендації для підлітків й старшокласників щодо оптимізації міжособистісного спілкування

Поза спілкуванням неможливий розвиток специфічно людських психічних функцій, особистісне становлення. Взаємозв’язки між школярами, які суб’єктивно переживаються й об’єктивно виявляються в характері та способах взаємного впливу можна назвати міжособистісними взаєминами. Міжособистісне спілкування – взаємодія між кількома людьми, здійснювана за допомогою засобів мовного і немовного впливу, психологічний контакт й певні стосунки між учасниками спілкування.

Спілкування підлітків перетворюється у самостійний вид діяльності. Особиста комунікація займає досить багато часу та виконує важливу життєву роль. Спілкування підлітків – це специфічний вид міжособистісн их стосунків.

Характеристики спілкування підлітків із дорослими й батьками: основним змістом спілкування підлітків із дорослими стають питання соціальних проблем, взаємовідносин між людьми; моральні оцінки подій й учинків оточуючих; проблеми вибору

ціннісних орієнтацій і самоствердження себе як особистості; увійти у світ дорослих підліток намагається через наслідування їхніх зовнішніх форм поведінки; у спілкуванні з дорослими підлітки прагнуть автономії й самостійності (реакції емансипації, відмова від підвищеного нормативного контролю з боку дорослих ; підлітки висувають вчителям і батькам власні пропозиції розв'язання значної частини життєвих питань; потреба підлітка в емпатії до дорослого визначає його прагнення розділити з ним радість й горе; підсилюється прагнення до нерегламентованого типу взаємовідносин із вчителем. Підліток очікує від педагога розуміння, схильний довіряти йому таємниці щодо свого внутрішнього життя, боляче сприймає байдужість й формальні стосунки; спостерігається намагання батьків регламентувати потреби підлітків економічними стимулами.

Характеристики спілкування підлітків з однолітками

Центральне місце в житті підлітка займає спілкування з товаришами. Спілкування з однолітками дедалі більше виходить за межі шкільного життя й навчальної діяльності, захоплюючи нові інтереси, види діяльності, стосунки, виділяючись в окрему, самостійну й надзвичайно важливу для підлітка сферу життя. Школа стає місцем самоствердження. Якщо в школі не знаходиться однолітків чи вчителів, перед якими підліток може себе показати, завоювати престиж та визнання як особистість (хоч у позитивному, хоч у негативному плані), то привабливість школи неминуче падає.

Переорієнтація спілкування з дорослими на спілкування із ровесниками здійснюється тому, що це: **1)** важливий канал інформації для підлітків;
2) специфічний вид міжособистісних відносин, у процесі яких підлітки здобувають навички соціальної взаємодії, формуються вміння підпорядковуватися груповій дисципліні, виробляються комунікативні навички; **3)** специфічний вид емоційного контакту, в процесі якого здійснюється взаємодопомога, переживається почуття солідарності.

Поведінка підлітків за своєю суттю своїй є груповою. Зростає значущість нових референтних груп однолітків, підліток прагне

самостійно обирати референтну групу. Референтна група підлітка складається з його ровесників, саме із ними він проводить більшу частину часу. Ізольовані групи однолітків у підлітковому віці набувають більшої стійкості, стосунки в них починають підкорятися більш суворим правилам.

Підлітків найбільше цікавлять групові форми суспільно-корисної діяльності. Робота у групі є джерелом «радості спільної праці», сили, веселого настрою й бадьорості. Невдоволення, зниження емоційності, нервове напруження відчувають підлітки із низьким статусом у групі. Негативно відносяться до суспільно-корисної діяльності діти з чітко вираженою егоїстичністю.

Підлітковий вік – це період формування стійкої дружби й товаришування. Спілкування з товаришами у цьому віці набуває такої цінності, що нерідко відсуває на другий план і навчання, і навіть стосунки із рідними. Так, серед причин зниження успішності й порушень поведінки, різних афективних переживань одне з головних місць займає невдоволеність підлітків своїми стосунками із однолітками. Підлітки схильні встановлювати дуже близькі (як правило, тимчасові) стосунки з різними однолітками – йде пошук друга.

З кожним роком потреба у взаєминах з ним стає дедалі гострішою. Спілкування з близьким другом є темою особливих розмірковувань підлітка. Школярі цінують дружбу, але водночас бувають вкрай ревнивими, вимогливими й схильними до образ.

Актуальним стає порівняння з однолітками. Дорослий – це приклад бажаний, але практично не реальний для досягнення, тому підлітку краще рівнятися на однолітка, бачити свої переваги й недоліки.

З роками також змінюються критерії оцінки однолітків. Якщо в молодших класах вони передусім пов’язані з тим, як дитина виконує вимоги дорослого (успішність, поведінка, громадська активність тощо), то у підлітків на перший план виходять особисті якості, найважливіші серед яких – товариськість, сміливість, уміння керувати собою, знання (а не просто успішність .

Поряд зі ствердженням власного «Я» деякі підлітки відрізняються особистісним *конформізмом,* підвищеною

сугестивністю стосовно ровесників. Наполегливо відстоюючи свою незалежність від дорослих, підлітки, як правило, абсолютно не критично оцінюють думки власної групи та її лідерів. Вони прагнуть виконати все, на що їх штовхає група.

Отже, особливостями взаємостосунків й спілкування підлітків з однолітками є: пріоритет дитячої спільноти над дорослою, провідна роль групи однолітків у процесі соціалізації, становлення автономності й незалежності; зростання значущості нових референтних груп, прагнення посісти статусне положення у групі однолітків; актуальність порівняння підлітком себе з однолітками, зростання довіри до групи ровесників.

Характеристики спілкування та міжособистісної взаємодії старшокласників із дорослими та одноліткам

У ранній юності продовжується окремий, відносно незалежний розвиток взаємовідносин з однолітками й дорослими. Контакти з однолітками поділяються на товариські й дружні, а відносини з дорослими – на особисті й ділові. Стиль спілкування старшокласників наближується до стилю спілкування дорослих. Їх основою є взаємна увага й рівноправність. Старшокласники прагнуть звільнитися від контролю й опікування з боку батьків і вчителів, а також від встановлених ними норм й порядків. Для них є неприйнятними прямі спонукання й вказівки педагогів.

Ревниво захищають юнаки і дівчата своє право на власні переконання, моральні установки й цінності. З цією метою вони нерідко займають підкреслено максималістські позиції, висловлюють крайні погляди з того чи іншого питання. Однак за цією зовнішньою демонстрацією можна простежити велику залежність у серйозних проблемах (вибір професії, політичних поглядів, світогляду тощо від дорослих, особливо від батьків. Зростає авторитет батьків, що беруть участь в особистісному самовизначенні старшокласника. Інша справа, коли йдеться про моду, смаки, способи проведення дозвілля та ін.

Критерії, за якими молоді люди оцінюють себе й навколишніх, змінюються. Уявлення хлопців й дівчат про те, як вони вписуються у суспільство, більше починають залежати від накопичених знань

про себе, ніж від думки інших людей. Їх оцінки можуть відбивати щиру, ідеалістичну і довгострокову відданість визначеним цінностям, а не короткострокові зобов'язання перед друзями.

Можна виділити основні психологічні функції спілкування з однолітками в юності. Таке спілкування стає: **1**) найважливішим джерелом інформації; **2)** умовою формування ціннісних орієнтації; **3)** специфічним видом емоційного контакту. Цей контакт необхідний для розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості. У юнацькому віці починає домінувати потреба у визнанні. Якщо для підлітків характерна перевага значимості товариства і взаємодопомоги, то в старшому шкільному віці цінується насамперед взаєморозуміння. Спілкування старшокласників із ровесниками насамперед необхідне для сповіді, інтимно-особистісного контакту, використання групи як полігону для самоствердження й самовираження.

Тенденції спілкування старшокласників з ровесниками наступні: розширюється коло дружнього спілкування з однолітками за одночасного підвищення вибірковості особистісних контактів й уподобань. Збільшується час, який учні витрачають на спілкування (три-чотири години в будні, сім-дев'ять годин у вихідні), суттєво розширюється соціальний простір (серед найближчих друзів старшокласників – учні інших шкіл, училищ, студенти вищих навчальних закладів), географія спілкування. Школяр знаходиться постійно в очікуванні спілкування (в активному пошуку його, постійній готовності до комунікативних контактів). Відбувається індивідуалізація (вибірковість) стосунків у дружбі та зростає рівень вимог до спілкування в парі.

У юнацькому віці відбувається усвідомлення потреб у дружбі й коханні. Юнаки й дівчата шукають друзів за принципом подібності, замінюючи кількість друзів якістю близької дружби з деякими однолітками. Якщо в підліткових взаєминах було мало інтимності, замисленості, то тепер вона стає невід'ємною ознакою дружби з однолітком.

Бажання мати вірних друзів незмінно відкриває список найбільш важливих життєвих цінностей 15-17-річних. В основі юнацького

потягу до дружби – жагуча потреба в розумінні іншого й себе іншими. Ця потреба тісно пов'язана з розвитком самосвідомості. Основою юнацької дружби є загальні духовні інтереси й потреби у взаєморозумінні. Для юності типова ідеалізація друзів й самої дружби. Друг є єдиною людиною, від якої юнак чекає оцінок більш високих, ніж його особиста самооцінка. Це вказує на те, що одна із головних функцій юнацької дружби – підтримання самоповаги особистості.

Юнацтво мріє про велику любов, чекає на неї, як чекають свят, що руйнують буденність, підносять над нею. У 15-16 років чекати важко, нетерпіння штовхає на негайні пошуки. Юнацька мрія про любов відображує насамперед потребу молодої людини в емоційному контакті, розумінні, щирій близькості.

Для юності характерна вікова інтровертованість, коли самотність дає можливість реалізувати здібності (музичні, художні, літературні, технічні).

Відбувається усвідомлення і формується ставлення до сексуальної чуттєвості, що зароджується.

Рекомендації підліткам й старшокласникам щодо оптимізації міжособистісного спілкування

1. Комунікативні навички набуваються, а не успадковуються. Ви народжуєтесь й одразу ж плачете, а не розмовляєте. Ви навчилися говорити, наслідуючи інших, це навчання ніколи не повинно закінчуватись. **2**. Пізнайте себе як комунікатора. При кожній нагоді намагайтесь контролювати свою мову, інтонацію голосу, настрій. **3**. Формуйте у себе навички слухання. Більшість людей говорять із середньою швидкістю 120 слів за хвилину. Середня здатність сприймати інформацію становить приблизно 480 слів за хвилину, тобто в 4 рази більша. Через це в той час, коли інша людина говорить, наша увага розсіюється. Якщо ми приділятимемо співбесіднику трохи більше уваги, підтримуючи контакт очей, зосереджуючи увагу на тому, що було сказано, запитуючи, увага не буде розтікатись. **4.** Уважність до партнерів по спілкуванню, спостережливість. Вислуховуючи людину, ми виховуємо в ній самоповагу. Якщо ви припиняєте займатися своєю справою, щоб

вислухати співбесідника, ви таким чином йому говорите: «Я ціную тебе і те, що ти збираєшся сказати». Це один з надійних засобів підвищити самоповагу в будь-якій людині. **5.** Демонстрація доброзичливого ставлення одного до іншого. Намагайтеся сконцентруватись на людині, з якою спілкуєтесь. Спробуйте оцінити, яке враження ви справляєте на інших людей. Постарайтеся побачити себе зі сторони слухача: який ви маєте вигляд (зачіска, одяг, хода, вираз обличчя тощо). **6.** Розвинута комунікативна пам'ять (пам'ять про тональність спілкування з різними людьми). **7.** Прагнення передбачити реакцію співрозмовника. Покажіть тому, хто з вами говорить, що ви його розумієте. Це можна зробити, якщо повторити зміст сказаного. **8.** Не тільки уважно слухайте слова, а й спостерігайте за всією поведінкою співбесідника. Фактично 90% того, що ви передаєте, сприймається завдяки інтонації вашого голосу і рухам вашого тіла. Лише приблизно 10% інформації передає зміст повідомленого. **9.** Вміння сприймати і вірно інтерпретувати «психологічні сигнали» за зовнішнім малюнком поведінки партнера. 87% інформації можна отримати, подивившись людині в очі.**10.** Підвищення й посилення голосу на початку кожної наступної фрази порівняно із попередньою.**11.** Відкрита демонстрація своїх намірів. Якщо ваші слова протилежні вашим вчинкам, ваш співбесідник повірить саме вчинкам. **12.** Демонстрація компетентності. Чим цікавіша ідея, чим оригінальніші погляди, тим більше шансів на їх обговорення, бо тривіальні ідеї не мають заперечень. **13.** Логічне викладення думки, переконливість. Не бійтесь, що ви висловлюєтесь просто, краще думайте про те, щоб вас правильно зрозуміли. **14.** У своїх зауваженнях торкатися поведінки, а не особистості. **15.** Говоріть про свої спостереження, а не про висновки. **16.** Висловлюйтесь в описовій, а не в оціночній формі. Не висловлюйте оцінок. **17.** Не вживати слів «завжди», «ніколи», які затрудняють спілкування, а вживати «вчасно», «іноді» . Не виявляйте самовпевненості, безапеляційності, нетактовності, безцеремонності.**18.** Менше давайте порад, а ділитися своїми міркуваннями. Оцінки і поради, навіть якщо вони даються з найкращих побажань, обмежують свободу висловлювань, заважають виділити суттєві моменти. Якщо

хочете дати пораду, уникайте фраз «Ти повинен», «Я тобі раджу»; краще ділитися власними думками, не робити поспішних висновків, категоричних оцінок, зневажливих зауважень. **19.** Слідкувати за кількістю інформації.

Тема 20. ВНУТРІШНЬОГРУПОВИЙ КОНФЛІКТ. Методи й тактики розв'язання конфліктних ситуацій між учнями

Характеристика видів внутрішньогрупових конфліктів. Приклади методів й тактик учителя щодо конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій між учнями, дієвість й результативність у реальних шкільних умовах

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

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

Характеристика видів внутрішньогрупових конфліктів:

1. Конфлікти можуть виникати у взаємодії стабільно існуючих мікро-груп усередині класу. Міні-групи (від двох до 6-8 школярів) відіграють важливу роль у житті групи в цілому. Їхні взаємини впливають на загальний клімат класу, продуктивність його діяльності. Саме міні-група виступає ініціатором зміни тих чи інших правил та норм. **2.** Конфлікти можуть виникати через орієнтацію певних, насамперед, високостатусних, членів групи на зовнішню референтну групу, яка протистоїть у своїх цілях або цінностях даній групі або її формальному лідеру. У цьому випадку високостатусний школяр стає ніби носієм суперечливої системи вимог і норм. Це може спровокувати невдоволення формального

лідера або інших членів групи й розпалювати конфлікт. **3.** Можливо виникнення конфліктної ситуації у взаємодії формального лідера з певною неформальною групою, яка не погоджується із завданнями або стилем його керівництва.
4. Конфлікт може виникнути внаслідок розриву стосунків усередині якої-небудь підгрупи. У випадку, якщо інші члени групи не підключаться до конфлікту, він завершується частковим переструктуруванням неформальних зв'язків у групі. **5.** Можливі нормативні групові конфлікти. Вони пов'язані з феноменом групового тиску більшості на меншість, яка не бажає приймати норми й цінності більшості. Цікаво, що якщо один із членів групи відкрито виступає проти тих або інших групових правил, це призводить до об'єднання зусиль іншої частини у боротьбі за збереження групових традицій і правил. **6.** Типовими для групової діяльності є конфлікти між лідерами. В одному випадку вони виникають між чинним лідером і його наступником, або між лідерами двох рівних за силою мікро-груп. Крім того, для класу традиційними є конфлікти між лідерами різної орієнтації. **7.** Досить поширеними є конфлікти між неформальним (експресивним) лідером й формальним (інструментальним). Їхні інтереси постійно зіштовхуються: неформальний лідер «бореться» з формальним за владу в сфері ділового керування групою. Експресивний лідер у своїх цілях часто знаходиться в опозиції до інструментального, вважаючи, що той приділяє більшу увагу не емоційному клімату групи, а її продуктивності.

Методи й тактики педагогічного конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій між учнями:

– побудова картографії конфлікту, адекватність відображення конфлікту, з'ясування його причин, учасників, потреб, інтересів, мотивів;

– неупереджене оцінювання справжніх причин конфлікту, які часто не усвідомлюються його учасниками;

– відкритість та ефективність спілкування конфліктуючих сторін;

– зосередження на інтересах сторін, а не на позиціях, на колективних інтересах, а не вузько-прагматичних прагненнях одного з учасників конфлікту;

– пошук взаємовигідних справедливих варіантів або альтернатив, вибір критеріїв справедливості певного розв’язання;

– подолання амбіційних конфліктів через визнання значимості суб’єктів конфліктної ситуації, створення клімату взаємної довіри конфліктуючих сторін;

– делегування повноважень – надавати учням можливість самостійного розв’язання конфлікту, ініціювати їхню активність, наділивши роллю суб’єкта ситуації, який здатен знайти вихід;

– зосередження уваги на проблемі, а не на особистісних якостях іншої сторони;

– відмова від використання образливих ярликів, негативних висловлювань;

– продумування кількох варіантів розв’язання основної суперечності, пошук варіантів узгодження позицій;

– чітке усвідомлення необхідності й можливості неконфліктного розв’язання суперечностей, проведення відкритої розмови, переконання школярів у тому, що стосунки між ними можна владнати шляхом обміну думками, уточнення позицій;

– справедливе і неупереджене ставлення до ініціатора конфлікту, уважне вислуховування його скарг;

– наполягання на застосуванні об’єктивних критеріїв, чіткого висловлювання своїх вимог та претензій;

– показ негативного впливу емоційного напруження на учасників конфлікту;

– послаблення конфлікту взаємними поступками, вияв емоційної підтримки сторонам конфлікту, пошук спільних підходів, а не розбіжностей;

– переконання у можливості повної ліквідації конфронтації через взаємне примирення, формулювання позитивного виходу з конфліктної ситуації;

– створення умов для поступового згасання конфлікту, атмосфери довіри шляхом збільшення взаємного впливу та обміну інформацією ;

– намагання звести причину конфлікту до гумористичної або гротескно-сатиричної форми;

– розв’язування будь-якого конфлікту відповідно до правил внутрішнього розпорядку та етичних норм (унеможливлення погроз, агресії, демонстрування симпатії, поліпшення думки один про одного);

– зведення до мінімуму негативних емоцій стосовно конфлікту самих учителів.

Тема 21. КОНФЛІКТИ У СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ – ПІДЛІТОК».

Типи завершення конфліктів педагогом. Основні стратегії й способи профілактики конфліктів у педагогічній взаємодії

Причини появи конфліктів у системі «вчитель – підліток». Ситуації навчально-виховної діяльності, які б демонстрували різні типи завершення конфліктів педагогом. Основні стратегії й способи профілактики конфліктів у педагогічній взаємодії

Основні причини конфліктів у системі «вчитель – підліток»: з погляду вчителя: порушення дисципліни на уроці; погане виконання домашнього завдання; нездорові стосунки між учнями; з погляду учнів: образи з боку вчителя; брутальність, нестриманість, наказовий тон; необ’єктивне оцінювання знань; небажання бачити в учневі союзника й партнера зі спільної діяльності.

Причиною підвищеної конфліктності у школі є авторитарна структура керування педагогічним процесом. Конфлікт є необхідною умовою для розв’язання назрілих проблем. Він може бути використаний як інструмент для розкриття суперечностей, що заважають нормальному розвиткові організації або взаємин людей. Потрібно змінити ставлення до конфлікту як до негативного явища.

Конфлікт у школі може також мати як позитивні, так і негативні наслідки. Проблема полягає в тому, щоб визначити реальні причини конфлікту і знайти оптимальні шляхи його розв’язання. Причини таких конфліктів різні, але їх поєднує недостатньо продуманий і організований процес навчання й керування.

Основні причини конфліктів у школі: 1. *Недостатнє розуміння навчального матеріалу* внаслідок поганого пояснення або відсутності такого. Засвоєння учнем нових знань залежить від того, наскільки зрозуміло вчитель пояснює навчальний матеріал. Важливе не механічне завчання теми, а її розуміння. Нездатність або небажання вчителя пояснити матеріал знижує результативність навчальної діяльності школяра. Виникають прогалини у знаннях і внаслідок цього – невдоволення школяра та батьків. **2. *Невмотивованість оцінювання навчальної діяльності.*** Оцінювання навчальної діяльності підлітка – дуже важливий момент не тільки уроку, а й усього процесу навчання. Оцінювання має бути закономірним результатом тих зусиль, що були витрачені на навчання. Якщо вчитель занижує бал, – це спричиняє невдоволення учня. Але це також підриває віру у справедливість учителя, позбавляє бажання вчити даний предмет, змушує сумніватись у своїх можливостях. Будь-який бал, а особливо низький, має бути обов'язково обґрунтований. Учень має знати, яке саме завдання він не зміг виконати, на які запитання відповів неправильно, і що потрібно зробити, щоб наступна відповідь була кращою. **3. *Некоректне, нешанобливе ставлення до учнів.*** Культурна й вихована людина не дозволить собі некоректної поведінки, не пригнічуватиме учня психологічно, не демонструватиме перевагу й не опускатиметься до хамства і брутальності. Добрі стосунки між учителем та учнем сприяють навчанню й вихованню у школі, роблять сам процес спілкування приємним і бажаним. А неповага і брутальність ніколи не будуть помічниками в роботі вчителя. Вони викликають відповідну реакцію підлітка, загострюють стосунки і призводять до конфлікту. **4. *Невмотивовано завищена вимогливість.*** Вимогливість необхідна в навчальному процесі. Підліток не завжди у змозі самотужки контролювати свою навчальну діяльність. Саме тому вимогливий учитель спонукає школяра до навчання, змушує виконувати необхідні завдання. Але невмотивовано завищена вимогливість учителя викликає протест у підлітка, а іноді і зворотну реакцію, коли учень узагалі припиняє працювати, демонстративно не виконуючи завдання вчителя. Це призводить до напруження у

стосунках, нерозуміння й конфліктів. **5. *Невідповідність прав і обов'язків учня.*** Кожна людина має як права, так й певні обов'язки. І підліток тут не є винятком. Але часто через недотримання даного правила виникають конфліктні ситуації двох видів. Перший вид конфліктної ситуації викликає підліток, що прагне розширити свої права, але при цьому мати якнайменше обов'язків. Другий вид конфліктної ситуації створюють дорослі, позбавляючи дитину її прав й розширюючи коло обов'язків. Як приклад – обов'язок беззаперечного виконання всіх вимог дорослих за неможливості їх обговорення дитиною, висловлення свого ставлення й відмови від виконання. Обидві ситуації призводять до конфліктів, виходом із яких є врівноважування прав і обов'язків підлітка. **6. *Неритмічність роботи.*** Неритмічність виконання нашої роботи негативно впливає на її результат. Це саме стосується й навчальної діяльності школярів. Якщо періоди бездіяльності чергуються з неймовірно швидким темпом навчання, про робочу атмосферу годі й говорити. Навчання перетворюється на муку, на випробування міцності нервової системи вчителів і учнів. І, звичайно, тут не уникнути виправданих обурень і конфліктів. **7. *Низький рівень дисципліни.*** Уся робота у школі побудована на певних вимогах до дисципліни учнів під час уроку й в позакласний час. Підтримка дисципліни – процес складний. Учитель із досвідом впорається із даним завданням легше і швидше, ніж початківець. Ідеальний варіант, коли високий рівень дисципліни підтримується самими учнями усвідомлено . Установлюючи необхідний рівень дисципліни, учитель має зробити все, щоб не пригнічувати підлітка психологічно. Не використовувати, по можливості, авторитарних методів впливу, а прагнути розуміння і взаємної згоди з учнями. Немає проблем із дисципліною на уроці в того вчителя, який є цільною особистістю й прагне до розумної рівноваги, до спільної діяльності зі школярами, дає їм міцні та глибокі знання. **8. *Неузгодженість дій і вимог до учнів.*** Неузгодженість дій і вимог також є причиною конфліктних ситуацій. Якщо до учня пред'являють взаємовиключні вимоги або дорослі говорять одне, а роблять інше – це, природно, викликає протест й обурення в дітей.

Стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях та типи завершення конфліктів

Завершення конфліктних ситуацій можуть бути різними: попередження конфлікту, ухилення від конфлікту, його згладжування, компроміс, конфронтація, примус, визнання помилки або неправоти.

Попередження конфлікту педагога з учнями залежить головним чином від нього самого. Насамперед педагог повинен при виникненні конфліктної ситуації не допускати передумов для його розвитку: говорити з учнем спокійно, і, змінюючи відношення учня до чого-небудь (наприклад, до бійки, поняття честі й чесності тощо), переконувати його, а не наказувати. Педагог має подбати про умови, за яких його вимога буде виконаною.

Досвідчені вчителі для попередження конфліктів використовують індивідуальні бесіди з учнями, у ході яких з'ясовуються його позиції й роз'ясняються свої. При цьому вчителеві потрібно:

– виявляти увагу до учня, повагу, співчуття, витримку, спокійний тон;

– будувати фрази так, щоб вони викликали нейтральну або позитивну реакцію з боку учня;

– постійно підтримувати з учнем зворотний зв'язок, дивитися йому в очі, стежити за зміною його пози, міміки;

– трохи знижувати темп бесіди, якщо учень схвильований або говорить надто швидко;

– спробувати подумки поставити себе на місце учня й зрозуміти, які події викликали цей стан;

– дати учневі виговоритися, не перебивати й не намагатися перекричати його;

– зменшити соціальну дистанцію, наблизитися й нахилитися до нього, торкнутися його, посміхнутися;

– підкреслити спільність мети, інтересів, показати школяреві зацікавленість у розв'язку його проблеми;

– підкреслити кращі якості учня, які допоможуть йому самому перебороти конфліктну ситуацію.

Ухиляння від конфлікту як спосіб розв'язку конфліктної ситуації **–** це уникнення розв'язку протиріч з посиланням на брак часу, недоречність, несвоєчасність суперечки тощо. Цей спосіб варто використовувати педагогові, щоб довести урок до кінця. Однак, такий результат – це лише відкладання розв'язку конфліктної ситуації. Іноді з'являється надія, що згодом все саме собою залагодиться. Однак з появою нового приводу конфлікт спалахує знову.

Згладжування конфлікту – це згода із претензіями, але «тільки на даний момент». «Обвинувачуваний» виявляє згоду, лояльність, намагається зняти емоційне напруження у стосунках. Однак це не означає усвідомлення ним суті конфлікту. Буває так, що учень постійно виправдовується і порушує обіцянки, втрачаючи довіру педагога.

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

Конфронтація – це малопродуктивний і несприятливий результат конфлікту, коли ніхто з учасників не зважає на позицію іншого, жодна зі сторін не приймає позицію опонента. Конфлікт виникає при переоцінці себе і недооцінюванні партнера. Небезпека конфронтації полягає у тому, що коли її учасники вичерпують всі розумні докази, то можуть перейти до особистих образ і приниження гідності опонента. Конфронтація змушує думати, сумніватися, шукати нові способи взаємин.

Примус – це швидкий спосіб розв'язання конфлікту, який виявляється у тактиці прямолінійного нав'язування учню варіанта розв'язку проблеми, який влаштовує педагога. Примус швидко й рішуче усуває причини невдоволення педагога, але він є несприятливим результатом для збереження гарних взаємин між ним і учнем. Це не сприяє збереженню нормальних стосунків, а конфлікт переходить у приховану форму.

Співдружність – це узгоджена стратегія пошуку способів одержання результатів, які важливі для обох сторін.

Визнання помилки або неправоти. Якщо причиною конфлікту стала неправильна поведінка самого педагога, його помилкове твердження, що викликало незгоду учнів, то розв'язати конфлікт можна визнанням педагогом своєї помилки (Р. Блейк, Дж. Мутон, К. Томас, Є. Ільїн).

Розглянуті завершення конфліктних ситуацій і конфліктів по-різному впливають як на настрій партнерів по спілкуванню, так і на стійкість їхніх стосунків. У цьому сенсі більш ефективним є попередження конфліктів, але й тактики визнання помилки, згладжування й компромісу теж сприятливі. Згладжування знімає негативні переживання учасників конфлікту, а компроміс стимулює рівноправне співробітництво, тим самим зміцнюючи міжособистісні взаємини.

Ухиляння може демонструвати байдужість одного з партнерів спілкування або взаємну байдужість. Природно, це не сприяє успішності тієї діяльності, де потрібні згуртованість, моральна підтримка один одного. Тактики конфронтації й примусу також негативно впливають на емоційний стан і стійкість взаємин між педагогом й учнями.

Деякі вчителі намагаються розв'язувати конфлікти з учнями за допомогою адміністрації школи, класного керівника, батьків. Це призводить до втрати авторитету вчителя в очах учня. Однак застосування різних санкцій іноді є доцільним (звичайно, без погроз і висміювання).

Основні правила поведінки педагога у конфліктній ситуації

Не розширювати предмет сварки, причину невдоволення. Часто висловлювані вчителем претензії до учнів розпливчасті, неконкретні. Учитель, наприклад, говорить учневі: «Щось ти погано почав ставитися до навчання». При такому формулюванні претензії учневі залишається тільки здогадуватися, у чому виявляється це його погане ставлення. В іншому випадку до основної претензії вчитель додає й інші.

Важливо дотримувати правила «скорочення числа претензій за один раз». Одночасне висловлення багатьох претензій створить в учня враження суцільної винуватості, і він почне виправдуватися навіть у тому, чого не робив.

Справедливо, без упередження ставитися до ініціатора конфлікту. Будь-який міжособистісний конфлікт починається з того, що з'являється людина, яка чимось незадоволена. Тому педагогові варто виробити в себе установку, що учень завжди має якісь підстави для скарги, невдоволення й висловлює їх тому, що його щось обтяжує, змушує переживати, мучитися. Тому педагогові не варто відразу ж відмахуватися від висловлюваних учнями претензій і тим більше дорікати й лаяти скаржників, а потрібно їх спокійно й уважно вислухати, зрозуміти їхні претензії.

Виявляти емоційну витримку. Нерідко до конфлікту призводить емоційний тон розмови педагога з учнями. Категоричність, безапеляційність висловлювань, підвищений тон викликають в учнів напруження. Тому педагог має стримувати свої емоції, не переводити діловий конфлікт на особистісний рівень, не принижувати почуття власної гідності вихованців.

Формулювати позитивний розв'язок конфліктної ситуації. У випадку пред'явлення учнем претензій і виникнення на цьому ґрунті конфліктної ситуації педагог має запропонувати спосіб розв'язку, сприяти усуненню причин, що викликали розбіжності або невдоволення учасників конфлікту. Це може бути надання допомоги, часткова поступка, пом'якшення вимог.

Способи запобігання (умови профілактики) конфліктів: своєчасна фіксація конфлікту в момент його зародження, створення позитивного психологічного клімату; пом'якшення або ігнорування конфлікту, послідовне зменшення кількості учасників конфлікту; зміна уявлення (суб'єктивної позиції школярів про конфліктну ситуацію, демонстрація причин конфлікту в гумористичному вигляді; організація спільної діяльності, яка сприяла б причетності учнів до розв'язання важливих для класу або школи проблем; створення умов для формування у школярів досвіду співробітництва при вирішенні спірних питань; уникнення непродуктивних, конкурентних стосунків між учнями;

підтримування балансу ділових стосунків у конструктивних межах; врахування сумісності характерів і темпераментів у створенні малих груп при виконанні учбових завдань; вчасне здійснення заходів із локалізації конфліктних ситуацій; попередження конфліктів лідерства та гендерних конфліктів; суворе збереження таємниць (результатів психологічних тестувань, інтимних переживань), які школярі довіряють дорослим; застосування для мотивації поступок деяких гендерних настанов (хлопці, як майбутні чоловіки не повинні ображати дівчат); виховування толерантності, розвиток рефлексивної поведінки школярів, навчання співробітництву; медіація конфлікту – організація переговорів між учнями за посередництвом незацікавленої особи, висновкам якої конфліктуючі сторони готові підкоритися.

Тема 22. ВІКОВІ КРИЗИ. Характерологічні поведінкові реакції підлітків під час кризи

Зміст вікової кризи у підлітковому віці. Характерологічні поведінкові реакції підлітків під час кризи й розкрийте психолого-педагогічні умови подолання кризових виявів

Вік є якісно своєрідним, відносно обмеженим у часі етапом фізичного, психічного, поведінкового розвитку. Кожен віковий період (раннє та дошкільне дитинство, підлітковий вік, юність, зрілість, старість) визначається неповторною структурою особистості, динамікою, новими особливими стосунками зі світом і відповідними характеристиками свідомості. Кожен віковий період завершується кризою, а вихід з неї – виникненням новоутворень, переходом до наступної стадії розвитку.

Вікові кризи в онтогенезі індивіда – це особливі вікові інтервали, в межах яких підвищується чутливість особи до зовнішніх впливів та водночас знижується опірність (резистентність) до них. Криза, на відміну від стабільних періодів, триває недовго (кілька місяців, рік). Це своєрідна зона найбільшого ризику, коли виявляються різкі та суттєві психологічні зрушення і зміни особистості (якісні перетворення у соціальних відносинах,

діяльності, свідомості). За своєю суттю криза є внутрішнім конфліктом із приводу життя, його сенсу, головних цілей і способів їх досягнення.

У психологічній літературі існують різні погляди щодо характеру перебігу підліткової кризи (11-13 років у дівчат, 14-15 років у хлопців):

– розуміння всього періоду пубертату як однієї безперервної, тривалої кризи; б) криза, як момент дуже нетривалих за часом змін;

– криза, як результат неправильних виховних впливів;

– оцінка кризи, як необхідного і закономірного етапу психічного розвитку. Вікові зміни психіки можуть проходити різко, критично, або поступово.

Критичні (перехідні) періоди за своїми зовнішніми виявами відрізняються від стабільних періодів. Кризи тривають відносно короткий час: кілька місяців, рік, рідко два роки. Розвиток у кризові періоди носить бурхливий, стрімкий, «революційний» характер. Кризи складаються з трьох пов'язаних між собою фаз: передкритична, критична, посткритична.

Незважаючи на велику варіативність перебігу кризових періодів, головний зміст кожного з них становлять позитивні зміни . Кризи слід розглядати як внутрішньо необхідні етапи розвитку, як якісні стрибки, у результаті яких психіка дитини піднімається на вищій ступінь розвитку. Криза, за Е. Еріксоном, не означає загрозу катастрофи, вона є поворотним пунктом розвитку, джерелом сили, відкриттям «Я».

Нове відкриття свого «Я» відбувається у підлітковому віці в результаті подолання однієї з найсильніших криз – кризи підліткового віку. Під впливом статевого дозрівання, виникнення такого новоутворення як відчуття дорослості відбувається відкриття підлітком свого внутрішнього світу. В цей час збільшується інтерес індивіда до самого себе, своїх внутрішніх якостей, зовнішнього вигляду тощо.

Фактори, що негативно впливають на становлення особистості підлітків та поглиблюють кризу: прагнення швидше досягти статусу дорослого, оскільки принижується власний статус; збереження інфантильності суджень, залежність від ситуації,

неспроможність вплинути на неї, слабкість реакції на осуд; відсутність власних вольових установок, слабкість функцій самоконтролю та саморегуляції; неможливість корегування поведінки, яка обумовлена поєднанням інфантильності з афективною збуджуваністю; переорієнтація інтересів на позашкільне оточення, оволодіння забороненими прийомами захисту і нападу задля досягнення оперативного результату; прагнення до імітації асоціальних форм дорослого способу життя (ранні сексуальні ексцеси, вперте тяжіння до куріння, алкоголізації тощо); вияви акцентуацій рис характеру: збудливість, тривожність, демонстративність як наслідок комплексу неповноцінності, спричиненого передусім сімейними конфліктами; несприятливі умови мікросередовища (порушення психологічного контакту підлітків із сім'єю, демонстрація дорослими асоціальної поведінки); посилений інтерес до сексуальних тем, який більше демонструє рівень вихованості найближчого оточення (старші ровесники, дорослі , ніж власного; неадекватні умови навчання, які заважають засвоєнню шкільної програми тощо.

У деяких підлітків яскраво виявляються основні симптоми та ***ознаки кризи***: значні фізіологічні зміни, почуття дорослості, перебудова системи стосунків із середовищем, бажання звільнитися від опіки дорослих, нездатність адекватно реалізувати потребу у самопізнанні, зниження продуктивності навчання, порушення дисципліни, емоційна нестабільність, зниження рівня адекватності, невизначеність самооцінки; впертість, негативізм, егоцентризм, зухвалість, протести проти авторитетів, максималізм, втрата цілісності та стабільності Я-образу, відчуження (деперсоналізація), асоціальність поведінки тощо.

Характерологічні поведінкові реакції підлітків під час кризи: *реакція емансипації* – намагання звільнитися з під опіки дорослих, устремління в майбутнє, включення в соціальне життя, що відбувається поза сім'єю; *реакції гіперкомпенсації* – коли підлітки для самореалізації обирають ті сфери діяльності, в яких необхідно долати певні труднощі. Невдачу в якійсь одній галузі вони компенсують успіхами в іншій; *реакція «відходу»* від ситуації – підліток оминає «гострі кути», або зовсім не помічає чи нівелює

проблему; *реакція опозиції* – підліток у взаєминах з дорослими різними засобами намагається привернути їхню увагу, переключити її з усіх інших на себе; *реакція імітації* – наслідування поведінки значущого дорослого; *реакція групування* – створення неформальних груп ровесників, тяжіння до неформальних груп або компаній; *реакції протесту* проти авторитетів можуть мати генералізований характер і бути спрямовані проти сім'ї, школи, інститутів соціалізації.

Сучасні психологи виокремлюють такі кризові стани у підлітковому віці: філософська інтоксикація (інтенсивна інтелектуальна діяльність, спрямована на самостійне розв'язання «вічних» проблем – сенсу життя, призначення людства тощо); криза втрати сенсу життя (супроводжують її висновки про безглуздість життя взагалі, що підвищує ризик підліткового суїциду); афективно-шокові реакції (Н. Максимова).

Криза особистості в період дорослішання може бути пов'язана з переживанням «*відчуження*». Під останнім розуміють зміни у сприйнятті самого себе (деперсоналізація), інших людей або оточуючої дійсності (дереалізація). Для деперсоналізації характерна тривога, пов'язана зі змінами власного тіла. Деперсоналізація у межах підліткової кризи виступає і як переживання відірваності від зв'язків з людьми, цінностями і світом. Підлітки можуть скаржитися на те, що їх ніхто не розуміє, що вони самотні, не знайшли свого місця у житті, не заслуговують на повагу, не мають власного «Я» (О.В. Скрипченко).

Психолого-педагогічні умови подолання кризи підліткового віку:

1. *Урахування мінливих соціально-психологічних умов, сучасної соціальної ситуації розвитку підлітків.* Педагог має розуміти

специфічні масштаби часу й життєвого простору сучасного покоління, прояви інформаційного буму, впливи ЗМІ. Не слід забувати про статеве дозрівання, що є біологічним чинником становлення особистості підлітка. Інтенсивний фізичний розвиток впливає на зниження уваги, самоконтролю, можливість адекватного реагування школярів на педагогічні впливи тощо;

2. *Урахування дорослими основних потреб підлітків:*

– потреба в увазі та підтримці без зайвих осудів та оцінок;

– потреба в цікавих життєвих подіях – передбачає наявність у підлітка інтересу, який є головним двигуном особистісного розвитку людини;

– потреба у повазі та визнанні – є найбільш актуальною для підліткового віку, тому що схвалення поведінки та життєвої позиції підлітка серед однолітків та друзів є важливим та необхідним елементом життєдіяльності; це забезпечує підлітку впевненість у собі та адекватну самооцінку;

– потреба вміти впевнено відстоювати свої погляди. Саме невміння це роботи призводить до багатьох проблем в житті підлітка (обмежує його самореалізацію, викликає сором'язливість та залежність від інших людей);

– потреба в творчому самовираженні та самореалізації є найвищою потребою в процесі розвитку підлітка.

3. *Сприяння становленню «Я-концепції» та системи цінностей підлітків:*

– сприяння усвідомленому вибору адекватної ідентичності, формуванню власного фізичного «образу Я» підлітка у процесі психофізичного дозрівання;

– психологічне сприяння вдалому поєднанню фізичної, особистісної та соціальної ідентичності за рахунок вмілого поєднання їх у структурі «Я-концепції» особистості;

– гармонізація співвідношення «Я-реального» з «Я-ідеальним» підлітка, подолання невизначеності через конструювання нової ідентичності, що має свій вияв у новому «Я-образі»;

– сприяння корекції підлітком власної системи цінностей, формуванню моральних якостей підлітка, засвоєння ним об'єктивних критеріїв морально-вольових властивостей людини;

– сприяння розвитку навичок самопізнання, стимулювання прагнень підлітків до самовиховання;

– запобігання становленню психопатоподібного типу реагування підлітка на психогенну ситуацію, посилення корегованості окремих вікових поведінкових реакцій підлітків.

4. *Створення підліткам умов для спільної діяльності, спілкування та ефективної взаємодії:*

– залучення підлітків до різних видів навчально-пізнавальної спільної діяльності, яка б спиралася на позитивне в особистості й блокувала агресивність та інші негативні стани школярів. Мотивування цілеспрямованості щодо виконання навчальних завдань та суспільних доручень у позанавчальній діяльності. Розвиток у цих сферах позитивного ставлення до праці, витримки, самовладання, уміння зважати на думку інших;

– надання підліткам *функціональних моделей для наслідування*, залучення до спілкування з підлітками референтних осіб, оточення їх

авторитетними дорослими, які б підтримували їхню увагу до світу позитивних особистостей, оцінних суджень значущих інших (наприклад, героїв АТО), самі б позитивно впливали на незрілу особистість, були здатними підсилювати стійкість учнів до дії несприятливих факторів можливого асоціального оточення;

– створення виховних ситуацій, спрямованих на пробудження гуманних почуттів, емпатійних якостей учнів. При існуванні зовнішніх недоліків у підлітка (повнота, заїкання, короткозорість, фізичні вади) необхідно спробувати знайти методи та прийоми, які зменшили вияв цих недоліків. Водночас серед однолітків необхідно провести роз’яснювальну роботу про недопустимість глузування та інших форм цькування ;

– організація життя і діяльності учнівської групи, з урахуванням позиції та соціального статусу підлітка в ній;

– формування орієнтації на соціально позитивного лідера у середовищі однолітків, усвідомлення необхідності адекватної поведінки у школі та поза нею;

5. *Установлення тісної взаємодії із сім’єю підлітка:* виправлення індиферентної позиції батьків щодо власних дітей, ознайомлення їх із віковими особливостями дітей, допомога у розв’язанні конфліктних ситуацій, розроблення спільних дій. Педагог має порадити батькам діяти виключно методом переконання, а не примушування. Батьки не повинні негативно реагувати на відмову підлітка розповідати про себе та свої справи.

Необхідно із розумінням та повагою ставитися до намагань підлітка багато часу проводити у спілкуванні з ровесниками. Не варто ігнорувати серйозне обговорення питань, що хвилюють підлітка, не можна нехтувати судженнями дитини.

Тема 23. ВІКОВІ КРИЗИ
Криза ідентичності раннього юнацького віку

Зміст вікової кризи у ранньому юнацькому віці. Трактування варіантів становлення особистісної ідентичності. Психолого-педагогічні умови подолання кризи ідентичності раннього юнацького віку

Криза ранньої юності

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

Феноменологією кризи ранньої юності є розходження ідеальних уявлень про життя та реальності в юнацтві.

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

Ранній юнацький вік пов'язаний з морально-особистісним (яким бути?), екзистенційним (у чому сенс життя?) і професійним (ким бути?) виборами, які є взаємопов'язаними і здійснюються

одночасно. Юнак має усвідомити психосоціальну самототожність – ***ідентичність***.

У зарубіжній психології однією з найавторитетніших позицій у трактуванні особистісної ідентичності є позиція Е. Еріксона. Учений стверджує, що его-ідентичність – це новий психосоціальний параметр, який з'являється як позитивне утворення на початку юності.

Ідентичність забезпечує неперервність минулого, теперішнього і майбутнього індивіда. Вона утворює одну систему координат для організованих та інтегрованих форм поведінки у різних сферах життя людини, узгоджує особисті схильності й таланти з раніше пропонованими батьками, однолітками й суспільством ідентифікаціями. Внутрішнє чуття ідентичності (Его-ідентичності) допомагає визначити напрям, цілі і зміст майбутнього життя молодої людини. Формування його є, за твердженням Е. Еріксона, головним завданням та найважливішою проблемою юності. З цим пов'язана властива ранньому юнацькому віку криза ідентичності – особливий момент розвитку, коли однаково динамічно наростає вразливість і розвивається потенціал особистості.

Якщо кризу ідентичності у підлітковому віці можна розглядати як реакцію на втрату статусу дитини, реакцію на глибоку невідповідність біологічних можливостей соціальним, то феноменологією кризи ранньої юності є розходження ідеальних уявлень про життя та реальності. Е. Еріксон уважав, що криза ідентичності включає наступні протистояння: визначена / розмивчаста часова перспектива; впевненість у собі / сором'язливість; експериментування з різними ролями / фіксація на одній ролі; здатність до научіння / параліч трудової діяльності; сексуальна поляризація / бісексуальна орієнтація; взаємини лідер-послідовник / невизначеність авторитетів; ідеологічна переконаність / плутанина у системі цінностей.

Перед старшокласником постає завдання узагальнення та об'єднання всього, що він знає про самого себе як про учня, сина, спортсмена, друга в єдине ціле. Все це він має осмислити, пов'язати з минулим і спроектувати у майбутнє. Якщо молода

людина упорається з цим завданням, то у неї з'явиться відчуття того, хто вона є, де знаходиться й куди прямує.

Варіанти становлення ідентичності (за Ж. Марсіа)

Основними варіантами становлення ідентичності є: статус упередженого вибору, статус дифузії, статус мораторію та досягнення ідентичності.

Першим соціально-психологічним варіантом особистісного самовизначення є статус ***упередженого вибору,*** який характеризується прийняттям певних обов'язків, але цьому не передував етап самостійних рішень. Старшокласник визначився з професією, релігією, ідеологією, іншими аспектами, що стосуються його життєвої перспективи, але цей вибір був зроблений наперед його батьками, вчителями, він лише його прийняв. Ця категорія молодих людей не переживала кризи ідентичності, відмовилась від відповідальності за власну долю.

Другий соціально-психологічний варіант особистісного самовизначення виступає як ***статус дифузії.*** Він притаманний старшокласникам, в яких не вистачає мотивації, щоб відшукати сенс власного життя . Тут теж не простежується кризи ідентичності, оскільки такі особи уникають постановки питань щодо життєвої позиції та перспектив.

Статус мораторію – це специфічний варіант особистісного самовизначення, що є характерним і нормальним явищем у період ранньої юності. Старшокласники перебувають у центрі кризи ідентичності та прийняття рішень стосовно етичних цінностей, переконань, професійної долі, тобто вони ще шукають себе.

Досягнення ідентичності є рідкісним явищем серед старшокласників, оскільки статус передбачає остаточне прийняття рішень та зобов'язань на основі зробленого висновку. В кінці старшого шкільного віку він виявляється в остаточному професійному самовизначенні, хоча і це досить відносно, якщо розглядати професійне становлення як тривалий процес вибору і прийняття рішень. Але тут цінним є прагнення молодої людини дотримуватись сформульованих для себе моральних норм і ціннісних орієнтацій (Г. Крайг).

Той чи інший варіант особистісного самовизначення, в межах якого перебуває старшокласник, здійснює потужний вплив на соціальні очікування, Я-образ та реакцію на стрес.

Тривога і нерішучість є домінуючими емоціями молодої людини в *статусі мораторію*. Такий юнак постійно бореться зі світом конфліктуючих цінностей та альтернатив і постійно стикається з непередбачуваними обставинами та суперечностями. У стосунках із батьками простежується подвійне ставлення – любов і ненависть; він бореться за свободу, але його лякає і засмучує батьківське несхвалення. Статус мораторію може спостерігатися навіть у студентські роки.

Варіант *упередженого* особистісного самовизначення відзначається зниженням відчуття тривоги, оскільки молоді люди в цьому статусі дотримуються авторитарних цінностей, відчувають батьківську підтримку, мають позитивні зв'язки з референтними особами. Їхні дії, як правило, відрізняються послідовністю та стабільністю, хоча у багатьох галузях життя вони можуть виявляти нерішучість. У даному випадку спостерігається нижчий рівень самоповаги, ніж у молоді, яка перебуває в статусі мораторію.

Статус *дифузії* найчастіше спостерігається у, так званих, «важких» підлітків. Їхні батьки не вникають у проблеми дітей, не цікавляться ними, а то й забувають про їхнє існування. Уникаючи відповідальності особистісного самовизначення, старшокласник із такими передумовами може вдаватись до вживання наркотиків, алкоголю тощо.

Порівнюючи старшокласників зі статусом досягнення ідентичності з попередніми варіантами, слід зазначити, що у них спостерігаються гармонійні стосунки з батьками, а пошук незалежності має меншу емоційну вибуховість, ніж у двох попередніх групах.

Статус досягнення ідентичності рідкісне явище для ранньої юності. Можливість здобути цей статус зростає лише з віком. Окрім того, варіанти особистісного самовизначення можуть змінюватись, якщо розглядати їх у різних аспектах життя. Наприклад, старшокласник може адекватно визначитись відносно статеворольових аспектів, але знаходитись у статусі мораторію

щодо вибору професії, а стосовно політичних уподобань взагалі перебувати у статусі дифузії.

Психолого-педагогічні умови подолання кризи ідентичності раннього юнацького віку:

Для успішного подолання юнацької кризи та формування адекватної та позитивної ідентичності необхідно створити певні психосоціальні умови, а саме:

1. *Урахування мінливих соціально-психологічних умов, сучасної соціальної ситуації розвитку юнаків, специфічних масштабів часу й життєвого простору сучасного покоління.* Основними завданнями є: сприяння удосконаленню особистісної ідентичності, почуттів індивідуальної самототожності та цілісності; допомога з утіленням у контекст життєдіяльності юнацтва процесів переходу від пошуку себе до практичної самореалізації компонентів самості: самосвідомості, самопізнання, самоосмислення, самоприйняття, самоспостереження; психологічний супровід щодо професійного самовизначення старшокласників, формування навичок усвідомленого професійного самовизначення, досягнення реалістичності професійного вибору, заснованого на відвертій, чесній самооцінці й реальних варіантах кар'єри; допомога щодо прийняття відповідної своїй статі дорослої сексуальної ролі.

2. *Урахування дорослими основних потреб старшокласників:*

– потреба сформувати власні погляди на мораль, на світ, ставлення до нього, бажання стати цікавою, різнобічно розвиненою людиною;

– потреба утвердження власної своєрідності, що зумовлена домінуючою потребою юнака бути не таким, як усі;

– потреба досягнення успіху щодо постановки життєвих цілей (прагнення чітко визначати своє майбутнє та спрямовувати свої особисті ресурси в певне русло);

– потреба у творчому самовираженні, розв'язанні протиріччя між оцінкою своїх можливостей і здібностей та відсутністю засобів реалізації цих здібностей;

– потреба в інтимно-особистісному спілкуванні, прагнення особистісної рефлексії на власний внутрішній, чуттєвого

збагачення та бажаних інтимних переживань (дружніх, любовних) із збереженням своєї автономії;

– потреба подолання невпевненість у собі, стану тотальної невизначеності тощо.

3. *Сприяння становленню «Я-концепції» та системи цінностей юнаків:*

Для інтегрування чисельних образів себе в особисту ідентичність необхідно:

– щоб молода людина могла сприймати себе внутрішньо тотожною самій собі, подолала невизначеність через конструювання нової ідентичності;

– щоб значущі інші теж побачили цю тотожність і цілісність в індивідові;

– щоб у юнака з'явилася впевненість у тому, що внутрішні і зовнішні плани фізичної, особистісної та соціальної цілісності узгоджуються між собою;

– щоб юнацьке сприйняття самого себе підкріплювалося досвідом міжособистісного спілкування через зворотній зв'язок.

Основними завданнями є: стимулювання прагнень підлітків до самопізнання, занурення у свій внутрішній світ і орієнтація в ньому; формування стійких й усвідомлених переконань, оволодіння нормами поведінки, принципами, ідеалами; сприяння свідомому прийняттю моральних категорій і системи цінностей як механізмів регуляції відносин між людьми; розвиток здатності старшокласників прогнозування наслідків запланованих дій і вчинків не лише з прагматичних, але і морально-етичних, духовних позицій; розвиток особистісної рефлексії, що надає можливість синтезувати і погоджувати всі ідентифікації і соціальні ролі в єдину ідентифікаційну матрицю.

4. *Створення старшокласникам умов для спільної діяльності, спілкування та ефективної взаємодії:*

– формування самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності, віри в успіх, оптимізм, узагальненого ставлення до себе на основі аналізу досягнутих результатів у різних видах діяльності;

– формування *комунікативної компетентності*, здатності до емпатії, толерантності, успішної презентації своєї ідентичності,

довіри до світу і внутрішньої свободи задля успіху в підтримці обраної ідентичності;

– розширення ситуацій вільного вибору, починаючи від вибору друзів, місця навчання, закінчуючи пошуком, вибором мети і сенсу свого існування;

– забезпечення *широким вибором варіантів позитивного способу життя* з можливістю випробовувати декілька прийнятних ролей для кращого пізнання себе;

– сприяння досягненню емоційної незалежності від батьків та інших дорослих;

– створення умов для розвитку впевненості у собі, тренування навичок саморегуляції, емоційної стійкості в умовах кризи ідентичності;

– сприяння досягненню зрілих відносин з особами протилежної статті;

– підготовка до одруження і майбутнього сімейного життя.

5. *Урахування можливості виникнення певних невдач становлення позитивної ідентичності, що супроводжуються:*

– рольовим змішуванням, коли молода людина впродовж тривалого часу не здатна завершити психосоціальне самовизначення, що спонукає її повернутися на більш ранній етап розвитку;

– дифузією часу, порушенням сприйняття часу, невмінням мобілізувати свої внутрішні ресурси й зосереджуватися на якійсь головній діяльності (відчутті жорсткого цейтноту, або розтягнутості, пустки, нікчемності існування);

– порушеннями працездатності, що виявляється в зануреності у непотрібні для подальшого зростання дії, справи на шкоду іншим заняттям; нездатності ні продовжувати освіту, ні обрати професію тощо.

6. *Запобігання формуванню негативної ідентичності, відходу від самовизначення, вибору негативних зразків для наслідування.*

Дифузія ідентичності виявляється у: невмінні будувати життєві плани, регресії й прагненні відтермінувати набуття дорослого статусу; відчутті ізоляції й спустошеності; неусвідомленому, але стійкому стані тривоги; постійному перебування в очікуванні чогось такого, що може змінити життя; уникненні особистісного

спілкування, тісних міжособистісних стосунків, нездатності емоційно впливати на осіб протилежної статі; запереченні, аж до презирства, всіх передбачуваних ролей і цінностей, орієнтація на «протилежне» – небезпечний, шкідливий, небажаний зразок (алкоголь, наркотики, неадекватна сексуальна поведінка, релігійне сектантство та ін.); презирстві до всього вітчизняного й ірраціональне захоплення всім іноземним.

У крайніх випадках має місце пошук негативної ідентичності, прагнення «стати нічим» як єдиний спосіб самоствердження.

Справжня психічна зрілість наступає тоді, коли формується цілісна гармонійна особистість, відкрита для досвіду, здатна до прийняття себе й самореалізації (К. Роджерс, А. Маслоу), котра втілює у своєму житті деякі трансцендентні цінності (В. Франкл), готова до постійного поступального розвитку й подолання власних життєвих криз (Б. Лівехуд). Більшість людей зберігає на все життя ті або інші риси психічної незрілості як розплату за довге дитинство.

Індикатором виходу з кризи є початок становлення дійсного авторства у визначенні та реалізації свого власного погляду на життя загалом та формування реальних життєвих планів, індивідуального способу життя, зокрема.

Втеча від кризи в цьому перехідному періоді тільки затримує розвиток людини. Той, хто гідно приймає цю кризу, зазвичай стає більш сильним й здатним керувати своєю долею.

Тема 24. ОСОБИСТІСНЕ Й ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ. Форми й методи профорієнтаційної роботи із старшокласниками у школі

Значення особистісного й професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці для реалізації основних завдань становлення дорослості. Форми й методи профорієнтаційної роботи із старшокласниками у школі

Соціальна ситуація розвитку юнацтва має кілька умовних центрів. Афективним центром життя юнацтва стає ***особистісне самовизначення***, яке відображає зверненість у майбутнє, побудову життєвих планів і перспектив. Особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, уперше масштабно роздивляється свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний Я-образ, самовизначається у життєвих і професійних планах, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості.

Особистісне самовизначення постає як потреба юнаків і дівчат усвідомити своє місце в суспільстві, визначитися із громадянською позицією, зумовленою появою нової соціальної ситуації «Я і суспільство». Особистісне самовизначення обумовлюється не стільки системою засвоєних знань, скільки готовністю до прийняття рішень, самостійних і відповідальних дій у нових ситуаціях . З’являються дорослі ролі і обов’язки: старшокласники отримують паспорт, несуть відповідальність за правопорушення, з 17 років мають право вступити до шлюбу.

Особистісне самовизначення виявляється у нових завданнях становлення дорослості юнацтва.

Завдання розвитку юнацтва: розвиток інтелектуальних можливостей та ідеологічних концептів, необхідних для компетентної участі в соціальному житті; досягнення соціально відповідальної поведінки; вироблення комплексу цінностей, відповідно з яким формується поведінка; вибір професії і підготовка до професійної діяльності; досягнення економічної

незалежності; пристосування до змін свого фізичного стану та ефективне використання свого тіла; досягнення зрілих відносин з особами протилежної статті; підготовка до одруження і сімейного життя.

Професійне самовизначення складає важливий момент особистісного самовизначення. Професійне самовизначення – багатовимірний і багатоступеневий процес, у якому відбувається виділення задач суспільства і формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Навчання у старших класах стає передумовою майбутньої професійної діяльності.

Справжнє професійне самовизначення можливе лише у взаємозв'язку із самовизначенням особистісним, котре, на думку деяких авторів, передує професійному і є його основою (Ф. Василюк, М. Гінзбург). З погляду інших дослідників, ці процеси йдуть паралельно, неминуче перетинаючись.

Професійне й особистісне самовизначення мають дуже багато загального, а у вищих проявах майже зливаються. Професійне самовизначення – більш конкретне поняття, його простіше оформити офіційно (одержати диплом); особистісне самовизначення – це більш складне поняття, оформити офіційно його неможливо. Професійне самовизначення залежить від зовнішніх, найчастіше сприятливих умов; особистісне самовизначення залежить від самої людини.

Б. Лівехуд уважає, що не тільки замолоду (від 16 до 21 року , але й у молодості (до 28 років) людина має можливість спробувати себе у багатьох видах діяльності. Якщо ж індивід у силу соціально-економічних причин змушений з юності займатися однією й тією ж справою, то це негативно позначається на його особистісному розвитку.

Процес професійного самовизначення охоплює тривалий період життя людини – від появи зачатків професійних інтересів і схильностей у дитячому віці до остаточного утвердження обраної сфери професійної діяльності в роки зрілості.

У професійному самовизначенні розрізняють ряд етапів. Перший етап – дитяча гра, протягом якої дитина приймає на себе

різні професійні ролі. Другий етап – підліткова фантазія, коли підліток бачить себе у мріях представником тієї чи іншої привабливої для нього професії. Третій етап, який охоплює весь підлітковий та більшу частину юнацького віку, – попередній вибір професії, коли виділяється декілька найбільш реальних і прийнятних варіантів, між якими й робиться вибір. Четвертий етап – практичне прийняття рішення, власне вибір професії. Цей етап включає в себе такі головні компоненти: визначення рівня кваліфікації майбутньої діяльності, обсягу та часу підготовки до неї, вибір конкретної спеціальності, обговорення питання вибору з обізнаними людьми, усвідомлення можливості конфлікту між здібностями, цінностями, інтересами й об'єктивними умовами реального світу.

Професійне самовизначення охоплює такі психологічні проблеми, як вибір професії, професійна орієнтація, поінформованість у питаннях професійної підготовки тощо.

Психологічними чинниками, які складають основу професійного самовизначення є: формування навичок усвідомленого професійного самовизначення; усвідомлення цінності суспільно корисної праці; загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації в країні; усвідомлення необхідності загальної і професійної підготовки для повноцінного самовизначення і самореалізації; загальна орієнтація у світі професійної праці; виділення подальшої професійної мети (мрії); узгодження мрії з іншими важливими життєвими цілями (сімейними, особистими ; усвідомлення внутрішніх перепон, які можуть ускладнити досягнення мети.

Форми та методи профорієнтаційної роботи у школі:

– довідково-інформаційна профконсультація (ознайомлення школярів зі світом професій, формування уявлень про різні професійні компетенції, допомога щодо усвідомлення зв'язку професійних бажань учнів із привабливими місцями навчання чи роботи, навчання навичкам ефективної поведінки в умовах сучасного ринку праці тощо). Традиційно в ході групових консультацій школярі одержують інформацію за наступними

темами: «Світ професій», «Людина і професія», «Здоров'я й вибір професій»;

– використання психодіагностичного інструментарію: тестів і опитувальників, профорієнтаційних ігор, різних процедур індивідуальної, групової роботи (спеціально організованих дискусій з гострих питань, консультативних методів, бланкових технологій, різних схем аналізу і самоаналізу ситуацій самовизначення тощо);

– вивчення індивідуально-психологічних особливостей школяра; виявлення інтересів, схильностей, професійних переваг (в ідеалі – допомога учню в самопізнанні, де важливо виявити не лише його особистісні недоліки, але і реальні можливості, які можна було б використовувати для досягнення професійних цілей).

– аналіз переліку реальних професій і конкретизація образу «ідеальної» професії у вигляді можливих варіантів вибору;

– формування знань про психологічні аспекти професійної діяльності, необхідних для підвищення ефективності вибору професії;

– зіставлення виявлених особливостей старшокласника з вимогами обраної ним професії, розробка програми і способів оволодіння майбутньою професією. Педагог може дати рекомендації: як співвіднести свої професійні наміри й психофізіологічні можливості; від яких професій варто відмовитися, тому що їх вимоги не відповідають психофізіологічним особливостям; як виробити індивідуальний стиль діяльності, щоб запобігти його стихійному формуванню шляхом проб і помилок;

– сприяння об'єднанню академічних і професійно-технічних знань;

– формування ціннісно-мотиваційної сфери й створення позитивного відповідального ставлення до професійного вибору, навчання й трудової діяльності;

– здійснення морально-емоційної підтримки школярів (розвиток впевненості, оптимізму, прагнення досягати життєвого успіху.

– допомога у оцінці можливих зовнішніх перешкод на шляху до професійних цілей

й визначення способів подолання бар'єрів;

– розвиток уміння визначати помилки при виборі професії, усвідомлювати наслідки випадкового вибору професії. Проблема випадкового вибору професії пов'язана, перш за все, з необдуманим рішенням самої людини. Занадто часто фактором вибору професії стає «випадок» – близькість роботи до житла, приклад товариша, упевненого в правильності єдиного вибору, наполегливі рекомендації батьків, що мають можливість допомогти опанувати певною професією, можливість одержати житло або прописку в місті тощо. Необхідно, щоб при виборі професії юнак виходив не тільки з найближчої перспективи, але обов'язково узгоджував її з віддаленими життєвими цілями, які могли б бути реалізовані завдяки праці у вибраній сфері професійної діяльності.

Тема 25. МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ Й СТАРШОКЛАСНИКІВ

Загальні принципи формування мотивації навчання школярів. Становлення мотиваційної сфери підлітків й старшокласників. Способи формування позитивної мотивації учіння

Мотивація – система факторів, детермінуючих поведінку. Мотиваційна складова учбової діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Центральними елементами мотиваційної сфери є інтерес та усвідомлена необхідність («треба»).

Загальні принципи формування мотивації навчання школярів

Сильний внутрішній мотив є безкорисливим, займає центральне місце серед інших мотивів навчання. Формування мотивації через визначення цілей навчальної діяльності буде більш дієвим, якщо учнів більше орієнтують на способи, а не на результат діяльності.

Учні, які особистою метою вважають самовдосконалення й вчаться не заради порівняння себе з іншими, досягають кращих результатів.

Учні, які сильніше прагнуть успіху, ніж уникнення невдачі, мають вищу мотивацію.

Якщо мета сформульована школярем самостійно, вона посилює мотивацію, позитивно налаштовує, утримується до результативного завершення діяльності. Мета, що задається ззовні викликає меншу пізнавальну активність, має менший мотиваційний вплив, часто не завершується результативно (зникає).

Учні, які ставлять за мету оволодіння предметом, швидше досягнуть високих результатів. Вони не шукають легких шляхів, учителя розглядають у ролі джерела знань, а не як особу, яка може виставити високий бал.

Учні, які приписують свій успіх внутрішнім факторам (власним зусиллям), докладають більше зусиль, ніж ті, що приписують його зовнішнім випадковим факторам, наприклад, примхам учителя.

Стабільні невдачі породжують обґрунтовану безпорадність, усвідомлення неспроможності контролювати своє життя. Безпорадність притаманна учням, які мають труднощі у навчанні.

Мотивація залежить віку та характеру навчальних ситуацій: чим молодші учні, тим більше формування мотивації залежить від обов’язковості ситуації, контролю з боку вчителя.

Позитивні результати має навчання без оцінювання в молодших класах: діти стають менш збудливими, у них поліпшується сон, апетит, вони починають краще вчитися.

Висока мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у випадку недостатньо розвинутих спеціальних здібностей чи недостатнього запасу необхідних знань, умінь і навичок.

У формуванні мотивів навчання значну роль відіграють словесні підкріплення, зокрема оцінки, які інформують учнів про рівень їхніх знань, успіх чи неуспіх у конкретній ситуації, виражає ставлення вчителя до них. На уроці кожен аспект оцінки має спонукальну дію . Учитель може використати «діловий» й «змагальний» мотиви, які сприяють відновленню втраченого інтересу до навчання; «короткі мотиви», що ситуативно

активізують розумові дії учня, готують передумови для відродження пізнавального інтересу, який повинен бути постійним мотивом навчальної діяльності. За відсутності пізнавального інтересу активна навчальна діяльність учня неможлива.

Переживання учнем «успіху» чи «неуспіху» в учбовій діяльності призводить до появи бажання або небажання займатися такою діяльністю.

Психологічними механізмами негативного ставлення до учбової діяльності є наявність в учнів вузьких спонукань, нерозуміння змісту учіння, домінування мотивів особистісного самоствердження, відсутність орієнтації на пошук нових способів розв'язання завдань і виконання учбової роботи, несформованість уміння ставити цілі, долати перешкоди, пасивність при зіткненні з труднощами, переважання емоцій тривожності, постійна невдоволеність собою, а також, суперечності, конфлікти, проблеми у стосунках з іншими людьми, із самим собою (А. Маркова).

На формування мотиваційної сфери навчання впливають емоційне ставлення учня до вчителя, підтримання педагогом уваги, значущості, упевненості й задоволення учня своїми діями.

Становлення мотиваційної сфери підлітка

Проблема учіння і навчальних досягнень є дуже важливою у підлітковому віці. Якісних змін зазнає мотивація учіння підлітків.

Динаміка ставлення дітей до учбової діяльності при переході до середніх класів така: діти майже не цікавляться навчанням, відбувається диференціація відносної зацікавленості різними предметами, деякі з них починають сприйматися як нудні. У багатьох підлітків знижується інтерес до навчання, а школа перестає бути центром особистісного, інтелектуального, соціального (морального, духовного) життя. Причиною цього є несформованість їхньої учбової діяльності. Це унеможливлює задоволення потреби у самоствердженні.

При переході до підліткового віку спостерігається неповне усвідомлення школярами соціальної природи навчання. Широкі соціальні мотиви учбової діяльності можуть формуватися тільки

тоді, коли підлітки розуміють важливість навчання як суспільно корисної діяльності.

Інтереси підлітків. Рушійною силою психологічного розвитку підлітка є інтереси. Порівняно з молодшим шкільним віком інтереси у підлітків набувають більшої цілеспрямованості, активності та глибини. З іншого боку, інтереси ще багато в чому зберігають свою мінливість і лише у старших підлітків набувають певної стійкості . Саме в цьому віці розпочинається формування домінуючої спрямованості пізнавальних та інших інтересів особистості. Нерідко вже можна спостерігати і визначення професійних намірів, яке супроводжується серйозними зусиллями щодо підготовки себе до омріяного майбутнього.

Спостерігається диференціація і поглиблення пізнавальних інтересів підлітків. У багатьох учнів з'являється стійке прагнення до розумової роботи, оволодіння новими знаннями та вміннями, усвідомлений інтерес до певних навчальних предметів і відповідних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту. У деяких підлітків обсяг знань з однієї чи кількох галузей може набагато перевищувати вікову норму.

Чим більш стійкими є професійні наміри підлітка, тим більш диференційованим буде його ставлення до навчальних предметів (останні чітко розрізнюються як «потрібні» та «непотрібні»). Самостійна діяльність таких підлітків дедалі більше набуває характеру самоосвіти у певному напрямку і з чіткою метою – оволодіти знаннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності.

З дорослішанням підліток усе частіше і послідовніше виявляє просоціальну та індивідуально-суспільну мотивацію діяльності, що супроводжується ослабленням групової мотивації. Мотиви виникають на основі свідомо поставленої мети та свідомо прийнятого наміру.

Розвиток мотиваційної сфери старшокласника

У старшокласників відбуваються зміни мотиваційної структури учіння. Виявляються мотиви, які відсутні у підлітків (мотив самовдосконалення виступає як прагнення підвищити свій культурний рівень, бажання стати цікавою, різнобічно розвиненою

людиною). Підвищується інтерес до навчання, його внутрішня вмотивованість, домінують мотиви самовизначення. Відбувається упорядкування, інтегрування системи потреб.

Старшокласники, для яких головною є навчально-професійна діяльність, починають розглядати навчання як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності. Навчальні інтереси набувають більш широкого характеру, стають стійкими у порівнянні з інтересами підлітків. Саме у старшому шкільному віці виявляється свідоме позитивне відношення до навчання, юнаків цікавлять переважно ті предмети, які будуть потрібні у подальшому житті, починає хвилювати успішність навчання. Звідси недостатня увага до «непотрібних» предметів, зникає зневажливе ставлення до оцінок, властиве підліткам.

Інтереси старшокласників. Найважливішим психологічним новоутворенням є вміння складати життєві плани, шукати засоби їх реалізації, готовність до професійного й особистісного самовизначення. У системі ціннісних орієнтацій на чільному місці опиняються професійні інтереси. Їм підпорядковуються і зусилля, спрямовані на самовиховання.

У навчальній діяльності старшокласника, крім пізнавальних (засвоєння знань з навчальних предметів, що мають особистісну цінність), з’являються і соціальні мотиви, серед яких провідним є мотив досягнення. А навчальна діяльність розглядається старшокласником як засіб реалізації життєвих планів. Одні учні спрямовують свою активність на засвоєння знань, інші – на досягнення соціального результату.

Наприкінці старшого шкільного віку формуються якісно нові смислоутворювальні мотиви, посилюються мотиви самоосвіти, прагнення до аналізу стилю власної учбової діяльності, усвідомлення її сильних та слабких аспектів, вияв індивідуальності в процесі навчання. Пізнавальні мотиви гармонізуються із соціальними мотивами, а особистісні настанови – із вимогами суспільства. За наявності сенсу навчання підвищується його успішність, легше відбувається засвоєння учбового матеріалу, підвищується продуктивність запам’ятовування, краще концентрується увага, зростає працездатність, витривалість.

Способи формування у школярів позитивної мотивації учіння

Основними факторами, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, є: зміст навчального матеріалу; організація навчальної діяльності; групові форми навчальної діяльності; оцінка навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності вчителя.

Способи формування у школярів позитивної мотивації учіння:

– виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості засвоєних знань для власної життєдіяльності, розкриття можливостей практичного використання навчального матеріалу;

– організація навчальної діяльності, яка відкривала б простір для вияву учнями інтелектуальної самостійності, ініціативності, вироблення навичок пошукової діяльності;

– сприяння трансформації суспільної цінності знань в особистісний план розвитку суб’єкта навчання, прийняття ззовні заданих норм (писаних правил у внутрішні, реальні та дієві мотиви учбової діяльності;

– формування цілеутворення, цілепокладання як здатності школяра не лише сприймати мету, поставлену вчителем, а й самостійно визначати її, планувати свою роботу, утворювати ієрархію цілей (кінцевий результат й проміжні цілі), правильно вибудовувати послідовність цілей у часі;

– узгодження цілей учбової діяльності з реальними фундаментальними потребами індивіда, гармонізація мотивів, які школяр «лише розуміє» з мотивами, що конкретно реалізуються;

– сприяння усвідомленню об’єктивної суспільної значущості учіння, підтримка системи ідеалів і цінностей навчання у мікросоціальному оточенні та сім’ї школяра;

– підвищення інформативності змісту уроку за рахунок різноманітності навчального матеріалу, демонстрації новизни знань, сучасних досягнень науки;

– доцільне співвідношення старого й нового матеріалу, коли нове будується на основі відомого;

– оптимізація вибору методів проблемного навчання, використання творчих робіт, ігор, бесід, дискусій, поєднання навчання з працею;

– підтримування допитливості, захоплення, інтересу як головних рушійних сил навчальної діяльності школяра;

– створення умов для реалізації активності школярів у творчому перетворенні учбового матеріалу;

– використання групових форм діяльності. Відомо, що в багатьох випадках групова форма навчальної діяльності створює кращу мотивацію, ніж індивідуальна. Групова форма «втягує» в активну роботу навіть пасивних, слабко мотивованих учнів, тому що вони не можуть відмовитися виконувати свою частину роботи, не піддавшись обструкції з боку товаришів. Крім того, підсвідомо виникає установка на змагання, бажання бути не гіршим за інших.

– участь школярів у довгострокових навчальних проектах;

– впровадження різних форм позаурочної роботи, які поглиблюють інтереси (екскурсії, змагання, конкурси, вікторини);

– емоційна забарвленість навчання, створення сприятливого мікро соціального середовища, емоційного тонусу пізнавальної діяльності, стимулювання успіху, результативності діяльності;

– використання мотивуючої ролі оцінки результатів навчальної діяльності. Однак занадто часте оцінювання (виставляння оцінок) призводить до того, що одержання гарних оцінок стає для учнів самоціллю. Відбувається зрушення навчальної мотивації із самої діяльності, з її процесу й результату на оцінку. Багато школярів прагнуть будь–якими нечесними способами здобути оцінку (бали). Це призводить до вгасання мотиву власне навчальної (пізнавальної) діяльності й до деформації розвитку особистості учня. Важливо, щоб в оцінці давався якісний, а не кількісний аналіз навчальної діяльності учнів, підкреслювалися позитивні моменти, зрушення в освоєнні навчального матеріалу, виявлялися причини наявних недоліків, а не лише констатувалася їхня наявність.

– використання вчителем позитивної оцінки, схвалення однокласниками («діловий» мотив), активних пошукових дій, правильного розв’язання навчального завдання; творчої конкуренції на уроці («змагальний» мотив);

– урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів (рівня домагань, самооцінки, самоконтролю, можливостей .

– організація різноманітних форм соціального співробітництва вчителя й учнів у зоні найближчого розвитку з поступовою передачею останнім деяких функцій, що традиційно здійснював педагог;

– урахування впливу стилю педагогічної діяльності вчителя, оскільки різні стилі формують різні мотиви. Авторитарний стиль формує «зовнішню» мотивацію навчання, мотив уникнення невдач, затримує формування «внутрішньої» мотивації. Демократичний стиль педагога, навпаки, сприяє «внутрішній» мотивації, а ліберальний стиль знижує мотивацію навчання.

– турбота про психологічну привабливість особистості педагога, стилю його спілкування з учнями, захопленість самого вчителя предметом викладання;

– розвиток активного внутрішнього ставлення до знань і способів їх здобування, що сприятиме особистісному розвитку школярів

– запобігання формуванню негативної мотивації учбової діяльності («мотивація уникнення», «мотивація вимушеності»), усвідомленню учнем можливих покарань з боку дорослих (вчителів, батьків) через низький рівень навчальних досягнень школяра.

Тема 26. ПРОБЛЕМА НИЗЬКОЇ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Психолого-педагогічні умови роботи вчителя із проблемою низької результативності навчальної діяльності школярів. Ситуації застосування педагогом практичних методів й способів запобігання неуспішності. Приклади використання прийомів психолого-педагогічної підтримки школярів, які мають труднощі у навчанні

Труднощі у навчанні зумовлюють неуспішність і відставання школярів. ***Неуспішність*** – це невідповідність підготовки учня

вимогам змісту освіти, його комплексна, підсумкова непідготовленість, яка виникає в кінці певного відрізку навчання (наприкінці чверті, півріччя). ***Відставання*** співвідноситься з неуспішністю, як частина з цілим. Воно виявляється у непідготовленості, невиконанні елементів освіченості, вихованості, розвитку на одному з проміжних етапів навчального процесу.

Психолого-педагогічні умови роботи вчителя з проблемою низької результативності навчальної діяльності школярів:

1. *Дотримання педагогом загальних принципів роботи з учнями, неуспішними у навчанні*

Психолого-педагогічні принципи корекції неуспішності навчання наступні: формування навичок навчальної праці і мислення; з'ясування та змінення мотивації учіння; розвиток учнів за допомогою «зони найближчого розвитку», дотримання відповідності зростання вимог до дітей зростанню їхніх можливостей реалізувати ці вимоги; індивідуально-диференційований підхід до школярів з низьким рівнем навчальних досягнень; оптимальна організація та контроль навчального процесу, який поєднується із самоконтролем учнів; система учнівських доручень; занять, вправ і прийомів, спрямованих на формування позитивної «Я-концепції» в кожного учня; консультування школярів щодо питань раціональної організації учбової діяльності; співпраця з батьками; культивування позиції щодо соціальної важливості навчання, яке має бути не лише цікавим процесом, а й важкою наполегливою працею тощо.

2. *Виявлення педагогом причин неуспішності школярів у навчанні*

Неуспішність рідко обумовлена лише однією причиною. Частіше це цілий комплекс факторів.

Причини неуспішності: *соціальні причини* зумовлені зниженням цінності освіти; приниженням соціальної ролі вчителя як джерела знань; домінуванням атмосфери практицизму в деяких школах, низьким рівнем матеріальної забезпеченості деяких родин тощо; *педагогічні причини* зумовлені недостатністю диференційованого підходу вчителя**,** неправильним підбором

навчального матеріалу, неадекватними методами навчання, формалізмом виховних впливів, невмінням учителя будувати стосунки з учнями; вадами сімейного виховання, несприятливим мікрокліматом у родині, байдужістю дорослих та відсутністю бажання надати дитині допомогу; *психологічні причини* зумовлені низьким рівнем довільності, відсутністю мотивації досягнення успіху, слабкістю вольової сфери, заниженою самооцінкою, несформованістю способів навчальної діяльності, прийомів самостійної роботи учня, недоліками розвитку його пізнавальних процесів, негативними впливами товаришів тощо; *нейрофізіологічні причини* зумовлені функціональною слабкістю вищої нервової діяльності, дисфункціями мозку, порушеннями слуху, зору, мови; *соматичні причини* зумовлені загальною ослабленістю організму, хронічними захворюваннями, швидким стомленням (Ю. Гільбух, Т. Лисянська, Л. Співак).

3. *Знання вчителем груп невстигаючих учнів та урахування їхніх особливостей у роботі*

Учені виокремлюють такі групи невстигаючих учнів (О.Скрипченко, Н. Менчинська, М. Савчин та ін.):

Педагогічно або соціально занедбані діти. Дітей цієї групи характеризують недостатня мотивація учіння, інтелектуальна пасивність, звуженість та обмеженість знань і уявлень про світ, несумлінність, недбалість, стійкі труднощі в навчанні.

Ослаблені діти. Діти цієї групи через захворювання мають низьку працездатність, швидко втрачають концентрацію уваги, сприймають навчальний матеріал лише протягом 20-30 хв. Перенесене захворювання і погане фізичне самопочуття впливають на розуміння учбових завдань, уповільнення темпу роботи, витривалість на уроках.

Діти із несформованими інтелектуальними навичками і недоліками розвитку вищих психічних функцій. Діти цієї групи здатні виконувати завдання тільки раніше опанованими способами. Вони довго усвідомлюють умови завдань, дуже повільно їх розв’язують, а перше ліпше рішення уважають остаточним. Іноді прагнуть виконати роботу якнайшвидше, абияк, не перевіряючи правильність виконання. Часто такі діти є дуже несамостійними.

Діти з «набутою» проблемністю. До невстигаючих можна також віднести дітей, у яких висока якість розумової діяльності (мислення) поєднується із негативним ставленням до навчання, котрі частковою або цілковито втратили соціальну позицію школяра. Такими вони стали через життєві обставини, певні психологічні чи моральні травми (відчули свою самотність й непотрібність).

Є учні з низькою здатністю до навчання, але позитивним ставленням до учіння та зі збереженням позиції школяра. Є школярі з низьким рівнем розумових здатностей і негативним ставленням до навчання. Вони геть не відчувають себе школярами і не розуміють навіщо мусять вчитися.

4. *Здатність педагога* своєчасно виявити *й розпізнати ознаки неуспішності й відставання учнів засобами спостереження, спілкування, контролю.*

Ознаки неуспішності та відставання у навчанні: учень відчуває труднощі у відтворенні теоретичних положень відповідних тем, не може відповісти на поставлені запитання, дати визначення понять, виділити головну думку, неправильно вживає терміни, не помічає помилок у відповідях інших учнів; школяр не може застосувати формули, правила розв’язку типових чи нестандартних завдань, не спроможний скласти план роботи, зрозуміти, які нові знання здобув внаслідок виконання учбового завдання; спостерігається відсутність у школяра пізнавального інтересу. Він не шукає додаткової літератури, не слухає відповідні радіопередачі, не дивиться науково-популярні фільми, ніколи не ставить вчителеві запитань, не помічає цікаві моменти на уроці, не хоче виконувати роботу, за яку не ставлять бали; учень не здатен точно виконати дію чи систему дій за певним алгоритмом (правилом), виконати дії автоматично в системі складної діяльності, не уміє комбінувати засвоєні дії відповідно до нових умов, не може оцінити правильність виконаної вправи; спостерігається відсутність інтересу до своїх можливостей у плані вияву самостійності (вибір способів, дій, операцій тощо). Школяр байдужий до своїх успіхів й невдач, прагне уникати виконання важкої роботи, завдань творчого характеру.

5. ***Застосування педагогом практичних методів й способів запобігання неуспішності учнів***

Способи запобігання неуспішності можуть бути різноманітними: пошук оптимальних методів і форм навчання, впровадження нових педагогічних технологій; всебічне підвищення ефективності кожного уроку; використання сукупності заходів, спрямованих на зміну умов навчання й виховання (факультативні заняття, створення корекційних класів для дітей із слабким здоров'ям тощо); допомога в плануванні навчальної діяльності (планування повторення й виконання мінімуму вправ для ліквідації прогалин, алгоритмізація навчальної діяльності стосовно аналізу й усунення типових помилок, додаткове інструктування в ході навчальної діяльності тощо ; діагностування причин неуспішності, своєчасне виявлення прогалин у засвоєнні навчальної програми; систематичний контроль та оцінювання результатів навчання (частіше опитування учня, перевірка всіх домашніх завдань, активізація самоконтролю в навчальній діяльності тощо); організація систематичних додаткових занять, спрямованих на засвоєння й використання основних прийомів навчальної діяльності; налагодження взаємодії психолога й вчителя, спрямована на визначення та підвищення соціометричного статусу індивіда у класі; виявлення позитивних сторін особистості у різних видах діяльності, створення у школі атмосфери довіри, уваги до особистості, забезпеченні загального розвитку невстигаючих; використання вправ, що зміцнюють емоційно-вольову сферу школяра, розвивають його пізнавальні процеси; формування адекватної самооцінки й потреби у рефлексії (відстеження перебігу розумової діяльності, самоаналіз й усвідомлення труднощів); пошук компенсаторних можливостей школяра завдяки зміні мотивації учіння; посилення роботи з батьками щодо організації необхідних умов для роботи дитини вдома; консультування батьків щодо проблем керівництва самостійною роботою школяра, планування режиму дня, нейтралізації негативного впливу сімейних обставин на ставлення школярів до учіння, усунення інших зовнішніх чинників, що призводять до неуспішності; складання програм допомоги учневі із залученням до співпраці

щодо її реалізації батьків дитини.

6. *Ефективне впровадження вчителем прийомів психолого-педагогічної підтримки школярів, що мають труднощі у навчанні*

Проаналізуємо декілька практичних прийомів психолого-педагогічної підтримки невстигаючих учнів.

Прийом дозування викладу навчального матеріалу. Деякі учні ігнорують навчальні завдання через те, що вони здаються їм нездоланними, вони не можуть успішно засвоїти новий матеріал. Учителі можуть допомогти цим учням, якщо поділять завдання на менші смислові частини з подальшим обов'язковим закріпленням. Чим більш рельєфно буде продемонстровано логічні зв'язки між ними, підкреслено складові, що містять нові знання, тим більш зрозумілим стане зміст учбової інформації.

Прийом підвищення доступності змісту навчального матеріалу, що пропонується вчителем на уроці. Часто школярі не засвоюють матеріал через нерозуміння значної кількості в розповіді вчителя незнайомих слів (наукової термінології). Щоб уникнути цього, слід чітко визначити мінімум наукових термінів, які повинен опанувати учень; доцільно показати (там, де це можливо) відмінність їх від повсякденних понять, навести аналогічні терміни, пояснити їхнє походження; ці терміни необхідно використовувати багаторазово для їх ґрунтовного закріплення в пам'яті. Можна використати прийом складання словників наукової термінології з певного предмету.

Прийом створення ситуацій успіху. Якщо учень має неприємний досвід академічної невдачі, доцільно запропонувати йому таке завдання, яке він насправді здатен успішно виконати (передбачити завдання зі зниженою складністю). Потрібно складати завдання так, щоб перша його частина була простою. Якщо учень відчуває задоволення від успіху, він, як правило, стає більш впевненим, з більшим бажанням ризикуватиме під час виконання наступної частини завдання. При оцінюванні використовуються розгорнуті критерії педагогічної оцінки, зокрема, в деяких випадках бал оцінювання окремих успішних елементів діяльності може бути трохи завищеним. Таким чином, постійне створення та

«підкріплення» ситуації успіху в учінні (навіть у формі позитивної реакції на будь-який вияв відповідального ставлення дитини до виконання своїх навчальних обов'язків) сприяє доланню відставання. Важливо також порівнювати реальні успіхи школяра на основі його ж власних попередніх досягнень, а не успіхів інших однокласників . Атмосфера підвищеної цілеспрямованості навчання породжує бажання працювати, вчитися без остраху, спокійно, одержуючи задоволення від спроби власних сил, від власного виконання завдань.

Прийомів формування позитивного ставлення до самостійної роботи передбачає надання школяреві можливості вибору завдання за ступенем його складності. Незацікавлені учні часто виправляються, якщо їм дають право вибору того чи іншого способу опанування теми навчального процесу. Наприклад, учням можна дозволити обирати перелік завдань чи книжки для реферування, а також оцінювати власну роботу. Важливо пам'ятати, що вмотивованість учня час від часу може змінюватися залежно від предмету, оточення чи стилю викладання. Дитина може неохоче читати художню літературу, але з ентузіазмом займатися математикою. Інший може бути неуважним і незацікавленим протягом уроку, але із захопленням поставиться до спостереження за перебігом експерименту. Завдання вчителів під час здійснення спроби мотивації невмотивованих учнів полягає, насамперед, у пошуку причини того, що відвертає їх від навчання, а вже потім – у виборі способів подолання цих перешкод і залучення невстигаючих до учіння. Самостійно долаючи труднощі, школяр отримує задоволення й наснагу.

Прийом популяризації талантів і здібностей учнів. Неуспішні учні – це часто розчаровані особистості, які сприймають школу як місце своїх невдач і провалів. У такому випадку потрібно спробувати змінити таке ставлення і знайти у школі можливості для цих учнів вирізнитися серед інших продемонструвати свої таланти перед однокласниками і шкільним колективом.

7. *Запровадження різних видів допомоги учневі з низьким рівнем підготовки на різних етапах уроку:*

– *у процесі контролю за підготовленістю учнів:* створення

атмосфери особливої доброзичливості під час опитування; зниження темпу опитування, збільшення часу для підготовки завдання біля дошки; розробка разом з учнем орієнтовного плану відповіді;стимулювання оцінкою, підбадьоренням, похвалою;

– *під час викладу нового матеріалу:* застосування до учнів з низьким рівнем підготовки заходів щодо підтримання інтересу й використання запитань, які з'ясовують ступінь розуміння учнями навчального матеріалу; залучення їх як помічників до підготовки приладів, дослідів тощо;

– *під час організації самостійної роботи:* вибір для груп з низьким рівнем підготовки найбільш раціональної системи вправ, а не механічного збільшення їхньої кількості; більш докладне пояснення послідовності виконання завдання; попередження про можливі утруднення, використання карток-консультацій, карток з алгоритмом або планом дій;

– *у ході самостійної роботи учнів на уроці:* поділ завдань на етапи, поділ складних завдань на кілька простих, посилання на аналогічне завдання, виконане раніше; нагадування прийому й способу виконання завдання; вказівка на необхідність актуалізувати те чи інше правило; посилання на правила і властивості, необхідні для розв'язку завдань, вправ; інструктування щодо раціональних способів виконання завдань, вимога їхнього належного оформлення; стимулювання самостійних дій школярів, які не встигають; більш ретельний контроль за їхньою діяльністю, вказівки на помилки, перевірка, виправлення.

Тема 27. ПСИХОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ

Оцінювальна діяльність вчителя: закономірності, труднощі й помилки, правила оцінювання знань учнів із різними типами нервової системи. Приклади видів й форм вербального оцінювання знань школярів відповідно рівня їхніх навчальних досягнень

Важливим аспектом діяльності педагога є його контроль за навчальною діяльністю учнів. Процес оцінювання результатів навчання є компонентом контролю, тому оцінка знань учнів – це не разова процедура, а комплексний, тривалий, систематичний процес. Поведінка вчителя має бути оцінювальною. Педагогічна оцінка як важливий чинник психологічного, соціального, морального і духовного розвитку повинна характеризуватися об'єктивністю, вмотивованістю, виваженістю, зацікавленістю, критичністю і водночас оптимістичністю.

Процес оцінювання підпорядкований таким *закономірностям*: **1)** взаємопов'язаність оцінювальних впливів та успішності навчання: оцінка може позитивно і негативно впливати на успішність; **2)** спрямованість оцінки на похвалу і на покарання: висока оцінка спрямована на похвалу, низька – на покарання; **3)** необхідність врахування в оцінюванні учнів їхніх індивідуальних особливостей: одна й та сама оцінка по-різному впливає на здібного і нездібного, здатного чи нездатного до навчання учня, на учнів із різним типом темпераменту, різними мотивами навчання; **4)** плановий характер оцінювання, розрахованого на певний період і на конкретного учня, передбачення результату, свідомий вибір відповідних типів оцінок. В історії відомі парадокси оцінювання, коли видатних геніїв (І. Ньютона, Л. Толстого, В. Сєрова та ін.) педагоги оцінювали як бездарних; **5)** доброзичливе, чуйне ставлення до учнів під час оцінювання: учнів необхідно оцінювати адекватно, але не тільки за результатами навчання, а і з урахуванням їхніх навчальних зусиль (М. Савчин).

Щоб оцінка виконувала свої функції й мала освітнє й виховне значення, вона повинна відповідати наступним вимогам:

здійснюватися систематично, але без «перебору», тому що велика кількість парціальних (поточних) оцінок, не дозволяє розвитися самоконтролю, не дає учню можливість задовольнити потреби у самовираженні ; бути об'єктивною та неупередженою; мати диференційований характер залежно від старанності, здатностей і характеру школяра; мати індивідуальний характер; бути різноманітною за формою.

Труднощі й помилки оцінювальної діяльності вчителя

Складність оцінювальної діяльності вчителя полягає в її багатофункціональності, зорієнтованості на реалізацію головних функцій педагогічної діяльності (навчання, виховання і розвитку), тому при оцінюванні вчителю доводиться долати такі *труднощі*: невміння побачити межу, за якою починається якість знань, діяльність учня, які необхідно оцінювати за іншими критеріями; невпевненість, відсутність власного ставлення до системи оцінювання; використання оцінки як засобу демонстрування солідарності, загрози, покарання; орієнтування не на реальний результат конкретних учнів, а на порівняння з певним еталоном (наприклад, учнем-відмінником); відсутність чіткої системи оцінювальних дій, орієнтація не на якість, а на випадкові показники; невміння використовувати оцінювання для виховання дитини; мимовільне формування в учнів залежності від отримання оцінок певного рівня, що породжує зайві переживання, навіть психологічні порушення (М. Савчин).

Правила оцінювання знань учнів із різними типами нервової системи

Позитивно оцінюючи дії школяра, педагог повинен дотримуватися наступних правил: необхідно супроводжувати оцінку поясненнями, чому ця дія оцінюється так, а не інакше; оцінка повинна даватися вчасно, без відкладання на потім; потрібно підкреслювати значимість досягнутого учнем результату; необхідно заохочувати досягнення результату, а не участі взагалі; потрібно пов'язувати досягнення із витраченими зусиллями.

Правила оцінювання учнів із слабкою нервовою системою

1. Не ставте слабку дитину в ситуацію несподіваного запитання і необхідності швидкої відповіді. Потрібно дати учневі достатньо часу на роздуми і підготовку відповіді. **2.** Бажано запропонувати учневі давати відповідь не усно, а в письмовій формі. **3.** Не можна для засвоєння нового матеріалу обмежувати час, особливо коли цей матеріал значний за обсягом, складний і різноманітний за змістом. Педагог наперед повинен розділити його на окремі інформаційні частини і подавати їх поступово, у міру засвоєння. **4.** Краще не змушувати відповідати за щойно засвоєним на уроці матеріалом. Потрібно відкласти опитування на наступний урок, давши змогу учневі опрацювати його вдома. **5.** Шляхом правильної тактики опитувань і заохочень (не тільки оцінкою, а й зауваженням «відмінно», «добре», «молодець») потрібно формувати в учня впевненість у своїх силах й знаннях. **6.** Варто обережно оцінювати невдачі учня, адже він їх важко переживає. Бажано висловити співчуття і розуміння цьому учневі . **7.** Під час відповіді потрібно дати учневі час для перевірки й виправлення помилок або неточностей. **8.** Варто не відволікати такого учня, старатися не перемикати швидко його увагу, створювати спокійну атмосферу.

Правила оцінювання учнів з інертним типом нервової системи

1. Не вимагати від таких школярів одразу долучатися до роботи, їхня активність у виконанні нового виду завдання поступово зростає. **2.** Варто пам’ятати, що інертні діти не можуть виявляти високої активності у виконанні різноманітних завдань, а деякі з них узагалі відмовляються працювати в таких умовах. **3.** Не потрібно вимагати від інертного учня зміни невдалих формулювань іншими висловлюваннями. Йому треба дати час на обдумування нового варіанта відповіді, Такі учні частіше дотримуються стандартів у відповідях, уникають імпровізацій. **4.** Оскільки інертні учні нелегко відволікаються від попередньої ситуації, наприклад, від справ, якими вони були зайняті на перерві, не варто опитувати їх одразу на початку уроку. **5.** Не варто від інертного учня вимагати швидкої усної відповіді на запитання, їм необхідно дати час на обдумування і на підготовку відповіді. **6.** Під час виконання завдань не треба їх

відволікати, перемикати увагу на щось інше. **7.** Не слід змушувати інертного учня відповідати на запитання щойно вивченого матеріалу. Його опитування треба відкласти до наступного уроку.

Види й форми вербального оцінювання знань учнів відповідно рівня їхніх навчальних досягнень

Учителю необхідно пам'ятати, що оцінне судження, яке учень вважає справедливим, позитивне чи негативне, стає стимулом його поведінки і діяльності в майбутньому, впливає на його майбутню активність у самореалізації. Тож вдало дібрані форми вираження оцінних суджень стимулюють успішність.

У педагогічній практиці послуговуються такими видами часткової оцінки:

– *неоцінювання відповіді* учня, що є найбільш неприємним для нього, оскільки він не знає, чи правильно відповів, чого вимагає вчитель від нього;

– *опосередкована оцінка*, коли відповідь учня оцінюється через відповідь однокласника. Така оцінка впливає на формування стосунків у класі;

– невизначена оцінка («так, сідай...»). Вона є малоефективною, бо нічого конкретного, зрозумілого для учня вчитель не сказав;

– *негативна оцінка*. Характеризується ця оцінка тим, що педагог, оцінюючи відповідь учня, вказує на допущені помилки, стверджує, що відповідь була неправильною. Вона корисна, якщо спрямовує учня на їхнє подолання та уникнення прогалин у знаннях, мобілізує дітей;

– оцінка-згода. Цей вид оцінки неефективний для обдарованих у навчанні школярів і дуже вдалий для слабких;

– *оцінка-схвалення, підтримка.* Така оцінка позитивно впливає на учнів, які втратили віру у свої сили, недооцінюють свої можливості, оскільки отримані результати не відповідають їхнім старанням;

– *оцінка-критика.* Її результати залежать від способу стосунків, спілкування вчителя та учня. Вчитель не повинен допускати безтактовності, приниження особистості учня, бо це провокуватиме його озлобленість. Не можна допускати погроз, сарказму. Оцінка не повинна пов'язуватись з характеристикою особистості;

– *оцінка-бурхливе обурення.* До застосування її на практиці вдаються рідко, оскільки в жодному разі не можна допускати приниження гідності дитини (М. Савчин).

Важлива й форма оголошення оцінки. Типова помилка педагогів – персоніфікація оцінки. Вони часто оцінюють успіхи учнів не з позиції суспільно значимих норм, а з позиції свого власного сприйняття: «Я можу поставити тобі не більше семи балів!», «Моя оцінка тим, хто шумить, буде знижена!» тощо. Це «якання» розцінюється учнями як вияв педагогом волюнтаризму, необмеженої влади, ставить учня в залежне від педагога становище: його не оцінюють – йому «ставлять» оцінку.

Учитель може використовувати різноманітні формули вербального оцінювання школярів відповідно до рівня їхніх навчальних досягнень.

Наприклад:

Низький рівень (відтворення)

Старайся! Будь уважним!

Говори чіткіше! Спробуй не поспішати!

Ти спроможний на більше!

Не сумуй, у тебе все вийде!

Доклади більше зусиль!

Я вірю в тебе!

Я рада, що ти зрозумів правильно! Уже краще! Значно краще!

Середній рівень (розуміння сприйнятого)

Досить добре! Щодня тобі вдається все краще!

Значно краще! Так тримати!

Досить вдало! Я щиро радію за тебе!

Я погоджуюся із тобою! Я знала, що ти здатний це зробити!

Чудово! Молодець! Це твоя перемога!

Високий рівень (вияв творчих здібностей)

Дуже задоволена твоєю роботою!

Ти маєш особисту думку!

Бездоганна відповідь! Пречудово! Розумник (розумниця)!

Ми пишаємося тобою!

28. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ. ВІКОВІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ Й СТАРШОКЛАСНИКІВ

Вікові аспекти виховання підлітків й старшокласників. Передумови оптимізації виховання школярів у сучасному світі

Виховання – це педагогічний процес, спрямований на створення умов для розвитку самосвідомості, спонукальної сфери особистості, відображення у її свідомості смислів і мотивів людської діяльності, результатом чого є прагнення (дитини) до оволодіння власною життєдіяльністю. Виховання – діяльність педагогів-вихователів, спрямована на зміну свідомості, світогляду, психіки, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяє її моральному, духовному зростанню і вдосконаленню (М. Савчин).

Вікові аспекти виховання підлітків і старшокласників

Урахування своєрідності психічного та особистісного розвитку учня на кожному віковому етапі є необхідною умовою правильної організації виховного процесу.

Вікові аспекти виховання школярів-підлітків: основне завдання виховання підлітків полягає у забезпеченні формування внутрішньої позиції дорослої людини, відповідальної за себе та інших людей, сприяння переорієнтації з норм поведінки та цінностей, характерних для дітей, на норми та цінності дорослих; рушійною силою розвитку й виховання учнів середнього віку є суперечність між прагненнями підлітка бути дорослим та його реальними можливостями; інтенсивний фізичний розвиток впливає на зниження уваги, самоконтролю, можливість адекватного реагування на педагогічні впливи; засвоєння соціально-орієнтованої поведінки, розвиток соціального інтелекту підлітків залежить від здатності аналізувати, оцінювати життєві явища, бачити суттєві параметри поведінки іншої людини чи ситуацій, зберігати у пам’яті зразки соціально цінної поведінки; підліток частіше обирає за ідеал конкретну особистість, використовує порівняльну інформацію про успіхи і невдачі інших людей;

підлітки, яких довго оберігають від труднощів, інколи бояться настання відповідальної дорослості або ототожнюють її з буденною рутиною; заборони і покарання викликають у підлітка озлобленість, злість, бажання помститися за приниження. Учень середнього віку потребує задушевної розмови, входження у його внутрішній світ, поваги до його особистості, толерантного сприйняття висловленої ним критики дій дорослих; через свій егоцентризм підліток надзвичайно чутливий до дій, які можуть розвінчати його уявлення про себе (Я-концепцію); підлітки прагнуть самостійності, намагаються займатися самовихованням: саморозвитком інтелекту, розширенням світогляду, але найчастіше – загартуванням волі й характеру. Якщо дорослі не зауважують зусиль підлітків у саморозвитку, це породжує у них розчарування; посилений інтерес до сексуальних тем, який більше демонструє рівень вихованості найближчого оточення (старші ровесники, дорослі), ніж власного.

Вікові аспекти виховання старшокласників: відбувається природне зростання самостійності, розширюється сфера вільного спілкування, вільного вибору діяльності. Це ускладнює виховну роботу, доступність старшокласників виховним впливам; виникає соціально спрямований мотив особистісного й професійного самовизначення, основними потребами виступають потреби в самореалізації, самовираженні, з’ясуванні сенсу життя; загальні світоглядні пошуки у ранній юності конкретизуються у життєвих планах, які є надзвичайно важливими у становленні мотиваційної сфери особистості; поява здатності зважувати зовнішні і внутрішні обставини процесів, ситуацій дає старшокласникам можливість приймати достатньо усвідомлені рішення. Рішення, які приймають юнаки, набувають соціального спрямування. Це означає, що в процесі формування соціально спрямованих мотивів внутрішня позиція особистості починає відігравати провідну роль; чим більш соціально зрілим є юнак, тим більше його прагнення спрямовані у майбутнє, тим активніше формуються у нього пов’язані з перспективою життя спонукальні настанови; інтенсивно формується світогляд (система поглядів на об’єктивний світ і місце в ньому людини). Засвоєні раніше моральні норми, ідеали

зводяться у цілісну систему, яка дає змогу не тільки зрозуміти навколишній світ, а й оцінити його, знайти себе в ньому, визначити своє ставлення до нього та сенс свого життя.

Ці світоглядні пошуки нерідко зумовлюють переоцінку цінностей; формування світогляду включає соціальну орієнтацію особистості – усвідомлення своєї належності до соціальної спільноти (національної, професійної, вікової , вибір власного майбутнього соціального становища і способів його досягнення; виникає осмислена й адекватна поведінка, стійка ієрархічна система цінностей старшокласників, яка зумовлює їхні погляди і переконання, які контролюють бажання, перетворюються на мотиви діяльності, спонукають до самопізнання, самовдосконалення. Більше уваги приділяється прогнозуванню наслідків запланованих дій і вчинків не тільки з прагматичних, а й з морально-етичних, духовних позицій; громадянська та громадська активність учнів сприяє збагаченню їхнього морального та соціального досвіду, засвоєнню норм поведінки, виникненню певного ставлення до різних соціальних феноменів (релігії, культури, політики, ідеології, нації, влади, держави, освіти, спорту тощо); особливо важливою є проблема сенсу життя, яка постає в роздумах учнів про себе й своє призначення. Пошук сенсу життя в ранній юності стає передумовою майбутнього включення у соціальні стосунки, допомагає інтегрувати численні вимоги, вибудовувати життя не як послідовність розрізнених подій, вчинків, а як цілісний процес; ідеали набувають спонукальної сили, стають мотивами діяльності. У юнака змістова наповненість ідеалів зовсім інша, ніж у підлітка. Якщо ідеалом підлітка є конкретна людина, яка викликає у нього яскраві враження, то у ранній юності школяр починає свідомо формувати власні ідеали. У старшокласника вони спираються на загальні принципи, які можуть бути реалізовані в різних ситуаціях і утворюють чітко усвідомлювану моральну позицію. Перехід до узагальненого ідеалу є важливим етапом у розвитку особистості; свідомим, цілеспрямованим процесом стає засвоєння етичних знань. Воно полягає у формуванні стійких, особистісно значущих принципів поведінки, які є основою моральних переконань особистості.

Сучасні учні старших класів здатні аргументовано розмірковувати про моральні якості, критично переоцінюючи та переосмислюючи колись бездумно прийняті принципи; до закінчення школи юнак стає людиною, яка має певні моральні, соціально-політичні, економічні, наукові, культурні, релігійні та інші погляди, хоч і не завжди правильні, зате досить стабільні; найскладніше старшокласникам розібратись у питаннях політики, економіки, виробити своє ставлення до цих сфер людських відносин. Нерідко це породжує аполітичність, байдужість до соціально-політичних подій у країні, до проблем нації, держави, суспільства.

Психологічні передумови оптимізації виховання підлітків й старшокласників:

– глибоке розуміння психологічних закономірностей формування особистості в різні вікові періоди, оволодіння педагогічними й психологічними технологіями вивчення й формування розвиненої, вихованої особистості. У вихованні соціально зорієнтованої поведінки підлітків й старшокласників важливу роль відіграють контроль і виправлення недоліків, використання значущого прикладу, пояснень, очікувань, досвіду і оцінки особистості. Педагог і школа мають на конкретних прикладах розкрити суть певної цінності, пояснити, чому вона необхідна суспільству, переконати вихованців засвоїти її самостійно;

– реалізація принципу проблемності у вихованні, забезпечення внутрішньої та зовнішньої активності виховання, створення можливості для становлення соціально цінної спрямованості активності, творчості, відповідальності вихованців. Наприклад, гармонійний розвиток інтелектуальної, трудової і моральної дорослості та духовної зрілості підлітка мають випереджувати наслідування ним зовнішніх форм дорослості (манер, ролі, поведінки), які не повинні виходити за розумні межі і відігравати визначальну роль;

– урахування детермінант виховання в організації педагогічного процесу (спадковості, здоров’я школяра, провідної мотивації, інтересів і потреб особистості, умов і стосунків у сім’ї, впливу

класу, референтної групи, індивідуальних та вікових особливостей учнів, що впливають на процес соціалізації тощо);

– органічне поєднання суб'єктивно значущих для школяра якостей з тими, які вихователь прагне у нього сформувати. Якщо вихователь зрозуміє, що для вихованця є важливим і значущим, він може сподіватися на досягнення мети. Опора вихователя на наявні в учня потреби є джерелом активності і розвитку її особистості. Чим більше потреб актуалізовано, тим ефективніший вплив. Неврахування вихователем потреб дитини у самоствердженні, самостійності стримує розвиток особистості, нерідко породжує проблеми у стосунках між дитиною і дорослими;

– усвідомлення педагогом перспектив розвитку особистості підлітків й старшокласників. Ефективність виховання залежить від його спрямованості на становлення цінних для дитини якостей. Наприклад, відчайдушний, іноді імпульсивний, здатний витримати сильні навантаження учень охоче візьметься за виконання складного доручення, якщо педагог відзначить його сильні особистісні якості, висловить свої сподівання на позитивні результати;

– включення школярів у різні соціально-значимі види діяльності, які обов'язково містять доброчинні дії; виховання здатності орієнтуватися у духовних, моральних, громадянських, естетичних та інших цінностях. Особистість засвоює моральні й духовні цінності, як мають для неї безумовну значущість, особистісний смисл, включаються у структуру образу «Я»;

– опора на учнівську групу й використання її позитивного виховного потенціалу задля підвищення ефективності педагогічних впливів; активізація змін соціальної позиції особистості в референтній групі;

– організація доцільного, морально спрямованого, духовно збагаченого спілкування у системах «вихователь-вихованець», «учень-учень»; запобігання формалізму й нещирості у взаєминах із вихованцями; впровадження таких способів взаємодії як переконання, обґрунтування свого погляду, готовність до обговорення проблем, увага до аргументації школяра тощо; унеможливлення маніпулятивних впливів на учнів;

– здійснення гуманно доцільного та науково обґрунтованого словесного впливу (доступність; доречність щодо конкретного випадку; аналіз яскравих, нетипових прикладів; аргументованість; урахування почуттєвої сфери, актуальних емоційних станів, виправдане й раціональне застосування заохочення й покарання). Зміна ставлення дорослих до підлітків стратегічно й тактично має випереджувати їхні вимоги, а не бути вимушеною реакцією на них;

– попередження негативних стереотипів виховання; систематична діагностика та профілактика особистісних деструкцій підлітків та учнів старшого шкільного віку; корекція комунікативних деформацій в учасників педагогічної взаємодії;

– гуманізація відносин у родинному, шкільному середовищі, у групі однолітків. Педагог повинен сприяти розвитку у вихованця здібності розуміти своє внутрішнє Я, зовнішню ситуацію з метою вибору гуманної поведінки. Завдяки цьому вихованець стає суб’єктом саморозвитку, набуває власної відповідальної свободи, відкриває моральне, духовне та соціальне;

– застосування виховних засобів на тлі емоційної підтримки й доброзичливих взаємин між педагогом та вихованцем, дотримання оптимального співвідношення контролю, вимогливості до учнів з визнанням їхньої гідності, виявів самостійності, ініціативи. Дорослі повинні зберігати високі очікування щодо учнів, використовувати групові бесіди та інші джерела досвіду, що репрезентують необхідні правила поведінки, і дати учням можливість спостерігати за результатами своїх зусиль, оцінюючи їх;

– актуалізація особистісної рефлексії та систематичного аналізу вихованцем власних учинків, прогнозування та усвідомлення їхніх наслідків для іншої людини чи групи;

– створення емоційно збагачених виховних ситуацій, залучення у них школярів; підтримка високого рівня емпатії, емоційного співпереживання вихованців іншій людині, нейтралізація егоїстичних виявів вихованців;

– сприяння становленню у старшокласників почуття неповторності, цілісної Я-концепції. Формування у юнаків та дівчат високоморальних ціннісних орієнтацій з проблем дружби,

кохання, шлюбу, громадських відносин, виховання дітей у сім'ї одне з багатогранних і складних завдань виховної роботи;

– толерантне керування процесами фізичного й вольового самовиховання у підлітків, морального самовдосконалення й професійного самовиховання у старшокласників. Особливого значення у вихованні набувають принципи самодіяльності, самоврядування, оптимальної самоактивності.

Тема 29. ОБДАРОВАНІ ДІТИ

Необхідність психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів. Види й ознаки обдарованості. Психологічні основи й умови ефективної роботи вчителя з обдарованими школярами

Попри усі складності суспільного розвитку (економічного, соціального, політичного) спостерігається наявність соціального замовлення на обдаровану особистість, яке виступає необхідною умовою повної реалізації людиною її природних потенцій. Необхідність психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів активізує наукові пошуки у визначеній сфері, інтерес до природи обдарованості, методик виявлення й подальшого розвитку, накопичення різнопланового міжнародного досвіду навчання та виховання обдарованих дітей.

Обдарованість – якісно своєрідне, особистісне поєднання здібностей, від якого залежить імовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності. Відповідно до позиції Б.М. Тєплова обдарованість, як і здібність, не вроджена, а існує у розвитку. Дуже важливо, що дане поняття насамперед *якісне.* Обдарованість – підвищений рівень розвитку однієї чи декількох здібностей людини, на основі яких виникає можливість досягти високих результатів у соціально значимих видах діяльності (В. Панов, А. Матюшкін). Обдарованість – це рівень розвитку загальних здібностей, який визначає діапазон діяльностей, у яких людина може досягнути значних успіхів (О. Полозенко).

Види та особливості обдарованості

За критерієм «діяльність та сфери психіки, що її забезпечують» виділяють такі види обдарованості:

– інтелектуальна – вид обдарованості, який забезпечує швидке оволодіння основними поняттями, запам’ятовування та зберігання інформації;

– академічна – вид обдарованості, який проявляється в успішності вивчення окремих навчальних предметів;

– творча – особливий вид обдарованості, який породжується або здатністю продукувати, висувати нові ідеї, винаходити, або здатністю блискуче виконувати, використовувати те, що вже створено, відзначається високий показник оригінальності, розробленості, гнучкості, швидкості;

– лідерська (соціальна обдарованість) – виняткова здібність встановлювати зрілі конструктивні взаємини з іншими людьми, тобто здатність розуміти, любити, співчувати, ладнати з іншими;

– художня – вид обдарованості, яка забезпечує високі досягнення в галузі художньої творчості й виконавської майстерності в музиці, живопису, скульптурі, літературі, акторському мистецтві, виявлення зацікавленості до візуальної інформації, розвиток випереджувальних умінь;

– психомоторна – вид обдарованості, у якій виявляється зацікавленість до діяльності, яка вимагає точної моторики; володіння гарною зорово-моторною координацією; цікавість до руху (біг, стрибки, лазіння); наявність широкого діапазону рухів; гарне утримання рівноваги при виконанні рухових вправ; високий рівень основних рухових навичок; володіння винятковою фізичною силою.

У дитячі роки ознаки обдарованості оцінюються шляхом з’ясування співвідношення в них вікового і власне індивідуального (Н. Лейтес). ***Обдаровані діти*** – діти, у яких рано виявляються здібності й які набагато випереджають своїх однолітків. Вони характеризуються актуалізованою пізнавальною потребою, яка забезпечує мимовільне пізнання довколишнього середовища, перетворення невідомого на відоме, породження образів уяви і відповідною активністю.

Категорія обдарованих дітей неоднорідна. Серед них є діти з прискореним розумовим розвитком, з ранньою розумовою спеціалізацією та з окремими ознаками непересічних здібностей. Обдаровані діти *з прискореним розумовим розвитком* нерідко з двох-трьох років виявляють величезну пізнавальну потребу й вражаючу розумову активність. У три-чотири роки вони вміють читати і рахувати, на кілька років випереджаючи однолітків, що чітко простежується вже під час їх вступу до школи. Подекуди такі діти «перескакують» через класи, закінчують школу екстерном і вже в підлітковому віці стають студентами.

Обдаровані діти *з ранньою розумовою спеціалізацією* на тлі звичайного загального рівня *інтелекту* демонструють виразний *інтерес* до певної галузі знань, легко засвоюють і творчо використовують потрібний їм матеріал. Найчастіше це відбувається у *підлітковому віці*.

Обдаровані діти *з окремими ознаками непересічних здібностей* не випереджають однолітків за розвитком інтелекту й не мають високих успіхів у вивченні того чи іншого навчального предмета, проте в них дуже розвинені окремі *пізнавальні процеси* (наприклад, надзвичайна пам’ять, багата уява чи особлива спостережливість). Це, власне, потенційні ознаки обдарованості, які згодом можуть перерости *у спеціальні здібності*. (Н. Лейтес)

Ознаки обдарованості охоплюють інструментальний та мотиваційний аспекти поведінки обдарованої дитини.

Мотиваційний аспект поведінки обдарованої дитини може бути представлений такими ознаками:

– підвищена, вибіркова чутливість до певних сторін предметної дійсності (знаків, звуків, кольорів, рослин тощо) або до певних форм власної активності (фізичної, художньої тощо); яскраво виражений інтерес до тих чи інших сфер діяльності, захопленість якимось предметом, занурення в ту чи іншу справу; підвищена пізнавальна потреба, допитливість; інтерес до парадоксальної, суперечливої та невизначеної інформації, неприйняття стандартних, типових завдань і готових відповідей; висока

критичність до результатів власної праці, схильність ставити надважкі цілі, прагнення досконалості.

Інструментальний аспект поведінки обдарованої дитини може бути охарактеризований такими ознаками: наявність специфічних стратегій діяльності: швидке засвоєння діяльності й висока успішність її виконання; пошук й використання нових способів діяльності в умовах пошуку розв'язку в заданих ситуаціях; висування нових цілей діяльності за рахунок більш глибокого оволодіння предметом, що призводить до іншого бачення ситуації і пояснює появу неочікуваних ідей і рішень ; сформованість якісно своєрідного індивідуального стилю діяльності, що виявляється у схильності робити усе по-своєму; висока структурованість знань, уміння бачити предмет вивчення в системі, згорнутість способів дій у відповідній предметній галузі, здатність бачити у складному просте, а у простому – складне; особливий тип научуваності, що виявляється як у високій швидкості й легкості навчання, так й у повільному темпі навчання, але з наступною різкою зміною структури знань, уявлень і умінь.

Сучасний педагог має грамотно використовувати різноманітні форми та методи роботи з обдарованими школярами.

Умови ефективної роботи вчителя з обдарованими школярами

Розвиток обдарованості може бути ефективнішим при дотриманні певних умов. Більшість дослідників проблеми обдарованості говорять про те, що ефективності роботи з обдарованим дітьми сприяють:

– повне задоволення запитів найпідготовленіших дітей у поглибленому вивченні предметів на основі широкого ознайомлення їх із сучасною наукою;

– створення умов для задоволення їх різнобічних пізнавальних інтересів і водночас для розвитку здібностей, виявлених у певній галузі діяльності;

– гуманне співробітництво учителя та учня;

– підтримка ініціативності, надання свободи вибору галузі застосування школярем своїх здібностей, методів досягнення мети;

– схвалення результатів діяльності дітей в одній галузі з метою спонукати бажання випробовувати себе в інших видах діяльності;

– своєчасне виявлення інтелектуальних особливостей, спеціальних здібностей й обдарувань учня;

– розв'язання нестандартних завдань на уроках і в позаурочний час; створення проблемних ситуацій, що вимагають альтернативи, прогнозування, уяви;

– залучення до творчої пошукової роботи з використанням випереджувальних завдань, розробки й впровадження власних творчих задумів й проектів;

– використання ділових ігор, інтерактивних методів та спеціальних стратегій навчання;

– заохочення до участі у конкурсах, предметних олімпіадах різних рівнів і форм;

– застосування індивідуальних навчальних програм, залежно від особливостей учня;

– оптимізація та гуманізація сфери спілкування обдарованих школярів з однолітками й дорослими;

– залучення обдарованих учнів до надання допомоги своїм однокласникам у навчанні, розвитку потенційних можливостей;

– створення для учня ситуацій що формують упевненості в собі, підкреслюють позитивне значення індивідуальних відмінностей;

– навчання прийомів самостійної роботи, способів самоконтролю, дослідницької діяльності, уміння здобувати знання самостійно;

– надання можливості виконувати більше навчальних завдань з обов'язковим підвищенням їх складності (при цьому має бути витриманий оптимальний обсяг додаткової роботи, щоб уникнути перевантаження);

– забезпечення учневі права на пошук і помилку без зниження оцінки, надання можливості виправлення помилки і підвищення оцінки;

– запобігання розвитку переоцінки своїх можливостей обдарованими особами, запобігання лінощам через можливу недостатню завантаженість;

– підтримання взаємодії педагогів й батьків щодо психолого–педагогічного супроводу обдарованих учнів у школі й родині.

Досвід практичної роботи з обдарованими дітьми дозволяє виділити специфічні якості, котрі мають бути притаманні вчителю, який працює з обдарованими дітьми, а саме: бути доброзичливим й чуйним, розбиратися в особливостях психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби й інтереси, мати високий рівень інтелектуального розвитку, широке коло інтересів і умінь, живий і активний характер, почуття гумору, виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів й постійного самовдосконалення. Щоб розвивати обдарованість учнів, педагог має бути сам творчою людиною, розвивати власну креативність.

Тема 30. СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Психологічний зміст стилів педагогічної діяльності й структури педагогічних здібностей. Рефлексивний аналіз власного стилю педагогічної діяльності й актуального рівня педагогічних здібностей

Педагогічна діяльність – це цілеспрямований виховний й навчальний вплив учителя на учнів з метою особистісного, інтелектуального й діяльнісного його розвитку, а також основа його саморозвитку та самовдосконалення.

Стиль діяльності педагога – індивідуальна система прийомів і методів роботи, що дає змогу вчителю, орієнтуючись на індивідуальні психологічні особливості учнів, досягати оптимальних показників у навчанні і вихованні (О. Степанов).

У психологічних особливостях стилів педагогічної діяльності виокремлюють змістові, динамічні і результативні характеристики. До змістових характеристик стилю належать: переважна орієнтація вчителя на процес, процес й результат або результат діяльності; рівень адекватності здійсненого планування; творче використання на уроці засобів педагогічної діяльності та ін. Динамічні характеристики стилю визначаються рівнем гнучкості в поведінці та діяльності вчителя (на уроці, під час проведення виховних заходів, у позаурочний час, імпульсивністю чи обережністю у

прийнятті рішень, залежністю поведінки від ситуацій на уроці, рівнем особистісної тривожності тощо. Результативними характеристиками стилю є рівень однорідності одержаних учнями знань, навичок й умінь, рівень сформованості інтересу до навчання, зокрема до конкретного навчального предмета. Деякі дослідники педагогічної діяльності вчителя виокремлюють технічну характеристику стилю, що визначається системою прийомів, методів і способів, які він використовує у роботі (О. Степанов).

Психологія стилів педагогічної діяльності

У психолого-педагогічній науці традиційно виокремлюють авторитарний, демократичний і ліберальний стилі педагогічної діяльності та керування.

За ***авторитарного стилю*** учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, вчитель одноосібно приймає рішення, контролює виконання вимог, використовує свої права без врахування дій і думок учнів, не обґрунтовує власні дії. Це пригнічує активність школярів, знижує самооцінку, нерідко породжує агресивність, спрямування зусиль на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого вчителя є наказ, повчання.

Для ***демократичного стилю*** притаманне сприйняття учня як рівноправного партнера, залучення його до прийняття рішень, врахування думок школяра, заохочення до самостійних суджень тощо. За необхідності вчитель-демократ впливає на учня, спонукаючи до дії, висловлюючи пораду, прохання. Все це сприяє формуванню у дитини високої самооцінки. Вчителі цього стилю більше звертають увагу на свої психологічні уміння, виявляють високу професійну стійкість, задоволеність своєю професією.

Учитель, який дотримується ***ліберального стилю***, ухиляється від прийняття самостійних рішень, надає ініціативу учням, колегам в організації та контролі їхньої діяльності, виявляє нерішучість. У класі панує нестійкий мікроклімат, нерідко спалахують конфлікти.

Кожен із цих стилів виявляється у ставленні до партнера по взаємодії і в характері взаємодії (підпорядкування, партнерство, відсутність спрямованого впливу), передбачає домінування монологічної або діалогічної форм спілкування. У ньому

виявляються особливості управління, спілкування, поведінки і когнітивного стилю вчителя.

Стиль педагогічної діяльності поєднує в собі сукупність загальних і спеціальних способів роботи, що дає змогу максимально використовувати цінні якості людини і компенсувати її недоліки. Найповнішу типологію стилів діяльності педагогів запропонували А. Маркова й А. Ніконова. Вони визначили такі чотири типи індивідуальних стилів: ***1) емоційно-імпровізаційний.*** Педагог, який дотримується його, орієнтується на процес навчання, нелогічно пояснює новий матеріал, звертається зазвичай до сильних учнів, опитуючи їх в швидкому темпі, задає неформальні питання, але надає мало можливості говорити, що ускладнює зворотний зв'язок. Для уроку вчитель підбирає цікавий навчальний матеріал, а менш цікавий, хоч й важливий, задає учням на самостійне опрацювання, недостатньо займається закріпленням, повторенням й контролем засвоєння знань. Такому вчителеві притаманні висока оперативність, використання різних методів навчання. Однак, він недостатньо вміє аналізувати особливості та результативність своєї діяльності на уроці; ***2) емоційно-методичний.*** Основними характеристиками цього стилю є: орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування освітнього процесу, висока оперативність, переважання інтуїтивності над рефлексивністю. Вчитель поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал, уважно стежить за рівнем знань учнів (сильних і слабких), в його діяльності постійно відбувається закріплення та повторення навчального матеріалу, контроль засвоєння знань. Вчитель цього стилю досить оперативний, часто змінює види роботи, практикує колективні обговорення, використовує різні прийоми викладання матеріалу, активізує увагу та інтерес дітей особливостями предмета; ***3) інтелектуально-імпровізаційний.*** Учитель, в діяльності якого домінують ознаки цього стилю, орієнтується на процес й результати навчання, раціонально плануючи освітній процес. У своїй діяльності виявляє меншу винахідливість у доборі та варіюванні методів навчання, не завжди здатний забезпечити високий темп роботи, рідше практикує колективні обговорення. Під час опитування він впливає на учнів

опосередковано (за допомогою підказок, уточнень та ін.), даючи їм змогу детально оформити свої відповіді; ***4) інтелектуально-методичний.*** Ознаками стилю є орієнтування здебільшого на результати навчання, адекватне планування освітнього процесу, консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності. Висока методичність (систематичне закріплення, повторення навчального матеріалу, контроль засвоєння знань) поєднується з обмеженим, стандартним набором методів навчання, переважанням репродуктивної діяльності учнів. У процесі опитування вчитель звертається до невеликої кількості учнів, відводячи кожному багато часу на відповідь, приділяючи достатньо уваги відстаючим . Таким учителям притаманна висока рефлексивність.

Структура педагогічних здібностей

Педагогічні здібності – поєднання психічних властивостей особистості, що забезпечують досягнення високих результатів у навчально-виховній роботі з дітьми (М. Савчин). Педагогічні здібності – дуже складна й багатогранна психологічна категорія. Ефективна діяльність учителя на уроці забезпечується його вмінням контролювати рівень знань учнів (отримувати інформацію про їхні запити та успіхи у навчанні); усно і письмово викладати школярам навчальний матеріал; раціонально використовувати час, готувати і використовувати навчальні (технічні й комп’ютерні) засоби; вести діалог з учнями, здійснювати взаємодію з ними (насичувати спілкування позитивними емоціями й почуттями); використовувати різні методи навчання.

Існують різні схеми структур й підструктур педагогічних здібностей.

В. Крутецький виокремив у структурі педагогічних здібностей дев’ять складових:

1. ***Дидактичні здібності.*** Це здібності, які дають змогу вчителю успішно розробляти методи передавання учням знань, навичок і вмінь, з урахуванням загальних закономірностей навчання. Вони допомагають учителю добре планувати й реконструювати навчальний матеріал, робити його доступним й зрозумілим для учнів, керувати їхньою пізнавальною активністю. У їх основі —

постійна орієнтація вчителя на психологію учня. Такий педагог має завжди зважати на рівень підготовки й розвитку учнів, уявляти, що діти знають й чого ще не освоїли. Усвідомлюючи, що ясного і зрозумілого дорослому може не розуміти учень, педагог має спеціально добирати і наперед планувати характер та форму викладання; подаючи матеріал, за певними ознаками правильно визначати, як різні учні засвоюють пояснення, і перебудовувати його в разі необхідності. **2. *Академічні здібності.*** Вони полягають у схильності до певної галузі науки (математики, фізики, хімії, біології, літератури та ін.). Учитель, який володіє ними, має глибокі знання з фахового предмета, які не обмежуються шкільною навчальною програмою. Він проявляє стійкий пізнавальний інтерес до цієї науки, постійно стежить за її досягненнями і відкриттями, цікавиться суміжними галузями знань й пропагує їх на уроках. Такий учитель регулярно проводить дослідницьку роботу й зацікавлює нею учнів. **3. *Перцептивні здібності.*** Такі здібності виявляються у психологічній спостережливості педагога щодо учнів, адекватному сприйманні й розумінні їхнього внутрішнього стану з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей. За наявності цих здібностей, учитель чи вихователь за незначними зовнішніми проявами в міміці, жестах, поведінці помічає найменші зміни у внутрішньому стані школяра (ображений, схвильований, стурбований) і передбачає його можливі дії та вчинки. **4. *Мовленнєві здібності.*** Це здібності вербально чітко, переконливо й логічно послідовно висловлювати свої думки та почуття, використовуючи засоби міміки, жестів й пантоміміки. Мова вчителя має бути жвавою, образною, інтонаційно виразною, емоційно забарвленою, простою, зрозумілою, з чіткою дикцією й без стилістичних та фонетичних помилок. Одноманітне, монотонне мовлення швидко втомлює учнів й розпорошує їхню увагу, викликаючи в корі головного мозку гальмівний процес, який робить учня на уроці апатичним й сонливим. **5. *Організаторські здібності.*** Цей вид здібностей охоплює створення й згуртування учнівської групи й залучення його до розв’язання як власних, так й громадських, суспільно важливих справ. Учитель, який володіє такими здібностями, швидко налаштовує в класі робочий настрій й

захоплює всіх своєю діловитістю, акуратністю й точністю. Ці здібності виявляються у здатності правильно планувати й організовувати свою роботу, розподіляти її в часі й вкладатися в намічені терміни. Зі зміною обставин педагог із такими здібностями легко вносить корективи у свої плани й досягає поставленої мети. **6. *Авторитарні здібності.*** Це здібності безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів. За їх допомогою вчитель завойовує авторитет серед дітей, який забезпечує йому визнання й повагу. Вони залежать від багатьох особистісних якостей педагога, зокрема розвитку його волі (дисциплінованість, наполегливість, витримка, рішучість, вимогливість та ін.), почуття відповідальності за навчання й виховання школярів, переконаності у власній правоті, вміння передавати цю переконаність вихованцям. **7. *Комунікативні здібності.*** Вони розкриваються під час спілкування з дітьми, у вмінні знаходити правильний підхід, установлювати з учнями конструктивні відносини і підтримувати їх, суворо дотримуватися вимог педагогічного такту. **8. *Прогностичні здібності (педагогічна уява).*** Це особлива здатність педагога, яка виражається у передбаченні наслідків своїх дій, виховному проектуванні особистості учня, пов’язаному з уявленням про те, ким він стане у майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток якостей вихованця. **9. *Здібність до розподілу уваги одночасно між кількома видами діяльності.*** Досвідчений вчитель під час роботи на уроці уважно стежить за змістом й формою викладу матеріалу, за логікою своїх міркувань й правильністю відповідей учнів, тримає в полі уваги роботу всього класу і помічає в окремих учнів прояви неуважності, втоми чи нерозуміння, випадки порушення дисципліни йі зайнятості сторонніми справами.

Розвитку педагогічних здібностей сприяють такі чинники:
1. Інтерес до змісту діяльності. **2.** Суб’єктивна привабливість спілкування з дітьми. **3.** Високий рейтинг професіоналізму в структурі цінностей особистості. **4.** Достатньо високий рівень самооцінювання і рівень домагань. **5**. Можливості для самореалізації. **6**. Престиж педагогічної діяльності. **7.** Гідні умови

праці. **8.** Перспектива професійного зростання. **9.** Позитивне стимулювання діяльності.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М.: Академ, проект, 2001. – 704 с.

Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 363 с.

Ануфрієва Н .М, Зелінська Т.М., Єрмакова Н.О. Соціальна психологія: Навч. посібник. – К.: Каравела, 2011. – 296 с.

Бех І. Д. Виховання особистості: навч. метод, посіб. : У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: наукво-практичні засади /І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 342 с.

Булах І.С. Специфіка особистісного зростання підлітка: ракурс сучасного психологічного дослідження// Практична психологія та соціальна робота. – № 8. – 2002.

Варій М.Й. Загальна психологія: Підручник/ Для студ. психол. педагог. спеціальностей.– К.: «Центр учбової літератури». – 2007. – 968 с.

Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2009. – 416 с.

Волянська О.В., Ніколаєвська А.М. Соціальна психологія: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 275 с.

Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч.посібник. – К.:Либідь, 2005. – 400с.

Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч.посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2006.

Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.

Гуцало Е.У. Психологія вікового розвитку особистості. Навчально-методичний посібник. Кіровоград, поліграфічно-видавничій центр "Імекс LTD", 2010. – 216 с.

Гуцало Е.У. Загальна психологія. Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Кіровоград, поліграфічно-видавничій центр "Імекс LTD", 2010. – 176 с.

Гуцало Е.У. Основи психологічної компетентності майбутнього педагога: Навчально-методичний посібник. – Кіровоград: ФО-П Александрова М.В, 2013. – 140 с.

Гуцало Е.У. Психологія: відповіді на складні питання. Навчально-методичний посібник Кіровоград: Центр оперативної поліграфії "Авангард", 2014. – 148 с.

Дубравська Д.М. Основи психології: Навч. посібник. Львів: Світ, 2001. – 280с. Психологія

Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — К.: Каравела, 2012. – 464 с.

Заброцький М.М. Педагогічна психологія. К.: МАУП, 2002. – 92 с.

Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.

Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

Костюк Г. С. Вікова психологія. – К., 1978.

Крайг Г. Психология развития. – СПб: Питер, 2000. – 992 с.

Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2–ге вид. : Навч. Посіб. К.: Центр учбової літератури, 2010.– 128 с.

Лисянська Т. М. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Каравела, 2012. – 264 с.

Максименко С. Д. Генетическая психология : (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. – М.: Рефл.-бук ; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.

Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2010.

Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект профілактики адитивної поведінки підлітків та молоді / Н.Ю. Максимова, С. В. Толстоухова. – К, 2000. – 200 с.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова , ГА. Матис, А.Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

Москаленко В.В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2–ге, виправлене та доповнене. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с

М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч.посіб. – К.: Вища шк., 1998. – 479 с.

Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.

Основи загальної психології: Навчальний посібник: У 2–х т. / Укл.: Полозенко О.В., Омельченко Л.М., Яшник С.В., Свистун В.І., Стахневич В.І., Мартинюк І.А., Жуковська Л.М. – К.: НУБіП, 2009. – Т. 1. – 322 с.

Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник. – К.: Кондор, 2011. – 469 с.

Педагогічна психологія: Навчальний посібник / Л.М. Проколієнко, М.Й. Боришевський, В.О.Моляко та ін.; За ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколаєнка. – К.: Вища шк., 1991. – 183 с.

Пасічняк Р.Ф. Психологічні особливості особистісного самовизначення старшокласників. Дисертація на здобуття вченого ступеня кандидата психологічних наук. – Івано-Франківськ, 1999. – 182с.

Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник / В.М. Поліщук. – Вид. 3–тє, виправ. – Суми : Університетська книга, 2010. –352 с.

Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 2000. – 336 с.

Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005.

Савчин М. В. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.

Степанов О.М. Педагогічна психологія. Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2011. – 416 с.

ЗМІСТ

ВСТУП 3

ПРОГРАМА ДЕРЖАВНОЇ АТЕСТАЦІЇ З ПСИХОЛОГІЇ 4

Тема 1. Організація ефективного сприйняття навчального матеріалу на уроці 10

Тема 2. Основні процеси пам'яті (запам'ятовування, збереження, відтворення й забування). Рекомендації педагога учням щодо покращення пам'яті. Мнемотехніка 12

Тема 3. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення школярів. Методи і прийоми активізації розумової діяльності учнів середніх і старших класів 18

Тема 4. Виховання уяви школярів. Умови виховання й активізації уяви школярів. Прийоми розвитку уяви 24

Тема 5. Роль уваги у навчанні й вихованні школярів. Неуважність, її причини й наслідки. Виховання уважності школярів 29

Тема 6. Негативні емоційні стани (афект, тривожність, фрустрація). Стрес. Рекомендації підліткам й старшокласникам щодо прийомів зниження емоційного напруження 37

Тема 7. Розвиток й виховання вольової активності школярів. Розвиток волі в онтогенезі. Умови й прийоми виховання волі школярів 42

Тема 8. Особистість й структура особистості. Характеристики особистісного зростання школярів. Роль учителя у формуванні особистості учня 50

Тема 9. Самооцінка як стимул самовдосконалення школярів. Занижена й завищена самооцінки. Умови й прийоми формування адекватної самооцінки 54

Тема 10. Темперамент 62

Тема 11. Характер. Акцентуацій рис характеру. Напрямки корекції негативних рис характеру особистості 67

Тема 12. Розвиток й саморозвиток загальних і спеціальних здібностей школярів 72

Тема 13. Педагогічне спілкування. Стилі спілкування у педагогічній діяльності 78

Тема 14. Засоби спілкування (вербальні й невербальні). Ефективні стратегії педагогічного спілкування. Правила ефективного передавання повідомлень у вербальному спілкуванні 81

Тема 15. Бар'єри й ускладнення педагогічного спілкування. Техніки і правила продуктивного слухання у педагогічному спілкуванні 85

Тема 16. Рівні соціально-психологічного розвитку групи. Динаміка становлення учнівської групи. Явища інтеграції й диференціації

як форми групової активності.. 90

Тема 17. Вплив групи на особистість й особистості на групу. Референтна група. Конформність й нонконформність..... 96

Тема 18. Соціометричний статус особистості в учнівській групі. Проблема відчуження ізольованих учнів. Зміст роботи педагога, спрямованої на подолання проблеми відчуження..... 102

Тема 19. Характеристики спілкування й міжособистісної взаємодії учнів середніх і старших класів із дорослими й однолітками. Використання педагогом інтерактивних прийомів міжособистісної взаємодії у роботі з підлітками..... 108

Тема 20. Поняття «психологічний клімат групи». Прийоми формування сприятливого психологічного клімату в учнівській групі. Взаємостосунків учителів у педагогічному колективі..... 115

Тема 21. Види внутрішньогрупових конфліктів. Методи й тактики учителя щодо конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій між учнями 118

Тема 22. Причини конфліктів. Типи завершення конфліктів педагогом.

Основні стратегії й способи профілактики конфліктів у педагогічній взаємодії 125

Тема 23. Психологічний зміст вікових криз. Характерологічні поведінкові реакції підлітків під час кризи. Криза ідентичності раннього юнацького віку 131

Тема 24. Особистісне й професійне самовизначення у ранньому юнацькому віці. Форми й методи профорієнтаційної роботи із старшокласниками у школі..... 138

25. Формування мотивації навчання у різні вікові періоди шкільного життя. Способи формування у школярів позитивної мотивації учіння…143

Тема 26. Проблема низької результативності навчальної діяльності школярів 150

Тема 27. Психологія оцінювання. Труднощі й помилки контрольної діяльності. Правила оцінювання знань учнів із різними типами нервової системи. Вербальне оцінювання знань школярів відповідно рівня їхніх навчальних досягнень 158

28. Психологія виховання. Вікові аспекти виховання підлітків

й старшокласників..... 163

29. Психолого-педагогічний супровід обдарованих учнів. Види й ознаки обдарованості. Психологічні основи й умови ефективної роботи вчителя з обдарованими школярами 169

30. Психологічний зміст стилів педагогічної діяльності. Структури педагогічних здібностей 174

Література 181

Автори:
кандидат педагогічних наук, доцент
Гуцало Емілія Ун-Сунівна

кандидат психологічних наук, старший викладач
Мельничук Сергій Констянтинович

кандидат педагогічних наук, доцент
Уличний Ігор Любомирович

За загальною редакцією Е.У. Гуцало

Психологія. Державна атестація: інформаційно-методичні матеріали для студентів-випускників педагогічних університетів

Навчально-методичне видання

Підп. до друку 19.11.2014 р. Формат 60х90 1/16. Папір офсетний.
Друк різограф. Ум. др. арк. Тираж 100. Зам. № 5142.