



**Міжнародний гуманітарний університет
Кафедра педагогіки та психології**

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ

для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
освітньо-професійної програми спеціальності 014.09 Середня освіта
(Інформатика) денної та заочної форм навчання

Укладач – доцент Меленчук Н.І.

Одеса - 2025

Укладач

Меленчук Н.І. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Вікова та педагогічна психологія» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня освітньо-професійної програми спеціальності 014.09 Середня освіта (Інформатика) денної та заочної форм навчання [Електронне видання]. Одеса: МГУ, 2025. 124 с.

Конспект лекцій з дисципліни «Вікова та педагогічна психологія»
затверджений на засіданні кафедри педагогіки та психології
(протокол № 1 від 28 серпня 2025 року)

ЗМІСТ

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ЛЮДИНИ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ ЖИТТЯ

ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ І МЕТОДИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ. 6

Предмет та завдання вікової психології

Галузі вікової психології

Поняття вік та дитинство у віковій психології

Методи дослідження вікової психології

ТЕМА 2. ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ..... 15

Основні закономірності психічного розвитку дитини

Поняття рівня актуального розвитку і зони найближчого розвитку

Складові віку за Л.С. Виготським. Провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку вікового періоду. Кризові періоди розвитку. Психічні новоутворення.

ТЕМА 3. ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ 23

Періодизації вікового розвитку.

Вікова періодизація за З. Фройдом

Стадії розвитку за Е. Еріксоном.

Інтелектуальний розвиток дитини за Ж. Піаже

ТЕМА 4. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ 32

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку новонародженої дитини та немовляти. Криза новонародженості

Особливості психічного розвитку новонародженої дитини.

Особливості психічного розвитку в ранньому дитинстві.

ТЕМА 5. ПСИХІЧНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 40

Психологічна характеристика дошкільного віку

Готовність дошкільника до навчання у школі

Криза 6-7 річного віку

ТЕМА 6. ПСИХОЛОГІЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА 50

Особливості психічного розвитку молодшого школяра.

Учбова діяльність як провідна діяльність у молодшому шкільному віці.

Особливості пізнавальної сфери молодшого школяра

Новоутворення молодшого шкільного віку.

ТЕМА 7. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКА 54

Психологічні особливості підліткового віку.

Особливості формування особистості підлітка.

Акцентуації характеру підлітків.

ТЕМА 8. ПСИХОЛОГІЯ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ 63

Період ранньої юності.

Період пізньої юності.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II.**ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ: РОЗДІЛИ ТА РОЗВИТОК НАУКИ****ТЕМА 9. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ 68**

Предмет педагогічної психології

Завдання педагогічної психології

Методи педагогічної психології

ТЕМА 10. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ 72

Загальна характеристика учбової діяльності.

Структура учбової діяльності.

Контроль і самоконтроль у структурі учбової діяльності.

Самостійна учбова діяльність.

ТЕМА 11. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ 85

Загальна характеристика процесу виховання.

Методи виховання.

Закономірності виховного впливу.

Основні фактори і психологічні умови ефективного виховання.

ТЕМА 12. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ 94

Поняття дитячої обдарованості.

Фактори, що впливають на розвиток обдарованості.

Здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

ТЕМА 13. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА 103

Загальна характеристика особистості педагога.

Педагогічні здібності та уміння вчителя.

Професійні стреси у діяльності вчителя.

ТЕМА 14. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ І КОЛЕКТИВУ 116

Загальна психологічна характеристика педагогічного спілкування.

Стилі педагогічного спілкування.

Комунікативні бар'єри педагогічного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА..... 122

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ЛЮДИНИ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ ЖИТТЯ

ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ І МЕТОДИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

План:

1. Предмет та завдання вікової психології
2. Галузі вікової психології
3. Поняття вік та дитинство у віковій психології
4. Методи дослідження вікової психології

Текст лекції

1. Предмет та завдання вікової психології

Вікова психологія – наука про закономірності психічного розвитку людини на різних етапах онтогенезу.

Об'єкт вікової психології – психічний розвиток.

Предмет вікової психології – вікова динаміка, закономірності, провідні фактори розвитку психічних процесів та властивостей людини на різних стадіях її життєвого шляху.

Предмет вікової психології має наступні складові:

- вікові зміни (новоутворення);
- вік (психологічний вік);
- рушійні сили, умови, фактори та закони психічного розвитку.

Вікові зміни (новоутворення) – це якісні та кількісні зміни, які відбуваються при переході людини від однієї до іншої вікової групи.

Вік – центральна категорія вікової психології, яка полягає у специфічному поєднанні психології та поведінки людини.

Рушійні сили психічного розвитку – внутрішні суперечності, що є причиною розвитку людини.

Умови психічного розвитку – внутрішні та зовнішні постійно діючі фактори, які визначають специфіку психічного розвитку людини. Фактори психічного розвитку впливають на процес розвитку, спрямовують та визначають його динаміку і обумовлюють кінцеві результати (внутрішні – генетика, зовнішні – культура).

Закони психічного розвитку – загальні та часткові закономірності, за допомогою яких можна описувати психічний розвиток людини та керувати ним.

Завдання вікової та педагогічної психології можна розділити на 3 групи:

1. Методологічні завдання. Методологія – це система принципів і способів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності. Відповідно, під загальними методологічними завданнями розуміють формулювання загального філософського підходу, способу пізнання, який застосовується дослідником.

Спеціальні методологічні завдання – формулювання методологічних принципів і визначення конкретних методичних прийомів дослідження. Так, наприклад, *до основних проблем спеціальної методології наукового пізнання в межах вікової психології відносять:* 1) проблему рушійних сил психічного розвитку людини; 2) проблему співвідношення навчання і розвитку; 3) проблему вікової періодизації.

2. Теоретико-пізнавальні завдання. Основна ціль теоретичних досліджень – збільшення знань про загальні закономірності та механізми розвитку психіки дитини; розробка понятійного апарату.

До основних теоретичних проблем вікової та педагогічної психології на сучасному етапі відносимо: 1) визначення еталонів зрілості особистості; 2) виявлення актуальних і потенціальних можливостей людини в різні періоди її життя; 3) побудова концептуальної моделі материнства; 4) співвідношення інтелектуальних і особистісних змін у загальному психічному розвитку дитини; 5) наукове прогнозування в розвитку психічних ресурсів дитини. 3.

3. Практичні завдання. Вирішення теоретичних задач розширяє можливості практичного застосування надбань вікової та педагогічної психології. Практична психологія спрямована на вирішення конкретних проблем певної людини.

Актуальними практичними завданнями вікової та педагогічної психології є: 1) організація оптимальних форм дитячої діяльності та спілкування; 2) проблема психологічної допомоги в періоди різних вікових криз; 3) проблема гуманізації навчально-виховного процесу; 4) проблема важких дітей.

2. Галузі вікової психології

Перинатальна психологія – дослідження та наукове обґрунтування психологічного контексту появи дитини на світ (мотиви зачаття, психологія вагітних, зміни стосунків у сім'ї майбутньої дитини) та механізмів виникнення психічного життя людини в пренатальній фазі і процесів опосередкованої взаємодії ненародженої дитини з навколишнім світом через матір, які здатні впливати на подальше життя людини.

Дитяча психологія – вивчення розвитку дитини від народження до початку статевого дозрівання (психологія раннього дитинства, психологія дошкільного віку, психологія молодшого шкільного віку).

Підліткова психологія – генезис свідомості та діяльності підлітків, прояви кризи пубертатного періоду та можливості її подолання.

Юнацька психологія – відображення особливостей розвитку психіки у період юності, специфіку нормативної кризи ідентичності та інтеграції у суспільстві.

Психологія дорослості – вивчення процесу самоствердження та досягнення людиною зрілості: Педагогічна акмеологія – наука про самоактуалізацію людини (досягнення людиною «акме» - вершини свого розвитку).

Геронтопсихологія – вивчення особливостей взаємозв'язку загального фізіологічного процесу старіння та психологічного стану людини в період похилого віку.

3. Поняття вік та дитинство у віковій психології

Онтогенез – відрізок життя окремого індивіда від народження до смерті. Це формальне поняття, що позначає лише хронологічні рамки індивідуального «часу життя» безвідносно його змісту.

Онтогенез сприймається як незмінна і універсальна послідовність щодо стійких і обмежених стадій, характерна всім представників цієї культури (образ «сходів», де кожен вік представлений своєю «сходиною»).

Розвиток – закономірна зміна явища чи процесу у часі, що у якісних і структурних перетвореннях. Головне, що відрізняє поняття розвитку від інших понять, що позначають зміни в часі, - це акцент на появі чогось якісно нового, що раніше не існувало.

Порівняння з іншими поняттями.

Зростання – кількісна зміна чи вдосконалення будь-якої конкретної функції чи якості; збільшення розмірів, функціональних можливостей органу чи організму загалом.

Дозрівання – психофізіологічний процес запрограмованої зміни відповідно до генетичного плану.

Навчання – процес набуття індивідуального досвіду, зміна поведінки у результаті зовнішніх впливів.

Соціалізація - процес засвоєння норм, установок, звичаїв, життєвих цінностей, ролей та очікувань конкретної соціальної групи, що дозволяють людині відчувати себе та функціонувати як повноправний член суспільства. При цьому процес придбання навичок та знань, засвоєння норм та думок необов'язково супроводжується внутрішніми якісними перетвореннями психіки дитини чи дорослої людини. Таким чином, розвиток може включати процеси зростання, дозрівання, навчання, соціалізації, але до них він не зводиться.

Вік - це певний, обмежений відносними хронологічними межами період у фізичному та психічному розвитку людини. Самі періоди та його зміст зумовлені історично й визначаються рівнем соціально-економічного та розвитку суспільства. Вирізняють **біологічний вік**, який співвідноситься з властивостями організму та його окремих підсистем; **соціальний вік**, пов'язані з становищем індивіда у системі громадських відносин, з виконуваними соціальними ролями; **психологічний вік**, що визначається характером сенсомоторної та розумової діяльності, рівнем емоційного та особистісного розвитку, переживанням та ставленням до часу власного життя.

Проте, за визначенням Л. С. Виготського, **психологічний вік** – це сума окремих психічних процесів, а щодо замкнутий цикл дитячого розвитку, певна стадія розвитку індивіда в онтогенезі, має свою структуру і динаміку.

Поділ онтогенезу на послідовні окремі вікові епохи, періоди, фази чи стадії є **періодизацією розвитку**.

Відповідно до Л. С. Виготського, науково обґрунтована періодизація має відповідати таким вимогам:

- 1) описувати якісну своєрідність кожного періоду та його відмінності від інших періодів;
- 2) визначати структурний зв'язок між психічними процесами та функціями в рамках одного періоду;
- 3) встановлювати постійну послідовність стадій розвитку;
- 4) мати таку структуру, де кожен наступний період заснований на попередньому та включає, та розвиває його досягнення.

Щоб говорити про ту чи іншу концепцію як сувору теорію стадій, вона повинна задовольняти наступним критеріям:

1. Стадії виділяються з урахуванням якісних відмінностей. Розвиток на тій чи іншій стадії має відрізнятися не за якоюсь кількісною ознакою (дитина почала робити щось краще або в більшому обсязі), а відрізнятися один від одного на якісному рівні.

2. Стадії відносяться до загальних характеристик і є структурованим цілим. При переході від однієї стадії до іншої за загальною характеристикою змінюється і безліч інших аспектів дитячої поведінки.

Якщо ми знаємо, що дитина знаходиться на певній стадії, то повинні вміти передбачити її поведінку при виконанні різних завдань.

3. Послідовність стадій має бути незмінною. Людина у своєму розвитку не перескакує через стадії і не проходить через них безладно, стадії розкриваються у незмінній послідовності. Швидкість проходження стадій може бути різною, в повному обсязі неодмінно досягають вищих стадій, але всі долають стадії по порядку.

4. Стадії представляють ієрархічну організацію. Нижчі стадії, зазвичай, не зникають, а перебудовуються, інтегруються у ширші структури й у певною мірою підпорядковуються їм у новій стадії.

5. Стадії культурно-універсальні. Вони виявляють ту саму послідовність у всіх культурах. У той самий час люди у різних культурах проходять цю послідовність різними темпами і досягають різних кінцевих точок.

6. Переходи між стадіями зазвичай відбуваються дуже швидко, виявляючи стрибок у розвитку.

У розвитку індивіда протягом життя взаємодіють три типи факторів.

Нормативні вікові фактори – це ті біологічні (пубертат, менопауза, фізичні аспекти старіння) та соціальні (надходження до школи, одруження, догляд на пенсію та ін.) зміни, які зазвичай відбуваються у певному, передбачуваному віці.

Нормативні історичні чинники – це такі історичні події, які одночасно зачіпають всю вікову когорту (війна, економічний спад, епідемія).

Ненормативні чинники – це суто особисті події, зміни у житті, які пов'язані з певним віковим періодом (зміни у кар'єрі, хвороба, розлучення та інших.).

Сила впливу зазначених факторів може відрізнятися залежно від віку людини. Діти і люди похилого віку часто більше схильні до впливу нормативних вікових факторів. У період юності та ранньої дорослості більшого впливу набувають нормативні історичні фактори. Накопичений ефект випадкових ненормативних подій нерідко набуває особливого значення для людей похилого віку.

5. Методи дослідження вікової психології

Відповідно до розв'язуваних дослідницьких завдань у віковій психології найчастіше використовуються дві стратегії вивчення розвитку:

- лонгітюдний метод (метод поздовжніх зрізів)
- метод зрізу (метод поперечних зрізів).

Лонгітюдное дослідження – організація дослідження, коли одні й самі люди обстежуються кілька разів протягом обраного періоду часу.

Лонгітюдний підхід має дві основні переваги.

По-перше, він дозволяє встановити загальні патерни, а також індивідуальні відмінності у розвитку. Тільки цей підхід дозволяє виміряти безпосередньо вікові зміни. Це також єдиний спосіб побудувати графік індивідуального розвитку, ефективно простежити безперервні, поступові трансформації, що супроводжують процес розвитку.

По-друге, лонгітюдні дослідження дозволяють встановити зв'язки між попередніми та наступними подіями та поведінкою, між якимось аспектом наколишнього середовища людини та деяким компонентом її розвитку в подальшому житті. Наприклад, можна виявити зв'язок між специфікою виховання дітей у перші два роки життя та деякими особливостями особистості у підлітковому періоді.

Недоліки лонгітюдного підходу

- старіння теорій та методів, на яких спочатку будувалося лонгітюдний дослідження.

- Загальною проблемою є також **упереджена вибірка**. Люди, які згодні брати участь у дослідженні, головними умовами якого є постійне спостереження та необхідність проходити тестування протягом кількох років, швидше за все, відрізняються специфічними характеристиками, принаймні особливим ставленням до наукової цінності дослідження. В результаті не можна з упевненістю поширювати дані дослідження на решту населення.

- **Виборче відсів (або вибуття) піддослідних**. Причини такого випадання можуть бути різні (переїзд, смерть, небажання брати участь в експерименті), проте найчастіше випадання не випадкове (виборче), тобто випробувані закономірно відрізняються від тих, хто залишився. *Наприклад, при вивченні інтелекту у вибулих зазвичай нижчий IQ при перших тестуваннях.*

- Іншим недоліком є так званий **ефект тестування** – вплив на результати тестування виконання тих самих методик. Діти та дорослі можуть поступово ставати більш уважними та сприйнятливими до своїх почуттів, думок та дій, розмірковувати про них та модифікувати їх, що може мати лише незначне відношення до вікових змін. Більше того, через неодноразове тестування в учасників може спостерігатись покращення навичок проходження тестів, що не пов'язано з розвитком, а є результатом практичного тренування.

- Найширше обговорювана загроза валідності лонгітюдних даних – **ефект когорти**. Лонгітюдні дослідження вивчають розвиток когорти - групи людей, що народилися і розвиваються в один період часу, що перебувають під впливом конкретних історичних умов. Результати дослідження однієї когорти можуть не підійти людям, які живуть іншим часом. Крім того, у лонгітюдному дослідженні неминуче відбувається змішання віку та історичного часу виміру: якщо результати повторного тестування відрізняються від результатів першого, це можна пояснити або віком, або часом обстеження. *Наприклад, зміна будь-яких світоглядних установок можна пояснити або віком піддослідних (наприклад, при повторному вимірі вони досягли 20-річного віку), або пережитої історичної епохою (час виміру - 1991 рік).*

- І нарешті, лонгітюдні дослідження вимагають великих фінансових інвестицій, витрат часу та зусиль, що, безперечно, пояснює відносно рідкісне їх використання, а також підвищує нерепрезентативність вибірки.

Метод поперечних зрізів – стратегія дослідження, коли він вивчаються і порівнюються групи людей різного віку у той самий проміжок часу. Модель зрізів дає можливість оцінити довгострокові зміни, виявити найбільш загальні закономірності розвитку, встановити вікові різницю між різними групами. Проте він має недоліки.

Дані про зміни, що відбуваються безпосередньо на індивідуальному рівні, виявляються недоступними, звідси – неможливість вивчити індивідуальну безперервність поведінки, виявити індивідуальні відмінності.

Інша проблема – **проблема еквівалентності вимірювань**. Підбір методик, рівноцінних для порівнюваних вікових груп, нерідко буває утруднений: тест, придатний одного віку, годиться іншому.

Загальні методи вікової психології

Спостереження як науковий метод є цілеспрямоване та організоване фіксування психологічних фактів у природних умовах повсякденного життя з метою їх пояснення за умови невтручання в них спостерігача.

Загальна структура спостереження включає такі етапи:

- визначення цілей та завдань спостереження;
- визначення предмета спостереження (що саме підлягає спостереженню) та об'єкта спостереження (окремі індивіди чи група), ситуації;
- вибір способу спостереження, що забезпечує збирання необхідної інформації;
- вибір способів реєстрації даних;
- побудова плану спостереження;
- обробка та інтерпретація отриманої інформації.

Метод спостереження найбільш поширений у роботі з немовлятами і маленькими дітьми, хоча може застосовуватися щодо розвитку людей будь-якого віку.

Методи спостереження включають ведення **щоденникових записів**, як це робили відомі психологи при тривалому спостереженні розвитку власних дітей (наприклад, Ж. Піаже вивчав своїх трьох дітей від народження до двох років, фіксуючи етапи розвитку в різних сферах інтелекту, результатом чого стала концепція розвитку сенсомоторного інтелекту у дитинстві; В. С. Мухіна вперше описала розвиток близнюків, спостерігаючи поведінку своїх синів-близнюків).

- **природне спостереження** - спостереження поведінки у природних умовах,

- **структуроване спостереження** - спостереження поведінки у лабораторних умовах, однакових всім учасників дослідження (наприклад, спостереження грою у стандартних умовах із використанням однакових іграшок).

Великою перевагою природного спостереження є можливість безпосередньо побачити повсякденну поведінку, яку дослідники мають намір пояснити. Однак метод природного спостереження пов'язаний з деякими обмеженнями: не всі діти мають однакову можливість виявити особливу поведінку у повсякденному житті. Що стосується наведеного дослідження, можна припустити, що деякі діти спостерігали більше позитивних соціальних реакцій з боку вихователів або вони виховуються батьками, схильними до поведінці, що допомагає. Саме тому вони могли виявити більше співчуття.

При структурованому спостереженні в лабораторії дослідник створює умови, які викликають поведінку, що цікавить його, так що кожен учасник має рівну можливість для реагування. Структуроване спостереження дозволяє краще контролювати ситуацію дослідження, ніж природне спостереження. Крім того, цей метод особливо корисний для вивчення взаємовідносин «батьки – дитина» або дружніх відносин, які дослідники рідко можуть спостерігати у повсякденному житті.

Експериментальне дослідження передбачає активне втручання дослідника у діяльність піддослідного з метою створення умов, у яких виявляється психологічний факт, що підлягає вивченню. Експериментальні дослідження проводяться з метою перевірки гіпотези про причинно-наслідковий зв'язок між впливом (незалежною змінною) та змінами стану об'єкта (залежною змінною) при контролі за побічними та додатковими змінними.

Дослідники розвитку зазвичай проводять експерименти в умовах, наближених до лабораторних, щоб контролювати всі змінні, які можуть вплинути на результат дослідження. **Недоліком лабораторного експерименту** є те, що поведінка, що цікавить, вивчається не в природних умовах, звідси - крайня скрутність перенесення результатів на умови реального життя.

У **польових експериментах** дослідник у випадковому порядку відбирає випробуваних щодо експерименту в природних умовах.

Інший варіант експериментальної моделі - **природний експеримент**, у якому порівнюються вже які у повсякденні умови (різне сімейне оточення, дошкільні програми та інших.). У цьому групи піддослідних ретельно підбираються у тому, щоб відібрати учасників із максимально однорідними характеристиками. Дана модель дозволяє вивчити змінні, що природно виникли, які не залежать від маніпуляцій експериментатора.

Експериментальне дослідження може бути констатуючим та формуючим. Констатуючий експеримент спрямований на виявлення готівкового рівня тієї чи іншої поведінки чи психологічної якості, виявлення та реєстрацію тих чи інших структур і зв'язків, що складаються в процесі індивідуального розвитку.

Формуючий експеримент у формі експериментально-генетичного або генетико-моделюючого методу у вітчизняну дитячу психологію було введено Л. С. Виготським для дослідження становлення вищих психічних функцій у спеціально створених експериментальних умовах.

Крім основних методів дослідження у психології розвитку використовується й низка допоміжних, відображених у величезному арсеналі конкретних методик, технік та методичних прийомів. Це **методи бесіди, анкетування, самозвіту, аналізу продуктів діяльності, тестування тощо**, кожен із яких має бути адаптований до віковим особливостям піддослідних. Серед діагностичних засобів, що використовуються у світовій психологічній практиці, насамперед у дитячій психології, **малювальні методи** стоять на першому місці. Недоліки: низька надійність одержуваних результатів, що з суб'єктивністю інтерпретації.

Важливим, особливо для дитячої психології, є так званий **клінічний метод**, що є комбінованим використанням інтерв'ю, спостережень, тестових показників і іноді психофізіологічних методів оцінки і надає повну картину психологічного функціонування конкретного індивіда. Його недоліки: інформація часто збирається не систематично і суб'єктивно, допускаючи можливість її спотворення під впливом теоретичних поглядів дослідника. Крім того, отримані дані відносяться тільки до конкретного індивіда і не можуть повною мірою бути застосовні до інших.

Для вікової психології особливе значення мають порівняльні методи дослідження:

- **близнюковий**, що досліджує роль середовища та спадковості у психічному розвитку;
- **метод порівняння норми та патології**, що акцентує проблему норми психічного розвитку та індивідуальних варіантів нормативного розвитку;
- **кроскультурний**, що передбачає виявлення особливостей психічного розвитку в залежності від культурного контексту, що відрізняється;
- **біографічний**, спрямований на виявлення стійких, закономірних показників розвитку, виявлених під час аналізу життєвого шляху різних людей.

ТЕМА 2. ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ

План:

1. Основні закономірності психічного розвитку дитини
2. Поняття рівня актуального розвитку і зони найближчого розвитку
3. Складові віку за Л.С. Виготським. Провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку вікового періоду. Кризові періоди розвитку. Психічні новоутворення.

Текст лекції

1. Основні закономірності психічного розвитку дитини

Проблема психічного розвитку є центром психологічних досліджень. Категорія розвитку пов'язана із процесами руху, розгортання, дозрівання, зміни, становлення, перетворення, новоутворення, накопичення.

Розвиток – це спричинені розв'язанням внутрішніх суперечностей закономірні і незворотні зміни системи у часі, які виявляються у кількісних, якісних та структурних новоутвореннях. У процесі розвитку психічна система переходить на новий рівень функціонування, виникнення системних психічних новоутворень, послідовні зміни моментів становлення еволюції та інволюції, що властиве усім живим організмам.

В узагальненому контексті категорія розвитку може мати наступні інтерпретації:

- 1) розвиток як зростання – кількісна зміна зовнішніх ознак об'єкту, вимірюваних у висоті, довжині, ширині, товщині, вазі і т.п.;
- 2) розвиток як дозрівання – морфологічні зміни, що протікають під безпосереднім управлінням генетичного апарату;
- 3) розвиток як вдосконалення – передбачається наявність мети, кінцевого результату;
- 4) розвиток як універсальна зміна – розвиток є спільним та універсальним для людей різних культур, релігій і т.д.;
- 5) розвиток як якісна, структурна зміна – об'єкт розвитку є певною системою зі своєю системою;
- 6) розвиток як кількісно-якісна зміна – у процесі розвитку якісні зміни та кількісні завжди взаємодетерміновані;
- 7) розвиток як зміна, яка призводить до нових змін – пошук нових ідей, еволюційна спадкоємність змін.

Психічний розвиток – це послідовні, закономірні і незворотні кількісні і якісні зміни психіки у часі, при яких старі структури входять в нові, змінюються і реорганізуються. Психічний розвиток характеризується *спрямованістю, безповоротністю та закономірністю психічних змін.*

Ознаки та закономірності психічного розвитку (Л. С. Виготський):

Диференціація – роз'єднання єдності на елементи.

Поява нових елементів у розвитку.

Перебудова зв'язків між сторонами об'єкту.

Темп психічного розвитку особистості співставляється із його віковими нормами. Поняття норми є досить відносним. Специфіка культурно-історичного середовища сприяє поновленню поняття норми.

Психологічна норма характеризується наступними положеннями:

- стати стичність – нормальним визнається те, що належить до середини розподілу.
- соціальний стереотип – те, що не відповідає загальноприйнятому у даному соціальному середовищі, може сприйматися як ознака відставання;
- асоціація із психічним здоров'ям – поєднання психологічної оцінки розвитку із неврологічною;
- очікування, власний неугальований досвід – порівняння дитини із її батьками у тому ж віці, другу дитину – із першою тощо.

Закони дитячого розвитку за Л.С. Виготським:

Закон циклічності – періоди підйому та інтенсивного розвитку змінюються періодами уповільнення.

Закон нерівномірності – розвиток сторін особистості, її психічних функцій відбувається асинхронно (одні прискорюються, а інші уповільнюються).

Закон «метаморфози» – перетворення кількісних змін у якісні.

Закон поєднання процесів еволюції та інволюції – те, що розвивалося на попередньому етапі відмирає або перетворюється (дитина вчиться говорити, перестає лепетати).

Закон диференціації та інтеграції – вікове формування та структурне ускладнення психіки. Відбувається ієрархічна інтеграція психіки.

Закон наступності психічного розвитку – онтогенез психіки.

Закон сензитивності окремих періодів розвитку – періоди підвищеної чутливості до певних впливів, що створює сприятливі умови для формування у людини певних психічних властивостей і видів поведінки.

Закон чередування стабільних і кризових періодів – зміна ліричних та критичних періодів психічного розвитку.

Поняття сензитивності та рушійні сили психічного розвитку

Під «рушійними силами» психічного розвитку розуміють причини, які визначають поступальний розвиток людини, містять у собі енергетичні, спонукальні джерела розвитку і спрямовують його в необхідне русло. Проблема рушійних сил розвитку є однією з центральних у віковій психології і вирішується вітчизняними вченими наступним чином.

Людська психіка розвивається як система, що сама себе вдосконалює (І. П. Павлов). Постійно порушується і знову відновлюється рівновага між організмом і середовищем. Суперечності, що виникають у цьому процесі, спонукають організм до активності, спрямованої на їх подолання, на відновлення рівноваги.

Рушійними силами розвитку психіки людини як суб'єкта діяльності, як особистості є **внутрішні суперечності**. Г. С. Костюк виділяє такі основні суперечності:

- розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості та досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення;
- розходження між новими пізнавальними цілями і наявними в учнів способами дій;
- розходження між досягнутим рівнем розвитку індивіда й способом його життя;
- розходження між очікуваним, бажаним майбутнім і теперішнім.

Характерно, що на ранніх етапах розвитку людини суперечність внутрішніх тенденцій, як правило, не усвідомлюється. Лише на пізніх життєвих етапах вона стає предметом самоусвідомлення, переживається як невдоволеність людини собою і, одночасно, як прагнення до подолання цієї невдоволеності.

Нерівномірне дозрівання різних систем організму, насамперед відділів нервової системи, веде до того, що чутливість до зовнішніх впливів може сильно відрізнятись в різні вікові періоди. Дослідження показали, що орган або система, що здійснюють певну функцію, стають особливо чутливими до зовнішніх впливів саме в період найбільш інтенсивного розвитку даної функції. Ці дослідження лягли в основу уявлення про **сенситивних періодах** розвитку як періодах найбільшої чутливості організму, що розвивається до впливу факторів середовища.

Сенситивний період – це часовий діапазон, максимально сприятливий для розвитку тієї чи іншої функції, тієї чи іншої здібності людини. *Наприклад, сенситивним періодом у розвитку мовлення є вік від 9 місяців до 2 років. Це не означає, що мовна функція не розвивається ні до, ні після цього віку, але саме в цей період мова розвивається найбільш бурхливо і в цей період дитина повинна мати досвід мовного спілкування, підтримку і заохочення дорослим його мовних спроб, бажання висловити свої почуття промовою.*

Межі сенситивних періодів не є різко вираженими, у кожної дитини вони можуть бути зрушені в ту чи іншу сторону на кілька місяців.

1. Від 1 місяця до 3-4 років - період освоєння рухів і дій. На першому році життя дитина освоює власне тіло, вчиться керувати окремими його

частинами, повертатися, сідати, вставати. Потім вона освоює дії з предметами, удосконалює руху руки. Сприйняття і пізнання навколишнього світу відбувається в значній мірі через рух.

2. Від 0 до 5,5 років - період сенсорного розвитку. Активне придбання з перших місяців життя сенсорного досвіду (досвіду, представленого у відчуттях величини, форми, ваги, кольору, фактури, структури предметів, смаку, запаху, різноманітних звуків) стимулює формування і розвиток зон головного мозку, забезпечують сприйняття і переробку сенсорної інформації, сприяє розвитку інтелекту дитини.

3. Від 0 до 6 років - період розвитку мови. У цей період якість засвоєння дитиною мовної інформації не має аналогів в інші періоди розвитку. На першому році життя дитина засвоює артикуляцію і інтонаційний малюнок рідної мови. На другому році нарастає словник дитини, відбувається з'єднання окремих слів у прості фрази, засвоюються багато граматичні норми. У 2,5-3 роки дитина говорить багатослівними фразами, використовує сполучні союзи і займенники. До цього віку мова стає засобом спілкування і засобом управління поведінкою. До 5-6 років дитина починає освоювати письмову мову (читання і письмо).

4. Від 10 місяців до 2,5 років - період інтересу до дрібних предметів. Підвищений інтерес дитини до дрібних предметів пов'язаний з потребою інтенсивного розвитку дрібної моторики пальців і москалів руки. Маніпуляції з дрібними предметами стимулюють інтенсивний розвиток певних відділів головного мозку, в тому числі відділів, що забезпечують розвиток мови.

5. Від 2 до 6 років - період розвитку соціальних навичок. Дитина починає ідентифікувати і усвідомлювати себе, зменшується його залежність від дорослого, з'являється інтерес до інших дітей, груповим формам поведінки, до відносин з дорослими і однолітками. Вона освоює соціальні правила поведінки. Її поведінка легко коригується середовищем спілкування, зовнішнім ритмом життя, який поступово стає потребою. Дитина "приміряє" на себе різні ролі, що веде до розвитку сюжетно-рольової гри та інтенсивному всмоктуванню культури соціального оточення. Відсутність адекватного соціального досвіду в цьому періоді значно знижує можливості соціальної адаптації не тільки в дошкільному періоді, але й протягом подальшого життя.

2. Поняття рівня актуального розвитку і зони найближчого розвитку

За Виготським, рушійна сила (чинник) психічного розвитку – це **навчання**. Не кожне навчання виконує роль рушійної сили розвитку, може трапитися і таке, що воно виявиться даремним або навіть загальмує розвиток.

Щоб навчання було розвивальним, воно повинно орієнтуватися не на завершені вже цикли розвитку, а на ті, що виникають, на зону найближчого розвитку дитини.

Зону найближчого розумового розвитку Виготський визначає як різницю, «відстань» між рівнем актуального розвитку дитини і рівнем її потенційного розвитку. Рівень складності завдань, що їх вирішує дитина самостійно, визначає актуальний рівень розвитку. Рівень складності завдань, що їх вирішує під керівництвом дорослого, визначає потенційний рівень. У зоні найближчого розвитку є психічний процес, що формується у спільній діяльності дитини і дорослого; після завершення етапу становлення він стає формою актуального розвитку самої дитини. Навчально-виховний процес необхідно будувати таким чином, щоб він активізував дії внутрішніх сил і потенційних можливостей дитини та сприяв доведенню їхнього розвитку й ставлення до оптимального рівня.

Л.С. Виготський висунув ідею про дві взаємопов'язані зони розвитку: актуального та найближчого. **Зона актуального розвитку** відображає систему знань і вмінь, які дитина вже опанувала, і на основі яких вона спроможна розв'язувати пізнавальні та інші задачі. Рівень актуального розвитку обумовлює зону найближчого, тобто коло вмінь, які дитина може опанувати самостійно (спонтанно), або за умови сприяння старших у процесі навчання та виховання. **Зона найближчого розвитку** - це "завтрашній день дитини". В умовах спеціально організованого цілеспрямованого педагогічного процесу вона набагато раніше увійде у свій "завтрашній день", ніж при простому збігу обставин. Якщо ж зовнішні умови не сприятимуть розвитку тих чи інших внутрішніх сил, то останні можуть зовсім не розкритися або набути спотворених форм функціонування. Зона найближчого, взаємодіючи із зоною актуального розвитку, поступово освоюється дитиною. У такий спосіб вона піднімається на новий щабель актуального розвитку і відповідно виникає нова зона найближчого розвитку. З двома зонами розвитку пов'язане питання про співвідношення навчання й розвитку. Те, що опанувала дитина - це її вчорашній день, пройдений етап. Навчання й виховання, що спираються на цикл розвитку, який уже закінчився, не можуть розраховувати на особливі успіхи, бо вони не ведуть дитину вперед, і, ясна річ, не можуть задовольнити її функціональну потребу в розвитку.

Інтенсивний розвиток відбувається тільки тоді, коли навчання випереджає актуальний рівень і надає руху силам, що знаходяться в зоні найближчого розвитку. Л.С. Виготський наголошує, що навчання й розвиток не збігаються безпосередньо, а являють собою два процеси, що перебувають у надзвичайно складних взаєминах. Навчання тільки тоді відбувається успішно, коли воно випереджає розвиток, тільки за таких умов воно пробуджує й

викликає до життя цілий ряд функцій, що перебувають у стані визрівання, і що знаходяться у зоні найближчого розвитку. Навчання є більш плідним тільки тоді, коли воно змінюється у межах періоду, що визначається зоною найближчого розвитку.

3. Складові віку за Л.С. Виготським. Провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку вікового періоду. Кризові періоди розвитку. Психічні новоутворення.

Основними складовими механізму психічного розвитку дитини, ґрунтуючись переважно на ідеях Л. С. Виготського, вважають: соціальну ситуацію розвитку дитини, психологічні новоутворення, провідну діяльність та кризи розвитку.

Соціальна ситуація розвитку – специфічні для даного віку, єдині та неповторні взаємини між дитиною і навколишнім середовищем (насамперед соціальним), які відображаються в її переживаннях і реалізуються в спільній діяльності з іншими людьми. Поняття соціальної ситуації розвитку було введено Л. С. Виготським для аналізу динаміки розвитку дитини.

Другим важливим питанням у вивченні динаміки вікового розвитку він вважав питання щодо походження **центрального новоутворення** даного віку. Л. С. Виготський писав: «Ці новоутворення, що характеризують у першу чергу перебудову свідомої особистості дитини, є не передумовою, але результатом, або продуктом, вікового розвитку». Зміни ж у свідомості дитини, на його думку, виникають на основі властивої даному віку форми її соціального буття.

Новоутворення – це новий тип побудови особистості та її діяльності, психічні й соціальні зміни, що вперше виникають на певному віковому ступені, і які в самому основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, його внутрішнього й зовнішнього життя, весь хід її розвитку в даний період. *Під новоутвореннями слід розуміти широкий спектр психічних явищ від психічних процесів (наприклад, зачатки мовлення у віці немовляти) до окремих властивостей особистості (скажімо, формування світогляду в ранньому юнацькому віці).* Вікові новоутворення формуються в кінці періоду. Найбільш значуще новоутворення для наступного етапу розвитку – **центральне** (ті новоутворення, які безпосередньо пов'язані з основним, називаються центральними лініями розвитку в певний вік).

Провідна діяльність – це діяльність, виконання якої визначає виникнення й формування основних психологічних новоутворень людини на даному етапі розвитку її особистості.

Провідна діяльність має такі ознаки:

- у її формі виникають і всередині диференціюються інші, нові види діяльності;

- у ній формуються або перебудовуються окремі психічні процеси;
- від неї залежать основні психологічні зміни особистості людини в певний період часу (О. М. Леонтьєв).

Виділяють такі види провідної діяльності:

1. **Емоційно-безпосереднє спілкування немовляти з дорослими** (0 – 1 рік). Завдяки ньому у немовляти формується потреба у спілкуванні з іншими людьми.

2. **Предметно-маніпулятивна діяльність**, характерна для дітей раннього віку (1 – 3 роки). У процесі її виконання засвоюються історично складені способи дій з певними предметами.

3. **Ігрова діяльність або сюжетно-рольова гра**, властива дітям дошкільного віку (3 – 6 років). Гра виступає, по-перше, як діяльність, в якій відбувається орієнтація дитини в загальних проявах життя людей, їх соціальних функціях і стосунках. По-друге, на основі ігрової діяльності у дитини відбувається виникнення й розвиток уяви та символічної функції.

4. **Навчальна діяльність** у молодших школярів (6 – 10-11 років). Завдяки цій діяльності засвоюються теоретичні форми мислення; виникає необхідна довільність психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія на власні дії.

5. **Інтимно-особистісне спілкування підлітків** (11-12 – 15 років).

6. **Професійно-навчальна діяльність** у старшому шкільному віці (15 – 17 років).

Одним з основних елементів механізму розвитку дитини (людини в цілому) є **криза розвитку**. Визначаючи загальні закономірності розвитку психіки дитини, П.П. Блонський та Л.С. Виготський звертали увагу на несталість темпу психічного розвитку, що зумовило виділення стабільних та критичних періодів.

Для стабільного періоду характерний еволюційний розмірений перебіг процесу розвитку, без різких зрушень і змін в особистості дитини. Незначні, майже непомітні для оточення зміни накопичуються і у кінці періоду роблять якісний стрибок у розвитку: з'являються вікові новоутворення.

Кризи – переламні моменти у розвитку дитини, що відділяють один вік від іншого і зумовлюють оновлення внутрішнього світу особистості, визначаючи спрямованість її перспектив (соціальних або асоціальних). Кризові (перехідні) періоди вікового розвитку особистості відзначаються різким загостренням негативних особливостей онтогенетичного становлення.

Характеристики вікової кризи:

- кризи є внутрішньо притаманними розвитку як діалектичному процесу; перехідний період від одного етапу розвитку до іншого;

- кризи детерміновані складною взаємодією зовнішніх та внутрішніх факторів;
- у процесі кризи відбувається психологічна перебудова структури особистості;
- криза починається і завершується непомітно, її межі розмиті; часові межі протікання криз диференціюються за фазами, етапами, стадіями їх розвитку;
- рушійними силами їх виникнення є природне прагнення людини до самоздійснення, включення в різноманітні соціальні відносини, зміни у соціальній ситуації розвитку та структурі провідної діяльності, активність людини як суб'єкта діяльності та життєдіяльності;
- протягом кризи знижується темп психічного розвитку порівняно із стабільним періодом;
- розвиток набуває негативного характеру; на перший план виходять інволюційні процеси (згортання, розпад, розкладення, зникнення того, що виникло на попередній стабільній стадії розвитку), проте після завершення кризи чітко означаються новоутворення;
- загострюються основні суперечності, що призводить до появи важковиховуваності (Л.С. Виготський), негативізму і дратівливості.

ТЕМА 3. ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

План:

1. Періодизації вікового розвитку
2. Вікова періодизація за З. Фройдом
3. Стадії розвитку за Е. Еріксоном.
4. Інтелектуальний розвиток дитини за Ж. Піаже

Текст лекції

1. Періодизації вікового розвитку.

У віковій психології існують три фундаментальні теорії психічного розвитку особистості.

Біологізаторські теорії – розвиток психіки і поведінки особистості є результатом еволюційних перетворень, що генетично закладені в організмі.

Соціологізаторські теорії – психічну функцію певного рівня можна сформувати у людини за допомогою навчання і виховання незалежно від її природних можливостей.

Теорії конвергенції двох чинників – психічний розвиток є взаємодією спадковості та зовнішнього середовища.

Для кращого розуміння закономірностей розвитку особистості у віковій психології прийнято поділяти лінію життя на певні періоди.

Найбільш узагальненою є періодизація Л.С. Виготського:

- Періодизації розвитку на підставі одного зовнішнього критерію.
- Періодизації розвитку на підставі одного внутрішнього критерію.
- Періодизації розвитку за кількома критеріями.
- Надалі, відповідно до зазначеної класифікації, розглянемо популярні теорії вікового розвитку.

Теорія К. Гетчінсона (критерій – спосіб здобування їжі)

1) від народження до 5 років – стадія риття та копання – ігри в піску.

2) від 5 до 11 років – стадія полювання – поява агресивності, прагнень відгородитися від дорослих, поява страху чужих людей.

3) від 8 до 12 років – стадія скотарства – прояв любові до тварин, прагнення мати тваринку та власний куточок.

4) від 11 до 15 років – стадія землеробства – інтерес до явищ природи, поява спостережливості.

5) від 14 до 20 років – стадія промисловості та торгівлі – бажання обмінюватися предметами, усвідомлення ролі грошей.

2. Вікова періодизація за З. Фройдом

Психоаналітична теорія розвитку ґрунтується на двох посилках. Згідно з першою, переживання дитинства відіграють критичну роль у формуванні дорослої людини. Фройд був впевнений у тому, що основний фундамент особистості закладається в дуже ранньому віці, до п'яти років. Друга посилка полягає в тому, що людина народжується з певною кількістю сексуальної енергії – лібідо.

Лібідо (від лат. *libido* – потяг, бажання), за Фройдом, -глибинна, неусвідомлювана психічна енергія, пов'язана з інстинктом життя, яка проявляється в сексуальному потязі і є основою розвитку особистості. Протягом життя (починаючи з дитинства) вона реалізується у формах, характерних для того чи іншого віку. Фройд стверджував, що стадії онтогенезу зумовлені розвитком сексуальності. Психосексуальний розвиток, згідно з його теорією, біологічно детермінований. У процесі життя кожна людина, незалежно від її культурного рівня, в своєму розвитку долає кілька психосексуальних стадій, які зводяться до стадій перетворення й переміщення по різних ерогенним зонам лібідозної, або сексуальної енергії. *Ерогенні зони* – це області тіла, найбільш чутливі до еротичної стимуляції. Фройд присвоїв кожній стадії найменування тієї частини тіла, яка слугує, на його думку, для дитини джерелом одержання задоволення в цей період. Він розрізняв 5 стадій особистісного розвитку: оральну, анальну, фалічну, латентну й генітальну. Перші три стадії дитина проходить задовго до настання статевого дозрівання, здобуваючи насолоду від різних ерогенних зон свого тіла. Кожній стадії властивий конфлікт між прагненням до задоволення й обмеженнями, які накладають спочатку батьки, а потім і "Супер-Его" - та частина особистості, яка слугує носієм моральних стандартів, виконує роль критика, цензора. Вона утворюється під впливом соціального середовища і його заборон.

Логіка теоретичних побудов Фройда ґрунтується на двох факторах:

- фрустрації (психічного стану, викликаного неуспіхом у задоволенні потреб)
- понаддбайливості.

У випадку фрустрації психосексуальні потреби дитини (наприклад, ссання, кусання або жування) припиняються батьками або вихователями і тому не знаходять оптимального задоволення. В випадку ж понаддбайливості з боку батьків дитині надається мало можливостей (або їх зовсім немає) керувати своїми внутрішніми функціями (наприклад, здійснювати контроль за функціями виділення). З цієї причини у дитини формується почуття залежності й некомпетентності. В будь-якому випадку, як вважав Фройд, в результаті відбувається надмірне скупчення лібідо, що згодом, в зрілі години може виразитися у вигляді "залишкової" поведінки (риса характеру, цінності,

настановлення), пов'язаної з тією психосексуальною стадією, на яку прийшлися фрустрація або понаддбайливість. Оскільки батьки є ключовими фігурами оточення в ранні роки життя, то їх реакції на будь-якій стадії можуть здійснити глибокий вплив на розвиток особистості дитини. Особливості сексуального розвитку в дитячому віці визначають характер дорослої людини, її патології, неврози, життєві проблеми й складнощі.

Важливим поняттям у психоаналітичній теорії є поняття **регресії**, тобто повернення на більш ранню стадію психосексуального розвитку й появи дитячої поведінки, характерної для більш раннього періоду. *Наприклад, доросла людини в ситуації сильного стресу може регресувати, й це буде супроводжуватися слізьми, ссанням пальця, бажанням випити що-небудь "міцне".* Регресія це особливий випадок того, що Фройд називав **фіксацією** (затримкою або зупинкою розвитку на певній психосексуальній стадії).

Фіксація являє собою нездатність просуватися від однієї психосексуальної стадії до другої; вона призводить до надмірного вираження потреб, що характерні для тієї стадії, де відбулася фіксація. *Наприклад, завзяте ссання пальця у десятирічного хлопчика є ознакою оральної фіксації. В даному випадку енергія лібідо проявляється в активності, що властива більш ранній стадії розвитку.* Чим гірше людина справляється із засвоєнням вимог й завдань, що висувуються в тому або іншому віковому періоді, тим більше вона піддана регресії в умовах емоційного або фізичного стресу в майбутньому.

Фройд створив свою періодизацію, де виділив три великих етапи у розвитку особистості, що розпадаються на декілька стадій.

Перший етап – лібідо-об'єкт – характерний тим, що дитина потребує стороннього об'єкта для реалізації лібідо. Цей етап триває від народження до 18 місяців і має назву оральної стадії, так як задоволення відбувається при подразненні порожнини роту під час ссання, покусування або жування. Рот залишається важливою ерогенною зоною протягом усього життя людини, навіть у зрілості спостерігаються залишкові прояви оральної поведінки у вигляді вживання гумки, обкусування нігтів, куріння, переїдання, вживання алкоголю тощо.

Фіксація на цій стадії відбувається в тому випадку, якщо дитина не може реалізувати свої лібідозні бажання. Наприклад, їй не давали соски або рано відлучили від грудей. В цьому випадку, за Фройдом, скоріше за все сформується орально-пасивний тип особистості, для якого характерна певна інфантильність, очікування від оточуючого світу "материнського ставлення" до себе, постійний пошук підтримки й схвалення, залежність від дорослих, батьків навіть в зрілому віці. Притім така залежність може виражатися як у конформній, так і в негативній поведінці.

Оральна стадія включає дві фази: **ранню та пізню**. Протягом другої половини першого року життя починається *орально-агресивна або орально-садистська фаза*, коли у дитини з'являються зуби, завдяки чому кусання й жування стають засобами вираження стану фрустрації, викликаной відсутністю матері або відстрочкою задоволення. Фіксація на орально-садистській стадії виражається в таких рисах характеру як любов до суперечок, песимізм, саркастичні "підкушування", схильність експлуатувати інших й домінувати над ними з метою задоволення власних потреб.

Другий етап, який триває до початку статевого дозрівання, називається **лібідо-суб'єкт** і характеризується тим, що для задоволення своїх інстинктів дитина не потребує ніякого зовнішнього об'єкта. Інколи Фройд називав цей етап **нарцисизмом**, вважаючи, що для усіх людей, у яких відбулася фіксація на цьому етапі, характерна орієнтація на себе, прагнення використовувати оточуючих заради задоволення власних потреб і бажань, емоційна відгородженість від них. Етап нарцисизму складається з декількох стадій.

Анальна стадія (від 18 місяців до 3 років). Дитина починає одержувати задоволення від виконання фізіологічних функцій виділення. Вона не тільки засвоює навички охайності, туалету, але у неї починає формуватися почуття власності. Якщо батьки на анальній стадії будуть надто суворо ставитися до помилок дитини, привчаючи її до горщику, то вона може згодом перетворитися на людину з нав'язливим прагненням до акуратності й пунктуальності. Фіксація на анальній стадії розвитку може призвести до формування анального характеру в двох формах: **анально-утримуючий тип**, якому притаманні такі риси як скнарість, впертість, запасливість та **анально-агресивний тип**, якому властиві ворожість, жорстокість, агресивність і навіть садистська жорстокість.

Фалічна стадія (від 3 до 5 років), коли дитина починає проявляти цікавість до статевих відмінностей, питань, пов'язаних із народженням й статевими відносинами. У хлопчиків, як вважав Фройд, розвивається **Едипів комплекс**, що характеризується підвищеною прихильністю, любов'ю до батька протилежної статі та прихованого ворожого ставлення до батька своєї статі. Діти, які успішно переборюють дану стадію, зазвичай розв'язують конфлікти за допомогою ототожнення себе з батьками тієї ж статі, що й вони. Ототожнення з батьком своєї статі дозволяє перевести розвиток на новий рівень – коли вже враховуються цінності, ролі й стереотипи, властиві як своїй, так і протилежній статі. Фіксація на цій стадії призводить до формування фалічного характеру.

У латентний період (від лат. *latens* – "схований", "невидимий") – від 5 до 12 років – статевий інтерес знижується, енергія лібідо переноситься на засвоєння загальнолюдського досвіду (діти приділяють багато уваги

навчанню, спорту, іграм) та на встановлення дружніх стосунків із ровесниками своєї статі й дорослими

Третій етап називається лібідо-об'єкт, так як для задоволення сексуального інстинкту людині необхідний партнер. Це останній етап розвитку, за Фройдом, який починається в підлітковому віці (12 років) і триває до настання статевої зрілості. Цей етап ще називають **генітальним**, оскільки в цей період відбувається становлення дорослої сексуальності.

Генітальний характер – це, за психоаналітичною теорією, ідеальний тип особистості — зрілої й відповідальної у соціально-сексуальних відносинах людини, яка відчуває задоволення в гетеросексуальній любові. Генітальна, як і інші стадії, сильно залежна від вирішення суперечностей на попередніх стадіях. В разі їх невирішення може спостерігатися регресія на одну з попередніх стадій.

3. Стадії розвитку за Е. Еріксоном

Американський психолог Ерік Еріксон (1902-1994) виокремив кілька психосоціальних стадій розвитку особистості.

Виходячи зі структури особистості згідно із З. Фройдом, Еріксон розробив психоісторичну теорію розвитку особистості з врахуванням впливу на людину конкретного культурного середовища. На відміну від класичного психоаналізу, що протиставляє індивіда й суспільство, Еріксон на великому емпіричному матеріалі довів соціокультурну обумовленість психіки людини. Його теорія психосоціального розвитку є епігенетичною концепцією в тому значенні, що в ній кожний наступний період базується на попередньому. На думку Еріксона, кожній стадії життєвого шляху відповідає очікування даного суспільства, яке індивід може виправдовувати чи не виправдовувати і, відповідно цьому, прийматись чи не прийматись ним. Він увів поняття **"групової ідентичності"** та **"егоїдентичності"**. «Групова ідентичність» формується як результат включення дитини в певну соціальну групу, а «егоїдентичність» як відчуття цілісного власного "Я", його стійкості.

Він виділяє вісім стадій життєвого шляху особистості: немовляти (оральна стадія), ранній вік (анальна стадія) вік гри (фалічна стадія), шкільний вік (латентна стадія), підлітковий вік (латентна стадія), молодість, зрілість і старість. До кожної стадії життєвого циклу суспільство пред'являє певне завдання, розв'язання якого залежить як від рівня розвитку індивіда, так і від духовної зрілості суспільства і зводиться до встановлення динамічного співвідношення між двома крайніми полюсами.

Розвиток особистості є результатом боротьби двох крайніх можливостей, яка не загасає на наступній стадії розвитку. Ця боротьба на новій стадії розвитку придушується рішенням нового, більш актуального завдання.

Поворотні пункти при переході від однієї форми еґоїдентичності до другої Е. Еріксон називає *кризами ідентичності*.

Перша стадія – немовля (від народження до 1 року). Її основне завдання полягає у виробленні ще неусвідомленого почуття "базової довіри" немовляти до зовнішнього світу. Основний метод – турбота й любов батьків. Якщо "базову довіру" на цьому етапі сформувати не вдається, то у немовляти розвивається почуття "базової недовіри" до світу, тривожність, що потім може проявлятися у формі замкнутості, втечі у свій внутрішній світ та ін.

Під час другої стадії (раннє дитинство – від 1 до 3 років) у людини формується відчуття власної автономності та особистої цінності або ж їх протилежність – сором'язливість і сумніви в собі. Зростання самостійності дитини, яке розпочинається з освоєння уміння керувати відправленням своїх тілесних потреб, створює передумови для різноманітних виборів. Тренування їх закладає основи таких особистісних якостей, як відповідальність, дисциплінованість, повага до порядку тощо.

У третій стадії (дитинство – від 3 до 6 років) формуються ініціативність, бажання щось зробити. Блокування розвитку цих бажань призводить до виникнення почуття провини. Вирішальну роль при цьому відіграють групові ігри, спілкування з однолітками, які розвивають уяву дитини, дають змогу їй "приміряти" до себе різні соціальні ролі тощо. На цьому етапі закладається почуття справедливості, яке розуміється як виконання певних правил.

Під час четвертої стадії (шкільний вік – 6–12 років) розвиваються почуття підприємливості та ефективності, спроможності досягати поставлених перед собою цілей. Найважливішими цінностями стають ефективність і компетентність. У негативному варіанті розвитку формується відчуття власної неповноцінності, яке спочатку виникає як усвідомлення своєї некомпетентності у вирішенні якихось конкретних завдань, передусім пов'язаних із навчанням, а вже потім поширюється на оцінку особистості загалом. У цьому віці закладається ставлення до праці.

П'ята стадія (отроцтво і юність – 12-19 років) знаменує появу відчуття власної неповторності, індивідуальності, відмінності від інших. У негативному варіанті формується розпливчате, дифузне, нестійке "Я", рольова й особистісна невизначеність. Типовою особливістю є стрімке розширення діапазону виконуваних особистістю ролей. Однак усі ці ролі юнаки ще не освоюють всерйоз і остаточно, а ніби пробують, приміряють їх до себе і своїх можливостей. Під час шостої стадії (молодість) з'являється потреба й здатність до інтимного психологічного контакту з іншою людиною, зокрема, й до сексуальної близькості. У негативному варіанті розвивається почуття ізоляції та самотності.

Найважливіші здобутки **сьомої стадії (дорослість)** – творча діяльність і зумовлене нею почуття продуктивності. Вони проявляються як у праці, так і в турботі про інших людей, зокрема, про дітей, у розвитку потреби передавати свій досвід та ін. У негативному варіанті розвивається почуття стагнації (застою).

Восьма стадія (зрілий вік або старість) характеризуються появою почуття повноти життя, виконаного обов'язку, завершеності шляху. Мудрість і відстороненість дають змогу дивитися на свої і чужі вчинки та їхні наслідки з певної висоти. У негативному варіанті розвивається розчарованість, безнадія й розпач.

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

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

4. Інтелектуальний розвиток дитини за Ж. Піаже

Автором найбільш впливової теорії розвитку інтелекту став швейцарський психолог Жан Піаже. Свої теоретичні уявлення він будував на емпіричному фундаменті – на матеріалі розвитку мислення й мови у дитини. У своїх дослідженнях Піаже використовував метод бесіди (запитував, наприклад, чому рухаються хмари, вода, вітер? Звідки беруться сни? Чому плаває човен?). На основі цих досліджень Піаже дійшов наступних висновків (Піаже, 1969).

Розвиток когнітивних процесів являє собою результат постійних спроб людини адаптуватися до змін навколишнього середовища. Зовнішні впливи змушують організм або видозмінити існуючі структури активності, якщо вони вже не задовольняють потреби адаптації, або, якщо це знадобиться, виробляти нові структури, тобто пристосування здійснюється за допомогою двох механізмів:

- 1) асиміляції, за якої людина намагається пристосувати нову ситуацію до існуючих структур та вмінь;
- 2) акомодатії, за якої старі схеми, прийоми реагування модифікуються з метою їх пристосування до нової ситуації.

Піаже виділяє три головні стадії розвитку пізнавальних процесів:

1) **сенсомоторна стадія** – становлення і розвиток чуттєвих та рухових структур (перші два роки життя дитини);

2) **стадія конкретних дій** (від 2 до 11 років): слова все більше починають означати конкретні предмети, а дії поступово інтеріоризуються.

3) **стадія формальних операцій**, коли розвивається абстрактне мислення і все більш зростаючу роль починають відігравати гіпотези та дедуктивні висновки, розвивається понятійне мислення.

Дослідження Піаже дозволили виділити у кожній стадії свої підстадії.

Сенсомоторна стадія включає 6 підстадій:

1. Уроджені рефлекси (1-й місяць життя) – рефлекси ссання, мигання, хапання викликаються зовнішніми стимулами.

2. Моторні навички (з 1 до 4 місяців) – формуються умовні рефлекси в результаті взаємодії дитини з навколишнім середовищем (схоплювання скляночки з соскою тощо).

3. Циркулярні реакції (з 4 до 8 місяців) – розвиток координації між перцептивними системами та моторними рухами (хапання мотузки, що викликає трясіння брязкальця, з наміром змусити його брязкати).

4. Координація способів і мети (з 8 до 12 місяців) – дії дитини все більш спрямовані, скеровані на досягання своєї мети.

5. Випадкове відкриття нових способів (з 12 до 18 місяців) – (потягнувши скатертину, можна дістати предмети, що лежать на столі і т. п.).

6. Винахід нових засобів (з 18 до 24 місяців) – пошук нових рішень для досягнення цілей, діставання жаданих предметів, розв'язання 2-3-фазних задач. Сенсомоторна стадія характеризується функціонуванням наочнодієвого мислення і становленням наочно-образного мислення.

Стадія конкретних операцій включає:

1. Передопераційний рівень (з 2 до 5 років) – для нього характерний розвиток образного символічного мислення, що дозволяє дитині уявляти собі об'єкти за допомогою мислених, уявних образів і позначати їх назвами або символами. Мислення дитини суттєво відрізняється від мислення дорослого і за формою, і за змістом. Для структури мислення дитини властиві головні особливості: егоцентризм та синкретичність.

Егоцентризм мислення проявляється у тому, що дитина сприймає світ як своє продовження, що має сенс тільки в плані задоволення його потреб, не здатний поглянути на світ з чужої точки зору та вловити зв'язок між предметами (наприклад, дитина телефонує бабусі і каже: "Бабусе, подивись, яка у мене красива лялька!"). Синкретизм мислення проявляється у тому, що дитина вичленовує із цілого окремі деталі, але не може їх зв'язати між собою і з цілим, "все переплутано без розбору", не може встановити зв'язки між

різними елементами ситуації, а тому не може пояснити свої дії, навести доводи на користь того, що стверджує, плутає причини і наслідки.

Згідно із Піаже склад мислення дитини характеризується також **"дитячим реалізмом"** (наприклад, малює не те, що бачить, а те, що знає, звідси "прозорість" дитячих малюнків), анімізмом (проектуює своє "Я" на речі, наділяючи свідомістю і життям предмети, що рухаються: машини, сонце, хмари, річки і т. п.), **артифіціалізмом** (дитина впевнена, що все суще створено для служіння їй: наприклад, на питання "Що таке сонце?", відповідає: "Це щоб нам світити", на питання "Що таке мама?" — "Це хто готує їжу").

2. Перший рівень конкретних операцій (з 5–6 до 7–8 років) – дитина набуває здатності до розташування об'єктів за зменшенням розмірів і їх класифікацією (наприклад, картинки птахів – до групи птахів, риб – до риб), формується уявлення про збереження матеріалу.

3. На другому рівні конкретних операцій (з 8 до 11 років) формується уявлення про збереження маси і об'єму, уявлення про час та швидкість, а також про вимірювання з допомогою еталону.

Стадія формальних операцій (з 11–12 до 15 років): розумові операції можуть здійснюватися без якої-небудь конкретної опори, формується понятійне та абстрактне мислення, що функціонує за допомогою понять, гіпотез і логічних правил дедукції.

ТЕМА 4. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

План:

1. Анатомо-фізіологічні особливості розвитку новонародженої дитини та немовляти. Криза новонародженості
2. Особливості психічного розвитку новонародженої дитини.
3. Особливості психічного розвитку в ранньому дитинстві.

Текст лекції:

1. Анатомо-фізіологічні особливості розвитку новонародженої дитини та немовляти. Криза новонародженості

Протягом першого року життя дитина інтенсивно розвивається як фізично так і психічно. Ріст здорової дитини-немовляти за перший рік її життя збільшується приблизно в 1,5 рази, а вага становить майже 9-10 кг. Немовля відрізняється від дорослого пропорціями тіла: має порівняно велику голівку, що становить 1/4 всього тіла (у дорослої людини 1/8), короткі ніжки, що становлять приблизно 1/3 всієї довжини тіла. Починають з'являтися молочні зубки. Інтенсивно розвивається нервова система. Швидко розвиваються аналізатори, зокрема, їх мозкові частини. Встановлюються зв'язки між різними ділянками кори головного мозку, проявом чого є поступовий розвиток умовних рефлексів дитини.

Криза новонародженості

Акт народження дитини супроводжується сильним стресом як для матері, так і для новонародженого. Проходячи через родові шляхи, дитина відчуває сильну гіпоксію і здавлювання голови. Її організм відповідає на це значним викидом у кров гормонів стресу: дуже активних і сильних біохімічних речовин - адреналіну і норадреналіну. Рівень їх у крові новонародженого вищий, ніж у дорослого в стані сильного емоційного напруження. Вважають, що велика доза цих гормонів сприяє встановленню прив'язаності між матір'ю і дитиною та забезпечує активність новонародженого.

Після того як дитина з'явилася на світ, її нервова система глибоко вражена тим, що відбулося, що стало підставою для осмислення цього факту в термінах психологічної травми народження.

А. Шопенгауер вважав народження песимістичним актом, оскільки страждання переважає на початку існування. І. Кант тлумачив крик новонародженого як протест людського духу проти ув'язнення в "ланцюги чутливості".

Розвиток дитини починається критичним актом народження і наступним за ним критичним періодом, який носить назву новонародженості. Психопсихіки вважають кризу першою травмою, яку переживає дитина, і

вона настільки сильна, що все наступне життя людини проходить під знаком цієї травми. Навряд чи можна з цим погодитися, якщо врахувати, що у новонародженої дитини ще відсутнє психічне життя, і крик новонародженого є переходом до нової форми дихання. Акт народження у певному сенсі є переходом від паразитарного типу існування до форми індивідуального життя. Це перехід від темряви до світла, від тепла до холоду, від одного типу харчування до іншого. Починають діяти інші види фізіологічної регуляції поведінки, численні фізіологічні системи починають функціонувати заново.

Криза новонародженості – проміжний період між внутрішньоутробним і позаутробним способом життя. Процес народження - тяжкий, переломний момент у житті дитини. Народжуючись, дитина потрапляє в зовсім інші умови: холод, яскраве світло, повітряне середовище, яке вимагає іншого типу дихання, необхідність зміни типу харчування. Якби поряд з новонародженим не було дорослої людини, то ця істота через кілька годин повинна була б загинути.

Пристосуватися до нових умов життя дитині допомагають спадково закріплені механізми - безумовні рефлекси. Дитина народжується з певною готовністю нервової системи пристосовувати організм до зовнішніх умов. Так, відразу після народження включаються рефлекси, що забезпечують роботу основних систем організму (дихання, кровообігу). В перші дні можна також відзначити таке: сильне подразнення шкіри (укол, наприклад) викликає захисне обсмикування, мелькання якогось предмета перед обличчям - зажмурювання, а різке збільшення яскравості світла - звуження зіниць тощо. Ці реакції - захисні рефлекси. Крім захисних, у новонароджених можна виявити реакції, спрямовані на контакт з подразником. Це орієнтувальні рефлекси. Спостереження свідчать про те, що вже в період від першого до третього дня сильне джерело світла викликає поворот голови: в дитячій кімнаті полового будинку в сонячний день голови більшості новонароджених, як соняшники, повернуті в бік світла. Доведено також, що уже в перші дні новонародженим властиво стежити за джерелом світла, яке повільно переміщується. Легко викликаються і орієнтовно-харчові рефлекси. Дотик до кутиків губ, до щік викликає у голодної дитини реакцію пошуку: вона повертає голову в бік подразника, відкриває рот.

Крім перелічених, у дитини виявляється ще кілька вроджених реакцій:

смоктаючий рефлекс - дитина відразу ж починає смоктати вкладений їй до рота предмет;

хватальний рефлекс - дотик до долоні викликає реакцію схоплювання;

рефлекс відштовхування (повзання) - при дотику до підшви ніг і деякі інші рефлекси.

Таким чином, дитина озброєна певною кількістю безумовних рефлексів, які виявляються в найперші дні після народження. За останні роки вчені довели, що деякі рефлекторні реакції виявляються ще до народження. Так, уже через вісімнадцять тижнів у плода утворюється смоктаючий рефлекс. Більшість вроджених реакцій необхідні дитині для життя. Вони допомагають їй пристосуватися до нових умов існування. Завдяки цим рефлексам для новонародженого стає можливим новий тип дихання і харчування. Якщо до народження плід розвивається за рахунок організму матері (через стінки судин плаценти - дитячого місця - з крові матері у кров зародка надходять поживні речовини і кисень), то після народження організм дитини переходить до легеневого дихання і так званого орального харчування (через рот і шлунково-кишковий тракт). Це пристосування відбувається рефлекторно. Після того як легені наповнюються повітрям, ціла система м'язів включається в ритмічні дихальні рухи. Дихання здійснюється легко і вільно. Харчування відбувається за допомогою смоктаючого рефлексу. Вроджені дії, включені до ссального рефлексу, на перших порах ще погано узгоджені між собою: дитина при ссанні захлинається, задихається, у неї швидко виснажуються сили. Вся її активність спрямована на ссання заради насичення. Дуже велике значення має також установлення рефлекторного автоматизму терморегуляції; організм дитини вже краще пристосовується до температурних перепадів.

Новонародженість - єдиний період у житті людини, коли можна спостерігати у чистому вигляді прояв вроджених, інстинктивних форм поведінки, спрямованих на задоволення органічних потреб (у кисні, їжі, теплі). Однак, органічні потреби не можуть скласти основу психічного розвитку - вони тільки забезпечують виживання немовляти. В дитини, на відміну від дитинчат тварин, наявні безумовні рефлексі не забезпечують появи людських форм поведінки, водночас як складний набір безумовних рефлексів дитинчат тварин дозволяє скластися дорослому індивіду з активними захисними, мисливськими, материнськими та іншими реакціями, необхідними для нормального існування. Як свідчать дослідження, в порівняно невеликому наборі вроджених реакцій дитини на зовнішні подразники є багато рефлексів, на основі яких нічого не розвивається. Це - атавістичні рефлексі, спадковість, одержані дитиною від тваринних предків. Такими є рефлексі чіпляння і повзання. Рухи, пов'язані з цими рефлексами, в подальшому згасають. Рефлекс чіпляння полягає в тому, що ручка стискається в кулак у відповідь на подразнення долоні. Рухи дитини, необхідні для її психічного розвитку, для розвитку здатності взаємодіяти із зовнішнім світом. Вони формуються не на основі цього рефлексу чіпляння, а на основі чіпляння, яке виникає при подразненні пальців. Хапальний рефлекс згасає раніше, ніж починає складатися чіпляння. Рефлекс повзання при опорі на підшви також не є

вихідним для розвитку самостійного пересування у просторі. Спостереження показують, що справжнє повзання починається не з відштовхування ніжками, а з рухів рук: дитина тягнеться до предмету, який привертає її увагу, "переступає" руками і просувається вперед. Чіпляння і повзання починають формуватися не в період новонародженості, а значно пізніше - при взаємодії дитини з дорослим, який спонукає і тренує ці дії. Таким чином, дитина набагато менше "озброєна" вродженими формами поведінки, ніж дитинча тварини. В дитини всі людські форми поведінки ще повинні скластися.

Дитина найбільш безпомічна в момент свого народження. У неї відсутня єдина усталена форма поведінки. В ході антропогенезу практично зникли всі інстинктивні функціональні системи. На момент народження у дитини не існує жодного раніше сформованого поведінкового акту. Все складається в ході життєдіяльності. У цьому й полягає біологічна сутність безпомічності. Втрата інстинктивних форм поведінки відбувалася протягом сотень тисяч років, вона - надзвичайне благо, яке розширило можливості розвитку. Дж. Брунер зазначав, що еволюція приматів ґрунтується на відборі в напрямку все більш відмінного патерну незрілості, завдяки саме такому напрямку відбору стала можливою більш гнучка адаптація нашого виду.

Для розв'язання питання про сутність і значення безпомічності слід розглянути концепцію П.Я. Гальперіна. Він указує на існування психологічних наслідків антропогенезу. Насамперед, це відмирання інстинктів. У тварин біологічні потреби пов'язані з інстанцією специфічної чутливості. Напруження потреби викликає активний стан інстанції специфічної чутливості до об'єкта, що задовольняє цю потребу. В зовнішньому середовищі існують предмети, специфічні властивості яких слугують безумовним подразником цієї специфічної чутливості. Цей подразник викликає відповідну реакцію. Головне в інстинкті - визначене відношення до зовнішнього середовища. Тварина не може "вискочити" з цієї ситуації. Інстинкт, на думку П.Я. Гальперіна, - це така форма відношення тварини до навколишнього середовища, яка несумісна з суспільною організацією спільного життя людей. У ході антропогенезу між людиною і її природним середовищем вклинюється система суспільних відносин (прийоми суспільного впливу, ідеологія) і через це відбувається систематичне гальмування інстинктивного відношення до предметів, що задовольняють потреби. В результаті потреби втрачають свій біологічний характер і стають органічними; предмети, що задовольняють потребу, перестають бути безумовними подразниками. Те, що буде предметом, який задовольнятиме потребу, залежить від виховання у певному середовищі. Органічні потреби не детермінують ні об'єкта, ні форми поведінки, водночас як біологічні потреби визначають тип життя. Органічні потреби не зумовлюють його, все залежить від виховання, як потреба задовольняється,

якими способами, виробленими в суспільстві, диктується. Для розуміння природи людини, вважає П.Я. Гальперін, важливо те, що у дитини не існує біологічної визначеності поведінки.

Таким чином, тривалість дитинства залежить не від стану біологічної незрілості, а від того, які вимоги ставить до дитини суспільство.

Цікаві пояснення питанню про роль незрілості людини даються з позиції зоології. Швейцарський зоолог А. Портман середі птахів і ссавців виділяв дві групи: зрілонароджених і незрілонароджених. Прикладом незрілонароджених є співочі птахи, гризуни (миші, білки), хижаки (собаки, кішки). Вони народжуються із закритими очима і закритим слуховим проходом й не можуть самостійно пересуватися. Вони ростуть у гнізді чи печері і там одержують їжу від своїх батьків. Зрілонароджені: качки, гуси, великий рогатий скот, антилопи і коні. Уже через кілька годин після народження вони можуть самостійно рухатися, мають органи зору та слуху, які добре функціонують. Дитинча людини А.Портман називає "вторинно незрілонародженим". Хоча воно і народжується з розвиненими органами чуття, у нього вторинно розвинувся подовжений період безпомічності. На думку А.Портмана, це має значення для визрівання типово людських здібностей. Людське дитинча називають таким, що зберігає рефлекс Робінзона, який залишився від мавп, матері яких мали шерсть, і дитинча повинне було хапатися й утримуватися на руках матері. Це атавізм, який відмирає дуже швидко. Спостерігаючи за новонародженим, можна побачити, що навіть ссанню дитина вчиться. Правда у дитини є вроджені рефлекс (наприклад, вже згаданий рефлекс Робінзона, "велосипедні рухи" та ін.). Однак, вони не слугують основою для формування людських форм поведінки. Вони повинні відмерти, щоб сформувався акт хапання чи ходьба.

Таким чином, період новонародженості характеризується радикальними змінами умов життя, помноженими на безпомічність дитини. Це могло б стати причиною загибелі дитини, якби не складалася особлива соціальна ситуація її розвитку. Це ситуація об'єктивно необхідних стосунків між дитиною і дорослою людиною. Всі умови життя дитини відразу ж соціально опосередковані. Однак, соціальна ситуація розвитку повинна встановитися. Психологічна єдність дитини і матері з'явиться пізніше: та єдність, яка існує з самого початку, ініціюється тільки матір'ю.

У цей період дитина 80% часу спить, 20% - знаходиться у бадьорому стані, хоча цей стан носить напівдрімотний характер. Рухи новонародженого ще не можна назвати рухами у власному сенсі слова, це радше фізіологічні відправлення рухових органів. Поведінка, у власному розумінні слова, ще відсутня. Поведінка новонародженого - це рух, пов'язаний з виділенням якогось елемента з навколишнього життя. Вона має дві частини: орієнтувальну

і виконавчу. Без орієнтування немає поведінки. Перший об'єкт, який дитина виділяє з навколишньої дійсності, - людське обличчя.

Для психічного життя новонародженого характерні два головних моменти – *переважання нерозчленованих переживань та відсутність виокремлення себе з середовища*. Особливістю психічного життя новонародженого є те, що в перший місяць життя для нього не існує ні хтось, ні щось; всі подразники і все оточуюче він переживає тільки як суб'єктивні стани. Чуттєве й емоційне (відчуття і переживання) в ньому неподільно злиті; дитина не виділяє себе з середовища, не відділяє від матері.

Новонароджений майже нічим не цікавиться, тому не має сенсу йому купувати і показувати іграшки. У перші тижні його взагалі не цікавлять жодні сторони зовнішнього середовища. Єдине, що його турбує, - відсутність дискомфорту, а в цей стан він потрапляє досить часто: перед і після годування, перед і після зміни мокрих пелюшок, від шуму, від раптової зміни положення. Він постійно прагне повернутися у стан сонливості, і тільки з 2-го місяця буде активно шукати зовнішніх впливів.

2. Особливості психічного розвитку новонародженої дитини

Головною особливістю психічного розвитку немовляти є те, що його соціальна ситуація розвитку є завершеною, оскільки завдяки появі комплексу пожвавлення дитина починає проявляти зворотну реакцію на увагу батьків - її соціального оточення. З'являється перша провідна діяльність дитини цього віку - безпосереднє емоційне спілкування. Специфічна особливість цього типу діяльності полягає в тому, що її предметом є інша людина (емоційна реакція на появу дорослого). Коли предметом діяльності є інша людина, то така діяльність і є спілкування, а умовно його називають безпосереднім емоційним.

Л. С. Виготський назвав соціальну ситуацію розвитку немовляти ситуацією "Ми". Її суть полягає в тому, що вся активність дитини вплетена в життя і діяльність дорослих, які доглядають за нею. Дитина практично нічого не може зробити без дорослих. Соціальна ситуація розвитку і провідна діяльність першого року життя дитини зумовлюють появу ряду психічних новоутворень цього віку:

- 1) відбувається активний розвиток пізнавальних психічних процесів;
- 2) відбуваються зміни у поведінці: з'являється загальна закономірність будь-якого поведінкового акту: спочатку зорієнтуватись, а потім діяти; на 5-6 місяці комплекс пожвавлення замінюється на інші форми поведінки; дитина має постійно забарвлене самовідчуття; виникає акт хапання - перша організована, спрямована дія; з'являються перші "запитання", які дитина задає дорослому у формі дії, погляду, жесту, які можливо зрозуміти лише в ситуації дії; з'являється потреба у спілкуванні з дорослими;

3) розвивається мовлення немовляти: поява автономного мовлення (багаторазове повторення складів ба-ба-ба, ма-ма-ма і т.д.); дитина розрізняє інтонацію та відповідно реагує на її; на кінець не-мовлячого віку у дитини виникає перше розуміння слів (до 20), вони вже вимовляють 10-12 слів ("на", "дай", "мама", "папа"...).

Центральним новоутворенням немовлячого віку є **ходіння**. Це перше, що відокремлює дитину від дорослого. Поява ходіння у поєднанні з мовою свідчить про розпад соціальної ситуації розвитку цього віку (ситуації "Ми"), оскільки тепер дитина може вести дорослого куди вона хоче, або попросити те, що їй потрібно і т.д. Такі зміни спричиняють **кризу першого року життя** дитини. Її причина полягає в тому, що відбувається перехід від біологічного типу розвитку (несформована поведінка, безпорадність, потреби тільки у теплі та їжі) до соціального (активність, потреба у спілкуванні з іншою людиною та пізнанні навколишнього світу), а лише емоційного спілкування для такого переходу недостатньо.

Головною ознакою цієї кризи є різке зростання незалежності дитини від дорослих: вона активно опановує ходьбу і предметні дії, при цьому сама обирає куди йти або які дії здійснювати. Звичайно дорослі в певних ситуаціях корегують або забороняють такі дії. Це спричиняє появу короточасних афективних реакцій (плаксивість, похмурість), інколи порушення сну, втрата апетиту тощо. Важливим у подоланні кризи першого року є встановлення соціальних зв'язків дитини з усіма членами сім'ї. Це зумовлює появу в результаті кризових переживань почуття довіри немовляти до об'єктів навколишнього світу. Дорослим потрібно перебудувати стосунки з дитиною, надати їй більше свободи і самостійності у дозволених межах.

3. Особливості психічного розвитку в ранньому дитинстві

Ранній дитячий вік охоплює період від 1 до 3 років. Найпершим, чим характеризується даний вік - зміною соціальної ситуації розвитку, оскільки емоційне спілкування з дорослими стає все рідшим, поступаючись місцем ситуативно-дійовому спілкуванню, практичному співробітництву, спільним діям з предметами. Тому соціальна ситуація розвитку дитини раннього віку має наступну структуру:

Дитина <-> Предметна діяльність <-> Дорослий

Соціальна ситуація спільної діяльності дитини раннього віку і дорослого породжує протиріччя: спосіб дії з предметом, зразок дії належить дорослому, а дитина в той же час повинна виконувати індивідуальні дії. Це протиріччя вирішується в новому типі провідної діяльності - предметній діяльності з елементами гри (в якій дитина відтворює те, що роблять дорослі), що спрямована на засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами.

Емоційне спілкування перестає бути провідною діяльністю в ранньому дитинстві, воно інтенсивно розвивається, стає мовним та використовується дитиною в предметній діяльності.

Ранній дитячий вік є сенситивним (сприятливим) періодом для розвитку мовлення. На початку другого року життя в активній мові дитини є 10-12 слів, у два роки - близько 300 слів, у три роки словник складає 1200- 1500 слів. Автономне мовлення зникає. Дитина оволодіває мовленнєвим диханням, засвоює майже всі звуки рідної мови, використовує прості речення з 5-6 слів.

До основних новоутворень у ранньому дитинстві належать наступні:

- 1) поява символічних дій - створення нових відношень між предметом і його використанням (використання предметів не за їх призначенням);
- 2) поява наслідування: у грі дитина починає активно наслідувати людей, які її оточують (в основному наслідує моторні дії);
- 3) перші прояви самопізнання: малюки починають підпорядковувати поведінку інших людей своїм потребам, пов'язаним з особистісним розвитком, а також порівнювати себе з іншими людьми;
- 4) поява найпростішої форми самосвідомості - дитина впізнає себе, називає своє ім'я в різних варіантах, говорить про себе в першій особі ("Я"), здатна виражати засобами мови окремі стани і потреби ("Я хочу", "Я буду") та позитивно забарвлене твердження про себе ("Я гарний"), позитивно ставиться до похвали дорослого, намагається самостійно повторити позитивну дію, прагне до активних самостійних дій;
- 5) розвиваються початкові форми мислення.

Наприкінці третього року життя (іноді дещо раніше) діти починають відстоювати своє право на незалежну поведінку ініціативними **заявами "Я сам"**. Це є причиною повного розпаду попередньої соціальної ситуації і появи кризи трьох років. Дана криза зумовлена становленням самосвідомості дитини і проявляється в негативізмі, впертості, непокірності, свавіллі, протесті, деспотизмі (розкрийте ці поняття самостійно).

Кризі трьох років властиве руйнування попередніх стосунків дитини з дорослими, яких вона починає сприймати як носіїв зразків дій і стосунків у навколишньому світі. Для успішного вирішення кризи батькам дитини потрібно змінити до неї ставлення. Якщо батьки заохочують самостійність дитини у правильних межах, то труднощі у взаєминах з нею швидко минають.

У результаті подолання кризи трьох років виникають такі важливі психічні новоутворення, як порівняння себе з іншими людьми, прагнення до самостійної діяльності, подібної до діяльності дорослих. Тенденція жити спільним життям із дорослими, діяти, як вони, властива всьому періоду дитинства: малюк, відокремлюючись від дорослого, одночасно встановлює з ним значно глибші взаємини.

ТЕМА 5. ПСИХІЧНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

План:

1. Психологічна характеристика дошкільного віку
2. Готовність дошкільника до навчання у школі
3. Криза 6-7 річного віку

Текст лекції:

1. Психологічна характеристика дошкільного віку.

Дошкільним віком вважається період від 4 до 6-7 років. Основними особливостями цього віку є те, що складається нова соціальна ситуація розвитку, провідною діяльністю стає гра, під час якої дошкільники опановують інші види діяльності, виникають важливі новоутворення у психічній та особистісній сферах, відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток дитини, формується готовність до навчання у школі.

Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці характеризується тим, що у дитини з'являється коло елементарних обов'язків; змінюються взаємини з дорослими, набуваючи нових форм: спільні дії поступово змінюються самостійним виконанням дитиною вказівок дорослого; з'являється можливість систематичного навчання; дитина вступає в певні стосунки з однолітками (розширюється соціальне оточення); внутрішня позиція дошкільника стосовно інших людей характеризується усвідомленням свого "Я" та своїх вчинків, величезним інтересом до світу дорослих, їхньої діяльності та взаємин; дитина діє, як дорослий, але у формі сюжетно-рольової гри. Таким чином, соціальна ситуація розвитку дитини дошкільного віку має наступну схему:

Дитина <-> Сюжетно-рольова гра <-> Соціальне оточення

Як бачимо, **провідною діяльністю для даної соціальної ситуації розвитку є сюжетно-рольова гра** - діяльність, у якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і узагальнено, у спеціально створених ігрових умовах відтворюють їхні дії та стосунки між ними. У грі дитина спочатку емоційно, а потім інтелектуально засвоює всю систему людських взаємин.

Сюжетно-рольова гра має свою структуру, яка складається з сюжету, ролі, дій образотворчого характеру, уявної ситуації та правил.

Соціальна ситуація розвитку цього віку обумовлює появу двох нових потреб у дитини:

- 1) потреба у спілкуванні з однолітками;
- 2) потреба у суспільно значимій діяльності.

Ці потреби породжують основне протиріччя дошкільного віку: дитина є членом суспільства і поза ним жити не може, основна її потреба - жити разом з оточуючими людьми, але дитина ще не розвинена так, щоб це здійснити: її життя проходить в умовах опосередкованого (через гру), а не прямого зв'язку зі світом.

Д.Б. Ельконін виділив 4 рівні розвитку гри у дітей дошкільного віку:

1. Центральним змістом гри є дії з певними предметами, які направлені на співучасника гри (одна дитина грає маму, а інша – тата). Ролі тут фактично є, але вони визначаються дією. Ролі не називаються, дії одноманітні. Логіку дій легко можна порушити.

2. Центральним змістом гри є дії з предметами. Але ігрова дія повинна відповідати реальній. Ролі дітьми називаються. Виконання ролі зводиться до реалізації дії, пов'язаної з роллю. Логіка дій визначається їх послідовністю в реальній дійсності.

3. Центральним змістом гри є виконання дій, які впливають з ролі. Серед них виділяються спеціальні дії, які передають характер ставлень до інших учасників гри. Ролі чітко окреслені, визначають і спрямовують поведінку дитини, логіка і характер дій визначається роллю. Дії стають різноманітними (вислухати хворого, перев'язати, виміряти температуру), з'являється специфічне рольове мовлення. Порушення логіки дій не допускається.

4. Центральним змістом гри є виконання дій, які пов'язані зі ставленням до інших людей, ролі яких виконують інші люди. Ролі чітко виділені. Впродовж всієї гри дитина веде лише одну лінію поведінки. Рольові функції дітей взаємопов'язані. Дії розгортаються в послідовності, яка строго відтворює реальну логіку, вони різноманітні.

У грі з'являється декілька типів взаємовідносин: стабільні міжособистісні відносини, які виникають до початку; сюжетно-рольові відносини, які обумовлені сюжетом і змістом гри; організаційні відносини, за допомогою яких діти здійснюють контроль за діями інших учасників гри.

Є також *ігри за правилами*. Їх змістом є не роль, а правило і задача. До таких можна віднести рухливі та дидактичні ігри.

Протягом дошкільного віку в психіці дитини виникають особливо важливі для її подальшого життя **психологічні новоутворення**:

1) починає розвиватися творча діяльність, яка виражається у здатності перетворювати навколишню дійсність, створювати нове. Проявляється це в конструкційних іграх, технічній і художній творчості;

2) пізнавальні психічні процеси починають працювати в режимі єдиної інтелектуальної діяльності, проявляється об'єднання зовнішніх і внутрішніх дій;

3) виникає та починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як засіб мислення, з'являється опосередкована певними уявленнями довільна поведінка;

4) дитиною усвідомлюються норми і правила. Вони починають керувати її поведінкою, перетворювати її дії на довільні та морально регульовані вчинки;

5) виникають первинні моральні настанови, передусім розрізнення того, що є добрим і поганим;

6) дитина вже не може жити у безладі. Все, що бачить, вона намагається впорядкувати, збагнути закономірні відношення навколишнього світу, що є свідченням виникнення первинного, хоча ще схематичного дитячого світогляду.

До особливостей розвитку мовлення в дошкільному віці належать наступні:

1) діти засвоюють мову дуже швидко, їхній словниковий запас зростає не тільки за рахунок іменників, а й дієслів, займенників, прикметників, числівників до 2500-3500 слів (у 6 років);

2) оволодівають умінням з'єднувати слова у речення за законами граматики, у 4-5-річному віці без спеціального навчання засвоюють елементарні правила граматики і синтаксису рідної мови;

3) розвивається звукова сторона мови, дошкільники починають усвідомлювати особливості своєї вимови, а також оволодівати різними модифікаціями темпу та сили голосу, дикцією та виразністю мовлення;

4) з'являється оригінальне словотворення. Наприклад, "Від м'ятних цукерок у роті сквознячок", "Бабуся! Ти моя найкраща любовниця", "Пішли в ліс заблудатися" "Покладіть мені на голову холодний мокрес!" і т.д.;

5) діти самостійно придумують казки, розповіді, коротенькі віршики, "дражнилки", використовують різноманітні виражальні засоби, зацікавлено сприймають чужі аргументи, докази й самі ними користуються.

У дошкільний період *сприймання* втрачає свій афективний характер: перцептивні та емоційні процеси диференціюються. Воно стає осмисленим, виділяються довільні дії (спостереження, пошук).

Мимовільна увага та пам'ять переважає протягом усього дошкільного дитинства. Але вже в цей період дошкільники вперше починають керувати своєю увагою, а пам'ять починає включатися в процес становлення особистості. Саме 3-4 роки життя стають роками перших дитячих спогадів. У першій половині дошкільного дитинства в дитини переважає репродуктивна

уява, механічне відтворення отриманих даних. У старшому дошкільному віці, коли з'являється довільність у запам'ятовуванні, уява перетворюється в творчу.

Уява дитини формується в грі. Перетворення дійсності виникає не лише шляхом комбінування, але й за допомогою надання предметам нових властивостей.

Сюжетно-рольова гра стимулює розвиток мислення.

Основними лініями розвитку мислення в дошкільний період є:

- Покращення й удосконалення наочно-образного мислення на основі уяви, довільної та опосередкованої пам'яті.
- Початок формування словесно-логічного мислення шляхом використання мови.

Спочатку дитина засвоює значення слова, вчиться його використовувати. У зв'язку з інтенсивним розвитком мовлення засвоюються поняття, з'являється тенденція до встановлення зв'язків. Потім дитина пізнає систему понять, які відображають відносини між людьми. У пізнавальних процесах виникає синтез зовнішніх і внутрішніх дій, об'єднуються уява, мислення та мова. Внутрішня мова функціонує як засіб мислення.

В дошкільний період *мова стає засобом спілкування, мислення дитини та свідомого вивчення*. Розвивається звуковий та граматичний бік мовлення. У грі в процесі спілкування з ровесниками розвивається діалогічне мовлення. Формується інтелектуальна функція мовлення. Воно регулює практичні дії дитини. Зростає активний словник, що дозволяє дошкільнику перейти від ситуативного до контекстного мовлення. Мовлення перетворюється в універсальний засіб спілкування. Дитина може розповісти казку, передати свої враження. У цей період дитина не тільки активно оволодіває мовою, а і самостійно творить нові слова.

У дошкільників вже з 4 років спостерігається **ситуативно-ділова форма спілкування**. Діти намагаються діяти спільно в процесі сюжетно-рольової гри, налагодити ділове співробітництво, узгодити свої дії для досягнення спільної мети. З'являється інтерес до того, що робить ровесник. Контакти характеризуються яскравою емоційністю. Дошкільник хоче, щоб на нього звернули увагу, прагне до визнання і поваги. Разом з тим він не виділяє інтересів і бажань товаришів, мотивів їхньої поведінки. У старших дошкільників дуже рідко спостерігається позаситуативно-ділова форма спілкування, яка сприяє розвитку в дошкільника здатності розуміти думки і переживання партнера по спілкуванню. Такі діти розмовляють з ровесниками на пізнавальні та особистісні теми, хоча ділові мотиви залишаються провідними.

2. Готовність дошкільника до навчання у школі

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності.

У педагогічній та психологічній літературі феномен *"готовність до шкільного навчання"* трактується як загальна розвиненість особистості, яка дозволяє дитині включитися в систематичний процес виховання і навчання і успішно освоїти його зміст, як цілісна система властивостей і якостей, які повинен придбати дошкільник у своєму фізичному, розумовому й естетичному розвитку.

Основними компонентами загальної (психологічної) готовності до школи є:

1. Мотиваційна готовність до навчання у школі. Виявляється у прагненні дитини до навчання, бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної діяльності і мислительних операцій; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку. Все це забезпечує психологічні передумови включення дитини в колектив класу, свідомого, активного засвоєння навчального матеріалу, виконання різноманітних шкільних обов'язків. Свідченням мотиваційної готовності є наявність у дитини бажання йти до школи і вчитися, сформованість позиції майбутнього школяра. Якщо в дитини сформувалися адекватні уявлення про школу, вимоги до нової поведінки, вона не відчуватиме труднощів у прийнятті нової позиції, легко засвоюватиме норми і правила навчальної діяльності та поведінки в класі, взаємини з учителем і школярами.

2. Емоційно-вольова готовність до навчання в школі. Засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля. Вимоги до позиції школяра ставлять дитину перед необхідністю самостійно і відповідально виконувати навчальні обов'язки, бути організованою й дисциплінованою, вміти адекватно оцінювати свою роботу. Тому цей вид психологічної готовності називають морально-вольовою, оскільки вона пов'язана із сформованістю особистісної позиції дитини, з її здатністю до управління власною поведінкою. Йдеться про вміння дотримуватися правил, виконувати вимоги вихователя, гальмувати афективні імпульси, виявляти наполегливість

у досягненні мети; уміння довести до кінця розпочату справу, навіть якщо вона не зовсім приваблива для дитини.

3. *Розумова готовність дитини до навчання в школі.* Виявляється у загальному рівні її розумового розвитку, володінні вміннями і навичками, які допоможуть вивчати передбачені програмою предмети. Загалом розумова готовність дитини до навчання у школі охоплює її загальну обізнаність з навколишнім світом, елементи світогляду; рівень розвитку пізнавальної діяльності і окремих пізнавальних процесів (мовлення, пам'яті, сприймання, мислення, уяви, уваги); передумови для формування навчальних умінь і загалом навчальної діяльності. Формування умінь навчальної діяльності забезпечує дитині високий рівень здатності до навчання, тобто до виокремлення навчального завдання і вміння перетворити його на самостійну мету діяльності. Це вимагає від дитини здатності аналізувати, шукати причини змін у предметах і явищах тощо.

4. *Психологічна готовність до спілкування та спільної діяльності.* Це важливе новоутворення обумовлене зміною провідних типів діяльності, переходом від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності. Дитина, у якої не сформовані компоненти психологічної готовності до спілкування та спільної діяльності, відчуватиме такі типові труднощі у навчанні, як: нерозуміння позиції вчителя, невміння слухати товариша, узгоджувати спільні з класом дії, завищена самооцінка та ін. Загалом, психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями. Психологічна готовність до шкільного навчання - це комплексна характеристика дитини, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя і формуванню учбової діяльності. Ці якості певним чином групуються і розглядаються як складові, або компоненти, психологічної готовності до школи.

Основними складовими психологічної готовності до школи є: мотиваційна, емоційно-вольова, розумова готовність, а також готовність до взаємодії і спілкування з учителем та однокласниками.

Морфологічна готовність

Фізіологічна готовність:

- довжина тіла, маса тіла і окружність грудної клітини
- розвиток дрібної моторики руки і зорово-рухової координації

Фізичний розвиток:

- позитивні зміни у фізичному розвитку
- поява корисних рухових якостей
- розвиток дрібної мускулатури пальців рук

Біологічний вік:

- ступінь окостеніння скелета лівої руки
- зубний вік
- зрілість кори головного мозку

Психологічна готовність

1. Інтелектуальний компонент: (увага, пам'ять, сприймання, мислення, мова) розвиток інтелектуальної готовності до навчання в школі припускає:

- диференційоване сприйняття;
- аналітичне мислення (здатність пізнання основних ознак та зв'язків між явищами, здатність відтворити зразок); - раціональний підхід до дійсності (ослаблення ролі фантазії); - логічне запам'ятовування;
- інтерес до знань, процесу їх отримання за рахунок додаткових зусиль

2. Емоційно-вольовий компонент: готовність до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності, сформованість механізмів вольової регуляції дій і поведінки в цілому, розвиток емоційної стійкості. Наступні параметри:

- уміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилу, узагальнено визначаючому спосіб дії;
- уміння орієнтуватися на задану систему вимог;
- уміння уважно слухати і точно виконувати завдання, пропоновані в усній формі;
- уміння самостійно виконувати необхідне завдання по зоровому сприйманому зразку.

Фактично, це параметри розвитку довільності, що є частиною психологічної готовності до школи, на які спирається навчання в 1 класі. Важливе значення для емоційно-вольової готовності має навчання дитини, урахування не тільки «кількості» допомоги що надається дитині при рішенні розумової задачі, але і її «якості», оскільки утруднення в навчанні можуть бути пов'язані не тільки з недоліками розумового розвитку, але і з емоційно-вольовими особливостями учня.

3. Мотиваційний компонент відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Наявність у дитини внутрішньої позиції школяра виявляється у тому, що вона «рішуче відмовляється від дошкільно-ігрового, індивідуально-безпосереднього способу існування» і виявляє яскраво позитивне ставлення до нового – шкільного змісту занять, до нових шкільних форм цих занять і до нового – шкільного типу взаємин з дорослим як з учителем.

4. Особистісний компонент - певне відношення до себе; продуктивна навчальна діяльність припускає адекватне ставлення дитини до своїх

здібностей, результатів роботи, поведінці, тобто певний рівень розвитку самосвідомості. До кінця дошкільного віку дитина вже є у певному значенні особистістю. Вона добре усвідомлює свою статеву приналежність, знаходить собі місце у просторі та часі; орієнтується в сімейно-родинних стосунках і уміє будувати відносини з дорослими і однолітками: має навички самовладання, уміє підпорядкувати себе обставинам, бути непохитною в своїх бажаннях; вже розвинута рефлексія. Найважливішим досягненням в розвитку особистості дитини виступає переважання почуття “Я повинен” над мотивом “Я хочу”.

Соціальна готовність – відношення до іншої людини як вищої цінності, - прояв доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя - пізнання іншої людини (дорослого, однолітка), здатність зрозуміти її особливості, інтереси, потреби, побачити труднощі, які перед нею виникли, помітити зміни настрою, емоційного стану - вибір адекватних ситуацій, способів спілкування, етнічних ціннісних зразків поведінки.

Таким чином, вказані компоненти готовності до навчання в школі являють собою необхідний та достатній рівень психічного розвитку дитини до нормального навчання в школі по програмі будь-якої складності, але грамотної та адекватної віку першокласника. Якщо дитина бажає вчитися, старанно виконує всі вимоги вчителя, вміє працювати за зразком та за правилом, має добрий рівень навчання, то в школі у цього першокласника не повинно виникнути особливих проблем.

3. Криза 6-7 річного віку

6-річна дитина сприймає світ і себе у ньому як істинний суб'єкт діяльності, наділений почуттям власної гідності, що переживає різноманітні емоції, свідомо виконує норми і правила поведінки у суспільстві. Вона вже засвоїла світ предметів, пізнала деякі соціальні взаємини, сформувала певні уявлення про себе, власні індивідуальні якості, усвідомила переживання, відчула невідповідність між попереднім способом життя і новими можливостями, які почали домінувати над характерними для дошкільника видами діяльності, насамперед грою. Дитину вже не влаштовує, коли до неї ставляться, як до маленької, вона хоче бути дорослою, а не грати в дорослих; прагне стати школярем, людиною, зайнятою серйозною справою - навчанням, до якого дорослі ставляться, як до справжньої роботи. **Так виникає криза 6-ти - 7-ми років, основними симптомами якої є (Л. Обухова):**

а) втрата безпосередності (між бажанням і дією з'являється переживання того, яке значення ця дія матиме для самої дитини);

б) маніження (дитина щось удає із себе, щось приховує - вона вже закрита для спілкування);

в) симптом "гіркої цукерки" (дитині погано, але вона намагається цього не показати).

У цей період дитина замикається і стає некерованою, у неї виникає нове внутрішнє життя, нові переживання, які прямо і безпосередньо не позначаються на зовнішньому житті. Однак її внутрішнє життя є надзвичайно важливим фактором, який орієнтуватиме її поведінку. Вона прагне до більш важливої, значущої з точки зору суспільства, соціально схваленої і оціненої діяльності. Раніше актуальні для неї види діяльності втрачають свою привабливість. Дитина усвідомлює себе дошкільником і хоче стати школярем.

Формування нової внутрішньої позиції

Вступ до школи є якісно новим етапом у житті дитини, оскільки змінюється її ставлення до дорослих, однолітків, до себе і своєї діяльності. Зі школою пов'язаний перехід до нового способу життя, нове становище в суспільстві, нові умови діяльності і спілкування. Дозвілля змінюється обов'язковими справами, які вимагають відповідальності - дитина повинна ходити до школи, виконувати вимоги програми, робити на уроці те, чого вимагає вчитель, дотримуватися шкільного режиму, шкільних правил поведінки, добре засвоювати навчальний матеріал.

Із новими обов'язками школяр здобуває і нові права, може претендувати на серйозне ставлення дорослих до своєї навчальної праці; має право на власне робоче місце, відповідні умови для занять (зручний час, тишу), відпочинок, дозвілля. Позитивна оцінка його навчальної праці пов'язана зі схваленням і повагою тих, хто його оточує.

В оточенні дитини провідну роль відіграє новий дорослий - **учитель**. Стосунки з ним розгортаються інакше, ніж із вихователем, який здебільшого виконував функції, подібні до материнських (безпосередні, довірливі й інтимні). З вихователем можна було сперечатися, доводити свою правоту, наполягати на своїй думці, нерідко апелюючи до думки батьків: "А мені мама сказала...". Дошкільнику вибачали пустощі та вередування. Дорослі, навіть сердячись, швидко забували про це, почувши від нього: "Я більше не буду". В оцінюванні діяльності дошкільника дорослі частіше звертали увагу на позитивне, коли щось у нього не виходило, хвалили за старання. Оцінка вчителя не виражає його суб'єктивного особистого ставлення, а засвідчує об'єктивну міру значущості знань учня і виконання ним навчальних завдань.

Зміни взаємин дитини з однолітками пов'язані з колективним характером навчання. У стосунках з іншими дітьми на передній план виходить навчання, засноване на спільній відповідальності, залишаючи позаду ігрову діяльність. Успіхи у навчанні стають головним критерієм взаємного оцінювання однолітків, визначають їхнє становище у класі. Навчальна

діяльність є обов'язковою для всіх, підпорядковується регламенту, правилам, які дитина повинна виконувати.

Зі вступом до школи змінюється і ставлення дорослих до дитини, яка порівняно з дошкільником має більше самостійності. Вона повинна сама розподіляти час, дотримуватися режиму, не забувати про свої обов'язки, вчасно і якісно виконувати домашні завдання. Основні зміни у цей період відбуваються у внутрішній позиції дитини - психологічному відображенні об'єктивної системи її взаємин з оточенням. Внутрішня позиція багатьох старших дошкільників свідчить про їхню готовність до соціальної позиції школяра. Вона є своєрідною системою потреб, пов'язаних з навчанням, як з новою, серйозною, справжньою, суспільно значущою діяльністю, що* втілює у собі новий для дитини суспільно значущий спосіб життя.

Становлення внутрішньої позиції школяра відбувається у два етапи. На першому з'являється позитивне ставлення до школи, але спрямування на зміст навчальної діяльності відсутнє. Дитина орієнтується лише на зовнішній, формальний бік, вона хоче піти до школи, зберігаючи при цьому дошкільний спосіб життя. На наступному етапі виникає орієнтація на соціальну, однак не на навчальну діяльність. Остаточо сформована позиція школяра поєднує орієнтацію на соціальні і на власне навчальні моменти шкільного життя.

Наявність у дитини внутрішньої позиції школяра виявляється у рішучій відмові від дошкільно-ігрового, індивідуально-безпосереднього способу існування, яскраво позитивному ставленні до нового змісту занять, нового типу взаємин з дорослим - як з учителем. Така позитивна спрямованість на школу як на навчальний заклад є найважливішою передумовою благополучного входження дитини у навчальну діяльність: прийняття нею шкільних вимог і повноцінного включення у навчальний процес.

Соціально-психологічна готовність дитини до шкільного навчання передбачає сформованість у неї якостей, завдяки яким вона зможе працювати разом з іншими людьми, підкоряючись вимогам дитячої групи, поступаючись партнерам спілкування і захищаючи інтереси та гідність власних. Старший дошкільник, у якого сформована психологічна готовність до навчання, характеризується певним рівнем розвитку мотиваційної, емоційно-вольової, пізнавальної сфер.

Психологічна готовність дитини до школи - здатність дитини виконувати навчальні завдання і шкільні обов'язки, зумовлена рівнем її загального розумового розвитку. Важливим показником такої готовності є позитивне ставлення дошкільника до навчання, здатність коригувати свою поведінку, докладати вольові зусилля для розв'язання завдань, які ставлять дорослі, навички мовного спілкування, розвиток риторики, рухової координації.

ТЕМА 6. ПСИХОЛОГІЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

План:

1. Особливості психічного розвитку молодшого школяра.
2. Учбова діяльність як провідна діяльність у молодшому шкільному віці.
3. Новоутворення молодшого шкільного віку.

Текст лекції

1. Особливості психічного розвитку молодшого школяра

Період молодшого дошкільного віку триває від 6/7 до 10/11 років.

Молодші школярі мають значні резерви розвитку. В цей період відбувається активне анатомофізіологічне дозрівання організму. Закінчується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює умови для здійснення цілеспрямованої довільної поведінки, планування і виконання програм дій. Зростає рухливість нервових процесів, спостерігається більша ніж у дошкільників урівноваженість процесів збудження і гальмування, хоча процеси збудження переважають. Зростає функціональна роль другої сигнальної системи, слово набуває узагальненого значення. Істотно зростає фізична витривалість дитини, але вона носить відносний характер. Працездатність молодших школярів різко падає через 25-30 хв. уроку.

Анатомо-фізіологічні особливості: період відносно спокійного і рівномірного фізичного розвитку, кісткова система перебуває у стадії формування: переважають хрящові тканини, що є передумовою подальшого успішного фізичного розвитку, зокрема – гнучкості тіла, продовжується дозрівання скелету, відбувається заміна молочних зубів постійними, розвивається витривалість, вправність і швидкість рухів, удосконалення навичок володіння своїм тілом, (діти перестають бути незграбними), продовжується розвиток нервової системи, гальмуванням переважає над збудженням, вага мозку першокласника наближується до ваги мозку дорослої людини, створюються передумови формування готовності до навчання.

Соціальна ситуація розвитку – вступ дитини у взаємовідносини із суспільством. У дитини з'являється обов'язкова, суспільно-корисна і суспільно контрольована діяльність – **навчання** (нові обов'язки і права).

Основні системи соціальної ситуації розвитку:

- «дитина – однолітки»,
- «дитина – учитель»,
- «дитина – сім'я»,
- «дитина – інші дорослі».

Зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається в молодшому шкільному віці, та зміна провідного типу діяльності, - на думку

Л.С. Виготського, - сприяє становленню якісно нових відносин між дитиною і класним колективом, між дитиною і дорослим, який його навчає. Певні відносини із дорослими і ровесниками формуються на основі того, як учень навчається, виконує класні доручення, поводить в сім'ї, з дорослими, із однолітками, виявляє або не виявляє готовність виконувати доручення інших людей. Отже, соціальна ситуація дитини залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії "вчитель - учень" і "учень - учень".

2. Учбова діяльність як провідна діяльність у молодшому шкільному віці

Молодший шкільний вік – *це період найбільш інтенсивного формування учбової діяльності*. Все, що пов'язане з грою, для школяра стає менш значущим, ніж те, що пов'язане з учбовою діяльністю. Учбова діяльність стає провідним видом діяльності.

У молодшому шкільному віці провідною стає учбова діяльність. Провідною вона стає не автоматично. Структура учбової діяльності складається поступово. Складнішими, порівняно з дошкільним періодом, стають цілі учбової діяльності, які визначаються змістом навчання, що значно розширюється і ускладнюється. У школярів формуються нові дії. Серед них на перше місце виходять мислительні та мовні. Їм підпорядковуються мнемічні, практичні та інші.

Учбова діяльність – специфічний вид діяльності суб'єкта, спрямований на оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвиток у процесі розв'язання учбових задач, поставлених вчителем, і за посередництвом учбових дій

На основі учбової діяльності розвиваються основні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, розвиток внутрішнього плану дій, рефлексія, мотив досягнення успіху. В цілому молодший шкільний вік не має великих труднощів для роботи вчителя, але водночас треба пам'ятати, що саме в цьому віці закладаються основи моральної та емоційної спрямованості особистості, стилю поведінки і діяльності.

Основне протиріччя віку: моральний розвиток відстає від інтелектуального.

Мотивація учіння молодших школярів характеризується складністю і неоднозначністю як за змістом, так і за ступенем сформованості. У перші дні навчання в першокласників домінує інтерес до зовнішньої сторони перебування в школі (сидіння за партою, носіння портфеля і тощо). Спочатку внутрішня позиція школяра стає провідною мотивацією навчання, але

утримується не довго. Якщо заняття в школі нудні – інтерес зникає, тоді замість внутрішніх мотивів з'являються зовнішні. Л.І. Божович зазначала, що особливу цінність для учнів початкових класів мають широкі соціальні мотиви учіння. Вони розвиваються від загального, недиференційованого розуміння соціальної значущості учіння, з яким дитина приходить до 1-го класу, до більш глибокого розуміння причин необхідності вчитися, усвідомлення сенсу учіння “для себе”.

Отже, учбово-пізнавальні мотиви учіння не займають провідного місця в системі мотивації учіння молодшого школяра. Учні молодших класів переважно обирають широкі соціальні мотиви учіння, зокрема, перше місце посідають мотиви самовизначення і самовдосконалення, друге – мотиви відповідальності (у школярів перших і других класів – перед вчителем і батьками, а у третьокласників – перед однокласниками). Значне місце у мотивації учіння молодших школярів займають мотиви отримання високої оцінки. Щодо динаміки пізнавальної мотивації у молодших школярів, то спочатку в них розвивається інтерес до процесу і змісту учбової діяльності, потім – до способів здобування знань (А.К. Маркова, В.М. Матюхіна).

3. Особливості пізнавальної сфери молодшого школяра

Виділяють такі категорії молодших школярів щодо розумового розвитку:

- діти з нормальним розумовим розвитком;
- діти-вундеркінди (з яскраво вираженою розумовою активністю, підвищеною потребою у розумовому навантаженні, здатністю до самоорганізації);
- діти із затримкою розумового розвитку (діти, які тривалий час хворіли, педагогічно запущені діти, із сімей з іншомовного середовища, з пошкодженими аналізаторами);
- розумово відсталі діти (діти з органічними ушкодженнями головного мозку).

Психічні процеси молодших школярів розвиваються інтенсивно, але нерівномірно. Під впливом навчання починається перебудова всіх пізнавальних процесів. Загальними характеристиками психічних процесів повинні стати довільність, продуктивність і стійкість.

Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає **мислення**. Здійснюється інтелектуалізація всіх психічних функцій. Формується нове безкорисне ставлення до знань, внутрішній план дій. Переважає *наочнообразне мислення*. Навчання будується так, що відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. У школярів формуються наукові поняття. Розвиток дитячого інтелекту здійснюється за такими

напрямами: засвоєння і активне використання мовлення як засобу мислення, поєднання і взаємозбагачення всіх видів мислення, формування понять, уміння мислити логічно.

Сприймання є широким і гострим, але мало диференційованим. Характерним для нього є яскрава емоційність. До закінчення молодшого шкільного віку сприймання стає більш скерованим, зростає роль організованого спостереження. У цей період краще розвинута мимовільна увага, спрямована на все яскраве, нове, цікаве. Характерною особливістю є слабкість довільної уваги та її нестійкість.

З 6 до 14 років у дітей активно розвивається *механічна пам'ять*. Дещо відстає у своєму розвитку опосередкована, логічна пам'ять. Молодші школярі оволодівають логічними прийомами запам'ятовування. Пам'ять розвивається у напрямку посилення свідомого управління і збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті.

Поступово удосконалюється відтворююча уява та розвивається творча. Формується теоретичне ставлення до мови, мова стає виразною, інтенсивною. Розвивається письмове мовлення. Відбувається розширення знань та удосконалення умінь і навичок дитини. До закінчення періоду в більшості дітей проявляються як загальні, так і спеціальні здібності до різних видів діяльності, збільшуються індивідуальні відмінності між дітьми.

4. Новоутворення молодшого шкільного віку.

Центральне новоутворення: довільність психічних процесів, рефлексія, внутрішній план дій, суб'єктність, основи теоретичного мислення. Когнітивний розвиток: поява аналітичного і синтезуючого сприймання, виражена емоційність сприймання, зростання орієнтації на сенсорні еталони форми, кольору, часу, поява довільної смислової пам'яті, продуктивності та точності запам'ятовування, домінування мимовільної уваги, утримання уваги можливе завдяки волевим зусиллям і високій мотивації, збільшується словниковий запас, у письмовому мовленні розрізняють правильність орфографічну, граматичну, морфологічну і пунктуаційну, домінує наочнообразне мислення, прояв теоретичного мислення, словесно-логічного мислення, поява внутрішнього плану дій, аналізу, планування, репродуктивна уява. Психосоціальний розвиток: рефлексія, декватна, але ситуативна самооцінка, почуття соціальної компетентності, становлення самоконтролю, прийняття ролі учня, авторитету вчителя, засвоєння норм відносин в колективі, розвиток навичок ділового спілкування, засвоєння моральних норм, становлення потреби і мотивів учіння, передумови перетворення учбової діяльності у самонавчання, здатність (вміння) навчатися, розвиток почуття відповідальності.

ТЕМА 7. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКА

План:

1. Психологічні особливості підліткового віку.
2. Особливості формування особистості підлітка.
3. Акцентуації характеру підлітків.

Текст лекції

1. Психологічні особливості підліткового віку

Оцінка місця підліткового періоду в загальному процесі онтогенезу ніколи не була однозначною.

С. Холл вважав, що основним законом психічного розвитку є закон рекапітуляції. Період від 8 до 12 років відповідає закінченню періоду дикості та початку цивілізації, а юність (від 12-13 років) до періоду дорослості (22-25 років) – еквівалент епохи романтизму. Це період бурі та натиску, зовнішніх і внутрішніх конфліктів, в процесі яких у людини з'являється почуття індивідуальності.

К. Конрад називає передпідлітковий вік, який характеризується бурхливими емоційними проявами, циклоїдним періодом, а юність з нахилами до самоаналізу – шизоїдним.

К. Левін розглядає підлітковий період як соціально-психологічне явище, зв'язує психічний розвиток особистості підлітка зі зміною його соціальної позиції. Поведінка підлітка визначається маргінальністю його положення. На шляху переходу із дитячого світу в дорослий, підліток не належить повністю ні до того, ні до іншого.

М. Мід вказує на те, що тип переходу від дитинства до дорослості залежить від того, наскільки великий розрив існує у нормах і вимогах, які висуває певне суспільство до дитини і до дорослого. Існує залежність взаємин між поколіннями від темпів науково-технічного і суспільного розвитку.

З. Фройд звертав увагу на біологічну детермінанту розвитку. Підлітковий вік характеризується обов'язковою віковою кризою. Це зумовлено статевим дозріванням. Підліткову кризу уникнути не можливо, оскільки спроби особистості інтегрувати нові сексуальні імпульси призводять до внутрішніх переворотів.

Л. Виготський вважає, що становлення людини передбачає діалектичну взаємодію двох видів розвитку – натурального і соціального. Головним новоутворенням перехідного віку є те, що в драму розвитку вступає новий, якісно своєрідний чинник – особистість самого підлітка. Соціальний розвиток, який призводить до утворення особистості, здобуває в самосвідомості опору для свого подальшого розвитку.

У психології підлітковий вік розглядають як стадію онтогенетичного розвитку між дитинством і дорослістю (від 11-12 до 16-17 років), яка характеризується якісними змінами, що пов'язані із статевим дозріванням і входженням до дорослого життя. У цей період індивід має підвищену збудливість, вразливість, які посилюються неусвідомленим, статевим потягом. Основним лейтмотивом психічного розвитку у підлітковому віці є становлення нової, ще недостатньо стійкої самосвідомості, зміни, спроби зрозуміти самого себе і свої можливості. У цьому віці відбувається становлення складних форм аналітико-синтетичної діяльності, формування абстрактного, теоретичного мислення.

В. Мухіна зазначає, що у фізіологічному плані межі підліткового віку приблизно збігаються з навчанням дітей у 5-9,10 класах середньої школи й охоплюють вік від 11-12 до 14-15 років. Іноді фахівці продовжують цей вік до 16-18 років через індивідуальні особливості процесу соціалізації та інтеграції у доросле життя.

Специфічною особливістю підліткового віку є **акселерація** (від лат. *acceleratio* - прискорення) - прискорення соматичного та фізіологічного дозрівання підлітка, а також його розумового розвитку, коли виникають протиріччя між встановленими, традиційними соціальними умовами виховання та нормами поведінки, що, у свою чергу, є джерелом конфліктів та афективних форм поведінки.

Психологічні особливості підліткового віку, як зазначає А. Петровський, отримали назву **«підліткового комплексу»**. Підлітковий комплекс включає:

- чутливість до оцінки сторонніх своєї зовнішності;
- здатності, умінні спілкуватися з крайньою самовпевненістю і висловлювати безапеляційні судження стосовно інших людей;
- уважність часом поєднується із зухвалістю; хвороблива сором'язливість - із розбещеністю;
- бажанням бути визнаним і оціненим іншими - з демонстративною незалежністю, боротьбою з авторитетами, загальноприйнятими правилами та ідеалами, з обожнюванням випадкових кумирів;
- чуттєве фантазування - із сухим мудруванням.

Підлітковий вік характеризується швидким, нерівномірним ростом і розвитком організму. Відбувається ствердіння скелету, вдосконалюється м'язова система. Однак нерівномірність розвитку серця і кровоносних судин, а також посилена діяльність залоз внутрішньої секреції часто спричиняють тимчасові розлади кровообігу, підвищення тиску, напруження серцевої діяльності, посилення збудливості, що виражається у нервозності, швидкій втомі, запамороченнях і підвищеному серцевитті. Нервова система підлітка

ще не зовсім готова витримати сильні, тривалі подразники, часто перебуває під їх впливом у стані загальмованості або сильного збудження.

Соціальна ситуація розвитку в підлітковий період має принципові відмінності від ситуацій розвитку в дитинстві. Тепер уже інакше розставляються акценти між сім'єю, однолітками і школою. Головне місце серед мотивів позитивного ставлення до школи займає ***мотив спілкування з однолітками***. Ці взаємини стають основою внутрішнього інтересу підлітка. Інші мотиви розташовуються так: якість викладання предмету, прихильність до своєї школи. Відбувається подальша соціалізація „Я” особистості: усвідомлення своїх прав і обов'язків, прагнення завоювати статус дорослого. Підліток залучається до життя дорослих, вступає в різні громадські організації.

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у включенні його до нової системи стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. Найголовніша зміна у соціальній ситуації розвитку підлітка породжена роллю в його житті групи ровесників.

Провідна діяльність підлітка – *інтимно-особистісне спілкування*.

Спілкування з однолітками є провідним видом діяльності в цьому віці. У процесі спілкування засвоюються норми моралі, соціальної поведінки, в ній створюються стосунки рівності всіх і поваги один до одного.

Переорієнтація спілкування з дорослими на спілкування з ровесниками здійснюється тому, що це:

- важливий канал інформації для підлітків;
- специфічний вид міжособистісних відносин, у процесі яких підлітки здобувають навички соціальної взаємодії, формуються уміння підпорядковуватися колективній дисципліні, виробляються комунікативні навички;
- специфічний вид емоційного контакту, в процесі якого здійснюється взаємодопомога, переживається почуття солідарності.

Основні новоутворення: почуття дорослості, потреба в самореалізації та суспільному визнанні, прагнення до самоствердження, самосвідомість набуває морального характеру, вміння підпорядковуватись нормам колективного життя.

У підлітковому віці продовжується інтелектуалізація всіх психічних процесів. Вчителі та батьки більше апелюють до розуму дитини, ніж до почуттів. Продовжує інтенсивно розвиватися теоретичне мислення. Підліток уже вміє оперувати гіпотезами, розвиваються такі мислительні операції, як класифікація, аналогія, узагальнення. Це дозволяє підлітку аналізувати

абстрактні ідеї. Проявляється рефлексивний характер мислення. Саме завдяки інтенсивному інтелектуальному розвитку з'являється здатність до самоаналізу.

Самостійність мислення проявляється в незалежності вибору способу поведінки, схильності до експериментування. Активно засвоюються процеси запам'ятовування, оволодіння способами і прийомами учіння. Розвивається логічна пам'ять, у результаті чого вповільнюється розвиток механічної пам'яті. Процес запам'ятовування зводиться до встановлення логічних зв'язків усередині матеріалу.

Сприймання ускладнюється, інтенсивно формується на уроках геометрії та креслення. Розвивається післядовільна увага. Підліток здатний тривалий час утримувати увагу на певному об'єкті.

Зв'язок уяви з теоретичним мисленням сприяє розвитку творчості. Діти починають писати вірші, музику, створюють авіамоделі тощо. Уява в цей період обслуговує бурхливе емоційне життя підлітка. Активно розвивається читання, монологічне і писемне мовлення. Розвиваються комунікативні здібності учнів.

Сфера пізнавальних інтересів підлітків виходить за межі школи і перетворюється в сферу пізнавальної самодіяльності. Незадоволеність собою стає джерелом активності та самоосвіти. Ставлення до вчителів диференціюються. Ставлення до навчального предмета залежить від ставлення до вчителя. Головне для підлітка на уроці – спілкування. Зменшується зануреність у навчання.

Основні протиріччя: прагнення бути дорослим і, разом з тим, відсутність соціального досвіду; відмінності між фізичною і соціальною зрілістю підлітка.

Для підлітка характерними є дві важливі протилежні потреби:

- потреба бути самому, потреба територіальної автономії(приватизація);
- потреба приналежності до групи, бути в компанії, бути таким, як усі (афіліація).

Будь-який шкільний клас диференціюється на групи, зокрема:

- 1) існує соціальний поділ;
- 2) складається особлива внутрішньо шкільна і внутрішньокласна ієрархія, заснована на офіційному статусі учнів;
- 3) відбувається диференціація авторитетів, статусів на основі неофіційних цінностей, прийнятих в учнівському середовищі.

Відповідно, у школярів зустрічається три різних види взаємин: зовнішні, ділові контакти; товариські взаємини, які сприяють взаємообміну знаннями, уміннями, навичками; дружні зв'язки, які дозволяють вирішувати певні питання емоційно-особистісного характеру. На перше місце виходять

товариські відносини. Взаємини з ровесниками базуються на нормах рівноправ'я. В групах підлітків встановлюються відносини лідерства.

До закінчення підліткового віку з'являється потреба мати близького друга. У дівчат потреба в дружніх відносинах виникає на півтора – два роки раніше, ніж у хлопчиків. Дівчата більш емоційні. Підлітки частіше вибирають друзів власного віку.

Криза підліткового віку характеризується наступними проявами:

- Протиставлення себе дорослим.
- Активне відстоювання нової статусної позиції.
- Відмирання минулих інтересів, поява нових.
- Процеси дозрівання особистості.
- Залежність протікання кризи від індивідуально-типологічних особливостей, умов (соціальних та мікросоціальних), особливостей виховання, педагогічної системи в цілому.
- Недосконалість форм взаємодії дорослих та підлітків.

Підходи пояснення кризи підліткового віку:

Біологічний – криза обумовлена особливостями зміни тіла (С. Холл, Е. Кречмер).

Психосоціальний – криза обумовлена статевою ідентифікацією та внутрішніми конфліктами (З. Фрейд, А. Фрейд).

Соціальний – криза обумовлена міжособистісними взаєминами, вступом до субкультур, соціальним розвитком, культурно-історичною концепцією (Е. Еріксон, Л.С. Виготський).

Когнітивний – криза обумовлена модифікаціями мислення, кількісними змінами інтелектуальної обробки інформації, інтроспективністю мислення, зміною життєвого простору.

Фази кризи (Г. Прихожан):

- негативна – руйнування стереотипів, звичок;
- кульмінаційна – апогей кризи;
- пост критична – формування нових структур, стосунків.

2. Особливості формування особистості підлітка

Підлітковий період – сензитивний для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів.

Основні потреби підліткового віку:

- 1) потреба у самовираженні;
- 2) потреба уміти щось робити;
- 3) потреба щось значити для інших;
- 4) потреба рівноправного спілкування з дорослими;
- 5) посилення статевої ідентифікації.

Підлітковий період – **це період інтенсивного формування самооцінки**, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість.

На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається **криза самооцінки**. Помічено різкий зріст незадоволеності собою. Було встановлено, що в підлітковий період формується уміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, але і через власні вимоги. До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості.

У молодших підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які проявляються в учбовій діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у взаєминах з іншими.

Основним критерієм оцінки себе стають морально-психологічні аспекти взаємовідносин. Зміст і характер уявлення про себе безпосередньо залежить від міри включеності школяра в різні види діяльності та від досвіду спілкування з ровесниками і дорослими.

Д. І. Фельдштейн виділяє такі стадії розвитку самооцінки підлітка:

1 стадія (10-11 років): підлітки підкреслюють свої недоліки, вони глибоко переживають невміння оцінити себе, переважає критичне ставлення до себе.

2 стадія (12-13 років): актуалізується потреба в самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як до особистості.

3 стадія (14-15 років): виникає „оперативна самооцінка”, яка визначає ставлення підлітка до себе в теперішній час, підліток зіставляє свої властивості з нормами.

Стадії розвитку особистісної рефлексії:

1 стадія – предметом рефлексивного очікування виступають окремі вчинки дітей.

2 стадія – головним стає аналіз рис свого характеру і особливостей взаємин з іншими людьми.

3 стадія – зростає критичне ставлення підлітків до себе.

Для підліткового періоду характерний **пошук ідентичності**, що означає усвідомлення підлітком самого себе, безперервності у часі власної особистості та виникнення, у зв'язку з цим, відчуття, що інші також це визнають. Підліток вперше прагне пізнати власну індивідуальність, зрозуміти, яким він є і яким він хотів би бути.

Образи „Я” різноманітні, вони відображають різноманіття життя підлітка. Зрозуміти себе допомагають друзі. Після пошуків себе, особистісної

нестабільності, у дитини до кінця підліткового віку уявлення про себе стабілізуються і утворюють цілісну систему внутрішньоузгоджених уявлень про себе – „Я – концепцію”. Підлітковий період пов’язаний з виникненням самосвідомості як усвідомлення себе в системі суспільних відносин, розвитком соціальної активності і соціальної відповідальності. Важливою стороною самосвідомості виступає потреба у самовираженні, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення і реалізацію своєї унікальності в системі соціальних зв’язків. Для цього періоду характерним є прагнення до самоствердження, самореалізації та самовиховання.

Самовиховання стає можливим завдяки тому, що у підлітків розвивається саморегуляція.

Становлення „Я” підлітка це:

- Досягнення значної вольової саморегуляції, засвоєння нових значущих цінностей, безвідносно до поглядів референтних осіб, зростання довіри до групи однолітків, потреба впливати на інших, зростання стійкості до фрустрацій.
- Потреба в самостійності, підвищення вимог до самого себе, поглиблення самооцінки, прийняття на себе відповідальності.
- Заміна гедоністичних мотивів, більш віддаленими цілями, які спрямовані на досягнення в майбутньому певного соціального статусу.

Підліток – ще не цільна зріла особистість. Особистісна нестабільність проявляється у боротьбі протилежних рис, прагнень.

До числа реакцій, властивих переважно підліткам, належать:

1. Реакція емансипації. У основі реакції лежить властива для підлітків потреба у звільненні від контролю та опіки дорослих, протест проти встановлених правил і порядків, прагнення до незалежності, самостійності та самоствердження себе як особистості. У залежності від характеру поведінки В. Ковальов виділяє реакцію явної та прихованої емансипації. Реакція явної емансипації характеризується грубістю, впертістю, прямим ігнорування думок і розпоряджень дорослих, існуючих порядків та традицій. Реакція прихованої емансипації характеризується злидарством, статевою свободою, створенням неформальних асоціальних груп тощо.

2. Реакція групування з однолітками. Група однолітків є для підлітка, поперше, важливим джерелом інформації; по-друге, новою формою міжособистісних відносин; по-третє, являє собою новий специфічний вид емоційних контактів, що неможливі в сім’ї, мова йде про неформальні, стихійно сформовані групи. На думку А. Лічко, ступінь впливу неформальної групи на поведінку підлітка зумовлена, з одного боку, його індивідуальними психологічними особливостями, з іншого – структурою і соціальною спрямованістю групи. Окрім властивостей особистості і групи визначену роль

у цьому плані відіграє те місце, яке займає підліток у складній ієрархії внутрішньо групових взаємовідносин.

3. *Реакція захоплення (хобі-реакція).* Захоплення - це стійкий інтерес до чого-небудь, що найчастіше супроводжується такими складними почуттями, як натхнення, закоханість тощо. Для багатьох підлітків захоплення - це засіб самовираження, досягнення престижного статусу у своєму середовищі, або ж спосіб відійти від дійсності, конфліктних взаємовідносин у родині, школі.

4. *Реакції, що обумовлені сексуальним потягом.* Провідна роль у формуванні таких реакцій належить підвищеному, але недостатньо диференційованому статевому потягу. Для підліткового віку характерні сексуальні фантазії, що супроводжуються мастурбацією, роздумами на сексуальні теми, захопленням літературою, в якій описуються еротичні сцени, і кінофільмами «про любов». При неправильному статевому вихованні сексуальні переживання і статева активність підлітків стають настільки інтенсивними, що поглинають всі інші інтереси і є однією з причин порушень поведінки неповнолітніх.

5. *Реакції, що зумовлені особливостями формування свідомості.* До таких реакцій слід віднести реакції, що пов'язані з підвищеним інтересом до своєї зовнішності (хвилювання з приводу особливостей зовнішності та фізичного розвитку), та реакції, що пов'язані з підвищеною увагою до свого внутрішнього світу (самоаналіз, оцінка розумових здібностей і моральних якостей).

3. Акцентуації характеру підлітків

Негативні передумови та умови розвитку підлітка спричиняють відхилення у становленні його особистості, зокрема, у виникненні акцентуацій характеру, які дуже поширені у цьому віці. *Акцентуаціями* є індивідуальні риси особистості, які за сильної вираженості, несприятливих умов можуть набувати патологічного характеру, руйнувати цілісну її структуру.

Акцентуація характеру може виявлятися по-різному і різною мірою відповідати прийнятим у суспільстві моральним нормам. Якщо реальна поведінка підлітка перебуває у непримиренному конфлікті з цими нормами, а сам він проявляє несприйнятливість впливу дорослих, є всі підстави вважати його важковиховуваним. Однак не всі акцентуйовані підлітки є педагогічно занедбаними.

Типології акцентуацій характеру ґрунтуються на клінічному (психіатричному) і психологічному підходах.

- **Клінічний підхід** передбачає гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, психастенічний, шизоїдний,

епілептоїдний, істероїдний, нестійкий типи акцентуацій характеру (типологія А. Лічко);

- **психологічний** - гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астеноневротичний, сенситивний, тривожно-педантичний, інтровертований, збудливий, демонстративний, нестійкий типи (типологія К. Леонгарда).

Виникнення акцентуацій характеру, прояви специфічної для них поведінки є наслідком впливу спадкових, психологічних і соціальних факторів, серед яких найважливішими є:

1. *Умови виховання.* Розвиток певної акцентуації характеру, негативних тенденцій у поведінці підлітка часто спричиняють безконтрольність або домінуюча надмірна опіка дорослих, жорсткі стосунки, надмірність вимог і очікувань стосовно дитини, страх втрати її, дефіцит любові і спілкування з підлітком та ін.

2. *Перешкоди у діяльності.* Деякі ознаки акцентуацій характеру підлітків проявляються тоді, коли їм доводиться долати перешкоди у діяльності, спрямованій на задоволення особисто значущих потреб. Авторитарний стиль спілкування у школі, домінування методів примусу в навчанні є недопустимими, оскільки можуть спровокувати конфліктні ситуації, найрізноманітніші форми дезадаптивної поведінки підлітків - нехтування чи незнання норм соціальної взаємодії. Школа має забезпечити максимальний простір для вільної і природної самореалізації особистості учня. Однак його свобода не повинна загрожувати безпеці й психологічному комфорту інших учнів, перешкоджати здобуттю ними повноцінної освіти.

3. *Когнітивна криза.* Розширення сфери діяльності і взаємодії підлітка з оточуючими значно випереджає його психологічну компетентність. Тому часто виникають зовнішні і внутрішні бар'єри у діяльності та спілкуванні, що спричиняє психологічні зриви. Важливим напрямом запобігання акцентуації характеру підлітка є його психологічна освіта (психологія особистості, пізнавальних процесів, спілкування).

4. *Дисгармонійність Я-образу.* Сутністю цього фактору є неадекватні та суперечливі уявлення про себе, а також неадекватні самооцінка і рівень домагань, комплекс неповноцінності.

5. *Несформованість спонукальної сфери.* Йдеться про відсутність стійких інтересів і цілей, несформованість соціально цінних потреб і норм, невміння адекватно задовольняти актуальні потреби, одержувати справжнє задоволення тощо.

6. *Спадкові ознаки.* До цього фактору належать тип нервової системи, захворювання нервової системи, фізичні вади, спадкові та хронічні хвороби.

ТЕМА 8. ПСИХОЛОГІЯ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

План:

1. Період ранньої юності.
2. Період пізньої юності.

Текст лекції

Період юності поділяють на ранню (від 15 до 17-18 років) та пізню юність (від 17-18 до 23-25 років).

1. Період ранньої юності (15 / 17-18 років)

Анатомо-фізіологічні особливості: завершення модифікації організму, швидкий розвиток м'язової системи, зникнення диспропорції тіла, незграбності рухів, можливість виконання тривалих інтенсивних навантажень, набуття специфічно індивідуального характеру зовнішнього вигляду, нормалізація кровообігу, стабілізація кров'яного тиску, функціональний розвиток нервової системи, фронтальне підвищення функціонального рівня психомоторних характеристик, уваги, пам'яті, мислення, актуалізація фізіологічних потреб, серед яких виокремлюються потяги до фізичної і сексуальної активності.

Соціальна ситуація розвитку – розширення діапазону соціальних ролей, інтересів, відповідальності. Залежність від дорослих (матеріальна).

Вияви соціальної ситуації розвитку:

- переосмислення власної значущості в системі соціальних відносин;
- пошук сенсу життя – визначення перспектив розвитку «Я»;
- зорієнтованість на здобуття статусу «дорослого»;
- потреба в особистісному та професійному самовизначенні.

Центральне новоутворення - ідентичність.

Когнітивний особистісний самовизначення розвиток: інтелектуалізація пам'яті, критичність мислення, переважання довільної та поява після довільної уваги.

Психосоціальний розвиток: оформлення моральної сфери, визначення ціннісних орієнтацій, мрійливість, схильність до самоаналізу, розвиток самоповаги, почуття інтимності, поява першого кохання, ускладнення критеріїв дружби.

Особистісний та професійний самовизначення

Провідна діяльність: учбово-професійна діяльність.

Професійний самовизначення складається з вибору професії (рівень особистісних домагань та реальних можливостей) та практичного прийняття рішення.

Професійне самовизначення сприяє:

- підвищенню інтересу до навчання;
- зміні мотивації навчальної діяльності;
- появи мотивів самоосвіти.

Криза раннього юнацького віку: криза ідентичності (особистісного самовизначення).

Ідентичність (Е. Еріксон) – психосоціальна тотожність, суб'єктивне почуття особистої само тотожності і безперервності, яке дозволяє особистості усвідомлювати себе у своєму ставленні до навколишнього середовища і визначає систему цінностей, ідеалів, ролей з відповідними формами поведінки.

Ідентичність може бути двох типів:

Его-ідентичність

- Індивідуальний рівень – результат усвідомлення свого зовнішнього вигляду та природних задатків.
- Особистісний рівень – відчуття власної неповторності, прагнення до розвитку та реалізації власних інтересів.

Соціальна ідентичність – внутрішня солідарність людини з соціальними, груповими ідеалами та стандартами.

- Групова ідентичність – включення в спільноти.
- Психосоціальна ідентичність – значущість свого буття в даному соціумі.

У процесі розвитку ідентичності може спостерігатися явище «сплутаної ідентичності», яке призводить до появи у юнака девіантних форм поведінки та підвищує рівень конфліктності особистості.

Етапи розвитку особистісної ідентичності (Дж. Марша):

Дифузна ідентичність (невизначеність) – відсутність чітких цілей, переконань та прагнення їх сформувати.

Дострокова (передчасна) ідентичність – включення у систему відносин на основі чужої думки, наслідування авторитету (без самостійного пошуку). □
Мораторій – криза самовизначення та активізація її вирішення, пошук варіантів.

Зріла (досягнута) ідентичність – практична самореалізація, сформованість значимих цілей, переконань, цінностей.

Перешкоди у подоланні кризи ідентичності:

- рольове змішування – повернення до ранніх етапів розвитку особистості;

- дифузія часу – відчуття цейноту (швидкоплинності часу) / відчуття розтягнутості та пустоти часу;
- застій у роботі – порушення працездатності, трудова невизначеність;
- негативна ідентичність – девіантні форми поведінки.

2. Період пізньої юності (17-18 / 23-25 років)

Анатомо-фізіологічні особливості: безперервне наростання функціональної працездатності і продуктивності, динаміки прогресивного руху без будь-яких спадів і криз, досягнення максимального рівня витривалості, фізичної сили, швидкості реакцій, життєвої енергії, стійка статевая ідентичність і усталені форми статевої активності, найбільша пластичність у функціонуванні кори головного мозку, що обумовлює високу гнучкість утворення складних психомоторних та інших навичок, висока сексуальна активність.

Період пізньої юності та ранньої дорослості є періодом студентства. Однією із найбільш значущих суперечностей психічного розвитку студентської молоді є те, що біологічний вік студентства суперечить вимірам психологічного і соціального віку (йдеться про студентів різних форм (денна/заочна) та ступенів (бакалавр/магістр/аспірант/докторант) навчання).

Соціальна ситуація розвитку – префігуративність – руйнація спадкоємності, злам традицій, відсутність послідовності у форматуванні суб'єктивного досвіду.

Соціальна ситуація розвитку студентства суттєво змінюється під впливом сучасних умов:

- 1) змінюються способи впливу соціального на розвиток особистості: радикально збільшується значимість віртуального простору (зокрема – Internet-мережі);
- 2) юнацтво є більш мобільним і швидко пристосовується до змін у соціальному середовищі;
- 3) суттєво змінюються шляхи і форми накопичення індивідуального досвіду юнацтвом як віковою групою.

Спілкування з ровесниками надзвичайно важливе в цей період. Воно виконує інші функції, ніж спілкування з дорослим. Спілкування з ровесниками відбувається на рівні сповіді. Воно носить інтимно-особистісний характер. Взаємини діляться на дружні та товариські.

Юнацька дружба виконує функцію психотерапії, підтримки, самоповаги. У цей період зростає вибірковість, відповідно, зменшується кількість друзів. В основі прагнення до дружби лежить потреба в

саморозкритті, розумінні іншого і себе іншим. Змістом такого спілкування є реальне життя: проблеми спільної учбової діяльності, громадська робота, спільне дозвілля, розваги, спорт. У бажанні дружити з ровесником проявляється прагнення до рівноправного спілкування. Для ранньої юності характерною є ідеалізація друзів і самої дружби.

Юнацька дружба не тільки схильна до сповіді, але і дуже емоційна. Часто навіть ті, хто мають друзів, переживають самотність через нездатність виразити у спілкуванні повноту почуттів.

Для розуміння відмінностей дружби дорослих людей від дружби юнацької важливо знати 3 моменти: у дорослих відносно завершене формування свідомості; більш розширена і диференційована сфера спілкування і діяльності; з'являються нові інтимні уподобання.

У юнака функція самосвідомості перебуває на першому місці, часто проявляється юнацький егоцентризм. Саме тому виникає потреба в психологічному дзеркалі, в сповіді, тоді як у дорослих спілкування носить більш предметний характер. В юності дружба стоїть на першому місці, оскільки старшокласник ще не має сім'ї, професії тощо. Спочатку друг – це двійник, потім – співрозмовник. Спочатку дружба відтісняє батьківський вплив, а потім їй самій доводиться потіснитися іншому почуттю – кохання. Емоційна напруга дружби зменшується з появою кохання.

Виникнення *почуття закоханості* зв'язано зі статевим дозріванням, бажанням мати дуже близького друга, потребою в сильній персональній емоційній прихильності. Закоханість, перше побачення часто стають відповіддю на внутрішню потребу кохати, бути дорослим. Юнацька мрія про любов виражає прагнення до емоційного контакту, розуміння, душевної близькості. Для старшокласників власні переживання інколи більш важливі, ніж об'єкт захоплення. Закоханість часто нагадує епідемію, через наслідування, орієнтацію на поведінку однокласників. Спілкування з популярною в класі дівчиною, або хлопцем є засобом самоствердження в очах ровесників. Юнаки чіткіше, ніж дівчата, розмежовують кохання і дружбу.

У цей період формується *сексуальна орієнтація*. Юнацька сексуальність і її конкретні прояви пов'язані з комунікативними рисами особистості та специфічними нормами соціального середовища. Поведінка юнаків щодо представників протилежної статі значною мірою залежить від того, як вони уявляють свою статеву роль та від їхнього уявлення про те, якою повинна бути кохана людина. Потреба в саморозкритті та еротичні бажання часто не збігаються. Старшокласник може проявляти еротичний потяг до одного об'єкта, а ніжний, закоханий – до іншого. Дівчата відчувають себе у спілкуванні з юнаками більш вільно і впевнено, ніж юнаки з дівчатами. Старшокласників хвилює нормативний, ритуальний бік взаємин з

представниками протилежної статі, оскільки вони вперше з цим стикаються. Часто психосексуальні труднощі стають причиною юнацької самотності.

Провідна діяльність: навчально-професійна діяльність.

Навчально-професійна діяльність – форма соціальної і пізнавальної активності студентства, що характеризується професійною спрямованістю, зорієнтованою на життєве самовизначення і самоствердження.

Ознаки навчально-професійної діяльності:

1) своєрідність цілей і результатів: підготовка студентів до самостійної фахової діяльності, оволодіння знаннями, уміннями, навичками і фаховими компетентностями у процесі професіоналізації, розвиток особистісних якостей тощо;

2) особливий характер об'єкта вивчення: узагальнені і систематизовані наукові знання, інформація про майбутню професію;

3) заплановані умови розгортання діяльності: навчально-професійна освіта відбувається під контролем суспільства (наявні навчальні плани, робочі програми, регламентовані терміни навчання);

4) особливі засоби діяльності: книги, лабораторне обладнання, моделі майбутньої професійної діяльності та ін.;

5) інтенсивність функціонування психіки: фізіологічне та емоційне перевантаження (особливо під час сесії), високий рівень інтелектуального напруження.

У сучасному інформаційному суспільстві навчально-професійна діяльність значно ускладнюється через прогресуюче збільшення обсягу наукової інформації та прискорення темпів морального старіння знань.

Старшокласники починають оцінювати учбову діяльність з позиції свого майбутнього. У них змінюється ставлення до окремих предметів. Воно починає, на відміну від підліткового віку, зумовлюватися не ставленням до вчителя, а інтересами, нахилами учня, намірами отримати певну професію.

Робота по підготовці до вибору учнями професії повинна стати органічною частиною всього навчально-виховного процесу. Вона складається з таких напрямів:

- професійна просвіта – озброєння старшокласника знаннями про різні професії;
- професійна психодіагностика – вивчення психічних особливостей школяра;
- професійна консультація – встановлення відповідності індивідуально-психологічних особливостей старшокласника тій або іншій професії;
- розвиток інтересів, нахилів старшокласника до різних видів діяльності.

Криза раннього юнацького віку: особистісне, суб'єктне та професійне становлення.

Криза особистісного становлення – компенсаторне відстоювання особистістю свого «Я» (Его-ідентичності) у новій системі стосунків й екстерналізацію внутрішніх конфліктів з метою самоствердження.

Криза суб'єктності – пошук особистістю себе у нових видах діяльності, колах спілкування з метою оптимальної професіоналізації.

Кризи професійного становлення – нормативний супровід розгортання лінії особистісного розвитку; починаючи із юнацького віку провідною діяльністю стає навчально-професійна, котра й обумовлює виникнення психологічних криз.

Центральне новоутворення – інтимність.

Когнітивний розвиток: діалектичне та імовірнісне мислення, концептуальний релятивізм (терпимість відносно альтернативних точок зору), схильність до міркувань і відповідального доведення, критицизм мисленнєвих стратегій, адекватне висловлювання думок абстрактного змісту, оволодіння складними мовленнєвими конструкціями, довільна і післядовільна увага, вибірковість когнітивного контенту, інтелектуалізація процесів пам'яті, зростання швидкості оперативної пам'яті.

Психосоціальний розвиток: готовність до самовизначення, професійне самовизначення, потреба в самореалізації, ієрархія ціннісних орієнтацій, стійкий світогляд, самокритичність, ієрархічна структура мотивів, формування моральної стійкості, свідоме саморегулювання основних видів поведінки, формування реалістичної диференційованої перспективи на майбутнє, самоспостереження, самоаналіз, стабілізація рівня домагань і самооцінки, стабільний образ «Я», розвиток навичок міжособистісного спілкування, почуття інтимності у взаєминах із близькими людьми, повага автономії інших.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II.

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ: РОЗДІЛИ ТА РОЗВИТОК НАУКИ

ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

План:

1. Предмет педагогічної психології
2. Завдання педагогічної психології
3. Методи педагогічної психології

Текст лекції:

1. Предмет педагогічної психології

Предметом педагогічної психології є психологічні закономірності навчання і виховання. Конкретизуючи цю тезу, зазначимо, що педагогічна психологія вивчає пізнавальну діяльність і розумовий розвиток учня, закономірності формування особистості як свідомого суб'єкта пізнання, спілкування і праці.

У структурі педагогічної психології виділяють: психологію навчання, психологію виховання і психологію вчителя.

Місце педагогічної психології в системі наук визначається комплексом таких функцій:

1. Теоретико-пізнавальної – з'ясування методологічних засад (закономірностей, чинників, умов) навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності;
2. Прогностичної – формування конструктивності навчання і виховання, способів управління процесом становлення особистості;
3. Прикладної – вироблення практичних рекомендацій для реалізації педагогічного впливу на розвиток особистості;
4. Контрольної – співвіднесення особистісно зорієнтованої парадигми з практикою педагогічної діяльності;
5. Синтезуючої – систематизація знань інших наук про становлення особистості (філософія, педагогіка, соціологія) та галузей психології (вікова психологія, соціальна психологія, експериментальна психологія, диференційна психологія тощо) з метою реалізації диференційованого підходу до суб'єктів навчання і виховання.

Педагогічна психологія передбачає розробку педагогічних основ подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до перебудови змісту освіти, апробації нових навчальних планів і програм, пошук оптимальних методів навчання і виховання, що забезпечують максимальне врахування підростаючої особистості.

2. Завдання педагогічної психології.

Завдання педагогічної психології:

- розкриття механізмів і закономірностей навчального та виховного впливу на інтелектуальний і особистісний розвиток учня;
- визначення механізмів і закономірностей засвоєння учнями соціокультурного досвіду, його структурування у індивідуальній свідомості учня і використання у різних ситуаціях;
- визначення зв'язку між рівнями інтелектуального і особистісного розвитку учня і формами, методами навчального та виховного впливу (співробітництво, активні форми навчання тощо);
- визначення особливостей організації і управління учбовою діяльністю учнів і впливу цих процесів на інтелектуальний, особистісний розвиток і навчально-пізнавальну активність;
- вивчення психологічних основ діяльності педагога;
- визначення фактів, механізмів, закономірностей розвивального навчання;
- визначення закономірностей, умов, критеріїв засвоєння знань, формування операційного складу діяльності на основі процесу розв'язання задач;
- визначення психологічних основ діагностики рівня і якості засвоєння і співвіднесення із освітніми стандартами;
- розробка психологічних основ удосконалення освітнього процесу на всіх рівнях освітньої системи (І.О. Зимня).

3. Методи педагогічної психології

Педагогічна психологія використовує загальнонаукові і загальнопсихологічні методи, модифікуючи їх і доповнюючи спеціальними напрацюваннями у межах даної дисципліни.

Методи педагогічної психології за формою практично є ідентичними до методів вікової психології.

Основними методами у педагогічній психології виступають спостереження та експеримент.

Допоміжними методами вважаються: аналіз результатів діяльності, опитування, тестування, професіографія.

Спостереження – емпіричний метод отримання інформації шляхом планомірного цілеспрямованого сприймання певних об'єктів або явищ без втручання спостерігача у перебіг подій із подальшою систематизацією фактів і здійсненням висновків.

Важливу роль в організації психолого-педагогічних досліджень відіграє *структуроване спостереження* у лабораторних умовах, що дозволяє

дослідити нерегулярні, незвичні (або соціально небажані) дії людини, котрі неможливо зафіксувати у природних умовах.

У дослідженнях за допомогою структурованого спостереження для кожного суб'єкта створюються такі умовні ситуації (стандартизовані обставини), які сприяють розумінню необхідних проявів поведінки.

Переваги спостереження:

- 1) відбираються факти природної реальної поведінки людини;
- 2) людина сприймається як цілісна особистість;
- 3) відображується контекст життя (діяльності) суб'єкта дослідження.

Недоліки спостереження:

- 1) єдність фактора, за яким виконується спостереження, із супутніми явищами;
- 2) пасивність позиції спостерігача;
- 3) відсутність можливості повторного спостереження;
- 4) фіксація результатів у описовій формі.

Експеримент – метод збору фактів у спеціально створених умовах, що забезпечують активний прояв досліджуваних психічних явищ. Експеримент передбачає цілеспрямоване і планомірне маніпулювання однією або кількома змінними (факторами) задля вивчення і реєстрації результатів їх змінення у певних умовах.

Переваги експерименту:

- 1) можна створювати умови, котрі спричиняють необхідну реакцію досліджуваних;
- 2) можливі чисельні повторення дослідів;
- 3) можливе ведення простого протоколу;
- 4) дані експериментальних досліджень є більш типовими і однозначними порівняно із спостереженням.

Недоліки спостереження:

- 1) руйнація природності процесу;
- 2) відсутність цілісності сприймання людини;
- 3) порушення досліджуваної реальності.

У вимірах педагогічної психології особливо важливим є **формувальний експеримент**, котрий орієнтований на вивчення закономірностей певного процесу або явища у динаміці його формування.

ТЕМА 10. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ

План:

1. Загальна характеристика учбової діяльності.
2. Структура учбової діяльності.
3. Контроль і самоконтроль у структурі учбової діяльності.
4. Самостійна учбова діяльність.

Текст лекції:

1. Загальна характеристика учбової діяльності

Поняття «учбова діяльність» неоднозначно тлумачиться у психологопедагогічній літературі. У широкому сенсі слова воно іноді неправомірно розглядається як синонім понять «научіння», «учіння» і навіть «навчання». У діяльнісному контексті (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, А.К. Маркова, І.О. Зимня) учбова діяльність – діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвиток у процесі розв'язання учбових задач, поставлених вчителем, і за посередництвом учбових дій.

За визначенням Зимньої І.О. учбова діяльність є специфічним видом діяльності. Вона спрямована на самого учня як її суб'єкта у плані вдосконалення, розвитку, формування його особистості завдяки усвідомлюваному, цілеспрямованому присвоєнню ним суспільного досвіду у різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності. Діяльність учня спрямована на засвоєння глибоких системних знань, що є засобами цієї діяльності, і адекватне та творче застосування цих засобів у різних ситуаціях.

Основні характеристики учбової діяльності:

- учбова діяльність спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання учбових задач;
- у процесі учбової діяльності засвоюються загальні способи дій і наукові поняття;
- загальні способи дій випереджають розв'язання задачі, відбувається сходження від загального до окремого (за І.І. Ільєсовим);
- учбова діяльність призводить до змін у самому суб'єкті – учневі (Д.Б. Ельконін);
- у процесі учбової діяльності відбуваються зміни психічних властивостей і поведінки учня залежно від результатів його власних дій; це є активна форма учіння (І. Лінгарт).

Серед власне діяльнісних характеристик учбової діяльності традиційно виділяють суб'єктність, активність, предметність, цілеспрямованість, осмисленість.

Визначаючи учбову діяльність як специфічний вид діяльності людини, Д.Б. Ельконін наголошував на суспільному характері учбової діяльності:

- за змістом, через те, що вона спрямована на засвоєння всіх багатств культури і науки, накопичених людством;
- за смыслом, тому що вона є суспільно значущою і суспільно оцінювана;
- за формою, в силу того, що вона відповідає суспільно виробленим нормам спілкування і протікає у спеціальних суспільних закладах.

Згідно із Д.Б. Ельконіним, учбова діяльність не тотожна засвоєнню – воно є її основним змістом і визначається будовою і рівнем її розвитку. Водночас, за твердженням І.О. Зимньої, засвоєння опосередковує суб'єктні зміни не лише у інтелектуальному, але й у особистісному плані, що також входить до предмету учбової діяльності.

Засоби учбової діяльності, за допомогою яких вона реалізується, розглядаються у трьох планах:

- інтелектуальні дії (у термінах С.Л. Рубінштейна – розумові операції), покладені в основу пізнавальної та дослідницької функції учбової діяльності: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо;
- знакові, мовні, вербальні засоби, у формі яких засвоюється знання, рефлексується і відтворюється індивідуальний досвід;
- фонові знання, через залучення до яких нових знань структурується індивідуальний досвід.

Способи учбової діяльності можуть бути різними: репродуктивні, проблемнотворчі, дослідницько-пізнавальні дії (В.В. Давидов, В.В. Рубцов).

З позицій діяльнісного підходу О.М. Леонтьєв стверджував, що учіння має місце там і тоді, де діяльність людини керується свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння й форми поведінки та діяльності.

За видами пізнавального досвіду, що набувається, учбова діяльність може бути спрямована на засвоєння

- конкретного досвіду (чуттєвого, раціонального);
- узагальненого досвіду (практичної діяльності, дослідницької, репродуктивної або творчої діяльності).

Результатом учбової діяльності є **засвоєння** (С.Л. Рубінштейн), що відображує змістовну сторону учіння. Засвоєння наукових знань і відповідних умінь є основною метою і головним результатом діяльності (В.В. Давидов).

Засвоєння – це складна інтелектуальна діяльність людини, що включає всі пізнавальні процеси (сенсорно-перцептивні, мнемологічні), що забезпечують прийняття, смислове опрацювання, збереження і відтворення прийнятого матеріалу.

Основні характеристики засвоєння:

- міцність, що визначається незалежністю використання засвоєних знань і напрацьованих умінь від часу і ситуації;
- керованість, що характеризує засвоєння як спеціально організований процес;
- особистісна обумовленість (суб'єктність);
- онтогенетична обумовленість, що пояснює особливості засвоєння матеріалу на різних вікових етапах онтогенезу як щодо використовуваних засобів, так і щодо співвіднесення репродуктивних і продуктивних дій;
- узагальнення, що реалізується за трьома напрямками: узагальнення принципу, програми і способу дії;
- готовність (легкість) актуалізації знань, їх повнота і системність.

С.Л. Рубінштейн виділяє чотири основних етапи (стадії) засвоєння:

Початковий етап – ознайомлення, що передбачає включення активного свідомого ставлення особистості до сприйнятого матеріалу, виділення його із загального фону та визначення його суттєвих властивостей. Весь процес сприймання опосередкований розумовою діяльністю.

Осмислення – встановлення найбільш суттєвих зв'язків і відносин у змістовній сутності матеріалу.

Запам'ятовування, що, згідно із теорією С.Л. Рубінштейна, передбачає не лише постійне осмислення, включення до нових смислових зв'язків, але й переосмислення матеріалу. Отже, при організації процесу засвоєння має бути обов'язково передбачений переказ, вільне відтворення учбового матеріалу.

Застосування на практиці, включення нового знання у структуру минулого досвіду або використання його для побудови нового знання, що є не лише результатом учіння, але й способом оволодіння знаннями, їх закріплення, формування навичок.

Продуктом учбової діяльності є

- структуроване і актуалізоване знання, покладене в основу уміння розв'язувати певні задачі у різних галузях науки та практики;
- внутрішні новоутворення психіки і діяльності у мотиваційному, ціннісному і смисловому планах.

Більшість авторів визначають учіння як здобуття конкретного досвіду, зокрема, знань, умінь та навичок, видів поведінки та діяльності. І.І. Ільєсов на відміну від інших вчених розводить поняття учіння та розвитку. Він розуміє учіння на емпіричному рівні як здобуття досвіду, як те, що можна назвати

зовнішнім по відношенню до змін, які будуть відбуватися у внутрішньому плані, тобто у психічних процесах, діях, операціях. Ці внутрішні процеси він називає розвитком.

І.І. Ільєсов виділяє **цілеспрямоване, довільне або нецілеспрямоване, мимовільне учіння** як побічний продукт інших процесів та діяльностей, наприклад, як результат ігрової діяльності.

Виокремлене І.І. Ільєсовим цілеспрямоване довільне учіння є активним учінням. Чеський теоретик І. Лінгарт називає його учбовою діяльністю учнів.

Отже, поняття учіння та учбова діяльність не є тотожними. Учбова діяльність є однією з форм учіння.

2. Структура учбової діяльності.

На основі традиційного уявлення про учбову діяльність як спосіб пізнання узагальнена структура учбової діяльності представлена у науковому доробку І.О. Зимньої, яка серед компонентів називає такі :

- мотивація;
- учбові задачі у певних ситуаціях у різних за формою завданнях;
- учбові дії (предметні та допоміжні);
- контроль, що переходить у самоконтроль;
- оцінка, що переходить у самооцінку.

У контексті діяльнісного підходу (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, П.Я. Гальперін та інші) структура учбової діяльності представлена такими компонентами:

- потребово-мотиваційний;
- програмно-цільовий;
- операційно-дійовий;
- контрольно-оціночний.

Первинна форма учбової діяльності передбачає колективно-розподілений спосіб виконання учбових дій цілим класом або окремими його групами. В процесі інтеріоризації досвіду формується індивідуальна учбова діяльність, показниками якої є наявність у її суб'єкта (учня) уміння ініціативно і самостійно визначати у предметі відоме і невідоме знання, ставити змістовні питання.

Мотивація є одним з важливих компонентів цієї діяльності. Вона є джерелом активності суб'єкта. Більшість авторів пояснюють мотивацію як систему психологічних факторів, що зумовлюють поведінку та діяльність людини. С. Занюк виділяє динамічний та структурний (змістовий) аспект мотивації. На його думку, продуктивність діяльності, її процес і результат

визначаються, по-перше, спрямованістю мотивів, їх змістом; а по-друге, силою, активністю, напруженістю мотивів відповідного змісту.

Мотив – це сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість. Поняття «мотив» часто співвідносять з поняттям «потреба». Л.І. Божович пише, що мотивами можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття, переживання, словом, все те, в чому знаходить втілення потреба. Поняття «мотив» вужче поняття «потреба».

Найбільш широким є поняття «мотиваційної сфери», у зміст якого Л.С. Виготський включив афективну, волюву сферу особистості, переживання задоволення потреби. У загально-психологічному контексті мотивація об'єднує в собі рушійні сили поведінки.

Види мотивів розрізняють в залежності від:

- 1) характеру участі у діяльності (усвідомлені, реально діючі мотиви);
- 2) часу зумовлений діяльності (тривала-коротка мотивація);
- 3) соціальної значущості (соціальні-вузькоособистісні);
- 4) включеності у діяльність або від таких мотивів, що знаходяться поза нею (широкі соціальні мотиви та вузькоособистісні мотиви); мотиви конкретного виду діяльності та інші.

С. Занюк, посилаючись на класифікацію мотивів Л.І. Божович, в залежності від зв'язку мотиву зі змістом або процесом діяльності (внутрішні, зовнішні мотиви), міркує про класифікацію так:

1. **Внутрішні мотиви.** Мотиви, які пов'язані з процесом і змістом діяльності (коли до діяльності спонукає її процес і зміст, а не зовнішні чинники).

2. **Зовнішні мотиви:**

2.1. Широкі соціальні мотиви: а) мотив обов'язку і відповідальності перед суспільством, групою, окремими людьми; б) мотиви самовираження і самовдосконалення.

2.2. Вузькоособистісні мотиви: а) прагнення отримати схвалення з боку інших людей; б) прагнення отримати високий соціальний статус (престижна мотивація).

2.3. Мотиви уникнення неприємностей, котрі можуть виникати у випадку незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей.

В плані розгляду класифікаційних основ мотивації та структури потреб великий інтерес викликає «потребовий трикутник» А. Маслоу. Дослідник показує потреби особистості в плані її самоактуалізації, розвитку, підтримання життєдіяльності організму. Велику роль у структурі особистісних потреб відводить комунікативним та пізнавальним потребам, але без зв'язку з діяльністю.

Згідно поглядів Б. Додонова, діяльність спонукається такою групою мотивів:

- задоволення від самого процесу діяльності – П;
- прямий результат діяльності (створений продукт, засвоєні знання тощо) – Р;
- винагорода за діяльність (плата, підвищення в посаді, слава і т.д.) – В;
- уникнення санкцій (покарання), котрі загрожували б у разі ухиляння від діяльності чи несумлінного виконання її – Д.

Мотивація учіння є окремим видом мотивів, включених в навчальну діяльність. А.К. Маркова виокремлює дві великі групи мотивів:

- 1) пізнавальні мотиви;
- 2) соціальні мотиви, а першу групу мотивів можна розбити на декілька підгруп:

- широкі пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями;
- навчально-пізнавальні, що полягають в орієнтації школярів на засвоєння способів добування знань;
- мотиви самоосвіти.

Всі ці мотиви можуть забезпечити наявність у учня «мотиву досягнення», який полягає у прагненні школяра до успіху.

До другої групи входять такі підгрупи:

- 1) широкі соціальні мотиви;
- 2) вузькі соціальні, або позиційні мотиви, що полягають у прагненні зайняти певну позицію.

Динамічні характеристики мотивів включають їх стійкість, модальність (їх емоційні відтінки), силу мотиву, його вираженість, швидкість виникнення і т.ін.

Мотиваційна сфера учіння визначається характером самої учбової діяльності школярів, розігнутістю та зрілістю її структури, сформованістю її компонентів (учбової задачі, учбових дій, дій самоконтролю та самооцінки), взаємодією упродовж учіння з іншими, смислом учіння для кожного учня, тобто його ідеалами, ціннісними орієнтаціями, характером мотивів учіння, зрілістю цілей, особливостями емоцій, що супроводжують процес учіння.

Другим компонентом учбової діяльності є **учбова задача**. Розвиток поняття «задача» відбувався з розвитком теорії діяльності, зокрема у працях М.Я. Басова, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, В.В. Давидова, Г.С. Костюка, О.В. Скрипченка. М.Я. Басов розумів момент задачі, як форму вираження несвідомого, як фактор, що зумовлює пізнання. Він обґрунтував доцільність використання у психології широкого поняття задачі та зв'язаних з ним термінів

– дія, ціль та завдання. С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв довільну дію людини зв'язували з метою та умовами її досягнення.

Г.О. Балл називає учбовими задачами ті, що розв'язуються або мають розв'язуватися учнями в процесі їх учбової діяльності. Г.О. Балл виділяє основні типи задач. Так, задачі за їх відношенням до суб'єкта поділяються на зовнішні і внутрішні.

Систему здійснюваних суб'єктом операцій, яка забезпечує розв'язання певної задачі, називають способом її розв'язання.

У процесах учіння широко використовуються пізнавальні задачі. Специфічність цих задач полягає у тому, що вони сприяють розширенню кола знань учня, уточненню його, засвоєнню ґрунтовної інформації (таблиця множення, граматичні правила).

В учінні велику роль відіграють комунікативні задачі. Вони вимагають передачі інформації одним суб'єктом іншому.

Пізнавальні та комунікативні задачі можуть бути закритими і відкритими. При розв'язуванні закритої задачі суб'єкт володіє інформацією про можливі варіанти розв'язку, а коли розв'язує відкриту задачу, він не має такої інформації. Відкриті й закриті задачі слід відрізняти від відкритих і закритих запитань. Запитання, як компонент задачі, це, в першу чергу, логічне, а не граматичне поняття.

У теорії задач їх якісна характеристика розкривається через поняття «трудність» і «складність». Поняття трудність задачі означає міру праці, що витрачається на її розв'язання. Поняття складність задачі означає найбільш загальну характеристику структури процесу її розв'язання.

На думку І.Я. Лернера, **складність задачі залежить від трьох факторів**: 1) від складу даних умов; 2) від відстані між запитанням задачі і відповіддю на неї; 3) від складу розв'язання, тобто від кількості та характеру висновків, які необхідно зробити.

Проблемні задачі характеризують за рівнем проблемності, тобто широтою пошуку, необхідністю вийти за межі відповідних задачі алгоритмів.

Ю.І. Машбиць запропонував ряд вимог до учбових задач як основних навчаючих впливів на учня. При доборі системи задач необхідно прагнути до того, щоб вона забезпечувала здійснення як близьких, так і віддалених цілей. Досягнення останніх може відбуватися шляхом узагальнення вже засвоєних учбових дій. Учбові задачі повинні забезпечити засвоєння системи засобів, які б гарантували успіх у розв'язанні різних класів задач. Автор підкреслює, що у більшості учбових задач прямим продуктом є виконавча частина. Дослідження показали, що система засобів буде успішно засвоюватись, коли виступатиме прямим продуктом. Учні повинні усвідомлювати задачу, її структуру та засоби її розв'язання.

Морфологічною одиницею учбової діяльності учнів є **учбові дії**. Учбова діяльність складається з дій і без них не існує, хоч дії можуть існувати без діяльності. Згідно теорії діяльності дії можуть переходити в операції. Операції — це способи дій, що відповідають конкретним умовам, в яких задається мета їх виконання. Свідомі цілеспрямовані дії у навчанні, повторюючись та включаючись у більш складні дії, поступово перестають свідомо контролюватися і перетворюються у способи виконання цих дій.

Різноманітність видів людської діяльності, а також форм учіння зумовлюють розгляд видів дій з різних точок зору. Так, з позиції суб'єкта діяльності в учінні виділяють дії цілеутворення, програмування, планування, виконавчі дії, дії контролю (самоконтролю), оцінки (самооцінки). Виконавчі дії у поведінкових актах мають зовнішні прояви (вербальні, невербальні, формалізовані, неформалізовані, предметні, допоміжні), а також внутрішні — цілеутворення, планування, програмування та, як перетворені дії, — дії оцінювання і контролю. Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, А.К. Маркова, О.В. Скрипченко з урахуванням предмету учбової діяльності виділяють перетворюючі та дослідницькі дії.

В залежності від того, які актуалізуються психічні явища суб'єкта навчальної діяльності, виділяють *мисленнєві, перцептивні, мнемічні, інтелектуальні дії*.

Серед учбових дій вчені виокремлюють репродуктивні та продуктивні дії. Ті дії, які спрямовані на створення нового, називаються продуктивними. Такою є, наприклад, дія цілеутворення. До репродуктивних дій належать виконавчі дії, що здійснюються за відповідними параметрами. Дії контролю, оцінки в залежності від умов можуть мати продуктивний і репродуктивний характер, а тому утворюють проміжну групу.

Вчителеві необхідно взяти до уваги, що учбові дії не утворюються самі по собі. Вчитель повинен керувати цим процесом, щоб кожна дія для учня складала предмет засвоєння і контролю.

Велику роль в учбовій діяльності учнів відіграють дії контролю, самоконтролю, оцінки і самооцінки.

Причини негативного ставлення до учіння:

- учбовий матеріал не сприяє підтриманню допитливості, не відповідає рівню розумового розвитку учнів, рівню наявних знань;
- прийоми і методи роботи не сприяють виникненню пізнавальної активності та самостійності учнів;
- засоби спонукання не узгоджені із причинами негативного ставлення до учіння.

3. Контроль і самоконтроль у структурі учбової діяльності

У загальній структурі учбової діяльності значне місце відводиться діям контролю (самоконтролю) і оцінки (самооцінки). Це обумовлено тим, що будьяка дія є довільною, регульованою лише за умови контролювання і оцінювання у структурі діяльності (І.О.Зимня).

Суб'єкт учіння може припускатися помилок у процесі виконання учбових дій: недостатньо докладно виявляє властивості предмета чи засобів дії, не бачить можливих впливів зі сторони навколишнього середовища, переоцінює власну фізичну силу, інтелектуальний потенціал, уважність, пам'ять тощо. Результатом цього є помилки виконання дії, продукт виявляється дефектним. Цим зумовлюється необхідність контролю у процесі учбової діяльності. Призначення контрольної частини дії полягає у стабілізації її виконання у потрібному варіанті шляхом орієнтації у ситуації виконання і забезпечення необхідних актів корекції.

Контроль за виконанням дії виконується механізмом зворотного зв'язку або зворотної аферентації у загальній структурі діяльності.

Засобами контролю учбових дій виступають знання й зразки компонентів виконавських учбових дій.

Контроль передбачає три ланки, що утворюють структуру внутрішнього контролю суб'єкта діяльності за її реалізацією:

- модель, образ необхідного, бажаного результату дії;
- процес порівняння цього образу і реальної дії;
- прийняття рішення щодо продовження і корекції дії.

Серед основних загальних операцій контрольних дій виділяються такі:

- порівнювання операцій виконавських дій, що реалізуються, та їхніх результатів із зразками якостей їхніх предметів;
- оцінка збігу реального ходу цих дій та їхніх результатів із заданими або нормативними параметрами;
- внесення корекцій відповідно до зразків у випадку їхнього розходження.

Учбова діяльність не може здійснюватися самостійно за відсутності її рефлексивно-оціночних складових, представлених діями контролю та оцінки, які функціонують як самооцінка і самоконтроль діяльності.

Самоконтроль – дія, що потребує одержання суб'єктом інформації про адекватність процедури, яку він виконує, і відповідність кінцевого результату ідеальному зразкові. Такі дії виконуються із метою визначення готовності до переходу до наступної дії або до внесення необхідних коректив у роботу.

Процес самоконтролю будується таким чином:

- суб'єкт повинен одержати інформацію про характер виконуваних операцій, потім дослідити властивості одержаного продукту;
- суб'єкт зіставляє одержану інформацію з інформацією про нормативно дану процедуру, задані якості продукту й оцінює ступінь їхньої відповідності;
- на основі цієї оцінки приймається рішення про продовження діяльності або внесення корекцій.

За умов традиційного навчання самоконтроль учня формується стихійно шляхом нескінченних спроб і помилок за кінцевим результатом або як результат наслідування вчителя (підсумковий самоконтроль). Проте більш продуктивними є такі види самоконтролю як поопераційний та перспективний самоконтроль, що потребують цілеспрямованого формування.

Поопераційний (поточний, покроковий) самоконтроль забезпечує корекцію діяльності й стеження за правильністю розгортання дій, їх послідовністю, усвідомлення зробленого і дій, які необхідно виконати.

Перспективний (плануючий) самоконтроль передбачає випереджувальне зіставлення учбових дій із власними можливостями ефективного їх виконання у розумовому плані, умовивідно.

Стадії прояву самоконтролю щодо засвоєння матеріалу:

1. Відсутність будь-якого самоконтролю. Учень не засвоїв матеріал і не може, відповідно, нічого контролювати.
2. Стадія «повного самоконтролю», на якій учень перевіряє повноту репродукції засвоєного матеріалу і правильність репродукції.
3. Стадія вибіркового самоконтролю, при якому учень контролює, перевіряє лише головне за контрольними питаннями.
4. Відсутність видимого самоконтролю, контроль здійснюється на підставі попереднього досвіду, на основі певних деталей, ознак.

Самооцінка – це процес оцінювання особистістю власної діяльності на різних етапах її здійснення. Вона фіксує відповідність або невідповідність результатів засвоєння інформації учбовій ситуації.

Розрізняють два основні види самооцінки:

- ретроспективна самооцінка - оцінка результатів своєї діяльності за критерієм «задовільно-незадовільно»;
- прогностична самооцінка – оцінка учнем своїх власних можливостей щодо спроможності впоратися із навчальним завданням, яке пропонується до виконання.

Важливим параметром самооцінки учбової діяльності є її адекватність. Формування адекватної самооцінки учнями своїх реальних і потенційних

можливостей може бути досягнутим за такої організації навчання, коли самі учні долучаються до спільної учбово-оціночної діяльності.

Така форма організації навчання складається із трьох умовних етапів, що відображують перехід від зовнішніх форм оцінювання до самооцінки:

1. Провідна роль у оціночній діяльності зберігається за педагогом.
2. Залучення учнів до самостійної оціночної діяльності в умовах їх колективної учбової роботи. При цьому кожний із учнів приймає на себе контрольні-оціночні функції вчителя відносно своїх однокласників. Отже учнівська взаємооцінка виступає як первинна форма оцінного співробітництва і як форма первинного досвіду самостійного оцінювання.
3. Перехід до самостійного оцінювання власної учбової діяльності і поведінки. При цьому формування оцінки себе здійснюється у ретроспективному і прогностичному напрямках.

Ефективними прийомами психолого-педагогічної роботи щодо формування адекватної самооцінки А.І. Липкіна вважає такі:

- самооцінювання власних робіт учнями перед перевіркою педагога й подальше обговорювання критеріїв оцінювання у випадку неспівпадіння результатів;
- взаємне рецензування дітьми робіт, виконаних у класі, із обов'язковим визначенням помилок і переваг рецензованої роботи;
- ситуації порівнювання досягнень учня із його ж попередніми досягненнями із відзначенням позитивних надбань тощо.

4. Самостійна учбова діяльність.

Уміння вчитися самостійно є інтегральною характеристикою особистості. У контексті діяльнісного підходу (Д.Б.Ельконін, І.О.Зимня) **самостійна учбова діяльність** – це організована самим школярем під впливом його пізнавальних мотивів робота у спеціально відведений час в умовах самоконтролю та опосередкованого системного впливу вчителя.

Розвиток самостійності у навчанні передбачає перехід від учбової діяльності школяра під контролем вчителя до такої діяльності, коли учень потребує лише самоконтролю для ефективного виконання учбових дій. Першими дидактично виправданими завданнями є передання учневі для самостійного виконання самооцінку, далі – самоконтроль, згодом – визначення способів і завдань навчальної роботи.

За психолого-педагогічною структурою самостійна робота учня складається із таких елементів:

- завдання вчителя й спеціально відведений час для його виконання;

- виконання цього завдання без безпосередньої участі педагога;
- подолання учнем пізнавальних труднощів, розумового або фізичного напруження для виконання поставленого завдання.

Основними детермінантами самостійної учбової діяльності школяра можна вважати такі:

1. Здатність до саморегуляції, спроможність до моделювання власної діяльності та адекватного її оцінювання.

2. Оволодіння повноцінною учбовою діяльністю у єдності всіх її компонентів:

- усвідомлення внутрішньої мотиваційної основи самостійної учбової діяльності, власної пізнавальної потреби;
- осмислення мети самостійної роботи – ближньої та віддаленої (наприклад, задоволення окремої пізнавальної потреби чи підвищення рівня інтелектуального розвитку), власного досвіду виконання самостійних учбових завдань; прийняття учбової задачі, надання їй особистісного смислу;
- усвідомлення індивідуальних особливостей своєї навчальної діяльності, визначення власних інтелектуальних, особистісних і фізичних можливостей;
- розроблення плану самостійної роботи, добір адекватних дидактичних засобів і способів реалізації поставлених цілей;
- визначення форм і часу самоконтролю.

3. Засвоєння загальних прийомів учбової роботи школярів - «навчитись вчитися»:

- прийомів смислового опрацювання тексту (виділення загальних ідей, усвідомлення законів, правил, формул), складання опорних конспектів, схем тощо;
- прийомів культури читання (динамічне читання великими синтагмами) та культури слухання, конспектування, роботи з книгою (анотації, реферування, рецензування) тощо;
- прийомів запам'ятовування – структурування навчального матеріалу, використання прийомів мнемотехніки;
- прийомів зосереджування уваги, що спираються на використання різних видів самоконтролю (поетапну перевірку роботи, визначення порядку перевірки тощо);
- прийомів пошуку додаткової інформації: робота зі словниками, довідниками тощо;

- прийомів раціональної організації часу, розумного розмежування праці та відпочинку, усвідомлення загальних правил гігієни праці (режим і порядок на робочому місці, освітлення тощо).

Ю.М. Кулюткін розумову самостійність визначає як важливу якість особистості, що характеризує здатність здійснювати самоуправління своєю діяльністю і є основою творчої спрямованості людини, продуктивності її діяльності.

Розумова самостійність виявляється у здатності школяра ставити перед собою цілі діяльності, визначати задачі, вибирати засоби та способи їх розв'язання. Самостійність обумовлює також і спроможність людини планувати, організовувати, регулювати свою діяльність, визначає здатність до самоконтролю та самооцінки.

Можна умовно виділити три рівні розумової самостійності (за складністю навчальних задач, які розв'язують учні):

- учні вміють самостійно розв'язувати типові задачі, що потребують простого відтворення засвоєних на уроці способів використання знань;
- учні виявляють здатність самостійно розв'язувати нестандартні задачі, самостійно відшукувати способи дій, встановлювати міжпредметні зв'язки, узагальнювати, класифікувати, доводити тощо;
- учні здатні самостійно розв'язувати творчі задачі, у творчих пошуках спроможні до перенесення знань, умінь та навичок.

Отже, самостійна робота є цілеспрямованою, внутрішньо мотивованою, структурованою самим суб'єктом у сукупності виконуваних ним дій і корекції за процесом і результатом діяльності. Її виконання потребує досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, приносить учневі задоволення як процес самовдосконалювання і самопізнання.

ТЕМА 11. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ

План:

1. Загальна характеристика процесу виховання.
2. Методи виховання.
3. Закономірності виховного впливу.
4. Основні фактори і психологічні умови ефективного виховання.

Текст лекції

1. Загальна характеристика процесу виховання.

Психологія виховання як самостійна галузь психологічного знання виокремилася у середині ХХ століття, коли у розвинених країнах Заходу відбулося переосмислення місця і долі людини в індустріальному суспільстві на основі відповідних виховних ідеалів.

Основним завданням психологія виховання має вивчення психологічних особливостей і закономірностей активного і цілеспрямованого формування особистості в онтогенезі в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу.

Особистість формується під впливом різних факторів, домінуючим серед яких є виховання, що забезпечує передання накопиченого культурно-історичного досвіду від одного покоління до іншого. З позицій психології виховання – це процес інтеріоризації, тобто переведення зовнішніх щодо особистості досвіду, знань, цінностей у внутрішній, психічний план особистості: її переконання, установки, поведінку.

Виховання як психологічне явище – це планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку особистості з метою формування певних мотивів, інтересів, ідеалів, світогляду і установок.

Деякі концепції розглядають виховання як процес управління, організації виховного впливу. За визначенням П.І. Підкасистого *процес виховання* – це цілеспрямована змістовна професійна діяльність педагога, що сприяє максимальному розвитку особистості дитини, входженню дитини у контекст сучасної культури, становленню її як суб'єкта і стратега власного життя, гідного людини. Процес виховання діалектичний, що визначає його безперервність.

Діалектика виховного процесу розкривається у суперечностях:

- між задачами виховання і рівнем вихованості учня;
- між узагальненим морально-етичним досвідом та індивідуальним життєвим досвідом дитини;
- між колективними формами виховання та індивідуальним характером оволодіння духовними цінностями;

- між неупорядкованим впливом соціального середовища і цілеспрямованістю і планомірністю виховання тощо.

Виховний процес характеризується:

- тривалістю, по суті виховання триває все життя;
- безперервністю;
- комплексним характером (єдністю цілей, задач, поєднання форм і методів виховного впливу);
- варіативністю і невизначеністю результатів через індивідуальні відмінності вихованців та вихователів;
- двостороннім характером виховного впливу: від вихователя до вихованців (прямий зв'язок) та від вихованців до вихователя (зворотній зв'язок).

Складність виховного процесу:

- його результати не є явними (порівняно із процесом навчання);
- між педагогічними проявами вихованості і невихованості знаходиться довготривалий період утворення необхідних якостей особистості;
- виховний процес динамічний, рухливий, змінний.

Процес виховання – це послідовне розв'язання ряду педагогічних ситуацій, що передбачає реалізацію таких етапів:

- діагностика вихованців і визначення задач виховання;
- проектування виховного впливу: розробка змісту, методів, форм;
- організація педагогічної взаємодії;
- перевірка і оцінка результатів.

2. Методи виховання.

Методи виховання – це конкретні способи впливу на свідомість, почуття, поведінку вихованців для вирішення педагогічних задач, спілкування вихованців із педагогом-вихователем.

Класифікація методів виховання:

- методи переконання, за допомогою яких формуються погляди, уявлення, поняття вихованців, відбувається оперативний обмін інформацією (навіювання, аргументування, діалог, доведення, переконання тощо);
- методи вправ, за допомогою яких організовується діяльність вихованців, стимулюються її позитивні мотиви (різні види завдань щодо індивідуальної та групової діяльності у вигляді доручень, вимог, змагань, показу зразків, створення ситуацій успіху);
- методи оцінки і самооцінки, за допомогою яких відбувається оцінка вчинків, стимулювання діяльності, надається допомога вихованцям у

саморегуляції їхньої поведінки (критика, заохочення, зауваження, покарання, ситуації довіри, контролю, самоконтролю, самокритики).

Методи виховання необхідно відрізняти від засобів виховання, з якими вони пов'язані. **Засобами виховання** є, перш за все предмети матеріальної і духовної культури, які використовуються для розв'язання педагогічних задач (книги, кінофільми, засоби масової інформації особистий приклад вихователя тощо).

Виховні впливи будуть найбільш ефективними, якщо вони використовуються комплексно і торкаються усіх сфер особистості (включають когнітивні, емоційні і поведінкові виховні впливи).

Психологічні теорії виховання.

Теорія виховання – це концепція, що пояснює походження, формування і змінення особистості, її поведінку під впливом вихователя.

Найбільш поширеними у ХХ ст. вважалися такі теорії виховання:

- біогенетичні теорії, згідно з якими особистісні якості людини передаються спадково, під впливом умов життя мало змінюються і вихованню не підлягають (Е. Кречмер, У. Макдауголл, С. Холл, З. Фрейд).

- соціогенетичні теорії, автори яких (А. Бандура, Дж. Мід, Е. Гоффман, К. Левін) стверджують, що особистісні властивості людини виникають за її життя під впливом соціальних умов і принципово піддаються вихованню у спеціально створених умовах.

- психогенетичні теорії, не спростовуючи значущості біологічного і соціального факторів, на перший план у процесі виховання висувують розвиток власне психічних процесів (Е. Еріксон, А. Фрейд (психодинамічні теорії), Ж. Піаже (когнітивістські теорії), К. Бюлер, А. Маслоу (персонологічні теорії)).

У сучасній школі співіснують дві моделі виховання:

- предметно орієнтована модель виховання на основі директивної педагогіки, що розглядає виховний вплив за схемою «вимога вчителя – сприймання вимоги вихованцем – дія». Дана модель не розкриває суттєвих особливостей морального розвитку вихованця, зменшує активність рольової позиції дитини у засвоєнні моральних норм поведінки, сприяє розвитку конформізму, схильності до симуляції переконань;

- особистісно орієнтована модель на основі діалогічної педагогіки, що потребує реалізації трьох позицій: розуміння дитини – визнання дитини – прийняття дитини. Дана модель спрямована на формування суспільнозначущих властивостей суб'єкта, зростання ініціативності, зміцнення ціннісних орієнтирів.

3. Закономірності виховного впливу

Одиницею виховного процесу як процесу взаємодії двох активних суб'єктів (вихователя й вихованця) є виховний вплив. При цьому вихованець одночасно виступає об'єктом, на який спрямовано виховний вплив, і суб'єктом виховання, за яким визнається спроможність активно впливати на перебіг виховного процесу.

Виховний вплив – це процес організації сумісної активності вихователя і вихованців щодо здійснення їхніх цілеспрямованих дій, які мають на меті зміну психологічних характеристик об'єктів виховного впливу (потреб, мотивації, установок, цінностей та рис характеру) та перебудову поведінки останніх.

За ступенем стимуляції різних типів психічної активності вихованців розрізняють виховні впливи, які можна позначити як:

- **інтелектуальні**, які переважно стимулюють міркування й роздуми особистості, її особистісну рефлексію. Такі впливи здійснюються із використанням методів переконування (діалог, розповідь, доведення, бесіда, диспут);

- **емоційні**, які активізують переживання й почуття людини як об'єкта виховного впливу, апелюють до її ставлення до самої себе й до ціннісних орієнтацій, ідеалів і життєвих переконань (методи переконування, творення виховних ситуацій, рольова гра, змагання);

- **вольові**, спрямовані на активізацію й розвиток саморегулятивної активності вихованця як суб'єкта власної життєдіяльності (доцільними тут є привчання, метод вправ (доручень), метод прикладу, система перспективних ліній).

За психічними станами, які викликають виховні впливи у вихованців, розрізняють такі:

- **фасилітуючий вплив** – стимулюючий вплив активності вихователя на вихованця, внаслідок якого поведінка останнього стає вільнішою, більш невимушеною й продуктивнішою порівняно з її попередніми проявами. За таких умов дитина, як правило, переживає стан радості, піднесеності, відчуває приплив сил і бажання активних дій. Серед методів виховання такий стимулюючий ефект мають, насамперед, схвалення, заохочування, підбадьорювання, творення ситуації успіху, система перспективних ліній;

- **інгібіційний вплив**, навпаки, обмежує, пригнічує, гальмує активність дитини. Найчастіше такий ефект мають різного роду категоричні заборони, погрози, загрози покарання, здійснення покарання та інші методи впливу, що

генерують у вихованців почуття страху або переживання ними власної неспроможності, неповноцінності та безсилля.

Основними закономірностями виховання М.В. Савчин вважає такі:

- дія зовнішніх виховних впливів на дитину відбувається через внутрішні умови, залежність результату виховного впливу від внутрішньої позиції, потреб, ідеалів, Я-концепції, ціннісних орієнтацій вихованця;
- цілеспрямоване включення дорослим у життя дитини правил, норм поведінки, контроль за їх виконанням. З часом відбувається добровільне, усвідомлене прийняття, перетворення на внутрішні вимоги до себе;
- результат виховання залежить від дії стихійних (вплив на дитину засобів масової культури та інформації, спілкування із друзями, ровесниками і старшими, позашкільні організації, самодіяльність дитини) та керованих (школа, сім'я) чинників.

П.І. Підкасистий відзначає такі закономірності виховання:

- Виховання дитини як формування у структурі її особистості соціальнопсихологічних новоутворень здійснюється лише шляхом її активності. Міра зусиль дитини має відповідати мірі її можливостей.
- Зміст діяльності дітей у процесі їх виховання визначається на кожному моменті розвитку актуальними потребами дитини. Випереджаючи актуальні потреби, педагог ризикує зустріти опір і пасивність дітей. Якщо не враховувати вікові зміни потреб дитини, то процес виховання ускладнюється і порушується.
- Дотримання пропорційного співвідношення зусиль дитини і зусиль педагога у спільній діяльності: на початковому етапі доля активності педагога перевищує активність дитини, згодом активність дитини зростає і на заключному етапі вона все робить сама під контролем педагога. Спільно розподілена діяльність допомагає дитині відчувати себе суб'єктом діяльності, що є важливим для вільного творчого розвитку особистості.
- Лише в умовах любові й захищеності дитина вільно виражає свої ставлення, позитивно розвивається.
- Організована діяльність має супроводжуватися або завершуватися ситуацією успіху, яку повинна пережити кожна дитина. Ситуація успіху – це суб'єктивне переживання досягнень, внутрішнє задоволення дитини своєю участю у діяльності, власними діями і отриманими результатами. Позитивне підкріплення – загальна умова створення ситуації успіху.
- Виховання має носити прихований характер, діти не повинні відчувати себе суб'єктами педагогічного впливу.

4. Основні фактори і психологічні умови ефективного виховання

Головною метою виховання є формування і розвиток дитини як особистості, яка характеризується корисними якостями, необхідними їй для життя у суспільстві. Зміст виховання визначається загальнолюдськими і моральними цінностями.

Основою формування людини як особистості є **діяльність**. Засвоєння діяльності та її ускладнення є важливою умовою розвитку психіки людини. Джерелом активності особистості є її **потреби**, що виражаються у мотивах.

Сутність виховання полягає у формуванні мотивів поведінки і діяльності та доступних для дитини певного віку способів і форм поведінки, що обумовлюють її моральність, внутрішню свободу і відповідальність.

Серед мотивів поведінки суттєву роль відіграють ідеали і переконання. **Ідеали** (зразки, моделі) – це образи, якими керується особистість і які визначають план самовиховання, характер оволодіння моральними нормами поведінки, спрямовують і регулюють процес розвитку. **Переконання** – усвідомлювані мотиви поведінки, що надають діяльності і поведінці людини особливу значущість і спрямованість і обумовлюють наявність власної оцінки, її аргументацію.

Протягом життя дитини поступово формуються і стабілізуються такі мотиви, що набувають провідне значення. Створюється певна ієрархічна структура мотиваційної сфери людини, що обумовлює вчинки особистості. Вчинки людини регулюються певними соціальними нормами та викликають моральні оцінки навколишніх людей, що впливають на формування позиції особистості. **Внутрішня позиція особистості** – це система спрямованості особистості, її мотивів, потреб і прагнень, які зумовлюють певне ставлення людини до дійсності, до соціального оточення й до самої себе та визначають конкретну лінію її поведінки. Центральними елементами такої системи спрямованості є особистісні смисли, які розуміються як смислові установки, значущі мотиви, заради яких особистість діє.

Розрізняють три основних види спрямованості особистості:

- особистісна спрямованість (престижна, егоїстична) визначається домінуванням мотивів власного добробуту, самоствердження, особистого спокою;
- колективістична спрямованість (суспільна, альтруїстична), що обумовлює спонукання вчинків людини інтересами і потребами суспільства, колективу, інших людей;

- ділова спрямованість, що виникає, коли переважають мотиви, породжувані самою діяльністю; проявляється через захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до істини, оволодіння новими вміннями.

При оволодінні доступними способами і формами поведінки у дітей формуються **звички**, що утворюються у результаті вправлення дитини у суспільно корисних діях і обумовлюють автоматичність вчинків. Звички відкривають вихователю можливість внести свої принципи у характер вихованця (К.Д.Ушинський).

Важливим питанням психології виховання є проблеми формування характеру особистості. **Характер** – індивідуальне поєднання стійких особливостей або рис особистості, які зумовлюють типові для даного суб'єкта способи поведінки. У структурі характеру прийнято виділяти дві групи рис:

- риси, в яких проявляється ставлення людини до дійсності (до людей, до праці та її результатів, до себе, до власності): товарищескість, правдивість, відвертість, тактовність, працелюбність, скромність, самокритичність тощо;
- вольові риси характеру, що визначають здатність керувати власною поведінкою відповідно до певних принципів, прийнятих на себе зобов'язань або поставленої мети: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, витримка тощо.

Основними напрямками виховання характеру дитини психологи вважають:

- формування просоціальної спрямованості, що визначається інтегрованою соціальних ідеалів (правди, справедливості, нації, Батьківщини) і духовних цінностей часу в особистісні прагнення і переконання людини;
- формування відповідальної й самостійної поведінки;
- вирішення проблем соціальної адаптації.

Необхідною умовою становлення стійких властивостей особистості є проходження вихованцем трьох фаз: **«розуміння – емоційне ставлення – вчинки»**. Розуміння пов'язане із усвідомленням загальної ситуації виховання, її ціннісно-сислової спрямованості, є основою інтеріоризації суджень вихователя. Проте будь-яка моральна норма набуває для вихованця безпосереднього особистісного смислу, якщо збагачується позитивними емоційними переживаннями. Педагогові слід спеціально формувати афективні моделі емоційних переживань: бажання задоволення, радості, насолоди тощо. Задоволення від успіху (а це є неодмінною умовою ефективного виховного процесу) є наслідком того, що деякі дії у певній ситуації приводять до підтвердження певної афективної моделі успіху.

Основними факторами виховання є такі:

- провідна діяльність особистості на певному етапі онтогенезу;
- спілкування, що сприяє засвоєнню інформації, оволодінню уміннями, навичками та звичками соціальної взаємодії;
- спільна діяльність із дорослими (або колективом) на основі оптимальної самоактивності і самоорганізації (розвивається відповідальність, ініціативність, наполегливість тощо);
- референтна (значуща для індивіда) соціальна група однолітків;
- вплив сім'ї.

Психологічні умови формування властивостей особистості:

- Виховання передбачає вплив на емоційну сферу. Виховний вплив на емоційну сферу має зважати на всю структуру особистості, весь суб'єктивний світ людини. Вихователь повинен уміти встановити зв'язок між тим, що потрібно сформувати у школяра, і тим, що суб'єктивно значуще для нього.
- Активність і самостійність самої особистості в осмисленні та оцінюванні певної інформації, що створює сприятливі передумови для формування переконань.
- Принцип розвитку у діяльності. Саме через спеціально організовану діяльність відбувається формування мотивів та звичних способів поведінки особистості.
- Підкріплення (схвалення і покарання), що забезпечує адекватне орієнтування особистості у ситуації. Відсутність підкріплення призводить до згасання мотиву.

У системі мотивів виховання розрізняють:

1. Внутрішні мотиви:

- прагнення стати вихованою, інтелегентною, тактовною людиною;
- прагнення пізнати і оволодіти нормами моралі;
- прагнення сформувати і закріпити навички соціальної поведінки, адекватні способи дій;
- прагнення саморегуляції, активності;
- бажання бути корисним суспільству.

2. Зовнішні (соціально-обумовлені) мотиви:

- прагнення отримати схвалення;
- прагнення створити образ, імідж вихованої людини;
- прагнення отримати подяку, високу оцінку своїх дій;
- прагнення зайняти гідне місце серед товаришів, у суспільстві.

Вирішальним фактором формування виховної мотивації є включення особистості у різноманітні види діяльності (гра, учіння, праця, спілкування).

Показником сформованості виховної мотивації є, по-перше, її ієрархія, по-друге, надання мотивам діяльності і поведінки соціально цінної орієнтації та спрямованості.

Психологічні механізми формування особистості.

Найбільш вивченими у педагогічній психології є «стихійні» механізми формування особистості, підпадаючи під вплив яких суб'єкт не усвідомлює їх достатньо, а також не може ними свідомо керувати

- механізм зсунення мотиву на ціль, сутність якого полягає у тому, що предмет (ідея, мета), який протягом певного часу стійко насичувався позитивними емоціями, із часом перетворюється на самостійний мотив;
- механізм наслідування, що полягає у перейманні і відтворенні людиною певних форм поведінки, способів діяльності інших людей, особливостей їхнього характеру тощо. Наслідування виникає на основі ідентифікації;
- механізм ідентифікації – спосіб розуміння, пізнання іншої людини у процесі міжособистісної взаємодії шляхом уподібнення, ототожнення себе із нею;
- механізм засвоєння соціальних ролей – сукупності дій, функцій, яких очікує від людини соціальне оточення.
- механізм «зараження» переживаннями іншого, здатність до емпатії, радості щодо певного етичного поняття як регулятора моральної поведінки особистості;
- механізм осмислення та переосмислення. Норми, ідеали, цінності стають рушіями поведінки дитини, якщо набувають для неї певного особистісного значення. Особистісний смисл виникає і розвивається у спільних діях, ігрових, побутових ситуаціях, у навчанні тощо.

Механізми морального розвитку:

- імітація – усвідомлене прагнення до копіювання певної моделі поведінки дорослого на основі емоційно значущих стосунків;
- ідентифікація – засвоєння чужих моделей поведінки, установок, цінностей як власних;
- почуття сорому – механізм заборони на реалізацію певних власних поведінкових, діяльнісних норм;
- почуття провини – переживання невідповідності власної поведінки на основі її порівняння із обраними для себе зразками.

При організації виховного впливу педагог має враховувати: • вікові особливості дитини; • особливості потребово-мотиваційної сфери особистості вихованця; • індивідуальні особливості психіки дитини; • життєвий досвід вихованця тощо.

ТЕМА 12. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

План:

1. Поняття дитячої обдарованості.
2. Фактори, що впливають на розвиток обдарованості.
3. Здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Текст лекції:

1. Поняття дитячої обдарованості.

Обдарованість – це системне, що розвивається протягом життя якість психіки, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

Обдарованість – це якісне своєрідне поєднання здібностей, що забезпечують успішне виконання діяльності. Спільна дія здібностей, що представляють певну структуру, дозволяє компенсувати недостатність окремих здібностей за рахунок переважного розвитку інших.

- Загальні здібності або спільні моменти здібностей, обумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність його діяльності;

- Сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеня вираженості і своєрідності природних передумов здібностей;

- Талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності.

Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому чи іншому виді діяльності. Обдарованість дитини часто проявляється в успішності діяльності, що має стихійний, самодіяльний характер. Наприклад, дитина, захоплений технікою, будинки будує свої моделі, але до шкільної або соціально організованою позашкільної діяльності (в гуртку, секції, студії) його заняття не має ніякого відношення. Інша дитина захоплена пише вірші чи оповідання, але не хоче демонструвати їх педагогу. Судити про обдарованість дитини слід не тільки за його шкільної діяльності, а й за його позашкільною справах, а також з ініційованих ним самим форм діяльності. У деяких випадках причиною замаскованості проявів обдарованості є ті чи інші труднощі розвитку дитини. Наприклад, заїкання, підвищена тривожність, конфліктний характер спілкування і т.п. можуть призвести до зниження показників успішності дитини (незважаючи на

потенційно високий рівень його здібностей). Таким чином, обдарованість у різних дітей може бути виражена в більш-менш очевидному вигляді. Аналізуючи особливості поведінки дитини, педагог, психолог і батьки повинні робити свого роду "допуск" на недостатнє знання про дійсні можливості дитини, розуміючи при цьому, що існують обдаровані діти, чия обдарованість вони поки не змогли побачити. З іншого боку, обдарованість далеко не завжди можна відрізнити від навченості (або ширше – ступеня соціалізації), що є результатом більш сприятливих умов життя даної дитини. Абсолютно ясно, що при рівних здібностях дитина з родини з високим соціально-економічним статусом буде показувати більш високі досягнення у певних видах діяльності порівняно з дитиною, для якого не були створені такі умови.

2. Фактори, що впливають на розвиток обдарованості

Особистість обдарованої дитини несе на собі явні свідчення його незвичайності, так як і рівень, і індивідуальне своєрідність діяльності дитини визначається насамперед його особистістю.

Розуміння особистісних особливостей обдарованої дитини особливо важливо у випадках так званої прихованої обдарованості, не виявляється до певного часу в успішності діяльності. Саме своєрідні риси особистості, як правило, органічно пов'язані з обдарованістю, змушують педагога або шкільного психолога припустити у такої дитини наявність підвищених можливостей.

1. Нерівномірність вікового розвитку обдарованих дітей. Подання про обдарованого дитину як про хилому, слабкому і соціально безглузду істоту далеко не завжди відповідає дійсності. Можливо і так зване гармонійний розвиток, що підтверджується цілим рядом досліджень. Однак у частини обдарованих дітей, перш за все, винятково обдарованих в якій-небудь одній області, зазначається дійсно *дисгармонійний* розвиток, який прямо впливає на особистість у період її становлення і є джерелом багатьох проблем незвичайну дитину. Вище вже вказувалося, що у ряду таких обдарованих дітей спостерігається значне випередження, скажімо, в розумовому або художньо-естетичному розвитку, досягає іноді 5-6 років. Зрозуміло, що всі інші сфери розвитку - емоційна, соціальна і фізична - будучи цілком звичайними за своїм рівнем, не завжди встигають за таким бурхливим зростанням, що призводить до вираженої нерівномірності розвитку.

Іншою причиною нерівномірності є особлива система основних інтересів, принципово відрізняється в обдарованих дітей у порівнянні з іншими дітьми: головне місце в ній займає діяльність, відповідна їх неабияким

здібностям. Тому нерідко особливу пізнавальний розвиток йде в якомусь сенсі за рахунок інших сфер розвитку. Так, до певного часу спілкування з однолітками у сфері особистісних інтересів займає у деяких обдарованих дітей набагато менше місця, ніж у інших дітей того ж віку (мова, звичайно, не йде про школярів, обдарованих лідерськими здібностями). Багато хто особливо обдаровані діти недостатньо часу приділяють спорту і будь-який інший, не пов'язаної з їх головним інтересом, діяльності. У цьому випадку фізична відставання виявляється як би в помноженій варіанті, коли на природне вікове невідповідність накладається і явне небажання дитини займатися нудним, на його думку, справою.

2. *Сім'я обдарованої дитини.* Сім'я обдарованої дитини у всіх випадках має безпосереднє відношення до розвитку його особистості і обдарованості. Навіть зовні, здавалося б, несприятливі умови розвитку виявляються більшою чи меншою мірою байдужі для розвитку здібностей, а от особливо важливі для їх розвитку характеристики, перш за все підвищена увага батьків, є у його (іноді навіть перебільшеному) обов'язі. Як би ми не розглядали роль і вагу природно обумовлених факторів або вплив цілеспрямованого навчання і виховання (школи) на розвиток особистості та обдарованості дитини, у всіх випадках значення сім'ї залишається досить значним.

3. *Взаємовідносини обдарованої дитини з однолітками і дорослими.* Велике значення для розуміння особливостей особистості обдарованої дитини і характеру її становлення має аналіз його взаємин з однолітками і дорослими. Ці взаємини, будучи наслідком незвичайності самої дитини, значною мірою визначають історію його життя і тим самим формують його особистість. Однолітки ставляться до обдарованих дітей по-різному, в залежності від характеру їх обдарованості і від ступеня нестандартності її проявів. Часто багато обдаровані діти користуються великою популярністю в колективі однолітків. Особливо це відноситься до дітей з підвищеними фізичними можливостями і, природно, до дітей-лідерів.

Набагато складніша ситуація з особливою обдарованістю. У багатьох випадках ця обдарованість супроводжується незвичайною поведінкою і дивацтвами, що викликає в однокласників здивування або глузування. Іноді життя такої дитини у колективі складається найдраматичнішим чином. У якійсь мірі саме в результаті цих взаємин з однолітками діти з таким розвитком потрапляють до групи ризику. Правда, в останньому випадку багато що залежить від віку дітей і від системи цінностей, прийнятою в даному дитячому співтоваристві. У спеціалізованих школах значно вища ймовірність того, що інтелектуальні або навіть навчальні здібності особливо обдарованої дитини чи

підлітка будуть гідно оцінені і, відповідно, його взаємини з однолітками будуть складатися більш сприятливим чином. Вчителі також неоднозначно сприймають своє ставлення до обдарованих дітей. Єдина група дітей, завжди відчуває їх явна прихильність - це діти з підвищеними навчальними здібностями. У всіх інших випадках все залежить від особистості самого вчителя. Взаємовідносини вчителів з дітьми, які проявляють соціальну обдарованість, залежать від спрямованості інтересів дітей-лідерів, від характеру їх включеності в шкільний соціум (позитивний чи негативний). Особливо важко доводиться дітям з будь-яким видом обдарованості, у яких яскраво виражений творчий потенціал. Деякі особливості їх особистості викликають у вчителів обурення, пов'язане з їх поданням про цих дітей як про запеклих індивідуалістів. Саме тому розуміння особливостей особистості обдарованої дитини, особливо виявляє творчі можливості, є необхідною умовою успішної роботи вчителя з обдарованими дітьми.

4. *Особистість обдарованої дитини.* Хоча всі обдаровані діти є різними – за темпераментом, інтересам, виховання і, відповідно, за особистісним проявам - тим не менше, існують загальні особливості особистості, що характеризують більшість обдарованих дітей та підлітків. Найбільш важливою характеристикою особистості дітей з проявами обдарованості є особлива система цінностей, особистісних пріоритетів, найважливіше місце в якій займає діяльність, стосується вмісту обдарованості. Для значної частини обдарованих дітей характерний так званий перфекціонізм, тобто прагнення домогтися досконалості у виконанні діяльності. Іноді дитина годинами переробляє вже закінчену, домагаючись лише йому відомого досконалості. Хоча в цілому ця характеристика носить позитивний характер, в майбутньому перетворюючись в заставу високого рівня професійних досягнень, від вчителя і психолога, тим не менше, потрібно запровадити таку вимогливість у розумні рамки. В іншому випадку це якість перетворюється на свого роду "самоїдство", в неможливість довести роботу до кінця. Свої особливості в обдарованих дітей має самооцінка, характеризує уявлення дитини про своїх силах і можливостях. Цілком закономірний той факт, що самооцінкау цих дітей та підлітків дуже висока, проте іноді, в особливо емоційних дітей, самооцінка відрізняється відомою суперечливістю, нестабільністю - від дуже високої самооцінки в одних випадках дитина впадає в іншу крайність в інших, вважаючи, що він нічого не може і не вміє. І ті, і інші діти потребують корекційної роботи і психологічній підтримці. Дуже важливою особливістю особистості дитини, виявляє ознаки обдарованості, є так званий внутрішній локус контролю, тобто прийняття на себе відповідальності за результати своєї

діяльності (а згодом і за все, що відбувається з ним). Як правило, така дитина вважає, що саме в ньому самому криється причина його успіхів і невдач. Ця риса обдарованої дитини, з одного боку, допомагає йому справлятися з можливими періодами неуспіху і є найважливішим чинником поступального розвитку його непересічних здібностей. З іншого боку, ця ж риса веде до не завжди обгрунтованого почуття провини, самобичеванню, іноді навіть до депресивних станів. У багатьох обдарованих дітей спостерігається підвищена вразливість і пов'язана з нею особлива емоційна чутливість, яка проявляється в самих різних формах: події, не дуже значні для більш звичайних дітей, стають для цих дітей джерелом найяскравіших, іноді навіть змінюють все життя дитини, переживань.

Підвищена емоційність у деяких випадках виявляється в схильності до бурхливих афектів. В інших же випадках вона носить прихований, внутрішній характер, виявляючи себе у зайвої сором'язливості у спілкуванні, труднощі засинання, а іноді і деяких психосоматичних захворюваннях.

Одна з основних особистісних характеристик дітей та підлітків з підвищеними творчими можливостями – незалежність (автономність): труднощі, а іноді й неможливість діяти, думати і чинити так, як більшість. Діти з творчими можливостями, в якій би області діяльності ні виявлялася їхню обдарованість, мало, порівняно з іншими людьми, орієнтуються на загальну думку, на склався принцип, на усталені правила. Хоча ця особистісна характеристика допомагає їм у діяльності і навіть у певному сенсі формує самі творчі можливості, тим не менш, саме вона робить їх незручними для оточуючих. Обдаровані діти цього типу ведуть себе менш передбачуваним, ніж цього хотілося б оточуючим, що призводить іноді до конфліктів. У цілому, мабуть, можна говорити про певну неконформність яскраво обдарованих, творчих дітей. Це, можливо, одна з причин недотримання ними соціальних норм і вимог колективу.

5. Проблеми обдарованих дітей. Цілий ряд психологічних досліджень та спеціальні спостереження показують, що обдаровані діти в цілому набагато більш благополучні, ніж інші діти: не відчують проблем у навчанні, краще спілкуються з однолітками, швидше адаптуються до нової обстановки. Їх укорінені інтереси і схильності, розвинені вже з дитинства, служать добрим підґрунтям для успішного особистісного і професійного самовизначення. Щоправда, і в цих дітей можуть виникати проблеми в тому випадку, якщо не враховуються їх підвищені можливості: навчання стає занадто легким або ж немає умов для розвитку їх творчих потенцій.

Найбільш часто зустрічаються проблеми: - Спілкування, соціальної поведінки, - Дислексія - слабкий розвиток мови - Емоційного розвитку, - Дісінхронізація розвитку - Фізичного розвитку, - Саморегуляції, - Відсутність творчих проявів, - Труднощі професійної орієнтації, - Дезадаптації. З урахуванням вищесказаного, всі форми роботи з обдарованими дітьми повинні повною мірою враховувати особистісні особливості обдарованої дитини і орієнтуватися на ефективну допомогу у вирішенні його проблем.

Дитяча обдарованість - складне і багатоаспектне явище. Існує безліч підходів до визначення обдарованості, точок зору на проблему обдарованості. Виникає гостра необхідність в особливих, науково обґрунтованих методів роботи з дітьми з різними видами обдарованості. Виявлення обдарованих дітей повинно здійснюватися в рамках комплексної і індивідуалізованої програми ідентифікації обдарованості дитини. Подібного роду програма передбачає використання безлічі різних джерел інформації, аналіз процесу розвитку дитини на досить тривалому відрізку часу, а також застосування валідних методів психодіагностики. Зокрема, діагностика обдарованості повинна служити не цілям відбору, а засобом для найбільш ефективного навчання і розвитку обдарованої дитини. Більш того, пред'являються особливі вимоги до фахівців, що працюють з обдарованими дітьми, і передбачає відповідні форми підготовки цих фахівців.

3. Здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі

Наразі в Україні широко використовують термін «**діти з особливими освітніми потребами**», який є дослівним перекладом англomовного терміну «children-with special needs». В умовах нашого соціуму означений термін не визначає, які, власне, «потреби» маються на увазі, які з них є «спеціальні» (або особливі), а які – ні. У той же час змістовий бік поняття «особливі освітні потреби» наразі має виключно психолого-педагогічне наповнення.

Термін «особи з особливими потребами» був запропонований у Саламанській декларації, де зазначається, що «особливі потреби» стосуються всіх осіб, чії потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням.

Закон України «Про освіту» визначає осіб з особливими освітніми потребами як осіб, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади.

Варто зазначити, що терміни «аномальні діти», «неповносправні діти», «діти з відхиленнями (вадами) у психофізичному розвитку», як сегрегаційні, вказують на неповноцінність дитини, значно обмежують її права, відійшли у минуле. Тому вживання цих термінів категорично не бажане та є таким, що шкодить дитині. Використання поняття «діти з проблемами розвитку» пов'язане з його багатозначністю, що корелює зі структурою цієї групи дітей і відсутністю в його семантиці компонента, що вказує на негативні особливості розвитку дитини. У той же час ми можемо зустріти визначення «діти з обмеженими можливостями здоров'я», що також, на наш погляд, не відображає як педагогічного так і психологічного змісту стану дитини. З іншого боку, в ньому не міститься уточнень, яке «здоров'я» мається на увазі: фізичне, психічне, соціальне та ін. У той же час, поняття «діти з порушеннями розвитку» не витримує критики з погляду визначення, що є порушенням, а що – недорозвиненням, несформованістю.

Суб'єктом і об'єктом вивчення, психолого-медико-педагогічної підтримки, що надається в системі загальної і спеціальної освіти, є дитина з обмеженими можливостями здоров'я, яка має внаслідок цього особливі освітні потреби та відповідно, особливі освітні труднощі. Її право на освіту – конституційне право, яке закріплене міжнародними актами.

Серед специфічних рис, які спостерігаються при всіх порушеннях розвитку, може бути виділена сукупність особливостей, які визначають необхідність організації спеціальної психолого-педагогічної допомоги у розвитку та навчанні. Цю сукупність особливостей прийнято називати особливими освітніми потребами. Незважаючи на те, що цей термін вживається давно, зміст його не розкривається і не осмислюється в достатній мірі.

У літературі є педагогічне визначення: **«Спеціальні освітні потреби** – потреби в спеціальних (індивідуалізованих) умовах навчання, включаючи технічні засоби, особливому змісті і методах навчання, а також в медичних, соціальних та інших послуг, безпосередньо пов'язаних і необхідних для успішного навчання». Таке розуміння потреб відрізняється від класичного психологічного, так як включає не тільки внутрішні спонукання до пізнавальної діяльності, а й можливості здійснення цієї діяльності, тобто можливості (а певною мірою і умови) навчання.

Особливі освітні потреби – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації актуальних і потенційних можливостей (фізичних, когнітивних, мовленнєвих, емоційно-вольових, соціальних тощо), які може проявити дитина з обмеженими можливостями в процесі навчання.

Наразі, для визначення особливих освітніх потреб проводиться **комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини** – це процес збору та інтерпретації кількісної та якісної інформації про особливості розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, в тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, організації освітнього середовища, особливостей організації психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, відповідно до потенційних можливостей дитини. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини проводиться фахівцями Інклюзивно-ресурсними центрами і є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує фахівців ІРЦ, педагогів та батьків на визначення оптимального освітнього маршруту для кожної дитини з особливими освітніми потребами.

За результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини освітні потреби можна розділити на чотири групи:

1 група - освітні потреби, пов'язані з особливою організацією освітнього процесу;

2 група - освітні потреби, пов'язані з адаптацією змісту основної загальноосвітньої програми;

3 група - освітні потреби, пов'язані з адаптацією способів подачі навчального матеріалу;

4 група - освітні потреби, пов'язані з подоланням труднощів в розвитку, соціалізації і адаптації.

Прояв перерахованих закономірностей і особливостей разом з обмеженнями, викликаними первинним порушенням (наприклад, недоліками слухового сприйняття), ускладнює взаємодію з навколишнім світом, «вростання в культуру» (Л. Виготський), тобто адаптацію в широкому сенсі. Це призводить до виникнення ще однієї суттєвої, особливо на момент початку шкільного навчання, характеристики особливих освітніх потреб: діти, які не проходили спеціальної корекційної підготовки в дошкільному віці, виявляються без тих знань, умінь і навичок, які необхідні для оволодіння шкільною програмою, що збільшує труднощі в навчанні. Зменшити ці труднощі можна тільки шляхом організації спеціального навчання, тобто навчання з урахуванням особливих освітніх потреб дитини. У свою чергу це передбачає:

1. Підготовку дітей до оволодіння шкільною програмою шляхом пропедевтичної підготовки до занять.

2. Формування у них пізнавальної мотивації і позитивного ставлення до навчання.

3. Уповільнений темп введення нових знань. 4. Менший обсяг завдань, тобто обсяг інформації, що запам'ятовується у них менше.

5. Використання найбільш ефективних методів навчання (в тому числі посилення наочності в різних її формах, включення практичної діяльності, застосування на доступному рівні проблемного підходу).

6. Організацію занять таким чином, щоб запобігти перевтомі дітей.

7. Максимальне обмеження стимуляції, сторонньої по відношенню до навчального процесу (візуальної, аудіальної, у разі потреби - навчання у групі з меншою наповненістю).

8. Контроль за розумінням дітьми поданого матеріалу, особливо вербального, навчального матеріалу.

9. Побудова ситуації навчання з урахуванням сенсорних можливостей дитини, що означає оптимальне освітлення робочого місця, наявність звукопідсилюючої апаратури тощо.

Особливі освітні потреби дітей виявляються по різному, що вимагає наявності різноманітних форм організації навчання – від глибоко диференційованого (абілітаційного) до інклюзивного.

ТЕМА 13. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

План:

1. Загальна характеристика особистості педагога.
2. Педагогічні здібності та уміння вчителя.
3. Професійні стреси у діяльності вчителя.

Текст лекції

1. Загальна характеристика особистості педагога

Професійна діяльність педагога передбачає здійснення педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і самореалізацію особистості учителя. Особистість учителя, таким чином, є стрижневим фактором праці учителя, що визначає його професійну позицію у педагогічній діяльності і педагогічному спілкуванні.

У кожному із аспектів педагогічної діяльності виділяють такі складові:

- професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- професійні психологічні позиції, установки учителя, що вимагає від нього професія;
- особистісні властивості, що забезпечують оволодіння учителем професійними знаннями і уміннями.

Ці ознаки є як психологічними передумовами (без них складно почати працювати вчителем), так і новоутвореннями (вони самі розвиваються і збагачуються у процесі роботи) діяльності учителя. Таким чином, як зазначає А.К.Маркова, знання і уміння – це об'єктивні характеристики праці учителя, а позиції і особистісні особливості – суб'єктивні характеристики учителя, необхідні для його відповідності вимогам професії.

Педагогічна діяльність ставить високі вимоги до особистості її суб'єкта – вчителя. Зокрема, М.В. Савчин називає такі **характеристики особистості вчителя**, який здатний до ефективної взаємодії у навчально-виховному процесі:

- бачить у кожному учневі не об'єкт педагогічного впливу, а самостійну особистість, яка постійно розвивається, має право на самоутвердження, самовираження і самореалізацію;
- уміє жити в реальному світі, об'єктивно сприймати факти, долати власні психологічні захисти;
- орієнтується на сутнісні аспекти педагогічної ситуації, її психологічні основи, здатний передбачати прямі й опосередковані наслідки своїх рішень і вчинків, вбачати у розрізнених подіях цілісний смисл;

- долає деструктивний вплив зовнішніх (організаційних, бюрократичних, формальних) чинників на розвиток власної особистості і стосунки з учнями;
- особисто відповідає за педагогічні ситуації, що виникають, усвідомлює необхідність знати, що відбувається з дитиною, намагається їй допомогти;
- уміє дозувати міру втручання в особисте життя учня, розрізняє проблеми, які має розв'язувати дитина і які потребують його допомоги;
- може дозувати свою активність, оптимально розподіляючи увагу між усіма дітьми;
- здатний змінюватися і змінювати середовище;
- дбає про свій особистісний потенціал (фізичне і психічне здоров'я, моральний і духовний розвиток).

Узагальнена професіограма вчителя, як зазначає М.В.Савчин, містить такі блоки якостей:

- педагогічна спрямованість особистості (любов до дітей, психологічна готовність до вчительської праці, психологічно-педагогічна культура тощо);
- особливості пізнавальної сфери педагога (педагогічна і психологічна спостережливість, здатність довільно концентрувати і розподіляти увагу; творча спрямованість уяви; логічність мислення, здатність переконувати, чуття нового, гнучкість розуму; культура мовлення, багатство словникового запасу тощо);
- педагогічний вияв емоційно-вольової сфери, виразність і прозорість почуттів, «сердечність розуму» (здатність свідомо керувати емоціями, регулювати свої дії, поведінку, володіти собою; терплячість, самостійність, рішучість, вимогливість, організованість і дисциплінованість);
- характерологічні і типологічні особливості педагога (сила, врівноваженість і рухливість нервово-психічних процесів; комунікативність; педагогічний оптимізм, гуманність; об'єктивність в оцінюванні учнів і самооцінюванні; схильність до громадської діяльності);
- протипоказання до педагогічної роботи (дисгармонійна Я-концепція, виражена неврівноваженість, піддатливість гнітючим настроям, підвищена дратівливість; дефекти мови, органів слуху і зору; серцево-судинні захворювання; акцентуації характеру, неврози, психози тощо).

Особистісні якості педагога по-різному виявляються у педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні. *Особистість педагога розглядається в соціально-психологічному і професійно-педагогічному аспектах:*

- **соціально-психологічними характеристиками** педагога є цілеспрямованість, науковий світогляд, громадянська позиція, патріотизм, любов і повага до дітей, педагогічний такт, товариськість, адекватна самооцінка, самовладання;

- **професійно-педагогічними характеристиками** педагога є рівень фаховотеоретичної, методичної та практичної підготовки.

Педагог має характеризуватися освіченістю, відданістю вихованню дітей, обізнаністю з особливостями та проявами у житті дитячої психології. На користь справи працюють його енергійність, доброта, почуття гумору, вимогливість, однак недопустимі злопам'ятність, вимогливість, прискіпливість тощо. Вчителю-професіоналу повинні бути притаманні такі риси: цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість, дотепність, артистичність натури, здатність до емпатії (розуміння психічного стану учнів, співпереживання), потреба в соціальній взаємодії, висока загальна культура, педагогічна майстерність тощо. Не менш важливі педагогічні ерудиція, мислення, інтуїція, імпрровізація, спостережливість, оптимізм, педагогічна спритність, передбачення і рефлексія.

Загалом педагог має бути достатньо розвиненою зрілою особистістю, повноцінним Я. Тільки такий учитель зможе успішно брати участь у розв'язанні складних духовних, моральних, соціальних і психологічних проблем особистості учня.

Вагому роль в особистісній характеристиці учителя відіграє професійна педагогічна самосвідомість до структури якої, за А.К.Марковою, входять:

- усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії;
- формування професійного кредо, концепції учительської праці;
- співвіднесення себе із певним професійним еталоном, ідентифікація;
- оцінка себе іншими, професійно референтними людьми;
- самооцінка, в якій виділяються - когнітивний аспект, усвідомлення себе, своєї діяльності; - емоційний аспект;
- позитивна Я-концепція.

Обґрунтована оптимістична, гармонійна професійна самосвідомість зумовлює задоволення професійною діяльністю, конструктивне вирішення професійних проблем, унеможливорює хронічні міжособистісні суперечності та конфлікти.

2. Педагогічні здібності та уміння вчителя

Педагогічні здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що виражають її готовність до оволодіння педагогічною діяльністю і її успішного виконання.

У педагогічній психології активно використовується класифікація педагогічних здібностей Ф.П. Гоноболіна, який виділив такі види:

- дидактичні здібності, що дозволяють учителю успішно здійснювати відбір змісту і методів навчання учнів, доступно викладати навчальний матеріал, викликаючи пізнавальну активність у самих учнів;
- експресивні здібності, що дозволяють учителю знайти найкращу емоційновиразну форму викладення програмного матеріалу;
- перцептивні здібності, що виражаються у психологічній спостережливості педагога щодо учнів, проникненні до їхнього внутрішнього світу, у глибокому розумінні вікових та індивідуальних особливостей вихованців;
- організаційні здібності, що забезпечують дисципліну і порядок у класі, продумане використання кожної хвилини на уроці, створення дружнього і згуртованого колективу школярів;
- сугестивні, або авторитарні, здібності – здібності до навіювання, сильного емоційно-вольового впливу учителя на учнів і уміння на цій підставі завоювати авторитет;
- академічні здібності, пов'язані із засвоєнням знань, умінь, навичок у відповідній галузі науки.

До спеціальних педагогічних здібностей традиційно належать також педагогічний такт, здібності до виховання дітей і педагогічного спілкування.

В узагальненому вигляді педагогічні здібності представлені В.А. Крутецьким, який надав їм відповідні означення:

- дидактичні здібності – здібність передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним для дітей. Надавати матеріал або проблему ясно, зрозуміло, викликати інтерес до предмету, пробуджувати в учнів активну самостійну думку;
- академічні здібності – здібність до відповідної галузі наук (до математики, фізики, біології, літератури тощо);
- перцептивні здібності – психологічна спостережливість, пов'язана із розумінням особистості учня і його психічних станів;
- мовленнєві здібності – здібність ясно і чітко виражати свої думки, почуття за допомогою мовлення, а також міміки і пантоміміки;

- організаторські здібності – здібність організувати навчальний колектив, згуртувати його при розв’язанні важливих задач; здатність правильно організувати власну роботу;
- авторитарні здібності – здібність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і уміння на цій основі добиватися у них авторитету;
- комунікативні здібності – здібність до спілкування із дітьми, уміння знайти правильний підхід до учнів, налагодити із ними педагогічно доцільні стосунки, наявність педагогічного такту;
- прогностичні здібності (педагогічна уява) – здібність, що виражається у передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня;
- здібність до розподілу уваги одночасно між кількома видами діяльності, що має велике значення для роботи учителя.

Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова децю інакше підходять до класифікації педагогічних здібностей, поділяючи їх на дві підструктури:

1. Перцептивно-рефлексивні здібності, що включають «три види чутливості»:

- відчуття об’єкту, пов’язано із емпатією і оцінкою спів падіння потреб учнів із вимогами;
- відчуття міри або такту;
- відчуття приналежності;

2. Проективні педагогічні здібності, що співвідносяться із чутливістю до створення нових, продуктивних способів навчання:

- гностичні здібності проявляються у швидкому і творчому оволодінні методиками навчання учнів, у винайденні способів навчання; вони забезпечують накопичення інформації учителя про своїх учнів, про себе;
- проективні здібності проявляються у здатності уявити кінцевий результат виховного навчання;
- конструктивні здібності проявляються у створенні творчої робочої атмосфери спільної діяльності, чутливості до побудови уроку, що найбільш відповідає заданій меті розвитку і саморозвитку учнів;
- комунікативні здібності проявляються в установленні контакту, педагогічно доцільних стосунків; забезпечуються здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, розвиненою інтуїцією, суґестивними властивостями, мовленнєвою культурою;

- організаторські здібності проявляються у вибірковій чутливості до способів організації учнів у групі по засвоєнню навчального матеріалу, самоорганізації учнів, у самоорганізації власної діяльності педагога.

Педагогічні уміння у діяльності вчителя.

Педагогічна діяльність реалізується завдяки здійсненню професійно орієнтованих дій (умінь). За визначенням І.О.Зимньої **педагогічні уміння** – це сукупність різноманітних дій учителя, які перш за все співвідносяться із функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості учителя (викладача) і свідчать про його предметно-професійну компетенцію. Говорячи про уміння учителя в цілому, науковці вважають, що у власне дидактичному плані вони зводяться до таких:

- уміння переносити відомі учителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання і виховання в умови нової педагогічної ситуації;
- уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення;
- уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові приклади розв'язання конкретної педагогічної ситуації.

Дев'ять груп педагогічних умінь:

1. Уміння побачити в педагогічній ситуації проблему і переформулювати її в педагогічну (навчальну, виховну, розвивальну) задачу; уміння при ставленні педагогічної задачі орієнтуватися на учня як на активного партнера у навчально-виховному процесі, що має власні мотиви і цілі; вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію; приймати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності; уміння змодельовати ситуацію педагогічної взаємодії, проаналізувати чинники розв'язання педагогічної задачі, передбачити очікувані результати тощо;

2. Підгрупа «чого навчати»: уміння працювати зі змістом навчального матеріалу (знання концепцій і технологій навчання), виокремлювати головні ідеї навчального предмету, оновлювати його зміст; інтерпретувати інформацію з різних джерел; формувати у школярів навчальні і спеціальні уміння і навички; встановлювати міжпредметні зв'язки тощо; підгрупа «кого навчати»: уміння вивчати в учнів стан окремих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, мовлення та ін.), цілісних характеристик видів діяльності (навчальної, трудової, образотворчої, спортивної), навченості і вихованості школярів, їхні навчальні можливості, розрізняти успішність і особистісні якості учнів; виявляти не тільки наявний рівень, але й зону найближчого розвитку учнів, умови переходу з одного рівня розвитку на інший,

передбачати потенційні і враховувати типові труднощі; виходити з мотивації учнів у плануванні й організації освітнього процесу; проектувати і формувати у школярів відсутні у них рівні діяльності; розширювати поле самоорганізації учнів; працювати зі слабкими і з обдарованими дітьми, створюючи для них індивідуальні програми; підгрупа «як навчати»: добирати і застосовувати прийоми і форми навчання, виховання та розвитку, враховувати затрати сил і часу; порівнювати й узагальнювати педагогічні ситуації, їх поєднання, застосовувати диференційований та індивідуальний підходи до школярів, організовувати їх самостійну навчальну діяльність тощо;

3. Уміння використовувати психолого-педагогічні знання, передовий педагогічний досвід; хронометрувати, фіксувати, реєструвати процес і результати своєї праці; співвідносити труднощі учнів з недоліками у своїй роботі; бачити сильні і слабкі сторони своєї праці, оцінювати власний індивідуальний стиль, аналізувати й узагальнювати досвід, співвідносити його з досвідом інших учителів; складати плани розвитку своєї педагогічної діяльності та ін.;

4. Уміння діяти в різноманітних комунікативних ситуаціях, створювати умови, які б сприяли збереженню психологічного здоров'я і реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню, добирати адекватні вербальні та невербальні засоби спілкування; попереджувати конфлікти і конструктивно розв'язувати їх; підтримувати і керувати міжособистісними стосунками тощо;

5. Уміння використовувати прийоми з метою досягнення високих рівнів спілкування. Воно розкривається у здатності зрозуміти позицію іншого, виявити інтерес до нього; збагнути внутрішній стан людини за зовнішніми ознаками, поведінкою; володінні засобами невербального спілкування (міміка, жести); вмінні ставити себе на місце учня («децентрація» вчителя); створенні атмосфери довіри, терпимості до іншої людини; наданні переваги організуючим впливам порівняно з оцінювальними, дисциплінуючими; використанні демократичного стилю керівництва; володінні різними ролями як засобом попередження конфліктів у спілкуванні; готовності подякувати учневі, за необхідності вибачитися перед ним; однаковому ставленні до всіх дітей; відмові від стереотипу «учитель завжди має рацію»; ставленні з гумором до окремих аспектів педагогічної ситуації; вмінні слухати і чути учня, не перериваючи його мовлення і навчальних дій; впливати на учня опосередковано, через створення умов для появи в нього бажаної якості; не боятися зворотного зв'язку з учнями тощо;

6. Уміння займати стійку професійну позицію педагога, який розуміє значущість своєї професії, здатний протистояти труднощам; реалізовувати і

розвивати свої педагогічні здібності; керувати своїми емоційними станами, надавати їм конструктивного характеру; сприймати можливості своїх учнів і тим самим сприяти зміцненню своєї позитивної Я-концепції; опановувати еталони праці (педагогічна майстерність); здійснювати творчий пошук;

7. Уміння усвідомлювати перспективу свого професійного розвитку, визначати особливості власного індивідуального стилю, використовуючи позитивне зі своїх природних даних; зміцнювати власні сильні сторони, нейтралізувати слабкі, використовувати компенсаторні ланки здібностей; бути відкритим для пошуку нового, переходити від рівня майстерності до творчого, новаторського рівня тощо;

8. Уміння визначати характеристики знань учнів на початку і наприкінці навчального року; установлювати рівень оволодіння діяльністю, уміннями та навичками, видами самоконтролю і самооцінки в навчальній діяльності; виявляти окремі показники навченості (активність, орієнтування, обсяг допомоги, необхідної певному учневі для поступу у розв'язуванні завдання), визначати причини відставання; поетапно відпрацьовувати усі компоненти навченості; стимулювати готовність до самонавчання і безперервної освіти;

9. Уміння оцінювати стан вихованості і виховуваності школярів; бачити особистість учня у взаємозв'язку того, що він говорить, думає, за що переживає і як поводить; створювати умови для стимуляції слаборозвинених рис особистості окремих учнів (наприклад, стимулювати активність в одного учня, зниження тривожності – у іншого, прагнення до лідерства – у третього тощо).

Професійно компетентною є така праця вчителя, у якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя і досягнуто хороших результатів у навченості і вихованості школярів (ці сторони складають п'ять блоків професійної компетентності). При цьому компетентність учителя визначається також співвідношенням у його реальній праці того, які його професійні знання і уміння, з однієї сторони, і професійні позиції, психологічні властивості – з іншої.

Професійні знання учителя – це відомості педагогіки і психології щодо сутності праці учителя, особливостей педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, особистості учителя, щодо психічного розвитку учнів, їхніх вікових особливостей тощо.

Педагогічні уміння – це педагогічні дії (впливи) учителя, що утворюють «техніки» професійної діяльності. Педагогічні уміння співвідносяться із різними позиціями учителя.

Професійні педагогічні позиції – це стійкі системи ставлень учителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку. Професійна позиція виражає також професійну самооцінку, рівень професійних домагань учителя, його ставлення до того місця у системі суспільних стосунків у школі, яке він займає, і того, на яке він претендує.

Професійна позиція тісно пов'язана із мотивацією учителя, із усвідомленням смислу власної праці. А.К.Маркова розрізняє загальну професійну позицію учителя (прагнення бути і залишатися учителем) і конкретні професійні позиції, що залежать від виду педагогічної діяльності: позиції вчителя як суб'єкта інформації, предметника, методиста, дослідника, організатора діяльності учнів. У процесі спілкування учитель виступає із позиції його організатора, партнера і фасилітатора (полегшувача) спілкування з учнями.

Психологічні особливості (властивості) стосуються як пізнавальної сфери учителя (його педагогічного мислення, спостережливості, рефлексії і само оцінювання), так і мотиваційної сфери (ціле покладання, мотиваційна спрямованість особистості тощо).

Педагогічна майстерність вчителя. Учитель може здійснювати свою професійну діяльність на різних рівнях майстерності. Педагогічна майстерність виявляється у оволодінні вчителем кращими зразками, еталонами, рівнями діяльності, педагогічного спілкування та професійної поведінки. Майстерність позначається на результатах навченості, вихованості і розвитку школярів. Вчителі з високим рівнем педагогічної майстерності глибоко володіють предметом та методикою його викладання, мають широкий науковий і культурний кругозір, знають психологію дітей, вміло використовують методику викладання. Вони знають, як організувати групову та індивідуальну роботу учнів, згуртувати клас, у них щирі стосунки з дітьми. Як правило, такі педагоги досягають високих результатів у розвитку, навчанні та вихованні школярів.

Педагоги середнього рівня педагогічної майстерності знають предмет, володіють методикою, мають широкий культурний і науковий кругозір, однак їхні педагогічні уміння (конструктивні, комунікативні, організаторські) недостатньо розвинені; такі вчителі мають середні здібності, люблять дітей, але не завжди розуміють і знають їх індивідуально-психологічні особливості.

Низький рівень педагогічної майстерності свідчить, що педагоги задовільно знають предмет, не володіють методикою його викладання, мають обмежений науковий і культурний кругозір, не завжди здатні застосовувати свої знання. Психологію дітей вони знають слабо, що спричиняє конфлікти з

учнями, невміння встановити дисципліну. Часто це зумовлено недостатньою особистісною зрілістю, наявністю у педагогів акцентуацій характеру, невротизмом, психозами тощо.

Важливу роль у педагогічній майстерності вчителя відіграє педагогічний такт.

Педагогічний такт у широкому розумінні – це професійна якість учителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує щодо учнів найбільш ефективний у даних обставинах спосіб виховного впливу (за І.В.Страховим). За своєю психолого-педагогічною характеристикою педагогічний такт є складним явищем, окремі властивості якого утворюють педагогічно доцільну структуру

3. Професійні стреси у діяльності вчителя

Однією із форм деструктивних переживань особистості є професійні стреси, пов'язані перш за все із прогресуючим порушенням рівноваги внаслідок надмірної переваги вимог (внутрішніх і зовнішніх) над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми) особистості.

Професійний стрес – це багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію. Складність даної проблеми обумовила існування у психологічних дослідженнях різних підходів до аналізу феномену професійного стресу, серед яких найбільш поширеними є такі:

- розуміння стресу як результату невідповідності вимог професійного середовища та індивідуальних ресурсів людини, що працює (екологічний підхід),
- тлумачення стресу як особливого класу станів, що відображують механізми регуляції професійної діяльності особистості в ускладнених умовах (регуляторний підхід).

Серед причин виникнення професійного стресу, і зокрема у педагогічній діяльності, можна виділити об'єктивні та суб'єктивні чинники.

До об'єктивних причин можна віднести складність завдання, виникнення проблемної ситуації, дефіцит часу, конфлікти тощо.

Групу суб'єктивних причин складають індивідуальні (психологічні, фізіологічні, професійні) особливості суб'єкта праці: неврівноваженість, тривожність, нейротизм, зовнішній локус контролю тощо. Переживання особистості, пов'язані із професійним стресом, призводять до таких наслідків як зниження працездатності, погіршення якісних і кількісних показників роботи, зниження адаптаційних можливостей організму, особистісних

деформацій (переживання самотності, депресії, хронічна втома тощо), «хвороб адаптації» - виразка шлунку, інфаркт міокарду, гіпертонія тощо. Негативність даних проявів не викликає сумнівів, проте особливо руйнівними вони можуть бути у сфері надання освітніх послуг, оскільки вчитель моделює життєву позицію учнів, на яку і може бути спроектовано деструктивні тенденції життєвих сценаріїв.

Серед найбільш небезпечних стресових реакцій у педагогічній діяльності є **«синдром професійного вигорання»** (поняття введене американським психіатром Х. Фреденбергером у 1974 році), що визначається як феномен особистісної деформації, пов'язаний із виснаженням моральних і фізичних сил, що позначається на ефективності професійної діяльності і психічному самопочутті особистості.

Відповідно до класичної теорії стресу Г. Сельє, в контексті якої динаміка стресу визначається трьома стадіями: тривога, резистентність та виснаження, «синдром професійного вигорання» узгоджується із третьою стадією, для якої характерним є стійкий неконтрольований рівень збудження, що, у свою чергу, обумовлює некерованість стресу, труднощі управління власним життям, конфронтацію із реальністю. Дана тенденція абсолютно суперечить гуманістичним принципам педагогічної діяльності і перешкоджає кваліфікованому виконанню професійних обов'язків вчителя, що потребують реалізації не формального, а творчого потенціалу особистості.

Американські дослідники К. Масlach та С. Джексон **серед симптомів «синдрому професійного вигорання»** визначають загальне почуття втоми, спустошення, загальне невизначене відчуття занепокоєння, вичерпності власних емоційних ресурсів (емоційне виснаження). Педагог може легко впадати в гнів, дратуватися, зосереджувати увагу на деталях, упереджено або й цинічно ставитися до оточення (деперсоналізація). Це призводить до розширення сфери економії емоцій та неконтрольованості впливу настрою на професійну діяльність.

Серйозними проявами «синдрому професійного вигорання» є поведінкові зміни і ригідність, що обумовлюють закритість до змін, зниження почуття компетентності у роботі, редукцію професійних обов'язків (прагнення менше часу витрачати на їх виконання).

Одним із вагомих чинників розв'язання зазначених проблем, поряд із соціально-економічними, є формування психологічної компетентності педагогічних працівників, що дозволить їм свідомо керувати стресом, знижуючи впливовість симптомів «синдрому професійного вигорання».

Основні ознаки синдрому емоційного вигорання:

- виснаження, втома; психосоматичні ускладнення;
- безсоння;
- негативні настанови щодо учнів; зневага до своїх обов'язків;
- вживання психостимуляторів (тютюн, кава, алкоголь, ліки);
- зниження апетиту або переїдання; негативна самооцінка;
- посилення агресивності (дратівливість, гнівливість, напруженість) або пасивності (цинізм, песимізм, відчуття безнадійності, апатія);
- почуття провини.

Синдром емоційного вигорання проявляється сильніше у професійно непридатних вчителів. Здатність до опірності йому залежить від індивідуальних психофізіологічних і психологічних особливостей, що значною мірою зумовлюють і синдром вигорання. У викладачів бувають нервові зриви, нервово-соматичні захворювання, які руйнують серцево-судинну, дихальну, опорнорухову, травну системи, порушують голосовий апарат.

Серед найбільш визнаних у практичній психології моделей управління стресом можна назвати наступні:

- на основі механізмів адаптації (Д. Мечанік), що передбачають розвиток особистісного потенціалу;
- за допомогою системної саморегуляції (системна модель Д. Форда і Г. Шварца);
- на основі копіngu (від англ. cope – «долати»; модель Р. Лазаруса і С. Фолкмана) – системи когнітивних і поведінкових зусиль, які витрачає індивід для послаблення впливу стресу.

В основу конструктивних моделей подолання стресу покладено ідеї активної та просоціальної поведінки, що передбачає асертивність (впевненість) особистості, готовність до соціального контакту, пошук і реалізацію соціальної підтримки тощо. Неконструктивні моделі управління стресом спираються на пасивну та асоціальну поведінку, що обумовлює уникнення соціальних контактів або агресивність, схильність до маніпуляцій.

Серед основних якостей психологічно компетентного учителя безсумнівними є наступні:

- емпатія – розвинена здатність розуміти почуття і думки колег та учнів, спроможність співпереживати і співчувати їхнім успіхам;

- динамізм дії – відрефлексована здатність гнучко будувати стратегію і тактику розвивального освітнього впливу, ситуативно-комунікативна мобільність;
- емоційна стійкість – набута чи вдосконалена спроможність володіти собою та раціонально оцінювати обставини у будь-яких ситуаціях освітньої взаємодії та навчальної діяльності;
- самоактуалізація – саморозвинена здатність реалізувати свій кращий людський потенціал в освітньому процесі на тлі позитивної Я-концепції і безперервної рефлексії власної самоефективності.

Реалізація означених характеристик ефективного інноваційного вчителя в освітньо-виховному просторі детермінує конструктивні моделі поведінки як самого вчителя, так і розкриття творчого потенціалу школярів у навчальному процесі, адже прогрес у сфері науки, культури, освіти значною мірою пов'язаний із готовністю до неадаптивної, гнучкої поведінки.

ТЕМА 14. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ І КОЛЕКТИВУ

План:

1. Загальна психологічна характеристика педагогічного спілкування.
2. Стили педагогічного спілкування.
3. Комунікативні бар'єри педагогічного спілкування.

Текст лекції:

1. Загальна психологічна характеристика педагогічного спілкування

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії учителя і учня, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності.

За визначенням О.М. Леонтьєва *педагогічне спілкування* – це професійне спілкування педагога із учнями на уроці та поза ним (у процесі навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями у межах учнівського колективу.

Педагогічне спілкування має бути особистісно розвивальним, емоційнокомфортним і вирішувати такі задачі:

- взаємообмін інформацією між учителем і учнями;
- взаєморозуміння, уміння дивитися на себе очима партнера по спілкуванні;
- мобілізація резервів учасників спілкування, виявлення найбільш сильних і яскравих якостей учнів і вчителя;
- взаємодія і організація спільної діяльності;
- взаємне задоволення учасників спілкування;
- розумна, педагогічно доцільна самопрезентація особистості учителя і учнів.

Розрізняють монологічну і діалогічну форми педагогічного спілкування:

- монологічна форма педагогічного спілкування передбачає існування суб'єкт-об'єктних взаємин, де об'єктом є учень, студент, клас, група;
- діалогічна форма педагогічного спілкування передбачає існування суб'єктсуб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє із учнями на основі партнерських стосунків, у союзі із ними.

Діалогізм педагогічного спілкування передбачає визнання рівності особистісних позицій, зосередженість педагога на співрозмовникові, взаємовплив їхніх поглядів, персоніфікованість висловлювань («Я вважаю»,

«Я хочу порадитися з вами»), поліфонію взаємодії, врахування думок всіх суб'єктів спілкування тощо.

Функції педагогічного спілкування:

- конструктивна – педагогічна взаємодія при обговоренні і роз'ясненні змісту знань і практичної значущості із предмету;
- організаційна – спільна навчальна діяльність, взаємна особистісна інформованість і спільна відповідальність за успіхи навчально-виховної діяльності;
- комунікативно-стимулююча – узгодження різних форм учбово-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодопомоги із метою педагогічного співробітництва; ознайомлення учнів щодо того, про що вони мають дізнатися, зрозуміти на заняттях, чому навчитися;
- інформаційно-навчальна – показ зв'язку навчального предмету із життєдіяльністю для правильного світосприймання і орієнтації у подіях суспільного життя, динаміки рівня інформаційної ємності навчання і її повноти у єдності із емоційним викладенням навчального матеріалу, опором на наочно-чуттєву сферу;
- емоційно-корегуюча – реалізація у процесі навчання принципів «відкритих перспектив» і «успішного навчання» при зміні навчальних дій, довірливого спілкування;
- контрольно-оціночна – організація взаємоконтролю учителя і учнів, спільне підведення підсумків і оцінка самоконтролем і самооцінкою.

І.О. Зимня виділяє такі функції педагогічного спілкування:

- специфічну навчальну, що включає виховну, тому що вихідною позицією для організації оптимального освітнього процесу є виховний і розвивальний характер навчання;
- трансляційна;
- функцію самопрезентації;
- функцію фасилітації (К.Роджерс) – вчитель допомагає, полегшує учням спілкування, сприяє самоактуалізації.

За визначенням А.А. Брудного спілкування учителя із учнями інструментальне, тому що має за мету координацію спільних дій у навчально-виховному процесі. Природно, що при цьому спілкування виконує трансляційну функцію. Проте для вчителя спілкування із учнями – завжди самовираження.

Комунікативна діяльність людини є надзвичайно складною. Е. Берн вважає, що в кожній людині існує три „Я”: дитина (залежна, підпорядкована і безвідповідальна істота); батьки (незалежна людина, та, що бере відповідальність на себе); дорослий (розуміє інтереси інших, враховує реальну ситуацію). Відповідно до цього, автор виділяє три позиції контакту.

Позиція “зверху” (батьки). Щодо педагогічного спілкування ця позиція вчителя може проявлятися у прагненні домінувати, переважанні дисциплінарних методів і прийомів, егоцентризмі, нетерпимості до помилок і заперечень з боку учнів.

Позиція “знизу” (дитина). Специфічними проявами цієї позиції спілкування вчителя може бути: поступливість, невпевненість у собі, недостатня вимогливість, безініціативність.

Позиція “поруч” (дорослий). Найчастіше така позиція вчителя проявляється у високій ефективності спілкування, поєднанні доброзичливості з довірою до самостійності школярів, природності в спілкуванні, орієнтуванні на діалог з учнями. Вчитель упродовж своєї педагогічної діяльності може вдаватися до різних позицій, залежно від певної ситуації. Закріплення в спілкуванні вчителя певної позиції багато в чому визначають стиль взаємовідносин з учнями.

2. Стилi педагогічного спілкування.

Стиль спілкування – це динамічна структура, що відображає співвіднесення різних форм спілкування.

У стилі спілкування знаходять відображення:

- особливості комунікативних можливостей учителя;
- характер взаємостосунків педагога і вихованців;
- творча індивідуальність педагога;
- особливості учнівського колективу.

У педагогіці традиційно розрізняють авторитарний і демократичний стилі спілкування вчителів. В.А. Кан-Калік виділив такі стилі спілкування:

- «спільна творчість»: ставляться спільні цілі, рішення відшуковуються спільними зусиллями;
- спілкування-дружба: заснований на щирому інтересі до особистості партнера по спілкуванню, ставлення до нього із повагою, відкритості контактів;
- «загравання»: заснований на прагненні завоювати хибний, дешевий авторитет у партнера по спілкуванню, сподобатися аудиторії;

- «залякування»: наслідок невпевненості особи із більш високим статусом або ж результат невміння організувати спілкування на основі продуктивної спільної діяльності. Таке спілкування жорстко регламентовано, обмежене формально-офіційними рамками;
- «дистанціювання»: цей стиль має різні варіації, але сутність його полягає у підкреслюванні відмінностей між партнерами по спілкуванню, і ця різниця пов'язана із службовим, соціальним положенням, віком тощо;
- «менторство»: різновид попереднього стилю, коли один із партнерів («бувалий») приймає на себе роль наставника і спілкується з іншим повчально-поблажливим тоном.

Педагогічний такт – це міра педагогічного цілеспрямованого впливу вчителя на учня, вміння встановити продуктивний стиль спілкування.

Основні етапи педагогічного спілкування:

1. Моделювання вчителем майбутнього процесу спілкування з учнями.
2. Організація безпосереднього спілкування з учнями.
3. Управління спілкуванням у педагогічному процесі.
4. Аналіз реалізованої системи спілкування, виділення досягнення, недоліків, моделювання майбутньої діяльності.

3. Комунікативні бар'єри педагогічного спілкування

У педагогічному спілкуванні можуть виявлятися **комунікативні (сміслові) бар'єри** – розбіжності змістів висловленої вимоги, прохання, наказу для партнерів у спілкуванні, що створюють перешкоди для їхнього взаєморозуміння і взаємодії.

Комунікативні (сміслові) бар'єри можуть носити інформаційний і особистісний характер:

1. Бар'єри, пов'язані із розходженням смислів у змісті вимоги: дорослий і дитина вкладають різний смисл у одну й ту ж вимогу. Дитина не розуміє вимоги тому, що інакше дивиться на певні факти;
2. Бар'єри, пов'язані із розходженням смислів через особливості пред'явлення вимог (іронічна, груба, принизлива форма, занадто часте пред'явлення вимог, відсутність необхідних умов для виконання вимоги тощо) незалежно від їхнього змісту. Дитина не приймає вимоги, тому що вона набуває для неї особливого смислу;
3. Бар'єри щодо конкретної людини, обумовлені особистісними особливостями. Дитина не приймає і не виконує вимог конкретної людини через негативне ставлення до неї.

Бар'єри, які заважають ефективності педагогічного спілкування:

1. Страх класу, що є характерним для недосвідчених учителів.
2. Негативна установка на основі минулого досвіду спілкування.
3. Фізичний бар'єр – дистанція, за допомогою якої вчитель хоче заховатися (стіл, стілець).
4. Страх допуститися педагогічної помилки.
5. Механічне перейняття стилю спілкування іншого вчителя.
6. Негативна установка на клас внаслідок суджень інших вчителів.
7. Соціальний бар'єр – позиція „зверху”, незрозуміло говорить.
8. Відсутність контакту з класом, розбіжність в установках вчителя і класу.

Для того, щоб зрозуміти сутність основних бар'єрів взаємодії вчителя і учнів, які будуть виникати в процесі педагогічного спілкування, важливим є його аналіз з позицій загальної теорії проблеми спілкування. Зокрема, К. Хорні виділяє такі типи поведінки, які ускладнюють спілкування з іншими людьми:

1. Надмірна спрямованість на інших – гіперактивність у здобуванні контактів (багато говорять, суєта тощо);
2. Надмірна спрямованість проти інших (підозрілість, критичність, агресивність, прагнення звинуватити інших тощо).
3. Надмірна пасивність (людина боїться щось зробити, щоб не бути засудженим, постійний аналіз себе, власних вчинків).

Часто між вчителем і учнями може виникати **смісловий бар'єр**.
Причини його виникнення:

1. Різне розуміння дитиною і дорослим смислу вимог, які висуває дорослий.
2. Неприйняття дитиною форми подання вимог дорослого.
3. Неприйняття дитиною особистості дорослого.
4. Невміння вчителя виявити справжні мотиви поведінки.
5. Постійне застосування вчителем одних і тих самих прийомів виховної роботи.
6. Негативне емоційне переживання учня в результаті неадекватного покарання або іншої несправедливості вчителя.
7. Негативна установка проти вчителя.

Встановленню оптимального педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі сприяє використання відповідних комунікативних прийомів.

Комунікативні прийоми профілактики і зняття блокуючих комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, незручності, пригніченості, скутості, невпевненості у спілкуванні):

- створення на заняттях атмосфери захищеності при спілкуванні учнів із педагогами;
- заохочення, підтримка за рахунок надання цінності намаганням відповіді, самому факту участі у діалозі;
- схвалення практики звернення учнів за допомогою як до викладача, так і до товаришів;
- заохочення відповідей за власною ініціативою;
- створення сприятливих умов при відповіді учнів із явно вираженою комунікативною загальмованістю;
- не допущення таких дій учнів, які можуть гальмувати творчу активність інших тощо.

Комунікативні прийоми надання комунікативної підтримки:

- своєчасна допомога у доборі адекватної лексики, у правильній побудові висловлювань;
- роз'яснення смислу комунікативних норм у конкретній ситуації спілкування;
- навчання (пряме і косвене) комунікативним прийомам, техніці виступу і спілкування;
- підкреслено позитивна критика (якщо така необхідна) поведінки учня у діалозі із педагогом;
- демонстрація вербальними і невербальними засобами зацікавленої уваги до учнів, підтримка їхнього прагнення до участі у діалозі із викладачем;
- надання можливості зорієнтуватися у ситуації.

Комунікативні прийоми ініціювання зустрічної учбово-пізнавальної активності:

- пряме спонукання до активної взаємодії із викладачем на занятті;
- мотивування перед групою заохочення за виявлену ініціативу;
- критика власних помилок у якості демонстрації еталону ставлення до них;
- «ігрова провокація».

Можна виділити такі потенційно конфліктогенні педагогічні ситуації:

конфлікти діяльності, які виникають через виконання учнем учбових задач, успішності, позаучбової діяльності;

конфлікти поведінки, що виникають через порушення учнем правил поведінки в школі і поза нею;

конфлікти відносин, які виникають у сфері емоційно-особистісних відносин учнів і вчителів та спілкування в процесі педагогічної діяльності.

Особливості педагогічних конфліктів:

- професійна відповідальність учителя за педагогічно правильне вирішення ситуації;
- учасники конфліктів мають різний соціальний статус, і цим визначається їх різна поведінка в конфлікті;
- різниця віку і життєвого досвіду породжує різну міру відповідальності за помилки при їх вирішенні;
- через різне розуміння учасниками подій і їх причин вчителю не завжди легко зрозуміти глибину переживань дитини, а учневі – впоратися зі своїми емоціями;
- присутність інших учнів при конфлікті робить їх не тільки свідками, а й учасниками; конфлікт набуває виховного змісту;
- професійна позиція вчителя в конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу в вирішенні конфлікту і на перше місце поставити інтереси учня;
- будь-яка помилка вчителя при вирішенні конфлікту породжує нові ситуації та конфлікти;
- конфлікт в педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно вирішити.

Ефективність педагогічного спілкування залежить від наявності у вчителя таких умінь:

- подати себе в спілкуванні з учнями;
- говорити і слухати;
- мовного і немовного контакту;
- пізнати власні індивідуально-психологічні особливості, оцінити власний психічний стан;
- управляти власними емоційними станами;
- здійснювати сприймання і адекватне пізнання особистості учня;
- контролювати стан афекту в себе та інших.

ЛІТЕРАТУРА

Основна:

1. Атаманчук Н.М. Кризова психологія: Конспект лекцій. Навчальний посібник для студентів спеціальності 053 Психологія денної та заочної форм підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, магістр. Укл. Н. М. Атаманчук. Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2023. 142 с.
2. Василенко Л., Савчин М. Вікова психологія. Київ: Академія, 2021. 376 с.
3. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 112 с.
4. Вікова психологія: навч. посібник / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 375 с.
5. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
6. Калениченко Р. А. К Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ : КНУБА, 2023. 196 с.
7. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
8. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Центр навчальної літератури. 2019. 128 с.
9. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія. К.: Каравела, 2021. 263 с.
- 10.Павелків Р.В. Вікова психологія. К.: Кондор, 2018. 468 с.
- 11.Педагогічна психологія. Уклад.: Н. Д. Потапчук, С. М. Ольховецький, Є. О. Балабушка, В. С. Ольховецький. Умань : Візаві, 2022. 227 с.
- 12.Пісоцький В.П., Горянська А.М. Психічний розвиток та формування особистості в онтогенезі. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 144 с.
- 13.Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. 5-те видання, перероблене, доповнене. Київ: Академія, 2021. 376 с.
- 14.Сергєєнкова О. П, Столярчук О. А., Коханова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.

Допоміжна:

1. Данилевич Л.А., Сотніченко Н.О. Соціально-психологічні особливості кібербулінгу в шкільному середовищі. *Наукові перспективи*. № 12 (54) 2024. С. 1711–1723.
2. Кошова І. В., Кресан О. Д. Психологія девіантної поведінки: Навчально-методичний посібник. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 226 с.
3. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навчальний посібник.

- 2-ге видання, перероблене, доповнене. Суми, 2020. 300 с.
4. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : ПФ «Видавництво «Університетська книга», 2021. 408 с.
 5. Максименко С. Д. Психологічні особливості криз підлітка. Практична психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 200 с.
 6. Меленчук Н.І., Глотова І.В. Життестійкість підлітків з різним типом акцентуації. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. Вип. 19 (48). 2022. С. 30-45.
 7. Меленчук Н.І., Зозуля Л.В. Психологічне благополуччя осіб з різним рівнем самореалізації особистості. *Габітус*. №35. 2022. С. 143-148.
 8. Павелків Р.В. Вікова психологія. К.: Кондор, 2018. 468 с.
 9. Поліщук В.М. Віковий кризовий розвиток людини від народження до дорослості. Київ: Університетська книга. 2020. 460 с.
 10. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси: навч. посіб. Суми : ПФ «Видавництво «Університетська книга», 2019. 478 с.
 11. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: навчальний посібник, 4-те вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
 12. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
 13. Самовиховання і саморегуляція особистості : курс лекцій : навчальний посібник. Укладач : О.М. Шевчук. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. 115 с.
 14. Токарева Н. М. Лабіринти дорослішання: психічний розвиток особистості підлітково-юнацького віку. Кривий Ріг: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2021. 216 с.

Інформаційні ресурси

1. Бібліотека Міжнародного гуманітарного університету: офіційний сайт. URL: https://mgu.edu.ua/science_library
2. Бібліотека Університету Ушинського : офіційний сайт. URL: <https://library.pdpu.edu.ua>
3. Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт. URL: <http://www.mon.gov.ua>
4. Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського: офіційний сайт. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/>
5. Одеська національна наукова бібліотека: офіційний сайт. URL: <http://odnb.odessa.ua/>